



**TÜRKİYE  
SOSYAL ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal of  
Social Research**

24

YIL / YEAR: 23 SAYI / ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2019

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.  
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.  
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*





**TÜRKİYE  
SOSYAL  
ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal  
of  
Social  
Research**

**YIL / YEAR: 23 SAYI / ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2019**

**Sahibi / Owner**

Akademisyenler Birliği Adına  
Doç. Dr. İsmail ŞAHİN

**Yazı İşleri Müdürü**

Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ARPACI  
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL  
Doç. Dr. Serpil AYDOS  
Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ  
Arş. Gör. Dr. Hatice VARGELEN AKCİN

**İngilizce Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ

Arş. Gör. Dr. Yiğit SÜMBÜL

**Banka Hesap No / Bank Account Number**

Halk Bankası / Halk Bank  
Tandoğan Şb. Kodu: 395 Hesap No: 0086640  
IBAN: TR25 0004 6003 9588 8000 0866 40

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saati ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

## Son Sayının Hakem Listesi

Prof. Dr. Dilek Ergönerç AKBABA  
Prof. Dr. Ahmet Bülent ALANER  
Prof. Dr. Bülent ALTUNKAYNAK  
Prof. Dr. Fatma ARPACI  
Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN  
Prof. Dr. Gülay GÜNAY  
Prof. Dr. Cihan IŞIKHAN  
Prof. Dr. Bilginer ONAN  
Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir ÖZÇELİK  
Prof. Dr. Mehmet Nejat ÖZÜPEK  
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK  
Prof. Dr. Hürrem Sinem ŞANLI  
Prof. Dr. Ertuğrul USTA  
Doç. Dr. Zeynep BALKANAL  
Doç. Dr. Habibe YAZICI ERSOY  
Doç. Dr. Zekiye TAMER GENCER  
Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ  
Doç. Dr. Rıza GÖKLER  
Doç. Dr. Elif YOLBULAN OKAN  
Doç. Dr. Nezih ÖNAL  
Doç. Dr. Hande ŞAHİN  
Doç. Dr. Nazife Burcu TAKIL  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin TAYLAN  
Doç. Dr. Yusuf UYAR  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice UYSAL BAYRAK  
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk CANTEKİN  
Dr. Öğr. Üyesi Betül KERAY DİNÇEL  
Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU  
Dr. Öğr. Üyesi Adnan Veysel ERTEMEL  
Dr. Öğr. Üyesi Devkan KALECİ  
Dr. Öğr. Üyesi Meryem SALMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SIRAKAYA  
Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK  
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay TÜRK BEN  
Öğr. Gör. Dr. Ferah Burgul ADIGÜZEL

Gazi Üniversitesi  
Anadolu Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Karabük Üniversitesi  
Karabük Üniversitesi  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Selçuk Üniversitesi  
Karabük Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Aksaray Üniversitesi  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Bahçeşehir Üniversitesi  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Kırıkkale Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Üsküdar Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Aksaray Üniversitesi  
Kocaeli Üniversitesi  
İstanbul Ticaret Üniversitesi  
İnönü Üniversitesi  
Siirt Üniversitesi  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
Aksaray Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

<b>TÜRKÇENİN İLK SÖZLÜĞÜNDE KULLANILAN BİTKİ ADLARININ GÜNÜMÜZ ANADOLU AĞIZLARINDAKİ İZDÜŞÜMLERİ</b> Muharrem ÖZDEN.....	602
<b>PALU'DA GELENEKSEL TOPLUM YAPISININ BUYRUK ALAN VE BUYRUK VEREN İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ VE BU YAPININ YAŞADIĞI YAPISAL DEĞİŞİMLE İLGİLİ BAZI DEĞERLENDİRMELER</b> Mehmet YAZICI.....	620
<b>ERGEN BİREYLERİN EMPATİ VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ</b> Leyla ULUS, Elif YALÇINTAŞ SEZGİN.....	646
<b>SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN KORUNMASI BAĞLAMINDA ÇEYİZ GELENEĞİ "ERZURUM ÖRNEĞİ"</b> Ayşegül KARAKELLE, Tevhide ÖZBAĞI.....	668
<b>HAVA SPORLARI AÇISINDAN UŞAK DESTİNASYONUNUN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİNİN VE PAZARLAMA POTANSİYELİNİN GZFT ANALİZİ ARACILIĞI İLE DEĞERLENDİRİLMESİ</b> Tuba ŞAHİN ÖREN, Nedim YÜZBAŞIOĞLU .....	690
<b>MİKROP ÖRNEĞİNDE ŞÖHRET SAHİBİ BİR FİGÜR OLARAK STAR</b> Buket GENÇ.....	708
<b>PSİKOLOJİK FİYATLAMANIN YAN ETKİLERİ: MARKA GÜVENİ NASIL ETKİLENİR?</b> Edin Güçlü SÖZER.....	718
<b>YAŞLI BAKICILARININ SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ</b> Fatma ARPACI, Ömer Faruk CANTEKİN.....	734
<b>KURUM BAKIMINDAN AYRILMIŞ BİREYLERİN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ İLE KURUM BAKIMI SONRASI YAŞADIKLARI SORUNLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ</b> Ayşe Şeyma TURGUT, Yasemin ÖZKAN.....	748
<b>ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERDE TÜKENMİŞLİK: NİTEL BİR ÇALIŞMA</b> Sıdıka BULUŞ, Ali Fuat ERSOY.....	764
<b>WEB TABANLI ÖRGÜTSEL HALKLA İLİŞKİLER FAALİYETLERİNDE PAYDAŞ TÜRLERİNİN BELİRLENMESİ</b> Halit Buluthan ÇETİNTAŞ.....	782
<b>ANKARA DEVLET TİYATROSUNDA SAHNELENEREK ÇOCUK OYUNU METİNLERİNİN EĞİTİM VE DİL GELİŞİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ</b> Emre BAYRAKDAR, Saadet MALTEPE.....	796
<b>PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN ETKİNLİKLERİN ÖZDÜZENLEME VE ÜSTBİLİŞ BECERİLERİNE ETKİSİ</b> Caner BÖREKÇİ, Nihat UYANGÖR.....	812



**BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ**

Özgen KORKMAZ, Öznur KOVANCI, Recep ÇAKIR, Feray UĞUR ERDOĞMUŞ..... 830

**STEM VE EĞİTİMDE UYGULAMA ÖRNEKLERİNİN İNCELENMESİ**

Kübra PEHLİVAN, Çelebi ULUYOL..... 848

**2006 VE 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Kenan BULUT..... 862

**YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE DÖRT KARE YAZMA METODUYLA YAZMA BECERİSİNİN İLİŞKİSEL DEĞERLENDİRMESİ**

Bilge BAĞCI AYRANCI..... 882

**SOKRATİK YÖNTEME DAYALI EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN ÇALIŞMA BELLEKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Kübra KANAT, Z. Fulya TEMEL..... 892

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL SÜRECİNDEKİ SOSYAL DAVRANIŞLARA YANSIMASI**

Serpil PEKDOĞAN, Mehmet KANAK..... 906

## CONTENTS

<b>PROJECTIONS OF PLANT NAMES USED IN THE FIRST DICTIONARY OF TURKISH IN THE PRESENT ANATOLIAN DIALECTS</b> Muharrem ÖZDEN.....	602
<b>AN ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF TRADITIONAL SOCIETY IN PALU IN THE CONTEXT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMMANDANT AND THE ONES WHO TAKING COMMAND, AND SOME EVALUATIONS ABOUT THE STRUCTURAL CHANGE THAT THIS STRUCTURE HAS EXPERIENCED</b> Mehmet YAZICI.....	620
<b>INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMPATHY AND AGGRESSION LEVELS OF ADOLESCENTS</b> Leyla ULUS, Elif YALÇINTAŞ SEZGİN.....	646
<b>DOWRY TRADITION IN THE CONTEXT OF THE PROTECTION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE “ERZURUM SAMPLE</b> Ayşegül KARAKELLE, Tevhide ÖZBAĞI.....	668
<b>SUSTAINABLE DESTINATION DEVELOPMENT THROUGH SPORTS TOURISM: UŞAK PROVINCE POTENTIAL WITH REGARDS TO AIR SPORTS</b> Tuba ŞAHİN ÖREN, Nedim YÜZBAŞIOĞLU.....	690
<b>STAR AS A FAMOUS FIGURE IN THE EXAMPLE OF “MİKROP</b> Buket GENÇ.....	708
<b>SIDE EFFECTS OF PYSCHOLOGICAL PRICING: HOW BRAND TRUST IS AFFECTED?</b> Edin Güçlü SÖZER.....	718
<b>OPINIONS OF THE CAREGIVERS FOR THE ELDERLY ABOUT THEIR PROBLEMS</b> Fatma ARPACI, Ömer Faruk CANTEKİN.....	734
<b>INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-DEMOGRAPHIC ATTRIBUTES AND PROBLEMS AFTER INSTITUTIONAL CARE OF CARE LEAVERS</b> Ayşe Şeyma TURGUT.....	748
<b>BURNOUT IN MOTHERS WITH DISABLED CHILDREN</b> Sıdıka BULUŞ, Ali Fuat ERSOY.....	764
<b>DETERMINATION OF STAKEHOLDER TYPES ON WEB-BASED ORGANIZATIONALPUBLIC RELATIONS ACTIVITIES</b> Halit Buluthan ÇETİNTAŞ.....	782
<b>AN EVALUATION OF THE TEXTS OF CHILDREN’S PLAYS STAGED AT ANKARA STATE THEATRE IN TERMS OF EDUCATION AND LANGUAGE DEVELOPMENT</b> Emre BAYRAKDAR, Saadet MALTEPE.....	796
<b>THE EFFECT OF ACTIVITIES BASED ON PROJECT-BASED LEARNING APPROACH ON METACOGNITIVE AND SELF-REGULATION SKILLS</b> Caner BÖREKÇİ, Nihat UYANGÖR.....	812
<b>PROFESSION SATISFACTION AND EXHAUSTION LEVELS OF ICT TEACHERS</b> Özgen KORKMAZ, Öznur KOVANCI, Recep ÇAKIR, Feray UĞUR ERDOĞMUŞ.....	830

<b>INVESTIGATION OF STEM AND APPLICATION EXAMPLES IN EDUCATION</b> Kübra PEHLİVAN, Çelebi ULUYOL.....	848
<b>A COMPARATIVE ANALYSIS OF 2006 AND 2018 TURKISH COURSE CURRICULA</b> Kenan BULUT.....	862
<b>RELATIONAL ASSESSMENT OF WRITING SKILL AND WRITING SKILLS WITH FOUR SQUARE WRITING METHOD</b> Bilge BAĞCI AYRANCI.....	882
<b>AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE SOCRATIC METHOD-BASED CURRICULUM ON 5-6 YEAR-OLD CHILDREN'S WORKING MEMORIES</b> Kübra KANAT, Z. Fulya TEMEL.....	892
<b>REFLECTION OF PRE-SCHOOL EDUCATION ON SOCIAL BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL</b> Serpil PEKDOĞAN, Mehmet KANAK .....	906

## TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi üçüncü yılının üçüncü sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında ve son dönemlerinde eğitim bilimleri alanında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da eğitim bilimleri, tarih, edebiyat, iktisat alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; “Muharrem Özden'in “Türkçenin İlk Sözlüğünde Kullanılan Bitki Adlarının Günümüz Anadolu Ağızlarındaki İzdüşümleri”, Mehmet Yazıcı'nın “Palu'da Geleneksel Toplum Yapısının Buyruk Alan ve Buyruk Veren İlişkisi Bağlamında İncelenmesi ve Bu Yapının Yaşadığı Yapısal Değişimle İlgili Bazı Değerlendirmeler”, Leyla Ulus ve Elif Yalçıntaş Sezgin'in “Ergen Bireylerin Empati ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Ayşegül Karakelle, Tevhide Özbağı'nın “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Bağlamında Çeyiz Geleneği “Erzurum Örneği”, Tuba Şahin Ören ve Nedim Yüzbaşıoğlu'nun “Hava Sporları Açısından Uşak Destinasyonunun Sürdürülebilirliğinin ve Pazarlama Potansiyelinin Gzft Analizi Aracılığı İle Değerlendirilmesi”, Buket Genç'in “Mikrop Örneğinde Şöhret Sahibi Bir Figür Olarak Star”, Edin Güçlü Sözer'in “Psikolojik Fiyatlamının Yan Etkileri: Marka Güveni Nasıl Etkilenir?”, Fatma Arpacı, ve Ömer Faruk Cantekin'in “Yaşlı Bakıcılarının Sorunlarına İlişkin Görüşleri”, Ayşe Şeyma Turgut ve Yasemin Özkan'ın “Kurum Bakımından Ayrılmış Bireylerin Sosyo-Demografik Özellikleri İle Kurum Bakımı Sonrası Yaşadıkları Sorunlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Sıdıka Buluş ve Ali Fuat Ersoy'un “Engelli Çocuğu Olan Annelerde Tükenmişlik: Nitel Bir Çalışma”, Halit Buluthan Çetintaş'ın “Web Tabanlı Örgütsel Halkla İlişkiler Faaliyetlerinde Paydaş Türlerinin Belirlenmesi”, Emre Bayrakdar ve Saadet Maltepe'nin “Ankara Devlet Tiyatrosunda Sahnelenen Çocuk Oyunu Metinlerinin Eğitim ve Dil Gelişimi Açısından İncelenmesi”, Caner Börekci ve Nihat Uyangör'ün “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Temel Alan Etkinliklerin Özdüzenleme ve Üstbilmiş Becerilerine Etkisi”, Özgen Korkmaz, Öznur Kovancı, Recep Çakır ve Feray Uğur Erdoğan'ın “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri”, Kübra Pehlivan ve Çelebi Uluyol'un “Stem ve Eğitimde Uygulama Örneklerinin İncelenmesi”, Kenan Bulut'un “2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Bilge Bağcı Ayrancı'nın “Yazılı Anlatım Becerisi İle Dört Kare Yazma Metoduyla Yazma Becerisinin İlişkisel Değerlendirmesi”, Kübra Kanat ve Z. Fulya Temel'in Sokratik Yönteme Dayalı Eğitim Programının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Çalışma Belleklerine Etkisinin İncelenmesi” ile Serpil Pekdoğan ve Mehmet Kanak'ın “Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Sürecindeki Sosyal Davranışlara Yansımaları” başlıklı makalelerdir.

Dergimizin yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal ve eğitim bilimcilerimizin katkılarını bekliyor; bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

**Editörler Kurulu**

## TÜRKÇENİN İLK SÖZLÜĞÜNDE KULLANILAN BİTKİ ADLARININ GÜNÜMÜZ ANADOLU AĞIZLARINDAKİ İZDÜŞÜMLERİ

Muharrem ÖZDEN\*

### ÖZ

İlk çağlardan bu yana insanoğlu tabiatla çok yakın bir ilişki kurmak zorunda kalmıştır. Maslow'a göre, tüm ihtiyaçlar içerisinde en önemli olan ihtiyaç fizyolojik ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyacı gidermemiş bir kişi için diğer ihtiyaçların bir önemi yoktur. Aç veya susuz olan bir kişi, öncelikle bu ihtiyacı doyuracaktır ve diğer ihtiyaçlarını doyumaya yönelmeyecektir. Dolayısıyla insan temel fizyolojik ihtiyaçlarını ve kısmen güvenlik ihtiyacını karşılamak için bitkileri tanıma, kullanma ve adlandırma konusunu çok önemsemiştir. Tarih boyunca insan, kendi cinsinden sonra en yakınındaki canlı olan bitkileri farklı şekillerde adlandırmıştır. Bu adlandırmada genel olarak organ adları, hayvan adları, sayılar, şahıs adları, çeşitli hastalık adları ve coğrafi yer adları kullanılmıştır. Türklerin yaşam serüvenini sürdürdüğü coğrafyanın büyüklüğü ve karşılaştıkları farklı kültürel yapılar, onların bitkilere verdiği adların da çeşitliliğini beraberinde getirmiştir. Orta Asya'dan Anadolu coğrafyasına devam eden bu yolculuk bitkiler açısından da zengin bir ad kültürünü doğal olarak ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada Orta Türkçe Dönemine ait olan söz varlığını içinde barındıran Türkçenin İlk sözlüğü Divanü Lûgati't-Türk'te bulunan bitki adlarının günümüz Anadolu ağızlarındaki durumu ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bitki adları, Divanü Lûgati't-Türk, Anadolu ağızları, Orta Türkçe

## PROJECTIONS OF PLANT NAMES USED IN THE FIRST DICTIONARY OF TURKISH IN THE PRESENT ANATOLIAN DIALECTS

### ABSTRACT

Since the early ages, man has had to establish a very close relationship with nature. According to Maslow, the most important need of all needs is physiological needs. Other needs are not important for a person who has not met his physiological needs. A person who is hungry or thirsty will firstly satisfy this need and will not be inclined to satisfy his other needs. Therefore, the human being is very much concerned about the recognition, use and naming of plants in order to meet their basic physiological needs and partly the need for security. Throughout history, human beings have named plants living in their closest ways. In this nomenclature, in general, organ names, animal names, numbers, personal names, various disease names and geographical location names are used. The magnitude of the geography where the Turks continue their adventure and the different cultural structures they encounter have brought with them the diversity of the names given to the plants. This journey, which continues from the Central Asia to the Anatolian geography, naturally revealed a rich name culture in terms of plants. In this study, the names of plant names found in Divanü Lûgati't-Türk, which is the first dictionary of Turkish, which contains the vocabulary belonging to the Middle Turkish Period, are discussed in the present Anatolian dialects.

**Key Words:** Plant names, Divanü Lûgati't-Türk, Anatolian dialects, Middle Turkish

\*Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Edirne, muharremozden@trakya.edu.tr

## Giriş

Türkçemiz bitki adları bakımından oldukça zengin bir dildir. Türkçede yazı diline girmiş olan bitki isimlerinin yanında halk arasında kullanılan ve bölgelere göre değişiklik gösteren bitki isimleri, çeşitli alanlarda yapılmış çok sayıda çalışmaya rağmen şimdiye kadar tam olarak ortaya konamamıştır (Şahin, 2007, ss. 571) Bir dilin söz varlığı, o dil ile yazıya aktarılmış ve henüz yazıya aktarılmamış ağızlarda yaşayan tüm sözcüklerin bütünüdür. Türkçenin bilinen ilk tarihî metinlerinden günümüze kadar bütün eserler ve Türkçenin ağızlarında yaşayan bütün sözcükler söz varlığımızın unsurlarıdır. Dilin tam anlamıyla söz varlığının ortaya çıkarılması belki zor olabilir; fakat tarihî metinler ve ağız metinlerimiz üzerine yapılan her çalışma ile söz varlığımızı ortaya koyma noktasında bir adım daha ileri gitmiş oluyoruz. Bugün Anadolu ağızlarının yazı dilimize oranla birkaç kat daha geniş söz varlığına sahip olduğu düşünülürse (Aksan, 1999) bu zengin söz varlığımızın yok olmadan yazıya aktarılması gerekmektedir. Aynı durum tarihî metinlerimiz için de geçerlidir. Türkçenin en eski dönemlerinden bu yana verilmiş eserler üzerine çalışmalar yapılarak bu eserlerdeki söz varlığı ortaya konmalıdır (Telli, 2015, ss. 96-116) İnsanoğlu dünyaya geldiği ilk günden itibaren tabiatla iç içe olmuştur. Birlikte yaşadığı tabiatı anlamaya, anlamlandırmaya ve tanımaya başlamıştır. O, tabiat içerisinde bitkilerle tanışmış ve bu tanışıklığı ebedi kılmak için çeşitli adlandırmalara gitmiştir. Bu adlandırmalarda organ adlarından, hayvan adlarından, sayılardan, şahıs adlarından, çeşitli hastalık adlarından, yetiştiği coğrafya ve etnik tanımlamalardan yararlanılmıştır. "İnsanlar dünya üzerindeki tüm dillerde sevgilerini, hayranlıklarını, küçümsemelerini birbirlerine hayvan ya da bitki adı vererek ifade etmişler, kendilerini bunlarla karşılaştırmışlardır" (Roux, 2005). Bitkilerin insan yaşamındaki vazgeçilmezliği her dilde bitkilerin adlandırmalarını zengin bir alan haline getirmiştir (Önler, 2004). Türklerin tarihin eski dönemlerinden itibaren bitkilerle uğraşmalarının ve onları çeşitli amaçlarla kullanmalarının sebeplerinden bir tanesi de İslamiyet'in kabulüyle birlikte İslam tıbbıyla tanışılmasıdır. Medeniyetlerin oluşumunda dinlerin etkisi göz ardı edilemez. İslam medeniyetinde de 'bilgi' nin oluşumunda dinin rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda genel olarak bilimi teşvik eden İslam dini, ziraat çalışmalarını da öncelikle toplumun bekası açısından en temel alanlardan biri olması dolayısıyla, teşvik edici bir rol oynamıştır" (Aydın, 2011). Divanü Lûgati't-Türk, Türk dili tarihi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan eser, Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Arapça olarak meydana getirilmiş bir sözlük çalışmasıdır. Yaklaşık 7500 Türkçe madde başının yer aldığı eserde, o dönemin ölçünlü diline ait pek çok ipucu elde etmek mümkündür. Eser üzerine yapılmış pek çok terim çalışması bulunmaktadır. Bunlardan biri de, bu çalışmaya da kaynaklık eden Ingeborg Hauenschild'e ait "Botanica im Dîwān luġāt at-turk" adlı makaledir (Oturakçı, 2012). Türkçenin ilk sözlüğü Divanü Lûgat-İt Türk'te kullanılan bitki adlarının günümüz Anadolu ağızlarındaki izdüşümleri başlıklı bu çalışmada öncelikle Divanü Lûgat-İt Türk üzerinde bir tarama çalışması yapılmıştır. Bu tarama çalışmasında Ahmet Bican Ercilasun ve Ziyat Akkoyunlu'nun *Divanü Lûgat-İt Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)* isimli eserinden faydalanılmıştır. Divanü Lûgat-İt Türk'ün dizin bölümünden bitki adları tespit edilip, örnek cümlelerle desteklenmiştir. Bitki adlarından ve açıklama bölümünden sonra parantez içinde gösterilen rakamların ilki el yazmasının sayfa numarasını, eğik çizgiden sonraki ikinci rakam çevirideki sayfa numarasını göstermektedir. Çalışmanın giriş bölümünden sonra Divanü Lûgat-İt Türk'te bulunan bitki adlarının orijinal şekilleriyle beraber Latince bilimsel karşılıkları bir tablo halinde gösterilmiştir. Daha sonra bitkiler cins (tür) bakımından sınıflandırıldığında; meyveler, sebzeler ve otlar, tahıllar, ağaçlar, genel adlandırmalar, bitkinin herhangi bir bölümü için yapılan adlandırmalar ve diğerleri şeklinde 7 ayrı alt kategoriye ulaşılmıştır. Son bölümde, ortaya çıkan bitki adları Derleme Sözlüğünde taranmış ve günümüz Anadolu ağızlarında halen aynı şekilde kullanılan kelimeler, farklı bir bitki adına dönüşmüş olan kelimeler ve bitki adından farklı bir kelimeye dönüşenler şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Çalışmanın genelinde kullanılan kısaltmalar ise 'kısaltmalar' başlığı altında verilmiştir.

**Tablo 1.** Bitki adlarının Dîvânü Lügâti't Türk'teki kullanılan şekilleri ve Latince (bilimsel) karşılıkları

<b>Dîvânü Lügâti't Türk'te Kullanılan Şekli</b>	<b>Latince (Bilimsel) Adı</b>	<b>Dîvânü Lügâti't Türk'te Kullanılan Şekli</b>	<b>Latince (Bilimsel) Adı</b>
ađrık	<i>Agropyrum repens</i>	murç	<i>Piper sp</i>
alımla	<i>Malussylvestris</i>	ölige	<i>Viscum album</i>
alma	<i>Malussylvestris</i>	samursak	<i>Allium sativum</i>
añduz	<i>Inula helenium</i>	sāriğ erük	<i>Prunus armeniaca</i>
armut	<i>Pyrus communis</i>	sarığ turma	<i>Daucus carota</i>
arpa	<i>Hordeum vulgare</i>	sarkaç	<i>Lactuca virosa</i>
arubat	<i>Tamarindus indica</i>	sarmusak	<i>Allium sativum</i>
asurtgu ot	<i>Achillea ptarmica</i>	sibüt	<i>Coriandrum sativum</i>
āşlık/aşlık	<i>Triticum sp</i>	sögan	<i>Allium cepa</i>
ayrık	<i>Agropyrum repens</i>	sögun	<i>Allium cepa</i>
bamuk/bāmuk	<i>Gossypium</i>	sögüt	<i>Salix</i>
bar yigde	<i>Elaeagnus</i>	sunu	<i>Nigella sativa</i>
basar	<i>Allium longicuspis</i>	süksük	<i>Haloxylon ammodendron</i>
bitmül	<i>Fructus Piperis longi</i>	süt ötrüm	<i>Euphorbia</i>
boy	<i>Trigonella foenum graecum</i>	şamuşa	<i>Trigonella foenum-graceum</i>
budgay	<i>Triticum</i>	şaw	<i>Saponaria officinalis</i>
bugday	<i>Triticum</i>	şekirtük	<i>Pistacia vera</i>
bujın	<i>Helleborus sp</i>	şuglu	<i>Solanum nigrum</i>
burçak	Lu:biya:- <i>Vigna sinensis</i>	şünüük	<i>Platanus</i>
büken	<i>Citrullus lanatus</i>	tana	<i>Coriandrum sativum</i>
büsteli/büstüli	<i>Atriplex hortensis</i>	tarmaz	<i>Citrullus colocynthis</i>
bütüğe	<i>Solanum melongena</i>	tawılguç	<i>Salix purpurea</i>
çaxşu	<i>Lycium</i>	tawilku	<i>Salix purpurea</i>
çeñlik	<i>Hedera helix</i>	tut	<i>Pinus</i>
çıbıkan	<i>Zizyphus jujuba</i>	tirek	<i>Populus</i>
çından	<i>Santalum album</i>	tograk	<i>Populus nigra</i>
çim	<i>Agropyrum repens</i>	turma	<i>Raphanus sativus</i>
çor ot	<i>Santalum album</i>	tuturkan	<i>Oryza sativa</i>
çüçünek	<i>Citrullus colocynthis</i>	tülüğ erük	<i>Persica vulgaris</i>
çümgen	<i>Agropyrum repens</i>	tüşgün	<i>Astragalus</i>
çünüük	<i>Platanus</i>	tüşürgün	<i>Astragalus tragacantha</i>
dava	<i>Tamarix</i>	uç	<i>Lonicera tatarica</i>
dönüşge	quna:burı:- <i>Lepidum sp</i>	ulyan	<i>Artemisia</i>

<i>ışgun</i>	<i>Rheum ribes</i>	<i>uşgun</i>	<i>Ribes grossularia</i>
<i>ildrük</i>	<i>Peganum harmala</i>	<i>üğür</i>	<i>Panicum miliaceum</i>
<i>ilrük</i>	<i>Peganum harmala</i>	<i>üjme</i>	<i>Marus alba</i>
<i>ingek küçi</i>	<i>Ricinus communis</i>	<i>üzüm</i>	<i>Vitis vinifera</i>
<i>kabak</i>	<i>Cucurbita</i>	<i>yabçan</i>	<i>Artemisia</i>
<i>kaşın</i>	<i>Fagus orientalis</i>	<i>yagak</i>	<i>Juglans regia</i>
<i>kagıl</i>	<i>Fagus orientalis</i>	<i>yāg ügüri</i>	<i>Sesamum indicum</i>
<i>kāgun</i>	<i>Cucum</i>	<i>yakrıkın</i>	<i>Corylus avellana</i>
<i>kamgak</i>	<i>Typha</i>	<i>yandak tiken</i>	<i>Silyum marianum</i>
<i>kamış</i>	<i>Phragmites australis</i>	<i>yapuşgak</i>	<i>Corylus avellana</i>
<i>kara erük</i>	<i>Prunus domestica</i>	<i>yarpuz</i>	<i>Mentha pulegium</i>
<i>karamuk</i>	<i>Agrostemmagithago</i>	<i>yava</i>	<i>Cynomoriaceae, Cynomorium coccineum</i>
<i>kara ot</i>	<i>aconitum</i>	<i>yawa</i>	<i>Cynomoriaceae, Cynomorium coccineum</i>
<i>kaşak</i>	<i>Stipa tenacissima</i>	<i>yawçan</i>	<i>Artemisia</i>
<i>kayaçuk</i>	<i>Taxus baccata</i>	<i>yıdıg ot</i>	<i>Peganum harmala</i>
<i>kewrek</i>	<i>Ricinus communis</i>	<i>yılgun</i>	<i>Tamarix</i>
<i>kewrik</i>	<i>'arfec-Arctium tomentosum</i>	<i>yigde</i>	<i>Elaeagnus</i>
<i>kıçı</i>	<i>Brassica nigra</i>	<i>yigen</i>	<i>Typha</i>
<i>konak</i>	<i>Panicum miliaceum</i>	<i>yiz</i>	<i>Artemisia abrotanum</i>
<i>koru</i>	<i>Tribulus terrestris</i>	<i>yorınça</i>	<i>Trifolium</i>
<i>koyak</i>	<i>Panicum miliaceum</i>	<i>yorınçga</i>	<i>Trifolium</i>
<i>kömürgen</i>	<i>Urginea maritima</i>	<i>yörgeç</i>	<i>Hedera helix</i>
<i>köwürgen</i>	<i>Urginea maritima</i>	<i>yuldruga</i>	<i>Cynera cardunculus</i>
<i>kuçgundı</i>	<i>Allium cepa</i>	<i>yuldurga</i>	<i>Cynera cardunculus</i>
<i>kumlak</i>	<i>Convolvulus arvensis</i>	<i>yumgak tana</i>	<i>Coriandrum sativum</i>
<i>kuşgun (1)</i>	<i>Ribes grossularia</i>	<i>yumuşga</i>	<i>Crataegus monogyna</i>
<i>kuşgun (2)</i>	<i>Phragmites australis</i>	<i>yunguk</i>	<i>Saponaria officinalis</i>
<i>küç</i>	<i>Sesamum indicum</i>	<i>yuñ</i>	<i>Gossypium</i>
<i>kürküm</i>	<i>Crocus sativus</i>	<i>yügür</i>	<i>Panicum miliaceum</i>
<i>limken</i>	<i>Dimocarpus longan</i>	<i>yügürgün</i>	<i>Panicum miliaceum</i>
<i>mandar</i>	<i>Hedera helix</i>	<i>zaranza</i>	<i>Carthamus tinctorius</i>
<i>maraz</i>	<i>Indigofera</i>	<i>zargunçmuđ</i>	<i>Ocimum sp</i>

## 1. Dîvânü Lügâti't-Türk'te Kullanılan Bitki Adlarının Cins (Tür) Bakımından Sınıflandırılması

### 1.1. Meyveler

**akıyagak** Soyulması kolay olan ceviz, iyi cins ceviz. (DLT 57/44) **alımla** Türklerde (ölçünlü Türkçede) elma (*Malussylvestris*). (DLT 77/65-81/71-184/157-421/330-453/355-564/464) **alma**



Oğuzcada elma. (*Malussylvestris*). [*Türkler alımla derler.*](DLT 77/65)**amşuy** Sarı renkli bir çeşit erik. (DLT 70/56) **armut** Armut. (*Pyrus communis.*) (DLT 408/318) **arubat** Hint hurması, demirhindi. (*Tamarindus indica*)(DLT 81/71) **bar yigde** Büyük ığde. (*Elaeagnus*) (DLT 508/408) **büken** Hint kavunu, karpuz. (*Citrullus lanatus*) (DLT 201/172) **büşinçek** Kençek lehçesinde üzüm salkımı. (DLT 253/222) **çaxşu** Kurt üzümü. (*Goji tohumu- Lycium*) [*Göz ağrısını tedavi etmek için kullanılır.*] (DLT 213/183) **çeniştürük** Yaz başında yetişen ve yenen, fındığa benzer, beyaz ve kırmızı Çin meyvesi. (DLT 264/230) **çıbıkan** Hünnap. (*Zizyphus jujuba*)(DLT 225/195) **dava** İlgin ağacının (*Tamarix*) meyvesi. [*Bu, boya yapanlarca kullanılır.*] (DLT 549/449) **kāgun** Kavun. (*Cucum*) [*Atasözü: Kāgu.n karma bolsa idi.si ikki elgin tegi.r. Anlamı şudur: Kavun yağmalanır, sahibi de iki eliyle yağmalamaya başlar. Bu söz, mal sahibinin malına düşkünlüğü için kullanılır.*] (DLT 12/6-56/43-97/90-115/103-137/120-138/121-199/170-207/177-411/321-488/390-499/401-528/429) **kara erük** Siyah erik. (*Prunus domestica*)(DLT 47/33) **kusık** Fındık. (DLT 192/165-596/488) **kusgun** Bektaşüzümü (*Ribes grossularia*) anlamına gelen uşgun'un bir varyantı. (DLT 221/190) **limken** Sarıerik. (*ejderha gözü-Dimocarpus longan*) (DLT 223/192) **maşıc üzüm** Koyu siyah üzüm. (DLT 181/154) **sārig erük** Kayısı. (*Prunus armeniaca*)(DLT 47/33) **sengeç** Fındık büyüklüğünde bir tür elma. [*Tatlıdır, kırmızı ve beyaz renklidir.*] (DLT 229/198) **señgeç** Fındık küçüklüğünde bir elma türü. [*Tatlıdır.*] (DLT 611/503) **sınçgan katı** Dikenli bir ağacın, sıkıldıktan sonra yoğurda katılan ve tutmaca renk veren meyvesi. (DLT 508/407) **şuglu** Tilki üzümü, böğürtlen. (*Solanum nigrum*) (DLT 217/186) **tülüg erük** Şeftali. (*Persica vulgaris*)(DLT 47/33) **uşgun** Bektaşüzümü. (*Ribes grossularia*)(DLT 221/190) **üjme** Dut. (*Marus alba*)(DLT 77/65) **üzüm** Üzüm. (*Vitis vinifera*) (DLT 50/35-56/43-100/92-102/93-144/125-147/128-178/151-181/154-256/225-272/ 238-273/238-321/262-331/268-359/286-399/310-448/352-494/396-533/433-621/517) **yagak** Ceviz. (*Juglans regia*) (DLT 57/44-137/120-210/180-448/352-456/360) **yigde** ığde. (*Elaeagnus*) (DLT 26/12-457/361) **yimşen** Kıpçak ülkelerinde yetişen yabancı bir meyvenin ismi. (DLT 460/364) **yumuşga** Alıç. (*Crataegus monogyna*) (DLT 465/369)

## 1.2. Sebzeler ve Otlar

**ağrık** Ayırık otu. (*Agropyrum repens*)(DLT 62/48-69/55) **ağduz** Andız otu. (*Inula helenium.*)[*Bir bitkinin köküdür; kazılarak çıkarılır ve karnı ağrıyan at bununla tedavi edilir. Şu atasözünde geçer: Ađduz bolsa at ölme.s. Anlamı şudur: "Andız otu yanında bulunsa da at karın ağrısından ölmez." Çünkü o atın gırtlğından verilir ve at iyileşir. Seyahate çıkana, tedbirli olsun diye söylenir.*](DLT 70/56) **arđutal** Hamam otu. (DLT 84/75) **asurtgu ot** Aksırık otu. (*Achillea ptarmica.*)(DLT 635/530) **ayrık** Ayırık otu. (*Agropyrum repens*) [*Yumuşak bir bitkidir. Türkler ona ağrık adını verirler. Oğuzlar ye'ye çevirmişlerdir.*](DLT 69/55) **basar** Dağ sarımsağı. (*Allium longicuspis*) (DLT 181/155) **bitmül** Dârifülful. (*Fructus Piperis longi*) (DLT 242/210) **boy** Yenen çemenotu. (*Trigonella foenum graecum*) [*Oğuzca*](DLT 505/405) **bujin** Çöpleme. (*Bir tür zehirli ot-Helleborus sp*)(DLT 201/172) **burçak** Börölce. (*Lu:biya:-Vigna sinensis*)(DLT 234/203) **büsteli/büstüli** Yenilen kara pazı, koyun sarmaşığı. (*Atriplex hortensis*) (DLT 226/196-247/216) **bütüğe** Patlıcan. (*Solanum melongena*)(DLT 225/194) **büzünç** Bağda yetişen, ilaç olarak yenen, sapı ve yaprakları kırmızı bir bitki. (DLT 607/499) **çeñlik** Sarmaşık otu. (*Hedera helix*)(DLT 611/504) **çikin** Üzüm bağlarında yetişen, hayvanlara yem olarak verilen başaklı bir bitki. (DLT 209/179) **çim** Ayırık otu. (*Agropyrum repens*) [*Yerden koparılır, kurutulur ve sonra onunla ateş yakılır. Çünkü onun damar ve sapları sıkıdır. Çim bıçtı "çim" denen bitkiyi kesti.*](DLT 170/147) **çiwgin ot** Semirtici ot. (DLT 222/192) **çor ot** Oğuzlarda, sarılan ot. (*Santalum album*)(DLT 495/397) **çüçünek** Ebuçehil karpuzu. (*Citrullus colocynthis*) [*Kokusu yayılır ve çizgili olur.*] (DLT 245/213) **çümgen** Çayır ve ayrık otu. (*Agropyrum repens*) (DLT 222/192) **dönüşge** Kençek lehçesinde tere. (*quna:burı:- Lepidum sp*)(DLT 245/214) **geşür** Oğuzlarda havuç. (DLT 217/187) **gizri** Argularda havuç. (DLT 217/187) **ışgun** Işkın, revent, karabuğdaygillerden otsu bir bitki. (*Rheum ribes*) (DLT 13/7-67/53) **ıldrük** Üzerlik. (*Peganum harmala*)(DLT 449/353-622/519) **ılrük** Üzerlik. (*Peganum harmala*)(DLT 65/51) **iñliç** Sarımsağa benzer bir dağ bitkisi. [*Kebabla yenir.*] (DLT 70/56) **kabak** Kabak. (*Cucurbita*) [*Bu, taze iken yenen kabaktır.*] (DLT 192/164) **kamgak** Hasır otu. (*Typha*) (DLT 239/207) **karamuk**

Buğday karamuğu.(*Agrostemmagithago*) (DLT 244/213) **kara ot** Boğan otu, kurtboğan. (*Aconitum*) [Bu bir bitki zehiridir.] (DLT 543/443) **kekre** Develerin yediği acı bir bitki. (DLT 212/183) **kelep** Türk yaylalarında yetişen ve hayvanları çabuk semizleştiren bir ot. (DLT 178/152) **kewrek** Kene otu.(*Ricinus communis*) vb. (DLT 241/209) **kıçı** Hardal.(*Brassica nigra*)(DLT 550/450) **kömürgen** Ada soğanı.(*Urginea maritima*)[Bu, dağ soğanıdır.] (DLT 260/227) **köwürgen** Ada soğanı.(*Urginea maritima*)[Bu, dağ soğanıdır.](DLT 260/227-262/228) **kuçgundi** Soğan.(*Allium cepa*)(DLT 247/216) **kumlak** Sarmaşığa benzer bir bitki. (Tarla sarmaşığı- *Convolvulus arvensis*) [Kıpçak diyarında yetişir; ondan balla karışık bir şarap yapılır. Bu bitki bir gemiye konursa deniz, gemi içindikileri neredeyse boğacak şekilde kabarır ve çalkalanır.] (DLT 239/207) **küç** Susam.(*Sesamum indicum*)(DLT 495/397) **kürküm** Zaferan (*Crocus sativus*) (DLT 244/212) **mandar** Ağaca sarılan bir bitki, Oğuzcada sarmaşık (*Hedera helix*) [Onun (ağacın) kurumasına da sebep olabilir.] (DLT 230/199) **maraz** Çivit otu.(*Indigofera*)(DLT 207/177) **murç** Biber. (*Piper sp*) (DLT 173/149-359/286-) **ordutal** İki varyanttan birinde hamam otu. (DLT 549/449) **ölige** Ökse otu.(*Viscum album*)[O, (ağaca) bağlı, asılıdır.] (DLT 81/70) **samursak** Sarımsak.(*Allium sativum*)(DLT 263/229) **sarıg turma** Havuç. (*Daucus carota*)(DLT 217/187)**sarkıç** Acı marul (*Lactuca virosa*); yabani hindiba (*Cichorium intybus*) türünden bir bitki. (DLT 228/198)**sarmusak** Sarımsak.(*Allium sativum*)(DLT 263/229) **sibüt** Kaşgar lehçesinde kişniş.(*Coriandrum sativum*)(DLT 179/153) **sögan** Soğan. (*Allium cepa*) (DLT 206/176) **sögun** Soğan. (*Allium cepa*) (DLT 206/176) **sunu** Çörek otu.(*Nigella sativa*)(DLT 550/450) **süt ötrüm** Sütleğen.(*Şubrum- Euphorbia*)(DLT 66/52) **şamuşa** Yenilen çemen (poy) otu (*Trigonella foenum-graceum*) (DLT 224/193) **şaw** Uç'ta yetişen, çövene (*Saponaria officinalis*) benzeyen ve kendisiyle elbise yıkanan bir bitki. (DLT 512/411) **şüñle** Argu ülkesinde yetişen, kökü eşelenerek çıkan ve yenen bir bitki. (DLT 609/502) **tarmaz** Şenhiyar (*Ebucehil karpuzu- Citrullus colocynthis*). (DLT 230/200) **toy otu** Tedavide kullanılan bir bitki. (DLT 505/405) **turma** Turp.(*Raphanus sativus*)(DLT 184/157-217/187) **uglu** Havuç.(DLT 77/65) **yabçan** Yavşan otu. (*Artemisia*) (DLT 460/364) **yāg ügürü** Oğuzcada susam. (*Sesamum indicum*) (DLT 39/26) **yarpuz** Yarpuz –bitki- (*Mentha pulegium*) (DLT 461/365) **yava** Yenilen, sıkılmış suyu ile tutmacı renklendiren ve ilaç olarak kullanılan bir bitki. (*Cynomoriaceae, Cynomorium coccineum*) (DLT 54/40-454/357)**yawa** Yenilen, sıkılmış suyu ile tutmacı renklendiren ve ilaç olarak kullanılan bir bitki. (*Cynomoriaceae, Cynomorium coccineum*) (DLT 54/40-454/357) **yawçan** Yavşan otu. (*Artemisia*) (DLT 460/364) **yıdıg ot** Kaşgar lehçesinde üzerlik otu. (*Peganum harmala*) (DLT 449/353) **yigen** Hasır otu. (*Typha*) (DLT 454/356) **yiz** Kara pelin. (*Artemisia abrotanum*) [Bu, kamıştan daha ince ve daha yumuşak bir bitkidir. Göçebeler bundan çadır örtüsü yaparlar.] (DLT 506/406) **yorinça** Oğuzcada yonca. (*Trifolium*) (DLT 608/500) **yorinçga** Yonca. (*Trifolium*) (DLT 217/187-631/526) **yörgenç** Ağaca sarılıp onu kurutan bir bitkinin adı, sarmaşık. (*Hedera helix*) (DLT 613/506) **yuldruga** Kenger. (*Cynera cardunculus*) [Kılıç gibi uzun biten bir bitki.] (DLT 631/526) **yuldurga** Kenger. (*Cynera cardunculus*) [Kılıç gibi uzun biten bir bitki.] (DLT 631/526) **yumgak tana** Uç lehçesinde kişniş. (*Coriandrum sativum*) (DLT 463/367) **yunguk** Çöven. (Sıvısı ve dalları, suyu köpürten, kir temizleyici bir bitki- *Saponaria officinalis*) (DLT 463/367) **yüzerlik** Oğuz lehçesinde üzerlik otu. (DLT 449/353) **zaranza** Aspur, yalancı safran. (*Carthamus tinctorius*) (DLT 226/196)**zargunçmuğ** Bir reyhan türü. (*Ocimum sp*) [Farsçada buna pelengmişk derler.] (DLT 13/7-264/231)

### 1.3.Tahıllar

**arpa**Arpa. (*Hordeum vulgare*.)[Şu atasözünde geçer: Arpasız at aşu.ma.s arkası.z alp çeri.g sıyu.ma.s. Anlamı şudur: At arpa yemeyince engeli aşamaz. Bunun gibi yiğit de arkasında ona yardım eden birisi bulunmazsa düşman safını kıramaz. İşlerde yardımlaşma tavsiye edileceği zaman söylenir.] (DLT 74/62-329/267-423/331) **arpagan** Arpa gibi başaklı, fakat başağı tanesiz bir bitki.(DLT 82/72) **āşlık/aşlık** Oğuzlarda buğday.(*Triticum sp.*)[Mutfak.](DLT 70/55-187/160-369/292) **budgay** Buğday. (*Triticum*) [Atasözü: Bugda.y kutında sorkıç suwa.lu.r. Anlamı: “Buğdayın devlet ve bereketi sayesinde sarıçalı (karamuk) da su bulur.” Bu başkasıyla beraber olma sayesinde hayır gören için söylenir. Barsgan halkı bugda.y diyemez; bunun yerine

*bugda.y der.* "Oradan (Barsgan'dan) değilim" diyen, bununla sınıdır.] (DLT 551/451) **bugday** Buğday.(Triticum)(DLT 86/77-384/301-424/332-444/347-446/350-475/380-551/451-556/459-587/480) **bul tarıg** Üzerinden yıllar geçtiği için tadı bozulan buğday. [Yağmurdan ve kırağıdan bozulan da aynıdır.] (DLT 169/146) **kaşak** Halfa.(Buğdaygillerden bir bitki- Stipa tenacissima) (DLT 192/165) **konak** Akdarı. (Panicum miliaceum) (DLT 193/165-595/488) **koyak** Akdarı. (Panicum miliaceum) (DLT 518/417) **suma** Filizlenmiş buğday veya arpa. (DLT 548/448) **tuturkan** Pirinç.(Oryza sativa)(DLT 259/227) **ügür** Türkler arasında akdarı.(Panicum miliaceum)(DLT 39/26-329/267-448/352) **yügür** Akdarı. (Panicum miliaceum) (DLT 448/352)

#### 1.4.Ağaçlar

**awılgı** Deniz içinde biten, çınara benzer bir ağaç. (DLT 508/407) **azgan** Sarı ve beyaz çiçekli, küpeye benzer kırmızı meyveli, odun elde etmeye bile yaramayan bir ağaç. (DLT 220/190) **bulguna** Develerin yediği, ılgın gibi gevrek, kırmızı bir ağaç. [Malguna şekli de vardır.] (DLT 246/216) **çavju** Dağlarda yetişen, sapı ve budakları kırmızı, taneleri acı ve kırmızı bir ağaç. [Kızların parmakları ona benzetilir.] (DLT 213/183) **çından** Sandal ağacı.(Santalum album) (DLT 219/189-329/167) **çünüük** Çınar ağacı.(Platanus) (DLT 195/167) **kağın** Kayın ağacı. (DLT 179/153-502/402) **kađıñ** Kayın ağacı.(Fagus orientalis)(DLT 27/12-510/409-605/497) **kayaçuk** Hoş kokulu bir dağ bitkisi, porsuk ağacı. (Taxus baccata) (DLT 522/422) **kayıñ** Kayın ağacı. (DLT 27/12) **keyik söğüt** Yaban söğüdü. (DLT 518/417) **kürt** Yay, kamçı, baston yapılan bir dağ ağacı, akçaağaç (Acer) (DLT 173/148) **malguna** Ilgın gibi gevrek, kırmızı bir ağaç. (DLT 246/216) **söğüt** Söğüt ağacı.(Salix)(DLT 179/153-502/402-518/417-605/497) **süksük** Dağdağan, sinsin ağacı. (Gaza:,odununun ateşi uzun süre sönmeyen bir ağaç-Haloxylon ammodendron) (DLT 244/212) **süzgün** Dikenli, siyah renkli bir dağ ağacı. (DLT 222/192) **şünüük** Çınar ağacı.(Platanus)(DLT 196/168) **tawgaç yudası** Susam yaprakları gibi yaprağı olan ve tedavide kullanılan bir ağaç. (DLT 228/198) **tawılgıç** Erguvani söğüt.(Salix purpurea)(DLT 245/213-245/214) **tawıtku** Erguvani söğüt.(Salix purpurea)(DLT 245/214) **tıt** Çam ağacı. (Pinus) (DLT 495/396) **tirek** Kavak ağacı. (Populus) (DLT 194/167-207/178) **tograk** Karakavak. (Populus nigra)[Bu, çürümüş ağaçtır.] (DLT 235/204) **tüşürgün** Zamk ağacı.(Astragalus tragacantha) (DLT 260/227) **uç** Türkçe yazmak için kalem; baston, iğ yapılan bir dağ ağacı. (Lonicera tatarica) (DLT 30/16) **yıgaç/yıgūç** Ağaç. (DLT 11/6-35/21-87/78-97/90-108/98-130/114-132/115-135/118-136/118-144/125-149/129-150/130-157/136-161/140-220/190-221/190-251/221-252/221-255/223-269/236-274/239-309/254-319/261-333/270-338/273-352/281-385/302-387/303-399/310-399/311-400/311-401/312-402/313-430/336-444/347-448/352-454/358-455/358-456/359-466/370-473/379-487/389-492/393-492/394-494/396-529/430-531/431-540/441-545/445-555/458-583/478-585/479-597/488-612/506-615/510-616/511-627/523-629/524) **yılgun** Ilgın. (Tamarix) (DLT 460/364)

#### 1.5.Genel Adlandırmalar

**āwan** Sayram lehçesinde ağaç. (DLT 54/40) **çiçek** Çiçek, ağaç çiçeği. (DLT 123/109) **erük** Şeftali, kayısı, siyah erik türünün genel adı. [Birbirlerinden vasıfları yönüyle ayırt edilirler.] (DLT 47/33-160/139-407/318) **kat** Dikenli ağaçların meyvesi; Yemek, Kıpçak, Tatar, Çomullarda her türlü ağacın meyvesi. (DLT 508/407) **kewrek** Ağaçların yumuşak olanları. (Ricinus communis) vb. (DLT 241/209) **kırt ot** Kısa ot. (DLT 172/148) **kömürlük** Kömürlük ağaç. (DLT 253/222) **mayıl yemiş** Olgunlaşıp yumuşayan, olgunluk derecesini de aşan şeftali, büyük ve çürümüş kavun gibi her meyvenin adı. (DLT 519/417) **orut** Solmuş, kuru ot. (DLT 37/24-308/254-334/271) **ot** Ot, bitki; yulaf. (DLT 11/6-29/15-50/35-94/88-96/89-119/107-132/116-172/148-209/180-222/192-236/205-323/263-334/271-413/324-438/342-449/353-465/368-473/379-495/397-532/432-543/443-566/466-635/530) **suwlañ yıgaç** Gövdesinde hiçbir dalı olmayan ağaç. (DLT 612/506) **tarka** Koruk. (DLT 215/185) **tıkma üzüm** Taneleri sıkışık olan üzüm. (DLT 272/238) **topunlug** Gövdesi boğumlu (buğday). (DLT 249/219) **tü tü (çeçek)** Her cinsten, tür tür (çiçek). (DLT 99/92-407/318) **urug** Her şeyin tanesi; tohum. (DLT 44/30) **yāş** Sebze. (DLT 323/263-506/406-515/413) **yaş** Bakliyat, baklagiller. (DLT 446/350-631/527)

**yaş yuş** Baklagiller ve sebze. (DLT 446/350-506/406) **yemiş/yimış/yimiş** Meyve.(DLT 131/115-136/118-209/180-270/236-316/259-340/274-393/307-449/353-519/417)

### 1.6.Bitkinin Herhangi Bir Bölümü İçin Yapılan Adlandırmalar

**awujgun** Deri tabakalamakta kullanılan palamut ağacı yaprağı. (DLT 89/80) **bukuk** Ağaç çiçeği tomurcuğu; ağaç çiçeklerinin ve çiçeklerin çanakları. (DLT 408/319) **butık/butak** Dal, budak.(DLT 34/20-90/81-94/87-141/124-189/162-334/270-399/310-468/372-453/355-469/375-477/381-479/383-483/387) **çawlı** Şeftali çekirdeği ve ceviz kabuğu. [Bunlarla ateş yakılır.] (DLT 634/530) **ewin** Tahıl tanesi. (DLT 51/36-54/40) **ingek küçi** Kene otunun (*Ricinus communis*) meyvesi, inek susamı. (DLT 495/397) **kağıl** Taze söğüt dalları.(*Fagus orientalis*) [Onlarla asma çardağı bağlanır. Atasözü: Karı sāwı kalma.s ka.gıl bāğı yazılma.s. Anlamı şudur: Yaşlının sözü ihmal edilmez, tutulur. Taze söğüt dalları bağlanınca çözülmez.] (DLT 206/176) **topun** Uç lehçesinde buğday gövdesinin boğumu. (DLT 201/172-204/174) **ulyan** Yaban pelini.(*Artemisia*)[Yenilebilen, hoş kokulu bir bitkinin kökü.] (DLT 73/59)

### 1.7.Diğerleri

**aluçın** Yenebilen boğumlu bir bitki. (DLT 81/70) **atgak** Sarıçiçekli bir bitki. [Hüzünden sararan yüzler ona benzetilir.](DLT 72/58) **bamuk/bāmuk** Oğuzcada pamuk. (*Gossypium*) (DLT 191/163-595/487) **bitrik** Argu lehçesinde fıstık. (DLT 239/207) **buturgak** Fıstık şeklinde bir diken.(DLT 251/220) **çaxşak** Karluk lehçesinde kayısı ve kuru üzüm yarması. (DLT 236/205) **çigüt** Argu lehçesinde pamuk çekirdeği. (DLT 179/153) **evin** Tahıl tanesi. (DLT 54/40) **kamış** Kamış.(*Phragmites australis*); kamışlık (DLT 185/159-529/430) **kargak tarmakı** Bir tür bitki. (DLT 235/204) **kebez** Pamuk. (DLT 149/129-153/133) **kepez** Pamuk. (DLT 254/223) **kewrik** Çakırdiken. (*arfec-Arctium tomentosum*) (DLT 241/209) **koru** Diken, demir dikenini. (*Tribulus terrestris*) [Kıpçak lehçesinde.] (DLT 543/444) **kuşgun (2)** Hayvanların yem olarak yediği taze kamış. (*Phragmites australis*) (DLT 221/190) **sagnagu** Kuru kabak. (DLT 246/215) **sargan** Çorak yerde biten bir bitkinin adı. (DLT 220/190) **sorkıç** Sarıçalı. (*Karamuk*) (DLT 551/451) **şekirtük** Fıstık.(*Pistacia vera*)(DLT 253/222) **tana** Uç ve Argu lehçesinde kişniş (*Coriandrum sativum*) tohumu. (DLT 463/367-549/449) **tiken** Diken. (DLT 94/87-111/100-202/172-374/295-463/367) **tikken** Diken. (DLT 202/172) **tüşgün** Geven.(*Kitre -zamk- çıkarılan bir tür çalı-Astragalus*) [Dikenlidir.] (DLT 222/192) **ügürlen** Karluk Türkmenlerinin yediği taneli bir bitki. (DLT 90/80) **yakrıkān** Fındık büyüklüğünde taneleri olan, taneleri saçılıp dökülen ve dudak yarasının tedavisinde kullanılan bir bitki. (*Corylus avellana*) (DLT 468/372) **yandak tiken** Deve dikenini. (*Silyum marianum*) (DLT 463/367) **yapuşgak** Fındığa benzer, dikenli bir bitki.(*Corylus avellana*)[Tüyleri vardır ve atların vb.nin kıyruğuna yapışır. Her işe karışan adam da aynı şekilde adlandırılır.] (DLT 466/370) **yumuşga** Akdiken. (*Crataegus monogyna*) (DLT 465/369) **yuñ** Pamuk. (*Gossypium*) [Argu, Yağma ve Karluk lehçesinde.] (DLT 602/494) **yügürgün** Akdarı gibi taneleri olan, taneleri kırmızı bir bitki. (*Panicum miliaceum*) (DLT 468/372)

## 2. Dîvânü Lügâti't-Türk'ten Günümüz Anadolu Ağızlarına Ulaşan Bitki Adları

### 2.1.Günümüz Anadolu Ağızlarında Halen Bitki Adı Olarak Kullanılan Kelimeler

► **alma** Oğuzcada elma.(*Malussylvestris*). [Türkler alımla derler.](DLT 77/65) **alma** Elma. (DS: Dinar köyleri, Dişli, Bolvadin -Af.; Eşme köyleri -Uş.; Şarkikaraağaç, Gelendost, Yalvaç köyleri, İlyas, Keçiborlu, Sağrak, Sütçüler, Yassıviran, Senirkent, Bağlılı, Eğridir, -Isp. köyleri; Tefenni ve çevresi, Devri, Bucak, Yeşilova ve köyleri, Hacılar, Çerçin, -Brd.; Sarayköy köyleri, Karahüyükavşarı, Yeşilyuva, Acıpayam, İğdir, Çitak, Çivril, Çal köyleri, -Dz.; Bozdoğan -Ay.; Yuntdağı -Mn.; Yörük köyleri, Susurluk, Danişment, Savaştepe, Yeniköy -Ba.; Küçükkuşu, Ayvacık -Çkl.; Yenice, Emet -Kü.; Sivrihisar köyleri, -Es. köyleri; -Bo.; Akyazı çevresi -Sk.; Yazıköy, Safranbolu, Aliköy, Çaycuma -Zn.; Karabüzey, Araç, Daday ve köyleri, Taşköprü köyleri -Ks.; Genek -Çkr.; -Çr.; Boyabat, -Sn. ve çevresi; Arım, Çarşamba, -Sm.; Varay, -Ama.; Taşova, Zile, Necip, Turhal, Kızılca, Artova -To.; Danişman, Fatsa, Akkuş köyleri, Karakuş, Ünye köyleri, -Or. Köyleri; Uluşiran, Şiran -Gm. ve köyleri; Ardanuç köyleri, Uşhum, Yusufeli,

Yavuzköy, Şavşat -Ar.; Iğdır ve çevresi, Göle, Posof, Ardahan ve çevresi, Koyundere, Ahıska, Kızılçakçak, Arpaçay -Kr.; Erciş -Vn.; -Bt.; -El.; Arapkir -Ml.; Siverek, Birecik, Viranşehir -Ur.; Kilis, -Gaz.; Çoğulhan, Afşin, -Mr. ve çevresi; Hisarcık, Yayladağı, Reyhanlı ve Amik Ovası Türkmenleri, Antakya ve çevresi, -Hat.; Savrun, Divriği, Zara, Yeniçubuk, Gemerek, Yaylacık, Gürün, Ağrakos, Suşehri -Sv.; Bahattin, Sarıhamzalı, Sorgun -Yz.; Şereflikoçhisar, Sobran, Nallıhan, Keşanuz, Çanıllı, Ayaş, Çalı, Yaraşlı, Haymana, Hasanoğlan -Ank.; Yahyalı, Develi, Avşar ve Türkmen aşiretleri, Pınarbaşı, Bünyan -Ky.; Mucur köyleri -Nş.; Bahçeli, Bor, -Nğ.; Ermenek ve köyleri, -Kn.; -Ada.; Silifke, Anamur, Gülnar -İç.; Elmalı, Gazipaşa köyleri -Ant.; Yakabağ, Fethiye -Mğ.; İpsala köyleri -Ed.; Çavuşköy, Babaeski -Krk.)

► **añduz** Andız otu. (*Inula helenium*). [Bir bitkinin köküdür; kazılarak çıkarılır ve karnı ağrıyan at bununla tedavi edilir. Şu atasözünde geçer: Añduz bolsa at ölme.s. Anlamı şudur: “Andız otu yanında bulunsa da at karın ağrısından ölmez.” Çünkü o atın gırtlakından verilir ve at iyileşir. Seyahate çıkana, tedbirli olsun diye söylenir.] (DLT 70/56) **anduz** Kırdan yetişen bir çeşit ot ki nezleyle karşı kökü töz haline getirilip buruna çekilir. (DS: -Çr.; Efte -Ama.; -Dy.)

► **arpagan** Arpa gibi başaklı, fakat başağı tanesiz bir bitki. (DLT 82/72) **arpagan** Yabancı arpa. (DS: Bornova -İz.; -Ezm.)

► **ayrık** Ayrık otu. (*Agropyrum repens*) [Yumuşak bir bitkidir. Türkler ona adrik adını verirler. Oğuzlar ye'ye çevirmişlerdir.] (DLT 69/55) **ayrık** Ayrık otu. (DS: Susurluk -Ba.; -To.)

► **azgan** Sarı ve beyaz çiçekli, küpeye benzer kırmızı meyveli, odun elde etmeye bile yaramayan bir ağaç. (DLT 220/190) **azgan** Dikenli, bol ve ufak sarıçiçekli bir çeşit çalı. (DS: Davutlar, Kuşadası -İz.; Kirikli, Kadirli -Ada.; Hacıhamzalı, Tarsus -İç.; Alâiye, Oba -Ant.; Milâs -Mğ.)

► **boy** Yenen çemenotu. (*Trigonella foenum graecum*) [Oğuzca] (DLT 505/405) **boy** (1) Yem olarak kullanılan, çemen yapılan burçağa benzer bir tahıl çeşidi. (DS: Yukarıdinek, Şarkikaraağaç -Isp.; Demirşeyh, Sungurlu -Çr.; -Sm.; Şebinkarahisar -Gr.; Bayburt -Gm.; Ağın, Keban -El.; Göksun, Afşin, Elbistan -Mr.; -Sv.; Solakuşağı, Şereflikoçhisar -Ank.; Türkmen aşireti, Bünyan -Ky.; Navdalı, Mut -İç.) (2) Çökeleğe katılan kokulu bir ot. (DS: Devri, Bucak -Brd.; Aliköy, Çaycuma -Zn.; -İç.)

► **butık/butak** Dal, budak. (DLT 34/20-90/81-94/87-141/124-189/162-334/270-399/310-468/372-453/355-469/375-477/381-479/383-483/387) **butak** Dal, budak. (DS: Karaçay aşireti, Başhöyük, Kadınhanı -Kn.)

► **evin** Tahıl tanesi. (DLT 54/40) **evin** Tahıl tanesi. (DLT 51/36-54/40) **evin** (1) Buğday tanesinin olgunlaşmış içi, özü. (DS: Başpınar, Tefenni, Çerçin, -Brd.; Halköy, Sarayköy, Dedeköyü, Yukarı Seyit, Çal, Darıveren, Acıpayam, -Dz.; Kırcaklı, Nazilli, Eymir, Bozdoğan, -Ay.; Birgi, Ödemiş, Bayındır, Tire -İz.; Alaşehir -Mn.; Edremit, -Ba.; Kandıra -Kc.; -Sn.; Bor -Nğ.; Ermenek, Karaman, -Kn.; Mut ve köyleri -İç.; Milas, Fethiye ve köyleri -Mğ.; -Krk.) (2) Çok taneli başak: Şu buğday evinli. (DS: Kayadibi, Yeşilova -Brd.; Bulkaz, Çivril -Dz.; Akçova -Ay.; Eğrigöz, Emet -Kü.; Civanaylağı, Mersin -İç.)

► **geşür** Oğuzlarda havuç. (DLT 217/187) **keşür** Havuç. (DS -Bo.; Kurşunlu -Çkr.; -Bt.; Varto -Mş.)

► **ışgun** Işkın, revent, karabuğdaygillerden otsu bir bitki. (*Rheum ribes*) (DLT 13/7-67/53) **ışgun** (1) Karabuğdaygillerden, hekimlikte kullanılan bir çeşit bitki, *Rheum Polygonaceae*. (DS: -El.) (2) Kayalık yerlerde ve dağlarda yetişen, yenilebilir bir çeşit ot. (DS: -Uş.; Bayburt -Gm.; Doğubeyazıt -Ağ.; Mahkenli, Gürün, Maksutlu, Şarkışla, Zara -Sv.)

► **karamuk** Buğday karamuğu. (*Agrostemmagithago*) (DLT 244/213) **garamuk** [garamuq] Buğdayların içinde bulunan yuvarlak kara ot tohumu, karamuk. (DS: Peşman, Daday -Ks.)

► **kekre** Develerin yediği acı bir bitki. (DLT 212/183) **kekre** Yaprakları acı olan bileşikgillerden bir çeşit yaban otu: Hacı İbrahim'in hayvanını kekre tutmuş. (DS: Karamanlı, Tefenni -Brd.; Köprücek, Emet -Kü.; Gündül, Ayaş -Ank.; -Kn.)

► **kürt** Yay, kamçı, baston yapılan bir dağ ağacı, akçaağaç (Acer) (DLT 173/148) **kürt** Dağlık ve kayalık yerlerde yetişen, siyah üzüm gibi meyveleri olan sağlam kerestelik bir çeşit ağaç. (DS: Darıveren, Acıpayam, Karaçay, Honaz -Dz.)

- **sarıg erük** Kayısı.(*Prunus armeniaca*)(DLT 47/33) **sarıerik** Kayısı.(DS: Kemaliye -Ezc.; Köşker -Krş.)
- **tiken** Diken. (DLT 94/87-111/100-202/172-374/295-463/367) **tiken** Diken.(DS: -Sm.; -Yz.; İncekum, Silifke -İç.)
- **turma** Turp.(*Raphanus sativus*)(DLT 184/157-217/187) **turma** Turp.(DS:Rumeli göçmenleri, Kadıçiftliği, Yalova -İst.; Karaçay aşireti, Başhöyük, Kadınhamı -Kn.)
- **yandak tiken** Deve dikenini. (*Silyum marianum*) (DLT 463/367) **yandak** Dikenli, tez üreyen bir çeşit yabancı bitki. (DS: Güdül köyleri -Ank.)
- **yarpuz** Yarpuz –bitki- (*Mentha pulegium*) (DLT 461/365)**yarpuz** Yabannanesi.(DS: Şebinkarahisar, -Gr.ve köyleri;Uluşiran,Şiran -Gm.;-Ağ.; Cenciğe -Ezc.; Erciş -Vn.; Ağın -El.; -Ml.; Nizip -Gaz.; -Ur.; Izgın, Elbistan -Mr.; -Sv.; Üçem, Bala, Gürcü, Kızılcahamam -Ank.) **yarpız (1)** Oğulotu. (DS:-Dy.; Darende -Ml.) **(2)** Kuzukulağı. (DS: Kocabergos, Bandırma -Ba.)
- **yulgun** Ilgın.(*Tamarix*)(DLT460/364)**yulgun**Sulak yerlerde, kendiliğinden biten bir ağaç. (DS:Sofular -Zn.)
- **yüzerlik** Oğuz lehçesinde üzerlik otu.(DLT 449/353) **yüzerlik** Halk inancına göre nazara karşı kullanılan bir ot.(DS: Eğridir köyleri, Uluğbey, Senirkent -İsp.; Karamanlı, Tefenni, Karaatlı, Yeşilova -Brd.; Yukarı Seyit, Çal -Dz.; Merzifon köyleri -Ama.; Avanos -Nş.)

## 2.2.Günümüz Anadolu Ağızlarında Farklı Bir Bitki Adı veya Bitkinin Herhangi Bir Bölümü Olarak Kullanılan Kelimeler

- **çigüt** Argu lehçesinde pamuk çekirdeği. (DLT 179/153) **çigüt** Çekirdek.(DS: Humhal, Yusufeli -Ar.)
- **çim** Ayırık otu.(*Agropyrum repens*) [Yerden koparılır, kurutulur ve sonra onunla ateş yakılır. Çünkü onun damar ve sapları sıktır.Çim bıçtı “çim” denen bitkiyi kesti.](DLT 170/147) **çim** Sebze fidelerinin genel adı.(DS:Demirkapı,Susurluk-Ba.;-Brs.;Emet -Kü.;-Es.; İğneciler, Mudurnu-Bo.;Çanilli,Ayaş -Ank.)
- **kağıl** Taze söğüt dalları.(*Fagus orientalis*)[Onlarla asma çardağı bağlanır. Atasözü: Karı sâwi kalma.s ka.gıl bâğı yazılma.s. Anlamı şudur: Yaşlının sözü ihmal edilmez, tutulur. Taze söğüt dalları bağlanınca çözülmez.] (DLT 206/176) **kağıl** Tanesi çıkarılmış buğday, arpa başağı. (DS: Çöten, Develi -Ky.; Saimbeyli -Ada.)
- **kara ot** Boğan otu, kurtboğan.(*Aconitum*) [Bu bir bitki zehiridir.] (DLT 543/443) **karaot** Çörekotu. (DS:-İz.; -Mğ.)
- **kat** Dikenli ağaçların meyvesi; Yemek, Kıpçak, Tatar, Çomullarda her türlü ağacın meyvesi. (DLT 508/407)**kat** Bir çeşit çiçek. (DS: Avanos -Nş.)
- **kelep** Türk yaylalarında yetişen ve hayvanları çabuk semizleştiren bir ot.(DLT 178/152) **kelep** Lahana. (DS:-Brs.; -Yz.)
- **kepez** Pamuk. (DLT 254/223) **kepez** Çalı, bodur ağaç. (DS: Yerkesik, Pisi, Ula -Mğ.)
- **kewrek** Ağaçların yumuşak olanları, kene otu.(*Ricinus communis*) vb. (DLT 241/209) **kevrek** Kendir sapı. (DS:Taşova-Ama.;Salman, Akkuş, Ünye -Or.)
- **murç** Biber.(*Piper sp*)(DLT 173/149-359/286-) **murç (1)** Ağaçlardaki yaprak ve çiçek tomurcukları. (DS: Muscali, Çarşamba -Sm.; Kayadibi -Gr.) **(2)** Ağaçların taze yaprakları. (DS: -Ezc.; Antakya -Hat.) **(3)** Ağaçların filizleri. (DS: Antakya -Hat.)
- **tirek** Kavak ağacı.(*Populus*)(DLT 194/167-207/178) **tirek** Ağaç. (DS:-İz.; Haymana -Ank.)
- **uşgun** Bektaşiüzümü.(*Ribes grossularia*)(DLT 221/190)**uşgun** Salatısı, turşusu, yemeği yapılan ve kıraç yerlerde yetişen otuz santim boyunda, ekşi bir bitki. (DS:-El.; -Ml.; Kulp -Dy.)
- **yavşan** Yavşan otu. (*Artemisia*) (DLT 460/364)**yavşan** Özel kokulu, acı, kaynatılıp suyu em olarak içilen bir ot. (DS:-Kr.;Çepni,Gemerek -Sv.;Bünyan -Ky.)
- **yemiş/yimiş** Meyve.(DLT 131/115-136/118-209/180-270/236-316/259-340/274-393/307-449/353-519/417) **yemiş(1)** İncir.(DS: Kumdanlı, Yalvaç, Senir, Keçiborlu, Eğridir köyleri -İsp.; Karamanlı, Tefenni -Brd.; Bekilli, Çal, Çöplü, Çivril -Dz.; Karacasu -Ay.; Menemen -İz.; İğdecik, Sancaklıboz, Kurkağaç, Alaşehir- Mn.; Susurluk- Ba.; Ezine, Fili, Biga-Çkl.;Mamca, Orhangazi -Brs.; Ağlan, Osmaneli -Bil.; Sivrihisar, Tokat -Es.; Kıbrısçık -Bo.; Peşman, Daday -Ks.; Kurşunlu -Çkr.; İskilip -Çr.; -Kr.; Yoncalı, Doğubayazıt -Ağ.; Bahçeli, Bor -Nğ.; Sille,

Ermenek -Kn.; Silifke, Mut ve köyleri -İç.; -Ant.; Milas -Mğ.) (2) Söğüt ağacı meyvesi. (DS: Mucur -Krş.) (3) Kavun. (DS: Iğdır -Kr.)

### 2.3. Günümüz Anadolu Ağızlarında Bitki Adı Dışında Farklı Bir Kelime Olarak Kullanılanlar

► **aşlık/aşlık** Oğuzlarda buğday. (*Triticum sp.*) [Mutfak.] (DLT 70/55-187/160-369/292) **aşlık** (1) Mutfak. (DS: -Çkr.; Zarşat, Arpaçay -Kr.) (2) Eskimiş giysilere yapılan yama, yamalık. (DS: Düzköy, Keşap -Gr.) (3) Açlık. (DS: Dinar -Af.; Hisarardı, Körküler, Yalvaç, Banus, Eğridir, Yassıviran, Senirkent -Isp.; Çulhan, Bozdoğan -Ay.; Beşikdüzü, Vakfikebir -Tr.; Çukurbağ, Kaş -Ant.; Yakabağ, Fethiye -Mğ.) (4) Buğday, mısır gibi tahıl, bunlardan yapılan çorbalık, bulgur gibi yemeklikler. (DS: Çiftlik, Bolvadin, Dinar -Af.; Yalvaç köyleri, Banus, Eğridir -Isp.; Salda, Yeşilova -Brd.; Çal köyleri, Garipköy, Bereketli, Tavas, Yeşilyuva, Alâattin, Acıpayam -Dz.; Akhisar -Mn.; Sürez, Bozdoğan -Ay.; Edremit, Minnetler, İvrindi, Yeniköy, Susurluk -Ba.; Fili, Biga, Çan, Bayramiç -Çkl.; İsmetiye -Brs.; Emet -Kü.; -İst.; Genek -Çkr.; Vezirköprü, Lâdik -Sm.; -Ama. köyleri; Bizeri, Kızılköy, Çilehane, Reşadiye, Taşova, Zodu, Zile köyleri, Akkuş, Kuzköy, Karakuş bucağı köyleri, Ünye -Or.; Düzköy, Keşap, Alucra -Gr.; -Gm. ve köyleri; Ersis, Yusufeli -Ar.; Erzan, Kemaliye köyleri, Sosunga, Çayırılı, Refahiye ve çevresi -Ezc.; Keçek, Oltu -Ezm.; Ölçek, Ardahan -Kr.; -El.; Antakya -Hat.; Yukarıkale, Hacılyas, Koyulhisar, Ortaköy, Şarkışla, Yeniçubuk, Çepni, Gemerek, Soğukpınar, Kangal, Gürün köyleri, Divriği -Sv.; K. Boymul -Yz.; İncesu, Akkışla, Bünyan -Ky.; -Nğ. ve köyleri; Karaman, Ortaca, Akşehir, Ermenek köyleri -Kn.; -Ada.; Akseki -Ant.; Lalapaşa -Ed.)

► **āwan** Sayram lehçesinde ağaç. (DLT 54/40) **avan** (1) Devlet memuru: Avanların yüzü soğuk olur. (DS: Bayat, Emirdağ -Af.; Ulubey -Uş.) (2) Obur. (DS: Körküler, Yalvaç -Isp.) (3) Hırsız. (DS: Güney, Yeşilova -Brd.; Tahtayazı -Ank.) (4) İriyarı insan. (DS: Çal -Dz.) (5) Sert, titiz, sinirli. (DS: Deveviran -Bo.) (6) Vurucu kinci, zorba. (DS: Daşdarlı, Ayaş, Keşanuz -Ank.) (7) Kurt: Avan yiyesi. (DS: Alibeyli -İz.) (8) Sürülmesi güç olan tarla. (DS: Dügrek -Mğ.)

► **bukuk** Ağaç çiçeği tomurcuğu; ağaç çiçeklerinin ve çiçeklerin çanakları. (DLT 408/319) **bukuk** Yavru. (DS: -İç.)

► **çavlı** Şeftali çekirdeği ve ceviz kabuğu. [Bunlarla ateş yakılır.] (DLT 634/530) **çavlı** Şahin kuşu. (DS: -İz.)

► **çim** Ayrık otu. (*Agropyrum repens*) [Yerden koparılır, kurutulur ve sonra onunla ateş yakılır. Çünkü onun damar ve sapları sıktır. Çim bıçtı “çim” denen bitkiyi kesti.] (DLT 170/147) **çim** Az, biraz: Kış armudu çim tatlıdır. Ali çim arkada. (DS: Kesme, Eğridir -Isp.; Düzköy, Ayancık -Sn.)

► **çiwgin** ot Semirtici ot. (DLT 222/192) **çiwgin** Çıldırılmış, deli (kimse). (DS: Gelegre, Beypazarı -Ank.)

► **erük** Şeftali, kayısı, siyah erik türünün genel adı. [Birbirlerinden vasıfları yönüyle ayırt edilirler.] (DLT 47/33-160/139-407/318) **erük** (1) Kayısı. (DS: Hacıahmet, Karaköy, Düzce -Bo.; -Ezc.) (2) Erik. (DS: Hacıahmet, Karaköy, Düzce -Bo.; Neşiköseli, Görele -Gr.)

► **kağıl** Taze söğüt dalları. (*Fagus orientalis*) [Onlarla asma çardağı bağlanır. Atasözü: Karı sâwı kalma.s ka.gıl bâğı yazılma.s. Anlamı şudur: Yaşlının sözü ihmal edilmez, tutulur. Taze söğüt dalları bağlanınca çözülmez.] (DLT 206/176) **kağıl** (1) Kurumuş çamur, toprak yumrusu. (DS: Kilandıras, Sandıklı -Af.; Çarşamba, Bafra -Sm.; Afşin -Mr.; Yerkesik -Mğ.) (2) İri çakıl. (DS: Mut -İç.) (3) Çakıllı toprak. (DS: Üçkuyu, Çal -Dz.)

► **kamgak** Hasır otu. (*Typha*) (DLT 239/207) **kamgak** Yonga, iri talaş, ağaç kabuğu, ağaç kırıntısı. (DS: Tokat -Es.)

► **kaşak** Halfa. (Buğdaygillerden bir bitki- *Stipa tenacissima*) (DLT 192/165) **kaşak** (1) Ahırda kuzu, malak ve buzağı konulan yer, bölme. (DS: Tepeköy, Torbalı -İz.; Muradiye, Susurluk -Ba.; Bayramiç, Ezine -Çkl.; Mudanya -Brs.; Domaniç -Kü.; -Ada.) (2) Ağaç kökü. (DS: Bayramiç -Çkl.; -Ada.; Mersin, Silifke, Tarsus -İç.) (3) Çadırın çevresine çevrilen kamış parmaklık. (DS: Boğazlıyan -Yz.; -Ank.; Köşker -Krş.; Bünyan -Ky.) (4) Balı alınmış petek. (DS: Ağıl, Küre, Tosya -Ks.; Kargı -Çr.) (5) Avlu. (DS: Gelibolu, Bayramiç -Çkl.)

► **kat** Dikenli ağaçların meyvesi; Yemek, Kıpçak, Tatar, Çomullarda her türlü ağacın meyvesi. (DLT 508/407) **kat** (1) Altı okka tahıl alan silindir biçiminde, ağaçtan yapılmış bir tahıl ölçeği.



(DS: -Tr.; -Ezm.;-Ezc.)**(2)** Nişanlıya gönderilen armağan. (DS: Nizip -Gaz.) **(3)** İki tepenin ya da iki duvarın arası, uçurum. (DS: Ermenek -Kn.; Yalak, Ceyhan -Ada.) **(4)** Toprak evlerde üst kısma süs olarak yapılan biraz enli ve renkli bağlar. (DS: Çukurkuyu, Bor-Nğ.)

► **kelep** Türk yaylalarında yetişen ve hayvanları çabuk semizleştiren bir ot. (DLT 178/152) **kelep (I)** Sürülmeden bırakılmış tarla. (DS: Kızılcahamam -Ank.) **(2)** İplik çilesi. (DS: Emirdağ -Af.; Yalvaç -Isp.; Çöplü, Çivril, Honaz -Dz.; Tire, Balçova -İz.; -Mn.; Paşaköy -Ba.; -Çkl.; -Brs.; Sivrihisar, Tokat -Es.; Kandıra, -Kc.; Akyazı -Sk.; İğneciler, Mudurnu -Bo.; -Ks.; Kurşunlu -Çkr.; İskilip -Çr.; -Sm.; Merzifon, Taşova -Ama.; Bayadı -Or.; Nefsiköseli, Görele, Tirebolu -Gr.; Uluşiran, Şiran -Gm.; Kaptanpaşa, Çayeli -Rz.; Erkinis, Yusufeli -Ar.; -Ezm.; -Ezc.; -Dy.; Arapkir -Ml.; -Ur.; -Gaz.; Afşin -Mr.; Antakya -Hat.; Hacılyas, Koyulhisar -Sv.; Çalış, Haymana -Ank.; Pınarbaşı -Ky.; Bor -Nğ.; -Kn.; Dört Yol -Ada.; Yerkesik -Mğ.; Saray -Tk.) **(3)** İplik yumağı. (DS: Atabey -Isp.; Hisarköy, Domaniç -Kü.; Çakılar -Mğ.) **(4)** Demet, bağlam: On kelep çalı kırdım. (DS: -Tr.; Bafram, Ayaş -Ank.) **(5)** Dizi, inci dizisi. (DS: -Kü.; -Ur.; Zara -Sv.) **(6)** Boyunduruk: Öküzleri kelep. (DS: Evciler -Brs.) **(7)** Yanyana. (DS: Dinar -Af.)

► **kepez** Pamuk. (DLT 254/223) **kepez (I)** Yüksek tepe, dağ. (DS: Adaören, Beypazarı -Ank.; İncesu, Erkilet -Ky.) **(2)** Dağların oyuk, kuytu yerleri. (DS: Niksar -To.; -Kn.) **(2)** Mağara. (DS: Aksaray, Arapsun -Nğ.) **(3)** Yokuş başı. (DS: -Kn.) **(4)** Göl ve ırmaklardaki çukurlar. (DS: Çandır, Bayadı -Or.; Boztekke -Gr.; Andırın -Mr.) **(5)** Boncuk, para ve tüy takılmış renkli tülbentlerle yapılan gelin başlığı, tepelik. (DS: Narlıdere -İz.; İğdecik, Sancaklıboz -Mn.; -Kn.; Osmaniye -Ada.) **(6)** Tavuk ve kuşların ibiği ya da başındaki uzun tüyler, sorguç. (DS: Dinar -Af.; -Isp.; Gelibolu -Çkl.; Sungurlu -Çkr.; Akçadağ -Ml.; -Ur.; Afşin -Mr.; -Gaz.; Eşke, Divriği, Gemerek -Sv.; Köşker, Develi -Ky.) **(7)** Koyunların başlarındaki kabarık yünler. (DS: Tokat -Es.; Gümerdiğin -Çkr.; Afşin -Mr.; -Krş.; -Nş.; -Nğ.)

► **kevrük** Çakırdiken. ('arfec-Arctium tomentosum) (DLT 241/209) **kevrük** Hevenk, sepet vb. şeyleri asmaya yarayan ağaçtan yapılmış çengel, çivi. (DS: -Ml.)

► **konak** Akdarı. (*Panicum miliaceum*) (DLT 193/165-595/488) **konak (I)** Saçtaki kepek. (DS: Zeytinli, Edremit -Ba.; Kullar -Kc.; Düzce -Bo.; -İst.; -Ks.; İskilip -Çr.; Antakya -Hat.; Şarkışla -Sv.; Beytepe, Beypazarı -Ank.; Bor -Nğ.; Güme, Mut -İç.; Bahçe -Ada.; Lüleburgaz -Krk.) **(2)** Küçük bebeklerin başlarındaki kepek tabakası. (DS: Senirkent, Uluborlu -Isp.; Çivril -Dz.; -Ba. ve çevresi; -Sm.; -Nğ.; Milas -Mğ.) **(3)** Cilt üzerinde kalan çiban ya da çiçek hastalığı izi. (DS: -Çkl.; Merzifon ve köyleri -Ama.) **(4)** Yaraların sert kabuğu. (DS: Bor -Nğ.) **(5)** Koyunların tüyleri arasındaki kir ve yün toprakları. (DS: Senirkent, Uluborlu -Isp.; -Brd.; Alayunt -Kü.; -Nğ.) **(6)** Afyon alınırken, sütü içine karışan kozalak kabuğu. (DS: -Brd.) **(7)** Darı içinde bulunan kepek ve kabuk. (DS: Bağlılı, Eğridir -Isp.) **(8)** Konuk, misafir. (DS: Merzifon -Ama.; Çilehane, Reşadiye -To.; Erciş -Vn.; Bulanık -Mş.) **(9)** Yolculukta geceyi geçirmek üzere yapılan yer, han. (DS: -Ky.; Pozantı -Ada.) **(10)** Yeni doğmuş buzağının pisliği. (DS: Bağlılı, Eğridir -Isp.) **(11)** Bir günlük yol aldıktan sonra varılan köy, bucak, kent. (DS: -Nş.)

► **koyak** Akdarı. (*Panicum miliaceum*) (DLT 518/417) **koyak (I)** Bir ucu dağda son bulan kapalı boğaz, iki dağ, tepe arasındaki boşluk, vadi. (DS: Çığrı, Dinar, Özburun, Bolvadin -Af.; Yılanlı, Dorkuncak, Eğridir, Dinek, Şarkıkaraağaç, Dereköy, Uluborlu, Senir, Keçiborlu -Isp.; Selâtin, Tire -İz.; Tavşanlı -Kü.; Bardakçı, Seyitgazi -Es.; Yuvacık, İzmit -Kc.; Fatih, Çalıcı -İst.; Eskipazar -Or.; Çokak, Andırın -Mr.; Antakya -Hat.; Karayün, Hafik, Havuz -Sv.; Küçük Yozgat, Elmadağ, Karaşar, Beypazarı, Karaköy, Nallıhan, Keskin -Ank.; Genezin, Avanos -Nş.; Afşar aşireti, Yahyalı, Pınarbaşı, Hamurcu, İncesu, Bünyan, Develi -Ky.; Geylan, Ulukışla, Dikilitaş, -Nğ.; Zarişke, Kazancı, Ermenek, Alan, Çumra, Bozkır, Ahicelal, Akşehir, Morcalı, Karaman -Kn.; Üskül, Yeniköy, İncirgediği, Karaisalı, Kadirli, Kozan, -Ada.; Eleksi, Mut, Ulaş, Sebil, Karatiken, Tarsus, Burhan, Bulutlu, Civanyaylağı, Mersin, Burunucu, Silifke, Anamur -İç.; Melan, Köprülü, Alanya, Andifli, Kaş, Güzelsu, Alaçesme, Akseki ve köyleri -Ant.; Küplü, Kavaklı, Meriç -Ed.) **(2)** Deve. (DS: Mersindere, Salihli -Mn.; Efsus, Elbistan, Önsen -Mr.; Antakya -Hat.; Köşker -Krş.; -Nğ.; Mostat, Karaman -Kn.; Mersin -İç.; Kaştanlar, Serik -Ant.) **(3)** Dağlar ve kayalıkların üzerindeki doğal çukurlar. (DS: Çandır, Sütçüler -Isp.; Yayla -Brd.; Kenger, Kula -Mn.; Çukurçayır -Tr.; Zigana, Torul -Gm.; Köseceli -Gaz.; Keskin -Ank.; Elbaşı, Bünyan -Ky.; Hadım, Karaman, Ermenek -Kn.; Çakaldere, Ceyhan -Ada.; Gazipaşa -Ant.) **(4)**



Güneş görmeyen kuytu yer. (DS: *Yalvaç, Sarıidris, Şarkıkaraağaç -Isp.; Alâattin, Acıpayam -Dz.; Zencidere -Ky.; Bor -Nğ.; Gürnes, Akşehir -Kn.; Kınık, Fethiye -Mğ.*) (5) Dağ üzerinde otu bol olan, bitek, çukur yer. (DS: *Beyköyü, Şarkıkaraağaç, Kesme, Eğridir, Sücüllü, Yalvaç, İslam, -Isp.; Kozluca -Brd.; Ladik -Sm.; Sancar -Çkr.; İriağaç -Ml.; -Kn.*) (6) Köşe, taraf. (DS: *Deliktaş -Sv.*)

► **kuşgun (1)** Bektâşiüzümü (*Ribes grossularia*) anlamına gelen uşgun'un bir varyantı. (DLT 221/190) **kuşgun (2)** Hayvanların yem olarak yediği taze kamış. (*Phragmites australis*) (DLT 221/190) **kuşgun** Eyere bağlı olup hayvanın kuyruğunun altından geçirilen kayış, urgan. (DS: *İrişli, Bayburt, Sarıkamış -Kr.*)

► **maraz** Çivit otu. (*Indigofera*) (DLT 207/177) **maraz** Ağızdan çıkan sıvı, salya. (DS: *Bereketli, Tavas -Dz.*)

► **murç** Biber. (*Piper sp*) (DLT 173/149-359/286-) **murç (1)** Taşları tıraş etmekte kullanılan sivri uçlu demir, taşçı kalemi. (DS: *-Brd.; Gelibolu -Çkl.; Kurşunlu -Çkr.; -Çr.; Lâdik -Sm.; Merzifon -Ama.; Maçka -Tr.; -Rz.; Selim, Sarıkamış -Kr.; Koyulhisar -Sv.; Reşadiye -Ky.*) (2) Demet, bağlam. (DS: *Niğzivan, Manavgat -Ant.*)

► **sargan** Çorak yerde biten bir bitkinin adı. (DLT 220/190) **sargan** Bir çeşit balık. (DS: *Gerze -Sn.; -Sm.; Perşembe -Or.; Tirebolu -Gr.*)

► **suma** Filizlenmiş buğday veya arpa. (DLT 548/448) **suma** Yüz, çehre. (DS: *Gökdere, Akdağmadeni -Yz.*)

► **şaw** Uç'ta yetişen, çövene (*Saponaria officinalis*) benzeyen ve kendisiyle elbise yıkanan bir bitki. (DLT 512/411) **şav** Deniz. (DS: *-Ba.*)

► **tana** Uç ve Argu lehçesinde kişniş (*Coriandrum sativum*) tohumu. (DLT 463/367-549/449) **tana (1)** Dana. (DS: *Bor -Nğ.*) (2) Küpe. (DS: *Rumeli göçmenleri -İst.*) (3) Tarhana. (DS: *Rumeli göçmenleri, Fatih -İst.*)

► **tarka** Koruk. (DLT 215/185) **tarka** Çamur, kum, toprak vb. şeyler taşımaya yarayan, iki kişinin taşıdığı dört kollu tahta araç, teskere. (DS: *Gölpazarı -Bil.; Kurşunlu -Çkr.; Osmaniye, Ilgın -Kn.*)

► **tirek** Kavak ağacı. (*Populus*) (DLT 194/167-207/178) **tirek (1)** Direk. (DS: *Ağlı, Küre -Ks.*) (2) Em. (DS: *Hamurcu, İncesu -Ky.*) (3) Sobadan kömür çekmeye yarayan ucu eğri araç. (DS: *Beypazarı -Ank.*)

► **uç** Türkçe yazmak için kalem; baston, iğ yapılan bir dağ ağacı. (*Lonicera tatarica*) (DLT 30/16) **uç (1)** İssiz, uzak yer. (DS: *Çerçin -Brd.*) (2) Kıyı. (DS: *Çerçin -Brd.; Mut köyleri -İç.*) (3) Sınır. (DS: *Ahırlı -Ank.*) (4) Sonuç: Ucunda ölüm yok ya! (DS: *Bor -Nğ.*)

► **uşgun** Bektâşiüzümü. (*Ribes grossularia*) (DLT 221/190) **uşgun (1)** Çapkın. (DS: *Bahçeli, Bor -Nğ.*) (2) Arıların kovandaki çalışması. (DS: *Pınarlıbelen, Bodrum -Mğ.*)

► **yâş** Sebze. (DLT 323/263-506/406-515/413) **yaş** Bakliyat, baklagiller. (DLT 446/350-631/527) **yaş (1)** Akşamla yatsı arası. (DS: *Ereğli -Kn.*) (2) Çok çevik, sağlam. (DS: *Berk -Bo.*) (3) Çürük, güvenilmez. (DS: *Bor -Nğ.*)

► **yava** Yenilen, sıkılmış suyu ile tutmacı renklendiren ve ilaç olarak kullanılan bir bitki. (*Cynomoriaceae, Cynomorium coccineum*) (DLT 54/40-454/357) **yawa** Yenilen, sıkılmış suyu ile tutmacı renklendiren ve ilaç olarak kullanılan bir bitki. (*Cynomoriaceae, Cynomorium coccineum*) (DLT 54/40-454/357) **yava (1)** Peltek, kekeme. (DS: *Akçaköy, Acıpayam -Dz.; Erdemli, Mut ve köyleri -İç.; Karaçulha, Fethiye, Milas -Mğ.*) (2) Geveze. (DS: *Namrun, Tarsus -İç.*) (3) Sürüden ayrılan hayvan. (DS: *Beypazarı -Ank.*) (4) Yitik. (DS: *Lelekler, Ilgın -Kn.*) (5) Dışardan gelip bir yere yerleşen. (DS: *Şıhlı -Ada.*) (6) İşsiz. (DS: *Kafkas Türkleri*) (7) Kaplumbağa. (DS: *Marmaris -Mğ.*)

► **yığaç/yığaç** Ağaç. (DLT 11/6-35/21-87/78-97/90-108/98-130/114-132/115-135/118-136/118-144/ 125-149/129-150/130-157/136-161/140-220/190-221/190-251/221-252/221-255/223-269/236-274/239-309/254-319/261-333/270-338/273-352/281-385/302-387/303-399/310-399/311-400/311-401/312-402/313-430/336-444/347-448/352-454/358-455/358-456/359-466/370-473/379-487/389-492/393-492/394-494/396-529/430-531/431-540/441-545/445-555/458-583/478-585/479-597/488-612/506-615/510-616/511-627/523-629/524) **yığaç** Tombul. (DS: *Peşman, Daday -Ks.*)

### Kısaltmalar

**DLT** *Dîvânü Lügâti't-Türk*  
**DS** *Derleme Sözlüğü*  
**Ada.** (Adana)  
**Adi.** (Adıyaman)  
**Af.** (Afyonkarahisar)  
**Ağ.** (Ağrı)  
**Ama.** (Amasya)  
**Ank.** (Ankara)  
**Ant.** (Antalya)  
**Ar.** (Artvin)  
**Ay.** (Aydın)  
**Ba.** (Balıkesir)  
**Bil.** (Bilecik)  
**Bn.** (Bingöl)  
**Bt.** (Bitlis)  
**Bo.** (Bolu)  
**Brd.** (Burdur)  
**Brs.** (Bursa)  
**Çkl.** (Çanakkale)  
**Çkr.** (Çankırı)  
**Çr.** (Çorum)  
**Dz.** (Denizli)  
**Dy.** (Diyarbakır)

**Ed.** (Edirne)  
**El.** (Elazığ)  
**Ezc.** (Erzincan)  
**Ezm.** (Erzurum)  
**Es.** (Eskişehir)  
**Gaz.** (Gaziantep)  
**Gr.** (Giresun)  
**Gm.** (Gümüşhane)  
**Hak.** (Hakkâri)  
**Hat.** (Hatay)  
**Isp.** (Isparta)  
**İç.** (İçel)  
**İst.** (İstanbul)  
**İz.** (İzmir)  
**Kr.** (Kars)  
**Ks.** (Kastamonu)  
**Ky.** (Kayseri)  
**Krk.** (Kırklareli)  
**Krş.** (Kırşehir)  
**Kc.** (Kocaeli)  
**Kn.** (Konya)  
**Kü.** (Kütahya)  
**ML.** (Malatya)  
**Mn.** (Manisa)

**Mr.** (Maraş)  
**Md.** (Mardin)  
**Mğ.** (Muğla)  
**Mş.** (Muş)  
**Nş.** (Nevşehir)  
**Nğ.** (Niğde)  
**Or.** (Ordu)  
**Rz.** (Rize)  
**s.** *Sayfa*  
**Sk.** (Sakarya)  
**Sm.** (Samsun)  
**Sr.** (Siirt)  
**Sn.** (Sinop)  
**Sv.** (Sivas)  
**Tk.** (Tekirdağ)  
**To.** (Tokat)  
**Tr.** (Trabzon)  
**Tn.** (Tunceli)  
**Ur.** (Urfa)  
**Uş.** (Uşak)  
**Vn.** (Van)  
**Yz.** (Yozgat)  
**Zn.** (Zonguldak)

### SONUÇ

Dîvânü Lügâti't-Türk'te kullanılan bitki adlarıyla ilgili olarak yapılan bu çalışmadan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Çalışma sonucunda 210 bitki adı tespit edilmiştir. Bu bitkiler cins (tür) bakımından sınıflandırıldığında; meyveler, sebzeler ve otlar, tahıllar, ağaçlar, genel adlandırmalar, bitkinin herhangi bir bölümü için yapılan adlandırmalar ve diğerleri şeklinde 7 ayrı kategoriye ayrılmıştır. Meyveler, sebzeler ve otlar, tahıllar, ağaçlarla ilgili kelime sayısında diğer kategorilere bakarak daha zengin bir kullanım göze çarpmaktadır.

2. Dîvânü Lügâti't-Türk'te kullanılan bitki adlarından bugünkü Anadolu ağızlarına ulaşanlarının toplam sayısı 63'dür.

3. Günümüz Anadolu ağızlarında halen aynı anlamda kullanılan bitki adlarının sayısı 20'dir. [*alma, ağıduz, arpagan, ayrık, azgan, boy, butık/butak, evin, geçür, ışgun, karamuk, kekre, kürt, sâriğ erük, tiken, turma, yandak, yarpuz, yılmaz, yüzerlik*]

4. Günümüz Anadolu ağızlarında farklı bir bitki adı veya bitkinin herhangi bir bölümü olarak kullanılan kelimelerin sayısı ise 13'tür. [*çigit, çim, kagıl, kara ot, kat, kelep, kepez, kewrek, murç, tirek, uşgun, yawçan, yemiş/yemiş*]

5. Anadolu ağızlarında bitki adı dışında farklı bir kelime olarak kullanılan kelimelerin sayısı 30'dür. [*âşlık/aşlık, âwan, bukuk, çawlı, çim, çiwgin, erük, kagıl, kamgak, kaşak, kat, kelep, kepez, kewrik, konak, koyak, kuşgun, maraz, murç, sargan, suma, şaw, tana, tarka, tirek, uç, uşgun, yâş, yava, yığaç/yığaç*]

Yapılan bu çalışmayla hem Türkçenin ilk sözlüğü olma niteliği taşıyan Dîvânü Lügâti't-Türk'te kullanılan bitki adları ortaya çıkarılmış hem de Orta Türkçe döneminde kullanılan bitki adlarının günümüz Anadolu ağızlarındaki durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak bugünkü Anadolu ağızlarında Dîvânü Lügâti't-Türk'te kullanılan bitki adlarının aynı şekilde kullanımının halen oldukça yoğun olduğu söylenebilir. Yine bu kelimelerin farklı bir bitki adı olarak da kullanımları mevcuttur. En yoğun bölüm ise bitki adlarının farklı bir kelime olarak

kullanımları olarak görünmektedir. Türkçenin tarihi seyrinin tarihsel derinliği ve konuşulduğu coğrafyanın büyüklüğü düşünüldüğünde bu izlerin halen Anadolu coğrafyasında varlığını sürdürmesi dikkate değer bir husus olarak görünmektedir. Dillerle ilgili tarihsel serüveni söz varlığı açısından yaşatması bakımından ağızların önemi çok açıktır. Bilhassa Orta Türkçe gibi Türkçenin tarihsel olarak uzak bir dönemine ait söz varlığının günümüz Anadolu ağızlarında halen kalıntılarının bulunması, Türkçenin tarihsel süreçte erozyona uğramaya çok fazla maruz kalmadığı şeklinde açıklanabilir. Kaybolan söz varlığının ise zaman içinde başka kelimelere yerini bırakan yapılarla meydana geldiği düşünülebilir. Araştırmada kullandığımız Derleme sözlüğü dışında bazı kelimelerin Anadolu ağızlarında halen yaşadığı düşünüldüğünde bu hacmin daha da büyük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

#### KAYNAKLAR

- Akalın, Ş. H. (2008). Kaşgarlı bin yaşında. *Türk Dili*, 683, 479-483.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1997). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aksan, D. (1999). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Alkan, H. (2013). Dîvânu Lugâti't-Türk'te insanlar için kullanılan niteleyiciler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8/9, 561-577.
- Atabay, N. vd. (2003). *Sözcük türleri*. 2. Basım. İstanbul.
- Atalay, B. (2006). *Divânü Lugati't-Türk I-II-III-IV*, Ankara: TDK Yayınları.
- Aydın, M. B. Z. (2011). *İbn Avvâm terceme-i kitabü'l-filâha, (ziraat kısmı) inceleme-çevirimetin-sözlük*. Mütercim Muhammed b. Mustafa b. Lutfullah, İstanbul: Kitabevi Yayınları
- Baytop, T. (1994). *Türkçe bitki adları sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of prethirteenth-century Turkish*, Oxford: Oxford University.
- Ercilasun, A. B. (2006). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. 3. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Kaçalın, M. (2008). Divanü Lugati't-Türk üzerine birkaç söz. *Türk Dili*, 683, 528-542.
- Kâşgarlı, M. (2005), *Divânü Lugâti't-Türk, çeviri, uyarlama, düzenleme* (Seçkin Erdi, Serap Tuğba Yurteser). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Kâşgarlı, M. (2014). *Divânü Lugâti't-Türk, giriş, metin, çeviri, notlar, dizin*, (Hazırlayanlar: Ahmet B. Ercilasun & Ziyat Akkoyunlu). Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Oturakçı, N. (2012). Divanü Lûgati't-Türk'teki botanik terimlerinin Kazakça ve Türkçedeki görünüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 2012.
- Önler, Z. (1990). XIV. ve XV. yüzyıl Anadolu Türkçesi botanik terimleri. *Journal of Turkish Studies, Türklük Bilgisi Araştırmaları*, Fahir İz Armağanı I, Volume 14, s. 357.
- Önler, Z. (2004). *XIV.-XV. yüzyıl tıp metinlerinde Türkçe bitki adları*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.

Öztürk, F. (2005). Kutadgu Bilig’de bitki adları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 6 (1), 201-208.

Roux, J. P. (2005). *Orta Asya 'da kutsal bitkiler ve hayvanlar*. (Çev.: Aykut Kazancıgil-Lale Arslan). İstanbul: Kabalcı Yay.

Şahin, H. (2007). Câmî‘ü’l-Fürs örneğinde XVI. yüzyıl bitki isimleri. *Turkish Studies*, Volume 2/2, 570-602.

Telli, B. (2015). Kenzü’s-sıhhatü’l-ebdâniyye eser-i mürşid-i Osmâniyye’de bitki adları, *Kesit Akademi Dergisi*, 1, 96-116.

Türk Dil Kurumu. *Tarama sözlüğü*. C.I-Vİ Ankara: TDK Yayınları. 1963-1977.

Türk Dil Kurumu. *Derleme sözlüğü*. C.I-Xİ Ankara: TDK Yayınları. 1963-1982.

Türk Dil Kurumu. *Türkçe sözlük I-İ*. Ankara: TDK Yayınları 8.Baskı, 1998.

Türk Dil Kurumu. *Yazım kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları 24. Baskı, 2005.

Türk Dil Kurumu. *Türkiye’de halk ağızlarından derleme sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları, 2009.

Türkçe sözlük I. Ankara: TDK Yayınları, 1998.

### **Extended Abstract**

Since the early ages, man has had to establish a very close relationship with nature. According to Maslow, the most important need of all needs is physiological needs. Other needs are not important for a person who has not met his physiological needs. A person who is hungry or thirsty will firstly satisfy this need and will not be inclined to satisfy his other needs. Therefore, the human being is very much concerned about the recognition, use and naming of plants in order to meet their basic physiological needs and partly the need for security. Throughout history, human beings have named plants living in their closest ways. In this nomenclature, in general, organ names, animal names, numbers, personal names, various disease names and geographical location names are used. The magnitude of the geography where the Turks continue their adventure and the different cultural structures they encounter have brought with them the diversity of the names given to the plants. This journey, which continues from the Central Asia to the Anatolian geography, naturally revealed a rich name culture in terms of plants. Human beings have been intertwined with nature since the first day of their birth. They began to understand, comprehend and recognize the nature they lived with. They met plants in nature and went to various names to make this acquaintance eternal. In these nomenclatures, the names of the organ, the names of animals, numbers, personal names, various disease names, geography and ethnic definitions were used. People have expressed their love, admiration and contempt for each language in the world by giving each other the name of animals or plants, and compared themselves with them. The indispensability of plants in human life has made the names of plants in all languages a rich area. People have benefited from plants since they existed in order to survive. Some plants have been used as nutrients, as paints, as ornamental plants or for therapeutic purposes. Humanity has been fed with plants throughout history, in resorted to the healing of plants and accumulated their experience based on plants. Naming plants in Turkish is a process from the first written documents of the language. Creatures bring mobility to the areas where they live. The vitality and mobility of those areas is related to the arrangements of the inhabitants. People have grown their walnut in the geography where they live, and gathered the wheat team crop to the field next to the house. The geography of Anatolia is rich in plants. The fertility of the Anatolian lands has also been reflected on plants and thousands of plant species have grown on these fertile soils. For some of these plants, special nouns were used, while for others, general expressions such as grass, flowers, nuts and trees were used. “It is known that approximately 9,000 wild plant species grown in Turkey. On the

other hand, in the Compilation Dictionary there are approximately 3000 Turkish plant names. The presence of Turkish name of one of about a third of the plant species growing in Turkey, which shows the close attention of people to the plant in an open way.” In this study, the names of plant names found in *Divanü Lügati't Türk*, which is the first dictionary of Turkish, which contains the vocabulary belonging to the Middle Turkish Period, are discussed in the present Anatolian dialects. *Divanü Lügati't Türk* is a Turkish-Arabic dictionary written by Kaşgarlı Mahmud in Baghdad between 1072 and 1074. It is the oldest known dictionary of Turkish and it is the most comprehensive and important language monument about western Asian writing Turkish. The dictionary, which was prepared in accordance with the principles of the Arab Dictionary, shows that the Kaşgarlı Mahmud has a thorough knowledge of the Turkish tribes and a thorough training in Arabic linguistics. It was written in order to teach Turkish to the Arabs and to tell that Turkish is an important language. The work is arranged according to the alphabet order of the letters in Turkish dialects and the sample sentences are included in the book for a better understanding of the meaning. Although it is prepared as a dictionary, it is an encyclopedia that provides information about Turkish sociology, psychology, literature, customs and traditions and enriched with prose pieces and some cases with various examples. This is the most important work of Turkish literature in its period. It is a prose work. In this respect, it differs from the other works of the period. However, the example poetry pieces in the work show that verse is also included. The work consists of eight chapters. 7500 words and their Arabic counterparts used in the sample sentence or poetry; examples of verse/proposition and there is a map showing the grammatical rules and the Turkish tribes in that period. Kaşgarlı Mahmut, compiled the words by himself by wandering among the nomadic tribes. He is a philologist who included the rules of grammar in his work; an ethnographer who schematically explains the ethnic status of Turkish tribes and gives information about Turkish communities and also the first Turkish surveyor to draw a map showing the settlement area of the Turkish tribes. In this study, firstly a screening study was conducted on *Divanü Lügati't Türk*. In this screening study, Ahmet Bican Ercilasun and Ziyat Akkoyunlu's *Divanü Lügati't Türk* (Introduction-Text-Translation-Notes-Index) was used. Plant names are determined from the index section of *Divanü Lügati't Türk* and supported by example sentences. The first of the numbers shown in parentheses after the plant names and the description section shows the page number of the manuscript and the second number after the slash shows the page number in the translation. After the introduction of the study, Latin scientific equivalents with the original forms of animal names in *Divanü Lügati't Türk* are shown as a table. Then when the plants are classified in terms of genus (species); 7 subcategories has been achieved, such as fruits, vegetables and herbs, cereals, trees, general designations, nomenclature for any part of the plant and others. In the last section, the names of the plant names were scanned in the Compilation Dictionary and are divided into 3 categories; the words used in the Anatolian dialects of today, the words transformed into a different plant name and transformed into a different word from the plant name. The abbreviations used in this study are given under the heading of “abbreviations”.



## **PALU'DA GELENEKSEL TOPLUM YAPISININ BUYRUK ALAN VE BUYRUK VEREN İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ VE BU YAPININ YAŞADIĞI YAPISAL DEĞİŞİMLE İLGİLİ BAZI DEĞERLENDİRMELER**

**Mehmet YAZICI\***

### **ÖZ**

Bu makalenin temel amacı, geleneksel bir toplumsal yapı örneğini anlamak ve bu yapıda yaşanan değişimle ilgili değerlendirmeleri tespit etmektir. Bu amaçla geleneksel Palu toplum yapısı, buyruk veren (otorite) ve buyruk alan ilişkisi bağlamında ele alınmış ve bu yapının başlıca özellikleri tespit edilmiştir. Aynı yapıda yaşayan bireylerin yapının yaşadığı değişimle ilgili değerlendirmeleri saptanmıştır. Araştırmada kullanılan veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Palu'da gerçek yapısal bir değişim yaşandığı, toplumda bazı kesimlerin değişimi desteklediği, bazılarının da değişime karşı çıktığı, bir kesimin de eski ile yeni arasında bir denge kurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal değişim, geleneksel yapı, geleneksel otoriteler, gerçek yapısal değişim

## **AN ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF TRADITIONAL SOCIETY IN PALU IN THE CONTEXT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMMANDANT AND THE ONES WHO TAKING COMMAND, AND SOME EVALUATIONS ABOUT THE STRUCTURAL CHANGE THAT THIS STRUCTURE HAS EXPERIENCED**

### **ABSTRACT**

This article's basic aim is to understand the sample traditional social structure and to assess the changes occurred in this structure. For this purpose, the authorities related to the traditional social structure of Palu have been considered and the main characteristics have been investigated. It has been attempted to assess the changes encountered by the members who live in the above mentioned structure. The data used in the study were obtained through interviews. At the end of the assessment, a real change in Palu's real living structure has happened. While some people support the social changes, other are against them and a third party of people try to balance between the old and the new social structures.

**Key Words:** Social change, traditional structure, traditional authorities, real structure change

---

\*Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Bingöl/Türkiye, yazici44@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0671-6769>.

## GİRİŞ

Var olan değişir. Bu kadar yalın bir şekilde ifade edilebilen bu gerçeklik, düşünce tarihinde ilk kez Herakleitos/Heraklius tarafından “Bir kişi aynı nehirde iki kez yıkanamaz.” benzetmesiyle dile getirilmiştir.

Değişim söz konusu olduğunda insanın müstesna bir yeri vardır. Diğer var olanlardan farklı olarak insan, değişimi sadece yaşayan ve değişimin sonuçlarından etkilenen değildir; aynı zamanda, değişimin bir zorunluluk olduğunun da bilincindedir; değişimi anlamak, kontrol etmek, yönlendirmek, değişimin sonuçlarından yararlanmak, olumsuz etkilerinden sakınmak gibi tepkiler geliştirebilmektedir.

İnsanla birlikte toplumsal yapılar da değişmektedir. Ancak, bütün yapılar aynı hızla ve aynı zamanda değişmezler. Bu yüzden, yapıların yaşadıkları değişimin nitelikleri de farklıdır. Bazı yapıların değişim hızı, bu yapıların “görece durağan yapılar” olarak değerlendirilmelerine neden olacak düzeyde yavaştır. Buna karşılık, bazı yapıların değişim hızı ise, yapının “gerçek yapısal değişim” yaşamasına neden olacak kadar hızlıdır. Değişim hızı farklı olduğundan her değişim gerçek yapısal bir değişim niteliğinde değildir. Kıray (1999: 328)’a göre, gerçek yapısal değişimler, görece durağan yapıların sıradan öğelerini, yani ardışıklık ve dönemselliği aşan ve bir tür yapıdan ötekine geçiş sürecini sağlayan değişimlerdir. “On dokuzuncu yüzyıl Avrupa’sı ya da bugünkü Türkiye gibi toplumlarda ardışıklığın ve dönemselliğin hemen algılanamadığı durumlarda, bazı toplumsal örüntüler ilk kez meydana geliyormuş gibi görünür. Gerçek anlamdaki bir değişimden belki de sadece bu durumda söz edilebilir. Her yönü yeni bir nitelik kazanan ve bu yönler arasında karşılıklı bir bağımlılık ilişkisinin ilk defa oluştuğu yapısal bir değişim, ancak böyle bir durumda söz konusu olabilir. Bu durum aynı zamanda birçok mevcut unsurun, ilişkinin ve bağımlılığın geri dönülmez bir biçimde ortadan kalktığına da işaret eder” (Kıray, 1999: 327).

Toplumsal yapıların değişim hızı ve niteliği farklı olduğu gibi değişime gösterilen tepkiler de farklıdır. Çünkü toplumsal değişim, bir taraftan yeni fırsatlara ve heyecanlara, diğer taraftan kaygılara ve kuşkulara neden olmaktadır. Bundan dolayı bir toplumda bir kesim değişimi desteklerken diğer bir kesim değişime kuşkuyla yaklaşmaktadır. Bazıları da ikisi arasında bir denge kurmaya çalışmakta, değişimle gelen bazı yenilikleri benimserken bir kısmını da reddetmektedir.

İnsanın değişimden hem etkilenen hem de değişimi etkileyen olması, bir toplumsal yapının değişimi ve bu değişime gösterilen tepkilerin farklı olması, toplumsal değişim konusunu sosyologlar için ilginç ve ilgi çekici kılmaktadır. Konunun bu özelliğinden dolayı toplumsal değişim alanında yapılmış birçok sosyolojik çalışma mevcuttur. Toplumsal değişimle ilgili bu çalışmaların çoğunda sosyologlar “Toplumsal değişimin nedenlerini, doğasını ve yönünü açıklamaya çalışmışlardır” (Hall, 2008: 791). Sosyoloji, Batılı toplumlarda yaşanan gerçek anlamda bir değişimin sonucunda, bu yapısal değişimi anlamak üzere ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda, toplumsal yapılarıdaki değişimlerin genellikle olumlu karşılandığı; değişimi yaşayanların, değişimi nasıl algıladığı/anlamlandığı konusunun ihmal edildiği görülmüştür. Oysa bu nitelikteki çalışmalarda amaç değişimi olumlayanların tespitleriyle birlikte değişime kuşkuyla yaklaşanların tepkilerini de ortaya koymaktadır.

Toplumsal değişimle, toplumsal yapıyı oluşturan unsurların ve ilişkilerinin değişimi kastedilmektedir. O halde, toplumsal yapıyı anlamadan, toplumsal değişimi ve değişimin o yapıda nasıl değerlendirildiğini anlamak, açıklamak ve bu konularda bazı geçerli tespitlerde bulunmak mümkün değildir.



Toplumsal yapı, sosyal bilimlerin farklı disiplinleri tarafından kullanılan ve tanımlanan kavramlardan biridir. Ancak, toplumsal yapı kavramıyla dile getirilenin ne olduğu ve neleri kapsadığı konularında sosyal bilimler arasında hatta aynı sosyal bilimin farklı anlayışları arasında da farklı görüşler ileri sürülmüştür.

Toplumsal yapıyı açıklamaya çalışan ve farklı anlayışları arasında toplumsal yapıyla ilgili tartışmaların yapıldığı sosyal bilimlerden biri antropolojidir. Bazı antropologlar toplumsal yapı kavramını, bireye bağlı olmayan ve sabit kalan devamlı sosyal gruplar için kullanırken bazıları da bu kavramı, gerçekte var olan, doğrudan gözlemlenebilen ve zaman içerisinde değişen, insanların hayatlarını şekillendiren ilişkilerin ve sosyal rollerin somutlaştırılmasına dayanan kalıpları dile getirmek için kullanmaktadırlar (Radcliffe-Brown, 2006: 21).

Sosyolojide ise yapı kavramı, daha çok “bütün” sözcüğünü anımsatacak biçimde kullanılmaktadır. Bu kavram, sosyal bilimlerde genel olarak “Toplumlarda var olan toplumsal kesimler ve kurumlar arasındaki bir ilişkiler bütününe işaret eder” (Kalaycıoğlu, 2017: 6). Kiray (1999: 328-329)’a göre, “Toplumsal yapının karşılıklı bağımlılık içindeki parçalardan oluşan bir bütün olduğunun kabulü çok önemli bir adımdır. ... Bu bütün, toplumsal kurumlardan, insan ilişkilerinden ve bunların karşılıklı etkileşimlerinden doğan toplumsal değerlerden oluşur; bu unsurların tümü karşılıklı olarak birbirini etkiler.”

Genel olarak sosyal bilimciler, toplumsal yapının ne olduğu ve neleri kapsadığı konularında farklı görüşler ileri sürmelerine rağmen, toplumsal yapının durağan değil dinamik olduğu ve zaman içinde değiştiği fikrini kabul etmektedirler (Heer, 2008: 819; Kalaycıoğlu, 2017: 7).

Sosyal bilimler alanında, özellikle de sosyologlar ve antropologlar tarafından, toplumsal yapıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı toplumsal yapıyı, tüm unsurlarıyla ve bir bütün olarak anlamayı hedefleyen araştırmalar iken; bir kısmı da yapıyı oluşturan kurumları veya kurumlardan birini, örneğin aile kurumunu, toplumdaki organizasyonları, toplumun inançları, kültürü, değerleri gibi unsurlardan birini merkeze alan araştırmalardır. İkinci gruptaki araştırmalar içinde değerlendirilebilecek bu araştırma, şu gerekçeye dayanmaktadır: Toplumsal yapı, kendisini meydana getiren farklı unsurların karşılıklı olarak birbirini etkilediği dinamik ilişkiler bütünü olduğuna göre, yapının bir unsurunu anlamak bütünü anlaşılmamasına ya da en azından yapının bütünü ve bu bütünü yaşadığı değişim hakkında bir fikir verir. O halde, bir toplumsal yapıyı anlamak için o yapıda, “toplumsal bütünleşmeyi sağlayan ve koruyan” otorite ile buyruk alan ilişkisini sağlayan mihver/başat kurumlar araştırma konusu yapılabilir. Bu şekilde temellendirilen çalışmanın amacı ise, geleneksel bir toplumsal yapıyı ve yaşadığı değişimi, buyruk verenler (otorite) ile buyruk alanlar ilişkisi bağlamında anlamak ve bu yapıda yaşanan toplumsal değişimin o yapıda yaşayan bireyler tarafından nasıl değerlendirildiğini tespit etmektir. Araştırmada “Geleneksel bir toplumsal yapıda toplumsal otorite hangi kurumlar eliyle ve nasıl kullanılmaktadır, bu alanda gerçekleşen toplumsal değişim sürecinde ortaya çıkan modern (yeni) davranışlar ve ilişki biçimleri nelerdir ve bunlar nasıl algılanmaktadır?” sorularının cevapları aranmaktadır.

Araştırmanın alanı Palu’dur. Palu, bulunduğu civarda geleneksel toplum özelliklerinin bir kısmını koruyan bir yerleşim birimidir. Bunun sonucu olarak Palu’da, değişimin hızı yavaş bir seyir izlemekte, değişime direnen geleneksel öğeler ile değişimle gelen modern (yeni) toplumsal öğeler bir arada varlığını sürdürebilmektedir. Bu birlikte var olma hali, eski ile yeniye karşılaştırma, yeni olanı anlama (algılama), anlamlandırma, değerlendirme ve hakkında yargıda bulunma süreciyle ilgili önemli verilere ulaşma imkânı sunmaktadır.

Palu, bir nehir çevresi medeniyetinin izlerini taşıyan tarihi bir yerleşim birimidir. Anadolu’da nehir çevreleri, insanlık tarihinin her döneminde yerleşim merkezleri olmuşlardır. Bu coğrafyada bulunan Fırat Nehri ve bu nehrin bir kolu olan Murat Nehri çevresi de ilk çağlardan beri yerleşim

merkezidir. Murat Nehri çevresinde kurulan yerleşim merkezlerinden biri de Palu'dur. Palu, Murat Nehri çevresinde bulunan bir vadinin içine kurulmuştur.

Palu'da, Urartular Dönemi'nde (MÖ 900-600) bir kale yapılmış ve bu kale günümüze kadar korunmuştur. Burada tarihî bir kalenin bulunması, Palu'nun bölgede tarihî süreç içinde siyasi ve sosyal bir merkez olduğunu göstermektedir. Evliya Çelebi, Palu'nun Osmanlı Dönemi'nde Amed Eyaleti'ne bağlı beş hükümet merkezinden biri olduğunu dile getirmektedir (Evliya Çelebi, 2001: 23). Palu, merkez olma konumunu Osmanlı'nın son dönemlerine kadar sürdürmüştür. "Palu hükümdarlarının saltanatı Tanzimat'a kadar devam etmiş, Tanzimat ile birlikte Palu hükümdarlığının saltanatına son verilerek buraya devlet tarafından bir vali gönderilmiştir." (Yapıcı, 2004: 54 ).

Günümüzde Palu, Elazığ'a bağlı bir ilçedir. Elazığ'ın doğusunda yer alır ve merkeze uzaklığı 75 km'dir.

Palu'nun kültürel özelliğini şekillendiren ve Palu'yu çevresindeki yerleşim birimlerine göre farklı kılan en temel faktör Palu'da ve çevresinde etkili olan Septioğlu ailesinin burada yaşamasıdır. Palu ve çevresinde, ilmî ve manevi önderlik yapan bu ailenin hikâyesi, "Nakşibendiyye tarikatının Hâlidîyye kolunun kurucusu" olan Hâlid el Bağdâdî (ö. 1242/1827)'nin (Algar,1997: 283) müridi/yazıcısı Şeyh Ali Septî'nin Palu'ya yerleşmesiyle başlamaktadır.

Toplumsal değişim hızı nispeten yavaş, geleneksel özellikleri ağır basan bir toplumsal yapı örneği olsa da geleneksel değerlerin hızla değiştiği modern bir dünyada Palu da bu değişimlerden etkilenmektedir. Giddens'e göre, "Modernliğin dünyası, dinamik bir dünyadır, yani önceki sistemlerden çok daha fazla olan değişimin temposu, derinliğindeki büyük artış ile birlikte 'denetimden çıkan' bir dünyadır" (Giddens, 1991: 16 akt. Ritzer ve Stepnisky, 2014: 350). Denetimden çıkan modern dünyanın yüksek olan değişim temposunun etkileri Palu'da da açık bir şekilde gözlenmektedir. Bundan dolayı Palu'nun, geleneksel bir toplumsal yapıda yaşanan toplumsal değişimler, değişime gösterilen tepkiler ve bu tepkilerin nasıl anlamlandırıldığına odaklanan böyle bir çalışma için iyi bir araştırma evreni olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada kullanılan " 'Geleneksel toplum' ifadesi, kurumsal çerçevenin bir bütün olarak kozmik ve toplumsal gerçekliğin, mitik, dinî ve metafizik yorumlarınca oluşturulan meşruluğun sorgulanamaz temelinde kökleştiği bir duruma gönderme yapmaktadır." Bundan da anlaşılacağı üzere geleneksel toplumun temaları, kategorileri ve bir mantıkları, anlayışları vardır. Modernleşme sürecinde "İlkin geleneksel dünya görüşleri ve onların nesnelleştirilmeleri; mit, kamusal din, adetsel ritüel, haklılaştırıcı metafizik ve sorgulanamaz gelenekler olarak güç ve geçerliliklerini kaybederler" (Habermas, 1992: 114 – 116 - 118).

Modern bir dünyada, önce geleneksel bir yapıyı ve yaşadığı değişimi anlamak amacıyla o yapıda buyruk veren ve buyruk alan ilişkisini, daha sonra bu ilişki biçiminde yaşanan değişimin, aynı yapıda yaşayan insanlar tarafından nasıl değerlendirildiğini sahada elde edilen verileri kullanarak analiz etmek ve bazı çıkarımlarda bulunmak ilginç ve ilgi çekici olacaktır.

### **KURAMSAL TARTIŞMA**

Toplumsal değişim, sosyal bilimlerde ilgi duyulan konuların başında gelmektedir. Diğer sosyal bilimciler gibi sosyologlar da toplumsal değişim ve bu değişimin nedenleri hakkında, evrim kanunları gibi genel yasalardan, toplum içindeki daha az iddialı nedenlere varıncaya kadar çeşitli hipotezler ileri sürmüşlerdir (Jary and Jary, 1991: 447-448). Toplumsal değişimi, evrim yasaları çerçevesinde ele alan teorilerden biri modernleşme teorisidir. Walt Whitman Rostow'un önde gelen savunucularından biri olduğu bu "(dinamik) ekonomik gelişme teorisi, özünde bütün toplumların bir 'iç' dinamik tarafından yönlendirilen 'belirli' aşamalardan geçerek ilerlemeleri

gerektiği düşüncesinden hareket eden evrimci bir teoridir” (Slattery, 2007: 312). Rostow, her toplumun geçmesi gerektiğini düşündüğü beş temel ekonomik gelişim evresi hakkında ayrıntılı bilgiler vermektedir. Bu beş evrenin ilki, geleneksel toplum evresidir. Rostow, tüm sanayi öncesi toplumları bu kategoriye dâhil eder. Ona göre bu toplumlar, “Aralarındaki farklılıklara rağmen, aslında verimlilik düzeyleri düşük olan, eski teknolojiler kullanan ve yetersiz iletişim içindeki tarım toplumlarıdır. Toplumsal yapı oldukça geleneksel ve hiyerarşiktir ve çok az toplumsal hareketlilik vardır. Bu toplumlar, geleneksel dinlere ve ‘süregelen kaderciliğe’ uygun güçlü aile ve akrabalık bağlarına dayanır. Politik güç, büyük ölçüde merkezileşmiş olmakla birlikte, yerel büyük toprak sahipleri kendi özel mülkiyetlerini yönetirler” (Slattery, 2007: 311). Modernleşme teorisini savunanların birinci evre olarak kabul ettikleri geleneksel toplum evresi için ileri sürdükleri bu özelliklerden bazıları çalışmamızın evreni olan Palu için geçerlidir. Bu tespitlere göre Palu, değişim baskısı altında olan ve bazı öğeleri de değişmiş, geleneksel bir toplumsal yapı örneğidir. Ancak bu teoride, ekonomi merkezli evrim yasalarına dayanarak belirlenen daha sonraki dört evre, evrenimizin mevcut durumunu ve yaşadığı değişimi açıklamak için uygun değildir. Çünkü Palu’daki değişim, tüm ülkede aynı zamanda devlet eliyle başlatılan ve yürütülen modernleşme çalışmalarıyla başlamış olsa da değişimin yönünü, hızını ve değişim ile ilgili olarak üretilen anlamları belirleyen temel faktör, modernleşme teorisinde iddia edildiği gibi ekonomi değil, inançtır. Bu durum, Palu’da yaşanan toplumsal değişimin modernleşme teorisine açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bundan dolayı, Palu’daki değişimin evrim yasalarına göre belirlenen evrensel değişim yasaları yerine, toplumun içinden kaynaklanan değişim nedenlerini ileri süren hipotezlerden biri olan Weber’in inanç merkezli yaklaşımıyla daha iyi açıklanabileceği düşünülmektedir.

Weber (1985), *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* isimli eserinde, sanayi toplumunun oluşmasında Protestan ahlakının oynadığı rolü vurgulamaktadır. Örneklelimizde de toplumsal değişimin hızını ve değişimle ilgili algıyı, değişenin nasıl anlamlandırılması gerektiğini belirleyen temel faktör inanç olduğuna göre, buradaki değişimi açıklamak için Weber’in yaklaşımının daha uygun olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bir toplumda geçerli olan inanç sistemi, o toplumda yaşayan insanların çevrelerindeki varlıklara ve sosyal etkileşimlere bir anlam vererek onlarla ilişki kurmalarını gerektirmektedir. Toplumun mevcut inanç sistemi, aynı zamanda kurulan bu ilişkinin nasıl olması gerektiğini de belirlemektedir. Bundan dolayı insan, çevresiyle ilişki kurarken yalnızca somut gereksinimlerini karşılamayı hedeflememektedir. Bununla birlikte ve diğer canlılardan farklı olarak karşılaştıklarını ve yaşadıklarını anlama ve anlamlandırma çabası da göstermektedir. Anlam arayışı, insanın her tecrübesinde bulunan bir hedeftir ve onun için anlamsız bir tecrübe mümkün değildir (İnam, 2005: 178).

Toplumda geçerli olan inanç sistemine uygun olarak üretilen anlamlar da zamanla toplumun değerlerine dönüşmektedir (İnam, 2005: 178). Weber, bir toplumda verilen anlamların ve bunların sonucunda ortaya çıkan toplumsal değerlerin o toplumu ve toplumun yaşadığı değişimi anlamak için belirleyici bir role sahip olduğunu ileri sürmektedir. Weber bunu, adı geçen eserinde, bir toplumun değerlerinin değişmesiyle toplumsal yapının birçok öğesinin değiştiğini göstermektedir. Bu aynı zamanda bir toplumsal yapıda, anlam verme biçiminin ve mevcut değerlerin değişmesiyle, toplumsal değişimin yönünü, hızını ve nasıl değerlendirildiğini anlamının mümkün olduğunu da ortaya koymaktadır (Yazıcı, 2013; Yazıcı, 2017: 139).

İnsan, hem başkalarıyla ilişki kurma eğilimine sahip olduğu için hem de insan ilişkilerine gereksinim duyduğu için sosyal bir varlıktır (Fichter, 2006: 23). Bu özelliğinden dolayı insanın anlama ve anlamlandırma arayışı da çift yönlü olarak gerçekleşmektedir. İnsan için toplumsal çevresiyle kurduğu ilişkide hem ortaya koyduğu anlama ve anlamlandırma çabası hem de bunun sonucunda atfettiği değerler önemli olduğu kadar, sosyal çevresinin bu ilişkide varlığına

(statüsüne) yüklediği anlam ve atfettiği değer, kendisine gösterilen saygı ve kabul görmesi de önemlidir (Yazıcı, 2017: 129-132). Sonuç olarak sosyal bir varlık olan insanın, doğal ve sosyal çevresiyle ilişkisinde bir anlam verme/bulma arayışı içinde olduğu, bu arayışın sonucunda toplumsal değerlerin ortaya çıktığı ve özellikle geleneksel toplumlarda bütün bu süreci belirleyen temel faktörün toplumun inancı olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumsal değişimin inançla ilişkisini ortaya koyan Weber, sosyolojik değerlendirmelerde “anlamın” ve verilen anlamların sonucunda ortaya çıkan “değerlerin” önemli olduğunu vurgulayan ilk düşünürdür. Weber, bu tespitlerini, insanın kendi ördüğü anlamlılık ağında oturan bir hayvan olduğu görüşüne (Geertz, 2010: 19) dayandırmaktadır. Onun bu yaklaşımı, toplumsal incelemelerde neyin, nasıl ele alınması gerektiğini ortaya koyan yöntem anlayışını da belirlemektedir. Sosyal eylemi, inceleme yönteminin bir parçası olarak gören Weber’e göre “İnsanlar, doğada dünyadaki diğer varlıkların aksine, anlamlarla dolu sosyal ortamlar yaratır. Dolayısıyla bireysel eylemleri anlamak için onları bu ortamların bağlamı içinde düşünmek gerekir. Kuşkusuz bazı sosyologların araştırmalarının ana nesnesi olarak gördüğü sosyal kurumları, örgütleri de insanlar oluşturur. Ancak Weber ([1904] 1949) bir sosyal olgunun geçerli izahının bireysel eylem düzeyinde anlaşılması gerektiğini vurgular. Sosyolojide bu yaklaşım, verstehen (yorumlayıcı anlama) olarak bilinir” (Giddens ve Sutton, 2016: 59-60).

Buna göre, bir toplumsal yapı ve bu yapıyı oluşturan kurumlar, kültür, değerler, davranış örüntüleri ve sosyal ilişkiler gibi temel öğeler o yapıda yaşayan insanların daha önceki kuşaklardan devraldıkları ve yorumladıkları anlam ağlarının bir sonucudur. O halde, bir yapıyı anlamak, o yapıda geçerli olan anlam ağları içinde sosyalleşmiş yani üretilen anlam kalıplarını benimsemiş ve uygulamalarına katılmış bireylerin, anlam ağları ve bu ağların değişimiyle ilgili görüşlerini tespit etmekle mümkündür. Bir toplumsal yapıdaki anlam ağları ve anlam kalıpları o yapının kurumlarında somut bir biçim aldığından, bu da toplumsal kurumların ve bu kurumlarda yaşanan değişimin bilinmesini gerektirmektedir.

Toplumsal yapının en belirgin unsuru toplumsal kurumlarıdır. Toplumsal kurum, sosyolojik açıdan ne bir kişidir ne de bir gruptur; kültürün bir kısmında, insanların yaşam tarzlarının örüntüleşmiş bir parçasıdır (Fichter, 2006:139). Bir kurum, kişilerin çok çeşitli toplumsal, psikolojik ve organik gereksinimlerini karşılamak amacıyla belirlenmiş, onaylanmış ve oldukça sürekli sosyal örüntü, rol ve ilişki yapısıdır. (Fichter,2006:140; Geertz, 2010:61). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi bir toplumsal kurumun varlık nedeni kişilerin temel sosyal gereksinimlerini karşılamasıdır. Kişilerin temel gereksinimlerinin değişmesiyle kurumun yapısı ve işlevleri de değişir, kurumun karşıladığı gereksinimlerin ortadan kalkması ya da kurumun gereksinimleri karşılama potansiyelini yitirmesi durumlarında ise kurumun, önce toplumsal yapıdaki etkisi zayıflar ve zamanla kurumun kendisi de ortadan kalkar.

Toplumsal yapıda, bir kurum bazı temel sosyal gereksinimleri karşıladığı sürece işlevseldir ve yapının bütünlüğü içindeki yerini korur. Ancak, her yapıda bazı kurumlar diğerlerine kıyasla daha etkilidir. Sosyolojide bu kurumlara mihver/başat kurumlar denir.

Yukarıda verilen bilgiler ve yapılan kuramsal tartışmalar esas alındığında bu araştırmanın evreni olan Palu'nun geleneksel yapısı ve kurumları hakkında şu değerlendirmeler yapılabilir:

Palu, Cumhuriyet Dönemi'nde devlet eliyle başlatılan ve yürütülen modernleştirme politikaları başlamadan önce, Rostow'un yukarıda verdiği özelliklerin çoğuna sahip olan geleneksel bir toplumsal yapı örneğidir. Palu'da, bu özelliklerin önemli bir kısmının, devletin modernleştirme çabalarına rağmen son yıllara kadar korunduğu anlaşılmaktadır. Ancak günümüzde bu özelliklerin bazıları belli oranda korunurken bazıları kısmen, bazıları da tamamen değişmiştir.

Rostow'un, geleneksel toplumlar için ileri sürdüğü “Verimlilik düzeyleri düşük olan, eski teknolojiler kullanan ve yetersiz iletişim içindeki tarım toplumlarıdır.” şeklindeki tespitleri,

günümüzde Palu'daki toplumsal yapı için geçerli değildir. Hatta Palu'nun ilçe merkezi için, tarımın temel geçim kaynağı olduğu tespiti modernleştirme hareketi öncesi için de geçerli değildir. Çünkü Palu, yönetim merkezi olduğundan ilçe merkezinin ekonomisinde; tarımdan çok bürokrasi, ticaret ve şeyh ailesinden dolayı çevreden eğitim ve ziyaret için gelenler belirleyici olmuştur. Ancak, geleneksel toplumların diğer bir özelliği olarak gösterilen, toplumsal yapı oldukça geleneksel ve hiyerarşiktir ve çok az toplumsal hareketlilik vardır tezi, Palu için dün geçerli olduğu gibi farklı biçimleriyle günümüzde de geçerlidir.

Palu'da şeyh, ağa ve bunlara bağlı halk tabakası şeklinde bir tabakalaşma vardır ve bu tabakalar arasında dikey hareketlilik çok azdır. Bugün bile geçerli olan hareketlilik, yapıyı terk etmek (göç) biçimindedir. Toplumun tabakaları arasındaki hiyerarşi bireylerin ilişkilerinde ve iletişimlerinde hâlâ açıkça dile getirilmektedir. Günümüzde, bu hiyerarşiyi göz önünde bulundurmadan hareket eden bireylere, sosyal baskı devam etmektedir. Örneğin, "O, şeyh ailesindedir ya da bu kişi, şu ağanın torunlarından veya şu aşirete mensuptur." gibi hatırlatmalarla, bazı kişiler için saygı talep edilmektedir. Bu talebe uygun davranışlarda bulunmayan halk tabakasındaki kişilere ise, "Senin ailen şu ağanın ekmeğiyle yaşadı veya şu aşiret korumasaydı ailen varlığını sürdüremezdi ya da ailece, şeyhin himmetini, duasını unutamazsınız." gibi ifadelerle bireylerin toplumsal konumları onlara her fırsatta hatırlatılmaktadır. Günümüzde, hiyerarşinin kısmen de olsa korunduğunu gösteren davranışlardan biri de ağa ve şeyh ailelerine mensup kişilerin eş seçiminde, sosyal konumlarını göz önünde bulundurma hassasiyetlerinin devam etmesidir. Bu iki kesim, eş adaylarının halk tabakasından seçilmesine sıcak bakmamaktadır. Geleneksel toplumların, geleneksel dinlere ve 'süregelen kaderciliğe' uygun güçlü aile ve akrabalık bağlarına dayanır özelliği, bugün de Palu'da kısmen geçerlidir. Çünkü, bireyselleşme her gün biraz daha güç kazanmakta; inancın, inanç kurumlarının ve toplumsal baskıların bireyler üzerindeki etkisi gün geçtikçe zayıflamaktadır. Politik güç, büyük ölçüde merkezileşmiş olmakla birlikte, yerel büyük toprak sahipleri kendi özel mülkiyetlerini yönetirler özelliği ise günümüzde artık Palu örneğinde de geçerli değildir.

Bugün geleneksel döneme ait bazı özellikleri değiştiği anlaşılan Palu toplum yapısı, aşiretlerden meydana gelmiştir. Aşiret sistemi, bireylere ve gruplara dayanışma ve koruma sağlamaktadır. Bir aşirete mensup olmanın bu gibi kazanımları olduğu gibi olumsuz sonuçları da vardır. Aşiret sisteminde suçun şahsiliği anlayışı gelişmediğinden bir aşiret mensubunun işlediği bir suçtan aşiretin tüm üyeleri sorumlu tutulmaktadır. Örneğin, kan davasına neden olan bir cinayet işlendiğinde, cinayeti işleyen kişinin mensup olduğu aşiretten herhangi bir üye bundan sorumlu tutulup cezalandırılabilir veya aşiret kavgalarında mağlup olan aşiretin bütün üyeleri sürgün edilmektedir. Bu sistem, bir aşiretin tüm üyelerini birlikte hareket etmeye zorlamaktadır. Bu zorunluluk da beraberinde aşiret liderliğini (ağalık/beyliği)<sup>†</sup>, bütün üyelerin haklarını koruyan ve güvenliğini sağlayan önemli bir sistem olarak ön plana çıkarmaktadır.

Aşiret sisteminde ağalık/beylik kurumu, bir taraftan aşiret içinde toplumsal kontrol, dayanışma ve bütünleşme işlevlerini yerine getirirken diğer taraftan farklı aşiretler arasında gerçekleştirilen uzlaşmayla toplumsal yapıda bütünlük sağlamaktadır. Geleneksel yapıda ağalık/beylik kurumu,

---

\*Pakalın (1971: 21 - 213)'in tespitine göre "Ağa, eskiden yüksek mevki sahipleri hakkında kullanılır bir tâbirdir"; bey ise, genellikle "Büyük veya küçük herhangi bir nüfuz ve salâhiyet sahibi olanlar" tarafından kullanılan bir unvandı. Araştırma alanında ise ağalık; aşiret, boy veya sülale gibi toplulukların kendileri tarafından tayin edilen veya otoritesini kabul etmeye mecbur kaldıkları yönetici kişilere verilen bir unvandır. Her aşiretin bir ağaları olduğu gibi aynı aşirette birden fazla ağa da olabilir. Ancak, aşiret içindeki ağalar genelde bir hiyerarşiye tabiydiler. Bey unvanı, ağalıktan farklı olarak devletin yönetici tabakasıyla hizmet ilişkisi içinde olan kişiler için kullanılmaktadır. İki unvanın ortak özelliği nüfuz sahibi, otorite olarak kabul edilen kişiler için kullanılmalarıdır. Bundan dolayı çalışma boyunca iki kavram birlikte kullanılmaktadır.

hem aşiret içinde hem de yapının bütünlüğünde üstlendiği bu önemli işlevlerden dolayı iki temel *mihver/başat kurumdan* biridir. Bu yapıdaki diğer mihver/başat kurum ise şeyhlik kurumudur. Şeyhlik kurumu, ağalık/beylik kurumunun aksine aşiretler üstü bir konuma sahiptir. Çünkü, şeyhlik kurumunun her aşiretten müntesipleri vardır. Şeyhlik kurumunun, müntesiplerinin inanç ve ibadetlerle ilgili sorularına cevap vermek, ibadetlerini düzenli bir şekilde yapmalarını sağlamak ve çevreleriyle iyi ilişkiler geliştirmelerine katkıda bulunmak gibi bireysel düzeyde yerine getirdiği işlevleri olduğu gibi, aşiret liderleri arasındaki uzlaşmaya destek vererek ağalık/beylik kurumunun işlevlerine benzer bir biçimde, toplumsal yapıda bütünleşmeyi korumak ve toplumsal çözülmenin ortaya çıkmasını önlemek gibi toplumsal işlevleri de vardır.

Geleneksel yapıda bu önemli işlevleri yerine getiren ağalık/beylik ve şeyhlik kurumları, hem birbirleriyle hem de toplumdaki gruplar ve bireylerle karşılıklı ilişki içindedirler. Bu karşılıklı ilişkide, ağalık/beylik ve şeyhlik kurumlarını temsil eden ağalar/beyler ve şeyhler “buyruk veren”, bunların muhatapları ise “buyruk alan” konumundadırlar. Başka bir ifadeyle bu iki kurumun liderleri, geleneksel Palu toplum yapısında otorite konumundadırlar. Weber’e göre “Otorite, insanların yalnızca buyruklar aldığı ve bu buyrukları yerine getirebileceği makul beklentileri olduğu zaman söz konusudur. Bu nedenle otorite, buyruk veren ile alan arasındaki güven ilişkisine dayanmaktadır ve bu güven buyruk verenin meşruiyetiyle ilgilidir. Yani, buyruk verenler yetki sahibi olarak görülürler” (Giddens ve Sutton, 2016: 361). Bu tespitlerden hareketle, Palu’da ağalar/beyler ve şeyhlerden buyruk alanların, beklentilerinin olduğu ve bu otoriteleri yetki sahibi olarak gördükleri söylenebilir.

Toplumsal yapıda yetki sahibi olarak görülen ağalar/beyler ve şeyhlerin sahip oldukları otoritelerinin meşruiyeti, kaynakları ve kullanma biçimleri arasında bazı farklılıklar vardır. Ağaların/beylerin kullandıkları otoritenin meşruiyeti, aşireti temsil etmeye ve aşiretin birliğini korumaya dayanırken şeyhlerin otoritesinin meşruiyeti, dinî bilgiye sahip olmak ve manevi güçlerinin (kerametlerinin) olduğuna inanılmasına dayanmaktadır. Gücün meşruiyetini sağlayan kaynak, aynı zamanda gücün nasıl kullanıldığını da belirlemektedir. Ağalar ve beyler, düşmanlarına üstün olduklarını göstermek ve onlara galip gelmek için düşmanlarını öldürmek, mallarına el koymak veya sürgün etmek gibi yollara başvurmuşlardır. Buna karşılık şeyhler ise beddua etmek, gönül koymak, bağlılığını reddetmek gibi cezalandırma yöntemlerini kullanmışlardır. Bu durum, ağanın/beyin otoritesinin maddi güce dayandığını, şeyhin otoritesinin ise manevi güce dayandığını göstermektedir. Ağalara ve beylere gösterilen sadakat ve kendilerine bağlı olanlar arasındaki grup bilinci, kan/akraba bağına dayanırken şeyhlerin otoritesine sadakatle bağlı olanlar arasındaki grup bilinci ise aynı manevi güce bağlı olmaya dayanmaktadır. Birincisi daha çok dünyevi bir iktidarın sağladığı nimetleri, ikincisi ise daha çok ahirette kavuşulacak nimetleri vadetmektedir.

Buyruk vermek ve buyruk almak ilişkisi, her zaman aynı nedenlerle ve aynı biçimde gerçekleşmemektedir. Bu farklılığı göz önünde bulunduran “Weber, tarihsel süreçte üç ideal otorite tipinden bahseder: geleneksel, karizmatik ve rasyonel-yasal otorite” (Giddens ve Sutton, 2016: 362). Ona göre “Geleneksel otoritede insanların sadakati, uymaları gereken kurallara değil, belirli bireylerdir. Pratikte bunun anlamı, insanların kurallara değil, kişisel sadakatle bağlı oldukları yöneticilere itaat ettikleridir” (Giddens ve Sutton, 2016: 362). Bu tespitler, ağaların/beylerin ve şeyhlerin birer geleneksel otorite örneği olduklarını göstermektedir.

### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu çalışma nitel araştırma prosedürlerine uygun olarak yapılandırılmıştır. Çalışmada, görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, görüşmeler aracılığıyla sosyal olguların göreliliğini ve hareketliliğini bir an için de olsa yakalamanın ve anlamının mümkün olduğunun düşünülmesidir. Görüşmenin en önemli avantajı, araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açısını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 19).

Görüşmeler, sahada görüşülen kişinin evinde veya iş yerinde, yüz yüze ve her biriyle yapılan tek görüşmeyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler niteliğindedir. Görüşmeler, görüşülen kişilerin kendilerini normalde konuştukları, düşündükleri ve gerçekliği düzenledikleri biçimlerde ifade (Neuman, 2013: 585) etmelerinin önemi göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Bu yolla, algılarını ve deneyimlerini ortaya koymaları hedeflenmiştir.

Araştırmada görüşülen kişiler benzeşik (homojen) örnekleme tekniğiyle tespit edilmiştir. Buradaki amaç, küçük, benzeşik bir örnekleme oluşturmak yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2000: 71). Bu amaçla Palu'da geleneksel otoriteyi temsil eden şeyh, ağa/bey ve eşraftan ailelerin üyelerinden oluşan homojen bir grup seçilmiştir. Yapılan ön görüşmelerde bu grubu oluşturan bireylerin, evrenin geleneksel yapısını en iyi şekilde temsil ettiği ve bundan dolayı da yaşanan değişime karşı daha duyarlı oldukları, toplumsal değişimi net bir biçimde anlama ve anlamlandırma çabası içinde oldukları tespit edilmiştir. Örnekleme grubunda cinsiyet dağılımının sağlanması için 5'i (beşi) kadın, 5'i (beşi) erkek olmak üzere toplam 10 (on) kişi ile görüşülmüştür. Görüşülen grup, 50 (elli) yaş ve üstü kişilerden oluşmuştur. Bu yaştaki kişilerin hem geleneksel yapıyı hem de bu yapının yaşadığı değişimi deneyimledikleri için daha iyi değerlendirdikleri ön görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Erkek araştırmacıyla, inançları gereği, bir araştırma kapsamında dahi olsa yüz yüze görüşmeyi kabul etmeyen kadın görüşmecilerle, Bingöl Üniversitesi öğrencilerinden Hazal Barçedoğmuş ve Kübra Baycuman birlikte görüşmüşlerdir. Görüşmede zaman zaman Kürtçe (Zazaki-Kırdki) konuşan kişilerle görüşmenin sürdürülebilmesi için, yine Bingöl Üniversitesi öğrencisi Bekir Baykara'dan destek alınmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümleme aşamasında betimsel analizin dört aşaması uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2000: 71). Buna göre, verilerin analizi için önce bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında organize edileceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Daha sonra ilk aşamada belirlenen çerçeveye göre veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Üçüncü aşamada tanımlanmış ve dördüncü aşamada tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde önce araştırma kapsamında görüşülen kişilerle ilgili demografik bilgiler verilmiştir. Daha sonra, araştırmanın genel çerçevesi verilmiş ve bu bağlamda görüşme yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### Demografik bilgiler

Bu araştırma kapsamında görüşülen kişilerin listesi ve bazı demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

No	Görüşmeci	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mensup Olduğu Aile
1	E1	76	Erkek	İlkokul mezunu	Eşraftan
2	E2	68	Erkek	İlkokul mezunu	Eşraftan
3	E3	74	Erkek	Lise mezunu	Ağa ailesinden
4	E4	73	Erkek	İlkokul mezunu	Ağa ailesinden
5	E5	54	Erkek		Ağa ailesinden

				Lise mezunu	
6	K1	75	Kadın	Okur-yazar değil	Şeyh ailesinden
7	K2	80	Kadın	Okur-yazar değil	Şeyh ailesinden
8	K3	50	Kadın	İlkokul mezunu	Ağa ailesinden
9	K4	62	Kadın	İlkokul mezunu	Ağa ailesinden
10	K5	64	Kadın	Lise mezunu	Ağa ailesinden

Tablo incelendiğinde görüşülen kişilerin; yaş dağılımının 50 - 80 arasında olduğu, cinsiyete göre dağılımlarının eşit olduğu, ancak eğitim durumu dağılımının çeşitlilik arz ettiği, ikisinin okur-yazar olmadığı, beşinin ilkokul, üçünün ise lise mezunu olduğu, okur-yazar olmayan iki kişinin de kadın olduğu, mensup oldukları aileye göre dağılıma bakıldığında ise iki kişinin eşraftan, ikisinin şeyh ailesinden, altısının da ağa ailesinden olduğu görülmektedir. Başka çalışmalarda da dile getirildiği gibi bu araştırmanın katılımcıları, betimledikleri gerçekliğin bir parçası olduklarından bilimsel analizin de bir parçasıdır.

### **Araştırmanın genel çerçevesi**

Daha önce de belirtildiği gibi araştırmanın genel çerçevesi, geleneksel Palu toplum yapısı ve bu yapıda yaşanan toplumsal değişimle ilgili değerlendirmeleri buyruk verenler (otoriteler) ve buyruk alanlar bağlamında tespit etmektir. Bu çerçeveye göre elde edilen veriler; otorite, geleneksel otoriteler, otoritelerin kaynağı, meşruiyeti, ilişkileri, otorite- halk ilişkisi, otoritelerin işlevleri, otoriteyi sürdürme biçimleri ile yapının eski ve yeni öğelerinin karşılaştırılması başlıkları altında organize edilmiş ve sunulmuştur.

Elde edilen verilerin otorite ve otoriteyle ilgili temalar altında organize edilmesi iki açıdan önemlidir. Birincisi, geleneksel yapıda gücün kaynağının ne olduğunun ve hangi kurumlar tarafından ve nasıl kullanıldığının bilinmesi, geleneksel yapının anlaşılmasına ve doğru bir şekilde tahlil edilmesine katkıda bulunmaktadır. İkincisi ise geleneksel otoritenin etkisini sürdürmesi, değişimin normal seyrinde gerçekleştiğini, başka bir ifadeyle “yapının görece durağan” olduğu, ancak geleneksel otoritelerin etkisinin zayıfladığı ya da bazılarının etkisini tamamen yitirdiğinin tespit edilmesi, gerçek anlamda yapısal bir değişimin gerçekleştiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu saptamalardan hareketle, araştırma için yapılan görüşmelerde katılımcılara bazı sorular sorulmuştur ve bu sorulara verilen cevaplarla ulaşılan veriler analiz edilmiştir.

### **Geleneksel Palu toplum yapısında otorite/ler**

Geleneksel Palu toplum yapısında otoritenin kim/ler tarafından kullanıldığının tespit edilmesi amacıyla sorulan, “Toplum nezdinde kimlerin kararları geçerliydi? Kimlerin sözü dinlenirdi?” sorularına katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Kabile büyüklerinin aldığı karara kimse karşı çıkmazdı (E2). Beyler, buranın sorumlusuydular. Beylerin sözü geçerliydi. Beylerin kararlarına genellikle karşı gelinmezdi. Çünkü halk beylere karşı saygı duyuyordu (E3). Açalık sistemi vardı. Şeyhler, ağalar ve beyler vardı. Bireylerin kararları üzerinde ağalar etkili olurdu. Kimse kendi başına bir karar alamaz yapılan işlerden önce ağalara danışılırdı (K3). Bizde şeyhler, ağalar ve beyler vardır (K1). Eskiden ağalar, beyler ve şeyhler vardı (E5). Bizde şeyhler, ağalar ve beyler vardır. Bizim saygı duyduğumuz bir aile vardı. Bu aile şeyhlerdendi. Bu aileye Efendigiller deniyordu. Bu aile Septioğulları ailesidir. Bir karar verince halk Efendigillere danışılırdı (K1). Büyüklerin hatırı sayılırdı. Büyüklere karşı gelinmez onların sözü üstüne söz söylenmezdi. Kararı genellikle büyüklerimiz yani dedelerimiz alırdı (K2).



Katılımcıların verdikleri bu cevaplardan, geleneksel Palu toplum yapısında, “kabile büyüklerinin/yaşlıların”, “beylerin”, “ağaların” ve “şeyhlerin” kararlarının geçerli olduğu ve bunların sözlerinin dinlendiği, otorite olarak kabul edildikleri ve bunlara itaat edildiği sonuçları ortaya çıkmaktadır. Ailede ve bir aile olarak kabul edildiği anlaşılan kabiledede kararları yaşlı üyeler vermektedir. Toplumun tamamını ilgilendiren kararların ise ağalar, beyler ve şeyhler tarafından alındığı dile getirilmektedir. Dikkat çeken diğer bir nokta ise “Bireylerin kararları üzerinde ağalar etkili olurdu. Kimse kendi başına bir karar alamazdı”, “Büyüklerle karşı gelinmez onların sözü üstüne söz söylenmezdi” gibi tespitlerden kişilerin, kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda bile kararlar alamadıkları gibi verilmiş kararlara uymamalarının da söz konusu olmadığını göstermektedir. Bu durum, alınan kararların yapı/toplum adına alındığını veya karar alıcıların bireylerin üstünde bir konuma sahip olduklarına inanıldığını ortaya koymaktadır; üstün konumları, bireylerin onların kararlarına karşı öneri, talep ve eleştirilerde bulunmalarını önemsiz hatta anlamsız olarak değerlendirilmesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler, geleneksel Palu toplum yapısında ağaların/beylerin, şeyhlerin ve yerine göre yaşlıların “buyruk veren”, yapıdaki grupların ve bireylerin ise “buyruk alan” olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, buyruk verenlerin yapıda birer geleneksel otorite örneği oldukları, buyruk alanların ise bu geleneksel otoritelere itaat ettikleri ve sadakatle bağlı oldukları sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel otoritelerin, toplumsal yapıda kuşatıcı bir biçimde etkili ve belirleyici olmaları, bu otoritelerin kim olduğu kadar nasıl belirlendiğini de önemli hale getirmektedir.

#### ***Geleneksel otoritelerin belirlenmesi***

Katılımcılara sorulan ikinci soru ise yapıda geçerli ve etkin olan geleneksel otoritelerin belirlenmesiyle ilgilidir.

“Yapıdaki geleneksel otoriteler nasıl belirleniyordu?” sorusuna verilen cevaplar şunlardır:

Aşiret reisi, aşiret üyelerinden seçilirdi. Aşiretteki en akıllı, zeki ve güçlü olan aşiret reisi seçilirdi. Yani yaş, çok da önemli bir kriter değildi. Akıl ve zeka yaştan daha önemliydi (E1). Ağalık sisteminde yaş önemli değildi. Önemli olan bilgelik ve duruştu. Ağa olmak için öncelikle soy önemliydi (E5). Ağa olmak için öncelikle soy önemliydi. Ondan sonra yaş önemliydi. Yaşı büyük olan ağa olurdu hürmetten dolayı (K4). Ağalık babadan oğluna geçerdi (E5). Şeyhlerin başındaki kişi ölünce yerine varsa oğlu yoksa aynı soydan gelen birisi geçerdi (K1). Ağa ölünce kimse ağanın yerine geçmezdi fakat ağanın soyundan gelenlere de yine bir saygı gösterirlerdi (K3).

Bu verilerden, gelenekse Palu toplum yapısında otoritenin esas kaynağının soy yüceliği olduğu anlaşılmaktadır. Bu yapıda, bazı soyların diğerinden üstün olduklarına inanılmakta hatta bazı soylar kutsanmaktadır. Bundan hareketle, bu soylardan gelenlerin otorite, yani buyruk vermek yetkisine sahip oldukları; bu soydan gelmeyenlerin ise otoriteye sadakatle bağlılık göstermeleri ve itaat etmeleri gerektiği kabul edilmektedir.

Bu veriler, aynı aşiret sistemi içinde yer alan aileler/sülaleler (yerel söyleyişle, ezbetler) arasında bir hiyerarşi olduğunu göstermektedir. Bu hiyerarşinin en üst basamağında aşiretin mevcut yöneticisinin ailesi yer almaktadır. Diğer ailelerin konumu, saygınlığı (prestiji) liderin ailesine akrabalık/yakınlık düzeyine göre belirlenmektedir. Görüşmelerde, “soy önemliydi” ifadesiyle, mevcut yöneticiye biyolojik olarak yakınlık dile getirilmektedir. Bununla yöneticinin oğlu, kardeşi ve diğer yakınları kastedilmektedir.

Ağalıkta/beylikte olduğu gibi şeyhlikte de mevcut şeyhe biyolojik yakınlık, otoritenin belirlenmesinde bir ölçü olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı, ağalıkta olduğu gibi şeyhlikte de şeyhin vefatından sonra akla ilk gelen oğlun, babasının (şeyhin) yerine geçmesidir. Bazı durumlarda bir babanın oğulları ya da aynı soydan gelen diğer üyeler arasında bir seçim yapmak durumunda kalındığında ise akıl, zeka, güç, bilgelik, duruş ve yaş gibi liderlik özelliklerine göre karar verildiği belirtilmektedir.

Daha önce Palu toplum yapısında aşiretler sisteminin geçerli olduğu, yapısal bütünlüğün geleneksel otoriteler tarafından korunduğu belirtilmişti. Buna göre geleneksel otoritelerin, buyruk alanlarla kurdukları ilişki kadar birbirleriyle kurdukları yatay ilişki de önemlidir.

### ***Otoritelerin birbirleriyle ilişkileri***

Toplumsal yapıda, geleneksel otoritelerin birbirleriyle kurdukları ilişki biçiminin saptanması amacıyla sorulan soruya katılımcıların verdikleri cevaplar şöyledir:

O zaman devlet yoktu, sorunlar aşiret içerisinde çözümleniyordu. Kimse karakola ve mahkemeye gitmiyordu. Cezayı ve kararı aşiret veriyordu (E4). Aşiretler arası kavga olurdu. Ama aşiretin kendi içinde kavga olmazdı. Eğer iki aşiret anlaşmazlığa düşmüşse zarar gören tarafın zararı karşılanırdı. Şahıslar araya girerek aşiretleri barıştırırlardı. İki aşiretin reisi uzlaşma sağlayamazsa çevre illerden gelen aşiret reisleri şartlar koyarlardı ve bu şartlar doğrultusunda iki aşireti barıştırırlardı (E1). Şeyhler ise beylere her konuda yardımcı olurlardı. Yani beyler ve şeyhler birbirine danıştırlardı. Ağalar ve beyler arasında kavgalar olurdu. Ağaların başındaki kişiler tarafından bu sorunlar çözümlenirdi. Ağaların başında Necip Ağa vardı. Genelde bu sorunları o çözümlerdi (E3). Aşiretlerin çoğu kan davalarından dolayı başka yerlere göç etmişlerdir (E5). Aşiretler arası kavgalar olurdu. Kendi aralarında çözemezlerse diğer aşiretlerden bireyler gelir ve bu kavgayı sonlandırırırlardı. Genellikle bu kavgalar toprak, su ve üstünlük kurma mücadelesi yüzünden olurdu. Bugün Tunceli'nin çoğu Paluludur. Genellikle aşiret kavgalarından dolayı bazı aşiretler Tunceli'ye yerleşmişler ve orada Alevileşmişlerdir. Örneğin; Kureyş aşireti, Palu'da kurulan bir aşiret olmasına karşın öbür aşiretlerle kavgalardan dolayı Tunceli'ye yerleşmişlerdir (E4). Ağalar ve beyler bir karar alırken birbirine danıştırlardı. Ağalar, şeyhlere dini bilgilerinden dolayı saygı duyarlar ve onlara danıştırlardı (K3). Birlik ve beraberlik içinde yaşadık. Bizde şeyhler, ağalar ve beyler vardır. Şeyhler, ağaların dostudur. Bir karar alınırken şeyhler ve ağalar birbirine danıştırlardı. Ağalar, şeyhlere dini bilgilerinden dolayı saygı duyarlardı (K1). Ağalar ve beyler bir karar alırken birbirine danıştırlardı. Ağalar, şeyhlere dini bilgilerinden dolayı saygı duyarlar ve onlara danıştırlardı (K3).

Katılımcıların, geleneksel Palu toplum yapısında, geleneksel otoriteler arasındaki ilişkiler hakkında verdikleri bu cevaplar, bir kez daha, bu yapıda geleneksel otoritenin şeyhler, ağalar/beyler olduğunu ortaya koymuştur.

Bir katılımcının, toplumsal yapıda geleneksel otoritelerin gücünü, “O zaman devlet yoktu sorunlar aşiret içerisinde çözümleniyordu. Kimse karakola ve mahkemeye gitmiyordu. Cezayı ve kararı aşiret veriyordu.” cümleleriyle özetlediği bu dönemde, toplumsal otorite, ağalık/beylik ve şeyhlik kurumları aracılığıyla ve kurumları temsil eden liderler eliyle kullanılmaktadır. Bu önemli sorumluluklar, geleneksel kurumların ve liderlerin bazen iş birliği yapmalarını gerektirirken bazen de çatışma yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum, katılımcıların yukarıda yer verilen ifadelerinden de açıkça anlaşılmaktadır. Ancak, bazı katılımcılar otoriteler arasında iş birliğini ön plana çıkarırken bazıları da aralarındaki çatışma üzerinde durmaktadırlar. Örneğin, bazı katılımcılar, “Ağalar ve beyler bir karar alırken birbirlerine danıştırlardı.”, “Ağalar şeyhlere saygı

duyarlardı.”, “Şeyhler, beylere her konuda yardımcı olurdu.” ifadeleriyle, geleneksel otoriteler arasında uzlaşma olduğu görüşünü ön plana çıkarmaktadır. Bazı katılımcılar ise, aşiretler arasında kavgaların (çatışmaların) olduğunu, hatta bu çatışmaların bazılarının kan davasına dönüştüğünü ve bu durumda zayıf olan tarafın göç etmek zorunda kaldığını belirtmektedirler.

Ağaların/beylerin kararları aşiretlerinin kararı olarak kabul edildiği için iki ağanın veya beyin ilişkisi, aynı zamanda, aşiretlerin ilişkisi olarak da kabul edilmektedir. Bundan dolayı iki ağanın dostluğu aşiretlerinin dostluğu, düşmanlığı da aşiretlerinin düşmanlığı olarak değerlendirilmektedir. İki ağa/bey aralarındaki düşmanlık barışla sonlandırılmamış ve kan davasına dönüşmüş ise bu aynı zamanda aşiretler arasında da kan davası olarak kabul edilmektedir.

Bir katılımcı, ağalar/beyler arasındaki çatışmanın nedenini ise “Genellikle bu kavgalar toprak, su ve üstünlük kurma mücadelesi yüzünden olurdu.” tespitiyle özetlemektedir. Aşiretler/ağalar/beyler arasında çıkan çatışmaları, ancak çevre illerden gelen başka aşiret reislerinin uzlaştırma çabalarıyla sonlandırıldığını, bir katılımcı, “İki aşiretin reisi uzlaşma sağlayamazsa çevre illerden gelen aşiret reisleri şartlar koyarlardı ve bu şartlar doğrultusunda iki aşireti barıştırırlardı.” ifadesiyle dile getirmektedir.

Toplumsal yapıyı anlamak için o yapıdaki otoritelerin kim oldukları, otoritelerin kaynakları, nasıl belirlendikleri ve otoriteler arası ilişkilerin nasıl olduğu önemli olduğu kadar, yapıda toplumsal kontrolü, toplum/yapı adına etkili ve kuşatıcı bir biçimde sağlayan ve bireysel “itirazları” önemsemeyen geleneksel otoritelere karşı gelinmesi durumunda hangi yollara başvurulduğunun bilinmesi de önemlidir.

#### ***Otoriteye karşı gelenlere verilen cezalar***

Bir toplumsal yapıda, otoritenin kaynağı ve liderlik özellikleri önemli olduğu kadar, buyruk veren ile buyruk alan arasındaki ilişkinin nasıl gerçekleştiği de önemlidir. Çünkü otorite olarak kabul edilen kişinin verdiği buyruğa itaat edilmemesi durumunda, bu davranışta bulunan kişi ya da gruplara gösterilen tepkiler ve başvuru tedbirler yapının konsensüse mi yoksa zorlamaya mı dayandığını göstermektedir. Toplumsal yapının bu boyutunu anlamak amacıyla “Aşiretin (ağaların/beylerin) kararlarına uymayanlar neyle cezalandırılırdı?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya şu cevaplar verilmiştir:

Halk, aşiretlere danışmadan kendi malına karar alamazdı. Halk zulme uğruyordu, aşiret karşısında konuşamıyor, güçsüz kalıyordu. Aşiretin kararlarına karşı çıkılırsa ölüm ile cezalandırılırdı (E1). Bireyin kararları aşiret kararıyla uyumak zorundaydı. Aksi takdirde kararı alan bireyler cezalandırılırdı (E5). Kabile büyüklerinin aldığı karara kimse karşı çıkmazdı çünkü karşı çıkan kişi toplumdan dışlanırdı (E2). Ağaların kararlarına karşı gelen kişilerle konuşulmazdı ve o kişilerle ilgilenilmezdi. Ayrıca o kişiler toplum tarafından dışlanırdı (K3).Halk, ağanın verdiği karara uymak zorundaydı. Aksi takdirde başka bir yere sürgün edilirdi (E5). Aşiret kararlarına uymamak gibi bir durum yoktu. Halk, ~~azınlık~~ azınlıkta olduğu için, aşirete başkaldıramazdı (E4).

“Sosyoloji kuramcılarının çoğu, toplumsal yapının kısmen konsensüse kısmen de zorlamaya dayandığına inanmışlardır” (Heer, 2008: 819). Bu inancın, geleneksel bir yapı örneğinde test edilmesi amacıyla yapılan görüşmelerde, otoritenin kararlarına uymayanlara karşı gösterilen tepkiler soruldu. Bu amaçla sorulan soruya cevap veren katılımcılardan biri, böyle davranan bireylerin “ölümle cezalandırıldığını” ifade ederken ikisi yalnızca “cezalandırılırdı” demektedirler. İki katılımcı “toplumdan dışlanırdı” derken bir katılımcı da “sürgün edilirdi” cevabını vermektedir. Bir katılımcı da otoriteyi temsil eden aşiretin kararlarına uymamayı, “aşirete başkaldırı” olarak değerlendirildiğini ve azınlık yani güçleri yeterli olmadığı için bunu

yapamadıklarını ifade etmektedir. Sonuç olarak bu ifadeler, geleneksel toplum yapısı örneği olan Palu'da, yapının konsensüsten çok zorlamaya dayandığını açıkça göstermektedir.

Katılımcıların, otoriteye karşı gelinmesi durumunda yaşananları ifade etmek amacıyla; “Halk zulme uğruyordu aşiret karşısında konuşamıyor, güçsüz kalıyordu.”, “Bireyin kararları aşiret kararıyla uyum sağlamak zorundaydı.”, “Ağaların kararlarına karşı gelen kişilerle konuşulmazdı ve o kişilerle ilgilenilmezdi. Ayrıca o kişiler toplum tarafından dışlanırdı”, “Ağanın verdiği karara uymak zorundaydı.”, “Aşiret kararlarına uymamak gibi bir durum yoktu.”, “Karara kimse karşı çıkmazdı çünkü karşı çıkan kişi toplumdan dışlanırdı.” şeklinde dile getirdikleri bu sözler ise yapıdaki zorlamanın hangi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu soruya verilen cevaplardan ortaya çıkan, “Otoriteye karşı çıkan kişiler toplum tarafından dışlanırdı” biçimindeki tespitten hareketle yapıda, buyruk veren ile buyruk alan arasındaki ilişkiyi düzenleyen kökleşmiş kültürel değerlerin etkili olduğu, yani bu ilişki biçiminin toplum tarafından kuvvetli bir şekilde desteklendiği ileri sürülebilir.

Buraya kadar yapılan değerlendirmelerde, araştırmanın örnekleme olan geleneksel yapıda birden fazla otoritenin olduğu sonucuna varılmıştır. Zorlamaya dayanan bu yapıda otoriteler, toplumsal bütünleşmeyi sağlayan etkili ve belirleyici güçler olduğuna göre, toplumsal yapının anlaşılması için otorite karşısında bireyin konumunun bilinmesi de önemlidir.

#### ***Otorite karşısında bireyin konumu***

Weber'e göre “Geleneksel otorite, meşruiyetini kuşaktan kuşağa aktarılan kökleşmiş kültürel değerlere (geleneklere) uyulmasından alan bir güçtür. Bu sistemde insanlar, emirlere, yöneticilerin sahip olduğu geleneksel konumlarından dolayı boyun eğler. Geleneksel otoritenin meşruiyeti, geçmişte ilişkilerin bu şekilde düzenlenmiş olmasından gelir” (Giddens ve Sutton, 2016: 362). Bu tespitler, geleneksel otoritelerin varlıklarını ve konumlarını toplumla özdeşleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı, geleneksel bir otoriteye karşı çıkmak toplumun kökleşmiş kültürel değerlerine (geleneklerine) karşı çıkmak olarak değerlendirilmektedir. Bu anlayışın sonucu olarak geleneksel toplumsal yapılarda otorite – birey ilişkisinde otorite buyruk veren, birey ise bu buyruklara itirazsız itaat eden ve sadakatle bağlılık gösterendir. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde kaydedilen şu ifadeler aynı geleneksel otorite – birey ilişkisinin çalışmanın örneği için de geçerli olduğunu ortaya koymaktadır:

Bireylerin kararları üzerinde ağalar etkili olurdu. Kimse kendi başına bir karar alamaz, yapılan işlerden önce ağalara danışılırdı (K3). Bireyler ikinci plandaydı. Aşiret reisinin verdiği kararlar önemliydi. Aile evliliği uygun gördü mü gençlere söz düşmezdi (K5). Genellikle halk bu aileye (şeyh) saygı duyar, onların verdiği kararlara karşı gelmezdi (K1). Ağalara karşı gelinmezdi. Köylüler şimdi bile küçük ağa torunlarına ağa diye hitap ederler (K5). Beylerin kararlarına genellikle karşı gelinmezdi. Çünkü halk beylere karşı saygı duyuyordu (E3). Aileler birine kız vermedi mi ağalar devreye girer ve kızı öyle alırlardı. Mesela bir keresinde sırf ağanın ve şeyhin hatırı olduğu için ruhsal bunalımı olan birine bir kız verdiler (K4).

Katılımcıların bu ifadelerinden de açıkça anlaşıldığı gibi geleneksel otoriteler karşısında bireylerin varlıklarının, iradelerinin ve kararlarının bir değeri yoktu. Bir görüşmecinin verdiği, “Mesela bir keresinde sırf ağanın ve şeyhin hatırı olduğu için ruhsal bunalımı olan birine bir kız verdiler.” örneği de bireylerin her durumda otoritelerin kararlarına itaat etmelerinin istendiğini göstermektedir. Otoritelerin toplumun kökleşmiş kültürel değerleri (gelenekleri) ile aynileştirilen kararlarına mutlak itaat eden bireylerin bu davranışlarının takdir ve teşvik edildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

**Otoritenin işlevleri**

Çalışmanın örneğini oluşturan geleneksel Palu toplum yapısında, geleneksel otoritenin ağalık/beylik ve şeyhlik kurumları aracılığıyla ve bu kurumların liderleri eliyle kullanıldığı daha önce dile getirilmişti. Kurumların varlık nedeni kişilerin toplumsal, psikolojik ve organik gereksinimlerini karşılamak olduğuna göre geleneksel otoriteyi kullanan bu kurumların yapıda hangi gereksinimleri karşıladıklarının bilinmesi önemlidir. Bu tespitten hareketle katılımcılara ağalık/beylik ve şeyhlik kurumlarının hangi gereksinimleri karşıladıkları veya geleneksel otoritelerin yapıdaki işlevlerinin neler olduğu sorulmuştur.

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Bir kavga olduğu zaman genellikle büyükler (katılımcı şeyhleri kastetmektedir) ara buluculuk eder tarafları barıştırır (K2). Bir karar verince halk Efendigillere (katılımcı şeyh ailesini kastetmektedir) danışır. Onlar da bir konu olunca halka danışır (K1). Ağalar kavgalarda ve kan davalarında ara bulucu olurlardı. Her iki tarafı barıştırırlardı (E4). Kız istemede kabile büyükleri aracı olurdu, istenen başlık parası azaltılırdı. Kızın sahibi yani babasıyla beraber kabile büyüğü de giderdi kız istemeye ve işi tatlıya bağlardı. Başlık parası konusunda karşı tarafla anlaşılırdı. Verilen karara kız babası karşı çıkarsa o dava tamamlanmadan kalırdı. Kız kaçtığı zaman yine davanın bitmesi için kabile büyükleri devreye girerdi (E2). Anne ve baba kız istemeye giderdi. Bazı sorunlar yaşanırsa beyler de kız istemede devreye girerdi (E3). Kız istemeye gidilmişse ve kız verilmemişse tekrar ağa ile gidilirdi. Ağanın hatırına kız verilirdi. Ağa, kız istemeye gittiğinde kızı alacak kişilerin maddi durumu yetersizse hatır için başlık parası indirilirdi. Kan davalarında yine ağalar aracılık yapar, davalıları barıştırırlardı. (K3). Ağalar zaman zaman kız istemeye gider ve düğün masraflarını indirmeye çalışırlardı (K5). Beyler, toplumsal konularda problemler yaşandığında ara buluculuk yaparlardı (E3). Toprak ve su kavgaları olunca ağalar devreye girerdi (K3). Eskiden kan davası vardı, beyler bu kan davalarını bitirirdi (E3). Kan davalarında ağalar, bu duruma el koyarak davayı bitirirlerdi (E4). Kan davalarında yine ağalar aracılık yapar, davalıları barıştırırlardı (K3). Kan davaları aşiretlerin araya girmesiyle çözümlenirdi (E5). Kan davalarında da ağalar ara bulucu olurlardı (K4). Kan davalarında, davalılar; kanımızı almadan durmayız derlerdi fakat aşiretler kan davalarını bitirirlerdi (E1). İki kişi arasında kavga olursa ileri gelenler bizi barıştırırlardı. Kan davalarında, davalılar; kanımızı almadan durmayız derlerdi fakat aşiretler kan davalarını bitirirlerdi. Kan davalarını bitirmek için davalılar, kendi aralarında kız alıp verirlerdi. Böylece davayı bitirmek amaçlanırdı (E1).

Katılımcıların bu ifadelerinden, geleneksel kurumların, toprak ve su kavgalarında tarafları barıştırmak; kan davalarını sonlandırmak için ara buluculuk yapmak ve tarafları barıştırmak; kız isteme, kız kaçırma, başlık parası ve düğün masrafı konularında ara buluculuk yapmak ve aileleri uzlaştırmak; bireysel, ailevi ve toplumu ilgilendiren konularda bilgi ve görüş sunmak gibi toplumu ve bireyi ilgilendiren gereksinimleri karşıladıkları anlaşılmaktadır. Bu gereksinimler karşılanırken kurumların liderleri (ağa/bey ve şeyh) otorite/buyruk veren, ihtiyacı olan/lar ise buyruk alan konumundadırlar. Weber'e göre "Otorite, insanların yalnızca buyruklar aldığı ve bu buyrukları yerine getirebileceği makul beklentileri olduğu zaman söz konusudur. Bu nedenle otorite, buyruk veren ile alan arasındaki güven ilişkisine dayanmaktadır ve bu güven buyruk verenin meşruiyetiyle ilgilidir. Yani, buyruk verenler yetki sahibi olarak görülürler" (Giddens ve Sutton, 2016: 361). Bu tespitler, buyruk veren/otorite olarak kabul edilen ağaların/beylerin ve şeyhlerin toplumsal yapıda yerine getirdikleri bu işlevlerle, buyruk alanların makul beklentilerini karşıladığını, aralarında bir güven ilişkisinin olduğunu ve bu güvenin, buyruk verenin meşruiyetinin onaylandığını ve buyruk verenlerin yetki sahibi olarak görüldüğünü ortaya

koymaktadır. Geleneksel otoritelerin bu konumlarını sürdürmek için başvurdukları yollardan biri de istihlâk normlarıdır.

***İstihlâk normları: otoriteyi gösterme ve sürdürme aracı***

Toplumsal yapıların yeme, içme, giyinme ve barınma gibi zorunlu biyolojik ihtiyaçlarını karşılama biçimleri farklıdır. Kıray (1999: 77)'a göre, bir toplumun bu ihtiyaçlarını karşılama şekli, o toplumun (a) doğal kaynaklarının imkânlarına, (b) sahip olduğu teknolojiye, (c) ekonomik durumuna ve (d) sosyal organizasyonun taşıdığı adetlere, geleneklere, kuruluşlara ve değerlere göre belirlenmektedir. Toplumun ihtiyaçlarını karşılama şekline istihlâk normları denir. “İstihlâk normları, yani ev, giyim, gıda ve boş zaman geçirme faaliyetleri ve bunlarla ilgili olarak beliren değerler toplumdan topluma değiştiği gibi aynı toplumda da değişmektedir. Herhangi bir toplumda her fert aynı şekilde istihlâk etmez. İstihlâk normlarının bir toplumdaki nüfus farklılaşmasına, sosyal tabakalaşmaya ve diğer statü organizasyonlarına göre değişiklikler göstermesi bu konunun en belirgin özelliklerinden biridir” (Kıray, 1999: 77).

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerden, geleneksel Palu toplum yapısının da istihlâk normlarının doğal ve sosyal koşullarına göre belirlendiği ve bu normların sosyal tabakaya göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Örneğin, otorite tabakasında olan ağaların/beylerin ve şeyhlerin evleri, giyimleri, tükettikleri gıdalar ve boş zamanlarını değerlendirme biçimleri bu tabakadan olmayanlardan farklıdır. Ağaların/beylerin evleri ilk bakışta fark edilebilmektedir; gösterişli ağa/bey “konağı”, otoriteyi ve gücü yansıtacak bir biçimde inşa edilmiştir. Otorite tabakasında olanların evleri gibi giyimleri de farklıdır. Dışarıda karşılaşılan bir erkeğin, giyiminden ağa mı, şeyh mi, esnaf mı, eşraftan biri mi, köylü mü olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, ev dışında kadınların giyimiyle ilgili böyle bir fark mevcut değildir. Çünkü bu yapıda bütün kadınlar ev dışında aynı şekilde giyinmekteydiler. Ev ortamında ise ağa ailesinin kadınlarının giydikleri diğer kadınlarınkinden farklıdır. Aile bireylerinin giyimleri de ailenin toplumdaki konumunu ve otoritesini yansıtmaktadır. Otorite konumunda olan kişi ve ailelerinin farklılıklarını ortaya koyan göstergelerden biri de boş zamanlarında yaptıkları faaliyetlerdir. Bu noktada dikkatleri çeken ilk farklılık, bu tabakaya mensup kişilerin ve aile fertlerinin bir zorunluluk olmadıkça kendilerine ait olmayan mekânlarda halktan birileriyle bir araya gelmemeleridir. Çünkü anlayışa göre onlar, giden değil, ayaklarına gelinen kişilerdir. Zor ulaşılır olmaları ve halkla sık sık bir arada bulunmamaları ya da sıradan insanların boş zaman faaliyetlerine katılmamaları, otorite tabakasındaki kişilerin farklılıklarını (toplumsal yapıdaki konumlarını) göstermek için başvurdukları yollardan bazılarıdır. Bu bağlamda, şeyh ve ailesi, boş zaman faaliyeti olarak daha çok evlerine kabul ederek onurlandırdıkları bağlılarıyla dinî sohbetler ve dinî dersler yapmayı tercih etmektedirler. Ağalar/beyler ise boş zamanlarında, genellikle kendilerine yakın olma şerefini bağışladıkları kişilerle ava gitmeyi veya şiir söylemek, hikâye anlatmak gibi özellikleriyle genelden farklı olduklarını kanıtlamış kişilerle sohbet etmeyi tercih etmektedirler. İstihlâk normlarına, sosyal tabakalar ve diğer statü organizasyonları arasındaki farkı göstermek için başvurulduğu gibi, otoriteyi elde tutulmaya hizmet edecek biçimde gücün gösterilmesi ve hatırlatılması amacıyla da başvurulmaktadır. Bunun en bilinen şekli servet dağıtmaktır (Kıray, 1999: 81-82). Toplumsal yapıda buyruk verenlerin (otoritelerin) başta dini törenler, cenaze ve düğünler olmak üzere karışık ve dolambaçlı bir şekilde servet dağıtmalarının amacı istihlâk normları aracılığıyla güçlerini göstererek iktidarlarını korumalarıdır.

Görüşmelerde, geleneksel otoritelerin toplumsal konumlarını hatırlatmak ve güçlerini göstermek için nasıl servet harcadıklarını tespit etmek amacıyla sorulan “Ağalar/beyler ve şeyhler halkın ihtiyaçlarıyla ilgileniyor muydu?” sorusuna verilen cevaplar şöyledir:

Beyler her cuma ve her pazartesi akşamı bir tosun keserlerdi ve etini halka dağıtırlardı. Beylerin halktan bir beklentileri yoktu. Yaptıkları iyilikleri karşılıksız yaparlardı. Hiçbir beyden ve ağadan bir kötülük gelmemiştir

(E3). Bayram günleri bayram namazından sonra tüm köylü bayramlaşmak için ilk önce ağanın evine gelirdi. Ağanın bahçesinde sofralar kurulurdu. Tüm köylü yemeğini tatlısını yer, ondan sonra diğer evlere giderlerdi. Köydeki hanımlar da kararlarını ağanın eşine danışırldı (K3). Ağa her zaman kapısı açık olan, sofrası yerde olan kişiydi. Her gece ağalar ve ağaların değer verdiği büyükler, yiğitler odası denen bir odada oturur konuşurlardı. Birkaç kere üst üste oraya gelmeyen olursa hemen biri yollarır, derdi dinlenir, ihtiyacı varsa karşılanırdı. Ağa, halkın ihtiyaçlarını karşılar, yardıma ihtiyacı olanlara yardım eli uzatırdı (E5). Ağalar, fakir ailelerin çocuklarına bakar, onları evlendirirdi (K4). Köylüler, ağanın ekmeğiyle büyüdüğünü söyler. Ağa, köylüsüne eksik neyi varsa verirdi. Onu tamamlardı (K5).

Katılımcıların verdikleri bu cevaplardan, geleneksel Palu toplum yapısında otorite konumunda olan ağaların/beylerin farklı zamanlarda ve çeşitli yollarla güçlerini göstermek için servet harcadıkları anlaşılmaktadır. “Ağa her zaman kapısı açık olan, sofrası yerde olan kişiydi.” tanımına göre ağa, yani otorite (buyruk veren) “servet harcayabilendir.” Buyruk alanlar ise “ağanın ekmeğiyle büyüdüğünü söyler.” Böylece ağaların, servet harcayarak güçlerini gösterdikleri, yaptıkları her harcamayla otorite olduklarını muhataplarına onaylattıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ağaların/beylerin, otoritelerini elde tutmak/korunmak amacıyla başvurdukları servet harcama davranışı, diğer bir otorite olan şeyhler için geçerli değildir. Şeyler; cenaze törenlerine katılmak, ziyaret ettikleri hastaların veya ziyaretlerine gelen ya da getirilen hastaların iyileşmeleri için dua etmek, dini konulardaki sorulara cevap vermek, huzurlarına kabul ettikleri kişilerle yaptıkları görüşmelerde ya da dinî konulardaki tartışmalarda bilgilerini ve manevi güçlerini göstermek gibi eylemlerle otoritelerini/güçlerini göstermektedirler. Hatta şeyhin bu eylemlerinde muhatap aldığı kişi ve ailelerin toplumdaki prestiji de yükselmektedir. Örneğin, şeyhin cenaze törenine katıldığı meyyitin ailesi, hasta iken kendisine dua ettiği kişi, manevi destek elde etmiş sayılmaktadır. Şeyhlerden manevi destek elde etmiş olmak ya da elde etme ihtimali karşılığında, müntesipleri zekat, sadaka, infak olarak para ya da sahip oldukları ürünlerden bir kısmını şeyhe vermektedirler. Buyruk veren otoritenin, her fırsatta doğrudan güç kullanarak buyruklarını kabul ettirmek yerine bazen buyruk alan kişilere çeşitli yollarla güçlerini göstererek üstünlüklerini onaylatmak ve buyruk vermelerini meşrulaştırmak yolunu seçtikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu yollardan en önemlisinin istihlâk normları olduğu anlaşılmaktadır. İstihlâk normlarının, otoritenin alt tabakadakileri küçük düşürerek onlara güçlerini göstermek ve onaylatmak işlevleri olduğu gibi toplumsal kontrol sağlama işlevinin olduğu da görülmektedir.

Sonuç olarak, şeyhlerin saygınlığı ve gücü, bilgilerine ve manevi güçlerine; ağaların/beylerin saygınlığı ve gücü ise maddi üstünlüklerine dayanmaktadır. Bu otoriteler, toplumsal konumlarını korumak için çeşitli yollarla, muhataplarına aciz ve güçsüz olduklarını hatırlatacak biçimde güçlerini göstermektedirler.

### ***Toplumsal yapının yaşadığı değişimle ilgili değerlendirmeler***

Çalışmanın en başında verilen, “var olan değişir” ilkesinin hemen ardında toplumsal yapıların durağan değil dinamik olduğu belirtilmişti. Ancak, toplumsal yapıların dinamik olmaları, bugünden yarına bütün unsurlarıyla ani bir biçimde değiştikleri anlamına gelmiyor. Yapıların değişim nedenleri, bu nedenlere gösterilen tepkiler ve değişim hızları farklı olduğu gibi bir yapının maddi ve manevi unsurlarının değişim hızları da aynı değildir; kültürün maddi öğeleri, manevi olanlara kıyasla daha hızlı değişir ve bu değişiklikler daha kolay benimsenir. Toplumsal değişimin hatırlatılan bu özellikleri bile bir yapıda, yaşanan toplumsal değişimi saptamanın ve değişen unsurlarla ilgili değerlendirmeleri tespit etmenin zorluğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın planlama sürecinde, toplumsal yapıda gerçekleşen değişimi tespit etmenin ve değerlendirmenin zorluklarını aşmak için nelerin yapılabileceği araştırılırken yapılan ön görüşmelerde, bir taraftan geleneksel Palu toplum yapısının birkaç bileşeninin kısmen, bazılarının ise tamamen değiştiği, diğer taraftan Weber'in ifadesiyle, kuşaktan kuşağa aktarılan kökleşmiş kültürel değerlerin (geleneklerin) gücünü koruduğu tespit edilmiştir. Eski (geleneksel olan) ile yeninin (değişen-modern unsurların) bir arada ve zaman zaman çatışarak varlıklarını sürdürdükleri böyle durumlarda, ikisini karşılaştırmanın insan zihnini daha aktif ve eleştirel düşünmek için kışkırtacağı görüşünden hareketle; katılımcılardan yapının değişimden öncesini değişimden sonrasıyla karşılaştırmaları ve bir değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Katılımcıların, geleneksel Palu toplum yapısı ve bu yapının yaşadığı değişimle ilgili karşılaştırmaları ve değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Eskiden aşiretler varken kadınlar örtülüydü, başı açık kadın bulmak çok zordu. Kadınlar çarşıda gezemezlerdi. Aşiretlerin yok olduğu söylenemez. Aşiret varken kişilere hakaret çok oluyordu. Yoksul-zengin farkı çok belirgindi (E1). Eski düzeni sevmiyorum, şimdiki düzen daha iyi (E2). Eski dönem daha iyiydi. O dönemde edep, terbiye vardı. Büyük-küçük ayrımı vardı. Şimdi saygı ve sevgi kalmadı. Eskiden bütün kızlar; örtülü, peçeli, elleri eldivenli şekilde gezerdi (E3). Her şey aşiretlerin elindeydi. Kendi başına karar verilmezdi. Her konuda aşiretlerin etkisi çok fazlaydı ve genellikle kararları onlar alırlardı. Şimdi demokrasi var ve demokrasiden daha güzel bir yönetim şekli olamaz. Şimdi herkes kendi kararını kendi alıyor. Şimdiki düzen daha iyi (E4). Aşiret sistemi, gelenek görenekleri yansıttığı için iyiydi. Fakat o zamanlar insanlar özgür değildi. Bizim aşiretimiz ..... .. aşiretidir. Aşiret bireyleri hala hayattadır. Fakat demokrasi, kentleşme ve yenilikler aşiretlerin etkisinin yok olmasına sebep olmuştur (E5). Halk, saygı ve sevgi içinde yaşardı. Birlik beraberlik vardı. Şeyhler varken sistem daha iyiydi (K1). Kadınlar genellikle dışarı çıkmazdı büyüklerimiz bahçeye bile çıkmamıza izin vermezlerdi. Eski kurallar şimdi de hala geçerli ama yeni düzenle birlikte yeni kurallar geldi ve bu kurallar eskisi kadar ağır kurallar değildir (K2). Ağa torunu olduğum için ağalık sisteminin devam etmesini isterdim. Çünkü kendimi daha güvende ve kıymetli hissediyordum. Ağalar, köylüyü ezmezdi, yoksullara yardım ederdi. Ağalık sistemi eskisi kadar kalmadı (K3). Eski adetler daha güzeldi. Şimdi onlardan bahsettiğimizde bize geri kalmış diyorlar. Başka ailelerde baskı olurdu ama bizim ailemizde yoktu (K4). Palu halkı adetlerine çok bağlıydı. Kız çocukları 12 yaşından sonra çarşıya çıkmazlardı. Çoğu kimse eşini görmeden evlenirdi. Ben de eşimi görmeden evlendim. Eşim çalıştığımdan dolayı benimle sürekli kavga ederdi, beni istifa etmeye zorlardı. Palu'da o dönem asla boşanma olmazdı. Saygı, sevgi ve edep açısından eski iyiydi ama şimdinin imkânları ve rahatlığı daha güzel (K5).

Katılımcılar, Palu toplum yapısının, yapısal değişimden öncesini (eski/geleneksel) mevcut (yeni/modern) haliyle karşılaştırırken gelenekseli; "Eskiden, aşiretler varken", "Her şey aşiretlerin elindey(ken)di", "Aşiret sistemi", "Eski düzen", "Eski dönem", "Eski adetler", "Ağalık sistemi", "Eski kurallar", "Şeyhler varken" mevcut durumunu ise "Yeni düzen", "Şimdiki düzen", "Şimdi" biçiminde tanımlamaktadırlar. Bu tanımlamalar, "görece durağan yapı" kategorisinde değerlendirilebilecek nitelikte olan geleneksel Palu toplum yapısının, son yıllarda hızla değişmekte olduğunu ve yaşanan değişimin bu yapıda yaşayanlar tarafından da kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Bazı katılımcıların; "Eski kurallar şimdi de hala geçerli ama yeni düzenle birlikte yeni kurallar geldi (K2).", "Ağalık sistemi eskisi kadar kalmadı (K3).", "Aşiretlerin yok olduğu söylenemez (E1).", "Aşiret bireyleri hala hayattadır. Fakat demokrasi, kentleşme ve yenilikler aşiretlerin yok olmasına sebep olmuştur (E5)." biçimindeki tespitleri, yapıda bir



tarafından değişim sürecinin, diğer taraftan ise eskiye ait geleneklerin etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Toplumsal yapıda eski ile yeninin bir arada varlığını sürdürmesi katılımcıların hem geleneksel yapıya hem de yapısal değişim sonucunda ortaya çıkan değişim göstergelerine gösterdikleri tepkilerin farklı olmasına neden olmaktadır. Bazı katılımcılar değişimi desteklerken bazıları değişime kaygı ve kuşkuyla yaklaşmakta, bazıları da her iki dönemi bir bütün olarak reddetmek ya da kabul etmek yerine ikisi arasında bir tavır geliştirmektedir.

Katılımcıların, Palu'daki yapısal değişimle ilgili değerlendirmeleri ve nedenleri üç gruba ayrılabilir:

- a) Yapısal değişimi destekleyen katılımcıların değişimle ilgili değerlendirmeleri ve gerekçeleri:
  1. Eskiden aşiretler varken kadınlar örtülüydü, başı açık kadın bulmak çok zordu. Kadınlar çarşıda gezemezlerdi. Aşiretlerin yok olduğu söylenemez. Aşiret varken kişilere hakaret çok oluyordu. Yoksul-zengin farkı çok belirgindi (E1).
  1. Eski düzeni sevmiyorum, şimdiki düzen daha iyi (E2).
  2. Her şey aşiretlerin elindeydi. Kendi başına karar verilmezdi. Her konuda aşiretlerin etkisi çok fazlaydı ve genellikle kararları onlar alırlardı. Şimdi demokrasi var ve demokrasiden daha güzel bir yönetim şekli olamaz. Şimdi herkes kendi kararını kendi alıyor. Şimdiki düzen daha iyi (E4).
- b) Yapısal değişime karşı çıkan katılımcıların değişimle ilgili değerlendirmeleri ve gerekçeleri:
  1. Eski dönem daha iyiydi. O dönemde edep, terbiye vardı. Büyük-küçük ayrımı vardı. Şimdi saygı ve sevgi kalmadı. Eskiden bütün kızlar; örtülü, peçeli, elleri eldivenli şekilde gezerdi (E3).
  2. Halk, saygı ve sevgi içinde yaşardı. Birlik beraberlik vardı. Şeyhler varken sistem daha iyiydi (K1).
  3. Ağa torunu olduğum için ağalık sisteminin devam etmesini isterdim. Çünkü kendimi daha güvende ve kıymetli hissediyordum. Ağalar, köylüyü ezmezdi, yoksullara yardım ederdi. Ağalık sistemi eskisi kadar kalmadı (K3).
  4. Eski adetler daha güzeldi. Şimdi onlardan bahsettiğimizde bize geri kalmış diyorlar. Başka ailelerde baskı olurdu ama bizim ailemizde yoktu (K4).
- c) Yapısal değişimin öncesinin ve sonrasının olumlu yönlerini ön plana çıkaran katılımcıların değerlendirmeleri ve gerekçeleri:
  1. Aşiret sistemi, gelenek görenekleri yansıttığı için iyiydi. Fakat o zamanlar insanlar özgür değildi. Bizim aşiretimiz ..... aşiretidir. Aşiret bireyleri hala hayattadır. Fakat demokrasi, kentleşme ve yenilikler aşiretlerin yok olmasına sebep olmuştur (E5).
  2. Kadınlar genellikle dışarı çıkmazdı büyüklerimiz bahçeye bile çıkmamıza izin vermezlerdi. Eski kurallar şimdi de hala geçerli ama yeni düzenle birlikte yeni kurallar geldi ve bu kurallar eskisi kadar ağır kurallar değildir (K2).
  3. Palu halkı adetlerine çok bağlıydı. Kız çocukları 12 yaşından sonra çarşıya çıkmazlardı. Çoğu kimse eşini görmeden evlenirdi. Ben de eşimi görmeden evlendim. Eşim çalıştığımdan dolayı benimle sürekli kavga ederdi, beni istifa etmeye zorlardı. Palu'da o dönem asla boşanma olmazdı. Saygı, sevgi ve edep açısından eski iyiydi ama şimdinin imkânları ve rahatlığı daha güzel (K5).

Bu grupların cinsiyetine göre dağılımı şöyledir: Yapısal değişimi destekleyen ilk gruptaki katılımcıların üçü de erkek, değişime karşı çıkan katılımcıların biri erkek, üçü kadın ve eski ile yeni arasında bir denge kurmayı tercih eden katılımcıların biri erkek, ikisi kadındır. Bu dağılım, erkek katılımcıların çoğunlukla değişimi desteklediklerini, buna karşılık kadın katılımcıların,

değişime ya kaygı ve kuşkuyla yaklaştıklarını ya da eski gelenekler ile yeni kurallar arasında bir denge gözetmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların yapısal değişimle ilgili değerlendirmeleri ve yaptıkları bu değerlendirmeler için ileri sürdükleri nedenler farklı olsa da aynı değişim göstergelerini (sonuçlarını) vurgulamaktadırlar.

Her üç gruptaki katılımcıların da ortaklaşa dile getirdikleri değişim göstergeleri şunlardır:

- a) Geleneksel otoritelerin toplumdaki etkileri zayıfladı,
- b) Bireysel özgürlükler arttı,
- d) Kadınların giyim-kuşamları değişti ve
- e) Kadınların toplumda görünürlükleri arttı.

Diğer katılımcılar yapısal değişimin bu göstergelerini (sonuçlarını) ön plana çıkarıp değerlendirmelerini bunlar üzerinden yaparken bir katılımcı (E5), değişimin nedenlerini de vurgulamaktadır. Ona göre, “Demokrasi, kentleşme ve yenilikler” eski sistemin (aşiretlerin) “yok olmasına sebep olmuştur.”

Ancak, yukarıda verilen katılımcı grupların, bu göstergelerle ilgili değerlendirmeleri birbirinden farklıdır.

İlk grupta yer alan katılımcılar, yapısal değişimi ve değişimin bu göstergelerini desteklemektedirler. Bunu, yapının geleneksel şeklini eleştirerek dile getirmektedirler. Örneğin bu grupta yer alan E1, “Eskiden aşiretler varken kadınlar örtülüydü, başı açık kadın bulmak çok zordu. Kadınlar çarşıda gezemezlerdi. Aşiret varken kişilere hakaret çok oluyordu. Yoksul-zengin farkı çok belirgindi.” ifadeleriyle; yine aynı gruptan katılımcı E4 ise, “Her şey aşiretlerin elindeydi. Kendi başına karar verilmezdi. Her konuda aşiretlerin etkisi çok fazlaydı ve genellikle kararları onlar alırlardı.” cümleleriyle dile getirdiği görülmektedir. E4, yeni durumu (modern olanı) “demokrasi” olarak tanımlamakta ve “daha iyi” olduğunu söylediği bu yeni durumu tercih etme nedenini ise “Şimdi herkes kendi kararını kendi alıyor.” ifadesiyle dile getirmektedir.

Bu değerlendirmelerden hareketle, bu grupta yer alan katılımcıların yapısal değişimi; bireysel özgürlükleri kısıtlayan geleneksel otoritelerin toplumsal yapıdaki etkilerinin zayıflaması, buna karşılık bireyin özgürlük alanının genişlemesi olarak kabul ettikleri ve bu değişimi destekledikleri ileri sürülebilir.

İlk gruptaki katılımcıların aksine, yapısal değişimi ve göstergelerini reddeden ikinci gruptaki katılımcılar, geleneksel yapıyı tercih ettiklerini, “Eski dönem/adetler/sistem daha güzeldi/iyiydi.” diyerek dile getirmektedirler. Bu grupta yer alan E3, bu tercihinin nedenini şöyle açıklamaktadır: “O dönemde edep, terbiye vardı. Büyük-küçük ayrımı vardı. Eskiden bütün kızlar; örtülü, peçeli, elleri eldivenli şekilde gezerdi.” K1 ise, bu doğrultudaki tercihini, “Halk, saygı ve sevgi içinde yaşardı. Birlik beraberlik vardı.” diyerek açıklamaktadırlar. E3, modern (yeni olana) kaygı ve kuşkuyla yaklaşmasını ise, “Şimdi saygı ve sevgi kalmadı.” gerekçesiyle açıklamaktadır. Yine bu grupta yer alan K3 ve K4, yapısal değişime karşı olmalarını daha çok bireysel ve ailevi nedenlerle açıklamaktadırlar. Bunu K3, “Ağa torunu olduğum için ağalık sisteminin devam etmesini isterdim. Çünkü kendimi daha güvende ve kıymetli hissediyordum.”, K4 ise “Başka ailelerde baskı olurdu ama bizim ailemizde yoktu.” şeklinde dile getirmektedir.

İkinci grupta yer alan katılımcıların bu değerlendirmelerinden hareketle, yapısal değişimle birlikte artan bireysel özgürlükler ve yenilikler, geleneksel yapıdaki ayrıcalıklı konumlarını kaybetmelerine neden olduğu için değişime karşı çıkmaktadırlar. Ancak, bu gruptaki katılımcılar, toplumsal değişime karşı çıkarken toplumun kökleşmiş kültürel değerlerini (geleneklerini) yüceltmektedirler. İnançla şekillenen bu değerleri; edep, terbiye, büyük-küçük ayrımı; kızların

örtülü, peçeli, elleri eldivenli şekilde gezmeleri; saygı ve sevgi, birlik ve beraberlik olarak sıralamaktadırlar ve bunların korunması gerektiğini ileri sürmektedirler.

Birinci ve ikinci gruptaki katılımcıların aksine üçüncü gruptakiler, yapısal değişimi ve göstergelerini ne bütünüyle kabul etmekte ne de reddetmektedirler. Bu yaklaşımı benimseyen katılımcılar tercihlerini şu ifadelerle açıklamaktadırlar:

K5: “Saygı, sevgi ve edep açısından eski iyiydi ama şimdinin imkânları ve rahatlığı daha güzel.”,

E5: “Aşiret sistemi, gelenek görenekleri yansıttığı için iyiydi. Fakat o zamanlar insanlar özgür değildi.”,

K2: “Yeni kurallar geldi ve bu kurallar eskisi kadar ağır kurallar değildir.”

Bu gruptaki katılımcıların eski olandan; saygı, sevgi ve edebi önceleyen gelenekleri, görenekleri için vazgeçemedikleri, yeni olanı da insanlar daha özgür, kuralları daha esnek ve imkânları, rahatlığı daha güzel (geniş) olduğu için tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Eski ve yeni arasında kurulan bu denge, bu uzlaştırıcı tavır, Palu’da yapısal değişimin çatışmaya ve çöküşe neden olmadan gerçekleşmesini sağladığı gibi “Değişim içindeki toplumlar parçalanmış, kaotik topluluklar değildir” (Kıray, 1999: 329) tezini de doğrulamaktadır.

Yukarıda verilen üç grubun, toplumsal yapıdaki değişimle ilgili değerlendirmeleri farklı olsa da tüm katılımcılar, toplumsal değişimi, kökleşmiş kültürel değerlerin (geleneklerin) değişimi olarak algılamaktadırlar. Çünkü katılımcıların kültürün maddi unsurlarının değişimiyle ilgili herhangi bir itirazı söz konusu değildir. Ancak, maddi koşulların değişmesiyle toplumun kökleşmiş kültürel değerleri olan; “İnanç sistemi, değerler, normlar, kişilere göre insanlığın varoluşunun anlamı ve toplumu bir arada tutacak, kişilerin topluma aidiyetini sağlayacak sosyal kontrol araçları da değişir” (Kalaycıoğlu, 2017: 7). Bu değişimle birlikte, yeni anlam ağları ve “insanların hayatlarını şekillendiren ilişkilerin ve sosyal rollerin somutlaştırılmasına dayanan kalıplar” ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, bazı toplumsal kurumların etkisi zayıflamakta, bazıları da işlevlerini başka kurumlar üstlendiği için dağılma noktasına gelmektedir; yeni ihtiyaçlarla birlikte yeni kurumlar ortaya çıkmakta veya mevcut kurumlar yeni işlevler üstlenmektedir. Örneğin, yaşanan değişimle birlikte ağalık/beylik ve şeyhlik, günümüzde toplumsal yapının mihver/başat kurumları değildirler; aralarındaki önemli fark, ağalık/beylik, işlevlerinin önemli bir kısmını resmi kurumlar üstlendiği için toplumsal yapıdaki etkilerini çok büyük oranda yitirmiş olmalarına karşın, inanca dayanan şeyhlik kurumunun toplumdaki etkisinin eskiye kıyasla zayıflamış olmasıdır. Bu fark da inancın yapıdaki etkisini ve sürekliliğini gösterdiği için ayrıca dikkat çekicidir.

Bazı katılımcılar, kökleşmiş kültürel değerlerin (geleneklerin) değişmesi anlamına gelen bu yeni durumu, eskiye kıyasla daha iyi bulup desteklerken bazıları da inançla özdeşleştirdikleri gelenekleri yüceltirken toplumsal değişimi bozulma, çözülme ve çöküş olarak değerlendirmektedirler.

## SONUÇ

Değişimin temposu gün geçtikçe yükseliyor. Toplumsal yapılar da değişimin yükselen bu temposundan etkileniyor; insan ve toplumla ilgili olan her şey artık çok daha kısa bir sürede değişiyor. Bunun sonucu olarak aynı toplumsal yapıda hem değişimi destekleyenler ile değişime kuşkuyla yaklaşanlar arasındaki kutuplaşma derinleşiyor hem de eski ile yeni arasında denge kurmaktan yana olanların sayısı artıyor.

Toplumsal değişim, sosyolojinin en çok ilgilendiği konulardan biri olmaya devam edecektir ve değişimi yaşayan toplulukların, değişimle ilgili değerlendirmelerini tespit etmeye, anlamaya ve açıklamaya çalışan sosyolojik araştırmaların sayısı artacaktır.

Palu toplum yapısında, yaşanan yapısal değişimle ilgili değerlendirmeleri anlamak ve açıklamak amacıyla yapılan bu çalışmada, sahada görüşmeler yoluyla elde edilen verilere dayanılarak,

yapısal değişim yaşamakta olan Palu toplum yapısının, daha önce geleneksel toplumsal yapı örneği olduğu ve bu yapının ekonomik bir yaklaşım yerine inanç merkezli bir yaklaşımla ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra mevcut verilerin, buyruk verenler (otoriteler) ile buyruk alanlar arasındaki ilişki bağlamında yapılan değerlendirmelerinden geleneksel Palu toplum yapısıyla ilgili olarak:

1. Geleneksel Palu toplum yapısında, “kabile büyüklerinin/yaşlıların”, “beylerin”, “ağaların” ve “şeyhlerin” kararlarının geçerli olduğu ve bunların sözlerinin dinlendiği, otorite olarak kabul edildikleri ve bunlara itaat edildiği,
2. Otoritenin soya göre belirlendiği ve toplumsal yapıda otoritenin esas kaynağının soy yüceliği olduğu,
3. Toplumsal otorite, ağalık/beylik ve şeyhlik kurumları aracılığıyla ve bu kurumları temsil eden liderler eliyle kullanıldığı,
4. Geleneksel toplum yapısı örneği olan Palu'da, yapının konsensüsten çok zorlamaya dayandığı,
5. Otoritelerin toplumun kökleşmiş kültürel değerleri (gelenekleri) ile aynileştirilen kararlarına mutlak itaat eden bireylerin bu davranışlarının takdir ve teşvik edildiği, itaat etmeyenlerin cezalandırıldığı,
6. Geleneksel Palu toplum yapısında mihver/başat kurumların ağalık/beylik ve şeyhlik olduğu ve bu kurumların toprak ve su kavgalarında tarafları barıştırmak; kan davalarını sonlandırmak için ara buluculuk yapmak ve tarafları barıştırmak; kız isteme, kız kaçırma, başlık parası ve düğün masrafı konularında ara buluculuk yapmak ve aileleri uzlaştırmak; bireysel, ailevi ve toplumu ilgilendiren konularda bilgi ve görüş sunmak gibi toplumu ve bireyi ilgilendiren gereksinimleri karşılayan işlevlerinin olduğu,
7. Geleneksel Palu toplum yapısının istihlak normlarının doğal ve sosyal koşullarına göre belirlendiği ve bu normların sosyal tabakaya göre farklılaştığı,
8. Şeyhlerin saygınlığının ve gücünün, bilgilerine ve manevi güçlerine, ağaların/beylerin saygınlığının ve gücünün ise maddi üstünlüklerine dayandığı ve bu otoritelerin, toplumsal konumlarını korumak için çeşitli yollarla muhataplarına aciz ve güçsüz olduklarını hatırlatacak biçimde güçlerini gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulaşılan verilerin değerlendirmesinden, yukarıda bazı özellikleri verilen geleneksel Palu toplum yapısının bir değişim yaşadığı ve bu değişimin gerçek yapısal değişim niteliğinde olduğu saptanmıştır. Palu'daki yapısal değişim; geleneksel otoritelerin toplumdaki etkilerinin zayıflaması, bireysel özgürlüklerin artması ve bireysel tercihlerin ön plana çıkması, kadınların giyim-kuşamlarının değişmesi, yapıda görünürlüklerinin artması, geleneksel roller dışında yeni roller talep etmesi ve üstlenmesi gibi değişim göstergeleriyle açıklanmaktadır.

Yapısal değişimin bu göstergelerini değerlendirme biçimine göre, Palu'da üç farklı toplum kesimi olduğu tespit edilmiştir. Bunlar: a) Değişime karşı çıkanlar, b) Değişimi destekleyenler ve c) İlk ikisi arasında bir denge kurmaya çalışanlar.

Geleneksel yapıda avantajlı konumda olanlar değişime karşı çıkmaktadırlar. Buna karşılık yapısal değişim, bireylere ve geleneksel yapının dezavantajlı toplum kesimlerine çeşitli fırsatlar sunduğu için desteklenmektedir.

Sonuç olarak, gerçek yapısal bir değişim yaşayan Palu'da, bugün eski ile yeni bir arada varlığını sürdürmektedir. Bu yapıda, inanca dayanan geleneksel otorite etkisini sürdürmekte ve inanca bağlılık, toplumsal değişimin hızını belirlediği gibi değişimle ilgili değerlendirmeleri de belirlemektedir.

**KAYNAKLAR**

- Algar, H.(1997). “Hâlid el Bağdâdî”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat.
- Evliya Çelebi (2001). Seyahatname, haz. Yücel Dağlı ve Seyit Ali Kahraman, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir* ( N. Çelebi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geertz, C. (2010). *Kültürlerin yorumlanması* ( H. Gür, Çev.). Ankara: Dost Kitapevi.
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2016). *Sosyolojide temel kavramlar*. (A. Esgin, Çev.). Ankara: Phonix Yayınları.
- Habermas, J. *Rasyonel bir topluma doğru*. (A. Çiğden ve M. Küçük, Çev.). Ankara: Vadi Yayınları.
- Hall, J. A. (2008). Toplumsal değişme. Outhwaite, W. (Ed.), *Modern toplumsal düşünce sözlüğü* içinde, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Heer, D. M. (2008). Toplumsal Yapı. Outhwaite, W. (Ed.), *Modern Toplumsal Düşünce Sözlüğü* içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- İnam, A. (2005). Değerlerin değeri. *Felsefe Dünyası*, I, 41.
- Jary, D. & Jary, J. (1991). *The harper collins dictionary of sociology*. New York : Harper Collins Publishers.
- Kalaycıoğlu, S. (2017). *Toplumsal yapı: toplumsal kurumlar, gruplar ve toplumsal değişim, dünden bugüne Türkiye'nin toplumsal yapısı*, Editör M. Zencirkıran, Bursa: Dora Yayınları.
- Kıray, B. M.(1999). *Toplumsal yapı toplumsal değişim*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Neuman, L. W. (2013), *Toplumsal araştırma yöntemleri, nicel ve nitel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.
- Pakalın, M. Z. (1971). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*, cilt 2, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Radcliffe - Brown, Alfred Reginald (2006). *Toplumsal yapı üzerine*. çev. Şenol Baştürk, içinde Edit. Mehmet Zencirkıran, *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, Ankara: Nova Yayın Dağıtım.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J (2014). *Sosyoloji kuramları*. ( H. Hülür, Çev.). Ankara: De ki Yayınları.
- Slattery, M. (2007). *Sosyolojide temel fikirler*. (Ü.Tatlıcan ve G. Demiriz, Çev.). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Weber, M. (1985). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*, (Z. Aruoba. Çev.). İstanbul:Hil Yayınları.
- Yapıcı, S. (2004). Palu, [y.y., t.y.] (Ankara : Anıl Matbaa ve Ciltevi) .
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Turkish Studies* 8(8), 1489-1501.
- Yazıcı, M. (2017). *Küreselleşme çağında toplumsal değerler*. İstanbul: Çıra Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Extended Abstract**

The pace of change, which has accelerated with modernization, has been rising day by day. In contrast, traditional understanding of society is rapidly weakening with all its elements. In response to modernization, the traditional understanding of society began to lose power in the West, later emerged in non-Western societies in the process. Today, everything that is about man and society is changing in a much shorter time. As the rate of change of social structures increases, three different social groups emerge in the same structure: the first group is the one that supports change, the second group is the one that is skeptical of change and the innovations that come with change, and the third group is the one that strikes a balance between the first two groups. However, as time progresses the polarization between the groups deepens, but the effect of those who

support the change is also increasing. The structure of Palu society, chosen as the research universe in this article, changes from one side to the other, like other structures, but it also save its traditional features. The resistance to change in Palu is strong enough to slow the change. This resistance of Palu can be explained by the fact that the agha, bey and sheikhs' power, which was the authority in the traditional period. The main purpose of this article is to understand a traditional example of social structure and to determine the evaluations related to the change in this structure. For this purpose, the structure of the traditional Palu society was taken into consideration in the context of the relation between the issuing authority and the receiving authority, and the main characteristics of this structure were identified. The evaluation of individuals living in the same structure which related to the change was also determined. In this study, which was carried out in order to understand and explain the evaluations related to the structural change in Palu community, the data obtained through interviews in the field were used. Analysis and evaluation based on these data concluded that Palu had previously been an example of traditional social structure which experienced structural change, and this structure should be handle with a faith-centered approach rather than an economic one. Afterwards, from the evaluations of the available data in the context of the relationship between the commanders (authorities) and the ones who taking command, the following findings were reached regarding the traditional Palu society structure: a) in the traditional of Palu society structure, where the decisions of “family/tribal elders/elders”, “bey”, “agha” and “sheikhs” are valid and their words are listened to, accepted and obeyed as Authority, , b) authority is determined according to race and the main source of authority in the social structure is the supremacy of race, c) social authority, which is used through the agha/beyship (beylik) and sheikship (sheikhlik) institutions and through the hands of leaders representing these institutions, d) Palu, which is an example of a traditional social structure, is based on the coercion of individuals rather than consensus, e) in which individuals who obey the decisions of authorities that are identical to the society's ingrained cultural values (traditions) are appreciated and encouraged. Those who do not obey are punished, f) In the structure of traditional Palu society, as there are principal institutions, there are also “agalık/beylik” and “sheikhlik” ones and these institutions reconcile the parties in land and water fights. To make an interim finding on the issues of asking for girls, kidnapping girls, bride wealth and wedding expenses and to reconcile the families; to provide information and opinions on matters concerning the individual, family and society, and to meet the requirements of the society and the individual, g) the structure of the traditional Palu society is determined according to the natural and social conditions of employment norms and these norms differ according to the social stratum, h) The respectability and power of the sheikhs, their knowledge and spiritual strength, the prestige and power of the agha /beys are based on their material superiority. These authorities demonstrate their power to remind their interlocutors that they are incapable and powerless in various ways to protect their social position are the results of this study. From the evaluation of the data obtained through interviews, it has been determined that the traditional Palu social structure given in some of the above features has undergone a change and this change is a real structural change. The structural change in Palu is explained by indicators of change such as the weakening of the influence of traditional authorities in society, the increase of individual freedoms and the prominence of individual preferences, the change of women's clothing, the increase of women's visibility in the structure, and the demand for and assuming new roles other than traditional ones. These indicators, which are determined as a result of the analysis of the data obtained through interviews, reveal that there is a real structural change in Palu. However, in the current Palu community structure, some sections supported the change; others opposed the change, while some others reached a balance between the old and the new. Individuals belonging to families in an advantageous position in the traditional structure are opposed to the change experienced. In contrast, the accelerating change with modernization is supported by individuals from families who are more often disadvantaged in the traditional structure. However, although some participants express their aspirations for the traditional form of society, the various opportunities that come with modernization are supported by the overall participants. As a result, Palu, which is experiencing real structural change, continues to coexist today with the old and the new. In this

structure, although other traditional authorities have lost their power, the traditional authority based on faith continues to exert its influence in society. Commitment to faith in Palu determines not only the speed of social change but also the evaluations about change.





## ERGEN BİREYLERİN EMPATİ VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Leyla Ulus\*  
Elif Yalçıntaş Sezgin\*\*

### ÖZ

Ergenlik, boy, ağırlık, vücut oranları ve hormonlar gibi bireysel, sosyal ve bağlamsal geçişlerle birlikte fizyolojik ve psikolojik değişikliklerle karakterize bir geçiş dönemidir. Bazı araştırmalar bireylerin ergenliğe doğru ilerledikçe daha empatik, sempatik ve yardım edici davranışlar sergilendiğini göstermekteyken bazıları da bu davranışlarda durma hatta azalma olduğunu iddia etmişlerdir. Bu çalışmada Bursa'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ve Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 12-21 yaş grubu ergenlerin reaktif ve proaktif saldırganlıkları ile bilişsel ve duyuşsal empati düzeyleri incelenmiştir. Böylece ergenlerin reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerinin onların bilişsel ve duyuşsal empatileriyle olan ilişkileri onların yaş, cinsiyet, anne-babalarının eğitim durumu gibi demografik özellikleriyle yordamak amaçlanmıştır. Ergenlerin reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerini belirlemek için Raine ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Ergen bireylerin empati düzeyleri Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilen Temel Empati Ölçeği (BES) ile belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında, Korelasyon Analizi ve t-Testi kullanılmış, 0,01 ve 0,05 anlamlılık düzeyi aranmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin hem empati hem de saldırganlık düzeyleri cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi ile birlikte yordanmıştır. Ergenlik sürecinde saldırganlık ve empati arasında ilişki irdelenmiştir demografik saldırganlık ölçeği ile empati ölçeği arasında yaş, cinsiyet anne baba eğitim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ). Ayrıca araştırma sonucunda Duyuşsal empati alt boyut ölçek puanları ile reaktif alt boyut ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Eğitimci ve araştırmacılara ergenlik döneminde saldırganlıkla ilgili yapılacak çalışmalarla ilgili öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel-duyuşsal empati, proaktif- reaktif saldırganlık

## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMPATHY AND AGGRESSION LEVELS OF ADOLESCENTS

### ABSTRACT

Adolescence is a transitional period characterised by individual, social and contextual transitions such as in height, weight, body proportions and hormones, as well as by physiological and psychological changes. Although some researchers reveal that individuals display more empathic, sympathetic and helpful behaviours as they advance towards adolescence, others claim that there is a reduction or even a cessation in these behaviours. In this study, reactive and proactive aggression levels, and cognitive and affective empathy levels in adolescents aged 12-21 studying at schools and vocational schools attached to the National Education Ministry in Bursa were examined. The aim thereby was to predict the relationships between the adolescents' reactive and proactive aggression levels and their cognitive and affective empathy levels by means of demographic characteristics such as their age, gender and parents' educational levels. To determine the adolescents' reactive-proactive aggression levels, the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (PRQ) developed by Raine et al. (2006) was used. The adolescent individuals' empathy levels were determined with the Basic Empathy Scale (BES) developed by Jolliffe and Farrington (2006). At the analysis and interpretation stage of the data obtained in the study, correlation analysis and t-test were used, and 0.01 and 0.05 significance levels were set. As a result of the study, both the empathy and the aggression levels of the adolescents were predicted together with age, gender and parental educational levels. The relationship between aggression and empathy during adolescence was examined, and it was found that age, gender and parental educational level did not reveal a statistically significant relationship between the demographic aggression scale and the empathy scale ( $p>0.05$ ). However, following the research, a positive, significant relationship was revealed between scale scores in the affective empathy subdimension and scale scores in the reactive aggression subdimension ( $p<0.05$ ). Recommendations were made for educators and researchers with regard to future studies to be conducted on the subject of aggression in the adolescence period.

**Key Words:** Cognitive-affective empathy, proactive- reactive aggression

\*Dr.Öğrt.Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul.

leylaulus@istanbul.edu.tr.

\*\*Öğrt. Gör. Dr. Uludağ Üniversitesi, İnegöl Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Bursa. elifyalcintas@uludag.edu.tr.

## GİRİŞ

Ergenlik, geleneksel olarak, boy, ağırlık, vücut oranları ve hormonlar gibi bireysel, sosyal ve bağlamsal geçişlerle birlikte fiziksel ve fizyolojik değişiklikleri içeren bir geçiş dönemidir (Blakemore ve Mills, 2014; Zarrett ve Eccles, 2006). Bu değişikliklerin ergen bireyin empati gelişiminde önemli etkileri bulunmaktadır. Ergenler duygu durumlarını düzenlemeye, yeniden yapılandırmaya ve duygusal durumlarda iç dengelerini bulmak için çaba gösterebilirler de fizyolojik durumlarındaki hızlı değişiklikler ve güçlü duygusal gerilimler nedeniyle, sağlıklı bilişsel değerlendirme, duygu ve davranışlarını denetleme konusunda güçlük çekmektedirler. Ayrıca ergenlerin, sorun çözme, çatışma çözme, iletişim, öfke yönetimi gibi yaşam becerilerinde de yetersizlikler yaşandığı bilinmektedir (Yaçintaş Sezgin, Ulus, 2018). Ahlaki düşüncedeki değişiklikler, empati gelişimine göre de önemlidir. Ergenler giderek daha sosyal ve sorumlu davranışları teşvik eden içselleştirilmiş soyut ahlaki ve sosyal ilkeleri geliştirirler ve gönüllü faaliyetlerle başkalarına yardım etme eğilimleri artar (Hoffman, 2000). Ancak bazı araştırmalar bireylerin ergenliğe doğru ilerledikçe daha empatik, sempatik ve yardım edici davranışlar sergilediklerini göstermekteyken (Mestre ve ark., 2009; Leiberg, Klimecki, ve Singer, 2011) bazı araştırmalar da bu davranışlarda durma hatta azalma olduğunu (Van der Graaff ve ark., 2014) iddia etmişlerdir. Empati pek çok olumsuz davranışın sergilenmesinde önleyici bir olgu olarak düşünülür. Saldırganlık da olumsuz davranışlardan biridir. Çocuklarda ve ergenlerde saldırganlık yaygın bir sosyal sorun olarak kabul edilmektedir (Devine ve ark. 2004). Saldırgan çocuklarla ilgili yeni tanımlamalar empatik perspektif alma ve başkalarına karşı uygun olmayan duygusal tepkiler ile ilgili sorunlara atıfta bulunmaktadır (Webster-Stratton ve Spitzer, 1996). Sosyal beceri müdahaleleri empatiyi artırarak saldırganlığı azaltmak için doğrudan empatik davranışları geliştirmeye çalışmaktadır, ancak bu tür müdahalelerin saldırgan davranış üzerindeki etkisi halen tartışılmaktadır. Bu tartışmalar saldırganlık ile psikolojik özellikler arasındaki ilişkinin daha yakından incelenmesini teşvik etmektedir (Kavale, Forness ve Walker, 1999; Goldstein, Glick ve Gibbs, 1998). Bu araştırmada amacımız, saldırganlık ve empati ilişkisini araştıran literatürü gözden geçirmek ve reaktif ve proaktif saldırganlık ile bilişsel ve duygusal empatinin ergenlik dönemindeki ilişkisini yordamaktır. Özellikle bu yaş grubunun seçilmesinin nedeni, Jolliffe ve Farrington (2004)'in yaptığı meta analiz, genç insanlarda düşük empati ile suç işleme arasında yetişkinlere kıyasla daha güçlü ilişkiler olduğunu göstermesidir. Bu gerçek ve bunun yanı sıra ergenlik döneminin suç işlemenin en üst düzeyde yaygın ve sık meydana gelen bir dönem olduğunu gösteren diğer çalışmalar (Loeber ve ark., 2003), bu zaman diliminde empati eksikliğinin hayati bir önem taşıdığı ortaya koymaktadır.

### *1. Empati*

Empati; empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Empatik beceri daha çok diğer kişinin duygusunun anlaşıldığını ve hissedildiğinin karşındaki kişiye aktarılması, hissettirilmesi ile ilgilidir. Empatik eğilim, bireyin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme potansiyelidir (Ulus, 2015;19). Empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Empatinin bileşenleri konusundaki görüşler farklılık göstermektedir. Günümüzde en yaygın kabul gören görüş ise empatinin hem bilişsel hem duygusal öğelerden oluştuğudur. Araştırmada kullanılan ölçekte empati “Bilişsel Empati” ve “Duyuşsal Empati” olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir. Bu boyutlardan bilişsel empati; bir kişinin diğer kişinin hislerini deneyimlemeksizin, onun hislerini tanıyabilme kişinin düşüncelerini, ihtiyaçlarını, duygularını anlamaktan oluşan bilişsel bir süreçtir (Guttman ve Laporte, 2000, s.347). Duyuşsal empati ise; diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve diğerinin duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme olarak tanımlanmaktadır (deKemp, Overbeek, de Wied, Engels ve Scholte, 2007, s.5). Bir süre duyuşsal ve bilişsel empatinin ayrılabilir süreçler oldukları düşünülmüşse de her ikisi de karşındaki duygularına verilen tepkileri içerir. Araştırmacıların çoğu, (Hoffman, 1987; Marshall, Hudson, Jones ve Fernandez, 1995; Strayer, 1987) duyuşsal empatinin bilişsel empatiye yol açtığını düşünmektedirler.

## **2. Saldırganlık**

En yaygın olarak Berkowitz (1988) tarafından kullanılan saldırganlık tanımı kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçlayan davranıştır. Freedman, Sears ve Carlsmith (1993) saldırganlığın en yakın tanımının başkalarını inciten veya incitebilecek her türlü davranış olduğunu, ancak eylemde bulunan kişinin niyeti de dikkate alındığında bu kavramın “başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış” olarak tanımlanabileceğini belirtmektedirler.

Saldırganlıkta akla fiziksel olarak verilen zarar gelse de aşağılayıcı olmak ve kötü niyetli davranmak gibi diğer zarar şekilleri ve ilişkisel zararlar da aynı derecede önemlidir. Son yıllarda saldırganlık konusunda yapılan çalışmalar saldırganlığı reaktif ve proaktif olmak üzere iki alt tipe ayırarak incelemektedir. Proaktif saldırganlık, az ya da hiç açık provokasyon olmadan ortaya çıkan agresif aktivitedir. Proaktif saldırganlık, fiziksel şiddetin ötesinde bir hedefe ulaşmak için tasarlanmış, hedefe yönelik davranışlardır. Öte yandan reaktif veya düşmanca saldırganlık, provokasyona tepki olarak (örneğin misilleme) gerçekleştirilir. Reaktif saldırganlık, öfke ya da hayal kırıklığı gibi olumsuz duygudurum hallerinde ya da provokasyona tepki olarak hareket eden eylemleri ifade eder (Miller ve Lynam, 2006). Berkowitz (1988) bu tür saldırganlığın, hedefe ulaşmanın önündeki bir engelin saldırganlığa yol açabilecek hayal kırıklığına yol açtığı öne süren engellenme saldırganlığı modeli ile açıklandığını ileri sürmüştür. Alternatif olarak, bir sosyal öğrenme modelinde anlaşılan proaktif saldırganlık, belirli bir hedefe ulaşma arzusuyla harekete geçen eylemleri ifade eder. Reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlığın; öfke, motivasyon, önyargı, planlama ve dürtüsellik gibi davranışlarla da ilişkili olduğu düşünülmektedir (Bushman ve Anderson, 2001).

Proaktif saldırganlık, araçsal amaçlar için başkalarını etkilemeyi veya bunlardan yararlanmayı amaçlayan kasıtlı saldırgan davranış olarak tanımlanırken, reaktif saldırganlık, provokasyona veya algılanan tehditlere bir cevap olarak karakterize edilir (Dodge ve Crick 1990 ; Raine ve ark. 2006). Dahası, proaktif saldırganlık, duyguları düzenleyememeyi içeren provokasyona karşı savunmacı bir tepki olarak, saldırganlığın ve tepkisel saldırganlığın araçsal bir biçimi olarak görülmüştür. Proaktif saldırganlığa genellikle memnuniyet veya keyif eşlik ederken, reaktif saldırganlığın öfkenin eşlik etmesi daha olasıdır.

## **3. Empati ve saldırganlık ilişkisi**

Empati ve saldırganlık ilişkisinin altında yatan iki mekanizma bulunmaktadır. Bunlar; empatik taklit ve empatik kaygıdır (Davis, 1994; Hoffman, 2000). Empatik taklitlerde, potansiyel saldırgan, üzüntü, korku ya da hedefin başka bir sıkıntı ifadesini gözlemler ve doğrudan ve otomatik olarak bu duyguyu paylaşmaya, kendini sıkıntıya sokmaya ve daha az agresif olmalarına yol açar. Empatik endişe içinde, potansiyel saldırgan bilinçli olarak hedefin perspektifini alır, durumu hedefin perspektifinden hayal eder ve hedefin hedefleri ve isteklerine sempati verir, saldırganlığı önler. Bu süreçler makul ve sezgisel olarak açıktır, ancak Davis'in (1994) belirttiği gibi, her ikisiyle de kuramsal sorunlar vardır. Birincisi, özellikle de çocuklukta, diğerlerinde sıkıntıya neden olan saldırganlık, hedefte sıkıntı ifadelerinin görülmesi bir hedef başarısı işareti saldırganın ödüllendirilmesi olabilir. Ek olarak, olumsuz etki genellikle saldırganlıkla ilişkilidir (Anderson ve Bushman, 2002), en azından belirli durumlarda empatik taklitin, saldırganlığı arttıkça, olumsuz bir şekilde taklit edebileceğini düşündürmektedir. Empati ve saldırganlığın, çocukların sosyal davranışları, öfkelerini ifade ediş biçimleri ve sosyal ilişkileri için önemli sonuçları olduğu düşünülmektedir. Bu komplikasyonlar, empati ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi daha karmaşık ve daha az belirgin hale getirmektedir. Kısacası, bu zorluklar ayrıca literatürün gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Araştırmacılar son yıllarda ergen bireylerin empatik eğilimlerinin saldırganlık davranışını azalttığı yönünde kanıtlar sunmaktadır (Williams, 2016; van Hazebroek, Olthof ve Goossens, 2017; Siyez ve Baran, 2017). ABD'de yapılan araştırmalar, bireysel, bilişsel, davranışsal, sosyal, duygusal ve biyolojik bağıntılar açısından reaktif ve proaktif saldırganlık arasında anlamlı farklılıklar olduğunu öne sürmüştür. Örneğin, reaktif saldırganlığın depresyonla (Dodge ve ark. 1997), anksiyete ile (Marsee ve ark. 2008) ve öfkeyle (McAuliffe

ve ark. 2007 ) pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur., proaktif saldırganlığın empati ile negatif ilişkili olduğu gösterilmiştir (Frick ve ark. 2003 ; Katsuma ve Yamasaki, 2008 ). Dahası, Fung, Raine ve Gao, (2009), genç erkeklerde değil, genç kadınlarda proaktif saldırganlığın arttığını, ancak bu genç erkeklerin ve kadınların yaş arttıkça reaktif saldırganlıkta farklılık göstermediğini keşfetmişlerdir. Ayrıca bir meta-analize dayanarak, Card ve Little (2006), proaktif saldırganlığın daha düşük mağdurlaşma düzeyleri ve daha az içselleştirme problemleri ile ilişkili olduğunu, reaktif saldırganlığın içselleştirici davranış ve akran reddetmesi ile ilişkili olduğunu keşfetmiştir. Öte yandan yakın tarihli bir başka araştırmada proaktif ve reaktif saldırganlığın ergenlik döneminde duygusal ya da bilişsel empatide farklılık göstermediği bulunmuştur (Fung Gerstein, Chan ve Engebretson, 2015).

## YÖNTEM

### 1.Çalışma Grubu

Bursa ilinde ergenlik dönemine ait 12-21 yaş gruplarında yapılacak bu çalışma için örneklem hacmi, 0,045 duyarlılık, %95 güvenirlilikte aşağıdaki örnekleme formülü aracılığı ile bulunmuştur. Böylece kısıtlar çerçevesinde minimum örnek hacmi en az 472 olarak hesaplanmıştır. %2 oranında cevapsızlık olması ihtimaline karşılık olarak artış yaparak örnek hacmi 482 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ili ve merkez ilçelerinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde ve Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 482 birey dahil edilmiştir.

### 2. Veri Toplama Araçları

#### *Ergen Bilgi Formu*

Araştırmacılar tarafından hazırlanan form ergenlerin demografik bilgilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

#### *Temel Empati Ölçeği*

Ergen bireylerin empati düzeyleri ise Türkiye'de geçerlik güvenirliği yapılmış (Topcu, Baker, ve Çapa-Aydın, 2010; Ulus, 2015) Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilen Temel Empati Ölçeği ile belirlenmiştir. Temel Empati Ölçeği Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından dört temel duygu (korku, üzüntü, öfke, mutluluk) çerçevesinde empati seviyesini ölçmek için geliştirilmiştir. İlk olarak, Likert tipi beşli derecelendirmeli (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) 40 madde geliştirilmiş ve 363 ergene (194 erkek, 169 kız) uygulanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 14.8 (SS= 0.48) olarak bulunmuştur. Jolliffe ve Farrington (2006) yaptıkları açıklayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü (duygusal ve bilişsel empati) bir yapı elde etmiş ve 20 maddeyi uygun olmadığı için elemişlerdir. Yeni bir grup katılımcıya 20 maddelik yeni ölçek uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi ile iki faktörlü yapı desteklenmiştir (uyum iyiliği indeksi=.89, standartlaştırılmış uyum iyiliği indeksi=.86, yaklaşık hataların ortalama karekökü=.06). Ayrıca, ölçeğin uyum geçerliğine dair yeterli kanıt sağlanmıştır. Son olarak, güvenirlik katsayısı duygusal boyut için .85, bilişsel boyut için .79 olarak rapor edilmiştir. Albiero, Matricardi, Speltri, ve Toso (2009) Temel Empati Ölçeği'nin İtalyanca adaptasyonunu yapıp, geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtları incelemişlerdir. Yaptıkları doğrulayıcı faktör analizi ile orijinal iki faktörlü yapıyı İtalyan örnekleme için de doğrulayan Albiero ve ark. (2009), duygusal boyut için iç tutarlık katsayısını .86, bilişsel boyut için ise .74 olarak bulmuşlardır. Temel Empati Ölçeğinin geliştirilmiş, 9 maddesi bilişsel empatiyi ölçen, 11 maddesi duygusal empatiyi ölçen, Likert tipi beşli derecelendirmeli (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) 20 maddelik bir ölçektir. Bilişsel empati 3, 6, 9, 10, 12, 14, 16, 19 ve 20. maddeler ile, duygusal empati ise 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 13,15, 17, 18. maddeler aracılığıyla ölçülmüştür. Bilişsel empati alt boyutu için ölçekten alınabilecek en

düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Duygusal empati alt boyutu için ise ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'tir.

### **Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği:**

Ergenlerin reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerini belirlemek için Raine ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen Türkiye geçerlik güvenirliği yapılmış (Aydın ve Akgül, 2014) Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 11'i reaktif, 12'si proaktif saldırganlık boyutunda olmak üzere toplam 23 maddeden oluşan ve 1-3 arası derecelendirilen Likert tipi bir araçtır. Ölçek bu çalışma kapsamında önce Türkçeye çevrilmiş daha sonra geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması Aydın ve Akgül (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar orijinal çalışmada katılımcıların erkek ergenlerden oluştuğu dikkate alınarak ölçeğin faktör analizi kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı olmak üzere 'varimaks' eksen döndürme yöntemine göre temel bileşenler faktör analizi kullanmışlardır. Her iki cinsiyet için yapılan analizlerde de ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler için yapılan analizde bu iki faktörün toplam varyansın %43.40'ını açıkladığı bulunmuştur. İki faktöre birden yük veren 4 madde dışında birinci faktörün orijinal ölçekteki reaktif saldırganlık boyutunu oluşturan 7 madde (5, 1, 14, 3, 11, 13, 8) ile örtüştüğü görülmüştür. Sözü edilen bu faktör varyansın %29.14'ünü açıklamıştır. İkinci faktör ise bir madde hariç orijinal ölçekteki proaktif saldırganlık boyutundaki maddelerle örtüşmüştür (15, 6, 21, 10, 18, 9, 4, 2, 17, 12, 20). İkinci faktörün varyansın %14.25'ini açıkladığı görülmüştür. Erkekler için yapılan faktör analizinde iki faktörün toplam varyansın %40.10'unu açıkladığı bulunmuştur. Birinci faktörün 3 madde dışında orijinal ölçekte reaktif saldırganlık boyutunda yer alan 8 maddeden (5, 11, 1, 13, 3, 14, 22, 19) oluştuğu ve bu faktörün varyansın %21.89'unu açıkladığı belirlenmiştir. İkinci faktörün ise orijinal ölçeğin 3 maddesi dışında proaktif saldırganlık boyutunda yer alan 9 maddesiyle (6, 17, 4, 15, 10, 9, 21, 20, 18) aynı olduğu görülmüştür. Erkekler için proaktif saldırganlık faktörünün varyansın %18.21'ini açıkladığı bulunmuştur. Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği'nin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise şöyledir. Kızlar için reaktif ve proaktif saldırganlık alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .75 ve .85 olarak bulunmuştur. Erkekler için reaktif ve proaktif saldırganlık alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .75 ve .81 olarak hesaplanmıştır.

### **3.Uygulama**

Araştırma Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan yasal izinler de alındıktan sonra Bursa il merkezinde bulunan yedi farklı okul ile Bursa'da Uludağ Üniversitesine bağlı bir Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 482 öğrenciden toplanmıştır.

### **4.Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normallik testleri sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. İki gruplu karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla gruplu çalışmalarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye korelasyon analizi ile bakılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup,  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

**BULGULAR****Tablo 1.** Empati Ölçeği ve Alt Boyutlarıyla Cinsiyet Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Cinsiyet					Mann Whitney U Testi			
		n	Mean	Media n	Max	Min	ss	Sıra Ort	z	p
Bilişsel Empati	Erkek	234	34,52	35	45	18	5,18	214,05		
	Kız	248	36,27	37	45	11	4,68	267,4	-4,213	<b>0,001</b>
	Toplam	482	35,42	36	45	11	5			
Duyuşsal Empati	Erkek	234	35,36	36	50	15	6,79	189,63		
	Kız	248	40,31	41	55	11	6,89	290,45	-7,951	<b>0,001</b>
	Toplam	482	37,91	39	55	11	7,27			
Toplam Empati Ölçeği	Erkek	234	69,88	70	92	40	9,59	191,77		
	Kız	248	76,58	77	96	22	9,9	288,42	-7,619	<b>0,001</b>
	Toplam	482	73,33	74	96	22	10,3			

Bilişsel empati alt boyut ölçeği ile cinsiyetler arasında istatistiksel olarak fark anlamlı bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Erkeklerin bilişsel empati alt boyut ölçeği puanları, kızların bilişsel empati alt boyut ölçeği puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Duyuşsal empati alt boyut ölçeği ile cinsiyetler arasındaki fark da aynı şekilde istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Erkeklerin duyuşsal empati alt boyut ölçeği puanları, kızların duyuşsal empati alt boyut ölçeği puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Toplam empati ölçeği ile cinsiyetler arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Erkeklerin toplam empati ölçeği puanları, kızların toplam empati ölçeği puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Literatürde yer alan araştırma bulguları incelendiği zaman, cinsiyet ile empatik eğilim arasındaki ilişkiye ait benzer sonuçların olduğu görülmektedir.

D'Ambrosio ve arkadaşları (2009), Fransa'da duyuşsal empatiyi ölçen Temel Empati Ölçeği (BES), kızların özellikle duygusal empatide erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları, kız ve erkek çocukların duygusal empati puanlarının bilişsel empati puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılar bilişsel ve duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir korelasyon olduğunu doğrulamıştır. Benzer bir şekilde Toussaint ve Webb (2005), empati ve bağışlama arasındaki ilişkide cinsiyet farklılıklarını araştırmış; empati açısından yaptığı cinsiyetler arası karşılaştırmada, bu çalışma bulgusunun da desteklediği gibi, kadınların empati kurma düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Jolliffe ve Farrington'ın (2006) Fransız versiyonunu doğrulamak amacıyla yaptığı araştırmada ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da kızların özellikle duygusal empatide erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları, kız ve erkek çocukların duygusal empati puanlarının bilişsel empati puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hill ve Lynch (1983), cinsiyet yoğunluğu teorisinde, kızların ve erkeklerin toplumsal cinsiyete özgü rol beklentileriyle tutarlı şekilde hareket etmeyi amaçladıklarına işaret etmektedir. Bu nedenle, kızlar genellikle duygusal olarak duyarlı davranmaya ve duygusal empati göstermeye teşvik edilirken, erkekler bu tür davranışları küçümseme eğiliminde olduğunu belirtir. Kız çocuklar genel olarak empatik olmaları için güdülenmişlerdir, aileleri tarafından empatik eğilime sahip olmaları yönünde eğitilmektedirler bu durumun kadınların erkeklere göre empatik eğilim ölçümlerinde yüksek puan almalarına yol açabildiği düşünülmektedir (Klein ve Hodges, 2001). Benzer olarak bu araştırma bulguları, cinsiyet değişkeninin empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu sergilemektedir.

**Tablo 2.** Empati ve Alt Boyutlarıyla Yaş Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Yaş					Kruskal Wallis H Testi				
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	h	p	ikili karşılaştırma
Bilişsel Empati	Ergenliğin Başları (12-14 Yaş)	141	34,43	34	18	45	5,46	215,41	8,437	<b>0,015</b>	1-2 1-3
	Ergenliğin Ortaları (15-17 Yaş)	251	35,99	36	11	45	4,89	257,65			
	Ergenliğin Sonları (18-21 Yaş)	90	35,39	36	21	45	4,3	237,34			
	Toplam	482	35,42	36	11	45	5				
Duyuşsal Empati	Ergenliğin Başları (12-14 Yaş)	141	38,06	39	18	51	6,52	241,5	0,081	0,96	-
	Ergenliğin Ortaları (15-17 Yaş)	251	37,99	39	11	53	7,54	242,78			
	Ergenliğin Sonları (18-21 Yaş)	90	37,46	39	15	55	7,68	237,91			
	Toplam	482	37,91	39	11	55	7,27				
Toplam Empati Ölçeği	Ergenliğin Başları (12-14 Yaş)	141	72,48	73	40	96	10,01	229,32	2,172	0,338	-
	Ergenliğin Ortaları (15-17 Yaş)	251	73,98	75	22	95	10,61	250,16			
	Ergenliğin Sonları (18-21 Yaş)	90	72,84	74	49	91	9,86	236,43			
	Toplam	482	73,33	74	22	96	10,3				

Bilişsel empati alt boyut ölçek puanlarıyla yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun bilişsel empati alt boyut ölçek puanları, ergenliğin ortaları (15-17 Yaş) grubundakilere ve Ergenliğin sonlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Öte yandan hem duygusal empati alt boyut ölçek puanlarıyla yaş grupları arasında hem de toplam empatik puanlar ve yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Shechtman (2002) duygusal empati yaşla birlikte artmakta olduğunu söylemiş ancak araştırmalardaki tutarsızlıklara dikkat çekmiştir. Demografik özellikler ile empatik eğilim arasındaki ilişkiler üzerine araştırmasında Koç (2016) yaş grupları ile empatik eğilim düzeyleri arasında önemli derecede anlamlı bir farklılık olmadığını ( $p > .05$ ) belirlemiştir. Aynı şekilde bir başka araştırmada gençlerde duygusal zekâ ve empatik eğilim düzeylerinin katılımcıların yaş gruplarına göre empatik eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Erarslan, 2016). Bu araştırmalar duygusal empatik puanları ve toplam empatik puanlarının yaş değişkeniyle ilişkili olmadığını gösteren bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmada ergenlerin bilişsel empatik düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiş olup, öğrencilerin yaşları arttıkça empatik eğilimlerinde de artış gözlemlendiği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, insanların ilerleyen yaş ile birlikte sosyalleşme düzeylerinin artmasının, yeni insanlarla tanışmalarının, yeni sosyal çevrelere girmelerinin ve bilişsel gelişim düzeylerinin artmasının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 3.** Empati Ölçeği ve Alt Boyutlarıyla Anne Eğitim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Anne Eğitim Durumu						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Max	Min	ss	Sıra Ort h	p	İkili karşılaştırma	
Bilişsel Empati	İlkokul	172	34,98	35	45	20	4,82	226,5	3,379	0,337	-
	Ortaokul	120	35,36	35	44	11	5,37	244,72			
	Lise	136	35,86	36	45	18	4,99	253,19			
	Önlisans ve üstü	54	35,83	36	45	21	4,71	252,67			
	Toplam	482	35,42	36	45	11	5				
Duyuşsal Empati	İlkokul	172	38	38	53	16	6,01	238,05	2,397	0,494	-
	Ortaokul	120	37,87	39	55	11	8,27	244,9			
	Lise	136	38,32	40	53	18	7,59	251,93			
	Önlisans ve üstü	54	36,67	37	51	20	7,81	218,66			
	Toplam	482	37,91	39	55	11	7,27				
Toplam Empati Ölçeği	İlkokul	172	72,98	72	95	51	8,72	231,43	2,613	0,455	-
	Ortaokul	120	73,23	74,5	95	22	11,75	245,65			
	Lise	136	74,18	76	96	40	10,71	254,94			
	Önlisans ve üstü	54	72,5	72	92	51	10,63	230,49			
	Toplam	482	73,33	74	96	22	10,3				

Araştırmaya katılan ergenlerin bilişsel ve duygusal empati puanları ile toplam empati puanları ve annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bu konuya ilişkin daha önce yapılan çalışmalar bu çalışma ile paralel olarak empati düzeyinin anne eğitim durumuyla ilgili anlamlı bir fark göstermediği yönündedir. Arifoğlu ve Sala-Razı (2011) yaş ortalamaları 18 olan bir grup öğrenciyle yaptıkları araştırmada empati ve iletişim becerileriyle anne eğitim durumunun ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Doğan, Karaman, Çoban ve Çok (2012) ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenleri inceledikleri çalışmada annenin eğitim düzeyinin arkadaşlık ilişkilerini etkilemediği bulunmuştur.

**Tablo 4.** Empati ve Alt Boyutlarıyla Baba Eğitim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Baba Eğitim Durumu						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Max	Min	ss	Sıra Ort h	p	İkili karşılaştırma	
Bilişsel Empati	İlkokul	94	34,36	34,5	45	19	5,06	207,9	9,287	0,026	1-3
	Ortaokul	114	35,54	36	45	11	5,57	248,57			
	Lise	181	36,04	36	45	18	4,6	259,51			
	Önlisans ve üstü	93	35,14	35	45	21	4,81	231,75			
	Toplam	482	35,42	36	45	11	5				
Duyuşsal Empati	İlkokul	94	37,1	37	50	18	6,64	222,85	3,795	0,285	-
	Ortaokul	114	38,3	39	55	11	7,67	250,25			
	Lise	181	38,37	39	53	15	7,28	251,75			
	Önlisans ve üstü	93	37,37	37	52	16	7,38	229,68			



	<b>Toplam</b>	482	37,91	39	55	11	7,27				
	<b>İlkokul</b>	94	71,46	71	93	52	9,64	211,29			
	<b>Ortaokul</b>	114	73,83	74	96	22	11,06	248,82			
<b>Toplam Empati Ölçeği</b>	<b>Lise</b>	181	74,41	76	95	40	10,19	259,17	8,447	<b>0,038</b>	1-3
	<b>Önlisans ve üstü</b>	93	72,51	73	92	51	10,02	228,67			
	<b>Toplam</b>	482	73,33	74	96	22	10,3				

Bilişsel empati alt boyut ölçeği puanları açısından baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Babası ilkökul eğitim durumuna sahip ergenlerin bilişsel ve toplam empati puanları, babası lise eğitim durumuna sahip ergenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Duyuşsal empati puanlarının baba eğitim durumu ile istatistiksel açıdan farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Baba eğitim durumunun empati becerileriyle ilişkisiyle ilgili literatürde çelişkili sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin Hasdemir (2007) ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ve aile yapılarını incelemiş, empatik becerileri üzerinde baba eğitim durumunun istatistiksel olarak bir farklılığa neden olduğunu bulmuştur. Öte yandan Genç ve Kalafat (2010) öğretmen adaylarının empatik becerilerinin babalarının öğrenim durumlarına göre değişiklik göstermediğini bulmuştur. Çekin (2013), babanın eğitim durumunun, lisede öğrenim gören ergenlerin prososyal davranış eğilimi düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu tespit etmiştir. Bir önceki tabloda değinilen Doğan ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında da bu araştırmaya paralel olarak yardım, koruma, yakınlık gibi arkadaşlık davranışlarının ergenin anne eğitim durumuyla ilişkili olmadığı, genel olarak babanın eğitim düzeyi arttıkça ergenin arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinin de arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Annelerin eğitim düzeyinin ergen empatisi ile ilişkili olmayışının olası nedeni zaten kadınların empatik eğilimlerinin eğitimden etkilenmeksizin yüksek olması nedeniyle olabilir. Babaların ise eğitim düzeyi onların bilişsel empatik düzeylerinde bir artışa neden olmuş bu da ergenlik dönemindeki çocuklarını olasılıkla pozitif yönde etkilemiştir.

**Tablo 5.** Saldırganlık Ölçeği ve Alt Boyutlarıyla Cinsiyet Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Cinsiyet					Mann Whitney U Testi			
		n	Mean	Median	Max	Min	ss	Sıra Ort	z	p
<b>Proaktif</b>	<b>Erkek</b>	234	2,58	2	15	0	2,94	255,2		
	<b>Kız</b>	248	2,02	1	14	0	2,58	228,57	-2,147	<b>0,032</b>
	<b>Toplam</b>	482	2,29	1	15	0	2,77			
<b>Reaktif</b>	<b>Erkek</b>	234	8,4	8	20	0	4,22	239,33		
	<b>Kız</b>	248	8,54	8	21	0	4,28	243,55	-0,333	0,739
	<b>Toplam</b>	482	8,47	8	21	0	4,25			
<b>Toplam Saldırganlık Ölçeği</b>	<b>Erkek</b>	234	10,97	10	32	0	6,3	246,13		
	<b>Kız</b>	248	10,56	10	29	0	5,97	237,13	-0,71	0,478
	<b>Toplam</b>	482	10,76	10	32	0	6,13			

Proaktif alt boyut ölçek puanı açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak fark anlamlı bulunmaktadır. Cinsiyeti kız olanların proaktif alt boyut ölçek puanları, erkek olanların proaktif alt boyut ölçek puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. ( $p<0,05$ ). İstatistiksel olarak anlamlı

fark olmasa da ( $p>0,05$ ) reaktif saldırganlık ile toplam saldırganlık puanlarının da erkekler lehine arttığı görülmektedir. Saldırganlık üzerine yapılan pek çok araştırma bu bulgularla paralel sonuçlar göstermektedir. Efilti (2008) Elde edilen bulgulara göre “Orta öğretim erkek öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları, kız öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarından anlamlı derecede düzeyde yüksek bulmuştur. Scharf (2000), saldırganlığın cinsiyete göre farklılıkları tespit etmek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın sonunda, sözel saldırganlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığa rastlamazken fiziksel saldırganlığın ise erkekler tarafından anlamlı şekilde yüksek oranda kullanıldığını bulmuştur. Euler, Steinlin ve Stadler (2017) ergenlerde reaktif ve proaktif saldırganlığın farklı profillerini araştırmışlardır. Bu araştırmada reaktif, proaktif ve toplam saldırganlık puanları, saldırganlık kümeleri içindeki kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık göstermemiştir. Sadece proaktif saldırganlık kümesinde, erkekler proaktif saldırganlıktan anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. Literatürdeki bu bulgular araştırmamızla örtüşmektedir.

**Tablo 6.** Saldırganlık Ölçeği ve Alt Boyutlarıyla Yaş Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Yaş						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Proaktif Saldırganlık	Ergenliğin Başları (12-14 Yaş)	141	1,79	1	0	13	2,42	211,99			
	Ergenliğin Ortaları (15-17 Yaş)	251	2,59	2	0	15	3,08	251,59	9,594	<b>0,008</b>	1-2 1-3
	Ergenliğin Sonları (18-21 Yaş)	90	2,24	2	0	14	2,21	259,59			
	Toplam	482	2,29	1	0	15	2,77				
	Ergenliğin Başları (12-14 Yaş)	141	7,13	7	0	21	4,17	194,41			
Reaktif Saldırganlık	Ergenliğin Ortaları (15-17 Yaş)	251	9,24	9	0	20	4,28	267,47	24,983	<b>0,001</b>	1-2 1-3
	Ergenliğin Sonları (18-21 Yaş)	90	8,41	8,5	2	19	3,79	242,84			
	Toplam	482	8,47	8	0	21	4,25				
	Ergenliğin Başları (12-14 Yaş)	141	8,92	8	0	32	5,81	195,59			
Toplam Saldırganlık Ölçeği	Ergenliğin Ortaları (15-17 Yaş)	251	11,83	11	0	30	6,41	265,35	22,881	<b>0,001</b>	1-2 1-3
	Ergenliğin Sonları (18-21 Yaş)	90	10,66	11	2	26	5,06	246,92			
	Toplam	482	10,76	10	0	32	6,13				

Proaktif alt boyut ölçek puanlarıyla yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun proaktif alt boyut ölçek puanları, ergenliğin ortaları (15-17 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun proaktif alt boyut ölçek puanları, ergenliğin sonları (18-21 Yaş)

grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Reaktif alt boyut ölçek puanlarıyla yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun reaktif alt boyut ölçek puanları, ergenliğin ortaları (15-17 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun reaktif alt boyut ölçek puanları, ergenliğin sonları (18-21 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Toplam saldırganlık ölçek puanlarıyla yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun toplam saldırganlık ölçek puanları, ergenliğin ortaları (15-17 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun toplam saldırganlık ölçek puanları, ergenliğin sonları (18-21 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo incelendiğinde toplam saldırganlık puanlarının ergenliğin ortalarında yükseldiği sonucu göze çarpmaktadır. Bu yaş grubu çalışmamızda 15-17 yaş olarak alınmıştır. Bu yaş grubu lisede öğrenim gören ergenlerden oluşmaktadır. Ergenliğin başları 12-14 yaşlar olasılıkla saldırganlık eğilimlerinin henüz baş göstermediği ve çocukluktan çıkış evresi olarak düşünülebilir. Ergenlik sonrası (ki bu dönem araştırmamızda 18-21 yaşları kapsıyor) bireyin dönem özelliklerinin hızlı değişimine adapte olduğu yani deyim yerindeyse biraz daha yetişkinliğe yakın olduğu bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu sonuç olasılıkla ergenlik ortalarındaki hızlı ve keskin değişimlerin ve fevri davranışların getirdiği bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

**Tablo 7.** Saldırganlık Ölçeği ve Alt Boyutlarıyla Anne Eğitim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Anne Eğitim Durumu					Kruskal Wallis H Testi				
		n	Mean	Median	Max	Min	ss	Sıra Ort	h	p	İkili Karşılaştırma
Proaktif	İlkokul	172	1,93	1	15	0	2,37	230,09			
	Ortaokul	120	2,68	1	13	0	3,21	249,36			
	Lise	136	2,18	1	10	0	2,49	241,67	2,601	0,457	
	Önlisans ve üstü	54	2,87	2	14	0	3,38	259,94			
	Toplam	482	2,29	1	15	0	2,77				
Reaktif	İlkokul	172	7,62	7	20	0	3,84	213,18			
	Ortaokul	120	9,03	8	21	0	4,69	255,58			
	Lise	136	8,88	9	19	0	4,06	259,53	11,18 <sup>3</sup>	<b>0,011</b>	1-2 1-3
	Önlisans ve üstü	54	8,89	9,5	19	1	4,6	255,02			1-4
	Toplam	482	8,47	8	21	0	4,25				
Toplam Saldırganlık Ölçeği	İlkokul	172	9,55	9	26	0	5,3	214,85			
	Ortaokul	120	11,71	10	32	0	7,02	255,31			
	Lise	136	11,07	11	28	0	5,61	256,01	9,845	<b>0,02</b>	1-2 1-3 1-4
	Önlisans	54	11,76	11	30	1	7,15	259,15			
	Toplam	482	10,76	10	32	0	6,13				

Reaktif alt boyut ölçek puanı açısından anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Öğrenim durumu ilkokul olan annelerin reaktif alt boyut ölçek puanları, diğer eğitim gruplarına göre anlamlı derecede düşük görülmektedir. Toplam

saldırganlık ölçek puanı ile anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu sonuç ilgi çekicidir ancak ülkemizde yapılan bir başka çalışmayla benzerlik göstermektedir. Gençoğlu, Kumcağız ve Hersanlı (2014) ergenlerin şiddet eğilimlerine etki eden ailevi faktörleri incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda; üniversite mezunu anneye sahip ergenlerin ilköğretim ve lise mezunu anneye sahip ergenlere göre şiddet eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; babanın eğitim durumunun şiddete yönelik tutumun yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmada öğrenim durumu ilkökul ve altı olan annelerin çocuklarının toplam saldırganlık ölçek puanları diğer eğitim gruplarına göre anlamlı derecede yüksek görülmektedir. Bu sonuç araştırmacılar tarafından, annenin eğitim durumunun şiddete eğilimin kısmen yordayıcısı olduğu, üniversite mezunu anneye sahip çocuklarının şiddete eğilimlerinin yüksek olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Fakat ilgili literatürde bu sonuçlara paralellik göstermeyen sonuçlar da mevcuttur (Güler, Uzun, Boztaş, ve Aydoğan, 2002).

**Tablo 8.** Saldırganlık Ölçeği ve Alt Boyutlarıyla Baba Eğitim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Baba Eğitim Durumu					Kruskal Wallis H Testi				
		n	Mean	Median	Max	Min	ss	Sıra Ort	h	P	İkili karşılaştırma
Proaktif	İlkokul	94	2,38	1	15	0	3,14	240,36	0,79	0,852	-
	Ortaokul	114	2,18	1	12	0	2,62	234,82			
	Lise	181	2,27	1	14	0	2,77	241,14			
	Önlisans ve üstü	93	2,39	2	11	0	2,57	251,55			
	Toplam	482	2,29	1	15	0	2,77				
Reaktif	İlkokul	94	7,38	7	19	0	3,89	208,52	7,595	0,055	-
	Ortaokul	114	8,44	8	20	0	4,36	238,88			
	Lise	181	8,85	8	21	1	4,23	252,3			
	Önlisans ve üstü	93	8,87	9	19	0	4,37	257,03			
	Toplam	482	8,47	8	21	0	4,25				
Toplam Saldırganlık Ölçeği	İlkokul	94	9,77	9	32	0	6,13	217,41	4,575	0,206	-
	Ortaokul	114	10,61	9,5	29	0	6,12	237,11			
	Lise	181	11,12	10	29	1	6,07	248,9			
	Önlisans ve üstü	93	11,26	11	30	0	6,21	256,83			
	Toplam	482	10,76	10	32	0	6,13				

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları puanları açısından baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Literatürde bu araştırma bulgusu desteklemeyen babanın öğrenim durumu ile saldırganlık düzeyinin anlamlı bulunduğu babanın eğitim düzeyi düştükçe çocuklarında saldırganlık türü davranışların arttığını gösteren çalışmalar olsa da (Ergişi ve Köksal-Akyol, 2009) ; bu araştırma bulgularına benzer olarak Sezer, Kolaç ve Erol, (2013) ve Gençoğlu, Kumcağız ve Hersanlı (2014) ergenlerin babalarının eğitim durumunun ergenlikte şiddete yönelik tutumun yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

**Tablo 9.** Demografik Özelliklere Göre Toplam Saldırganlık Puanları ve Toplam Empati Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonucu

Demografik Değişkenler		Korelasyonlar	
			Toplam Empati Ölçeği
Yaş	Toplam	r	0,018
	Saldırganlık Ölçeği	p	0,7
		n	479
Cinsiyet	Toplam	r	0,032
	Saldırganlık Ölçeği	p	0,486
		n	479
Anne Eğitim Durumu	Toplam	r	0,017
	Saldırganlık Ölçeği	p	0,706
		n	479
Baba Eğitim Durumu	Toplam	r	0,016
	Saldırganlık Ölçeği	p	0,734
		n	479

Demografik değişkenlerle etkisi arındırıldıktan sonra saldırganlık ölçeği ile empati ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Euler, Steinlin ve Stadler (2017) araştırmalarında cinsiyet farklılıklarının, yüksek düzeyde reaktif ve proaktif saldırganlık gösteren saldırganlık kümelenmesindeki ergenlerde daha az belirgin olduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada benzer saldırganlık profiline sahip kız ve erkek çocukların duygusal, bilişsel ve toplam empatide farklılık gösterip göstermediği amaçlanmış, elde edilen sonuçlar her saldırganlık kümesinde, kızların duygusal ve toplam empatide erkeklerden daha yüksek puanları olmasına rağmen, tanımlayıcı istatistikler de, reaktif-proaktif saldırganlığın kızlar ve erkekler arasındaki empati ölçümlerindeki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Euler, Steinlin ve Stadler (2017) sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Aynı şekilde tablodan yaş, anne-baba eğitim durumu değişkenlerinin de empati ve saldırganlık ilişkisinde farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç olasılıkla bu empati-saldırganlık ilişkisinde demografik değişkenlerden çok kişisel farklılıkların daha etkili olduğunu akla getirmektedir.

**Tablo 10.** Proaktif Alt Boyut Ölçek Puanları ile Bilişsel ve Duyuşsal Empati Alt Boyut Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonucu

		Korelasyonlar	
			Proaktif Saldırganlık
Bilişsel Empati	r		-0,053
	p		0,245
	n		482
Duyuşsal Empati	r		-0,069
	p		0,128
	n		482

Proaktif alt boyut ölçek puanlarıyla bilişsel empati alt boyut ölçek puanları ve duyuşsal empati ölçek puanları istatistiksel olarak anlamlı değilse de ( $p>0,05$ ) hem bilişsel hem de duyuşsal empati ile proaktif saldırganlığın negatif yönde olan ilişkisi tabloda göze çarpmaktadır. Bu sonuca paralel olarak Fonseca (1986) da daha yüksek empatik düzeye sahip olan çocukların, daha düşük empatik düzeye sahip olan çocuklara göre daha az saldırgan olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak empati ve saldırganlık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Roberts ve Strayer (1996), duygusal ifade ve öfkenin okul çağındaki çocuklar için empatinin önemli yordayıcıları olduğunu ve empatinin, yöntem ve kaynaklar arasında toplanan olumlu davranışları kuvvetle öngördüğünü

bildirmiştir. Shechtman da (2002), agresif özellikler gösteren erkek çocuklarının daha düşük duyuşsal empatiye sahip olduklarını bulmuştur. Ayrıca agresif özelliklere sahip olmayan erkek çocukların, duyuşsal empati düzeyinin agresif özellikler gösteren erkek çocuklarınınkinin iki katı olduğu saptanmıştır. Yani, agresif çocuklar, bilişsel empatide farklılık göstermese de, duygusal empati düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Proaktif saldırganlık daha çok kasıtlı, başkalarını etkilemeye dönük, tasarlanmış saldırganlık aktivitelerini içerir ve çoğunlukla zorbalıkla ilgilidir. Olasılıkla empatik ergenler zorbalık türü kasıtlı olumsuz davranışlarda daha az bulunmaktadır ve bu da araştırma sonucuna yansımıştır.

**Tablo 11.** Reaktif Alt Boyut Ölçek Puanları ile Bilişsel ve Duyuşsal Empati Alt Boyut Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonucu

		<b>Korelasyonlar</b>
		<b>Reaktif Saldırganlık</b>
<b>Bilişsel Empati</b>	<b>r</b>	0,072
	<b>p</b>	0,113
	<b>n</b>	482
<b>Duyuşsal Empati</b>	<b>r</b>	,121
	<b>p</b>	<b>0,008</b>
	<b>n</b>	482

Duyuşsal empati alt boyut ölçek puanları ile reaktif alt boyut ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür ( $r = 0,121$ ). Duyuşsal empati alt boyut ölçek puanları arttıkça reaktif alt boyut ölçek puanları artmaktadır. Bu sonuç oldukça ilgi çekicidir. Çünkü literatürde genellikle empati ve saldırganlıkla ilgili olarak negatif yönde ilişki bulguları karşımıza çıkmaktadır. Duyuşsal empati bireyin karşısındakinin duygu durumunu içselleştirmesiyle ilgilidir. Yani biliş düzeyinde olmaktan çok bu durum duygunun hissedilmesine odaklanmıştır. Olasılıkla duygusal olarak bir yoğunluk gerektirmektedir. Başka bir kimsenin olumsuz durumuna tanıklık ederek sıkıntı çeken çocuklar genellikle kendi (empatik) sıkıntılarını azaltmak için ötekine zarar verirler (Mayberry ve Espelage, 2007). Reaktif saldırganlık ise tepkisel ve provakasyon anında ortaya çıkan otomatik tepkileri içeren bir saldırganlık türüdür ve bireyin o anki duygu durumunun aşırı etkilenmesiyle ortaya çıkar. Özetle duygusal anlamda daha yoğun olan ergenlerin reaktif olarak daha hızlı uyarıldığından ve ani tepki gösterebildiklerinden böyle bir sonuç çıktığı düşünülmektedir.

**Tablo 12.** Toplam Saldırganlık Ölçek Puanları İle Bilişsel ve Duyuşsal Empati Alt Boyut Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonucu

		<b>Korelasyonlar</b>
		<b>Toplam Saldırganlık Puanları</b>
<b>Bilişsel Empati</b>	<b>r</b>	0,021
	<b>p</b>	0,652
	<b>n</b>	482
<b>Duyuşsal Empati</b>	<b>r</b>	0,056
	<b>p</b>	0,216
	<b>n</b>	482

Tablodan anlaşıldığı gibi toplam saldırganlık ölçek puanları ile bilişsel ve duyuşsal empati alt boyut ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Fung Gerstein, Chan ve Engebretson, (2015) Saldırganlığın Empati, Kaygı, Depresyon, Öfke ile İlişkinsini inceledikleri çalışmada proaktif saldırganlığın empatiyle bir miktar ilişkili olabileceğini

ancak reaktif saldırganlığın kanonik analizde herhangi bir empati değişkeniyle korelasyon göstermediğini bulmuşlardır. Benzer şekilde Shechtman (2002) saldırgan erkek çocuklarında bilişsel ve duyuşsal empatik özelliklerini incelemiş bilişsel empatik puanlarının saldırganlıkla ilişkili korelasyon göstermediği sonucuna varmıştır. Bu araştırma bulguları bizim araştırma sonuçlarımızı desteklese de literatürde empatik arttıkça saldırganlığın azaldığını gösteren başka araştırmalar da mevcuttur. Lovett ve Sheffield, (2007) saldırgan çocuk ve ergenlerin, karşılaştırılabilir saldırgan olmayan akranlardan daha düşük düzeyde empatiye sahip oldukları varsayarak empati ve saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen 17 çalışmanın gözden geçirilmesi yapmışlardır. Çalışmalar, empati ölçümleri çalışmalarda aynı olsa bile çelişkili bulgular sunmuştur. Bu incelemeye dayanarak, ergenlerde genellikle negatif bir ilişkilere rastlanılmakla birlikte empati ve saldırganlık arasında tutarlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yakın zamandaki bir meta-analiz (Vachon, Lynam ve Johnson, 2014), empati ile saldırganlık arasındaki ilişkinin şaşırtıcı bir şekilde yetişkinlerde zayıf olduğunu göstermiştir. Çocukları içeren çalışmalarda ise tutarsız sonuçlara varmıştır (Wied, Gispens-de Wied ve Boxtel 2005; Marcus, Roke, ve Bruner 1985; Strayer ve Roberts, 2004). Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıkların alınan değişkenler, araştırmanın yapıldığı bölgeler ve bilinmeyen farklı etkilerle değişiklik göstermiş olabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 13.** Toplam Empati Ölçek Puanları İle Proaktif ve Reaktif Saldırganlık Alt Boyut Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonucu

		<b>Korelasyonlar</b>
		<b>Toplam Empati Puanları</b>
<b>Proaktif</b>	<b>r</b>	-0,084
	<b>p</b>	0,066
	<b>n</b>	482
<b>Reaktif</b>	<b>r</b>	<b>,126</b>
	<b>p</b>	<b>0,006</b>
	<b>n</b>	482

Reaktif saldırganlık alt boyut ölçek puanları ile toplam empati ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür ( $r = 0,126$ ). Reaktif saldırganlık alt boyut ölçek puanları arttıkça toplam empati ölçek puanları artmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da tablodan proaktif saldırganlıkla empati arasında da negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç empatinin saldırganlık alt tipleriyle eşit şekilde ilişkili olmadığını göstermiştir. Bu önemli bir gözlemdir çünkü genellikle klinik müdahaleler sırasında empatiyi güçlendirmenin gelecekteki saldırgan davranışları azalttığı varsayılmaktadır. Araştırmalar, davranış sorunları olan ergenlerin diğer çocukların duygularını tanımlamakta zorlandıklarını (Izard, Schultz ve Ackerman, 1999) ve empatiyi teşvik etmenin düşmanca atıfları azaltabileceğini göstermiştir (Lemerise, Gregory ve Fredstrom, 2005). Ancak, Sutton, Smith, Swettenham (1999) proaktif olarak agresif olan ergenlerin, diğerlerinin bilişlerini ve duygularını anlama yeteneğinin artmış olduğunu ileri sürerek, proaktif olarak agresif olan ergenlerin, reaktif olarak agresif olanlardan daha iyi bir perspektif alma becerisine sahip olabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu araştırma sonuçları desteklemektedir.

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; bilişsel ve duyuşsal empati ve toplam empati puanları ile cinsiyetler arasında istatistiksel olarak fark anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Erkeklerin bilişsel, duyuşsal ve toplam empati puanları, kızların bilişsel, duyuşsal ve toplam empati puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Bilişsel empati puanlarıyla yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun bilişsel

empati puanları, ergenliğin ortaları (15-17 Yaş) grubundakilere ve Ergenliğin sonlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Öte yandan hem duyuşsal empati puanlarıyla yaş grupları arasında hem de toplam empatik puanlar ve yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan ergenlerin bilişsel ve duyuşsal empati puanları ile toplam empati puanları ve annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Fakat bilişsel empati ile baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Babası ilkökul eğitim durumuna sahip ergenlerin bilişsel ve toplam empati puanları, babası lise eğitim durumuna sahip ergenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Duyuşsal empati puanlarının baba eğitim durumu ile istatistiksel açıdan farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Cinsiyeti kız olanların proaktif saldırganlık puanları, erkek olanların proaktif saldırganlık ölçek puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. ( $p<0,05$ ). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da ( $p>0,05$ ) reaktif saldırganlık ile toplam saldırganlık puanlarının da erkekler lehine arttığı görülmüştür. Proaktif saldırganlık puanlarıyla yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun proaktif saldırganlık puanları, ergenliğin ortaları (15-17 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun proaktif saldırganlık puanları, ergenliğin sonları (18-21 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Reaktif saldırganlık puanlarıyla yaş grupları arasında istatistiksel olarak fark anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun reaktif saldırganlık puanları, ergenliğin ortaları (15-17 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun reaktif saldırganlık FFölçek puanları, ergenliğin sonları (18-21 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Toplam saldırganlık ölçek puanlarıyla yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun toplam saldırganlık ölçek puanları, ergenliğin ortaları (15-17 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Ergenliği başları (12-14 Yaş) grubunun toplam saldırganlık ölçek puanları, ergenliğin sonları (18-21 Yaş) grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Reaktif saldırganlık puanı açısından anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Öğrenim durumu ilkökul olan annelerin reaktif saldırganlık puanları, diğer eğitim gruplarına göre anlamlı derecede düşüktür. Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları puanları açısından baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Demografik değişkenlerle etkisi arındırıldıktan sonra saldırganlık ölçeği ile empati ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Proaktif saldırganlık puanlarıyla bilişsel empati puanları ve duyuşsal empati ölçek puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken ( $p>0,05$ ) Duyuşsal empati puanları ile reaktif saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bunun yanı sıra toplam saldırganlık ölçek puanları ile bilişsel ve duyuşsal empati puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Hangi yaş grubunda olursa olsun saldırganlık kişinin kendisine veya başkasına zarar veren bir davranış biçimini ve olumsuz bir sosyal tutumdur. Bazı araştırmacılar çocuk ve gençlerde saldırgan davranışların ortaya çıkmasına bireysel, ailevi ve toplumsal nedenler etkili olduğunu belirtmişlerdir (Smokowski, Rose, Bacallao, Cotter ve Evans, 2017). Bazı araştırmalar saldırganlığı başka davranışlarla (öfke, narsizm, prososyal davranışlar vd.) ilişkilendirmeye çalışmışlardır Barry, Lui ve Anderson, 2017; Shin, 2017). Bu araştırmada empatinin saldırganlığın yordayıcı unsurlarından biri olup olmadığı sorgulanmış, empatinin saldırganlığı azaltmadığı bilakis duyuşsal empatinin reaktif saldırganlığı etkilediği sonucu çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş ve anne-baba eğitim durumunun empatik ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi etkilemediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar saldırganlığı etkileyebilecek öz denetim, benlik saygısı, stresle başa çıkma, öfke yönetimi gibi konuları akla getirmektedir. Bundan sonra sıralanan konularla ilgili eğitimler ve sonrasında bu eğitimlerin saldırgan davranışlara etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra saldırganlığı onanmış, (örneğin suçla karışmış, saldırganlık suçuyla disiplin cezası almış vb) ergenlerin empatik düzeylerini ve saldırganlıklarını inceleyen benzer bir çalışma yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D. & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale”. *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408.
- Arifoğlu B. & Sala-Razı G. (2011). Birinci sınıf öğrencilerinin empati ve iletişim becerileriyle iletişim yönetimi dersi akademik başarı puanı arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4, 7-11.
- Aydin, A. & Akgun, S. (2014). The relationships between anger, narcissism and reactive and proactive aggression in adolescence. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 44-59.
- Berkowitz, L. (1988). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive behavior*, 14(1), 3-11.
- Barry, C. T., Lui, J. H. & Anderson, A. C. (2017). Adolescent narcissism, aggression, and prosocial behavior: The relevance of socially desirable responding. *Journal of personality assessment*, 99(1), 46-55.
- Blakemore, S.J. & Mills, K. L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207.
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273.
- Card, N. A. & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466–480.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 6(28).
- D’Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D. & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: a french validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46 (2), 160–165.
- Devine, J., Gilligan, J., Miczek, K., Shaikh, R. & Pfaff, D. (2004). Scientific approaches to the prevention of youth violence. *Annals, New York Academy of Sciences*, 1036.
- Davis, M. H. (1994). Empathy: A social psychological approach. Boulder, CO: Westview.
- deKemp, R.A.T., Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R.C.M.E., & Scholte, R.H.J. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (1), 5-18.
- Dodge, K. A. & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and social psychology bulletin*, 16(1), 8-22.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37–51.
- Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E. & Çok, F. (2012). Ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenler. *İlköğretim Online*, 11(4).
- Efilti, E. (2008). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağı'nin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 213-230.
- Eraslan, M. (2016). Gençlerde duygusal zekâ ve empatik eğilim düzeylerinin yaş, cinsiyet ve spor yapma değişkenlerine göre incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1839-1852.
- Ergişi, A. & Akyol, A. K. (2009). Yedi-on iki yaş çocuklarında davranış ve uyum sorunlarının incelenmesi. *Çağdas Eğitim Dergisi*, (368).
- Euler, F., Steinlin, C. & Stadler, C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: associations with cognitive and affective empathy. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, 11(1), 1.

- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal Psikoloji*, (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Barry, C. T., Bodin, S. D. & Dane, H. E. (2003). Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 457-470.
- Fonseca, C. (1986). Orphanages, foundlings, and foster mothers: The system of child circulation in a Brazilian squatter settlement. *Anthropological Quarterly*, 59, 15-27.
- Fung, A. L. C., Raine, A. & Gao, Y. (2009). Cross-cultural generalizability of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RAQ). *Journal of Personality Assessment*, 91, 473-479.
- Fung, A. L., Gerstein, L. H., Chan, Y. & Engebretson, J. (2015). Relationship of aggression to anxiety, depression, anger, and empathy in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 821-831.
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Gençoğlu, C., Kumcağız, H. & Ersanlı, K. (2014). Ergenlerin şiddet eğilimine etki eden ailevi faktörler. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 639-652.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. (1998). Aggression Replacement Training (Revised Edition). *Illinois: Research Press*.
- Guttman, H. A. & LaPorte, L. (2000). Empathy in families of women with borderline personality disorder, anorexia nervosa, and a control group. *Family Process*, 39(3), 345-358.
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z. & Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.
- Hill, J. P. & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In *Girls at puberty* (pp. 201-228). Springer, Boston, MA.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. N. Eisenberg, & J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development* içinde (s. 47-80). Cambridge: Cambridge University.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press
- Izard C.E, Schultz D.& Ackerman B.P (1999) *Independent emotions and consciousness: self-consciousness and dependent emotions*. In: Singer JA, Salovey P (eds) *At play in the fields of consciousness: essays in honor of Jerome L. Singer*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp 83-102
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Leiberg, S., Klimecki, O. & Singer, T. (2011). Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. *PloS one*, 6(3), e17798.
- Lemerise, E. A., Gregory, D. S., & Fredstrom, B. K. (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(4), 344-366.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T. E., Caspi, A., White, H. R. & Beyers, J. M. (2003). The development of male offending: Key findings from 15 years of the Pittsburgh Youth Study. T. P. Thornberry, & M. D. Krohn (Eds.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* içinde (s. 93-136). New York: Kluwer/Academic/Plenum.
- Losoya, S. H., & Eisenberg, N. (2001). Affective empathy. In J. A. Hall & F. J. Bernieri (Eds.), *The LEA series in personality and clinical psychology. Interpersonal sensitivity: Theory and measurement* (pp. 21-43). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marsee, M. A., Weems, C. F. & Taylor, L. K. (2008). Exploring the association between aggression and anxiety in youth: A look at aggressive subtypes, gender, and social cognition. *Journal of Child and Family Studies*, 17(1), 154-168.

- Mayberry, M. L. & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, and reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 787-798.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., Rubin, R. M., Morrow, M. T., & Dearing, K. F. (2007). Reactive and proactive aggression: Stability of constructs and relations to correlates. *Journal of Genetic Psychology*, 167, 365-382.
- Katsuma, L., & Yamasaki, K. (2008). The effects of three types of aggression on empathy in elementary school children. *Japanese Journal of Psychology*, 79(4), 325-332.
- Kavale, K. A., Forness, S. R., & Walker, H. M. (1999). Interventions for oppositional defiant disorder and conduct disorder in the schools. In *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 441-454). Springer, Boston, MA.
- Klein, K. J., & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720-730.
- Koç, M. (2016). Demografik özellikler ile empatik eğilim arasındaki ilişki: yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, (9), 25-47.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.
- Marcus, R. F., Roke, E. J. & Bruner, C. (1985). Verbal and nonverbal empathy and prediction of social behavior of young children. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 299-309.
- Marshall, W. L., Hudson, S. M., Jones, R., & Fernandez, Y. M. (1995). Empathy in Sex Offenders, *Clinical Psychology Review*, 15(2), s. 99-113.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frias, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*. 12, 76 -83.
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41(8), 1469-1480.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. ve Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Rehber, E. (2007) *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Adana.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Scharf, S.C. (2000). Gender differences in adolescent aggression: an analysis of instrumentality vs. expressiveness, Unpublished Doctoral Thesis Michigan University Dep. of Clinical Psyc., Michigan. *Child Development*, 67, 449-470.
- Sezer, A., Kolaç, N., Erol, S. (2013). Bir ilköğretim okulu 4, 5, ve 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin anne baba tutumları ve bazı değişkenler ile ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 184-190.
- Shechtman, Z. (2002). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24(4), 211-222.
- Shin, H. (2017). Friendship dynamics of adolescent aggression, prosocial behavior, and social status: the moderating role of gender. *Journal Of Youth And Adolescence*, 46(11), 2305-2320.
- Siyez, D. M. & Baran, B. (2017). Determining reactive and proactive aggression and empathy levels of middle school students regarding their video game preferences. *Computers in Human Behavior*, 72, 286-295.
- Smokowski, P. R., Rose, R. A., Bacallao, M., Cotter, K. L. & Evans, C. B. (2017). Family dynamics and aggressive behavior in Latino adolescents. *Cultural Diversity And Ethnic Minority Psychology*, 23(1), 81.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. N. Eisenberg, & J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development* içinde (s. 218-245). Cambridge: Cambridge University.

- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1–13.
- Sutton J, Smith P, Swettenham J (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation. *Br J Dev Psychol* 17, 435–450
- Topçu, Ç., Baker, Ö. E., & Çapa Aydın, Y. (2016). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34).
- Toussaint, L. & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673–685.
- Ulus, L. (2015). *Annelere uygulanan empatik eğilim programının bağışlama ve empati düzeylerine etkisi. Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçıntaş S, E. Ulus, L. (2018). "Ergen Bireylerin Reaktif- Proaktif Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", International Congress on Science and Education 2018 (ICSE2018), Afyon, Türkiye, 23-25 Mart 2018, s.587.
- Vachon, D. D., Lynam, D. R., & Johnson, J. A. (2014). The (Non) relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta- Analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 751–773.
- van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881.
- van Hazebroek, B. C., Olthof, T. & Goossens, F. A. (2017). Predicting aggression in adolescence: The interrelation between (a lack of) empathy and social goals. *Aggressive behavior*, 43(2), 204-214.
- Webster-Stratton, C. & Spitzer, A. (1996). Parenting a young child with conduct problems. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-62). Springer, Boston, MA.
- Wied, M. de, Gispén-de Wied, C. & Boxtel, A. van. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. *European Journal of Pharmacology*, 626, 97– 103.
- Williams, T. (2016). The Dispositional and Situational Influences of Empathy, *Anger and Aggression*.
- Zarrett, N. & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, 111, 13–28.

### Extended Abstract

It is known that adolescents experience deficiencies in life skills such as problem-solving, conflict resolution, communication and anger management (Yalçıntaş Sezgin & Ulus, 2018). Changes in moral thinking are as important as empathy development. Adolescents gradually develop abstract, internalised moral and social principles that encourage more social and responsible behaviours, and these increase both their tendencies towards helping others through voluntary actions and their other prosocial behaviours (Hoffman, 2000). Although some researchers reveal that individuals display more empathic, sympathetic and helpful behaviours as they advance towards adolescence (Mestre et al., 2009; Leiberg, Klimecki and Singer, 2011), other researchers claim that there is a reduction or even a cessation in these behaviours (Van der Graaff et al., 2014). Empathy is considered as a phenomenon that prevents the display of a great deal of negative behaviour. In this study, our aim is to review the literature examining the relationship between aggressiveness and empathy, and to predict the relationship between reactive and proactive aggression levels and cognitive and affective empathy levels in the adolescence period. The reason for choosing this particular age group is that in the meta-analysis conducted by Jolliffe and Farrington (2004), it is revealed that there are stronger relationships between low empathy levels and delinquency in young people when compared to adults. This fact and in addition, other studies which also show that adolescence is a period during which high-level delinquency commonly and frequently occurs (Loeber et al., 2003), reveals that lack of empathy carries vital importance during this period. In this study, reactive and proactive aggression levels, and cognitive and affective empathy levels in adolescents aged 12-21 studying at schools and vocational schools gender and parents' educational levels. To determine the adolescents'

reactive-proactive aggression levels, the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (PRQ) developed by Raine et al. (2006) was used. The adolescent individuals' empathy levels were determined with the Basic Empathy Scale (BES) developed by Jolliffe and Farrington (2006). The data obtained in the study were analysed by means of the SPSS 21 software package. As a result of the normality tests for the gathered data, non-parametric tests were preferred. For two-group comparisons the Mann-Whitney U test was used, while for comparisons among three and more groups, the Kruskal-Wallis H test was used. Relationships among variables were examined with correlation analysis. A significance level of 0.05 was used, and when  $p < 0.05$  a significant difference was determined, whereas no significant difference was determined when  $p > 0.05$ . Findings obtained in the study showed that the difference in cognitive, affective and total empathy scores between the sexes was statistically significant ( $p < 0.05$ ). The cognitive, affective and total empathy scores of boys were significantly lower than the cognitive, affective and total empathy scores of girls. A statistically significant difference was found in cognitive empathy scores among age groups ( $p < 0.05$ ). Cognitive empathy scores in the early adolescent group (ages 12-14) were significantly lower than those of the middle adolescent group (ages 15-17) and late adolescent group (ages 18-21). However, no statistically significant difference was found among age groups in affective empathy scores or among age groups in total empathy scores ( $p > 0.05$ ). No statistically significant difference was found in cognitive, affective or total empathy scores of adolescents who took part in the study with regard to their mothers' educational levels ( $p > 0.05$ ). However, a statistically significant difference was found in cognitive empathy scores among fathers' educational levels ( $p < 0.05$ ). Cognitive empathy scores of adolescents whose fathers had a primary-school educational level were significantly lower than those of adolescents whose fathers had a high-school educational level. There was no statistically significant difference in affective empathy scores among fathers' educational levels. Proactive aggression scores of girls were significantly lower than proactive aggression scale scores of boys ( $p < 0.05$ ). Although there was no statistically significant difference ( $p > 0.05$ ), reactive aggression and total aggression scores were observed to be higher for boys. There was a statistically significant difference in proactive aggression scores among age groups ( $p < 0.05$ ). Proactive aggression scores in the early adolescent group (aged 12-were significantly lower than those of the middle adolescent group (aged 15-17). Proactive aggression scores in the early adolescent group (aged 12-14) were significantly lower than those of the late adolescent group (aged 18-21). The difference in reactive aggression scores among age groups was statistically significant ( $p < 0.05$ ). Reactive aggression scores in the early adolescent group (aged 12-14) were significantly lower than those of the middle adolescent group (aged 15-17). Reactive aggression scores in the early adolescent group (aged 12-14) were significantly lower than those of the late adolescent group (aged 18-21). A statistically significant difference in total aggression scale scores was found among age groups ( $p < 0.05$ ). Total aggression scores in the early adolescent group (aged 12-14) were significantly lower than those of the middle adolescent group (aged 15-17). Total aggression scores in the early adolescent group (aged 12-14) were significantly lower than those of the late adolescent group (aged 18-21). A statistically significant difference with regard to reactive aggression was found among mothers' educational levels ( $p < 0.05$ ). Reactive aggression scores of mothers who had a primary school educational level were significantly lower than those of mothers from the other education groups. Regarding the aggression scale and sub-dimension scores, no statistically significant difference was found among fathers' educational levels ( $p > 0.05$ ). After the effect of the demographic variables was removed, no statistically significant difference was found between the aggression scale and the empathy scale ( $p > 0.05$ ). While the proactive aggression scores were not found to be statistically significantly related to the cognitive empathy scores or the affective empathy scale scores ( $p > 0.05$ ), a statistically significant relationship was found between the affective empathy scores and the reactive aggression scores ( $p < 0.05$ ). On the other hand, no statistically significant relationship was found between the total aggression scores and the cognitive and affective empathy scores ( $p > 0.05$ ). Recommendations were made for educators and researchers with regard to future studies to be conducted on the subject of aggression in the adolescence period.



## SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN KORUNMASI BAĞLAMINDA ÇEYİZ GELENEĞİ “ERZURUM ÖRNEĞİ”\*

Ayşegül KARAKELLE\*\*  
Tevhide ÖZBAĞI\*\*\*

### ÖZ

Kültür, bir toplumun yaşam tarzının, atalarından gelen örf, adet ve geleneklerinin, değerlerinin, bir başka ifadeyle o toplumun ürettiğinin toplamıdır. Milletlerin varlığını sürdürebilmesi ve kültürel mirasını koruyarak gelecek nesillere aktarabilmesi için kültürel değerlerinin farkında olması gerekmektedir. Bu sebeple tüm dünyada halk kültürünün ihmal edilmesi ile kültürel zenginliğin ortadan kalkması olasılığı karşısında UNESCO somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesini imzalamıştır. Kültürel mirasımızın en önemli unsurlarından olan geleneksel el sanatlarının korunması, geliştirilmesi ve sürdürülebilirliği hem geleneklerin korunması hem de yaşatılması bakımından ele alınması gereken bir konudur. Erzurum, çeyiz geleneğinin yaşatıldığı nadir illerimizden birisidir. Günümüzde, el sanatlarımızın geçmişteki ve bugünkü durumunu araştırıp ortaya koyabilmek, kültürel birikim olarak değerlendirmesini yapabilmek için, bugünkü örneklerden yola çıkarak, geçmişle olan bağları kurmak zorunluluğunu doğurmuştur. Bunun için, el sanatı ürünlerimizi sandıklardan çıkarıp gözler önüne sererek belgelemek gerekmektedir. El sanatlarımız; toplumumuzun estetik zevkleri, gelenekleri, inanışları, töreleri ile yoğrularak günümüze, bugünkü biçimlerine ulaşmışlardır.

Bu araştırmada, Erzurum’da çeyiz geleneğinin geçmiş ve günümüzdeki durumunu tespit etmek, el sanatlarına olan ilgi seviyesini belirlemek, el sanatları kapsamında hangi çeyizlik ürünleri ürettiklerini ortaya koymak, geçmişte yapılan çeyizlik ürünlerle günümüzdekilerin farkını tespit etmek, gelecek nesillere aktarılmasında ve korunmasında somut olmayan kültürel miras çerçevesinde değerlendirilmesi, korunmasındaki rolünü tartışmak ve bu geleneğin sürdürülebilirliği açısından önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür, Erzurum, çeyiz geleneği, el sanatları ürünleri, hazır ürünler

## DOWRY TRADITION IN THE CONTEXT OF THE PROTECTION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE “ERZURUM SAMPLE”

### ABSTRACT

Culture is the sum of the life style of a society, its customs, customs and traditions from its ancestors, in other words, it is the sum of what that society has produced. Nations must be aware of their cultural values so that they can survive and will be able to maintain their cultural heritage and pass on to future generations. For this reason, UNESCO has signed a contract for the protection of the intangible cultural heritage in the face of the possibility of the abolition of the cultural richness by neglecting the folk culture all over the world. The preservation, development and sustainability of traditional handicrafts, which are the most important elements of our cultural heritage, should be addressed in terms of protection and preservation of the traditions. Erzurum is one of the rare provinces where the tradition of dowry is kept alive in Turkey. Nowadays, in order to be able to investigate and present the past and present situation of our handicrafts, and to make its evaluation as cultural accumulation, it has been obliged to establish the ties with the past based on the present examples. For this, it is necessary to document our handicraft products from the chests and document them. Our handicrafts being kneaded with aesthetic tastes, traditions, beliefs and ceremonies of our society have reached today in their present forms.

In this research, to determine the past and present status of the dowry tradition in Erzurum, to determine the level of interest in handicrafts, to determine which dowry products are produced under the handicrafts, to determine the difference between the past dowry products and those present in the past, the intangible cultural heritage In the framework of the evaluation, the role of the conservation of this tradition is discussed.

**Key Words:** Culture, Erzurum, trousseau tradition, handicrafts goods, market goods

\* Bu makale; Erzurum’da Çeyiz Geleneği Üzerine Bir Araştırma" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden alınmıştır. Ayrıca 02-06 Eylül 2018 tarihleri arasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Girne kentinde düzenlenen I. Uluslararası Dil, Eğitim ve Kültür Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, burtugakademi25@gmail.com.

\*\*\* Prof. Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Emekli Öğretim Üyesi.

## GİRİŞ

Sanat; insanoglunun yarattığı yapıtlarda güzellik ölküsünün ifadesidir (Turani, 1980: 70). Ustaların hızlı ve hünerli elleri tarih boyunca işlemiş, yaşamı güzelleştirerek kalıcı hale getirmiştir. El sanatları insanımızın sevgilerini, tutkularını sergileyen yaratılardır. Geçmiş günümüze ve geleceğe bağlayan duygu ve düşüncelerin çeşmeleri ve köprüleridir. El sanatları, ulusların en canlı ve anlamlı belgeleridir (Aksoy, 1993: 12).

Genel olarak el sanatlarını ele alacak olursak geçmişten günümüze, pek çok kültürde, farklı coğrafyalardan insanların kendilerine ve kullandıkları eşyalara estetik bir kaygı ile yükledikleri anlamlarla ve farklı malzemelerle ortaya çıkan bir sanat olarak görölmektedir. Geleneksel Türk el sanatları Anadolu'nun binlerce yıllık tarihinden gelen çeşitli uygarlıkların kültür mirasıyla kendi öz dengelerini birleştirerek zengin bir mozaik oluşturmuştur.

Türklerin unutulmaya yüz tutmuş, kültür değerlerinden çeyiz sandıklarının üzerine bir ışık tutulacak olursa, karşımıza eşsiz güzellikte ve güzel olduğu kadar da mana dolu bir baş eser çıkmaktadır. Çeyiz sandığı nesnel güzelliği kadar, temsil ettiği yüksek aile ve evlilik değerleri itibarıyla da diğer birçok sanat eserinden önce gelir. Geleneksel kültür ürünlerimizi yeniden değerlendirirken, çeyiz sandıklarını da gündeme getirmektedir.

Çeyiz ve sandık, dışı kadar içi de güzel olanın, zarf ile mazruf arasındaki uyumun eşsiz bir örneğidir. Kadın eliyle meydana getirilmiş olan uygarlık ürünlerinin en eskisi, sandıklarında saklanır. Sandıklardaki çeyiz, el değmemiş tarih, arşivleri gibi, onları açıklayacak araştırmacıları bekler durur. Çeyiz; şehirlî olsun, yörük veya köylü olsun, genç kadınların duygularını, sanatını, hayata bakışını yansıtır ve yapıldığı yörenin geçmiş kültürüne dair ipuçları verir. Çeyiz geçmişten bugüne, toplumun genç kadın nesillerinin bir panoramasını bize ulaştırmaktadır. Yüz yıl önce de, bin yıl önce de, çeyiz her zaman genç kızlar tarafından işlenmiştir. Zaten bu kadar çok çeşidi, bu kadar çok heyecanı ancak genç ruhlar işleyebilir. Çeyiz işlemleri gençlik kokar, çeyizden renk ve motif dolu bir can akar. Eskiden beri toplumda kadının yeterince söz sahibi olmadığı, kendini anlatamadığı, anlaşılamadığı söylenir durur ama yine de kimse yüzyıllardır çeyiz işlerinde kendini anlatan kadınların gizli lisanına kulak vermez (Kademoğlu, 1999: 11).

Çeyiz, cihaz ya da cihaz olarak da bilinir, bir kadının kocasına evlilikle getirdiği mallar. Avrupa'da uzun bir geçmişi vardır. Tarih boyunca kadınların evlenme şansının çoğalmasında bir araç olarak görölmüş, çoğunlukla büyük ailelerin gücünü ve zenginliğini artırmada, hatta zaman zaman ülke sınırlarının ve devlet politikalarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Geleneksel yapıdaki birçok toplumda, damadın başlık parasını ödemek için yaptığı masraflara karşılık gelinin ailesinin bir jesti olarak görülür. Bu değiş tokuş taşıdığı ekonomik nitelik dışında evliliğin onanması anlamına gelir ve iki aile arasındaki dostluğun sağlamlaştırılmasında etkili olur. Türkiye'de çeyiz, gelinin baba evinden koca evine götürdüğü takı, giyim ve daha çok ev eşyasından oluşan ve kadının mülkiyetinde sayılan her türlü maldan oluşur (Anonim, t.y: 394)

Çeyiz, bölgelere göre değişiklik göstermekle birlikte esas olarak yatak-yorgan, kadın-erkek çamaşırları, çarşaf ve benzeri eşyaları kapsayan sandık çeyizi ve zaruri ev eşyalarından meydana gelmektedir (Koşay, 1944: 106).

## MATERYAL VE YÖNTEM

### *Materyal*

Bu araştırmanın evrenini Erzurum ili çeyiz geleneğinde yer alan el sanatları ürünleri ve hazır ürünler oluşturmaktadır. Araştırma esnasında birçok çeyiz ürünü incelenmiştir. Araştırma evrenindeki Erzurum çeyiz geleneğinde yer alan el sanatları ürünlerinden danteller (tentene),



oyalar, diğer örgüler, çoraplar, dokumalar, sandıklar, takılar ve hazır ürünler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

### **Yöntem**

Araştırmada “alan araştırması” yöntemi kullanılmıştır. Erzurum ili ve çeyiz geleneği hakkındaki bilgiler ise betimleme ve tarama yöntemi ile yazılı kaynaklardan ve kaynak kişilerden görüşme metoduyla derlenmiştir.

Bu araştırmada Erzurum il merkezinde yer alan el sanatları örnekleri ile Ankara ve Erzurum'daki kütüphaneler ve özellikle de araştırmaya konu olan yörede yapılan araştırmalar çalışmaya katkı sağlamıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde öncelikle konu ile ilgili literatür taranmış, elde edilen bilgiler özetlenerek araştırmanın ilgili bölümlerinde sunulmuştur. Yörede toplanan veriler için araştırmacı tarafından görüşme (mülakat) formu geliştirilmiştir. Hazırlanan formlarda, ilgili uzman görüşü alınmış, bizzat araştırmacı tarafından yöreye gidilerek bu formlar uygulanmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

### **Çeyizde yer alan ürünler**

Çeşitli medeniyet ve kültürlerin gelişme ve geçit yeri olan Anadolu'da el sanatlarının çok eski bir geçmişi vardır. Burada pek çok çeşitleri yapılan sanatlarda, zevkin, renk anlayışının, geçmişe olan bağlılığın örnekleri görülür. El sanatlarının yapımı her ne kadar ekonomik ve iklim şartlarına bağlanırsa da Anadolu el sanatları, gelenek ve görenekleriyle maziye olan bağlılıkları ortaya koyar (Arlı, 1990: 7).

Çeyiz hazırlığı hem maddi harcama hem de emek gerektiren uzun süreli bir uğraştır. Çocuk küçükken çeyiz hazırlığına başlanması sayesinde evliliğin törenleri yaklaşık olarak özellikle el işleriyle kaybedilecek zaman, emek ve maliyet azaltılmış olur. Anadolu genelinde çeyiz hazırlıklarına çocuğun küçük yaşından itibaren başlanmaktadır. Anadolu'da çeyiz gelenekleri incelendiğinde bazı ayrıntılar dışında büyük farklılıklar görülmemektedir. Çeyiz, bölgelere göre değişiklik göstermekle birlikte esas olarak yatak-yorgan, kadın-erkek çamaşırları, çarşaf ve benzeri eşyaları kapsayan sandık çeyizi ve zaruri ev eşyalarından meydana gelir (Koşay, 1944: 106).

Yörede ise evlilik kararı kesinleşince, kız evi hazırlığa girilir. Zaten kızın çeyizi, birkaç yıldan beri epeyce yol almıştır, son eksikler de görülmeye başlanır. Çeyiz olarak; yatak ve oda takımları, seccade, halı, kilim, hamam takımları, mutfak, sofraya örtüleri, gelin için ev ve sokak kıyafetleri, iç çamaşırları, damada örtü, yazma ve çevreler hazırlanır, bohçalar içinde kızın sandığına yerleştirir.

### **El sanatları ürünleri**

İnsanoğlunun var olduğu tarihten günümüze kadar uygarlıklar, el sanatlarıyla iç içe yaşamışlardır ve yaşamaktadırlar. Genel anlamda düşünülürse insan; yiyecek, barınma, avlanma, giyecek, süslenme, eğlence gibi ihtiyaçlarını el sanatlarından ve onun ürünlerinden yararlanarak karşılamışlardır. Toplum yaşamının kendisi olan üretim biçimlerinden kaynaklanan el sanatları aynı zamanda kültürel birer olgudur. Bu nedendir ki bir milletin kültür ve kişiliğinin en canlı belgelerinden sayılan el sanatları; asırlar boyu toplumun yaşayış, zevk, sanat anlayış ve el becerisiyle bütünleşerek insan ruhunun derinliklerinden eserlerine incelikte aksettikleri görülmektedir (Onuk, 1988: vii).

### **Örgüler**

Örgü; elde kullanılan basit aletlerle, tek ipliğin kendi üzerinde bükülüp, kıvrılarak çeşitli ilmeklerle tutturulması veya düğümlemesidir. Örgüler, ince ve kalın olarak da iki bölümde

toplanır. İnce örgüler; iğne, tığ veya mekik ile yapılan oya ve dantellerdir. Malzeme ve araçları ince olup dantel (tentene), oya gibi süs ihtiyacını sağlamaktadır. Kalın örgüler ise; iki veya beş şişle yapılan çorap, eldiven, başlık, tozluk, terlik gibi sık örülmüş olanlardır (Akbiç, 1970: 36). Çoklukla malzeme ve araçları kalın olup kazak, süveter, çorap ve atkı gibi giyime ait şeyler yapılır. Çorap, kese ve eldivenlerin malzemelerine göre her iki şekilde de örülmesi mümkündür (Özbel, 1945: 3).

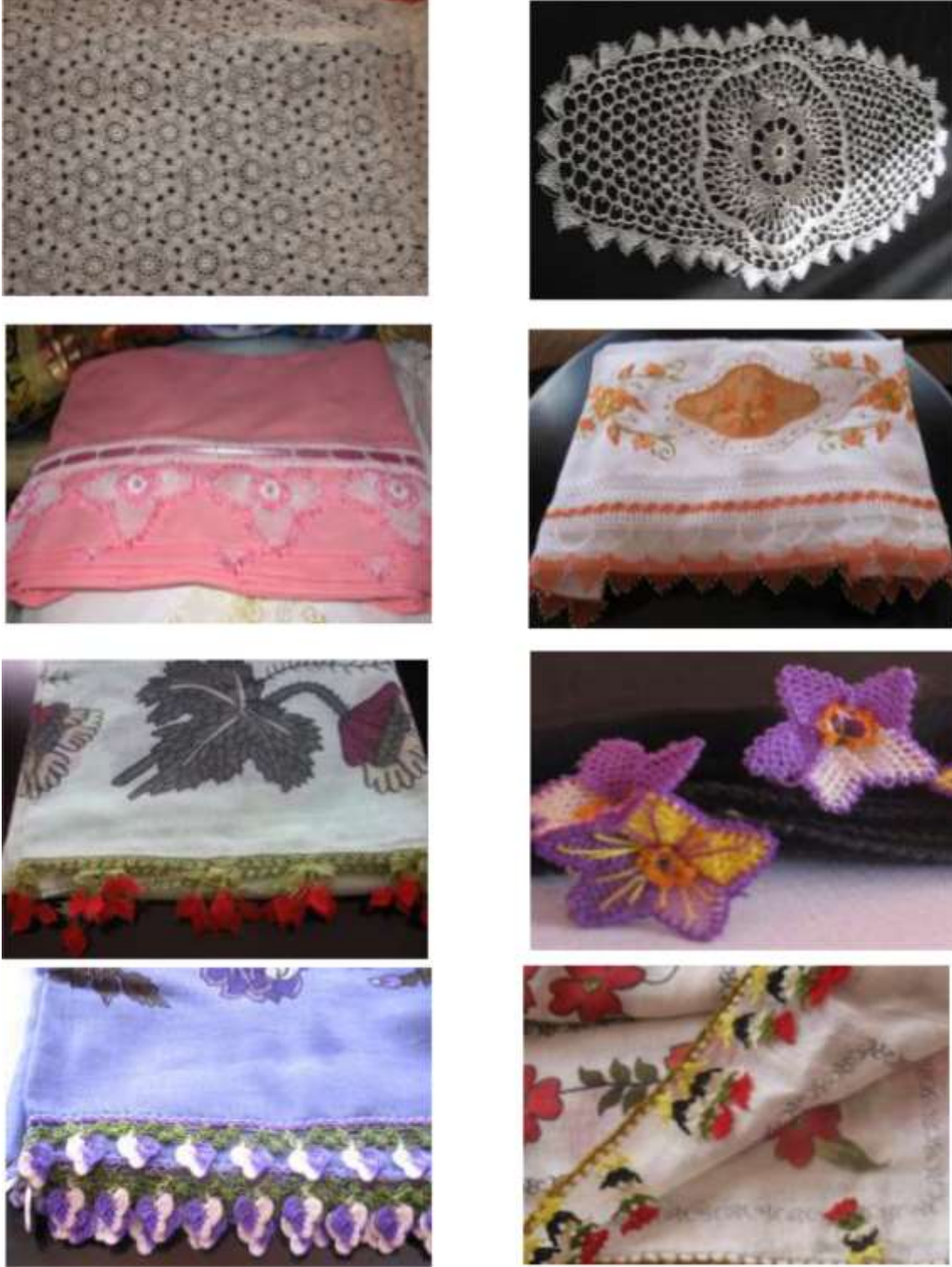
İnce örgüler grubunda incelenen tentene (dantel), elbise, çamaşır, örtü vb. eşyalara süs olarak dikilen ve çeşitli ipliklerle değişik biçimde örülen seyrek dokuma olarak tanımlanmaktadır. Halk dilinde dantele tentene de denilmektedir (Eronç, 1984: 108). Tenteneler (dantel), her yöre ve çeyizlerde olduğu gibi araştırma kapsamına alınan yöre çeyizlerinin de en önemli el işleridir. Hem objeyi süsleyen hem de objeyi oluşturan tenteneler olarak ta; yatak odası, vitrin (salon), oturma odası takımları, sehpa takımı, mutfak takımı, yastık başı ve masa örtüleri şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Perdeler ve fiskos örtülerinde de motif tentenelerin yanı sıra tümenden örülen tentenelere de rastlanılmaktadır. Ara tenteneler ise karyola takımları, yorgan ağzı ve yastık kılıflarında kullanılmaktadır. Ayrıca uç tentenelerini de hemen hemen tüm ürünlerde görebilmek mümkündür. Erzurum çeyizlerinde bulunan çeşitli tentene örnekleri Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Çeyizlerde yer alan tentene (dantel) örnekleri

Oyacılığın örgü sanatı içinde kendine özgü bir yeri vardır (Öğüt, 1973: 55). Genel olarak oyalarla ilgili bir tanım vermek gerekirse; “Oya; ince, bükümlü ve çeşitli cinsten ipliklerin iğne, tığ, mekik, firkete gibi basit araçlarla ve el yardımı ile birbiri üzerine ilmeklenerek tutturulmasından meydana gelmiş ince örgülerdir” (Ortaç, 1997: 174). Özcan (1997: 4)’a göre oyalar, yapımında kullanılan araç-gereç ve tekniklere göre birçok çeşide ayrılır. Araca göre; iğne oyaları, tığ oyaları, mekik oyaları, firkete oyaları, gerece göre; koza oyaları, yün oyaları, mum oyaları, boncuk oyaları, dokuma oyaları, kumaş artığı oyalarıdır.

Yalnız yazma kenarlarını süsleme amaçlı olmayan oylar, namaz örtüsü, masa örtüsü, tepsi örtüsü, sehpa örtüsü, bohça kenarı, yatak ve oda takımları olarak bütünlük teşkil etme maksadıyla yapılan süsleme unsurudur. Yöre çeyizlerinde iğne oyası, mekik oyası, tığ oyası, firkete oyası, boncuk oya en çok tespit edilen oylar olmuştur. Erzurum çeyizlerinde bulunan çeşitli oya örnekleri Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Çeyizlerde yer alan çeşitli oya örnekleri



Kalın örgüler, iki veya beş şişe yapılan çorap, eldiven, başlık, tozluk, terlik gibi sık örülmüş örgülerdir (Akbiç, 1970: 36). Bir ya da birden fazla şiş kullanarak çeşitli ipliklerle oluşturulan ilmekleri iplik dolayıp, sarıp, geçirip yapılan örücülüğe örgücülük denilmektedir. Örgücülükte kazak, kırka, yelek, atkı, eldiven, başlık, çetrik (patik), çorap gibi ürünler yapılmaktadır. Başlık ve eldivenlerin özellikle tiftikten yapılmış örneklerine Erzurum ve Sivas'ta rastlanılmaktadır (Barışta, 2005: 234).

Çorap; çeşitli ipliklerden örülen, ayağa giyilen giyecek (Anonim, 2005: 448) olarak tanımlanır. Çorap, ayağa geçirilip dize kadar çıkarılan, dış etkenlerden korunmak ve giyimi tamamlamak için giyilen örgü giyecektir. Doğal (pamuk, yün, tiftik) ve yapay (poliamit, akrilik vb.) ipliklerden ya da ikisinin karışımından oluşan liflerle örülmektedir (Koçu, 1967: 49). Basit el aletleri kullanılarak yapılan örgüler, kullanılan alete göre isim almaktadır. Çorap yapımında ise en çok şiş kullanılmaktadır (Barışta, 1987: 18).

Yörede kışın uzun ve ağır geçmesi çeyizlerde de buna uygun mamullerin talep edilmesine sebep olmuştur. Dağ çayırının fazla olması hayvancılığı ön plana çıkarmış, iklim koşullarından dolayı da yünün kullanılmasını önemli kılmıştır. Erzurum çeyizlerinde yün çoraplar her zaman değerini korumuştur. Koyunyünün kırkımından elde edilen yapağılar, yıkanıp temizlendikten sonra yün çubuğu ile çırpılır. Yün tarağından geçirilerek sümek haline getirilip, teşilerle de eğrilerek iplik elde edilir. İnce bükümlü ve doğal yün renginden örülen bu çoraplar, çeyizlerin en nadide ürünleridir. Yün çorapların yanı sıra yörede orlon ipliklerden örülen "spor" ve "patik (yörede paddik şeklinde ifade edilmektedir)"lere de rastlanılmaktadır. Araştırma kapsamında "dizleme" diye ifade edilen çoraplar tüm çeyiz sandıklarında yer almaktadır. Saf yünden ve bizzat yünün doğal renginden örülmektedir. Erzurum çeyizlerinde bulunan çeşitli çorap örnekleri Şekil 3'de yer almaktadır.



Şekil 3. Çeyizlerde yer alan çeşitli çorap ve patik örnekleri

### **Dokuma**

Dokuma, “İki veya daha çok iplik grubunun çeşitli düzenlerde birbirlerinin arasından (üstünden, altından) geçerek birbirleriyle kenetlenmesi işlemi ve bu kenetleme sonunda ortaya çıkan mamuller” (Aytaç, 1997: 1). Mekikli dokumalar; bu grup asıl dokuma grubu olarak kabul edilmekte olup, yan yana sıralanmış çözümlü ipliklerinin gruplar halinde “gücü” denilen çerçevelerle yukarıya kaldırılıp indirilmesiyle arada oluşan ve “ağızlık” denilen açıklıktan mekik aracılığıyla atkı ipliklerinin geçirilmesiyle meydana gelirler (Aytaç, 1997: 250).

Ehram; Erzurum’da yaşlı kadının köyde ise hemen hemen bütün kadınların giydiği sokak giysisidir (Bulut, 1989: 177).

Anadolu’da kadınların dışarı çıkarken örttüğü doğal renkli yünlerden genellikle bezayağı örgüyle dokunmuş, kareye yakın dikdörtgen biçimli örtü kumaşı (Anonim, 1986: 5587). Araştırma kapsamına alınan sandıkların hemen hemen tümünde ehramlarla karşılaşmaktadır. Tozoğlu, “Ehram çeyizinin en önemli malzemesidir. Bir kızın çeyizinde olmazsa olmaz. Kız küçükken çeyizi sandıkta denir ya işte sandığın içinde heç bir şey olmasa da, kesinlikle ehramı olur. Çünkü anasına da onun anasından kalmıştır. Ehram esgiden çok değerliydi de şimdilerde pek rağbeti yok. Genede Erzurum’u ve cehezini bilenler kızlarının cehezine ya da sandığına ehramı muhakkak koyar” diye ifade etmiştir. Erzurum Büyükşehir Belediyesi’nde Ehram ustası olarak görev yapan Sebahattin Kulanşi’nin ehram hakkındaki görüşleri ise şöyledir. “Aslında ehramın kendine has dili vardır. Genç kızlar; düz, desensiz, beyaz, nişanlı kızlar; beyaz, herhangi nakışlı, yeni evli kadınlar; beyaz, özellikle saat kordonu nakışlı, çoluk çocuğa karışan kadınlar; boz ya da şekerli boz renkli, mavi herhangi bir nakış, hacı olanlar; mor veya kahverengi ehram, yeşil nakışlı, yaşlılar ise; siyah, düz veya sade nakışlı ehramları kullanırlar. Hatta eskiden kadınlar öldüğünde ehramını, tabutunun üzerine örtme geleneği de bazı yörelerde hala devam etmektedir. Ehramlarda kullanılan nakışların isimleri ise; reyhan dalı, kişniş çöpi, saat kordonu, pirinç deni, antika, ceviz kanadı, yıldız, elmas küpe, aynalı kutu, paşa merdivenidir. Erzurum çeyizlerinde bulunan çeşitli ehram örnekleri Şekil 4’de yer almaktadır.



**Şekil. 4.** Çeyizlerde yer alan çeşitli ehram örnekleri

Keşanlı peştamal; mekikli dokuma olan peştamallar, hamamlarda örtünmek amaçlı kullanılmaktadırlar. Özellikle Erzurum’da, kadınlar hamama gittikleri zaman peştamalsız hamamlara alınmamaları bir kuraldır. Bu edeptendir. O yüzden ki çeyizlerde özellikle hamam takımlarında keşanlı peştamalı görmek mümkündür. Erzurum çeyizlerinde bulunan keşanlı peştamal örneği Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. Çeyizlerde yer alan keşanlı peştamal

Kirkitli Dokumalar; el dokumalarının bir kısmında atkı ipliğini, ilmeleri sıkıştırmak amacıyla kullanılan araca “kirkit”, bu aracın kullanıldığı el dokumalarına da kirkitli dokumalar denilmektedir. Halı; çözümlü iplikleri üstüne ayrı bir desen ipliği ile değişik şekillerde düğüm atılarak, aralarından birkaç sıra atkı ipliği geçirilip sıkıştırılarak aynı veya yer yer farklı yüksekliklerde kabartmalı olarak kesilmiş havlı yüzlü dokumlara verilen addır (Aytaç, 1997: 86).

Halı, ya yere ya mobilya üzerine sermek ya da duvara asılmak için çoğu yünden dokunan kısa ve sık tüylü, nakışlı kalın yaygıdır. Yöredeki çeyizlerde halıyı hamam takımında görmekteyiz. Erzurum’da hem Atatürk Üniversitesine hem de Büyükşehir Belediyesine bağlı halıcılık okullarında üretilen Hereke halıların kaliteli fakat pahalı olmaları makine halılarının tercih edilmesine sebep olmaktadır. Hereke halının yanı sıra Ladik, Bünyan ve Isparta halıları da, ailenin alım gücüne göre çeyizlerde yer almaktadır. Kilim; atkı ipliklerinin çözümlü iplikleri arasından bir alt, bir üst geçirilmesi, sıkıştırılması ile çözümlü ipliklerinin gizlendiği atkı yüzlü dokumadır. Kilimde, desenlerin bulunduğu belirli alanlarda, o desenin rengindeki bir atkı ipliği, başka renkteki desenin sınırına kadar gidip geri dönmektedir. Böylece ayrı renkteki atkıların çözümlü arasında gidip gelmesiyle desen oluşmaktadır. Bardız kilimleri dokuma tekniği bakımından Osmanlı saray kilimlerinin devamı niteliğindedir. Her iki grup kilimde de “tapestri” denilen atkıların aynı çözümlüden geri dönmesi ile iliklerin yok edilmesi tekniği uygulanmaktadır. Bardız kilimi dokunurken atkı ipliklerini, çözümlü iplikleri arasına iyice yerleştirmek için sık sık kirkitlenmektedir (Parlak, 2002: 42).

Yörede kışların sert ve soğuk geçmesi itibarıyla ve yöre insanının da hayvancılıkla uğraşması üretilen tüm eşyalarda yünü temel kaynak kılmıştır. Erzurum’un doğu ilçelerinde ise tarımın pek gelişmediği hayvancılığın akabinde dokumacılığın kendini gösterdiğini Bardız kilimlerinde görebilmekteyiz. Kendilerine has desen ve dokuma tekniği olan bu kilimler merkezle olmakla beraber özellikle ilçe çeyizlerinde de boy göstermektedir. Atagün Terzi isimli kaynak kişi, aslanlı kilimin hikayesini şöyle anlatmaktadır. “1966 yılında ablam Nermin Terzi ilk aslanlı kilimi dokumuştur. İlki bendedir. Bana hediye etmişti evlendiğim zaman. Onun bir eşi de Şenkaya Lisesi’nin temel atma törenine gelen 9. Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel’e hediye edilmişti”. Erzurum çeyizlerinde bulunan çeşitli dokuma örnekleri Şekil 6’da yer almaktadır.





Şekil 6. Çeyizlerde yer alan Hereke halı ve Bardız kilimi örneği

#### *Hazır ürünler*

Bu başlık altında daha çok çarşı çeyizi ele alınmıştır. Fakat çeşitli takılar, yorganlar ve sandıklarında el yapımı olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, genel anlamda çarşıdan alınan el işi ürünler diye ifade etmek daha uygun olacaktır. Çeyiz olarak hazırlanan malzeme dönemin modası ve ihtiyaca göre değişmektedir. Eskiden sandık çeyizine önem verilirken günümüzde bunun yanı sıra elektronik eşyalardan, mobilyaya kadar mutfak ve yatak odasına ait çeşitli eşya, çeyizlik malzeme olarak kabul görmektedir. Bu ürünler mutfak eşyası, beyaz eşya, mobilya takımlarıdır. Mutfak eşyalarından tencere takımları, porselenler, cam eşyalar, çatal-kaşık takımları çeyizler de yer almaktadır. Beyaz eşya ise çamaşır makinesi, bulaşık makinesi, elektrik süpürgesi, buzdolabı, mutfak robotu, fritöz, fırın, ocak şeklinde çeşitli elektrikli ev aletleridir. Mobilya takımları yatak, misafir (salon), oturma odası takımlarıdır.

#### *Çeşitli takılar*

Takı, halk dilinde çoğunlukla evlenen veya nişanlanan birine armağan edilen küpe, bilezik, yüzük gibi şeylerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Takı, yapımında gelenek ve inançların önemli rol oynadığı, çoğu zaman madenden yapılan ve taşlarla süslenen, çoğunluğunu kadınların süslenmek amacıyla kullandıkları özel parçalardır (Anonim, 1970: 849). Diğer el sanatlarında olduğu gibi, takılarda da çeşitli desen ve motiflerden yararlanılarak süslemeler yapılmaktadır. Bu süslemeler genellikle maden süsleme teknikleri sonucu ortaya çıkmakta çeşitli taş ve boncuklar bu süslemeleri tamamlamaktadır (Özbağı, 1989: 27). Erzurum çeyizlerinde bulunan çeşitli takı örnekleri Şekil 7’de yer almaktadır



Şekil 7. Çeyizlerde yer alan Erzurum burması ve fantezi set takımı

#### *Mobilyalar*

Eskiden gelinler kaynana ve kayınbabalarının yanlarında aynı evde yaşadıkları için çeyiz için çok fazla mobilya tarzı eşyalar alınmamaktaydı. 1940-1950’lerden sonra maddi durumu iyi olan damadın ailesi, yeni gelin için pirinç karyola ve bazen de pirinç gardırop almaktaydılar. Bu

pirinç karyola kızın çeyizi için hazırladığı kanaviçe işlemeli yatak takımları ile “gelin yatağı” olarak süslenirdi. Yaklaşık son otuz yıldır mobilyaların artması ve gelinler için ayrı ev açılmasıyla birlikte çeyizlerde mobilya alımı artmıştır. Günümüzde, eski geleneklerin devamı olarak mutfak eşyaları ve yatak odası takımını kızın ailesi almaktadır. Bunun dışında kalan diğer eşyalar ise erkek tarafınca tamamlanmaktadır. Eskiden ev yerleşim düzeninde ana kural odanın ya da evin herhangi bir bölümüne boşluğun ve yalınlığın hakim olmasıdır. Bu sadelik arayışında, ihtiyaçtan fazlasını israf kategorisine sokan İslam’ın eşyaya bakışının tesiri de çok önemlidir. Yörede de yatak ve oturma odasının tüm eşyasını kız evi yapmaktadır. Oğlan tarafı ise sadece salon takımını satın almaktadır. Sandık, içerisine çeşitli eşyaların yerleştirildiği, tahtadan yapılan, dört köşe ve dikdörtgen kapaklı ev eşyasıdır. Elbise sandığı, araç sandığı, kitap sandığı gibi (Tatar, 2001: 34). Ağacın hammadde olarak değerlendirildiği el ürünlerinden biridir, sandık. İçlerine başta çehiz olmak üzere değerli kumaşlar, bohçalar vb.nin korunduğu fonksiyonel eşyalardır (Çetintaş, 1998: 264). Erzurum çeyizlerinde bulunan çeşitli sandık örnekleri Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Çeyizlerde yer alan sandıklar

#### *Yatak-yorgan-yastık-minder*

Yorgan, Türkçe Sözlükte; yatakta örtünmeye yarayan, içi pamuk, yün vb. şeylerle doldurularak dikilmiş geniş örtü diye tanımlanmaktadır (2005: 2193).

Çarşıda uygulanan el işlerindedir. Yorgan dikme işi olan yorgancılık dalında bebek, çocuk, tek-çift kişilik yorgan gibi farklı boyutlu türler yapılmaktadır. Bunlar ya içlerine doldurulan pamuk, yün ve tüy malzemeye bağlı olarak ya da ön yüzlerini bezeyen motif, kompozisyon çeşitlendirmelerinin süslemelerine göre de adlandırılmaktadır. Yorgan yapımında ya mitil olarak isimlendirilen tek renkli pamuklu kumaşlardan farklı renkli atlas, kadife, patiska, mermerşahi gibi tek renkli kumaşlar ya da çok renkli kumaş başka deyişle basma, pazen gibi kumaşlar yanı sıra pamuk, yün, tüy kullanılmaktadır (Barışta, 2005: 258).

Yörede düğün ihtiyaçları bir kağıda yazılarak liste yapılır. Bunlar oğlan evinin kız evine alması gerekenlerdir. Bu listede en önemlisi yataklara alınan yüzlerdir. Kız evi yaptığı yataklara yüz yapmaz bunları oğlan evi alır. Örtü yüzün alınmasından beş-on gün geçtikten sonra kız evine “pırtı biçmeye geleceğiz” diye haber gönderilir. Kız ve oğlan evinden on-on beş kadın kız evinde toplanarak kız tarafının yaptığı yataklara ve oğlan tarafından yapılacak olan yataklara yüz keserler. Bu olaya “örtü yüzü-pırtı biçme” adı verilir.

Aliye Katık “Esgiden oğlan evi düğüne az zaman galaraktan yüz-yüzelli kilo yun alır, kız evine yollardı. Kız evi de bu yünü bir çayın kenarında ya da çeşme başında yıkayıp, çuvallara doldurur evine getirirdi. O yünün gıgılı (pisliği) evlerde ahan sularnan temizlenmezdi de ondan. Zeten yünün yarısı o gıgıla giderdi. Kalan elli-altmış kilo yünden kız yatağını, yorganını,



yasdığını, minderini yapar. Odduz kilosıynan döşşegini doldurur, beş kilosıynan mitilini (yorgan) töktürirdi. Mahallede bu işi beceren biri varsa ona yoksa bat pazarındaki hallaçlara döktürülirdi” şeklinde ifade etmiştir. Şekil 9’da, Erzurum’da bir çeyiz sergisindeki yatak takımları, yorganlar, yastık ve minderler görülmektedir.



Şekil 9. Çeyizlerde yer alan yatak-yorgan-yastık-minderler

#### *Mutfak eşyaları*

Osmanlı mutfağı yemek kültürüyle yakından ilgilidir. Zengin bir yemek kültürüne sahip olan Türkler, bu kültürün bir uzantısı olarak mutfak kültürüne de sahiptirler. Osmanlı ailesi, aşhane, ve matbah-mutfak diye tabir edilen ayrı bir bölmenin az da olsa varlığı görülmekle birlikte önemli bir kısmı sahip olduğu mutfak eşyalarını ocak çevresinde muhafaza etmektedir (Anonim, 1992: 790).

Bakır eşyaların Osmanlı mutfağında müstesna bir yeri bulunmaktadır. Eskiden mutfak eşyalarının büyük bir kesimi bakırdan oluşmaktaydı. Gelin olacak kızın ailesi kızlarının çeyizine mutlaka en az bir sofralık olarak nitelendirilen sini, tabak ve çeşitli taslar, tahta kaşıklar, tencere vb. gibi kap-kacak satın almaktaydılar. O dönemlerde evlenecek olan gençlere düğün hediyesi olarak da daha çok kullanabilecekleri mutfak eşyaları gelmekteydi. Gelinin kayınbabaya vereceği dürüde (bohça) mutlaka bakırdan bir abdest leğeni ve ibriği de çeyizde bulunurdu. Çeyizdeki bu bakır eşyalar, kızın ailesinin maddi durumuna göre işlemeli yani daha süslü olabilmekteydi. Bakır kap-kacaklar daha sonraları ise kalaylatılmaktaydı.

Araştırma kapsamına alınan kaynak kişilerle yapılan görüşmeler sonucunda yörede eskiden; toprak güveç, bakır teşt, bakır semaver, soba kazanı, gaz ocağı, bakır sini, abdest ibriği, bakır tencereler, pilav tenceresi, serpuşlu (kapaklı) sahan, büyük bakraç, güğüm, bakır maşrapa, sütlaç tasları, börek tepsileri, hususi misafir sinisi (bu sinilerin kenarları kırmalı süslü olurdu), yağ yamağı bir kızın çeyizinde olması gereken eşyalar arasında yer almaktaydı. Günümüz çeyizlerinde ise gelişen ve değişen hayat şartlarına bağlı olarak bu bakır eşyaların yerini artık alüminyum-çelik tencere ve tavalar, porselen yemek takımları almış durumdadır. Eskinin bakır eşyaları ise günümüzde şark köşelerinde veya vitrinlerde süsleyici unsur olarak görülmektedir. Erzurum çeyizlerinde bulunan çeşitli mutfak eşyaları Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. Çeyizlerde yer alan çeşitli mutfak eşyaları

### *Beyaz eşyalar*

Gelişen teknoloji insanlarda her geçen gün daha rahat yaşama arzusunu güdülerken; değişen moda, çevreden/ortamdan etkilenme ile birlikte yeni çıkan her ürünün iletişim araçlarıyla özellikle reklam yoluyla tanıtılması evlilik hazırlığı yapan kız ve erkeğin isteklerinde farklılaşmaya neden olmaktadır (Bahşişoğlu, 1998, s.79). Günümüzde her türlü beyaz eşya; buzdolabı, çamaşır-bulaşık makinesi, fritöz, mutfak robotu, fırın, ısıtıcı, elektrik süpürgesi, halı yıkama makinesi, çay-kahve makinelerine kadar insanların hayatlarını kolaylaştırmada önemli rol oynamaktadırlar. Yörede tüm beyaz eşya, alım gücüne de bağlı olarak, kız evinin yükümlülüğündedir ve artık kap-kaçaktan önce elektronik eşyalar tercih edilmektedir. Şekil 11'de çeyiz dükkanlarındaki çeşitli beyaz eşyalar görülmektedir.



**Şekil 11.** Çeyiz dükkanlarında yer alan çeşitli beyaz eşyalar

### *Çeşitli giysiler*

Osmanlı toplumunda erkek ve kadınların iç çamaşırı olarak kullandığı eşyaların isimleri ve fonksiyonları pek farklı olmayıp, birbirine benzer oldukları kaynaklardan anlaşılmaktadır. Kadın ve erkekler iç çamaşır olarak belden aşağıya don ve dizlik giymektedirler. Bu donların kutnu, dokuma, alaca ve bürümcükten yapılanları bilinmektedir. İç çamaşırı olarak belden yukarıya ise zıbın, işlik- içlik, gömlek giyilmektedir. Bunların üzerine de kalçalara kadar mintan-miltan ve boydan diz kapaklarına kadar uzanan ve aynı zamanda dış elbisesi olarak da giyilen entari ve fistan, tüm Anadolu'da ortak ve yaygın olarak giyilen eşyalardandır. Yörede giyim eşyası daha çok hamam takımı ve şeker başı denilen erkek ve kız evinin birbirlerine karşılıklı olarak gönderdikleri hediyelerde karşımıza çıkmaktadır. Kız evinden oğlan evine "şeker başı" adı verilen bazı hediyelik eşyalar gönderilir. Eskiden yüzük şeker başı ile birlikte; bir sürahiye şerbet yapılarak, sürahinin boğazına da kırmızı kurdeleyle nişan yüzükleri takılır, bir tepsi baklava, damada takım elbise, kravat, gömlek, kravat iğnesi, kol düğmesi, terlik, iç çamaşır, pijama takımı, çorap, damadın ailesine de çeşitli hediyeler eşliğinde oğlan evine yollar. Maddi gücü yerinde olan, nişanın akabinde gücü olmayanda nişandan on-onbeş gün sonra oğlan evine, oğlan evi de şeker başını aldıktan sora kız evine hamam takımını gönderir. Şekil 12'de şeker başı için özel hazırlanmış gömlek, kravat, iç çamaşırı ve mendilden oluşan set görülmektedir. Erkek evi tarafından kız evine gönderilen hamam takımında giyecek olarak iç çamaşır, gecelik takımı, elbise, döpiyes takımı, manto, terlik, ayakkabı, çizme, kızın ailesi için de gömlek, elbiselik, iç çamaşırı gibi ürünler bulunmaktadır (Şekil 13).



Şekil 12. Şeker başı için hazırlanan kıyafetler



Şekil 13. Çeyizde sergilenen hamam takımı

### **Çeyiz sergisi - çeyiz asma**

Evlilik gelenekleri içerisinde çeyiz serme, çeyiz gösterme adeti Anadolu'nun pek çok yerinde görülen bir uygulamadır. Kız evinin hazırladığı çeyiz kızın statüsünün belirlenmesi, ailesinin itibarının yükseltilmesi amacıyla düğün öncesinde evinde gösterilir. Bu hem kızın hem de ailesinin o güne kadar sarf ettikleri emek ve masrafın bir göstergesi hem de verilenlerin neler olduğu hakkında herkesin şahitlik edebileceğine dair bir güvencedir (Bahşişoğlu, 1998: 31).

Düğünden önce “çeyiz asmak” geleneği yaygındır. Kız evinden gelinin tüm çeyiz eşyası erkek evine taşınır ve sergilenir. Konu komşu (kadınlar, genç kızlar) çeyize bakmaya gelir. Genç kızlarımızın yaptıkları işler beğeni ile izlenir. Böylece geleneksel el sanatlarımızın sürdürülmesi gerçekleşir (Tezcan, 1998: 224).

Sergilenen çeyizlerde tekstil ağırlıklı el sanatı ürünlerinden, işlemeli yatak takımları, yastık, kırlent, bohça, mutfak takımları, çeşitli örtüler, dantel örtü ve kenar süslemeleri, oyalı yazma ve tülbentler, örgü, çorap ve patiklerin hemen hemen hepsi görülecek şekilde sergilenmektedir. Birçok zahmet ve hazırlıklardan sonra çeyiz geleneğinin son safhası olan sergileme ve çeyizin gösterimi gelin adayının simgesel olarak genç kızlıktan kadınlığa geçişinin ifade edildiği ve onaylandığı bir tören olarak kabul edilir (Özbağı, 2003: 144). Çeyiz serme işi, yörede tecrübeli olduğu düşünülen belirli kadınlara verilir. Her çeyizde aynı şekilde yapılan sergilemede her şeyin görülmesine dikkat edilir. Oğlan evinin getirdiği hediyeler, kız evinin hazırladığı eşyaların hepsi duvarlara, kapılara asılarak, masa üstüne serilerek sergilenir. Sergiyi görme düğüne kadar sürer (Açıkgöz, 1963: 32).

Yörede ise kız tarafı düğün gününe kadar gerekli tüm hazırlıkları yapar. Kızın kendi evinden getireceği çeyizler tamamlanır. Düğüne 15-20 gün kala kızın çeyizi bir odada sergilenir. Bu işleme “çeyiz asma” denir. Kızın çerezini (hediyelerini) alan tüm komşular, kızın yakınları çeyizi görmeye giderler giden her kişi bir takım hediyeler götürür. Bu hediye verme işlemine “saçı götürme” adı verilmektedir. Şekil 14’de Erzurum’a ait çeyiz sergileri görülmektedir.



Şekil 14. Erzurum iline ait farklı çeyiz sergileri

**Çeyiz senedi-çeyiz yazma**

Erzurum'da kız evinde sergilenen çeyiz, oğlan evinin büyükleri tarafından listelenir. Buna "çeyiz yazma" denir. Oğlan ve kız tarafı bu listeyi tasdik ederek kız babasına verirler (Türkmen, 1997: 567). Diyarbakır'da kına gecesinden üç gün önce kızın çeyizi serilir ve çeyiz üç gün sergilenir. Üçüncü gün çeyiz yazılmaya gelinir. Çeyiz olarak hazırlanan her şey teker teker yazılır. Bir gün ayrılacak olurlarsa, bu eşya kadının malı olacaktır (Gülben, 1964: 3593). Çeyizi yazan kimseler beğenmiş oldukları çoraplardan birer çift almayı hak etmiş sayılırlardı (Başar, 1972: 15).

Yörede, düğün gününden bir veya iki gün önce oğlan tarafından kaynata (kayınpeder), kaynana (kayınvalide) ve yakınları toplanarak kız evine giderler. Kız evi de akrabalarını ve komşularını çağırır. Yemekten sonra çeyiz yazımına geçerler. Çeyiz yazımında kız ve oğlan tarafı verdiği her şeyi ortaya koyarlar. Bir kişi kağıda liste tutar. Eşyalar ve değerleri yazılır. Yazma işleri bittikten sonra değerleri karşılaştırılır. Bu işlemde fazla masraf yapan taraf belli olur. Eğer oğlan evinin getirdikleri kesimi (101 madeni paraya) doldurmuyorsa eşyaların fiyatı biraz yüksek tutarak bu farkı kapatırlar. Oğlan tarafı eşyaları topladıktan sonra arabaya yükleyip yeni çiftlerin evlerine götürürler.

Araştırma kapsamında çeyiz defteri ile ilgili Kadir Tuzci isimli kaynak kişiden alınan bilgi şu şekildedir. "Mehir; nikahta erkeğin kadına verdiği evlenme bedelidir. Kadının tasarrufundadır. İsterse kendi yeni evine harcayabilir, isterse baba evine bırakabilir. Günümüzde erkek tarafının kuracağı yeni ev için yaptığı harcamalar da bu mehr içerisinde yer almaktadır. Değeri madeni lira olarak 1'ler şeklinde yukarı doğru çıkar. Yani en azı 51 madeni lira olarak açılır 101, 201, 301 diye yukarı doğru çıkar fakat bütçeyi çok fazla sarsmamasına da dikkat etmek gerekmektedir. Madeni lira günümüzde cumhuriyet altınının değeridir. Yapılan harcamalar, "mehr defteri" adı verilen sayfalara yazılır. Söz kesim esnasında verilen değere ulaşılmışsa borçsuz sayılır. Lakin ulaşılmışsa kalan fark "mehr-i baki" olarak borç hanesine eklenir. Erkek, sağlığı müddetince bu borcu ödemek mecburiyetindedir. Mehr defterine kız ve erkeğin harcamaları yazılarak, o yörenin (mahalle veya köy) muhtarı, imamı ve birde şahit kişi tarafından imzalanır. Buradaki maksat kadını garanti altına almaktır. Evlenme akdi bozulduğunda kadının haklarının korunup mağdur olmaması için bu defter adeta bir senet niteliğindedir. Günümüzde de mehr yazma geleneği hala devam etmektedir." Şekil 15'de Cicim çiftine ait 1979 tarihli bir mehr defteri görülmektedir.

NO	ÇEYİZİ	DEĞERİ	FİYATI	TUTAN
1	Kızın Kızın	5 Kilo	10.000	50.000
2	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
3	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
4	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
5	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
6	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
7	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
8	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
9	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
10	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
11	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
12	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
13	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
14	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
15	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
16	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
17	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
18	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
19	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
20	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
21	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
22	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
23	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
24	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
25	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
26	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
27	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
28	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
29	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
30	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
31	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
32	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
33	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
34	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
35	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
36	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
37	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
38	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
39	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
40	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
41	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
42	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
43	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
44	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
45	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
46	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
47	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
48	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
49	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
50	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
51	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
52	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
53	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
54	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
55	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
56	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
57	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
58	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
59	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
60	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
61	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
62	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
63	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
64	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
65	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
66	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
67	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
68	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
69	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
70	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
71	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
72	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
73	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
74	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
75	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
76	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
77	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
78	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
79	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
80	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
81	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
82	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
83	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
84	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
85	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
86	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
87	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
88	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
89	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
90	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
91	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
92	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
93	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
94	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
95	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
96	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
97	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
98	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
99	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
100	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000

NO	ÇEYİZİ	DEĞERİ	FİYATI	TUTAN
1	Kızın Kızın	5 Kilo	10.000	50.000
2	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
3	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
4	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
5	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
6	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
7	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
8	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
9	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
10	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
11	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
12	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
13	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
14	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
15	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
16	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
17	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
18	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
19	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
20	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
21	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
22	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
23	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
24	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
25	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
26	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
27	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
28	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
29	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
30	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
31	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
32	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
33	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
34	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
35	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
36	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
37	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
38	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
39	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
40	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
41	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
42	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
43	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
44	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
45	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
46	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
47	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
48	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
49	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
50	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
51	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
52	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
53	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
54	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
55	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
56	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
57	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
58	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
59	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
60	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
61	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
62	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
63	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
64	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
65	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
66	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
67	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
68	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
69	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
70	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
71	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
72	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
73	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
74	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
75	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
76	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
77	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
78	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
79	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
80	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
81	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
82	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
83	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
84	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
85	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
86	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
87	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
88	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
89	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
90	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
91	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
92	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
93	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
94	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
95	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
96	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
97	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
98	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
99	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000
100	Yık Çorak	2 Kilo	1.000	20.000







Şekil 16. Toplanmış çeyiz eşyaları

Erzurum’da çeyiz dağıtma işi özel bohçalar hazırlanarak yapılır. Müjde yastığı, sağdıç bohçası, kayınvalide (kaynana)-kayınpeder (kaynata) bohçası ve hediye bohçaları şeklinde hazırlanır. Müjde yastığı, aslında damat bohçasıdır. Kuran-ı Kerim, ayna, yastık, traş takımı, pijama takımı, terlik, ayakkabı, iç çamaşırı, kravat, kravat iğnesi, gömlek, kol düğmesi, lif, el havlusu, parfüm seti, seccade, namaz takkesi, tespih, kemer, cüzdan gibi eşyalar olması gerekir. Sabahleyin kız, evinden davul-zurna eşliğinde oyunlar ve barlar oynanarak çıkarılır. Kız evinden “müjde yastığı” oğlan evinden bir kişiye teslim edilir. Bu, kızın artık baba evinden çıkmış olduğu manasına gelmektedir. Sağdıç bohçasına ise pijama takımı, terlik, gömlek, kravat, çorap, erkek iç çamaşırı, el havlusu, seccade, namaz örtüsü, bayan iç çamaşırı, bayan çorabı, lif, çarşaf takımı ya da karyola takımı koyulur. Müjde yastığı, düğün sabahı oğlan evine teslim edilirken sağdıçın bohçası da verilir

Kaynana-kaynata bohçasında ise, seccade, namaz örtüsü, karyola takımı, kadın-erkek iç çamaşırı, çarşaf (yanları oyalı ya da tenteneli), el havlusu, eskiden ehram veya atkı, elbiselik, oyalı yazma, yün çorap, dizleme, patik, tentene takke, tespih, ayrıca tek yastık kılıfı, hamam tülbendi koyulur. Bu bohçalar, bohçasından içindekilere kadar özenle hazırlanırdı. Hediye bohçalar da, oğlanın yakın akrabalarına dağıtılır. Bu bohçalar hazırlanırken takılan hediyein ağırlığı çok önemlidir. Karyola takımı, namaz örtüsü, seccade, oyalı yazma, çorap (hem yün hem merserize), spor, patik, lif, takke, tespih, elbiselik, eskiden dokuma kazak, yelek, içlik gibi ürünler bu bohçalarla hediye verilmektedir. Şekil 17’de damat ve sağdıç bohçası görülmektedir.



Şekil 17. Damat ve sağdıç bohçası

### **Çeyiz mağazaları**

Bir evde ihtiyaç duyulabilecek her türlü eşya grubunun satıldığı mekanlar genellikle çeyiz mağazalarıdır. Züccaciyeciden, ev tekstil ürünlerinin satıldığı mağazalara, hazır yatak takımlarının bulunduğu işletmelerden, giyim eşyalarının satıldığı butiklere kadar pek çok ticarethane özel adının yanına “Çeyiz Evi” tabirini de kullanmaktadır. Bu mağazalarda zamana göre moda olan el işleri ve hazır ürünler satılmaktadır. Günümüzde sürümü en çok olan

malzemeler; dantel ve iğne oyali havlu kenarları, kenarları iğne oyası yapılmış yazmalar, dantel örtülerdir. Bu tür mağazalardan alışverişi genellikle ya düğünü yakın olup hazırlığı olmayan aileler ya da kendisi yapmaya bilmeyenler tercih etmektedirler. Ancak çarşı pazar işi olarak tabir edilen bu eşyalar, geleneksel kesimde pek rağbet görmez (Bahşişoğlu, 1998: 75). Şekil 18’de Erzurum’daki çeyiz mağazaları görülmektedir.



Şekil 18. Çeyiz mağazaları

Araştırma kapsamına alınan çeyiz mağazalarında tepeden tırnağa tüm çeyiz eşyalarını bulmak mümkündür. Sandık çeyizini tamamlamış olan kız eksiğini ya da çarşıdan alınması gereken eşyalarını bu mağazalardan tedarik etmektedir. Sadece züccaciye üzerine ya da sadece giyim üzerine olan mağazaların yanı sıra bütün eşyaların satın alınabileceği çeyiz merkezleri de mevcuttur. Sandıktan perdeye, yorgandan yatak örtüsüne, halıdan beyaz eşyaya kadar her şeyin bulunduğu bu mağazalar son yıllarda en çok tercih edilen yerler olmuştur. Yörede, sandıkçı, mefruşatçıların ve yorgancıların olduğu bölge “Bat pazarı”; kuyumcuların ve çeyiz mağazalarının olduğu bölge de “Taş mağazaları” olarak bilinmektedir.

#### ***Erzurum çeyiz geleneğinde sosyo-kültürel değişim***

Sosyo-kültürel yapıda meydana gelen değişiklikler Türk kültürünün her safhasına yansıdığı gibi çeyiz kültüründe de gözle görülür farklılaşmalara neden olmuştur. Eskisi gibi birlik oturma - erkeğin anne, baba ve ailesi ile- adetinin ortadan kalkmasıyla birlikte kurulacak olan evin eşyalarının dizilmesi ve hazırlanmasında çeyiz olgusunun ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Erzurum’da yeni kurulacak evin eşyalarının büyük kısmını kız tarafı hazırlamaktadır. Eğer kız okumuş ve eline ekmeğini almış ise ailesine yük olmadan tüm eşyasını kendi satın almaktadır. Mutfak eşyası, elektronik beyaz eşya, yatak odası ve sandık eşyasını bizzat kızın kendisi tamamlamaktadır.



Şekil 19. Kum işi yastık kılıfı



Şekil 20. Sarma işi bohça

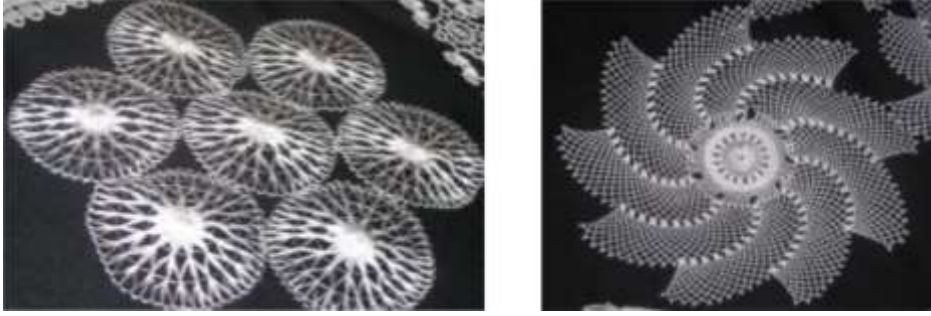
Eskiden el dokuması olan halı kilimlerin yerlerini makinede dokunmuş yaygılar almış, bakır kap-kaçakların yerini porselenler, elektronik eşyalar; dantel, işleme, örgüler sadece sandıkta kalarak yerlerini mefruşat ürünlerine bırakmıştır. 1960’lardan sonra dikiş makinelerinin

yaygınlaşması hatta son yıllarda da bilgisayarlı makinelerin icadıyla yapılan işlemler sanat eseri olmaktan çıkmış, seri üretimle ticari kaynak haline gelmiştir. Şekil 19'da bilgisayarlı makinede yapılmış kum işi yastık kılıfı, Şekil 20'de ise sarma işlemeli bohça görülmektedir.

Ayrıca eskimiş ya da yıpranmış olan işlemlerin aslı aynı kalmak suretiyle formları değiştirilerek pike takımı olarak değerlendirilmesi, son yıllarda sıkça karşılaşılan bir uygulamadır (Şekil 21). Dantel ipliklerinin naylon ve polyester olması örülen dantelleri daha pratik ve cazip hale getirmektedir. Örülmesinin ve ütülenmesinin kolay olması sebebiyle son dönem çeyizlerde neredeyse tüm danteller bu ipliklerle yapılmaktadır. Şekil 22'de naylon dantel ipliği ile örülmüş oda takımı örtüleri görülmektedir.



Şekil 21. Kanaviçe örtünün pike takımı olarak değerlendirilmesi



Şekil 22. Naylon iplikle örülmüş tentene örnekleri

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada; çeyiz geleneğinin Türk kültüründeki yeri ve önemi araştırılmış, Erzurum çeyiz geleneği ve çeyizlerde bulunan ürünlerin bu gelenek içindeki konumu tespit edilerek geçmiş ve günümüz çeyizlerindeki meydana gelen değişimin çeyiz geleneğine yansımaları ortaya konulmuştur.

Toplumların temel taşı olan ailenin taşıdığı öneme paralel olarak ailenin kurulması sırasında tatbik edilen pratikler de önemlidir. Çeyiz geleneği, evlenme ile ilgili gelenekler arasında yeni kurulan ailenin, maddi açıdan desteklenmesine yönelik bir uygulamadır. Çeyiz, bir yönüyle maddi bir özellik taşıırken diğer yandan etrafında meydana gelen inanç, adet ve pratiklerle kültürümüzün üzerinde önemle durulması gereken konularından birisidir. Çeyiz geleneği, geleneksel el sanatlarının bir nesilden diğerine aktarılması, yeni biçimlerde üretimleri, sosyo-kültürel ve ekonomik boyutta ele alındığında, toplum hayatı üzerindeki etkisi daha iyi ortaya çıkmaktadır.



Artık çeyiz geleneğinin günümüz hayatında eskiden olduğu kadar törensel bir nitelik taşımadığı, ancak değişikliklere uğrayarak günümüz ihtiyaçları ve öncelikleri çerçevesinde varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Şehir hayatında hayat şartları dikkate alındığında, genç kızlar çeyizleri hazırlarken ilgi ve zaman eksikliği, eğitim ve çalışma gibi zorunluluklardan dolayı kendilerinin yapamayıp yaptırdığı ya da çeyiz üreticileri ve mağazalardan temin ettiği görülmektedir. Çeyizi oluşturan el sanatı ürünlerinden; işlemeli yatak takımları, yastık, kırlent, bohça, mutfak takımları, çeşitli örtüler, dantel örtü ve kenar süslemeleri, oyalı yazma ve tülbentler, örgü çorap ve patikler, işlemeli başörtüleri, boncuklu ve pullu tülbentler, gelin ve erkek iç çamaşırları örnek verilebilir.

Araştırma kapsamına alınan yörede çeyiz ile ilgili bilgiler kaynak kişilerden görüşme yoluyla sözlü olarak kaydedilmiş, sandıklardaki ürünlerin neler oldukları tek tek tespit edilerek, fotoğrafları çekilmiştir. Yöredeki çeyizlerde, işleme, tentene, çorap, dokuma, giyim eşyasının yanı sıra yatak-yorgan- yastık takımları, altın, mutfak eşyası, beyaz eşya, çeşitli mobilyaların da yer aldığı tespit edilmiştir. Günümüzde de eskiden olduğu gibi çeyiz sergileme, mihr yazma, bohça dağıtma gibi adetlerin devam ettiği görülmektedir.

### **Öneriler**

Ülkemizde tüm el sanatlarının kaynak ve kültürel yönlerden değerlendirilmelerini yapabilmek için, tarihsel gelişim, kurumsal üretim biçimi, değişikliği ve günümüzdeki durumu açılarından ele almakta yarar vardır. Yörede, sandıklarda saklanan el işi ürünlerin gün ışığına çıkarılarak bilimsel araştırma teknikleri ile araştırma, inceleme yapılarak belgelendirilmelidir.

Günümüzde gelişen teknolojinin sonucu olarak makineleşmenin el sanatlarında ve görülen yöresel özellikler ile kişisel yaratıcılık gibi yönlerinin birçoğunu yok ettiği dikkatlerden kaçmamaktadır. Tarihin akışı içerisinde coğrafi, sosyal ve ekonomik koşullarla beslendiği kaynaklara bağlı olarak değişiklikler göstermiştir. Çağımızda ise el sanatlarımızla uğraşanların sayısı giderek azalmış ve endüstriyel kalkınma, ekonomik ve kültürel değişim bu sanatlara yeni bir anlayış kazandırmıştır. İnsanın zamana karşı yarışı, teknolojik gelişmeler, elle veya makineyle yapılan el işi ürünlerini güzel sanatlara kaydırmakta öte yandan ona endüstriyel sanatlar içinde yeni bir kimlik kazandırmaktadır. Bunun yanı sıra geçmişten günümüze ulaşan el sanatlarının orijinalliğinin korunması araştırılması ve orijinalliğini bozmadan tekrar hayat bulmasını sağlayan eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Elektronik ortamda da çeyiz kültürü ve çeyizlerde bulunan el sanatları ürünleri üzerine sınırlı kaynakların olması, el sanatlarını tanıtıcı sitelerin sayısının çoğaltılması yönünde çalışmalar yaparak daha çok kitleye ulaşılması sağlanmalıdır. Radyo, televizyon gibi çeşitli iletişim araçlarında yöresel kültürleri ve sanat dallarını tanıtan ve günümüze adapte eden yayınlar yapılmalıdır.

Yaygın eğitim aracılığı ile hobi ve gelir sağlama amaçlı olarak halka açılan kurslarda, kültürel özellik taşıyan el sanatlarımızı tanıtıcı kurslar açmaya gayret edilmeli ve açılan kursları yaygınlaştırmak amaçlanmalıdır. Ayrıca bu kurslarda çeyiz geleneğine bağlı kalınarak turistik üretim amaçlı ürünlere de ağırlık verilmelidir.

Gelişen teknolojinin hızla ilerlemesi ve getirdiği yenilikler, insan alışkanlıklarını, isteklerini ve ilgilerini başka yönlere çekmektedir. Azalmaya, ilgisini yitirmeye başlayan el sanatlarının gelecek kuşaklara manevi değerini yitirmeden, geleneksel şekliyle ulaştırılması gerekmektedir.

### **KAYNAKLAR**

Açıkgöz, S. (1963). Düğün ve yağma geleneği. *Türk Folklor Araştırmaları*, VIII, Kasım (172), s. 3235-3236.

Akbil, F. P. (1970). *Türk el sanatlarından örnekler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi..

- Anonim, Ana Britanica. (ty.). *Çeyiz maddesi*. C.6. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Anonim, Meydan Larousse (Büyük Lügat ve Ansiklopedi). (1970). *Çeyiz maddesi*. İstanbul: Meydan Yayınları.
- Anonim, Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi. (1986). *Ehram maddesi*. Cilt:11. s.5587.
- Anonim, *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi II*. (1992). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ankara.
- Anonim, *Türkçe Sözlük*. (2005). Atatürk Kültür Dil Tarih Yüksek Kurumu IV. Akşam Sanat Okulu Matbaası. 10. Baskı, Ankara.
- Arılı, M. (1990). *Köy el sanatları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Aytaç, Ç. (1997). *El dokumacılığı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bahşişoğlu, A. (1998). *Türk kültüründe çeyiz geleneği ve Kastamonu örneği*. Yüksek Lisans-Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barıştan, H. Ö. (2005). *Türkiye cumhuriyeti dönemi halk plastik sanatları*. TC Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara: Kozan Ofset Matbaacılık, 1. Baskı.
- Barıştan, H. Ö. (1987). *Türk el sanatlarından el örgüsü çoraplar*. Ankara : Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Başar, Zeki. (1972). *Erzurum'da tıbbi mistik folklor araştırmaları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bulut, Sabahattin. (1989). *Damla Damla Erzurum*. İstanbul: Demircioğlu Matbaası.
- Çetintaş, V. (1998). *Tarsus ve Çevre Köylerinden Ahşap Oyma Sandık Örnekleri*. Cumhuriyetimizin 75. Yılında Düünden Bugüne I. Tarsus Sempozyumu. Gürpınar Ofset, Adana. s. 263-283.
- Eronç, P. Y. (1984). *Giyim süsleme teknikleri*. İstanbul: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Gülben, Z. (1964). Ergani'de düğün. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, IX, 3592-3593.
- Kademoğlu, O. (1999). *Çeyiz sandığı*. İstanbul: Duran Ofset.
- Koçu, R. E. (1967). *Türk giyim kuşam ve süslenme sözlüğü*. Ankara: Sümerbank Yayınları:1.
- Koşay, H. Z. (1944). *Türkiye Türk düğünleri üzerine mukayeseli malzeme*. Ankara: Maarif Vekaleti Eski Eserler ve Müzeler Umum Müdürlüğü Yayınları.
- Onuk, T. (1988). *İğne Oyaları*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Ortaç, H. S. (1997). *Elazığ İğne Oyaları*. Türkiye'de El Sanatları Geleneği ve Çağdaş Sanatları İçindeki Yeri Sempozyumu. Kültür Bakanlığı Yayınları, İzmir. s.174-179
- Öğüt, G. (1973). Oyacılık sanatı ve Kütahya oyaları. *Etnografya Dergisi*, XIII, 55-61.
- Özbağı, T. (1989). *Ankara il merkezinde yaşayan kadınlarda bulunan geleneksel gümüş takılar üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbağı, T. (2003). *Develi Çeyiz Geleneği Üzerine Bir Araştırma*. Bütün Yönleriyle Develi I. Bilgi Şöleni, 26-28 Ekim 2002. Develi Belediyesi Kültür Yayınları:1, s.143-146
- Özbel, K. (1945). *Anadolu çorapları*. Ankara:Ulus Basımevi.
- Özcan, F. (1997). *Nallıhan yöresinde iğne oyacılığı*. Ankara:Kültür Bakanlığı Yayınları. Parlak, T. (2002). *Oltu ve köylerinde bardız kilimciliği*. Ankara.
- Tatar, İ. (2001). *Kıbrıs sandıkları*. Mersin: Mega Basım A.Ş.
- Tezcan, M. (1998). *Türk evlenme ve düğün gelenekleri modeli*. Ankara: Türk Halk Kültürü Araştırmaları. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Türkmen, F. (1977). *Erzurum'da düğün adetleri ve düğün türküleri*.Ankara: Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

## Sözlü

## Kaynaklar

Atagün Terzi, Erzurum, 1955, Memur, Yüksekokul Mezunu, Evli, Erzurum'da İkamet Ediyor.  
Aliye KATIK, Erzurum, 1931, Ev Hanımı, Okur-Yazar değil, Dul, Erzurum'da İkamet Ediyor.

Muazzez TOZOĞLU, Erzurum, 1944, Ev Hanımı, Okur-Yazar değil, Evli, Erzurum'da İkamet Ediyor.

Sebahattin KULANŞI, Erzurum,1965, Ehram Ustası, İlkokul Mezunu, Evli, Erzurum'da İkamet Ediyor.

Kadir TUZCI, Erzurum,1968, Kamu Görevlisi, Üniversite Mezunu, Evli, Erzurum'da İkamet Ediyor.

\*Bu araştırmada kullanılan tüm görseller yazar Ayşegül KARAKELLE tarafından çekilmiş ve kayıt altına alınmıştır.

### **Extended Abstract**

The dowry came from the word Arabic device. As a dowry, it is more common to use it as a dowry. All kinds of household goods, groom's and his personal belongings, all kinds of handicraft products (weaving, knitting, embroidering etc.) and dresses which are taken from the house of the father before marriage are the contents of the dowry. The products that make up the dowry are shaped according to regional, custom and customs. In addition, the economic situation of the people who will marry is also effective in the content of the dowry. Lace and lacework in the locality were determined as products that both decorate the object and form the object. In the lace, the general pillow edge, bed skirt, towel edge, bedside edge, pillow intermediate awnings, bed skirts, awnings, crates and coffee table covers were listed as. In addition to this, awnings with different usage were also found. On the other hand, needle, shuttle, crochet and hairpin bowls, tablecloths, coffee table covers, prayer covers, towel edges, bundle edge, cheesecloth and cheesecloth edges were made. Long stockings are referred to as "stringing" short socks are "sports"and booties are called "paddig". Wool yarn is preferred because of the cold climate in the material used in socks. Colored acrylic fiber yarns have been used especially in sports and booties. As a pattern, kilim motifs were preferred and it was determined that they were knitted seamlessly with five skewers. No stitched stockings were found. It was also found in lattice, vest, sweater, sweater and fiber. In addition to carpet-kilim, the region included in the study included ehram and loincloth fabrics, and that they were produced from the past and now supplied from outside. The idea that ehram should be in a girl's chest was dominant. According to the financial situation of the family, the carpets (Hereke, Ladik, Bünyan) and the machine carpets were changed and the boys were buying the bath suit and the girl side for the dowry. Bardız kilim was used as a wall rug in the past. Mattresses- quilt sets were also made in the dowry as well as the girl's dowry, and the dowry was found in the cushions and pillows. It is seen that the male side of the jewelery is the responsibility of the girl, but that the girl side has done it recently. In addition to the Erzurum burma, it is determined that there are Adana burma, Maraş burma, wire burma, five piece, fancy tooling and various bracelets. It is seen that walnut carving chests are preferred as the dowry of Maraş work because the purchasing power of the walnut carved chests is suitable for the families whose financial power is in place due to the expensive workmanship and material. In the kitchenware copper, steel, glass, porcelain and electronic goods were used. In the furniture, bedroom and living room belonged to girls. Underwear, suits, shirts, scarves, slippers, boots, shoes. In addition, products such as suitcases, bath-bags, clong, comb sets, make-up sets, wallets, umbrellas, and sugar bowls were found to be supplied from the markets, especially for sugar head and baths. It was found that the display of the dowry exhibitions continued in the present day as it used to be, and that the girl is exhibited at least ten to fifteen days ago in the house, which will be established sometimes in the house. Prayer rugs, bedsteads, prayer cloths, etc. It was determined that it was hanged on the ropes that were stretched to the walls and hanged in bundle or laundry by stacking it more today. It is also seen that the dowry writing and mihr notebook tradition continues today, and during the dowry collection, gift bags are prepared for the groom, the groomsman, and the relatives of the man. In addition to being in the style of shopping malls, dowry shops are also concentrated in a certain region in the form of individual stores, and the people who exchange the dowry are found to facilitate and practical work. When the socio-cultural structure is examined in terms

of changes in the region, it is observed that the tradition of dowry is as important as it used to be and it is still continuing today. Along with the hand-made products, changes in these products have been identified depending on the development of technology. It has been seen that a few samples of etamine and canvases used as bed skirts from the products have lost their originality and made available in different forms. In addition, various processing samples were found in computerized machines. In this study; the findings of the Erzurum dowry tradition will contribute to scientific and artistic research. In addition to this almost forgotten handicrafts have to be transferred to the next is expected that the nature of the document.

## HAVA SPORLARI AÇISINDAN UŞAK DESTİNASYONUNUN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİNİN VE PAZARLAMA POTANSİYELİNİN GZFT ANALİZİ ARACILIĞI İLE DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Tuba ŞAHİN ÖREN\*\*  
Nedim YÜZBAŞIOĞLU\*\*\*

### ÖZ

Turizm, ekonomik, sosyal, kültürel, çevresel birçok yöne sahip olan bir endüstri olarak ifade edilmektedir. Özellikle turizm faaliyetlerinin hava sporu turizmi gibi spesifik alanlara indirgenebiliyor olması ve deniz-kum-güneş üçlemesinden uzakta kalan birçok destinasyonun turizm gelirlerinden pay almasını, elde edilen ekonomik, sosyal, kültürel ve çevresel kazancın sürdürülebilirliğini ve ülke ekonomisine katkıda bulunmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda araştırmada, Uşak destinasyonunda hava spor turizmi aracılığı ile sürdürülebilir destinasyon oluşturmada yerel halkın ve hava spor turistlerinin beklentileri, hava spor uzmanları, yerel/merkezi yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve işletmelerin konuyla ilgili görüşleri doğrultusunda değerlendirmeler yaparak alan yazına, destinasyon yönetiminde ve pazarlama çabalarında karar alıcılara ışık tutmak, katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Hava spor turizmi aracılığı ile sürdürülebilir destinasyon geliştirme açısından Uşak destinasyonu hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri ile incelenmiştir. Elde edilen verilerin ışığında eleştirel düşünce yapısı ile birlikte sonuçlar kısmı oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmada, karma araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilen veriler ışığında GZFT analizi aracılığı ile değerlendirmeler yapılmaktadır. Çalışma sonucunda Uşak destinasyonun hava sporu turizmi için gerekli olan doğal güzelliklere sahip olduğu görülmektedir. Uşak destinasyonunda işlevsel bir turizm yönetim modeli bulunmamaktadır. Doğal ve kültürel değerleri korumak ve bu değerleri turizm açısından daha işlevsel hale getirmek için destinasyon yönetim modeline ve stratejik pazarlama planına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilir destinasyon pazarlaması, spor turizmi, GZFT analizi, Uşak

## SUSTAINABLE DESTINATION DEVELOPMENT THROUGH SPORTS TOURISM: UŞAK PROVINCE POTENTIAL WITH REGARDS TO AIR SPORTS

### ABSTRACT

Tourism is expressed as an industry having many aspects in terms of economic, social, cultural and environmental. Especially, it is possible to reduce tourism activities to specific areas such as air sports tourism, in this way tourism activities enable that many destinations not being close to sea-sand-sun trinity have a share in tourism revenues, economic, social, cultural and environmental benefits acquired shall be sustainable and contribute to the economy of the country. In this respect, in creating a sustainable destination through air sports tourism in Uşak, the research aims to support literature development in this field, to shed light on decision makers in destination management and marketing efforts through making evaluations in accordance with expectations of local people and air sports tourists and opinions of air sports experts, administrations, non-governmental organizations and enterprises. Uşak destination with regard to creating a sustainable destination through air sports tourism was studied both using qualitative and quantitative research methods. In the light of obtained data, results have been prepared together with using critical thinking. In this respect, assessments have been made based on SWOT analysis in the light of data obtained through using mixed research methods. As a result of the study, Uşak destination has been found to have the natural beauty required for air sports tourism. A functional tourism management model was not found in Uşak destination. It has been seen that there is a need for a destination management model and a strategic marketing plan to protect natural and cultural values and to make these values more functional in terms of tourism.

**Key Words:** Sustainable destination marketing, sports tourism, SWOT analyze, Uşak

\*Bu çalışma "Spor Turizmi Aracılığı İle Sürdürülebilir Destinasyon Geliştirme: Hava Sporları Açısından Uşak İli Potansiyeli" başlıklı doktora tez çalışmasından geliştirilmiştir.

\*\*Dr., Uşak Üniversitesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Uşak. tuba.sahin@usak.edu.tr

\*\*\*Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği, Antalya. nedim@akdeniz.edu.tr

## GİRİŞ

Turizm faaliyetlerine olan ilgi küresel çapta arttığı gözlenmektedir. Özellikle deniz-kum-güneş tatil felsefesinden uzaklaşarak hobilerini gerçekleştirmek, farklı deneyimler ve hazlar elde etmek, daha aktif bir şekilde boş zamanlarını değerlendirmek isteyen ve bunu talep eden insan sayısının yıldan yıla arttığı öngörülmektedir. Tatil anlayışlarını değiştiren ve geliştiren turistleri tatmin edebilmek amacıyla turizm işletmeleri kendi faaliyet kapasiteleri içinde yeni turistik ürünler ortaya koymaktadır. Bu süreçte “alternatif turizm” olarak isimlendirilen turizm faaliyetlerinin, çevreye olan etkileri, sosyo-kültürel anlamda yaşanan etkileşimler ve ekonomik yansımaların etkileri hem destinasyon paydaşları hem de çevre komisyonları kapsamında bir boyut daha kazanmıştır. Sürdürülebilir turizm ve bu doğrultuda turizm çeşitliliği günümüzde önemli bir olgu haline gelmiştir. Bu nedenle hem mevcut destinasyonların hem de turizm ürünlerinin sürdürülebilir turizm ilkelerine göre rehabilite edilmesi ya da potansiyel destinasyonların ve potansiyel turizm ürünlerinin bu prensipler aracılığı ile geliştirilmesi, pazarlama çabalarının bu doğrultuda yürütülmesi önemlidir. Hem geleneksel hem de potansiyel destinasyonların, destinasyon geliştirmek için dene ve test et yaklaşımının yansımalarına ihtiyaç duymaktadır (Hassan, 2000, s. 242).

Turizm, yüzlerce ve hatta bazen binlerce aktörün tek bir ülke veya bölgede bile birden fazla pazar bölümünde faaliyet gösterdiği heterojen bir endüstridir. Bu pazar bölümleri, geleneksel kitle turizminin yanı sıra eko turizm, macera turizmi, kırsal turizm, sağlık turizmi, kruvaziyer turizmi, özel amaçlara yönelik alternatif turizm ve son zamanlarda spor turizmi gibi niş pazarları da içermektedir (UNEP, 2011). 2019 yılı Haziran ayı verilerine göre uluslararası turistlerin konaklama, yiyecek-içecek, seyahat, alışveriş, eğlence ve diğer mallar/hizmetler için harcamaları 1451 milyar dolara ulaşmıştır (UNWTO, 2019, s. 3). Son 60 yılda turizm, dünyadaki en büyük ve hızlı büyüyen sektörlerin biri olmak için sürekli genişleme ve çeşitlilik yaşamıştır (UNWTO, 2016, s. 2). Bu yaşanan gelişmeler ve çeşitlilik içerisinde en önemli dalı spor turizmi oluşturmaktadır. 600 milyar dolar değerinde olan spor turizmi, küresel seyahat endüstrisinin halen hızla büyüyen bir sektördür. Spor turizmi pazarı önümüzdeki beş yıl içerisinde % 6 oranında büyüyeceği tahmin edilmektedir. Bu bağlamda spor turizmi, turizm arzının ve kaynaklarının önemli bir bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır. Turizm destinasyonları, boş zaman sporlarını içeren turizm ürünlerini giderek daha fazla geliştirmektedir (Abudhabi, 2016).

Bu bağlamda, Türkiye’de önemli bir turizm destinasyonu olarak Uşak ilini geliştirmek ve hava sporları ile ilgili destinasyon olabilmek potansiyeli ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, sürdürülebilir turizme olan etkilerinin değerlendirilmesini mümkün hale getirmek amaçlanmaktadır. Böylelikle, sürdürülebilir destinasyon pazarlama çabalarında hava sporları turizminin potansiyeli, bir destinasyon olarak Uşak ilinin güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte fırsatların ve tehditlerinde değerlendirilmesini sağlayarak bütüncü bir yorum ortaya koymak ve destinasyon yöneticilerine yol haritası oluşturmak çalışmanın önemini ifade etmektedir. GZFT analizi sonucunda sürdürülebilir bir destinasyon olarak Uşak ilinin pazarlamasında alınan kararların daha doğru olması sağlanacaktır.

### Spor Turizmi ve Spor Turizmi Türleri

Günümüzde spor, dünyanın en büyük sosyal olgusu olarak kabul edilmektedir. Turizm ise gelecek yüzyılın başlarında en büyük endüstri haline geleceği tahmin edilmektedir. Spor ve turizm arasındaki ilişkinin ortak noktaları çarpıcı bir şekilde artmaktadır (Kurtzman ve Zauhar, 1997, s. 15). Son yıllarda spor turizmi, ekonomik olarak (Hodeck ve Hovemann, 2015, s. 114), geniş pazar yapısı ile (Yolal vd., 2014, s. 28), karlılık açısından girişimciler için (Kurtzman, 2005, s. 15) önem kazanmıştır.

Spor ile turizmin yakınlığı son dönemde gelişmiş bir olgu olsa da, evrensel açıdan kabul edilen bir tanımlı bulunmamaktadır (Sofield, 2003, s. 144). Spor turizmi, sporun ve turizmin ekonomik ve sosyal bir aktivite olarak kesişmesidir (Pigeassou, 2004, s. 287). Spor turizmi, spor ile ilişkili

aktivitelere katılmak ya da izlemek amacıyla seyahat etmeyi temsil etmektedir (Ross, 2001, s. 3). Spor yapmak amacıyla seyahate çıkmak, spor olaylarını izlemek amacıyla seyahat etmek, spor anlamında ünlü ve çekicilikleri olan yerleri ziyaret etmek olarak tanımlanan spor turizmi (İçöz, 2008, s. v), birçok şekilde ele alınmıştır. Diğer bir ifadeyle spor turizmi, gününbirlik katılım sağlanabilen ya da ticari olmayan/ticari nedenlerle organize olunan ve sürekli ikamet edilen yerden uzaklaşmayı gerektiren aktif (katılımcı) ve pasif (seyirci) spor aktivitelerinin bütün formları olarak tanımlanmaktadır (Gozalova vd. 2014, s. 93). Kurtzman (2005, s. 15) ise spor turizmini, turizm çabaları için sporların bir araç olarak kullanılması şeklinde ifade etmektedir.

Spor turizmi bağımsız, sosyal yönlü ve bir yaşam şekli olarak toplumun önemli bir çoğunluğu tarafından paylaşılmaktadır (Gozalova vd., 2014, s. 93). Spor turizm aktiviteleri bir rekreasyonel faaliyet ya da yarışmaya dayalı bir faaliyet olarak toplum içinde yerini almaktadır (Kurtzman, 2005, s. 16). Sportif faaliyetler, kendi içerisinde pek çok alt gruba ayrılabilir yapıda olsa da spor turistlerinin, sportif faaliyetlere katılma şekillerine göre türlere ayrılmaktadır. Spor türleri ile ilgili yapılan çalışmalar doğrultusunda genellikle üç tür spor turizmi davranışı incelenmiştir: aktif spor turizmi, müsabaka sporları turizmi ve nostalji spor turizmi (Gibson, 1998b, s.49; Ross, 2001, s. 3);

- Aktif spor turizm kategorisi, spor olaylarında katılımcı olmak amacıyla seyahat eden kişileri içermektedir (Ross, 2001, s. 3).
- Müsabaka sporları turizminin en temel amacı herhangi bir spor olayını izlemek için seyahat edilmesidir. Fiziksel çevreye ve aktiviteye ilaveten, deneyimlerinin bir parçası olarak turistler için görsel ve eğlendirici aktivelerin sağlanması gerekmektedir (Fan, 2008, s. 12).
- Nostalji spor turizmi, sporla ilgili ekipmanları görmeyi (Fan, 2008, s. 12) ve çekim yerlerine/stadyumları ziyaret etmeyi içermektedir (Ross, 2001, s. 4).

### **Spor Turizminin Etkileri**

Spor turizminin etkileri sürdürülebilirlik kapsamında ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel açıdan incelenmektedir. Bu bağlamda spor turizminin, pozitif etkileri değerlendirilse de negatif etkilenmelere de neden olabilmektedir (Ross, 2001, s. 5).

- **Spor turizmin ekonomik etkileri:** Küresel ekonomi bakımından dikkate alındığında sporun ve turizmin katkısı çok büyüktür. Yerel ekonomileri yeniden düzenlemek amacıyla arayışta olan politikacılar, planlayıcılar ve ekonomistler için çok önemli bir öge olmaktadır (Ross, 2001, s. 5).
- **Spor turizminin sosyo-kültürel etkileri:** Spor turizmi değerler, inanışlar, tavırlar ve gelenekler açısından kültürler arasında açıkça benzersiz olabilmektedir (Higham ve Hinch, 2012, s. 1604). Değişik kültürlerin bir araya gelmesi ev sahibi topluluğun sosyo-kültürel değerleri ile turistlerin farklı bölgelere ait çeşitli kültürel değerleri olumlu ve olumsuz etkilenmeleri açığa çıkarabilmektedir.
- **Spor turizmin çevresel etkileri:** Doğal kaynaklarla ilgili artan tatil türleri çevreye zarar verebilmektedir.

### **Spor Turizmi Arzı**

Spor turizminin gelişebilmesi amacıyla spor turizmi arz kaynaklarının iyi anlaşılabilmesi dolayısıyla spor turistleri açısından beklentilerinin birçok açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir. Kurtzman ve Zauhar (2003) tarafından spor turizmi arzı bağlamında spor turizminin ilişkisini gösteren bir model tasarlanmıştır.



Şekil 1. Spor Turizmi Olgusu Modeli

Kaynak: Kurtzman, J. (2001) Türkçeye çevrilmiştir.

Şekil 1'in ışığında spor turizmi arzı beş boyut altında incelenmektedir;

Büyük bir yüzdesi seyirci olmak üzere turist çeken spor aktiviteleri, *spor turizmi olayları* olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca bu spor olaylarına yabancı medya, teknik personel, sporcular, koçlar ve diğer spor çalışanlarının katılım potansiyeli de bulunmaktadır (Kurtzman ve Zauhar, 2003, s. 44). **Spor olayları:** olimpiyat oyunları, bölgesel/ulusal/uluslararası çoklu spor oyunları, şampiyona, davetli turnuva, maratonlar, programlanmış lig maçları/profesyonel ve amatör, eşleştirme oyunları/arkadaşlık oyunları, belirli dünya kupaları, yarışlar/yat yarışları, derbiler, spor festivalleri ve bowling oyunları şeklinde sıralanabilmektedir (Kurtzman, 2005, s. 17).

Turistlerin sporla ilgili bir şeyleri görmesini ve yapmasını sağlayan destinasyonların *spor turizmi kapsamında çekicilikleri* vardır. Bu çekicilikler doğal (parklar, dağlar, yabani hayat), insan yapımı (müzeler, stadyumlar, mağazalar vb.) olabilmektedir (Gozalova vd. 2014, s. 94).

**Spor turizm tesisleri**, önceliklerine ve pazarlama stratejilerine göre iyi planlanmış ve entegre edilmiş spor ya da sağlık kompleksleridir. Birçok durumda bu tatil merkezleri spor turistine yüksek kalitede kompleksler ve hizmet teklif etmektedir (Gozalova vd. 2014, s. 94). Bu tesislerin amaca uygun bir şekilde kompleks hale getirilmeleri çekicilik oluşturacak bir unsurdur. Örneğin; Futbol turizmi gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuş bir tesisin iklim koşulları ve hazırlık çalışmalarını yapabilecekleri uygun spor tesislerinin bulunması yeterli değildir. Ayrıca sporcuların yoğun ve ağır çalışmalarının ardından dinlenme, sosyal ortam, yeme-içme, eğlenme, sauna ve hamam, oyun gibi olanakları bünyesinde bulunduran konaklama tesislerinin ideal kamp yerleri olarak belirtilmektedir (Demir ve Demir, 2013, s. 371).

**Yolcu gemileri**, başlıca pazarlama stratejisi olarak spor ve spor aktivitelerine sahip botla ilgili bütün turlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Gozalova vd. 2014, s. 94). Spor gemileri: spor ünlüleri deniz gezisi, golf deniz gezisi /tenis deniz gezisi, yolcu gemilerinde yelkencilik, yolcu gemilerinde scuba/şnorkel ile dalış, sportif balıkçılık/derin su balıkçılığı, spor konferansları düzenlenen yolcu gemileri, sportif çekicilikleri olan yolcu gemileri ziyaretleri, kano/kürek çekme,



yelkencilik, jet botları, yat kiralama/ katamarin gezileri, kaptansız gemiler, sağlık ve fitness gemileri olarak sıralanmaktadır (Kurtzman, 2005, s. 19).

**Spor turizmi turları;** profesyonel spor oyunlar turu, spor çalışma turları, spor macera turları, tesis/bölge/olay turları, oyun safarileri, eğitim turları, bisiklet/yürüyüş turları, doğa yürüyüşü/tırmanma/mağaracılık turları, açık hava keşifleri, macera turları, dalış (Scuba/Diving) turları şeklinde sıralanabilmektedir (Kurtzman, 2005, s. 18). Bu turlar, belirli günler içinde bir ya da birden fazla spor çekim merkezine (spor müzeleri, temalı parklar, stadyumlar vb.) ziyareti kapsayan turlar, spor destinasyonlarını ve büyük spor olaylarını birleştiren ziyaretler, konferans, çalıştay, klinik, forum ve büyük spor olaylarına katılım, belirli sayıda spor olayına katılım (profesyonel hokey ve basketbol bir ya da birden fazla destinasyonda) vb. şeklinde gerçekleşebilmektedir (Kurtzman ve Zauhar, 1997, s. 20).

### **Spor Turizmi Talebi**

Spor turizmin bu denli çeşitli olması ve birçok spor dalı ile hem profesyonel hem de amatör olarak ilgilenen, gerçekleşen spor olaylarına katılmak ve onları izlemek konusunda heyecan hisseden bu bağlamda seyahat etmeye istekli davranan, spor anlamında ün kazanmış ve çekiciliği olan alanları ziyaret eden/etmek isteyen kişiler “Spor Turizmi Talebini” oluşturmaktadır.

Spor turizmi son birkaç yıldır hem akademik alanda çalışmalar için araştırmacılar, politikacılar, spor turizmi finansörleri (Ritchie ve Adair, 2004, s. ix) bakımından hem de turizm ürünü olarak popülaritesi artarak öne çıkan bir kavramdır (Chırılı vd., 2015, s. 53) . Bu çerçeve de spor turizmi kavramsal olarak uzun bir geçmişe sahip olmaması nedeniyle araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde incelenmiş ve çeşitli boyutlar etrafında değerlendirilmiştir (Hinch ve Higham, 2001; Schwark, 2007). Bu incelemeler aktif spor turizmi ile ilgili; mevcut destinasyonun spor turizmi: dağcılık, mağaracılık, avcılık, kampçılık (Mansuroğlu ve Baytekin, 2011), kayak, doğa fotoğrafçılığı, kardan heykel yapımı, doğa yürüyüşleri (trekking/hiking), yamaç paraşütü, botanik gözlemciliği, kondisyon çalışmaları ve futbol sezonu hazırlıkları (Ceylan 2009), oryantiring, (Çekin vd., 2008), atlı cirit (Koçan, 2008) kapsamında potansiyelini, müsabaka sporları turizmi ile ilgili: Yolal vd., (2014) spor olaylarına katılımında seyircilerin motivasyonlarını, mega spor olaylarının ev sahibi şehir üzerindeki etkilerini (Nyıkana vd., 2014, s. 548) ve spor turizm destinasyonlarına ekonomik, çevresel ve kültürel etkileri ile ilgili: yöre halkının sosyo-kültürel (Şebin vd. 2010) ekonomik (Homafar vd. 2011) ve kış sporları kapsamında kayak turistlerinin kış turizm merkezlerine ilişkin (Koşan, 2013) beklentilerini, dağcılarının bu sporu tercih etme nedenlerini (Ekici vd., 2011), spor turizmi tercihlerinde sosyo-demografik özelliklerin etkisini (Valek vd. 2014), müsabaka sporları turistlerinin ve destinasyonlarının çevre yanlısı olma durumlarını (Han vd. 2015) değerlendirerek çeşitli bulgulara ulaşılması spor turizminin gelişmesinde etkin bir işleve sahiptir.

Spor turizm seyahatlerinde, spor turistleri çeşitli etkenler/motivasyonlar ışığında destinasyon seçimlerini yapmaktadır. Bunlar iklim, ekoloji (çevrebilim), kültür, mimari, oteller, yeme-içme imkanları, ulaştırma, eğlence, maliyet ve daha fazlası olarak sıralanabilmektedir (Kozak, 2002). Spor turizmi pazarının ekonomik değerinin ölçülmesi için tek düze bir bilimsel yöntem uygulanmaması nedeniyle ülkeler arasında kıyaslamalar yapmayı oldukça güçleştirmektedir (Joint RaLSe/L&RS, 2014, s. 5).

### **Destinasyon Pazarlaması Teorik Altyapı**

Turizm, iç yatırım ya da konut geliştirme bağlamında olsun 1990’lardan beri “yer pazarlama” felsefesinin gelişimi devam etmektedir (Selby ve Morgan, 1996, s. 28). Sosyal bir olgu olarak turizm, yenilenen/yeniden üretilen ürünler ve kültürler içinde önemli bir çağdaş güçtür (Hultman ve Hall, 2012, s. 548). Aynı zamanda turizm, arz ve talep güçleri arasındaki müzakereyi içermektedir. Arz, ürünlere ve hizmetlere olan talebi arttırmayı amaçlayan seyahat ve turizm

endüstrisini ifade etmektedir. Talep ise mevcut ihtiyacını tatmin eden ürünleri ve hizmetleri seyahatleri esnasında arayan turistleri temsil etmektedir (Pike, 2012, s. 26).

Bu bağlamda destinasyon pazarlama, dünya çapında giderek rekabetçi hale gelmektedir. Öyle ki dünya geneline yayılmış destinasyonlar arasında (mevcut destinasyonlar ve yeni gelişen destinasyonlar), belirli bir ülke içindeki destinasyonlar arasında (Mutinda ve Muyaka, 2012) ve bir destinasyon içindeki firmalar arasında artan rekabetçilik durumundan söz edilebilmektedir (Dwyer vd., 2009, s. 63). Bu nedenle turizm bölgeleri için yenilikçi (inovativ) ve iyi koordine edilmiş turistik ürünler sunmak son derece önemli bir konu haline gelmiştir (Buhalis, 2000, s. 113). Özellikle turizm destinasyonlarının doğasındaki kompleks yapı nedeniyle pazarlanmalarında bir çok örgütün yer alması gerekmektedir (Palmer, 1998, s. 85). Diğer bir ifadeyle turizm destinasyon pazarlaması bu anlamda bir çok paydaşı ve bileşik ürün teklifini içermektedir (Palmer ve Bejou, 1995, s. 616). Ayrıca uluslararası ölçekte belirli bir destinasyonda çekilmiş bir film ve televizyon o destinasyona olan turistik talebi arttıracak güçte olmasıyla destinasyon pazarlamacılarının dikkatini çekmektedir (Connell, 2005, s. 763).

Süreç içinde araştırmacılar; turistlerin destinasyona karar verme sürecinde bölgedeki terör örgütlerinin (Sönmez ve Graefe, 1998) ve politik tutarsızlıkların (Sönmez, 1998) etkisi, doğal olayların oluşturduğu felaketlerden sonra turizm afet yönetimi planları (Faulkner ve Vikulov, 2001), destinasyon pazarlamacılar için destinasyonların ilişki pazarlaması kapsamında kıyaslanması (Fyall vd., 2003), spor girişimleri ile şehirlerin canlandırılması (Smith, 2005) ya da müsabaka sporlarının bölgesel destinasyon pazarlama ağına etkisi (Werner vd., 2016), gelişmiş ülkelerde eko turizm destinasyonlarının geliştirilmesi (Che, 2006), hızlı tren ağının farklı destinasyonları nasıl etkilediği (Delaplace vd. 2014), helal turizm (Battour ve Ismail, 2015), en eski turizm aktivitelerinden biri olan alışverişin turist tutumlarındaki boyutlar (Choi vd., 2016), konaklama yerinin imajı (Pike ve Kotsi, 2016), destinasyon aşinalığı, destinasyon imajı ve yeniden ziyaret etme isteği arasındaki ilişki (Tan ve Wu, 2016), akıllı turizm destinasyonları (Buhalis ve Amaranggana, 2013), e-turizm veya sosyal medya kapsamında destinasyon pazarlama aracı olarak Facebook (Mariani vd., 2016), TripAdvisor (Kladou ve Mavragani, 2015) ve Instagram (Fatanti ve Suyadnya, 2015) kullanımı, sosyal medya üzerinden mikro filmler aracılığı ile destinasyon pazarlama faaliyetlerinin destinasyonlar arasında oldukça popüler hale gelmesi (Shao vd., 2016) gibi bir çok açıdan destinasyon pazarlaması kapsamında incelemiştir.

Ancak günümüz dünyasında destinasyon pazarlaması faaliyetleri içerisinde sürdürülebilirliğin, sosyo-kültürel, ekonomik ve çevresel boyutları araştırmacılar tarafından pek fazla değerlendirilmediği görülmektedir. Günümüzde spor olayları kapsamında spor turizmi altında hava sporları ilgi çekmeye başlamış bir unsur (Gülbahar, 2009, s. 164) olmasına rağmen bu tek başına zorunlu bir rekabet avantajı getirmemektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında spor turizmi kapsamında hava sporları aracılığı ile destinasyon içindeki turizm uygulamalarının fırsatlarını ve zorluklarını keşfetmek, destinasyon pazarlamasında rekabet avantajı yaratan bir yenilikçi tutum olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda hava sporları turizmi ile sadece destinasyon pazarlama aracı olarak değil sürdürülebilir destinasyon pazarlaması uygulamaları sayesinde destinasyonların varlığı korunabilir ve gelişebilir.

### **Sürdürülebilir Destinasyon Pazarlaması**

Son dönemde sürdürülebilirlik; “popüler” bir kavram olarak değil, modern turizmin dayandığı temel sütunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Uluçeçen, 2011, s. 30). Doğada yapılan etkinliklerin ekonomik, sağlığı koruyucu, kültürel etkilerinden uzun süre yararlanmak için, çevresel uyumun sağlanması gerekmektedir (Koçak ve Balcı, 2010, s. 220). Herhangi bir sürdürülebilir destinasyonun durumu yerel yönetimlerin, bölge halkının ve işletmelerin kontrol ettiği karışımından (kirlilik, kültürel kalite, özgünlük ve turizm yönetimi olabilir) oluşmaktadır (Walljasper, 2009, s. 49).

Sürdürülebilirlikle beraber sürdürülebilir turizm kavramı da yükselmektedir. Tüketicilerin talepleri artmakta, turizm endüstrisindeki arz kaynakları yeni yeşil uygulamalar geliştirmekte ve uluslararası firmalarla birlikte hükümetler de turizmdeki sürdürülebilir uygulamaları cesaretlendirmek amacıyla yeni uygulamalar geliştirmektedir (GSTC, 2013).

Sürdürülebilir destinasyon pazarlama için en iyi uygulama kuralları (Wray vd., 2010, s. 103);

- Pazarlamada işbirlikçi bir yaklaşımı teşvik etmek;
- Stratejik pazarlama planları geliştirmek;
- Destinasyonda çekiciliği sağlayacak uygun ziyaret pazarlarını ve uygun turizm ürününün geliştirilmesine rehberlik edecek konumlandırma ve tanıtım kullanılarak verimli ve istikrarlı bir destinasyon markası ve imajı oluşturmak;
- Uygun ziyaret pazarlarını tespit etmek ve hedef göstermek;
- Destinasyon markasını ve imajını destekleyen inovatif reklam, satış ve tanıtım stratejileri geliştirmek;
- Ziyaretçilere kaliteli bilgi ve çeviri hizmeti sağlamak;
- Destinasyon imajını destekleyen festivaller ve etkinlikler geliştirmek.

Sürdürülebilir destinasyon pazarlama stratejilerinin belirlenmesi, amaçların ve aktivitelerin bu stratejileri teşvik edici özellikte planlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda sektörün sürdürülebilirliğini teşvik eden pazarlama amaçları ve aktiviteleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sektörün sürdürülebilirliğini teşvik eden pazarlama amaçları ve aktiviteler

Amaç	Sürdürülebilir Pazarlama Stratejisi	Destekleyici Aktiviteler
<b>Destinasyon bilinci oluşturulmak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bütün pazarlama çabaları, destinasyon markası ile uyumlu olmalıdır.</li> <li>● Halkla ilişkiler</li> <li>● Uluslararası ve ulusal pazarlama</li> <li>● Ziyaretçi hizmetleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Görsel tanıtım araçları (TV, dergi, broşür)</li> <li>● Ürünün satış noktasındaki bulunurluğunu ve görünürlüğünü sağlamaya yönelik pazarlama çabalarının tümü</li> </ul>
<b>Mevsimsel aktiviteleri eşit dağıtmak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Halkla ilişkiler</li> <li>● Uluslararası ve ulusal pazarlama</li> <li>● Ziyaretçi hizmetleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Destinasyonla ilgili etkinlik kampanyasının özellikleri:</u></li> <li>● Kış döneminde spor festivalleri</li> <li>● Bahar dönemlerinde hafta sonu tatilleri ile ilgili etkinlikler</li> <li>● Gastronomi turizmiyle bağlantılı şenlikler</li> <li>● Çeşitli ve modaya uygun turistik destinasyon olması açısından halkı cesaretlendirilecek proaktif halkla ilişkiler çalışmalarını üstlenmek</li> <li>● Broşürler, TV, dergiler ya da turizm danışma merkezleri aracılığı ile aktivitelerin tanıtımını yapmak</li> </ul>
<b>Destinasyondaki çeşitli turist cazibe yerlerini teşvik edecek biçimde ziyaretçi deneyimlerini geliştirmek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Halkla ilişkiler</li> <li>● Uluslararası ve ulusal pazarlama</li> <li>● Ziyaretçi hizmetleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Turizm kümelerinin biçimlendirilmesinin dört tema üzerine temellendirilmesi: doğa, mutfak kültürü, macera ve kültür</li> <li>● Destinasyonda yapılan turlar ve aktiviteler hakkında bilgi verilmesini sağlayacak rehberlik hizmetinin verilmesi</li> </ul>

<b>Ziyaretçi miktarını arttırmak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Halkla ilişkiler</li> <li>• Uluslararası ve ulusal pazarlama</li> <li>• Ziyaretçi hizmetleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destinasyonda yer alan bütün işletmelerin eğitimler, uyumlulaştırma, istikrarlı tanıtımı içeren yüksek kalitede hizmet verme açısından cesaretlendirilmesi</li> <li>• Moda olan pazar bölümleri üzerinden kampanya tasarımının yenilenmesini hedeflemek</li> <li>• Destinasyonun, uluslararası pazarlardan yüksek kar elde edilebilmesi için tanıtımını yapmak</li> </ul>
<b>Ziyaretçi dönüşlerini etkilemek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Halkla ilişkiler</li> <li>• Uluslararası ve ulusal pazarlama</li> <li>• Ziyaretçi hizmetleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kampanya markasının lansmanını yapmak ve destinasyonun eşsizliğini ve kalitesini ortaya koyacak şekilde modaya uygun hale getirmek</li> <li>• Çeşitli ve modaya uygun olarak destinasyon için halkı cesaretlendirmek amacıyla proaktif halkla ilişkiler çalışmalarını başlatmak.</li> </ul>

Kaynak: Wray, vd. (2010, s. 111) “Sustainable regional tourism destinations: best practice for management, development and marketing” çalışmasından uyarlanmıştır.

## YÖNTEM

Hava sporları/hava spor turizmi konusunda uzman kişilerin, işletmelerin, turistlerin ve hava spor turizminin gerçekleştirildiği destinasyondaki yerel halkın sürdürülebilir destinasyon oluşturma ve pazarlama açısından görüşlerinin/beklentilerinin belirlenmesi ile elde edilen verilerin ışığında GZFT Analizi yapılarak Uşak Destinasyonunun sürdürülebilir destinasyon olma ve bu doğrultuda pazarlama çabalarını net bir şekilde ortaya koyabilmek mümkün olacaktır. Elde edilen veriler ışığında içsel ve dışsal faktörler bir arada değerlendirilerek Uşak destinasyonunun hava sporları açısından sürdürülebilir destinasyon olma potansiyeli ve bu doğrultuda pazarlama planlamasının yapılabilmesini sağlayacak bir yapı ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmanın kapsamında yapılan yerel halktan, hava spor turistlerinden, hava sporu uzmanlarından, merkezi/yerel yönetimden, sivil toplum kuruluşlarından ve işletmelerden Uşak destinasyonunun sürdürülebilir bir destinasyon olmasına ve bu doğrultuda beklentilerin neler olduğuna ilişkin çeşitli yöntemlerle görüş alınmıştır (Şahin Ören, 2018). Ulaşılan bu görüşler ışığında Uşak destinasyonunu, destinasyonun sürdürülebilirliğini ve sürdürülebilir pazarlama çabaları esnasında bir yol haritası oluşturabilmek ve net bir tablo ortaya koymak amacıyla GZFT (SWOT) analizi uygulanmaktadır.

GZFT analizinin kendisine has terminolojisi ya da jargonu bulunmaktadır. GZFT analizi ya da GZFT modeli Güçlü, Zayıf, Fırsatlar ve Tehditler kavramlarının baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşturulmaktadır. GZFT ağırlıklı olarak çalışma konusuyla ilgili kaydedilmiş veri ve bilgi girdi faktörüdür. Faktör ise ilgili veri ya da bilgidir. Bu veri ve bilgiler inceleme yapılan destinasyonun kontrol edebileceği olgular içsel faktörler; güçlü ve zayıf yönler (Sarsby, 2016, s. 8), kontrol edemeyeceği, kendi inisiyatifi dışında gelişen olgular dışsal faktörler; fırsatlar ve tehditler (Ommani, 2011, s. 9450), başarısına yardımcı olacak güçlü yönler ve fırsatlar yardımcı faktörler, başarısını olumsuz etkileyecek zayıf yönler ve tehditler ise zararlı faktörler (Team FME, 2013, s. 6) olarak sınıflandırılmaktadır. Çalışma konusuyla ilgili destinasyonun sahip olduğu içsel faktörlerin yani güçlü ve zayıf yönlerin, büyüme ve gelişme için sahip olduğu fırsatlar ve içinde bulunduğu rekabet ortamında var olmasını sağlayacak tehditlere karşı hazırlıklı olması yani dışsal faktörlerin belirlenmesi (Harrison, 2010, s. 92) için en uygun araç GZFT analizi olarak tanımlanmaktadır.

**BULGULAR ve YORUMLAR**

Hava sporları açısından Uşak destinasyonun sürdürülebilir destinasyon olma potansiyelinin ve pazarlama çabalarında yönlendirici bir yol haritasının ortaya konabilmesi için GZFT analizi yapılmıştır. Uşak destinasyonu ile yapılan GZFT analizinde çalışma kapsamında incelemesi yapılan yerel halkın, hava sporu turistlerinin, hava sporu uzmanlarının, merkezi/yerel yönetimin, sivil toplum kuruluşlarının ve işletmelerin görüşlerinden faydalanılarak Tablo 2 oluşturulmuştur.

**Tablo 2.** Uşak destinasyonu GZFT analizi.

	<b>Güçlü Yönler</b>	<b>Zayıf Yönler</b>
<b>K O N T R O L</b> İçsel Faktörler	• Doğal güzellikler barındırıyor olması	• Konaklama imkanlarının çeşitliliğinde yetersiz olması
	• Kültürel ve tarihi açıdan zenginliğe sahip olması	• Sürdürülebilir pazarlama stratejisinin bulunmaması
	• Büyük şehirlere yakın olması	• Destinasyonu destekleyici aktivitelerde yetersiz kalınması
	• Destinasyon marka imajını oluşturabilecek unsurlara sahip olunması	• Çevresel risklere ilişkin alınan önemlerin yetersiz olması
	• Ulubey ilçesinde Ulubey Kanyonunun yer alması	• Bürokrasinin ağır işlemesi
	• Uşak destinasyonu ilçelerinde her yıl düzenli olarak festivaller yapılması	• Hava sporu için gerekli tesislerin, ekipmanların yetersiz olması
	• Termal turizm, kamp ve karavan turizmi gibi alternatif turizm faaliyetlerinin yapıyor olması	• Yerel yönetimin alt yapı eksikliğinin bulunması
	• Sivil toplum kuruluşlarının turizm faaliyetlerine destek veriyor olması	• Yerel yönetimlerin ilgisinin ve desteğinin yetersiz olması
	• Yenilebilir enerji üretimi için uygun alanların mevcut olması	• Hava sporları için uygun alanların araştırılmasında ve belirlenmesinde yetersiz kalınması
	• Bölgesel kalkınma ajansının destek veriyor olması	• Destinasyon bilincinin oluşturulmasında yetersiz kalınması
• Uşak halılarıyla Dünyada ün yapmış olması	• Uşak havalimanında tarifeli uçuşların olmaması	
• Hava sporuna ilişkin yapılan meteorolojik değerlendirmelerin olumsuz olması	• Yönlendirici tabelaların eksik olması	
	• Kalifiye eleman eksikliğinin olması	
	• Çevreye ilişkin yasal mevzuatın yetersizliği, mevzuata uyulmaması ve yasal bir yaptırımların yetersiz olması	
	• Destinasyonda büyük bir sanayi yapısının olması	
	• Tarihi eserlerin korunmasında zorluklar yaşanıyor olması	

Dışsal Faktörler	Fırsatlar	Tehditler
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziyaretçi miktarının arttırılabilir olması</li> <li>• Hava spor turizmine olan ilginin artması</li> <li>• Hızlı tren projesi ile destinasyona ulaşım imkanının artması</li> <li>• Havasporturistlerinin destinasyondaki yerel ürünlerden ve hediyelik eşyalarda satın almaya eğilimli olması</li> <li>• Yerel halka iş imkanı sağlanabilir olması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yerel halkın çevreyi koruma bilincinin eksik olması</li> <li>• Destinasyondaki tarihi kalıntılara zarar verilmesi</li> <li>• Küresel iklim değişiklikleri</li> </ul>
	<b>Yardımcı Faktörler</b>	<b>Zararlı Faktörler</b>
	<b>ETKİ</b>	

Tablo 2'ye göre Uşak destinasyonun hava sporu turizmi açısından değerlendirilebilir nitelikte olduğu görülmektedir. Doğal güzellikleri ve tarihi dokusu, kültürel derinliğinin bulunması, geliştirilen bütün turizm pazarında ve pazarlamasında sürdürülebilirliğe önem verilmesine imkan sağlamaktadır. Bununla beraber konaklama imkanlarının azlığı, sanayi alt yapısının gelişmiş olması, sürdürülebilir pazarlama stratejisinin bulunmaması gibi zayıf yönler adı geçen destinasyona önemli derecede zarar vermektedir.

Uşak destinasyonun iyi bir planlama yaparak güçlü ve zayıf yönleri üzerinde durması gerektiği Tablo 2'de görülmektedir. Güçlü yönlerinin baskın olmasına rağmen zayıf yönleri destinasyonu değersizleştirmektedir. Oysaki doğal güzelliklere, tarihi ve kültürel zenginliklere eşzamanlı olarak sahip olması oldukça popüler bir destinasyon haline dönüşebileceğini göstermektedir. Halihazırda gerçekleştirilen mevcut turizm faaliyetlerinin olması, destinasyonun bilinirliğini arttırmaktadır. Bu bağlamda destinasyonun marka imajının oluşturmaya kolaylık sağlayacaktır. Ancak zayıf yönlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Özellikle sürdürülebilirlik açısından değerlendirildiğinde çevresel risklerin azaltılması, bürokrasinin iyileştirilmesi, destinasyon bilincinin geliştirilmesi gibi durumların dikkate alınması gerekmektedir.

Destinasyondaki tarihi kalıntılara zarar verilmesi, küresel iklim değişiklikleri gibi tehditlerin ortadan kaldırılarak ziyaretçi miktarının arttırılması, hava spor turizmi gibi yeni bir turizm faaliyetini mümkün kılan fırsatların değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Hava spor turizmine olan ilginin gün geçtikçe artıyor olması, ulaşım imkanlarının çeşitliliği, yerel halka ekonomik açıdan değer katabilecek olması gibi fırsatlar değerlendirilerek ve çeşitli eğitimler ile halkı bilinçlendirme, olarak görülen durumlar fırsata çevrilerek Uşak destinasyonuna değer kazandırılabilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Uşak destinasyonunun turizm sektörü açısından doğal güzelliklere, kültürel ve tarihi açıdan çeşitliliğe sahip olduğu görülmektedir. Ulubey Kanyonu, Taşyaran Vadisi gibi eşsiz güzellikler barındırmaktadır. Her yıl düzenli olarak festivaller yapılmaktadır.

Uşak destinasyonu konaklama açısından yeterli miktarda çeşitliliğe sahip olmadığı görülmektedir. Uşak destinasyonunu geliştirebilecek stratejik bir pazarlama planlaması bulunmamaktadır. Bu doğrultuda destinasyon bilinci oluşturmada yetersiz kalınmaktadır.

Uşak destinasyonda ziyaretçi sayısının arttırılabilir yapısı bununla beraber yeni iş imkanlarının sağlanabilir olması fırsat olarak görülmektedir. Ancak yerel halkın çevreyi koruma bilincinin

düşük olması ve tarihi kalıntılara zarar veriliyor olması destinasyondaki önemli tehdit unsurları olarak belirlenmektedir.

Hava sporu turistlerinin sürdürülebilir destinasyondan beklentilerini ortaya çıkarabilecek ölçek geliştirme çabaları yürütülebilir. Yerel halka yönelik oluşturulan ölçek diğer destinasyonlarda kullanılarak farklı bakış açıları geliştirilebilir.

Ekonomik sürekliliği sağlamak için destinasyondaki işletmelere uzun vadeli planlama yapma zorunluluğu getirilebilir. Stratejik pazarlama planlaması aracılığıyla ziyaretçilerin harcama miktarını artıracak uygulamalar geliştirilebilir. Yerel ve merkezi yönetimlerce Uşak destinasyonundaki işletmelerde ırk, cinsiyet ya da engellilik gibi konularda ayrımcılık gözetilmeden istihdamın sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Ziyaretçi memnuniyetini artırmak için herhangi bir şekilde ayrımcılık yapmadan hizmet verilmesini sağlamak amacıyla çeşitli kontrol mekanizmaları geliştirilebilir. Turizm paydaşlarını bir araya getirecek ve destinasyon hakkında karar alabilecek bir birim geliştirilebilir. Halkın yaşam kalitesini korumak, geliştirmek ve iyileştirmek için üniversiteler ve yerel yönetimlerce eğitim programları hazırlanabilir. Yerel halkın ve destinasyonun sahip olduğu kendine özgü gelenek, kültür ve tarihi mirasa yönelik korumacı güdüyü artırabilmek için eğitim programları hazırlanabilir. Çevresel açıdan biyolojik çeşitliliği, kaynak verimliliğini ve çevresel sağlığı korumak için yasal yaptırımlar, yönetmelikler oluşturulabilir.

Destinasyonun sürdürülebilirliğini teşvik eden ve geliştiren pazarlama amaçları oluşturulabilir. Geliştirilen, oluşturulan ya da revize edilen bütün pazarlama çabaları destinasyon markası, imajı ile uyumlu olmasını sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Bunun için görsel tanıtım araçları kullanılabilir. Destinasyonda gerçekleştirilen turistik aktivitelerin her döneme yayılabilmesini sağlamak amacıyla planlama yapılabilir. Turizm faaliyetleri ile ilgili bilgi verebilecek sosyal ağlar ya da rehberlik hizmeti geliştirilebilir. Yerel ve merkezi yönetimlerce destinasyondaki işletmelerin tanıtım faaliyetlerine katılma, yüksek kalitede hizmet verme gibi konularda cesaretlendirecek eğitim programları uygulanabilir. Yerel ve merkezi yönetimlerce hava sporları turizmi pazarı açısından kampanya tasarımları geliştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Alkan, C. (2015). Sürdürülebilir turizm: Alaçatı destinasyonuna yönelik bir uygulama. *Journal of Yasar University*, 10(40), 6692-6710.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baş, T. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. T. Baş ve U. Akturan (ed.). *Nitel araştırma yöntemleri nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum* içinde.. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Battour, M. & Ismail, M.N. (2016). Halal tourism: concepts, practises, challenges and future. *Tourism Management Perspectives*, 19(B), 150–154.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. London: SAGE Publications.
- Buhalis, D. (2000). Marketing the competitive destination of the future. *Tourism Management*, 21(2000), 97-116.
- Buhalis, D. & Amaranggana, A. (2014). *Smart tourism destinations*. Eds: Zheng Xiang ve Iis Tussyadiah, information and communication technologies in tourism 2014, Proceedings of the International Conference in Dublin, Ireland, January 21-24, Springer International Publishing, Switzerland, 553–564.
- Ceylan, S. (2009). Davraz dağı(Isparta)'nda kış turizmi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22, 205-230.

- Che, D. (2006). Developing ecotourism in first world, resource-dependent areas. *Geoforum*, 37, 212–226.
- Chirila, D., Chirila, M., Bianu, E. & Sîrbulescu, C. (2014). Quality management in sport tourism organizations. *Timisoara: Banat's University of Agricultural Science and Veterinary Medicine*, 16 (4), 44-51.
- Choi, M., Law, R. & Heo, C. Y. (2016). Shopping destinations and trust e tourist attitudes: scale development and validation. *Tourism Management*, 54, 490-501.
- Connell, J. (2005). Toddlers, tourism and tobermory: Destination marketing issues and television-induced tourism. *Tourism Management*, 26, 763–776.
- Cook, R. A., Hsu, C. H. C. & Marqua, J. J. (2013). *Tourism: The Business of Hospitality and Travel*. Pearson, Amerika.
- Çekin, R., Aylar, F., Çebi, M. & Öztürk, M. E. (2008). Spor turizmi: Amasya'da oryantiring sporuna uygun alanların belirlenmesine yönelik bir uygulama örneği (İnegöl dağı). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 54-64.
- Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) (2012). *Sürdürülebilir Kültür Turizmi İçin Kamu-Yerel-Sivil-Özel İşbirliği*, Gaziantep: ÇEKÜL Vakfı Yayın Birimi.
- Delaplacea, M, Pagliarab, F., Perrinc, J. & Mermet, S. (2014). Can high speed rail foster the choice of destination for tourism purpose?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 111, 166–175, Transportation: Can we do more with less resources? – 16th Meeting of the Euro Working Group on Transportation – Porto 2013.
- Demir, Ş. Ş. & Demir, M. (2013). Futbol ve turizm: Futbol takımlarının kamp yeri seçiminin alternatif turizm kapsamında değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 17, 56.
- Doğan, M. & Gümüş, M. (2014). Sürdürülebilir destinasyon yönetimi, sürdürülebilir Bozcaada: bir model önerisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 11 (3), 6-25.
- Dwyer, L., Edwards, D., Mistilis, N. Roman, C. & Scot, N. (2009). Destination and enterprise management for a tourism future. *Tourism Management*, 30(2009), 63–74.
- Ekici, S., Çolkoğlu, T. & Bayraktar, A. (2011). Dağcılık sporuyla uğraşan bireylerin bu spora yönelme nedenleri üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 110-119.
- Fan, Y.H. (2008). *An Investigation of the interrelationships among A Taiwan sport tourism event image, destination image and the participant's intention to revisit*. Doktora Tezi, United States Sport Academy, Daphne, Alabama.
- Fatanti, M. N. & Suyadnya, W. (2015). *Beyond User Gaze: How Instagram Creates Tourism Destination Brand?*. 2nd Global Conference on Business and Social Sciences (GCBSS-2015) on “Multidisciplinary Perspectives on Management and Society”, 17- 18 September, 2015, Bali, Indonesia, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, 1089 – 1095.
- Faulkner, B. & Vikulov, S. (2001). Katherine, washed out one day, back on track the next: A Post-mortem of a tourism disaster. *Tourism Management*, 22, 331 – 344.
- Fyalla, A. Callod, C. & Edwards, B. (2003). Relationship marketing: The Challenge for destinations. *annals of tourism research*, 30, 3, 644–659.
- Gibson H. J. (1998). Sport tourism: A critical analysis of research. *Sport management review*, 1, 45–76.
- Gozalova, M., Shchikanov, A., Vernigo, A. & Bagdasarian, V. (2014). Sports tourism. *Polish Journal of Sport & Tourism*, 21(2), 92- 96,



- Gretzel, U. Yuan, Y. & Fesenmaier, D. R. (2010). Preparing for the new economy: Advertising strategies and change in destination marketing organizations. *Journal of Travel Research*, 39, 146-156.
- Gülbahar, O. (2009). 1990'lerden günümüze Türkiye'de kitle turizminin gelişimi ve alternatif yönelimler. *süleyman demirel üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 151-177.
- Han, J. H., Nelson, C. M. & Kim, C. (2015). Proenvironmental behavior in sport event tourism: Roles of event attendees and destinations. *Tourism Geographies*, 17(5), 719-737.
- Hassan, S.S. (2000). Determinants of market competitiveness in an environmentally sustainable tourism industry. *Journal of Travel Research*, 38(3), 239-245.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2010). *Qualitative research methods*. London: SAGE Publications.
- Higham, J. & Hinch, T. 2012. Sport tourism development, *Tourism Management*, 33, 1604-1609.
- Hinch, T. D. & Higham, J. E. S. (2001). Sport tourism: A Framework for research. *International Journal of Tourism Research*, 3, (1), 45-58.
- Hodeck, A., & Hovemann, G. (2015). Destination choice in German winter sport tourism: empirical findings. *Pol. J. Sport Tourism*, 22, 114-117.
- Homafar, F., Honari, H., Heidary, A., Heidary, T. & Emami, A. (2011). The role of sport tourism in employment, income and economic development. *Journal of Hospitality Management and Tourism* Vol. 2(3), 34-37.
- Hultman, J. & Hall, C. M. (2012). Tourism place-making: Governance of locality in Sweden. *Annals of Tourism Research*, 39, 547-570.
- İçöz, O. (2008). *Spor turizmi pazarlaması ve futbol takımlarının hazırlık dönemi kamp yeri tercihlerini belirleyen etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Joint RaLSe/L&RS (the Research and Information Service (RaLSe) of the Northern Ireland Assembly and by the Library & Research Service of the Houses of the Oireachtas). (2014). *Sports Tourism (Fifth meeting)*, North/South Inter-Parliamentary Association, 8 Ekim 2014.
- Kladou, S. & Mavragani, E. (2015). Assessing destination image: An online marketing approach and the case of tripadvisor. *Journal of Destination Marketing & Management*, 4, 187-193.
- Koçak, F. & Balcı, V. (2010). Doğada yapılan sportif etkinliklerde çevresel sürdürülebilirlik. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 2(2), 213-222.
- Koçan, N. (2007). Geleneksel sporlarımızdan ciritin rekreasyon amacı ile günümüze uyarlanması. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 31-39.
- Koşan, A. (2013). Kış sporları turizmi – kayak turistlerinin kış turizm merkezlerini algı ve değerlendirmelerine ait bir araştırma (Palandöken'de bir uygulama). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 293-324.
- Kozak, M. (2002). Comparative analysis of tourist motivation by nationality and destination. *Tourism Management*, 23, 222- 232.
- Kurtzman, J. (2001). Economic impact: Sport tourism and the city. *Journal of Sport & Tourism*, 6(3), 14-42.
- Kurtzman, J. (2005). Sports tourism categories. *Journal of Sport & Tourism*, 10(1), 15-20.
- Kurtzman, J. & Zauhar, J. (1997). A wave in time – The sports tourism phenomena. *Journal of Sport & Tourism*, 4(2), 7-24.

- Kurtzman, J., & Zauhar, J. (2003). A wave in time - The sports tourism phenomena. *Journal of Sport & Tourism*, 8(1), 35-47.
- Mansuroğlu, S. & Baytekin, C. (2011). Akseki (Antalya) ilçesinin turizm ve rekreasyon potansiyelinin peyzaj planlama ilkeleri doğrultusunda belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 24(2), 79-86.
- Mariani, M. M., Felice, M. D. & Mura, M. (2016). Facebook as a destination marketing tool: Evidence from Italian regional destination management organizations. *Tourism Management*, 54, 321-343.
- Mutinda, R. & Mayaka, M. (2012). Application of destination choice model: Factors influencing domestic tourists destination choice among residents of Nairobi, Kenya. *Tourism Management*, 33, 1593-1597.
- Nyikana, S., Tichaawa, T. M. & Swart, K. (2014). Sport, Tourism and Mega-Event Impacts on Host Cities: A Case Study Of the 2010 FIFA World Cup in Port Elizabeth. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)*, 20(2:1), 548-556.
- Ommani, A. R. (2011). Strengths, weaknesses, opportunities and threats (swot) analysis for farming system businesses management: case of wheat farmers of shadervan district, shoushtar township, Iran. *African Journal of Business Management*, 5 (22), 9448-9454.
- Palmer, A. (1998). Evaluating the governance style of marketing groups. *Annals of Tourism Research*, 25(1), 185-201.
- Palmer, A. & Bejou, D. (1995). Tourism destination marketing alliances. *Annals of Tourism Research* 22(3), 616-629.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice (4. baskı)*. Amerika: SAGE Publications.
- Pigeassou, C. (2004). Contribution to the definition of sport tourism. *Journal of Sport & Tourism*, 9(3), 287-289.
- Pike, S. (2012). *Destination Marketing: An Integrated Marketing Communication Approach*. Hungary: Elsevier: Butterworth-Heinemann.
- Pike, S. & Kotsi, F. (2016). Stopover destination image - using the repertory test to identify salient attributes. *Tourism Management Perspectives*, 18, 68-73.
- Rabotic, B. (2014). *Special-Purpose Travel In Ancient Times: "Tourism" Before Tourism?*. 2nd Belgrade International Tourism Conference (BITCO 2014): Thematic Tourism in a Global Environment: Advantages, Challenges. 27 - 29 Mart 2014, Belgrade (Serbia), 99-114.
- Ritchie, B. W. & Adair, D. (2004). *Sport Tourism: Interrelationships, Impacts and Issues*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Channel View Publications.
- Sarsby, A. (2016). *Swot analysis*. İngiltere: Leadership Library.
- Schwark, J. (2007). Sport tourism: Introduction and overview. *European Journal for Sport and Society*, 4 (2), 117-132.
- Selby, M. & Morgan, N. J. (1996). Reconstruing place image: A case study of its role in destination market research. *Tourism Management*, 17(4), 287-294.
- Shao, J.; Li, X., Morrison, A. M. & Wu, B. (2016). Social media micro-film marketing by Chinese destinations: The case of shaoxing. *Tourism Management*. 54, 439-451.
- Smith, A. (2005). Reimaging the city the value of sport initiatives. *Annals of Tourism Research*, 32(1), 217-236.
- Sofield, T. H. B. (2003). Sports tourism: From binary division to quadripartite construct. *Journal of Sport Tourism*, 8(3), 144-166.

- Sönmez, F. S. (1998). Tourism, terrorism, and political instability. *Annals of Tourism Research*, 25(2), 416-456.
- Sönmez, F. S. & Graefe, A. R. (1998). Influence of terrorism risk on foreign tourism decisions. *Annals of Tourism Research*, 25(1), 112-144.
- Şahin Ören, T. (2018). *Spor turizmi aracılığı ile sürdürülebilir destinasyon geliştirme: Hava sporları açısından Uşak ili potansiyeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şebin, K., Yazıcı, A. G., Tozoğlu, E., Bostancı, Ö. & Karahüseyinoğlu, M.F. 2010. Yöre halkının Erzurum kış sporları turizmi ile ilgili sosyo-kültürel ve ekonomik beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 18-29.
- Tan, W.-K., & Wu, C.E. (2016). An investigation of the relationships among destination familiarity, destination image and future visit intention. *Journal of Destination Marketing & Management*, 5(3), 214-226.
- Towner, J. & Wall, G. (1991). History and tourism. *Annals of Tourism Research*, 18(1), 71-84.
- Uluçeçen, T. (2011). *Özel İlgi Turizmi: Kapsamı, Çeşitleri ve Türkiye’de Uygulanabilirliği*. Uzmanlık Tezi. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Dış İlişkiler ve Avrupa Birliği Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Ural, A. & Kılıç, İ. 2006. *Bilimsel araştırma süreci ve veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Valek, N. S., Shaw, M. & Bednarik, J. (2014). Socio-demographic characteristics affecting sport tourism choices: A structural model. *Acta Gymnica*, 44(1), 57-65.
- Walljasper, J. (2009). Traveller: All Travel, All the Time. *National Geographic Traveller*, Kasım/Aralık (2009), 48-70.
- Werner, K., Dickson, G., & Hyde, K. F. (2016). Mega-events and increased collaborative capacity of tourism destinations: The case of the 2011 Rugby World Cup. *Journal of Destination Marketing & Management*, 5(3), 227-238.
- Wray, M., Dredge, D., Cox, C., Buultjens, J., Hollick, M., Lee, D., Pearlman, M. & Lacroix, C. (2010). *Sustainable Regional Tourism Destinations: Best Practice for Management, Development and Marketing*. CRC for Sustainable Tourism Pty Ltd., Australia.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yolal, M. Sahilli Birdir, S., Karacaoğlu, S. & Birdir, K. (2014). XVII. Akdeniz oyunları seyircilerinin güdeleri ve algıladıkları faydalar üzerine bir çalışma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 11 (2), 28-44.

### İnternet Kaynakları

- Abudhabi. (2016). *World sports tourism summit*. [http://itwabudhabi.com/Sub-links/World\\_Sports/#](http://itwabudhabi.com/Sub-links/World_Sports/#). sitesinden erişilmiştir.
- Global Sustainable Tourism Council (GSTC) 2013. *Global sustainable tourism council, public standard-setting system report*. [https://www.gstcouncil.org/files/GSTC\\_Standard-Setting\\_System\\_Report\\_v2\\_1\\_11-12-2015.pdf](https://www.gstcouncil.org/files/GSTC_Standard-Setting_System_Report_v2_1_11-12-2015.pdf), sitesinden erişilmiştir.
- GSTC (Global Sustainable Council Tourism Criteria). (2013). *Global sustainable tourism council criteria for destinations and suggested performance indicators*. [https://www.gstcouncil.org/images/Dest-\\_CRITERIA\\_and\\_INDICATORS\\_6-9-14.pdf](https://www.gstcouncil.org/images/Dest-_CRITERIA_and_INDICATORS_6-9-14.pdf). (Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2016).

- Harrison, J.P. (2010). Strategic planning and swot analysis”, [https://www.ache.org/pdf/secure/gifts/Harrison\\_Chapter5.pdf](https://www.ache.org/pdf/secure/gifts/Harrison_Chapter5.pdf). sitesinden erişilmiştir
- Ross, S. D. *Developing sports tourism: an e guide for destination marketers and sports events planners*”, *national laboratory for tourism and e-commerce*, <http://www.lib.teiher.gr/webnotes/sdo/Sport%20Tourism/Sport-Tourism%20Development%20Guide.pdf>, sitesinden erişilmiştir
- Team FME. “Swot Analysis Strategy Skills”, <http://www.free-management-ebooks.com/dldebk-pdf/fme-swot-analysis.pdf> sitesinden erişilmiştir
- TUİK, (2012). “Yıllara göre federasyonlara bağlı lisanslı sporcu sayısı”, [http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt\\_id=1087](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1087), sitesinden erişilmiştir
- TUİK. (2016). “yıllara göre il nüfusları, 2000-2016”, <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>, sitesinden erişilmiştir
- TURSAB. (2016). *Yarım milyon kişi spor olsun diye Türkiye'ye geldi, 900 milyon dolar Harcadı*. [https://www.tursab.org.tr/dosya/12195/tursab-spor-turizmi-raporu\\_12195\\_5670173.pdf](https://www.tursab.org.tr/dosya/12195/tursab-spor-turizmi-raporu_12195_5670173.pdf), sitesinden erişilmiştir
- TUSİAD. (2012). *Sürdürülebilir turizm*. <http://www.tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/6030-surdurulebilir-turizm>, sitesinden erişilmiştir
- TUYED. (2012). Spor turizmi 182 milyar dolarlık iş hacmi yaratıyor. <http://www.tuyed.org.tr/spor-turizmi-raporu/>, sitesinden erişilmiştir
- UNEP (2011). *Tourism: Investing in energy and resource efficiency*. [http://www.unep.org/resourceefficiency/Portals/24147/scp/business/tourism/greeneconomy\\_tourism.pdf](http://www.unep.org/resourceefficiency/Portals/24147/scp/business/tourism/greeneconomy_tourism.pdf) sitesinden erişilmiştir
- UNEP. (2005). *Making tourism more sustainable a guide for policy makers*. <http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/DTIx0592xPA-TourismPolicyEN.pdf>, sitesinden erişilmiştir
- UNWTO, (2019). *International tourism highlights*. <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284421152>, sitesinden erişilmiştir
- UNWTO. (2016). *Unwto tourism highlights 2016 edition*”. <http://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284418145> sitesinden erişilmiştir.

### Extended Abstract

Tourism is generally regarded as a new phenomenon, but researchers and academics do not fully agree on the historical roots of tourism. Looking at the development of the historical process of tourism, some of them attribute it to middle of the nineteenth century and the emergence of free time, others to the ‘Great Trip’ as aristocrats travelled in the seventeenth and eighteenth centuries, and some to the antique age (Towner and Wall, 1991; Rabić, 2014, p. 99). Cook et al. (2013) examines the historical development of tourism by dividing it into five basic phases: the empire, the medieval and Renaissance periods, the great excursion period, the mobility period, and finally the modern age. Although there are various disagreements between the researchers in the historical development of tourism, there is also a consensus on the motivations of people (religion, sports, entertainment, food, spousal, friendly relatives, culture, etc.) in the drive of traveling. Undoubtedly, sports have been a motivation that has driven people to travel since ancient times. This causes people to travel to distant places in order to participate in a sporting event or to watch the sporting event from old times to present day. In this context, the fact that sports, which causes people to move since ancient times, has to be evaluated in terms of fact and sports tourism and should be examined in depth (Şahin Ören, 2018, p. 4). Tourism is expressed as an industry with many economic, social and cultural aspects. Especially in recent years it has been determined that social and economic dimension has become foreground and international importance has been

increasing gradually. One of the most important reasons for the importance of tourism's social and economic dimension seems to be sports events being organized on a global scale. Tourism activities may affect destinations economically, socio-culturally and environmentally in positive or negative direction. Particularly, stakeholders including central/local governments, non-governmental organizations, businesses, local residents and tourists are directly affected. It is important to determine expectations of these stakeholders in order to ensure continuity and thus sustainability of destinations. Determination of the expectations will contribute to the realization of sustainable tourism activities and marketing efforts correctly. When the diversity of tourism activities is evaluated, it is advantageous in destinations that cannot benefit from sea-sand-sun triple. Especially, tourism activities can be reduced to specific areas such as air sports tourism, thus many destinations have a share in tourism revenues and contribute to the economy of a country. Air sports related destinations are thought to have not acquired much space in the literature, and limited research on current scales is thought to lead to incomplete assessments in destination management and marketing efforts. In order to address this deficiency, it has become important to establish scales for stakeholders and to be able to define views on sustainability of destinations. In this respect, in creating a sustainable destination through air sports tourism in Uşak, the research aims to support literature development in this field, as well as to shed light on decision makers in destination management and marketing. Efforts through making evaluations in accordance with expectations of local people and air sports tourists and opinions of air sports experts, administrations, non-governmental organizations and enterprises are also in regard. Data was collected and analyzed using the literature relevant to the research topic. In addition to that, results of an unpublished PhD thesis (Şahin Ören, 2018) have been used in the study. In this context, data obtained for Uşak destination were analyzed by SWOT analysis. Usak destination was examined in terms of Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threads in accordance with SWOT analysis. As a result of the study, Uşak destination has been found to have the natural beauty required for air sports tourism. A functional tourism management model was not found in Uşak destination. It has been seen that there is a need for a destination management model and a strategic marketing plan to protect natural and cultural values and to make these values more functional in terms of tourism.



**MİKROP ÖRNEĞİNDE ŞÖHRET SAHİBİ BİR FİĞÜR OLARAK STAR\*****Buket GENÇ\*\*****ÖZ**

İnsanlar kendilerinden daha “üstün” olduklarını tahayyül ettikleri varlıklara ve insan figürlerine ihtiyaç duyar. Bu “üstün” varlık ya da insan figürleri toplumlar için manevi güvence anlamına gelir. Toplum üyeleri eksikliklerini ya da manevi ihtiyaçlarını bu figürlere yükledikleri anlamlarla giderirler. Bu durum sadece mitler ve tanrılar yaratarak gerçekleşmez. Modern toplum geliştikçe, kralların tanrısal haklarına duyulan popüler inanç ortadan kalkar ve “Tanrı’nın Ölümü”nden doğan boşluğu şöhretler doldurur. Şöhretler bize çoğu zaman sihirli ya da insanüstü varlıklar gibi gelir. Bunun nedeni, onların toplumun gözündeki mevcudiyetlerinin kapsamlı bir biçimde sahnelenmesidir. Kitle iletişim araçları sayesinde gördüğümüz ve duyduğumuz bazı kişiler karizmatik önder gibi örgütsel bir gücü olmadıkları halde toplumun ilgisini çeker, beğenilir ve yüceltilirler. Bu şöhretlilerin kimileri şöhretlerini perçinleyen bir niteleme ile diğer şöhretlilerden kendilerini ayırırlar. Bunlar stardırlar ve bu starların kimileri dünya çapında ünlenir kimilerinin şöhreti ise bölgesel ya da yerel olarak kalır. Starın pek çok araştırmacı tarafından farklı tanımları yapılsa da genel olarak kitle medyasının yardımıyla tüketilmek üzere sunulan topluma mal olmuş kişiler olarak tanımlanır. Starlar modern kapitalist üretim ve tüketim ilişkilerinin geçerli olduğu tüm toplumalarda karşımıza çıkar. Bu toplumlarda popüler kültürün yaygınlaşmasında önemli bir etkiye sahip olan kitle iletişim araçları, popüler kültürün bir parçası olan yıldızın yaygın biçimde tanınmasını ve potansiyel hayran kitlelerine ulaşması için gerekli ortamı sağlar. Bu durum, insanların kültürel gereksinimlerini bütünüyle medya aracılığı ile edindiği anlamına gelmemektedir. Bu çalışma, medyayı görece kullanan ancak yüz yüze iletişimin temel olduğu canlı performansları ile İzmir çevresinde belirli bir şöhrete sahip olan Mikrop (Hikmet Durmuş) özelinde bir incelemedir. Alan çalışması yolu ile toplanan etnografik malzeme, sosyoloji, göstergebilim ve müzikoloji disiplinlerinde birer analiz birimi olarak kullanılan ikon, karizma, şöhret ve star kavramları temelinde irdelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Şöhret, ikon, karizma, star, İzmir

**STAR AS A FAMOUS FIGURE IN THE EXAMPLE OF “MİKROP”****ABSTRACT**

People need human figures that they imagine to be superior to themselves. This superior entity or these human figures mean spiritual security for societies. The members of the society fix their deficiencies or their spiritual needs with the meanings they attribute to these figures. This does not happen only by creating myths and gods. It has been argued that as modern society develops, popular belief in the divine rights of kings has disappeared and celebrities fill the gap arising from the death of God. A celebrity is regarded as a person with magic powers or superhuman. This is due to the comprehensive staging of their presence in the eyes of society. Some people we see and hear through the mass media, even though they do not have an organizational power like a charismatic leader, are attracted, appreciated and glorified by the society, some of these celebrities distinguish themselves from other celebrities with a qualification which rivets their fame. These people become stars and some of these stars are renowned around the world whereas some others remain regional or local. Although the definition of a star varies, it is commonly defined as the people who have been offered for consumption by means of mass media. The stars appear in all societies where modern capitalist production and consumption relations prevail. Mass media, which has a significant impact on the popularization of popular culture in these societies, provide the necessary environment for the popular recognition of the star who is a part of popular culture and help them to reach their potential audience. This does not necessarily mean that people satisfy their cultural needs thanks to the media. This study is of significance since it focuses on “Mikrop (Hikmet Durmuş)” who uses the media relatively less, but has a certain reputation in Izmir with live performances of whose basis face-to-face communication comprises. The ethnographic material collected through fieldwork will be examined on the basis of the concepts of icons, charisma, fame and star which are used as analysis units in the disciplines of sociology, semiology and musicology.

**Key Words:** Fame, icon, charisma, star, Izmir

\* Bu çalışma, 04.10.2013 tarihinde İstanbul Teknik Üniversitesi Maçka Kampüsünde düzenlenen ‘Müzik Biliminde Gençler Buluşması 3’ de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Araş.Gör.Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Piyano ve Harp Anasanat Dalı, Hatay. buketgenc@mku.edu.tr.

## GİRİŞ

Modern toplum geliştikçe, kralların tanrısal haklarına duyulan popüler inancın ortadan kalkmasından ve Tanrı'nın ölümünden doğan boşluğu şöhretler doldürmüşlardır (Rojek 2001:16). Şöhretler bize çoğu zaman sihirli ya da insanüstü varlıklar gibi gelir. Bunun nedeni, onların toplumun gözündeki mevcudiyetlerinin kapsamlı bir biçimde sahnelenmesidir. Kitle iletişim araçları sayesinde gördüğümüz, duyduğumuz bazı kişiler karizmatik önder gibi örgütsel bir gücü olmadıkları halde toplumun ilgisini çeker, beğenilir ve yüceltilirler. Bu şöhretlilerin kimileri şöhretlerini perçinleyen bir nitelikleme ile diğer şöhretlilerden kendilerini ayırırlar. Yıldız olarak nitelendirilen bu kişiler modern, kapitalist, üretim ve tüketim ilişkilerinin geçerli olduğu tüm toplumlarda karşımıza çıkar. Bu toplumlarda popüler kültürün yaygınlaşmasında önemli bir etkiye sahip olan kitle iletişim araçları, popüler kültürün bir parçası olan yıldızın yaygın biçimde tanınmasını ve potansiyel hayran kitlelerine ulaşması için gerekli ortamı sağlar. Etki alanı bu denli geniş olan kitle iletişim araçları, yapıları gereği, hızlı ve sürekli üretimi körüklemekte, çabuk algılanacak basit ve anlaşılır ürünleri öne çıkarır. Bu “En genel yaşama alışkanlıklarının görsel ve sözel olarak yeniden üretilmesi” dir. Yıldız da bu üretimin/ürünlerin bir parçası olarak işlev görür. Bu tanımlamalardan hareketle yıldızlar bu çalışmada şöhret sahibi birer figür olarak karşımıza çıkar.

Bu amaçla bu çalışmada öncelikle şöhret kavramı gözden geçirilecek, şöhretlerin nasıl ortaya çıktıklarından, şöhret statüsünün nasıl elde edildiğinden bahsedilecek ve daha sonra şöhreti anlamak için geçerli olan yaklaşımlara değinilecek son olarak da şöhretliler içinde ayrıcalıklı bir figür olan star, Mikrop örneği özelinde açıklanmaya çalışılacaktır.

## Şöhret

Şöhretlere genellikle Tanrı'ya yakıştırılan özellikler atfedilse de; *şöhret* sözcüğünün modern anlamı, tanrıların gözden düşüşünden ve ardından da demokratik yönetimlerle seküler toplumların yükselişinden kaynaklanır. Sözcüğün Latince kökü, hem “ün” hem de “kalabalıklaşma” yan anlamlarına sahip “*celebrem*”dir. Ayrıca “çabuk/kısa ömürlü”(swift) anlamına gelen İngilizce “*celerity*” sözcüğünün türediği bir başka Latince sözcük olan “*celere*” ile de bağlantısı vardır. Sözcüğün Latince'deki kökleri, sahip olduğu farklılıkla öne çıkan bir kişi ve şöhretin belirleyici özelliğinin gelip geçicilik olduğu bir toplumsal yapı arasındaki ilişkiye işaret eder. Fransızca'daki “toplumda çok tanınan” anlamına gelen *celebre* benzer yan anlamlar taşır. Bunlara ek olarak bu Fransızca sözcük, dinin ve saray toplumunun sınırları ötesinde ortaya çıkan şöhret temsillerini de akla getirir (Rojek 2001:11-12).

Rojek, şöhret statüsünün üç şekilde elde edildiğini söyler. Bunlar *Aileden gelen*, *kazanılan* ve başkalarınca *atfedilen şöhretlerdir*. *Aileden gelen* şöhret, kişinin soyuyla ilgilidir. Statü tipik bir şekilde kan bağından gelir. Eski toplumsal oluşumlarda krallarla kraliçelerin kendiliğinden saygı görmeleri ve ulu sayılmalarının nedeni budur. Aksine, *kazanılmış* şöhret bireyin açık rekabet içinde kazandığı başkalarınca fark edilen başarılarından gelir. Örneğin Brad Pitt, Michael Jordan, Monica Seles vb. sanatsal ve sportif başarılarından ötürü şöhretler. Toplumsal alanda, az bulunur becerilere ya da yeteneklere sahip bireyler olarak kabul görürler. Bununla beraber, kazanılmış şöhret yalnızca bir özel beceri ya da yetenek meselesi değildir. Kimi durumlarda bu, büyük ölçüde kişinin kültürel araçlar tarafından dikkate değer ya da istisnai biri olarak yoğunlaşmış biçimde sunulmasının sonucudur. Bu durum, *atfedilmiş* şöhrettir (2001:20-21).

Hemen her toplumda neredeyse tüm zamanlarda insanlar, içlerinden bazılarını belli nitelikler nedeniyle, kendilerinden daha üstün, ulaşılmaz eğilimi göstermişlerdir. Tarihte pek çok örneği olan bu kişiler, başarıları ve pek çok toplumu peşlerinden sürükleyecek nitelikleriyle haklı bir üne sahiptir.



Öznelciliğin önemli muhaliflerinden Weber'e (1987) göre karizma kavramından olağan üstü bir nitelik ve bu niteliğin bir kişiye atfedilmesi anlaşılır. Bu öyle bir niteliktir ki kişiyi sıra dışı kılar. Bu sıra dışılık, toplumun ona bağışladığı, atfettiği değerlerle sağlanır. Kişinin iyi ya da kötü olması, karizma kavramı açısından önemli değildir. Önemli olan bu kişinin olağanüstü nitelikleri nedeniyle otoriteyi ele geçirecek ve taraftarları peşinden sürükleyebilecek güce sahip olmasıdır. Öyle kişiler vardır ki onlar toplum üzerinde yetkeye dayalı bir güce sahip değildirler. Buna rağmen, toplumun ilgisini çeker, beğeni toplar ve çoğu zaman yüceltilirler. Onlar herhangi bir kahramanlık yapmak zorunda değildirler. Ne adalet dağıtmak, ne varolan düzeni değiştirmek ne de topluma hükmetmek gibi bir kaygıları yoktur. Onların varlıkları yeterince etkilidir. Bu kişiler sahip oldukları şöhretleriyle bizi büyüler ve peşlerinden sürüklerler (Yüksel 2001:20-22).

Neden pek çoğumuz kendi değerimizi ölçmek için hiç görmediğimiz kişileri kıstas alıyoruz? Şöhret için duyulan arzu sıradan insanlar arasında ne bu kadar yaygın? Yanıtlar, toplumsal yaşamın yapılanış tarzıyla ilgilidir. İçerik, politik ve ideolojik bir alışveriş meselesi olarak kalırken bunun ifade edilmesini medya tayin eder. Medya temsili, şöhret kültürün biçimlenişinde anahtar kelimedir. Şöhretler bize çoğu zaman sihirli ya da insanüstü varlıklar gibi gelir. Bunun nedeni, onların toplumun gözündeki mevcudiyetlerinin kapsamlı bir biçimde sahnelenmesidir. Kitle medyası yani kitle iletişim araçları şöhretlerin sahnelenmesini sağlayan temsillerdir. Kitle iletişim araçları, endüstrileşmiş ya da bu yolda mesafe almaya çalışan toplumlarda pek çok açıdan merkezi bir öneme sahiptir. Bu durum, insanların kültürel gereksinimlerini bütünüyle medya aracılığıyla edindiği anlamına gelmez. Ancak modern yaşamın vazgeçilmezleri arasında kendine yer bulan kitle iletişim araçlarının, insanların deneyimlerini anlamlı bir biçimde örgütlemeleri ve bir düzene sokmaları açısından önemli bir kaynak olduğu gerçeğini değiştirmez (Erol 2002:46). Kitle medyası sayesinde gördüğümüz, duyduğumuz bazı kişiler karizmatik önder gibi örgütsel bir gücü olmadıkları halde toplumun ilgisini çeker, beğenilir ve yüceltilirler. Belli bir şöhret sahibi olan yıldız diye nitelendirilen bu kişiler medyanın yardımıyla tüketilmek üzere sunulan topluma mal olmuş kişilerdir. Bu bağlamda İzmir çevresinde belirli bir şöhrete sahip olan Mikrop (Hikmet Durmuş) bir yıldız olarak değerlendirilir.

### **Şöhretliler İçinde Ayrıcalıklı Bir Figür Olarak Star: Mikrop Örneği**

Yıldız kelimesi içerik olarak Grekçe ikon kökünden gelen ikon kelimesiyle aynıdır. İkon, kendisine karşı eleştirisiz bir saygı ve bağlılık duyulan nesne anlamına gelir. Oskay'a göre ikonların anlam ve değeri ikonların kendilerinden değil onlara atfedilen insanların toplumsal yaşamlarından kaynaklanır. İkonlaştırılan nesnelerin ya da kişilerin anlamı, onlara değer atfeden insanların içinde yaşadığı topluma ve toplumsal varoluş biçimlerine bağlı olduğu için, hem sürekli hem de değişkendir. Ayrıca en önemlisi yalnızca dinsel çerçevede hareket eden bir iman tazeleme aracı olarak algılanmadığı için, gündelik yaşam içinde de kendine yer bulurlar. Dinsel ikonolojideki dünyevi bir uhrevi arasında köprü olan mucizevi 'kurtarıcı'dan farklı olan modern yaşamın popüler ikonu bir tüketim nesnesidir (Erol 2002:44).

Popüler ikon, pazar ilişkilerin yaygınlaşması aşamasında toplumsal yaşamı anlamlandırmakta güçlük çeken insanlara, kendi çıkarlarını gözetken eğlence endüstrilerinin armağanıdır. Popüler ikon, kendisine görünürlük kazandıran formlar içinde zaman ve mekanı soyutlamakta, böylece kişi/müşteri ile toplum arasında köprü olmakta ve ellerindeki ile yetinmek zorunda kalan çağdaş/modern insan için 'onarıcı' bir işlev görmektedir. Popüler kültür ikonlarının modern yaşamda kolayca kendilerine yer bulabilmeleri ve kitlesel bir yaygınlığa ulaşabilmeleri, elbette ki onu bu düzeyde üretecek ve kitle arabuluculuğunu sağlayacak araçlarla mümkündür. Ancak unutulmaması gereken, belirli bir sosyoekonomik sistem içinde yaşayan insanların varlığı ve ona atfettiği 'değer' popüler ikonun olmazsa olmaz koşuludur (Erol 2002:44). Bu bağlamda çalışmanın başında da bahsettiğim gibi

başkaları tarafından onlara atfedilen ve toplumun ilgisini kazanan şöhretler ve bu şöhretliler içinde ayrıcalıklı birer figür olan starlar birer popüler ikondur.

Yıldızın pek çok araştırmacı tarafından yapılmış tanımı yapılır. Örneğin Dyer'e göre yıldız, modern toplumun bireyleri tarafından tüketilen alışıldık, söylemle topluma mal olmuş kişidir. Karizmatik önder gibi örgütsel bir gücü bulunmamakla birlikte toplumun ilgi odağı olmayı başarır, izleyiciyi kitlenin beğenilerini, yaşama bakışını etkileyebilir (Aktaran Yüksel 2001:22). Alberoni göre ise yıldız karizmatik önderin aksine, kendisini özentiyle takip eden izleyici kitle üzerinde yetkeci olmasa da bir güç sahibidir. Ayrıca yıldızın toplumun sevdiği, zaman zaman eleştirdiği ve toplumun ilgisini çeken bir kişi olduğunu ve onun kolektif dedikodunun nesnesi olarak seçildiğini söyler (Aktaran Yüksel 2001:23). Laemmle'a göre yıldız kabul günlerindeki sohbetlerin, kentin muhabbetlerinin, elektronik postaların konusunu oluşturur. Sevgilisinden neden ayrıldığından, saç modeline kadar yıldızla ilgili her şey konuşulur ve takip edilir. Onu ayakta tutan da izleyici kitlenin bu ilgisidir. Ancak toplumun yıldızı takip edebilmesi için belli koşulların var olması gerekir. Zira her toplumda yıldızın varlığından söz edemeyiz. Toplumun yıldızı "üretebilmesi" için kapitalist yapıda olması gerekir (Aktaran Yüksel 2001:23). Tüm bu tanımlardan hareketle İzmir çevresinde belirli bir üne sahip olan ve geniş bir hayran kitlesi bulunan Mikrop Hikmet de bir yerel stardır. Mikrop Hikmet daha doğrusu sadece Mikrop (Görüşme boyunca kendisini sürekli böyle tanımlar ve etrafındakiler günlük yaşamında da onu bu isimle çağırdıklarını belirterek, bu ismin kendisine bulaştığını söyler) görüşmenin başında bu şöhretini zamanla kazandığını belirtir. Ve İzmir'de nasıl bu kadar tanınır olduğunu hikayesini şöyle anlatır:

*"Üç ay parlamenterler kulübünde çalıştıktan sonra Dekim Otele geçtim. Dekim Otelde de pır pır usta diye bir usta vardı. Onun vasıtasıyla tanıştık. Sesimi dinlediler, olur dediler. Dekim Otelde başladıktan sonra ilk bir yıl geçti Hikmet'im hala. Çünkü Dekim Otele hiç kimse gelmiyor. Ben de boş masalara şarkı söylüyorum, müzisyenler gidiyor. Müziksiz şarkı söylüyorum. Sonra kendime göre bir tarz oluşturdum. Hiç kimseyi izlemedim. Çünkü dışarıdan hiçbir fikrim yok ama kendime göre bir sektör oluşturdum bir sahne profili oluşturdum. Daha sonra patronum biraz seni tanısınlar, afiş yapmamız lazım dedi. Sonra kadınlar üzere çalıştım. Araştırdım. İzmir'de Kadınlar Matinesi diye bir şey varmış. Dedim ki bu matine nasıl bir şey acaba. Araştırdım. Kendi kendime şu fikri vermeye başladım. Dedim ki biz dedim kadınlara oynayalım. Kadınlar, en iyi reklamcı onlar, en iyi dedikoducu onlar, en iyi sohbet eden ve çevreye yayan onlar. Gazeteler falan bir şey değil. Önce onlara getirelim. Eğer onlara getirirsek geceyi zaten besleriz. Çünkü tek kadınlar matinesiyle iş yürümez önemli olan geceyi de beslemek. Çünkü onlar doğum günlerine iç işleri bakamı olan kadınlar karar verir, evlilik yıl dönümleri, nişana, söze, düğüne onlar karar veriyor. Grup yemeklerine. Sonra kadınlar çok sevdi beni ve bu matine işi her hafta devam etti"(Kişisel Görüşme, 10.04.2013).*

Özel yaşamda insanların sevdikleri kişilere lakaplarıyla ya da yakıştırdıkları isimlerle seslenmeleri onlara yakın oldukları duygusunu verir. Özellikle çiftler arasında yalnızlarken bu takma isimlerle seslenmeleri birbirlerine daha yakın hissetmelerine neden olur. Bu ilişki ağından yola çıkarak yıldızla bir takma ismin kazandırılması da kampanyanın bir parçası olarak kullanılır. Böylelikle hayranlara yıldız ya da yıldız adayıyla aralarında özel bir ilişki varmış yanılmasını yaşatır. İzleyici yıldızla/yıldız adayına yakınlaştırılır: "Sarı Fırtına Metin", "Erkek Fato/Fato-Fatma Girik", Türkan Sultan-Türkan Şoray", "Müslüm Baba-Müslüm Gürses, "Bebeto-Burak Kut", "Bruno-Bruce Wills" ve bu çalışmanın örnek kişisi olan "Mikrop Hikmet" gibi (Yüksel 2001:40). Mikrop Hikmet, bu lakap kendisine takılmadan önce bu kadar tanınır olmadığını belirtir. Ve bu lakabın hikayesini sözlerine devam ederek anlatır:

*“Kadınlar Matinesinde çalışmaya başladıktan sonra kadınlar çok sevdiler beni. Ay sen ne kadar mikropsun. Ay şuna mikropluk yapsana. Bi sevimli geldi. Önce bir kınadım. İşte mikrop gibi kanımıza girdin. Ay mikrop gibisin valla bünyemizden çıkmıyorsun. Her hafta sana geliyoruz mikrop dedikten sonra bu lakabı kullanmaya karar verdim”* (Kişisel Görüşme, 10.04.2013).

Dyer, Albenino ve King yıldız olgusundan söz edilebilmesi için kimi koşullarının varolması gerektiğini söyler. Toplumsal refah ve hareketliliğin yanı sıra, gelişmiş bir kitle iletişim teknolojisi, endüstriyel yoğunluk, insanların çalışma ve dinlenme saatlerinin kesin biçimde ayrılması yıldızı var eden nitelikler olduğunu belirtir. (Aktaran Yüksel 2001:29). Burada şunu söyleyebiliriz ki daha önce de belirttiğim gibi popüler kültürün yaygınlaşmasında önemli bir etkiye sahip olan kitle iletişim araçları, popüler kültürün bir parçası olan yıldızın yaygın biçimde tanınmasını ve potansiyel hayran kitlelerine ulaşması için gerekli ortamı sağlar. Bu bağlamda Mikrop Hikmet’in tanınır olmasını sağlayan en önemli faktör kendisinin de belirttiği gibi kitle iletişim araçlarıdır. Bu durumu şu sözleriyle destekler:

“Bir gün gazetede Tarık Sarı Yeni Asır gazete muhabiri ‘Dekim Otel’de Mikrop Var’ diye bir haber yaptı. Sonra Dekim Otelde insanlar akın akın gelmeye başladı” (Kişisel Görüşme, 10.04.2013).

Mikrop Hikmet, bir afişi olmadığı halde gazete ve insanlar aracılığıyla reklamının yapıldığının ve bu kültürel araçlar sayesinde ne kadar ünlü olduğunun farkına kendisine gelen tekliflerden sonra varır. Kültürel aracılık (cultural mediation) kavramı ilk kez Stephen Bochner’in (1981) The Mediating Person: Bridges Between Cultures (Aracı Kişi: Kültürler Arasındaki Köprüler) kitabında ayrıntılandırılır. George Steiner’in (1975) belirttiği gibi: “çevirmen, iki farklı dil topluluğundan tek dilli katılımcılar arasındaki iletişimin iki dilli ‘aracı vekil’ dir (mediating agent)”. Bununla birlikte, Steiner’in çalışmasında vurguladığı aracılık tipi dilsel aracılıktır. Oysa Bochner’in de ifade ettiği gibi, ‘kültürel aracılık’ bir çeviri ya da yorumlamadan daha fazlasıdır. Aracılık terimi, belirlenmiş toplumsal bağlamı dışında pek çok anlama gelebilir. 3 Bununla birlikte, terimin geniş kullanımına karşın, genellikle birkaç çekirdek düşünceye ve kavrama işaret ettiği görülür. Debrix’e göre (2003) aracılık, en yaygın biçimde iki uzak ya da karıt kutup arasındaki orta noktayı işgal etme kabiliyetidir. “Aracılık etmek” demek, temelde “iki farklı konum arasında bir temas noktası, bir kesişim, iletişim ve diyalog alanı” sağlamaktır (Aktaran Yükselsin, 2014: 714).

Aracılık, Runes’un (1970) da vurguladığı gibi “aracısız etkileşimin mümkün olmadığı birbirinden oldukça farklı gerçeklik biçimlerine sahip sistemler için” gereklidir. Söz konusu sistemlerin kendi özgüllüklerini çoğu zaman kendi kültürel dizgelerini oluşturarak tanımladıkları gerçeği göz önüne alındığında aracılığa duyulan gereksinim daha da önem kazanır. Burada kastedilen ‘kültürel aracılık’ır. Çünkü, kültürel aracılığın en temel dayanağı, kültürel nesnelere kavranmasının bireysel ve yardımsız gerçekleşmeyeceği varsayımdır. Bu nedenle bir anlam üretme aracı olarak müziğin kavranması için de her zaman kültürel araçlara ihtiyaç vardır (Aktaran Yükselsin, 2014: 715).

Bütünüyle ya da kimi yönleriyle birbirinden farklı iki konumun bağlantı kurmalarını sağlayan aracılık belirli toplumsal alanlarda ortaya çıkar. Ticaret (tüccar, simsar, temsilci vb.), eğitim (öğretmen), spor (hakem), sağlık (terapist), diplomasi (çevirmen, elçi, arabulucu vb.) ve müzik (müzisyen, besteci, menajer, yapımcı vb.), aracılık rolünün sergilendiği alanlardan ve bu alanlardaki aracı aktörlerden yalnızca birkaçıdır (Yükselsin, 2014: 714). Bourdieu’nün tanımladığı biçimiyle ise kültürel araçlar ‘sanatçı ve izlerkitle ya da üretici ve tüketici arasında bir aracı olarak, simgesel mal ve hizmetleri

sağlayan, temsil ve sunum işi yapan mesleklerdir (Aktaran Erol, 2015:211). Bu bağlamda kültürel araçlar sayesinde şöhret sahibi olduğunu belirten Mikrop Hikmet, bu süreci şöyle aktarır:

*“O zamanlar çok teklifler vardı. Hatta Dekim Otele fakslar geliyormuş Seda Sayan’dan, sabah programlarından, Gülben Ergen’den. İşte kaseti olmadığı halde sahnede ful çeken sanatçılar Latif Doğan Küstüm bir de Mikrop diye biri. Kim bu. Tabi bana iletmedikleri için elden kaçardım diye maalesef gidemedim. Bir de şu var ben hiçbir zaman Türkiye çapında meşhur olmak istemedim. Hala teklifler var. Hayatım boyunca bölgesel olarak fenomen olmak çok istiyorum ki öyle de olduğumu düşünüyorum” (Kişisel Görüşme, 10.04.2013).*

Mikrop Hikmet’e neden bölgesel bir fenomen olmak istediğini, isminin şu an bile hemen her şehirde duyulduğunu söylediğimde ise diğer şehirlerde daha rahat dolaşabilmek için olduğunu söyler. Buradaki yoğun ilgiden dolayı günlük hayatındaki bazı şeyleri kısıtladığını belirtir. Bu ilgiyi de şu sözleriyle destekler:

*“Günlük yaşamında artık rahat hareket edemiyorum ama bu durumdan rahatsız değilim. Çünkü hiçbir olumsuz tepki almıyorum. Bir ara teyzenin biri alışveriş merkezinde beni görünce aaa sen pislik değil miydin? Teyzecim ben pislik değilim ben Mikrop demiştim. Aman çocuğum aynı şey sen pislik de olsan mikrop da olsan biz seni seviyoruz demişti. Bazen akrep, kirli gibi isimler söylüyorlar, akıllarına gelmiyor bazen ismim. Sokakta da, yolda da doğalam. Ayda bir defa da olsa otobüse biniyorum. Otobüsü bayağı matineye çeviriyoruz. Tabi eskisi gibi daha rahat edemiyorum. Eskiden Dekim Otel’de çıktığımda daha rahattım ama şu an tabi şu dönemlerde daha dikkatli olamaya çalışıyorum. İyi örnek olmaya çalışıyorum” (Kişisel Görüşme, 10.04.2013).*

Bir müzik geçmişi olmayan Mikrop Hikmet, İzmir’ de sahip olduğu geniş hayran kitlesinden dolayı bir şöhrettir ve bu şöhreti başkalarının fark edildiği için Rojec’in üç şöhret statüsü içerisinde kazanılmış şöhrete girer. Anlattığı şöhret olma hikayesinden bu durum daha iyi anlaşılır. Ayrıca afişinin yapılması ve basında haberlerinin çıkması da starın tanınırlığı için medyanın önemini bir kez daha vurgular. Fakat Mikrop Hikmet için şöhretini en iyi yayan insanlardır. Mikrop Hikmet şöhret olma hikayesini şöyle anlatır:

*“Dekim Otel’de haftanın 7 günü sahne alıyordum. Her türlü faaliyette. Hafta içinin 4-5 günü kadınlar matinesiydi. O arada da kitlem oluşmuş ama ben farkında değilim. Ben Dekim Otel kapanmadan önce Çarşamba günleri California diye bir kulüp var Balçova’da. Çarşambaları orada prova yapıyordum. İkinci haftadan sonra California tuttu. Her Çarşamba günleri çiğ köfte partisi yapıyordum yani düşünün kulüpte çiğ köfte. Sonra Dekim Otel’de de çiğ köfte partileri başlattık. Dekim Otel’de her akşam çiğ köfte partisi oldu bu sefer. Şimdi Turkuaz’da bir gün sadece Çarşamba günleri var. California’dan buranın beni daha önce istediğini biliyordum. Turkuaz’ın sahibi ve Türkiye’nin ilk üniversiteli gazinocusu, üniversiteyi okumuş, işi bilen dediler ki seni istiyor. Sonra dediler bir düğünümüz var gelir misiniz. Adam beni hiç izlemediği için doğal olarak merak ediyor. Buraya düğüne geldim ilk ekstraya daha başlamadım. Düğünde insanların etkileyebilmişim. Teklifte bulundu. 4 ay sonra Turkuaz’da başladım. Önceleri ben sadece bir gece çıkıyordum sonra insanlardan gelen hoş tepkilerden sonra Atalay Bey beni haftanın yedi günü yaptı. Sonrada matine başlattık. Bir afiş yaptılar, Mikrop Hikmet Kadınlar Matinesi diye. İlk kadınlar matineme 22 kişi geldi. Patron telefon açtı, oğlum yorma kendini akşama program var dedi. İptal edeceğiz dedi. Ben hayır dedim, o kadınlar uzak yoldan geliyor olabilirler, 22 kişi sonra 202 kişi olur dedim merak etmeyin. 22 kişiye 3 saat boyunca program yaptım. İki hafta sonra oturdu matine. Fakat kısa bir süre sonra*

*anlaşmazlıklar oldu. Daha sonra çalışacağım yer için düşündüm. Kaliteli bir yer olmalı, işte fix menü olmalı, böyle Mikrop köşke çıksın istedim. Mesela ben kulüpleri hiç sevmiyorum çalışmadım da, yemekli yerleri daha çok seviyorum, bana uygun değil. Ben aile olmasını istiyorum mesela benim kesimim arkadaşıyla, iş arkadaşıyla ya da kız arkadaşıyla geliyorlar. Eğlendikten sonra eve gidiyorlar. Eve gittikten sonra iş yerinde anlatıyor, baldızına anlatıyor, teyzesine anlatıyor. Bu defada ben genişliyorum. Sonra basına haber verdik, biz ordayız diye. Onlarda bir başlık attı Mikrop Köşk'e Çıktı diye. Orada da çarşambaları kadınlar matinesi, Cuma, cumartesi ve Pazar akşamları çalıştım sekiz ay. Sekiz ay sonra Turkuaz beni tekrar çağırdı. Çünkü matinelere izler kitlesi azalmıştı. Burayı seviyorum. Çünkü buraya aileler geliyor. Ve o zamandan beri de burada çalışıyorum” (Kişisel Görüşme, 10.04.2013).*

Mikrop Hikmet'in şöhret olma hikayesinden hareketle şöhretler, Rojek'in değerlendirmesine göre kültürel mamullerdir. Şöhretlerin toplum üzerindeki etkileri, derin ve kendiliğindenmiş gibi görünebilir. Gerçekte, cazibe zincirleri olarak adlandırılacak kişiler şöhretlere özenle aracılık yaparlar. Bugün hiçbir şöhret yok ki toplumun takdirini, onun toplumun gözünde şöhret olması için gereken sahne yönetimi işlerini yürüten kültür araçlarının yardımı olmaksızın kazanmış olsun. Kültürel araçlar, ajansların, halkla ilişkiler uzmanlarının, pazarlama personelinin, reklamcılarının, fotoğrafçıların, form koruma çalıştırıcılarının, kostüm görevlilerinin, kozmetik uzmanları ve kişisel asistanlarının ortak adıdır. Görevleri, şöhretli kişilerin, hayran topluluklarının gözünde sürekli bir çekicilik yaratacak biçimde topluma sunumlarını desteklemektir (Rojek 2001:13).

Jarvie'ye göre yıldız için tasarlanmış imgelerin tutturulmasında bir halkla ilişkiler stratejisi uygulanır. Tanıtım, yapımcı şirketle dağıtımçı firma arasında işbirliği ile gerçekleşir. Yıldızın plağını, filmini vb. tanıtan filmler magazin basınında ve ulusal basında çıkan haberler, yazı dizileri, galalar, balolar, film senaryosundan yola çıkarak hazırlanmış ya da senaryoya kaynaklık etmiş kitaplar, billboardlar, yıldızın reklamlarda oyunculuk yapması, film, müzik vb. festivalleri, ödül törenleri, söylentiler ve dedikodular yıldız adayını ya da yıldızı gündem de tutar (Aktaran Yüksel 2001:38). Bu çerçevede Mikrop Hikmet'in Turkuaz'da sahne almadığı zamanlarda ekstralara- festivallerde, düğünlerde, doğum günü partilerinde, okullardaki düzenlenen bazı etkinliklerde, yaz aylarında yazlık bölgelerdeki bazı mekanlarda sahne alması- çağırılması bunan ek olarak bazı sosyal sorumluluk projelerinde ismini duyurması onu sürekli gündemde tutan önemli ayrıntılardır.

## SONUÇ

Kitle iletişim araçları sayesinde gördüğümüz ve duyduğumuz bazı kişiler karizmatik önder gibi örgütsel bir gücü olmadıkları halde toplumun ilgisini çeker, beğenilir ve yüceltilirler. Bu şöhretlilerin kimileri şöhretlerini perçinleyen bir nitelikleme ile diğer şöhretlilerden kendilerini ayırırlar. Yıldız olarak nitelendirilen bu kişiler, şöhret sahibi birer figür olarak modern kapitalist üretim ve tüketim ilişkilerinin geçerli olduğu tüm toplumlarda karşımıza çıkar. Hepsi de medya aracılığıyla topluma mal olmuş kişilerdir. Kimileri dünya çapında ünlenir kimilerinin şöhreti ise bölgesel ya da yerel olarak kalır. Bu bağlamda İzmir'de bir şöhrete sahip olan Mikrop Hikmet de yerel bir star olarak bu çalışmanın örneğini oluşturur.

Mikrop Hikmet, bu şöhretini ona takılan bu lakattan sonra kazandığını belirterek kitle iletişim araçlarının da payını yadsımaz. Ancak bu tanınırlığını en çok izleyici kitlesinin onun adını başka yerlerde duyurması sonucunda elde ettiğini sürekli vurgular. Bourdieu'nün tanımladığı biçimiyle kültürel araçlar sanatçı ve izlerkitle ya da üretici ve tüketici arasında bir aracı olarak, simgesel mal ve hizmetleri sağlayan, temsil ve sunum işi yapan mesleklerdir (Aktaran Erol, 2015:211). Bu bağlamda Mikrop Hikmet, kültürel araçlar sayesinde şöhret sahibi bir figür olarak karşımıza çıkar. Bununla

beraber Mikrop Hikmet'in sahne almadığı zamanlarda bazı organizasyonlarda- festivaller, düğünler, doğum günü partileri vb.- ve sosyal sorumluluk projelerinde yer alması adının sık sık duyulmasını ve gündemde kalmasını sağlar.

## KAYNAKLAR

Erol, A. (2002). *Biyografiya 3 Zeki Müren, bir dönemin popüler ikonu olarak Zeki Müren*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

\_\_\_\_\_ (2002). *Popüler müziği anlamak kültürel kimlik bağlamında popüler müzikte anlam*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

\_\_\_\_\_ (2015). *Müzik üzerine düşünmek*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Rojec, C. (2001). *Şöhret* ( S. Kunt Akbaş, K. Kızıltuğ, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Yüksel, N. A. (2001). *Tarkan yıldız olgusu.*, İstanbul: Çiviyazıları.

Yükselsin, İ. Y. (2014). Kültürel aracılık, romanlar (çingeneler) ve müzik: Bir Rumeli halk ezgisinin Kırkpınar güreş havasına dönüştürülmesi örnek olayı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7, (34), 713-714.

## Extended Abstract

As modern society flourished, the celebrities filled the void from the disappearance of popular belief in the divine rights of kings and the death of God. We often regard celebrities like people with magical powers or as superhuman beings. This is due to fact that their presence in the eyes of the society is staged in a comprehensive manner. These people, who are considered as stars, appear in all societies where modern, capitalist production and consumption relations exist. The mass media, which have a significant impact on the popular culture in these societies, provides the necessary environment for the star, which is a part of popular culture, to be widely recognized and reach out to the potential fan masses. The mass media, whose domain of influence is so broad, is fueling rapid and continuous production and highlighting simple and understandable products to be perceived quickly. This is the visual and verbal reproduction of the most common behavioral habits. The star also functions as a part of this production. Based on these definitions, in this study, the stars appear as figures with reputation. Some of the stars are world renowned whereas some remain regional or local. In this study, Mikrop (Hikmet Durmuş), who uses media relatively less, but has a certain reputation in İzmir with live performances of whose basis face-to-face communication comprises, will be discussed. Ethnographic materials collected through the concepts of fieldwork and concepts like icon, charisma, fame and star used as analysis units in sociology, semiotics and musicology disciplines will be examined. While celebrities are often attributed with qualifications which are also attributed to God, the modern meaning of the word "fame" comes from the discrediting of the gods and the subsequent rise of secular societies through democratic administrations. In Latin, the root of the word "celebrem" has the meaning of "reputation" and "crowding". The roots of the word in Latin point to the relationship between a person who stands out with his difference and a social structure in which the decisive feature of fame comes and transitions. In French, "celebre", which means "very well known in society", has similar meanings. In addition, this French word also brings to mind the representations of fame that have emerged beyond the boundaries of religion and court society. It has been stated that the status of fame has been achieved in three ways; passing down from the family, acquired later and attributed by others. Fame from family is related to a person's lineage. The status typically comes from blood relations. This is the reason why kings and queens in ancient social formations are respected and regarded as supreme. On the contrary, fame comes from the achievements that are realized by others in an open competition. In almost all societies, at almost all times, people have seen some others to be more superior and inaccessible than themselves because of certain qualities. Such individuals had a reputation for their achievements and the qualities that led many societies to follow them. It has been argued that one of the most important providers of such fame is charisma that is a superior characteristic attributed to a person by others. The popular icon is the gift of entertainment industries that take care of people who have difficulty in making sense of social life during the spread of market relations. This icon acts as a bridge between the person / the client and the society, and has a restorative function for the modern individual who has to be content with what he has in his hands. Of

course, it is possible for popular culture icons to easily find their place in the modern world and to reach a mass. However, it has been stated that the value judgment of the people who live in a certain socioeconomic system is a prerequisite of the popular icon. In this context, as mentioned at the beginning of the study, the celebrities who have gained the attention of the society and the privileged figures among these celebrities are popular icons. The star has many definitions made by many researchers. Although stars do not have an organizational power like a charismatic leader, they are able to become the center of attention of the society and can affect the audience's taste and the view of life. Furthermore, it has been argued that, the star, unlike a charismatic leader, has a power even though he is not competent on the audience mass that pursues him. It has also been stated that the star is a person who the society loves, criticizes from time to time, and chooses as the object of collective gossip. Also, it has been stated that the star is the subject of conversations, arguments and private messages. It is this interest of the audience that produces the star and enables him to remain that way. However, certain conditions must exist in order for society to follow the star. The society must be capitalist in order to "produce" the star. Based on all these definitions, Mikrop Hikmet, who has a certain reputation and a wide fan base around İzmir, is also a local star. Mikrop Hikmet does not deny the share of the mass media by stating that he won this reputation after this nickname. However, he continually emphasizes that he has achieved this recognition as a result of his audience's announcement of his name everywhere. Cultural mediators are professionals engaged in the representation and presentation of symbolic goods and services as an intermediary between the artist and the viewer or as a mediator between the producer and the consumer. In this context, Mikrop Hikmet appears as a famous figure thanks to cultural agents. When Mikrop Hikmet doesn't take the stage, he takes part in activities such as festivals, weddings, birthday parties and social responsibility projects and keeps his name on the agenda frequently.





## SIDE EFFECTS OF PSYCHOLOGICAL PRICING: HOW BRAND TRUST IS AFFECTED?

Edin Güçlü SÖZER\*

### ABSTRACT

This study aims to measure the effects of odd-ending prices, one of the psychological pricing tactics, on consumers' brand image perceptions and their trust towards the brand in a retailing context. Specifically, the difference between the perceptions of price conscious and non-price conscious consumers in terms of brand image and their brand trust are analyzed when they are exposed to 9-ending price information. The findings of the study confirm that price consciousness play a significant role in shaping their brand image perceptions and brand trust levels. Compared to non-price conscious consumers, those consumers with price consciousness level have negative perceptions in terms of both brand image and brand trust. The direct and strong negative effect of price consciousness on brand trust becomes stabilized in a minimal amount due to positive effect of brand image on brand trust. Based on the findings of this study, some practical implications are provided.

**Key Words:** Psychological pricing, odd-ending prices, brand image, brand trust

## PSİKOLOJİK FİYATLAMANIN YAN ETKİLERİ: MARKA GÜVENİ NASIL ETKİLENİR?

### ÖZ

Bu çalışma psikolojik fiyatlama taktiklerinden bir tanesi olan tek sayı ile biten fiyatlama yönteminin perakende sektörü bağlamında tüketicilerin marka imajı algıları ve markaya olan güvenleri üzerindeki etkisini ölçmeyi hedeflemektedir. Çalışma kapsamında özellikle, fiyat farkındalığı olan ve olmayan tüketicilerin 9 rakamı ile biten fiyatlara maruz kaldıklarında oluşan marka imajı algıları ve markaya duydukları güven seviyeleri arasındaki fark analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları fiyat farkındalığının marka imajı algıları ve markaya olan güven seviyesi üzerinde etkili olduğunu teyit etmektedir. Fiyat farkındalığı olmayan tüketicilere göre yüksek fiyat farkındalığı olanlar hem marka imajı hem de markaya olan güven açısından daha negatif algılara sahip olmaktadır. Fiyat farkındalığının markaya olan güven üzerindeki doğrudan ve güçlü bir şekilde olumsuz olan etkisi, marka imajının markaya olan güven üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle bir miktar stabilize olmaktadır. Çalışmanın bulguları ışığında, uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik fiyatlama, tek sayı ile biten fiyatlar, marka imajı, marka güveni

---

\*Asst. Prof. Dr., İstanbul Okan University, Faculty of Business and Administrative Sciences, Business Administration Department, İstanbul, edin.sozer@okan.edu.tr

## INTRODUCTION

Competitive market conditions push brands to think twice about the effectiveness of their marketing programs since the accountability became a major challenge in the last couple of decades. Return of marketing investment and its contribution to the bottom-line results is a critical performance criterion. As a result of global economic turmoil, consumers also became much more price-sensitive and try to get the highest value in their purchases (Kleinsasser & Wagner, 2011). These dynamics bring managers the necessity of generating pragmatic and effective tactical moves in their marketing programs. One of the methods they apply is to adjust the prices in a way that consumers will perceive the price as an advantageous one. It is true that the perception of price may be sometimes much more effective than the actual price level. In order to generate such effective perception, marketers apply a group of tactics called as psychological pricing. Applying psychological pricing involves forming and presenting the price information in a way that it triggers emotional responses which eventually affect consumer decision making process (Asamoah & Chovancova, 2011).

As one of the psychological pricing methods, odd-pricing (opposed to even-pricing), involves presenting the prices below the nearest round number (Blattberg & Neslin, 1990). The origin of this pricing methodology roots back to 1879 where odd-ending practices were introduced due to the operational issues of cash registers (Harris and Bray, 2007). Since then, odd-pricing became a popular psychological pricing method commonly used by many retailers. One research in United States reported that 90% of the presentations in 840 newspapers include an odd-number (9 or 5) at the end of the prices (Holdershaw, 1997). Other studies conducted by Schindler & Kirby (1997) and Folkertsma (2002) also confirmed the wide range use of odd-ends in at least 45% of cases. The reason behind common practice of odd-endings in pricing tactics is the belief that consumers do not always behave rationally and sometimes they are affected emotionally by some triggers. In this perspective, retailers are motivated to find ways of price-setting which will result in appealing and attractive prices for the consumers (Aalto-Setälä, 2005).

The wide range adoption of odd-pricing method in retailing and results of large number of studies focusing on this subject show some possibility of odd-priced products to influence the perception of consumers on the prices and make them prefer these products instead of upper-rounded priced ones (Choi et al. 2012; Stiving & Winer, 1997). However, despite the growing number of studies on this subject, the empirical evidence provided is still limited (Anderson & Simester, 2003). Moreover, most of the studies conducted on this subject generally focused on four types of categories, including the effect of price endings on sales, purchase intentions, memory performance of consumers and on the numbering preferences of brands in terms of price ending numbers (Liang & Kanetkar, 2006). However, there are some other questions to be addressed in order to provide a complete understanding of the dynamics related to the effect of price endings on consumer behavior. First, what if the consumers are price conscious and consequently aware that the price offered with price ending method does not bring a real advantage? Does it make any difference in their perceptions compared those consumers who are not price conscious? Are there any side effects of price consciousness on consumer perceptions about the brand, namely the brand image and brand trust? This study targets to fill the gap and contribute to the existing literature by addressing the following research questions within the light of the existing theoretical and conceptual background.

- When exposed to odd-ending price information, how the price consciousness level will affect the brand image perceptions and the brand trust levels of consumers?
- When they are exposed to odd-ending price information, will the brand trust level of consumers differ among those price conscious and non-price conscious consumers?
- When they are exposed to odd-ending price information, will the brand image perceptions differ among those price conscious and non-price conscious consumers?

- Will the brand image perceptions play a mediating role on the effect of price consciousness level on brand trust?

### **PRICE ENDINGS AND CONSUMER BEHAVIOR**

Use of psychological pricing tactics and especially utilization of price-endings in the odd-pricing format have a long tradition in marketing practices. Defined as the prices which are set few cents below the round ending prices (Schindler, 1991), these applications are regarded as effective tools to boost up the demand (Kalyanam & Shively, 1998). Due to their direct relationship with bottom line results of the company, perceptions about the price endings and their influence on consumer behavior became the focus of many studies in the literature. Those previous studies conducted on this subject can be categorized in three areas.

Several studies dealt with the consequences of adopting price endings, focusing mainly on the sales performance. As Liang & Kanetkar (2006) reported, the investigation of such studies dealing with the influence of price endings on sales confirmed an average of 24.1 % sales increase in eight studies analyzed. Bartsch & Paton (1999) measured the effect of odd-endings on the demand to state lottery for the period between 1992 and 1997. The authors confirmed the positive influence of odd-endings and reported that 670.000 more tickets were sold. Gendall, Holdershaw & Garland (1997) measured the effect of odd-endings in six types of goods including food and kitchen appliances. The results of the study confirmed the strong positive influence of odd-ending prices especially in low priced items. In another study, which was conducted by Anderson & Simester (2003), authors measured the effect of odd price endings on consumer demand in retailing context and confirmed their positive influence. Authors reported that odd-endings were more effective in the newly introduced products leading to the conclusion that limited information of consumers may increase the effectiveness of odd-endings. Some other studies measuring the effect of odd-endings on perceptions, sales or consumer purchase intentions reported both conclusive (Bizer & Petty, 2002; Schindler & Kibarian, 1996) and inconclusive (Wedel & Leeflang, 1998) results.

Another group of studies focused on the so called “level effects” of price endings to understand the mechanism of how consumer perceptions are influenced by the introduction of different types of price-endings. This group of studies mainly focused on the information processing and memory effects to explore the underlying mechanism. When consumers are exposed to price information, they mostly focus on left digits of prices by ignoring the right digits which creates a level effect on consumer perception (Thomas & Morwitz, 2005). As Bergen, Kaufmann and Dongwon (2004) suggest, the reason for left-sided processing and ignoring right-hand digits can be explained as a result of having limited processing capacity, filtering reaction as a result of exposure to a large amount of information and some other constraints such as available time. Thus, in cases of exposure to a large amount information in a continuous way, consumer show the propensity of storing only the most valuable part of this information, which, in this case, is the first digit of the price (Brenner & Brenner, 1982). When they translate price information into a mental representation, they truncate it to simply the remembering process (Schindler & Kirby, 1997). In case of two-digit numbers, consumers truncate it and remember only the left digit (Schindler & Wiman, 1989). Another explanation for such a processing way can be attributed to the habits of consumers to read the number from left to right and they tend to stop when they detect a difference (Poltröck & Schwartz, 1984). Bray & Harris (2006) associate this processing mechanism with the lack of analysis regarding the price information, which may lead us to the conclusion that it is an unconscious reaction. Several studies also confirm the processing of price information from left to right and report that consumers do not perceive the price in a unified way but in single digits (Stiving & Winer, 1997; Coulter, 2001).

A third group of studies focused on the inferences made by consumers when they are exposed to different types of price endings. These studies suggest that there is no lack of analyses as suggested by Bray & Harris (2006) but on contrary price endings are analyzed which leads to

some inferences. Thus, there is an informational effect of being exposed to price endings. It can be stated that, when they are exposed, consumers make some inferences from the right-end digits of the prices and especially odd-endings are heuristics generating a sense of sale or discount (Choi, Li, Rangan & Singh, 2014). In their study, Schindler & Kibarian (2001) distinguish the effects of price-endings between price-image and quality image effects. Price image is the perception about the level of the price, and they suggest that a price image becomes favorable to the seller when the price is perceived as low. The results of their study confirmed the positive effect of 99 endings on the price image and consumers perceived the advertised product on sale and discounted. On the other hand, the results of the study also confirmed the negative effect of 99 ending on the perceptions of consumers related to the quality of the products. Other studies in the literature also confirm the positive effect of odd-endings on price image and negative effects of price-endings on quality image (Schindler & Kibarian, 2001). Generally, it is suggested that 9-ending prices generate the perception of good value and round-endings imply the quality (Bray & Harris, 2006).

### **SIDE EFFECTS OF USING PRICE ENDING TACTICS**

The vast number of studies in the literature focusing on price endings show that odd-ending prices are an effective strategy to generate demand for the products offered (Manning & Sprott, 2009; Kalyanam & Shively, 1998) especially when consumers have limited information about the product category or prices (Anderson & Simester, 2003). But what about when consumers are knowledgeable about the category and the brand and they follow the prices continuously? What they think when they see odd-endings for the same products that they closely monitor the price changes? What is the effect of their perception on brand image and trust?

Although consumers differ in terms of their attention as well their reaction to cues related to the prices (Chang and Chen, 2014), they are becoming more and more price conscious due to the economic conditions as well as the availability of many alternative brand and products. Consumers are characterized as price conscious, when they show unwillingness to pay high prices, or they focus on paying always low prices (Lichtenstein, 1993). The main motivation of such consumers is to find out the best suitable price so they watch the category, products and the associated prices very closely. Thus, consumers with high price consciousness show higher reliance to price information compared to those with lower level of price consciousness (Suki & Suki, 2015). This also means that they follow and analyze the price information more than those consumers who are not price conscious. Although the existing literature includes studies which report some evidence about the effect of odd-ending prices on generating demand, sales and purchase intentions (Anderson & Simester, 2003; Gendall, Holdershaw & Garland, 1997; Dalrymple & Haines, 1970), we believe that this effect is not valid in case where the consumer is a price conscious one. On contrary, we also believe that price ending tactics under psychological pricing have some side effects generating negative outcomes in terms of brand image perceptions and trust of consumers. Our view is supported based on the expected difference in their price information processing mechanism between price conscious and non-price conscious consumers. As Chang and Chen (2014) explain this difference, since price conscious consumers are very concerned about finding the lowest price in the market, instead of making automatic inferences, they are most likely to encode the numbers of a price by checking each digit lexicographically, and this will lead to a fading underestimation effect of a 9-ending price. Thus, when they are exposed to 299 TL price instead of 300 TL, they will perceive the price as close to 300 TL instead of 200 TL. Thus, consumers who already aware of the prices in the category due to their price concerns, they will realize that the prices are not discounted. This perceptual output finds also support on the grounds of adaptation level theory (Helson, 1964) which suggests that consumer perceptions regarding a new stimulus, in this case the 9-ending price, is formed based on an internally existing standard which is also called adaptation level. In the pricing context, this existing internal standard is the price information which the consumer was previously exposed to. Thus, the new price exposed can be evaluated as being fair, acceptable, low or high as a result of

this process. This leads us to the conclusion that, price conscious consumers will immediately be aware that the price information provided with 9-ending is not a real discount and the price-image is not negative at all.

The perception of consumers about a brand is mainly formed with the exposure to marketing stimuli as well as their previous experiences with that brand. These cognitive and affective based perceptions towards the brand constitute the basis of the brand image (Dobni & Zinkham, 1990). In line with the associative network model, brand image can be defined as the totality of perceptions generated by the group of associations, defined as anything in memory linked to the brand (Aaker, 1991; Rio, Vazquez & Iglesias, 2001). Every new experience with the brand or any stimuli exposed can generate a new association or update an existing association in the memory. Generally, there are three types of associations namely attributes, benefits or attitudes, all formed due to the direct experience, information or stimuli exposure (Keller, 1993). In cases of exposure to marketing stimuli as in the cases of 9-ending prices, all three types of associations can be formed. Thus, when consumers perceive the stimuli positively in terms of attribute or benefit, they may form positive associations (Grigaliunaite & Pileliene, 2017; Koll & Wallpach, 2014). On the other hand, when the perception is negative, this may generate negative associations (Sago

& Hinnenkamp, 2014). In this perspective, we believe that when price-conscious consumers are exposed to 9-ending prices, due to their prior knowledge about the prices, different associations will be formed compared to non-price conscious consumers. Consequently, while exposure to 9-ending price information will lead to the generation of positive associations in non-price conscious consumers' mind, the realization of pseudo discount information will generate negative associations in price-conscious consumers' mind, which will eventually damage the perceptions of consumers about the brand.

One tendency of consumers is to see brands as if they were human characters and assigning them human personality characteristics (Levy, 1985). In turn, these human characteristics lead to the generation of a brand personality perception (Aaker, 1997). Thus, as a relationship between two persons, consumers and brands engage into a dyadic relationship which is based on trust (Elliot & Yannopoulou, 2007). Sociological theory lists trust along with the familiarity and confidence, as one of three modes of forming the expectations about the future based on the experiences (Luhmann, 2000). At its pure format, trust is an expectation which eliminates the concern of one side in the relationship about the opportunistic behavior of the other side (Gulati, 1995). As Moorman, Zaltman and Deshpande (1992) suggest, trust is generated through the belief in reliability and honesty of one side to another. In the context of customer and brand relationships, if companies provide and maintain the safety, reliability and honesty, their brands will be trusted by the customers (Doney & Cannon, 1997). In this perspective, it can be suggested that trust is generated through the direct experiences or interactions of consumers with the brands (Kabadayi

& Alan, 2012) and one of the main characteristics of brand trust is the reliability perceived by the consumer (Moorman, Deshpande and Zaltman, 1993). Trust in branding is a dynamic process and relationship between the customer and the brand can be harmed due to the any disappointment which leads to decreasing trust level. Thus, we believe that when consumers will have positive experiences, due to the generation of positive associations about the brand, this will help brand trust to be stronger. In case of non-price conscious consumers, when they will be exposed to 9-ending prices, these will lead to the perception of increasing benefits provided by the brand, which eventually will lead to positive associations supporting the brand trust. On the other hand, when consumers will have negative experiences, due to the generation of negative associations about the brand, this will weaken the brand trust. In case of price conscious consumers, when they will be exposed to 9-ending prices, due to the immediate realization of the pseudo discount and formation of perceptions of being exposed to dishonest behavior by the brand, these will lead to a negative association weakening the brand trust. We also believe that, the effect of exposure to 9-ending price information on brand trust will be mediated by the perception of consumers about

the image of the brand as some evidence on the significant relationship between brand image and brand trust was already provided in the existing literature (Ulus, 2011).

In the light of the theoretical background presented as well as supportive findings in the literature, we propose the following hypothesis:

H<sub>1</sub>: Price consciousness will have a significant effect on brand trust in case of exposure to 9-ending prices.

H<sub>2</sub>: Increasing level of price consciousness will result in decreasing level of brand trust in case of exposure to 9-ending prices.

H<sub>3</sub>: Price consciousness will have a significant effect on brand image in case of exposure to 9-ending prices.

H<sub>4</sub>: Increasing level of price consciousness will negatively affect the brand image in case of exposure to 9-ending prices.

H<sub>5</sub>: Increasing levels of brand image will lead to increasing level of brand trust.

H<sub>6</sub>: The effect of price consciousness on brand trust will be mediated by the brand image perceptions of consumers.

H<sub>7</sub>: Compared to non-price conscious consumers, price conscious consumers will have lower levels of brand trust score in case they are exposed to 9-ending prices.

H<sub>8</sub>: Compared to non-price conscious consumers, price conscious consumers will have lower levels of brand image score in case they are exposed to 9-ending prices.

## RESEARCH METHODOLOGY

### Research Design

This study targets to measure the effects of being exposed to 9-ending price information on consumer perceptions about the brand image and the level of brand trust in the fast-moving consumer goods (FMCG) category. The study also tries to explore the mediating role of brand image on the effect of price consciousness level on brand trust. The participants of the study were chosen among the citizens living in Istanbul, aged between 25-45 and those who previously purchased a fast-moving consumer good in any supermarket. The number of questionnaires collected was 330 and following the non-response checks, total number of valid questionnaires qualifying for the analysis decreased to 320. The study was composed of two sections.

In the first section, participants were presented a list of product types in FMCG category and asked to mention to the product type under the FMCG category which they buy most frequently. Following their statements, they were asked to answer the statements targeting to measure their price-consciousness levels by taking into consideration the product type they mentioned. At the end of the first section, all participants were evaluated based on their price-consciousness scores and they were divided into two groups as price-conscious (PRC<sub>CON</sub>) and non-price conscious (PRC<sub>N-CON</sub>) groups. Those consumers who had a score or 3 or less out of 5, were labeled as non-price conscious and were included into PRC<sub>N-CON</sub> group. This group was composed of 186 participants. On the other hand, those participants with higher average scores, were labeled as price-conscious and were included into PRC<sub>CON</sub> group. This group was composed of 134 participants. Table 1 includes the comparison of average scores and the number of participants in each group.

**Table 1.** Price-Consciousness Groups

Group	Name	Participants	Average Score (M)
1	PRC <sub>N-CON</sub>	186	2.16
2	PRC <sub>CON</sub>	134	4.23

In order to confirm the statistical significance of the difference between the groups, an independent samples t-test was conducted to compare the level of price consciousness among the participants on two different groups. The results of the analysis confirmed that there is a significant difference between the two groups in terms of price consciousness levels;  $t(318) = -33.649$ ,  $p < .001$ . Those participants in PRC<sub>N-CON</sub> group have lower price consciousness score ( $M = 2.16$ ,  $SD = 0.69$ ) than those who belong to PRC<sub>CON</sub> group ( $M = 4.23$ ,  $SD = .42$ ).

In the second section of the study, all participants in both groups were presented a home page of a hypothetical retailer's web page which includes the pictures of products from different categories. Participants are asked to check the offer of the day in the product category that they buy more frequently. At the category section, consumers are exposed to the product picture and price information offered by the brand which implemented 9-ending prices in their product offerings. Following their exposure, all participants were answered the statements which measured the brand image and brand trust for the product in the category which they buy more frequently.

### Operationalization of Variables

The scales used by the study were borrowed from the studies in the existing literature. Price consciousness scale was borrowed by the study of Lichtenstein, Ridgway and Netemeyer (1993) who developed and validated the scale in their study measuring the relationship between price perceptions and consumer shopping behavior. The Likert-type scale was composed of 5 items measuring the price sensitivity and intention to spend extra effort to search and find the best price. Authors confirmed the construct, discriminant validity as well as internal reliability of the scale. The second scale employed in the study was brand image perception of consumers. This scale was borrowed from the studies of Sondoh et al. 2007 who adopted the scale from the studies of Sweeney & Soutar (2001). The Likert-type scale was composed of 5 items measuring the experiential perceptions of consumers about the brand. Authors confirmed the internal reliability of the scale by reporting an alpha score of 0.77. The third scale employed in this study was brand trust. The scale was borrowed from the original studies of Mackenzie and Lutz (1989), McCroskey (1966) and Ohanian (1990). The scale focuses on the measurement of credibility focusing on honesty and sincerity. The semantic differential scale was originally composed of 13 items which are reduced to 5 items mainly emphasizing the sincerity, honesty, trustworthiness, credibility and believability. Several authors confirmed the internal reliability of the scales ranging from 0.71 to 0.95 (Lohse & Rosen, 2001; Till & Busler, 2001).

The scales are adjusted and modified in line with the objectives of the study. This brings the necessity to confirm the reliability of the modified scales. In order to test the reliability of the scales, a principal component analysis (PCA) was conducted. Three components, namely Price Consciousness, Brand Trust and Brand Image were extracted as the result of the PCA. The measurement of alpha scores to confirm the internal reliabilities of all scales yielded high values of Cronbach alpha scores which lead us to conclude that all scales employed in the study have a satisfying degree of internal reliability. Table 2 includes the results of the principal component analysis.

**Table 2.** Results of the Principal Component Analysis

Component	Construct	Coverage	Items	Loadings	$\alpha$
1 Consciousness	Price	Measures the price sensitivity and intention to spend extra effort to search and find the best price.	5	0.337	0.952
2	Brand Trust	Measures the credibility of brand related to primarily to honesty and sincerity.	5	0.222	0.939
3	Brand Image	Measures the experiential perceptions of consumers about the brand.	5	0.203	0.842

### Analysis

Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 25 and the PROCESS SPSS macro were the main tools used in the analysis of the data. PROCESS SPSS macro, which is developed by Andrew F. Hayes, is an important and widely used tool to measure moderation, mediation and moderated mediation effects. It is the tool used in this study to test the mediation model and associated hypothesis related to the total, direct and the indirect effects of price consciousness on brand trust through brand image (mediation effect). The statistical approach is based on the observed variable OLS and logistic regression path analysis and this tool is widely used in many disciplines including social and health sciences. The estimation of the the direct and indirect effects of independent variables in single and multiple mediator models, measuring the interaction between the moderation models and testing of moderated mediation models can be completed using PROCESS SPSS macro (Hayes, 2018). This macro provides the asymmetric bootstrap confidence interval (CI) estimates for the measurement of both relative indirect and relative conditional indirect effects (Hayes and Preacher, 2014). In addition to the testing of the mediation model, differences between the perceptions of price conscious and non-price conscious consumers was done using the Statistical Package for Social Sciences version 25. The MANOVA analysis was conducted to explore the differences between the two groups in terms of their perceptions regarding brand image and brand trust.

### FINDINGS

#### The Effects of Using Price Ending Tactics on Brand Image and Trust

Three estimation models are generated as a result of the test measuring the effect of price consciousness on brand image and brand trust and the mediator role of brand image on the effect of price consciousness on brand trust when consumers are exposed to 9-ending price information . The three models generated, help for testing the research hypothesis as well as understanding the strength and direction of the relationships between price consciousness, brand image and brand trust. The details of the results of the mediation analysis are presented in Table 3.

**Table 3.** Results of the Mediation Analysis

	Model 1			Model 2			Model 3		
	Brand Trust (Y)			Brand Image (M)			Brand Trust (Y)		
Antecedents	Coefficient	SE	p	Coefficient	SE	p	Coefficient	SE	p
Price Consciousness	$c_1$ -0.357	0.03	<0.001	$a$ -0.389	0.04	<0.001	$c^1_1$ -0.133	0.11	<0.001
Brand Image	-	-	-	-	-	-	$b$ 0.575	0.03	<0.001
Constant	$I_y$ 4.842	0.12	<0.001	$I_m$ 4.527	0.14	<0.001	$I_y$ 2.238	0.18	<0.001
	$R^2 = 0.2179$			$R^2 = 0.1947$			$R^2 = 0.5716$		
	F(1,318) = 88, p<0.001			F(1,318) = 76, p<0.001			F(2,317) = 211, p<0.001		



The total effect of price consciousness level on the brand trust is estimated in Model 1. The results of the analysis confirm the significant effect of price consciousness level on brand trust ( $R^2 = 0.2179$ ,  $F(1,318) = 88$ ,  $p < 0.001$ ) which results in support of  $H_1$ . The results in Model 1 also confirm that when consumers are exposed to 9-ending price information, those consumers with one-unit higher level of price consciousness will have 0.357 units lower level of brand trust. Thus, increasing levels of price consciousness will lead to the deterioration of brand trust in case of exposure to 9-ending prices ( $B = -0.357$ ,  $p < 0.001$ ). In the light of this result,  $H_2$  is also supported.

The effect of price consciousness level on the brand image is estimated in Model 2. The results of the analysis confirm the significant effect of price consciousness level on brand image ( $R^2 = 0.1947$ ,  $F(1,318) = 76$ ,  $p < 0.001$ ) which results in support of  $H_3$ . The results in Model 2 also confirm that when consumers are exposed to 9-ending price information, those consumers with one-unit higher level of price consciousness will have 0.389 units lower level of brand image. Thus, increasing levels of price consciousness will lead to the deterioration of brand image in case of exposure to 9-ending prices ( $B = -0.389$ ,  $p < 0.001$ ). In the light of this result,  $H_4$  is also supported.

Model 3 estimates the direct effects of price consciousness level and brand image on brand trust. The results of the analysis confirm that both price consciousness level and brand image have statistically significant direct effects on brand trust ( $R^2 = 0.571$ ,  $F(2,317) = 211$ ,  $p < 0.001$ ). The results also confirm that the level of brand image has a positive influence on the brand trust. Thus, as the brand image becomes more positive, brand trust also becomes more stronger ( $B = 0.575$ ,  $p < 0.001$ ). This result leads us to support  $H_5$ .

#### The Mediator Role of Brand Image on the Effect of Price Consciousness on Brand Trust

The mediation role of brand image on the effect of price consciousness level on brand trust is measured by calculating the indirect effect of price consciousness level on brand trust through brand image. This calculation is based on the product of regression coefficients in Model 2 and Model 3. In line with the suggestions made by Hayes & Preacher (2013) for the cases with regression coefficients having non-normal sampling distribution, a bootstrap confidence interval with 5,000 bootstrap samples is applied. Indirect effect of message valence was calculated based on the following equation:

$$\text{Indirect Effect } PRC_{CON} = ab = -0.3898(0.5752) = -0.2242$$

Checking of the results for the indirect effects of price consciousness show that the confidence intervals are 95% CI = -0.2762 to -0.1801. As the confidence intervals are both negative and do

not contain any zero, this result confirms the mediating effect of brand image on the effect of price consciousness on brand trust (Hayes & Preacher, 2013). Moreover, as both confidence intervals are negative, this result indicates that the indirect effect of price consciousness on brand trust is also negative. This is a partial mediation since the results confirm both total and direct effects as different from zero and statistically significant. In the light of these results, we support  $H_6$ . Table 4 includes the results of the mediation analysis.

**Table 4.** Indirect Effect of Price Consciousness on Brand Trust

	Price Consciousness	Brand Image	Brand Trust
	Effect	Boot SE	Boot LLCI
Brand Image (M)	-0.2242	-0.0247	-0.1801

### **Differential Effects of Price Consciousness Levels on Brand Image and Brand Trust**

The differential effect of price consciousness levels on the perception of brand image and the brand trust of consumers was measured by conducting a series of MANOVA tests. The analysis included the comparison of two groups, namely non-price conscious and price conscious consumers in terms of perceptions of brand image and their brand trust. The results of the test confirmed the differentiated effect of price consciousness levels on brand image and brand trust. When these perceptual outcomes considered jointly, there is a significant difference on consumers' perception of brand image and their brand trust between those consumers who are non-price conscious and price conscious (Wilks'  $\Lambda = .341$ ,  $F(2,317)=306.504$ ,  $p=.000$ , partial  $\eta^2=.65$ ).

Additionally, in order to measure the separate effects of price consciousness on brand image and brand trust, a series of ANOVA tests are conducted. The results confirmed that there is a significant difference on the brand image perceptions between those who are non-price conscious and price conscious;  $F(1,318)=557.756$ ,  $p=.000$ , partial  $\eta^2=.63$ , with non-price conscious consumers ( $M=4.05$ ) received higher scores than price-conscious consumers ( $M=2.36$ ) when they are exposed to 9-ending price information. The same comparison test is made in terms of brand trust and the results also confirm that there is a significant difference between the two groups of price consciousness level;  $F(1,318)=290.108$ ,  $p=.000$ , partial  $\eta^2=.47$ . Non-price conscious consumers have higher brand trust scores ( $M=4.29$ ) than price conscious consumers ( $M=3.02$ ) when they are exposed to 9-ending price information. In the light of these results,  $H_7$  and  $H_8$  are also supported.

### **DISCUSSION AND PRACTICAL IMPLICATIONS**

The objective of this study was to measure the effects of being exposed to 9-ending price information for a retail product on brand image perceptions of consumers and their trust towards the brand. Specifically, the difference between the perceptions of price conscious and non-price conscious consumers in terms of brand image and their brand trust was analyzed. Although there are several studies confirming the significant effect of odd-ending price information on consumer perceptions and demand (Choi et al. 2012; Stiving & Winer, 1997), there is a lack of studies which take into consideration the effect of price consciousness on the formation of such perceptions. Moreover, to the best of our knowledge, there is no any other study which measures this effect in terms of its reflections on brand image and brand trust constructs in a retailing context.

The theoretical framework for the differential price consciousness effect was established based on the adaptation level theory (Helson, 1964). We adapted the theory into the study by bridging the 9-ending price information to the internally existing standard which is also called adaptation level. Thus, we claimed that customers who are price conscious, that is they are familiar with the category prices and track them continuously, will have negative perceptions when they are exposed to 9-ending price information as these consumers will not perceive the price as a real discount and on contrary, a dishonest behavior by the brand. This will lead to the generation of negative associations (Sago & Hinnenkamp, 2014) and eventually will harm the brand image and brand trust. In line with the theoretical framework, it is found that in case of exposure to 9-ending price information, price consciousness level negatively affects the brand image and brand trust levels. Consumers who have higher price consciousness level, have relatively negative perceptions compared who are not price conscious in terms of both brand image and brand trust. This result is one of the contributions of this study to the marketing literature. Moreover, the results also confirmed that the brand image has a significant and positive affect on brand trust. In line with the existing literature, when the brand image perceptions are more positive, brand trust level also increases (Ulusu, 2011). Additionally, it is also found that the brand image mediates the effect of price consciousness level on brand trust. The direct and strong negative effect of price consciousness on brand trust stabilizes in a minimal amount due to positive effect of brand image on brand trust. This finding is the second important contribution of the study to the existing marketing literature.

In the light of the contributions made to the existing marketing literature, the results of the study also require some elaboration on the managerial implications of employing 9-ending pricing tactics. Although it is a widely used pricing tactic by retailers and it is also believed that it contributes to the bottom line results by boosting demand, increasing purchase or sales volume, managers need to be very careful when they implement odd-ending pricing tactics. Consumers are becoming more and more selective and look for higher value due to the availability of many alternatives as well as economic conditions. Therefore, as the results of the study indicate, implementing 9-price endings may lead to negative associations about the brand and consequently may harm the trust relationship between the customer and brand. Since it is not possible to understand upfront which consumers are price-conscious, it is a serious risk to implement 9-ending prices as the main pricing tactic for all customers. We expect that the value sensitivity of consumers will increase in the coming years and price ending tactics will start to lose their effectiveness due to the increasing consciousness level among consumers. In order to protect the image perceptions and trust relationship, instead of using price endings, value perceptions should be managed by differentiating the price based on offering different product content sizes, bundle products, and direct real discounts for multiple purchases. Recency, frequency and monetary based loyalty programs, which directly link consumer buying behavior with the benefits provided in exchange for buying performance, will be such effective tools for supporting these value perceptions of consumers and will prevent the formation of negative associations which may harm the brand image and trust relationship.

#### **LIMITATIONS AND SUGGESTIONS FOR FUTURE RESEARCH**

There are some limitations of this study as well as suggestions for future research which need to be stated. The study measured the effect of price consciousness on brand image and brand trust in a retailing context and FMCG category. This limits the generalizability of the study to other sectors and application areas. It can be extended to other sectors, business to business markets, and high-involvement product categories in order to have more generalizable results.

#### **REFERENCES**

- Aaker, D. (1991). *Managing Brand Equity: Capitalizing on the value of a brand name*. New York: The Free Press.
- Aaker, J. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*, 34(3), 347-357.
- Anderson, E. & Simester, D. (2003). Effects of \$9 price endings on retail sales: Evidence from field experiments. *Quantitative Marketing and Economics*, 1, 93–110.
- Asamoah, E.S. & Chovancova, M. (2011). The influence of price endings on consumer behaviour: an application of the psychology of perception. *Acta Universitatis Agriculturae Et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 7, 29–38.
- Bartsch, R. & Paton, V. (1999). The presence of odd pricing in the Texas State Lottery. *Journal of Applied Social Psychology*, 29( 11), 2394-2409.
- Bergen, M, Kauffman, R.J. & Lee, K. (2004). Store Quality image and the rational inattention hypothesis: An empirical study of the drivers of \$9 and 9¢ price-endings among internet-based sellers. INFORMS Conference on Information Systems and Technology, Denver, Colorado, October 23-24, 2004.
- Bizer, G.Y. & Petty, R.E. (2002). An implicit measure of price perception: exploring the odd-pricing effect. *Advances in Consumer Research*, 29, 220-221.
- Blattberg, R.C. & Neslin, S.A. (1990). *Sales Promotion, Concepts, Methods and Strategies*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bray, J. P. & Harris, J. (2006). The Effect of 9-Ending Prices on Retail Sales: A Quantitative UK Based Field Study. *Journal of Marketing Management*, 22, 601-617.

- Brenner, G.A. & Brenner, R. (1982). Memory and markets, or why are you paying \$ 2.99 for a widget? *Journal of Business*, 55(1), 147-158.
- Chang, H.H. & Fang, P.C. (2014). When is a 9-ending price perceived lower than a 0-ending price? The Moderating role of price consciousness. *International Journal of Business and Information*, 9(1), 89 – 116.
- Choi, J., Li, Y.J., Rangan, P., Chatterjee, P. & Singh, S.N. (2014). The odd-ending price justification effect: The influence of price endings on hedonic and utilitarian consumption. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 42(5), 545-557.
- Coulter, K. (2001). Odd-Ending price underestimation: and experimental examination of left-to-right processing effects. *Journal of Product and Brand Management*, 10(5), 276-292.
- Dalrymple, D.J. & Haines, G.H. (1970). A study of the predictive ability of market period demand-supply relations for a firm selling fashion products. *Applied Economics*, 1, 277-285.
- Dobni, D. & Zinkham, G.M. (1990). In search for brand image: A foundation analysis. *Advances in Consumer Research*, 17, 110-119.
- Doney, P.M. & Cannon, J.P. (1997). An Examination of the Nature of Trust in Buyer-Seller Relationships. *Journal of Marketing*, 61(April), 35-51.
- Elliot, R. & Yannopoulou, N. (2007). The nature of trust in brands: a psychosocial model. *European Journal of Marketing*, 41(9/10), 988-998.
- Folkertsma, C.K. (2002). The euro and psychological prices: simulations of the worst-case scenario. *De Economist*, 150(1), 19-40.
- Gendall, P., Holdershaw, J. & Garland, R. (1997). The effect of odd pricing on demand. *European Journal of Marketing*, 31(11/12), 799-813.
- Grigaliunaite, V. & Pileliene, L. (2017). Attitude toward smoking: the effect of negative smoking-related pictures. *Oeconomia Copernicana*, 8(2), 317-328.
- Gulati, R. (1995). Does familiarity breed trust? The Implications of repeated ties for contractual choice in alliances. *The Academy of Management Journal*, 38(1), 85-112.
- Harris, C. & Bray, J. (2007). Price endings and consumer segmentation. *Journal of Product & Brand Management*, 16(3), 200-205.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Hayes, A. F. & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 67, 451-470.
- Holdershaw, J., Gendall, P. & Garland, R. (1997). The widespread use of odd pricing in the retail sector. *Marketing Bulletin*, 8, 53–58.
- Kabadayı, E. T. & Alan Koçak, A. (2012). Brand trust and brand affect: Their strategic importance on brand loyalty. *Journal of Global Strategic Management*, 6(1), 80-88.
- Kalyanam, K. & Shively, T.S. (1998). Estimating irregular pricing effects: A stochastic spline regression approach. *Journal of Marketing Research*, 35(1), 16-29.
- Keller, K.L. (1993). Conceptualizing, measuring and managing customer-based brand equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1-22.
- Kleinsasser, S. & Wagner, U. (2011). Price endings and tourism consumers' price perceptions. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 18, 58–63.
- Koll, O. & Wallpach, S. (2014). Intended brand associations: Do they really drive consumer response? *Journal of Business Research*, 67, 1501–1507.
- Levy, S. J. (1985). Dreams, fairy tales, animals, and cars. *Psychology and Marketing*, 2(2), 67-81.
- Liang, J. & Kanetkar, V. (2006). Price endings: magic and math. *Journal of Product & Brand Management*, 15(6), 377–385.
- Lichtenstein, D.R., Ridgway, N.M. & Netemeyer, R.G. (1993). Price perceptions and consumer shopping behavior: A field study. *Journal of Marketing Research* 30(2), 234-245.
- Lohse, G. L. & Rosen, D. L. (2001). Signaling quality and credibility in yellow pages advertising: The influence of color and graphics on choice. *Journal of Advertising*, 30 (2), 73-85.

- Luhmann, N. (2000). Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives', in Gambetta, Diego (ed.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Department of Sociology, University of Oxford, 94-107.
- Mackenzie, S. B. & Lutz, R. J. (1989). An empirical examination of the structural antecedents of attitude toward the ad in an advertising pretesting context. *Journal of Marketing*, 53 (April), 48-65.
- Manning, K.C. & Sprott, D.E. (2009). Price endings, left-digit effects, and choice. *Journal of Consumer Research*, 36 (August), 328-335.
- McCroskey, J. C. (1966). Scales for the Measurement of Ethos. *Speech Monographs*, 33 (March), 65-72.
- Moorman, C., Deshpandé, R. & Zaltman, G. (1993). Factors affecting trust in market research relationships. *Journal of Marketing*, 57(1), 81-101.
- Moorman, C., Zaltman, G. & Deshpandé, R. (1992). Relationships Between Providers and Users of Market Research: The Dynamics of Trust Within and Between Organizations. *Journal of Marketing Research*, 29(August), 314-29.
- Ohanian, R. (1990). Construction and validation of a scale to measure celebrity endorsers' perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness. *Journal of Advertising*, 19 (3), 39-52.
- Poltrock, S. & Schwartz, D. (1984). Comparative judgements of multidigit numbers. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 10(1), 32-45.
- Río, A. B., Vázquez, R. & Iglesias, V. (2001). The effects of brand associations on consumer response. *Journal of Consumer Marketing*, 18(5), 410-425.
- Sago, B. & Hinnenkamp, C. (2014). The impact of significant negative news on consumers behavior towards favorite brands. *Global Journal of Business Research*, 8(1), 65-72.
- Schindler, R.M. & Kirby, P.N. (1997). Patterns of Rightmost digits used in advertised prices: implications for 9-ending Effects. *Journal of Consumer Research*, 24 (September), 192-201.
- Schindler, R. M. (1991). Symbolic meanings of a price ending, Rebecca H. Holman and Michael R. Solomon (Eds.), *Advances in Consumer Research*, 18, 794-801.
- Schindler, R. M. & Kibarian, T.M. (1996). Increased consumer sales response through use of 99-ending prices. *Journal of Retailing*, 72 (Summer), 187-199.
- Schindler, R. M & Wiman, A.R. (1989). Effect of odd pricing on price recall. *Journal of Business Research*, 19, 165-177.
- Schindler, R. M. & Kibarian, T.M. (2001). Image communicated by the use of 99 endings in advertised prices. *Journal of Advertising*, 30(4), 95-99.
- Sondoh, S. L., Omar, M. W. & Wahid, N. A. (2007). The effect of brand image on overall satisfaction and loyalty intention in the context of color cosmetic. *Asian Academy of Management Journal*, 12(1), 83-107.
- Stiving, M. & Winer, R.S. (1997). An empirical analysis of price endings with scanner data. *Journal of Consumer Research*, 24(1), 57-67.
- Suki, N. M. & Suki, N. M. (2015). Moderating effects of price consciousness between customer environmental satisfaction and customer loyalty. *Advanced Science Letters*, 21(5), 1354-1358.

### Uzun Öz

Rekabetçi pazar koşulları, artan performans baskısı ve fiyat hassasiyeti olan tüketiciler, markaların oluşturdukları pazarlama programlarının etkinliklerini iki kez düşüncelerini gerektirmektedir. Yöneticiler bu yeni dinamiklere faydacı ve etkili çözümler geliştirerek cevap vermeye çalışmaktadırlar. Bu çözümlerden bir tanesi de fiyatların tüketicide avantajlı algısı oluşturacak şekilde düzenlenmesidir. Psikolojik fiyatlandırma olarak adlandırılan bu yöntem, fiyat bilgisinin tüketici kararlarını etkileyecek duygusal reaksiyonların oluşmasını sağlayacak şekilde oluşturulması ve sunulmasını içermektedir (Asamoah & Chovancova, 2011). Sonu tek rakamla biten fiyat sunumu oldukça yaygın kullanılan bir psikolojik fiyatlandırma yöntemi olup, bu yöntemin tercih edilmesindeki en önemli sebep tüketicilerin her zaman rasyonel davranışların yerine duygularından da etkileniyor olmalarıdır (Aalto-Setälä, 2005). Bu kapsamda yapılan birçok çalışma fiyatların son rakamlarının satışlar, satın alma niyeti, hafıza performansı ve fiyat son rakamlarına göre marka tercihlerinin tespitine odaklanmıştır (Liang & Kanetkar, 2006). Bu çalışmaların katkısına rağmen, fiyatların son rakamlarının etkilerinin arkasındaki dinamiklerin daha iyi anlaşılabilmesi için cevaplanması gereken sorulardan bir tanesi de, tüketicinin fiyat farkındalığı var ise ve buna bağlı olarak fiyat bilgisinde yer alan son rakamın aslında avantajlı bir teklif olmadığı anlaşılır ise, bunun karar mekanizmaları ve marka imajına ve markaya olan güvene yönelik etkilerinin ne olacağıdır. Bu çalışma, söz konusu soruya cevap vererek literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir. Genel olarak yuvarlanmış fiyatların

birkaç sent altında belirlenen fiyatlar olarak tanımlanan tek sayı ile biten fiyat (Schindler, 1991) yöntemi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bazı araştırmalar satış performansları üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda tek sayı ile biten fiyatların satış performansı üzerinde pozitif katkısı olduğunu raporlayan (Liang & Kanetkar, 2006; Bartsch & Paton, 1999) çalışmalar ile birlikte bu konu da istatistiksel olarak anlamlı bir bulguya ulaşamayan çalışmalar da (Wedel & Leeflang, 1998) bulunmaktadır. Diğer bir çalışma grubu farklı fiyat sonu rakam seviyelerinin etkilerine ölçmeye odaklanmıştır. Bu etkileri bilgiyi işleme alma ve hafıza kapsamında açıklamaya çalışan araştırmacılar, hafıza kapasite limitleri, zamansal kısıtlamalar veya soldan sağa okuma alışkanlıkları sebebiyle tüketicilerin fiyat bilgisini sağ rakamın gerçek değerine bakmadan, sol baştan değerlendirmeye aldıklarını öne sürmüşlerdir (Thomas & Morwitz, 2005; Bergen, Kaufmann & Dongwon, 2004; Poltrock & Schwartz, 1984). Diğer bir araştırmacı grubu ise fiyat bilgisinin tüketiciler tarafından bilinçli bir şekilde incelendiğini ve tek sayı ile biten fiyatların bir indirim işareti olarak algılandığını belirtmişlerdir (Choi, Li, Rangan & Singh, 2014). Bu konuda yapılan araştırmalar da 99 gibi tek sayı ile biten fiyatların indirim ve avantajlı fiyat algısını güçlendirdiğine dair bulgular elde etmiştir (Schindler & Kibarian, 2001). Tüketicilerin özellikle ürün kategorisi veya fiyat bilgisi konusunda yeterli bilgisi olmadığı durumlarda tek sayı ile biten fiyat uygulaması etkili olmasına rağmen, tüketicilerin ürün kategorisini bilen ve fiyatları yakından takip eden fiyat farkındalığı olan kişiler olması durumundaki tepkileri bilinmemektedir. Tüketicilerin daha yüksek değer elde etme motivasyonu sonucu her gün artan seviyedeki fiyat hassasiyeti ve fiyatları yakından takip etme eğilimleri (Lichtenstein, 1993) fiyat farkındalıklarını yükseltmektedir. Dolayısıyla, fiyat farkındalığı yüksek olan tüketiciler değerlendirmelerini fiyat bilgisine dayalı yapmaya eğilim göstermektedirler (Suki & Suki, 2015). Bu durumda daha önceki çalışmaların elde ettiği pozitif bulgulara rağmen (Anderson & Simester, 2003; Gendall, Holdershaw & Garland, 1997; Dalrymple & Haines, 1970), tek sayı ile biten fiyat uygulamasının fiyat farkındalığı olan tüketicilerin fiyat bilgisindeki her rakamı sırasıyla inceleyecek olmalarından dolayı etkisinin olmayacağı beklenmektedir (Chang and Chen, 2014). Bununla beraber, bu durumun marka imajı ve markaya olan güven konusunda negatif etkileri olacağı da öngörülmektedir. Marka imajının zihinsel ve duygusal algı ve çağrışımlar bütünü olarak ele alındığını düşündüğümüzde (Aaker, 1991; Rio, Vazquez & Iglesias, 2001), çağrışım ağları modeli kapsamında, sunulan fiyatın gerçek bir avantaj oluşturmadığının anlaşılmasının negatif algılara sebep olacağı, bu durumun da marka algılarını ve bunların oluşturduğu imajı zedeleyeceği beklenmektedir. Tüketicilerin markaları insani özellikler ile özdeşleştirme yatkınlıkları (Levy, 1985), onlarla olan ilişkilerinde bir faktörün de güven unsuru olmasını sağlamaktadır (Elliot & Yannopoulou, 2007). Marka ile olan etkileşimler sonucu oluşan marka güveni (Kabadayı & Alan, 2012), markanın tüketici tarafından algılanan güvenilirliği olarak tanımlanmaktadır (Kabadayı & Alan, 2012). Bu kapsamda, fiyat farkındalığı olan tüketicilerin tek sayı ile biten fiyatların gerçek anlamda bir avantaj sunmadığını tespit etmesi durumunda, markaya olan güvenin de negatif yönde etkileneceği beklenmektedir. Bu kapsamda kuramsal altyapıya ve daha önceki çalışmaların bulgularına dayanarak 8 hipotez geliştirilmiştir. Bu hipotezlerin test edilmesi amacıyla, 320 kişilik, 25-45 yaş arası ve İstanbul'da yaşayan tüketicilerin 9 sayısı ile biten fiyat bilgisine maruz kalmaları sonucundaki algılarını ve fiyat farkındalığının bu ilişkideki aracı değişken etkisini ölçmek amacıyla hızlı tüketim malları kategorisinde iki aşamalı bir çalışma tasarımı oluşturulmuştur. Birinci aşamada tüketicilerin öncelikle fiyat farkındalığı ölçmek amacıyla ilgilendikleri kategorideki fiyat farkındalıkları ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda tüketiciler fiyat farkındalığı olan (PRC<sub>CON</sub>) ve fiyat farkındalığı olmayan (PRC<sub>N-CON</sub>) iki gruba ayrılmışlardır. İkinci aşamada, katılımcılara çalışma amacıyla oluşturulan bir web sitesi üzerinde ilgilendikleri kategorilere ait ürünlerinde içinde bulunduğu çeşitli ürünlerin fiyatları gösterilmiştir. Bu gösterim sonrasında katılımcılar markaya yönelik imaj ve güven algılarını ölçen sorulara cevap vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre fiyat farkındalığının tüketicinin markaya olan güveni üzerinde etkili olduğu,  $R^2 = 0.2179$ ,  $F(1,318) = 88$ ,  $p < 0.001$  ve artan fiyat farkındalığı seviyesinin markaya olan güven üzerinde negatif etki yaptığı tespit edilmiştir ( $B = -0.357$ ,  $p < 0.001$ ). Bu bulgular ışığında H<sub>1</sub> ve H<sub>2</sub> hipotezleri desteklenmektedir. Benzer olarak, fiyat farkındalığının marka imajı üzerinde etkili olduğu, ( $R^2 = 0.1947$ ,  $F(1,318) = 76$ ,  $p < 0.001$ ) ve artan fiyat farkındalığı seviyesinin marka imajı

üzerinde negatif etki yaptığı tespit edilmiştir ( $B = -0.389$ ,  $p < 0.001$ ). Bu bulgular ışığında  $H_3$  ve  $H_4$  hipotezleri desteklenmektedir. Marka imajının marka güveni üzerindeki etkisine yönelik yapılan ölçümde de istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiş ( $R^2 = 0.571$ ,  $F(2,317) = 211$ ,  $p < 0.001$ ) ve yüksek marka imajı algısının markaya olan güven üzerinde pozitif etki yaptığı tespit edilmiştir ( $B = 0.575$ ,  $p < 0.001$ ). Bu bulgular ışığında  $H_5$  hipotezi desteklenmektedir. Marka imajının aracı değişken rolüne yapılan ölçüm sonucunda ise, fiyat farkındalığının marka güveni üzerindeki marka imajı aracılığı ile oluşan istatistiksel olarak anlamlı etkisi tespit edilmiştir. Bu bulgu ışığında  $H_6$  hipotezi desteklenmektedir. Son olarak, farklı marka farkındalığı seviyelerinin marka imajı ve marka güveni üzerinde ki etkileri test edilmiş ve 9 rakamı ile biten fiyat bilgisine maruz kalındığında fiyat farkındalığı olan  $PRC_{CON}$  grubunun ( $M=2.36$ ) fiyat farkındalığı olmayan  $PRC_{N-CON}$  grubuna ( $M=4.05$ ) kıyasla marka imajı algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı karşılaştırma marka güveni skoru açısından yapıldığında da, benzer olarak fiyat farkındalığı olan  $PRC_{CON}$  grubunun ( $M=3.02$ ) fiyat farkındalığı olmayan  $PRC_{N-CON}$  grubuna ( $M=4.29$ ) kıyasla marka güven skorlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında  $H_7$  ve  $H_8$  hipotezleri desteklenmektedir. Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde, adaptasyon seviyesi kuramı (Helson, 1964) ile uyumlu olarak zihinlerinde kategori fiyatları ile ilgili standartlar oluşmuş olan fiyat farkındalığı olan tüketicilerin sonu 9 rakamı ile biten fiyatları gerçek bir indirim ve avantaj olarak algılamadıkları, buna bağlı olarak da bu durumun marka ile ilgili negatif çağrışımlar oluşturduğu tespit edilmiştir (Sago & Hinnenkamp, 2014). Bu bulgu çalışmanın literatüre önemli bir katkısı olmuştur. Buna ek olarak, marka imajının marka güveni üzerinde pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki geçmiş çalışmaların sonuçlarını teyit etmektedir (Ulus, 2011). Son olarak, 9 ile biten fiyat bilgisine maruz kalındığında, marka imajının fiyat farkındalığı seviyesinin marka güveni üzerindeki etkisinde düzenleyici değişken rolü oynadığı tespit edilmiştir. Bu da çalışmanın literatüre katkısı olarak öne çıkmaktadır. Çalışmanın bulguları sonu 9 ile biten fiyat uygulamasının risklerine dikkat çekmektedir. Tüketicilerin artan fiyat farkındalığı göz önüne alındığında, bu tip bir psikolojik fiyatlandırma yöntemi yerine, tüketicilerin değer algılarının gramaj, boyut, ikili paket ürün, dönemsel indirim gibi alternatif seçenekler ile yönetilmesi ve dolayısıyla marka imajı ve markaya olan güvenin zarar görmesinin engellenmeye çalışılması önerilmektedir.





## YAŞLI BAKICILARININ SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ\*

Fatma ARPACI\*\*  
Ömer Faruk CANTEKİN\*\*\*

### ÖZ

Yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla planlanan ve yürütülen araştırmanın örneklemini Ankara’da çalışan gönüllü 172 yaşlı bakıcısı oluşturmuştur. Çalışmaya alınan bakıcıların yarısından fazlası (%68.6) kadın, %31.4’ü erkektir. Bakıcıların %32.6’sı 34 yaşında ya da daha genç yaşta, %54.6’sı lise ve dengi okul mezunu, %10.5’i ise önlisans mezunudur. Bakıcıların % 8.1’i sözleşmeli personel, %91.9’u şirket elemanı olup, %88.6’sı halk eğitim merkezlerinden kurs ile sertifika almıştır. Araştırma kapsamına alınan kurumlarda çalışan yaşlı bakıcılarının sorunlarından çalışma ortamına ilişkin olarak “bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması” (F=3,090, p<0.05) ifadesinde 34 yaşında ve daha genç yaşta bakıcılarla 45 yaşında ve daha büyük yaşta bakıcılar arasında ilişki olduğu, bakıcının yaşı ilerledikçe bakım verilen yaşlı sayısının sorun olarak görüldüğü belirlenmiştir. Çalışma ortamına ilişkin sorunlara eğitim durumunun etkisinin olmadığı saptanmıştır (p>0.05). Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara bakım verilen yaşlı sayısının etkisi incelendiğinde; “yaşlı bakıcılarına psikolojik yaptırım olması” (F=9.629, p<0.01) ve “yaşlı bakıcısının saygıdeğer bir konumda olacak yasal haklarının verilmemesi/az olması” (F=5.970, p<0.01) ifadelerinde hem bakım verilen yaşlı sayısı 25 ve daha az olan bakıcılarla 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında, hem de bakım verilen yaşlı sayısı 26-50 arasında bakıcılar ile 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Kurumlarda görev yapan yaşlı bakıcılarının çalışma koşullarının iyileştirilmesi, bakıcıların hizmet içi eğitimlerinin sürdürülmesi ve bakıcılık mesleğinin öneminin medyada ele alınarak toplumun bilinçlendirilmesi yaşlı bakıcılarının sorunlarının azaltılmasına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Kurum, kurum bakımı, yaşlı, yaşlı bakıcısı, yaşlı bakımı

## OPINIONS OF THE CAREGIVERS FOR THE ELDERLY ABOUT THEIR PROBLEMS

### ABSTRACT

This study investigates the opinions of the caregivers for the elderly about their problems. The sample of the study consisted of 172 caregivers for the elderly working in Ankara, voluntary to participate in the study. More than half (68.6%) of the caregivers were female. 32.6% of the caregivers were 34 years old or younger, 54.6% were high school graduates, and 10.5% were associate’s degree graduates. 8.1% of the caregivers were contracted personnel, 91.9% worked for a private company and 88.6% were certified by public education centers. Among the problems of the caregivers participating in the study, a correlation was found for the statement that “the number of the elderly provided with care is high” (F=3,090, p<0.05) between those at the age of 34 and below and those at 45 and above and it was seen that as the caregiver got older, they start to consider the number of the elderly as a problem. Education status was found to have no effect on the problems about work environment (p>0.05). The effect of the number of the elderly provided with care on the problems of the caregivers was explored. For the statements “there is psychological pressure on the caregivers for the elderly” (F=9.629, p<0.01), “The legal rights for the caregivers for the elderly to lead a decent life are either denied or restricted” (F=5.970, p<0.01), there was a relationship between the caregivers with 25 and fewer elderly people and those with 51 and more elderly people. Moreover, a relationship was found between the caregivers with 25 and 50 elderly people and those with 51 and more elderly people. As a result, it is recommended that the working conditions of the caregivers working for various organizations should be improved, that they should be provided with continuous in-service training, and that public awareness should be raised by highlighting the significance of caregiving as a profession in the media, all of which will contribute to reducing the problems the caregivers encounter during their professional practice.

**Key Words:** Elderly care, elderly care organizations, elderly caregiver

\* Bu çalışma 10. Ulusal Yaşlılık Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara. arpacif@gazi.edu.tr

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi., Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara. cantekin@gazi.edu.tr

## GİRİŞ

Dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de genel eğilim yaşlıların bakım sorumluluğunun genellikle eşine ve çocuklarına yüklenmesi şeklindedir. Geçmişte de; nüfusun daha genç olması, kırsalda yaşaması, akrabalık dayanışmasının güçlü olması, kadınların aile dışı işlerde istihdamının az olması gibi nedenlerle yaşlıların bakımı genellikle aile üyeleri tarafından gerçekleştirilmekteydi. Ancak geleneksel toplumun örgütlenme şekli; ailenin genişliği, akrabalar arası dayanışma ve mekân yakınlığı, örf ve adetlerden gücünü alan toplumsal baskı gibi koşullar yaşlı bakımıyla ilgili sorunların hem münferit kalmasını sağlamakta hem de daha geniş bir kamuoyu açısından dikkat çekici bir görünürlüğe ulaşmasını engellemekteydi. Günümüze uzanan süreçte nüfusun daha fazla kısmının kentleşmesi yaşlı oranının da kentlerde artışını beraberinde getirdi. Kentli ailenin küçük olması, karı-kocanın bir işte çalışıyor olması, kız ve erkek çocukların daha uzun eğitim süreçlerine katılması ya da çalışmak durumunda kalması; zorunlu olarak yaşlı bireylerin bakım ihtiyaçlarını karşılayacak bir işgücü istihdamının doğmasına neden olmuştur (Özkul ve Kalaycı, 2018).

Yaşlı bakıcılığı ülkemizde, bakım gereksinimi olan hasta, engelli, ailesi ile birlikte ya da yalnız yaşayan ve bakım gereksinimini karşılayamayan yaşlı bireylerin daha çok fiziksel bakım gereksinimini karşılamaya yönelik olarak uygulanan bir meslektir. Yaşlı bireye bakıcılık görevi yalnızca hastalığa ya da sakatlığa yönelik olmamalıdır. Yaşlılıkta azalan fiziksel kapasite ve yetersizlikler de bakım gereksiniminin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte yaşlı bakıcılığının yaşlıya yönelik sosyal destek ve sosyal bakım konularını da içermesi gerekmektedir. Yaşlı bakıcılığı aynı zamanda yaşlı bireyin yaşam kalitesinin yükseltilmesini hedeflemelidir (Arpacı, 2017).

Yaşlı birey, her zaman hasta birey anlamına gelmez, ancak bazı kronik sorunları olabilen ve homeostazisi kolaylıkla bozulabilen birey olabilir. Yaşlı birey uzun süreli değişikliklere kolaylıkla uyum sağlayamaz, adaptasyon kapasitesi azalmıştır, stres durumunda adaptasyon için baş etme kapasitesi gerekli düzeyde olmayabilir. Yaşlı bireyin bakımında bu özellikleri dikkate almak gerekir.

Yaşlı bakıcılığı, yaşlı bakım çalışanı tarafından kurumda ya da evde yaşayan bakım gereksinimi olan yaşlı bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden bakım gereksinimlerinin değerlendirileceği, günlük yaşam aktivitelerinin değerlendirileceği, günlük yaşam aktivitelerinin korunmasını, sürdürülmesini ve üst düzeyde kullanılmasını destekleyen ve yaşam kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlayan bir meslektir. Yaşlı bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasında bakım çalışanlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Yaşlı bakım çalışanlarının amacı yaşlı bireylerin kaliteli bir yaşama sahip olmaları için bağımsızlıklarını sürdürmelerine yardımcı olmak ve kendi kendilerine bakımlarını desteklemektir. Yaşlı bireyle çalışan bakım çalışanlarının, bireyin sorunlarını saptadıktan sonra, öncelik sırasına göre çözümlenmesi önemlidir. En az bunun kadar önemli olan bir başka konuda öncelikle bakıma gereksinimi olan yaşlı bireylerin belirlenmesidir (Arpacı, 2017).

Bakım verme; tek bir yardım çeşidi ile sınırlı olmayıp, fiziksel, maddi ve duygusal destek vermeyi, sağlık bakımını ve aldığı bazı sosyal hizmetleri koordine etmeyi, rutin sağlık bakımını (ilaç alımı, tedavisini takip etme vb.), kişisel bakımı (beslenme, tuvalete gitme, yıkanma, giyinme vb.), ulaşımını, alışverişini, küçük ev işlerini yapmayı, para yönetimini, maddi yardımı ve aynı evi paylaşmayı kapsamaktadır. Hem ülkemizde hem de gelişmiş ülkelerde, değişen toplumsal yapıya rağmen destekleyici aile ilişkileri hala varlığını sürdürmektedir. Yaşlıların bakım sorununun çözümü genellikle kadın merkezli olmakta, yaşlı bakımından birincil olarak eşler, kız çocuklar, gelinler olarak kadınlar sorumlu tutulmakta, kadının üzerinde bulunan yüklerle bir yenisi eklenmektedir. Kız evladın olmadığı ailelerde erkek evlatlar yaşlıların bakıcısı olmaktadır. Erkek evlatlar daha çok kendi eşleri diğer bir ifade ile gelinler aracılığı ile yaşlı bakımını paylaşmaktadır. Erkekler yaşlı bakımında daha az stresli olan ev dışı hizmetlerle ilgili işlere yardımcı olmaktadır (Arpacı, 2009).

Günümüzde geçici ya da sürekli bakıma gereksinim duyulan durumlarda bakım sorumluluğunun sadece aile ile çözülemeyeceği gerçeği anlaşılmış, yaşlı bakım çalışanlarına önemli sorumluluklar yüklenmiştir (Fadıloğlu, 2013:160-161).

Yaşlı bakıcılığı, yaşlı bireye yapılan bakım hizmetleri ile ilgili bir meslektir. Bakım verilen yaşlı ise, yaşlı bakım çalışanının bakımı altında bulunan sağlıklı, hasta ya da engelli evde ya da kurumda yaşamını sürdüren herhangi bir kimsedir. Yaşlı bakım çalışanı, genellikle yaşlı bakıcısı ya da yaşlı bakım teknikeridir.

Yaşlı bakım çalışanlarının en büyük iş yerleri her ne kadar huzurevleri ise de, huzurevi ve rehabilitasyon merkezleri, resmi ve özel bakımevleri, düşkünler evi, hastaneler, resmi ve özel gündüzlü bakımevleri olmak üzere her çeşit kurum ve yaşlı bireyin yaşadığı evdir. Yaşlı bakım uygulamasının önemli bir bölümü hasta ve engelli yaşlı bireylerin bakımı olmakla birlikte, sağlığı, eğitimi ve yaşlı birey ile ailesine rehberliği geliştirmek yaşlı bakımında gittikçe önemli bir rol kazanmaktadır (Fuerst et al., 1979:1-2).

Yaşlı bireye hizmet veren kurumlarda çalışan yaşlı bakım çalışanlarının pek çok sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar, yaşlılık konusundaki duygu, düşünce ve anlayışlardan, yaşlılık ve bakıma ilişkin bilgi eksikliklerinden, çalışma ortamı ve koşullarının zorluk ve kısıtlılıklarından, yapılan işin önemsenip benimsenmemesi gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Sorunlara yönelik sürekli yapılması gereken görev içi eğitim programları ve verilecek danışmanlık hizmetleri ile çalışanların daha mutlu bir ortamda istekle çalışması bir ölçüde sağlanabilir (Akdemir, 2003:170-171).

Bakım elemanları dünyada genel olarak sağlık, ev idaresi, insan ilişkileri ve sosyal hizmet alanlarında temel eğitimden geçmekle birlikte, belirli aralıklarla düzenli olarak hizmet içi eğitim ve süpervizyon almaktadırlar (Berk, 2007). Ülkemizde "bakım" yeni gelişen profesyonel bir alan olmakla birlikte kurumlarda çalışan bakım elemanları gerekli eğitim ve donanımdan oldukça uzaktır. Yapılan araştırmalar bakım verenlerin bakım hizmetini sunarken karşılaştıkları temel sorunların başında stres, depresyon, anksiyete, moral bozukluğu, yorgunluk, bezginlik, tükenmişliğin geldiğini ortaya koymaktadır. Tüm bunlarla birlikte bakıma gereksinim duyan bireylerin yaşam kalitesinin ilerletilmesinde bakım verenlerin sahip oldukları profilin geliştirilmesi ve yaşadıkları sorunların azaltılmasının önemi üzerinde durulmaktadır (Danış ve Genç, 2011).

Yaşlı bakım hizmetlerine nüfusun yaşlanması ve aile yapısının değişmesine bağlı olarak giderek daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu bakım ve destek hizmetlerinin yaşlı bakım kurumları ve profesyonel yaşlı bakım personeli diğer deyişle yaşlı bakıcıları aracılığıyla yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırma, yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacı ile planlanmıştır.

## YÖNTEM

Yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacı ile planlanan ve yürütülen araştırmanın evrenini Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olan Ankara'da bulunan Genel Müdürlüğe Bağlı Huzurevleri ve Diğer Huzurevlerinden Yerel Yönetimlere Ait Huzurevleri, Dernek ve Vakıflara Ait Huzurevleri ve Gerçek Kişilere Ait Huzurevleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan Ankara Seyranbağları Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi (%27.9), Ankara Elmadağ Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi (%17.4), Ankara Ümitköy Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi (%15.7), Ankara 75.Yıl Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi (%11.0), Ankara Gıcık Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi (%10.5), Ankara Kızılcahamam Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi (%7.6), Çubuk Abidin Yılmaz Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi (%7.6) ile Yeni Ankara Sevgi Esen Huzurevi'nde (%2.3) çalışan gönüllü 172 yaşlı bakıcısı oluşturmuştur.

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyacak verilerin elde edilmesinde anket formu kullanılmıştır. Yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ile ilgili sorular konu ile ilgili kaynaklardan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ( Danış ve Genç, 2011; Özkul ve Kalaycı, 2018 ). Anket formu bakıcıya ilişkin bilgiler, bakıcının çalıştığı kuruma ilişkin bilgiler, bakıcının mesleğine ilişkin bilgiler ile çalışma koşullarına

ilişkin sorunlar ve bakıcılık mesleğine ilişkin sorunları içeren yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşleri olmak üzere 4 bölümden meydana gelmiştir. Anket formunda kullanılan Likert tipi yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşleri “her zaman”, “bazen” ve “hiçbir zaman” olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için önce yaşlı bakıcılarının çalıştığı ve bağlı olduğu kurumlardan izin alınmıştır. Daha sonra 20 bakıcı üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrası anket formuna son şekli verilerek, çalışmanın verileri Mart 2016-Şubat 2017 tarihlerinde toplanmıştır. Yaşlı bakıcılarının çalışma koşullarına ilişkin sorunlar ve bakıcılık mesleğine ilişkin sorunları içeren yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde cinsiyet durumunun, medeni durumun ve bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun etkisi t testi; yaş durumunun, eğitim durumunun, bakım verilen yaşlı sayısının ve mesleğinde çalışma süresinin etkisi Tek Yönlü Varyans Analizi ( One-Way ANOVA) ile araştırılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlı farklılık 0.05 ya da 0.001 düzeyinde yorumlanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

### Bakıcıya İlişkin Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan bakıcıların yarıdan fazlası (%68.6) kadın olup, %31.4’ü erkek bakıcıdır. Bakıcıların %32.6’sı 34 yaşında ya da daha genç yaşta, %45.3’ü 35-44 yaş grubunda ve % 22.1’i 45 yaşında ya da daha büyük yaşadadır. Bakıcıların yarıdan çoğu (%77.9) evli, % 22.1’i ise evli değildir. Bakıcıların %11.6’sı ilkököl mezunu ya da daha düşük eğitilmiş olup, %23.3’ü ortaokul, %54.6’sı lise ve dengi okul mezunu, %10.5’i ise önlisans mezunudur. Bakım verilen yaşlı sayısı 25 ve daha az olanların oranı %33.7, 26-50 arasında olanların oranı %29.1 ve 51 ve daha fazla olanların oranı ise %37.2’dir. Bakıcıların % 14.5’inin aylık ortalama gelir miktarı 1980 TL ya da daha az iken, %62.2’sinin aylık ortalama gelir miktarı 2000 TL ve %23.3’ünün aylık ortalama gelir miktarı 2050 TL ya da daha fazladır (Tablo 1).

Danış ve Genç (2011) bakım elemanı olarak çalışan kişilerin çoğunlukla bayan olduğunu, evli olduklarını, eğitim durumlarının daha çok lise seviyesinde olduğunu, yaşlarının genç olduğunu belirlemiştir. Buna göre yapılan çalışma ile paralellik olduğu görülmektedir.

**Tablo 1.** Bakıcıya ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Sayı	%	Medeni durum	Sayı	%
Kadın	118	68.6	Evli	134	77.9
Erkek	54	31.4	Evli değil	38	22.1
Yaş	Eğitim durumu				
≤ 34	56	32.6	İlkokul ve daha az	20	11.6
35 - 44	78	45.3	Ortaokul	40	23.3
45 ≤	38	22.1	Lise ve dengi okul	94	54.6
			Önlisans	18	10.5
Bakım verilen yaşlı sayısı	Aylık ortalama gelir miktarı (TL)				
≤ 25	58	33.7	≤ 1980 TL	25	14.5
26 - 50	50	29.1	2000 TL	107	62.2
51 ≤	64	37.2	2050 ≤ TL	40	23.3
TOPLAM	172	100.0	TOPLAM	172	100.0

### Bakıcının Çalıştığı Kuruma İlişkin Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının büyük çoğunluğunun (%98.3) çalıştığı kurum kamu kurumu olup, sadece %1.7’sinin çalıştığı kurum özel sektöre aittir. Kurumun çalışma şekline bakıldığında bakıcıların % 8.1’inin sözleşmeli personel, büyük çoğunluğunun (%91.9) ise şirket elemanı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bakıcıların büyük çoğunluğu (%91.3) vardiya usulü çalışırken, sadece gündüz çalışanlar %6.4 oranında ve sadece gece çalışanlar ise %2.3 oranındadır.

Vardiya usulü çalışan bakıcıların vardiya değişme süresi 7 gün ve daha kısa olanların oranı %9.4, 15 gün olanların oranı %34.5, 30 gün olanların oranı %43.9 ve 60 olanların oranı %12.2'dir. Bakıcıların %36.7'sinin aynı kurumda çalışma süresi 3 yıl ya da daha kısa süre olup, %32.5'inin aynı kurumda çalışma süresi 3.1 – 7 yıl ve %30.8'inin aynı kurumda çalışma süresi 7.1 yıl ya da daha uzun süredir. Bakıcılardan mesleğinde çalışma süresi 3 yıl ya da daha kısa süre olanların oranı %26.6 olup, 3.1 – 7 yıl çalışanların oranı %32.6 ve 7.1 yıl ya da daha uzun süre çalışanların oranı %40.8'dir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Bakıcının çalıştığı kuruma ilişkin bilgiler

Çalışılan kurum	Sayı	%	Kurumun çalışma şekli	Sayı	%
Kamu kurumu	169	98.3	Sözleşmeli personel	14	8.1
Özel sektör	3	1.7	Şirket elemanı	158	91.9
TOPLAM	172	100.0	TOPLAM	172	100.0
Bakıcının çalışma şekli			Aynı kurumda çalışma süresi		
Vardiya usulü	157	91.3	≤ 3	62	36.7
Sadece gündüz	11	6.4	3.1 – 7	55	32.5
Sadece gece	4	2.3	7.1 ≤	52	30.8
TOPLAM	172	100.0	TOPLAM	169	100.0
Vardiya değişme süresi			Mesleğinde çalışma süresi		
≤ 7 gün	13	9.4	≤ 3	45	26.6
15 gün	48	34.5	3.1 – 7	55	32.6
30 gün	61	43.9	7.1 ≤	69	40.8
60 gün	17	12.2			
TOPLAM	157	100.0	TOPLAM	169	100.0

### Bakıcının Mesleğine İlişkin Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan bakıcıların büyük çoğunluğu (%95.6) bakıcılık mesleği ile ilgili eğitim aldığını ifade etmiştir. Bakıcılığı mesleği ile ilgili eğitim aldığını ifade eden yaşlı bakıcılarının çoğunluğu (%88.6) halk eğitim merkezlerinden kurs ile sertifika aldığını, %7.8'i sağlık meslek lisesi ya da kız meslek lisesi gibi yaşlı bakımına yönelik lise eğitimi aldığını, % 3.6'sı ise üniversitelerin yaşlı bakımı önlisans mezunu olduğunu ifade etmiştir. Bakıcıların %26.7'si bakıcılık mesleği nedeniyle sağlık sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Bakıcılık mesleği nedeniyle sağlık sorunu yaşadığını ifade eden bakıcıların yarısından fazlası (%63.0) bel fitiği, %28.3'ü eklem ağrısı ve %8.7'si ise psikolojik yıpranma yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 3).

**Tablo 3.** Bakıcının çalıştığı kuruma ilişkin bilgiler

Bakıcılık mesleği ile ilgili eğitim alma	Sayı	%	Bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu	Sayı	%
Evet	166	95.6	Var	46	26.7
Hayır	6	3.5	Yok	126	73.3
TOPLAM	172	100.0	TOPLAM	172	100.0
Bakıcılık mesleği ile ilgili aldığı eğitim			Bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu		
Kurs	147	88.6	Bel fitiği	29	63.0
Lise	13	7.8	Eklem ağrısı	13	28.3
Önlisans	6	3.6	Psikolojik yıpranma	4	8.7
TOPLAM	166	100.0	TOPLAM	46	100.0
			Mesleğinden memnun olma durumu		
			Memnun değil	10	5.8
			Kısmen memnun	24	14.0
			Memnun	87	50.5
			Çok memnun	51	29.7
TOPLAM	172	100.0	TOPLAM	172	100.0

Yaşlı bakımı çalışanlarının iş deneyimi ve meslek bilgisi olarak daha çok sertifika eğitimi aldıkları ve bunun da mesleki olarak yeterli olmadığı söyleyebilir. Bu alanda üniversitelerimizin meslek yüksekokullarında yeterince program açılmadığı ve profesyonel meslek elemanı yetiştirilemediği görülmektedir. Sosyal devlet anlayışında bakım hizmetlerinin ciddiye alınması, bu hizmetlere olan ihtiyacın her geçen gün artması bakım elemanlarının gerekliliğini kaçınılmaz kılmıştır (Danış ve Genç, 2011).

#### Yaşlı Bakıcılarının Sorunları

Araştırma kapsamına alınan kurumlarda çalışan yaşlı bakıcılarının sorunlarından çalışma ortamına ilişkin sorunlara yaş durumunun etkisi incelendiğinde “bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması” ( $F=3,090$ ,  $p<0.05$ ) ifadesinde 34 yaşında ve daha genç yaştaki bakıcılarla 45 yaşında ve daha büyük yaştaki bakıcılar arasında ilişki olduğu, bakıcının yaşı ilerledikçe bakım verilen yaşlı sayısının sorun olarak görüldüğü belirlenmiştir. Diğer ifadelerde ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlar ile bakıcının yaşı arasında ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.** Çalışma ortamına ilişkin sorunlara bakım verilen yaşlı sayısının etkisi

Çalışma ortamına ilişkin sorunlar	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması	11.348	5.674	13.704	0.000**	1-3, 2-3
Bakıcı sayısının az olması	2.175	1.088	2.707	0.070	
İş yükünün çok fazla olması	4.201	2.101	2.101	0.006**	1-2
Ulaşımın zor olması/servis olmaması	15.427	7.714	10.183	0.000**	1-3, 2-3
Çalışma süresinin çok fazla olması	4.423	2.211	3.960	0.021	
Güç gerektiren faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde zorlanma	1.728	0.864	2.137	0.121	
Dinlenme aralarının yeterli olmaması	1.377	0.688	1.274	0.282	
Yaşlı bakımının bireye özgü olduğunun dikkate alınmaması	0.611	0.306	0.766	0.466	
Gerektiğinde istenilen malzemeye ulaşamaması	1.367	0.684	1.510	0.224	
Çalışanların aylık gelirlerinin yetersiz olması	8.106	4.053	5.062	0.007**	2-3
Çalışanların aylık gelir miktarında dengesizlik olması	1.102	0.551	1.231	0.295	
Çalışanların aylık gelirinin zamanında ödenmemesi	0.591	0.296	0.794	0.454	
Yaşlı yakınlarının bakıcıya baskı uygulaması	1.183	0.592	1.824	0.165	
Yaşlının bakıcısına baskı uygulaması	1.300	0.650	2.309	0.103	
Yaşlı yakınlarının kurumun işleyişine yönelik bilgi sahibi olmaması (ziyaret saatleri vb.)	13.702	6.851	18.174	0.000**	1-3.2-3
Yaşlı yakınlarının sürekli müdahalesi	9.633	4.817	11.355	0.000**	1-3, 2-3
Yöneticilerin katı kurallarının olması	11.746	5.873	12.498	0.000**	1-3, 2-3
Yöneticilerin meslekle ilgili bilgi yetersizliği	1.186	0.593	1.283	0.280	
Yaşlı bakıcılarına yaşlı bakımı görevi dışında işlerin yaptırılması (kurumun getir-götür işleri vb.)	5.918	2.959	6.852	0.001**	1-3, 2-3
Yaşlı bakım ekibindeki iletişim kopukluğu	5.494	2.747	6.401	0.002**	1-3, 2-3
Bakım verenlerin yaşadıkları sorunların	.943	0.471	0.841	0.433	

dikkate alınmaması/önemsenmemesi					
Kurumda bakıcıya ait odanın olmaması	17.187	8.594	12.079	0.000**	1-3, 2-3

\*\*p<0.01 Sd = 2 1: 25 ve daha az 2: 26-50 3: 51 ve daha çok

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının çalışma ortamına ilişkin sorunlara eğitim durumunun etkisinin olmadığı saptanmıştır (p>0.05). Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara eğitim durumunun etkisi incelendiğinde “şikâyetlerin ve taleplerin dile getirilememesi” (F=5,060, p<0.01) ifadesinde eğitim durumu ilkökul ve daha az olan bakıcılarla ortaokul mezunu bakıcılar arasında ve ilkökul ve daha az olan bakıcılarla lise ve dengi okul mezunu bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer ifadelerde ilişki saptanmamıştır (p>0.05).

Çalışma ortamına ilişkin sorunlara bakım verilen yaşlı sayısının etkisi incelendiğinde; “bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması” (F=13.704, p<0.01), “ulaşımın zor olması/servis olmaması” (F=10.183, p<0.01), “yaşlı yakınlarının kurumun işleyişine yönelik bilgi sahibi olmaması (ziyaret saatleri vb.)” (F=18.174, p<0.01), “yaşlı yakınlarının sürekli müdahalesi” (F=11.355, p<0.01), “yöneticilerin katı kurallarının olması” (F=12.498, p<0.01), “yaşlı bakıcılarına yaşlı bakımı görevi dışında işlerin yaptırılması (kurumun getir-götür işleri vb.)” (F=6.852, p<0.01), “yaşlı bakım ekibindeki iletişim kopukluğu” (F=6.401, p<0.01) ve “kurumda bakıcıya ait odanın olmaması” (F=12.079, p<0.01) ifadelerinde hem bakım verilen yaşlı sayısı 25 ve daha az olan bakıcılarla 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında, hem de bakım verilen yaşlı sayısı 26-50 arasında bakıcılar ile 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. “İş yükünün çok fazla olması” (F=12.079, p<0.01) ifadesinde bakım verilen yaşlı sayısı 25 ve daha az olan bakıcılarla 26-50 arasında olanlarda ilişki olduğu saptanmıştır. “Çalışanların aylık gelirlerinin yetersiz olması” (F=12.079, p<0.01) ifadesinde ise bakım verilen yaşlı sayısı 26-50 arasında bakıcılar ile 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 4).

Bakım elemanları aynı işi yapmaktan ötürü zamanla bıkkınlık, tükenmişlik, yorgunluk, sağlık problemleri ve psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunların üstesinden gelmek için bakım kurumlarının koruyucu-önleyici tedbirler alması gerekir. Buna ek olarak belirli periyotlarla elemanların izine çıkarılması ya da dinlendirilmeleri yoluyla deşarj olmalarına imkân tanınmalıdır (Danış ve Genç, 2011).

**Tablo 5.** Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara bakım verilen yaşlı sayısının etkisi

Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlar	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yaşlı bakıcılarının psikolojik destek almaması	6.245	3.123	5.792	0.004**	1-3
Yaşlı bakıcılarına psikolojik yaptırım olması	10.655	5.327	9.629	0.000**	1-3, 2-3
Yaşlı bakıcılığının toplum tarafından saygın bir iş olarak görülmemesi	1.549	0.774	1.316	0.271	
Yaşlı bakımının görev tanımının yetersiz olması	0.479	0.240	0.388	.679	
Yaşlı bakıcılarının bakım kararlarına saygı duyulmaması	0.321	0.160	.0340	0.712	
Bakıcılar arasında eğitim farklılığı olması	0.547	0.274	0.648	0.525	
Yaşlı bakıcılarının ekipteki diğer kişilerce küçümsenmesi	0.603	0.301	0.642	0.527	
Yaşlı bakım ekibindeki diğer kişilerden memnun olunmaması	1.750	0.875	2.309	0.103	
Şikâyetlerin ve taleplerin dile getirilememesi	4.591	2.295	5.032	0.008**	1-3
Şikâyetlerin yeterince dikkate alınmaması	4.808	2.404	4.622	0.011*	1-3
Bakıcılık mesleğini yaptığı için aileden ve	2.095	1.048	2.498	0.085	

çevreden psikolojik baskı uygulanması					
Yaşlı bakıcısının saygıdeğer bir konumda olacak yasal haklarının verilmemesi/az olması	6.576	3.288	5.970	0.003**	1-3, 2-3

\*\*p<0.01 \*p<0.05 Sd = 2 1: 25 ve daha az 2: 26-50 3: 51 ve daha çok

Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara bakım verilen yaşlı sayısının etkisi incelendiğinde; “yaşlı bakıcılarının psikolojik destek almaması” (F=5.792, p<0.01), “şikâyetlerin ve taleplerin dile getirilememesi” (F=5.032, p<0.01), ve “şikâyetlerin yeterince dikkate alınmaması” (F=4.622, p<0.05) ifadelerinde bakım verilen yaşlı sayısı 25 ve daha az olan bakıcılarla 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında ilişki olduğu saptanmıştır. “Yaşlı bakıcılarına psikolojik yaptırım olması” (F=9.629, p<0.01) ve “yaşlı bakıcısının saygıdeğer bir konumda olacak yasal haklarının verilmemesi/az olması” (F=5.970, p<0.01) ifadelerinde hem bakım verilen yaşlı sayısı 25 ve daha az olan bakıcılarla 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında, hem de bakım verilen yaşlı sayısı 26-50 arasında bakıcılar ile 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 5).

**Tablo 6.** Çalışma ortamına ilişkin sorunlara mesleğinde çalışma süresinin etkisi

Çalışma ortamına ilişkin sorunlar	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması	1.929	.965	2.038	0.134	
Bakıcı sayısının az olması	2.991	1.495	3.897	0.022*	1-3
İş yükünün çok fazla olması	0.235	0.118	0.278	0.758	
Ulaşımın zor olması/servis olmaması	10.495	5.247	6.725	0.002**	1-3
Çalışma süresinin çok fazla olması	1.181	0.590	1.012	0.366	
Güç gerektiren faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde zorlanma	2.671	1.335	3.358	.037*	1-3
Dinlenme aralarının yeterli olmaması	2.183	1.091	2.017	.136	
Yaşlı bakımının bireye özgü olduğunun dikkate alınmaması	.050	.025	.063	.939	
Gerektiğinde istenilen malzemeye ulaşamaması	0.610	0.305	0.662	0.517	
Çalışanların aylık gelirlerinin yetersiz olması	7.849	3.924	4.919	0.008**	1-2
Çalışanların aylık gelir miktarında dengesizlik olması	1.661	0.831	1.855	0.160	
Çalışanların aylık gelirinin zamanında ödenmemesi	2.654	1.327	3.673	0.027*	1-3
Yaşlı yakınlarının bakıcıya baskı uygulaması	0.390	0.195	0.592	0.554	
Yaşlının bakıcısına baskı uygulaması	0.009	0.004	0.015	0.985	
Yaşlı yakınlarının kurumun işleyişine yönelik bilgi sahibi olmaması (ziyaret saatleri vb.)	0.674	0.337	0.744	0.477	
Yaşlı yakınlarının sürekli müdahalesi	1.970	0.985	2.093	0.127	
Yöneticilerin katı kurallarının olması	0.144	0.072	0.134	0.874	
Yöneticilerin meslekle ilgili bilgi yetersizliği	0.878	0.439	0.940	0.393	
Yaşlı bakıcılarına yaşlı bakımı görevi dışında işlerin yaptırılması (kurumun getir-götür işleri vb.)	1.839	0.920	2.004	0.138	
Yaşlı bakım ekibindeki iletişim kopukluğu	0.639	0.319	0.693	0.502	
Bakım verenlerin yaşadıkları sorunların	3.388	1.694	3.101	0.048*	



dikkate alınmaması/önemsenmemesi					
Kurumda bakıcıya ait odanın olmaması	0.301	0.150	0.186	0.830	

p<0.01      p<0.05      Sd = 2  
1: 3 yıl ve daha kısa süre      2: 3.1-7 yıl      3: 7.1 yıl ve daha uzun süre

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının çalışma ortamına ilişkin sorunlara mesleğinde çalışma süresinin etkisi incelendiğinde; “bakıcı sayısının az olması” (F=3.897, p<0.05), “ulaşımın zor olması/servis olmaması” (F=6.725, p<0.01), “Güç gerektiren faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde zorlanma” (F=3.358, p<0.05) ve “Çalışanların aylık gelirin zamanında ödenmemesi” (F=3.673, p<0.05) ifadelerinde mesleğinde çalışma süresi 3 yıl ve daha kısa süre olan bakıcılarla 7.1 yıl ve daha uzun süre olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. “Çalışanların aylık gelirlerinin yetersiz olması” (F=4.919, p<0.01) ifadesinde ise mesleğinde çalışma süresi 3 yıl ve daha kısa süre olan bakıcılarla 3.1-7 yıl olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. “Bakım verenlerin yaşadıkları sorunların dikkate alınmaması/önemsenmemesi” (F=3.101, p<0.05) ifadesi istatistiksel olarak anlamlıdır ancak gruplar arasında ilişki saptanmamıştır (Tablo 6).

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara mesleğinde çalışma süresinin etkisi incelendiğinde; “Yaşlı bakıcılarının ekipteki diğer kişilerce küçümsenmesi” (F=5,060, p<0.05) ifadesinde mesleğinde çalışma süresi 3 yıl ve daha kısa süre olan bakıcılarla 7.1 yıl ve daha uzun süre olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer ifadelerde ilişki saptanmamıştır (Tablo 7).

Yaşlı ve özürllülere bakım hizmeti veren kişilerde zamanla psiko-sosyal sorunların oluştuğu ve giderek büyüdüğü görülmektedir. Bakım elemanlarının teorik ve uygulamalı donanım eksikliğinin yanı sıra başa çıkma, stres, anksiyete ve moral bozukluğu gibi ruhsal sorunları aşabilecek deneyime sahip olmadıkları için çalışma hayatında bir takım sıkıntılarla karşılaştıklarını söylenebilir. Bu elemanların kişisel gelişim, hasta psikolojisi, özürllülük ve yaşlılık hakkında ek bilgilenme ve eğitim programlarıyla desteklenmeleri gerekir. Verilen hizmetler sorumluluk gerektirdiği için çalışma hayatında karşılaşılabilecekleri sorunlara işe başlamadan önce hazır olmaları kendilerine söylenmeli ve bu konuda ruhen hazırlıklı olmaları sağlanmalıdır (Danış ve Genç, 2011).

**Tablo 7.** Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara mesleğinde çalışma süresinin etkisi

Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlar	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yaşlı bakıcılarının psikolojik destek almaması	1.888	.944	1.683	0.189	
Yaşlı bakıcılarına psikolojik yaptırım olması	0.113	0.057	0.092	0.912	
Yaşlı bakıcılığının toplum tarafından saygın bir iş olarak görülmemesi	1.067	0.534	0.896	0.410	
Yaşlı bakımının görev tanımının yetersiz olması	0.504	0.252	0.404	0.668	
Yaşlı bakıcılarının bakım kararlarına saygı duyulmaması	0.086	0.043	0.091	0.913	
Bakıcılar arasında eğitim farklılığı olması	.388	.194	.457	.634	
Yaşlı bakıcılarının ekipteki diğer kişilerce küçümsenmesi	3.176	1.588	3.470	0.033*	1-3
Yaşlı bakım ekibindeki diğer kişilerden memnun olunmaması	1.146	0.573	1.493	0.228	
Şikâyetlerin ve taleplerin dile getirilememesi	0.287	0.144	0.297	0.743	
Şikâyetlerin yeterince dikkate alınmaması	0.292	0.146	0.271	0.763	
Bakıcılık mesleğini yaptığı için aileden ve çevreden psikolojik baskı uygulanması	1.492	.746	1.750	0.177	

Yaşlı bakıcısının saygıdeğer bir konumda olacak yasal haklarının verilmemesi/az olması	2.728	1.364	2.396	0.094	
--	-------	-------	-------	-------	--

\* p<0.05 Sd = 2 1: 3 yıl ve daha kısa süre 2: 3.1-7 yıl 3: 7.1 yıl ve daha uzun süre

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının çalışma ortamına ilişkin sorunlara bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun etkisi incelendiğinde; “bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması” (t= -4.34, p<0.01), “bakıcı sayısının az olması” (t= -2.75, p<0.01), “iş yükünün çok fazla olması” (t= -3.11, p<0.01), “ulaşımın zor olması/servis olmaması” (t= -4.91, p<0.01), “çalışma süresinin çok fazla olması” (t= -6.39, p<0.01), “güç gerektiren faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde zorlanma” (t= -4.88, p<0.01), “dinlenme aralarının yeterli olmaması” (t= -4.62, p<0.01), yaşlı bakımının bireye özgü olduğunun dikkate alınmaması (t= -4.47, p<0.01), “çalışanların aylık gelir miktarında dengesizlik olması” (t= -2.85, p<0.01), “yaşlı yakınlarının bakıcıya baskı uygulaması” (t= -3.41, p<0.01), “yaşlı yakınlarının kurumun işleyişine yönelik bilgi sahibi olmaması (ziyaret saatleri vb.)” (t= -3.07, p<0.01), “yaşlı yakınlarının sürekli müdahalesi” (t= -2.92, p<0.01), “yöneticilerin meslekle ilgili bilgi yetersizliği” (t= -4.98, p<0.01), “yaşlı bakıcılara yaşlı bakımı görevi dışında işlerin yaptırılması (kurumun getir-götür işleri vb.)”(t= -3.94, p<0.01), “yaşlı bakım ekibindeki iletişim kopukluğu” (t= -2.19, p<0.05), “bakım verenlerin yaşadıkları sorunların dikkate alınmaması/önemsenmemesi” (t= -4.18, p<0.01) ve “kurumda bakıcıya ait odanın olmaması “ (t= -4.18, p<0.01) ifadelerinin tümünde bakıcılık mesleği ile ilgili olarak sağlık sorunu yaşamayan bakıcıların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu diğer deyişle bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun etkili olduğu bulunmuştur (Tablo 8). Özkul ve Kalaycı (2018) yaşlı bakıcılarının yaşadığı en önemli sorunlardan birinin uzun çalışma saatleri olduğunu ifade etmektedir. Çalışma süresinin çok fazla olması bizim çalışmamızda da yaşlı bakımcılarının sağlık sorunu olup olmaması ile ilişkili olarak belirlenmiştir.

**Tablo 8.** Çalışma ortamına ilişkin sorunlara bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun etkisi

Çalışma ortamına ilişkin sorunlar	Var □X□SD	Yok □X□SD	t	p
Bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması	1.73□0.64	2.23□0.65	-4.34	0.000**
Bakıcı sayısının az olması	1.63□0.48	1.92□0.67	-2.75	0.007**
İş yükünün çok fazla olması	1.56□0.54	1.90□0.66	-3.11	0.002**
Ulaşımın zor olması/servis olmaması	1.30□0.66	2.03□0.92	-4.91	0.000**
Çalışma süresinin çok fazla olması	1.91□0.89	2.66□0.59	-6.39	0.000**
Güç gerektiren faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde zorlanma	1.47□0.58	1.98□0.60	-4.88	0.000**
Dinlenme aralarının yeterli olmaması	1.82□0.79	2.38□0.65	-4.62	0.000**
Yaşlı bakımının bireye özgü olduğunun dikkate alınmaması	1.84□0.55	2.30□0.61	-4.47	0.000**
Gerektiğinde istenilen malzemeye ulaşamaması	2.30□0.72	2.46□0.65	-1.34	0.180
Çalışanların aylık gelirlerinin yetersiz olması	1.78□0.91	2.00□0.91	-1.38	0.169
Çalışanların aylık gelir miktarında dengesizlik olması	2.30□0.75	2.62□0.61	-2.85	0.005**
Çalışanların aylık gelirinin zamanında ödenmemesi	2.54□0.65	2.35□0.58	1.78	0.076
Yaşlı yakınlarının bakıcıya baskı uygulaması	1.76□0.56	2.08□0.55	-3.41	0.001**
Yaşlının bakıcısına baskı uygulaması	1.86□0.54	2.15□0.51	-3.22	0.002**
Yaşlı yakınlarının kurumun işleyişine yönelik bilgi sahibi olmaması (ziyaret saatleri vb.)	1.56□0.68	1.91□0.64	-3.07	0.002**
Yaşlı yakınlarının sürekli müdahalesi	1.65□0.64	1.99□0.68	-2.92	0.004**
Yöneticilerin katı kurallarının olması	1.89□0.70	2.13□0.73	-1.95	0.052

Yöneticilerin meslekle ilgili bilgi yetersizliği	2.00□0.63	2.54□0.64	-4.98	0.000**
Yaşlı bakıcılarına yaşlı bakımı görevi dışında işlerin yaptırılması (kurumun getir-götür işleri vb.)	2.06□0.77	2.50□0.60	-3.94	0.000**
Yaşlı bakım ekibindeki iletişim kopukluğu	2.23□0.79	2.49□0.61	-2.19	0.029*
Bakım verenlerin yaşadıkları sorunların dikkate alınmaması/önemsenmemesi	1.73□0.61	2.25□0.74	-4.18	0.000**
Kurumda bakıcıya ait odanın olmaması	1.60□0.85	2.06□0.88	-4.18	0.003**

\*\* p<0.01

\* p<0.05

Sd = 170

Var N=46

Yok N=126

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun etkisi incelendiğinde; “yaşlı bakıcılarının psikolojik destek almaması” (t= -2.00, p<0.05), “yaşlı bakıcılarına psikolojik yaptırım olması” (t= -2.831, p<0.01), “yaşlı bakıcılarının bakım kararlarına saygı duyulmaması” (t= -3.372, p<0.01), “şikâyetlerin ve taleplerin dile getirilememesi” (t= -6.018, p<0.01), “şikâyetlerin yeterince dikkate alınmaması” (t= -5.248, p<0.01), “bakıcılık mesleğini yaptığı için aileden ve çevreden psikolojik baskı uygulanması” (t= -2.004, p<0.01) ve “yaşlı bakıcısının saygıdeğer bir konumda olacak yasal haklarının verilmemesi/az olması” (t= -3.350, p<0.01) ifadelerinde bakıcılık mesleği ile ilgili olarak sağlık sorunu yaşamayan bakıcıların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu diğer deyişle bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun etkili olduğu saptanmıştır (Tablo 9).

**Tablo 9.** Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun etkisi

Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlar	Var □X□SD	Yok □X□SD	t	p
Yaşlı bakıcılarının psikolojik destek almaması	1.45□0.78	1.71□0.73	-2.00	0.047*
Yaşlı bakıcılarına psikolojik yaptırım olması	1.50□0.65	1.87□0.79	-2.831	0.005**
Yaşlı bakıcılığının toplum tarafından saygın bir iş olarak görülmemesi	1.86□0.68	2.03□0.79	-1.287	0.200
Yaşlı bakımının görev tanımının yetersiz olması	1.82□0.64	2.07□0.82	-1.830	0.069
Yaşlı bakıcılarının bakım kararlarına saygı duyulmaması	1.71□0.65	2.10□0.66	-3.372	0.001**
Bakıcılar arasında eğitim farklılığı olması	1.91□0.66	2.04□0.64	-1.206	0.230
Yaşlı bakıcılarının ekipteki diğer kişilerce küçümsenmesi	2.04□0.81	2.26□0.62	-1.869	0.063
Yaşlı bakım ekibindeki diğer kişilerden memnun olunmaması	1.89□0.60	2.08□0.61	-1.847	0.066
Şikâyetlerin ve taleplerin dile getirilememesi	1.43□0.65	2.08□0.61	-6.018	0.000**
Şikâyetlerin yeterince dikkate alınmaması	1.58□0.71	2.20□0.67	-5.248	0.000**
Bakıcılık mesleğini yaptığı için aileden ve çevreden psikolojik baskı uygulanması	2.34□0.82	2.57□0.57	-2.004	0.047*
Yaşlı bakıcısının saygıdeğer bir konumda olacak yasal haklarının verilmemesi/az olması	1.32□0.66	1.75□0.76	-3.350	0.001**

\*\* p<0.01

\* p<0.05

Sd = 170

Var N=46

Yok N=126

Yaşlı bakıcıların yaşadığı sorunlardan biri de iş tanımının net olmaması ile ilgilidir. Yaşlı yakınları bakıcılardan yaşlı bakımının yanında ev içi başka hizmetlerin yapılmasını da isterken, bakıcı bu şartı kabul etmek zorunda kalabilmektedir (Özkul ve Kalaycı, 2018). Bu çalışmada “yaşlı bakımının görev tanımının yetersiz olması” yaşlı bakıcısının bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olması durumu arasında ilişki saptanmamıştır. Danış ve Genç (2011) yaptıkları araştırma sonucunda bakım elemanlarının karşılaştıkları sorunların azaltılmasında hizmet içi eğitim, sosyal destek ve maddi koşulların iyileştirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Yaşlı bakıcılarının sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacı ile planlanan ve yürütülen araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bakıcıların yarıdan fazlası kadın olup, yaklaşık olarak yarıya yakını 35-44 yaş grubunda ve yarıdan çoğu evlidir. Bakıcıların yarıdan biraz fazlası lise ve dengi okul mezunu olup, önlisans mezunu bakıcılar bulunmaktadır. Yaşlı bakıcılarının büyük çoğunluğunun çalıştığı kurum kamu kurumu olup, büyük çoğunluğunun şirket elemanı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bakıcıların büyük çoğunluğu vardiya usulü çalışmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan bakıcıların büyük çoğunluğu bakıcılık mesleği ile ilgili eğitim aldığını ifade etmiştir. Bakıcılığı mesleği ile ilgili eğitim aldığını ifade eden yaşlı bakıcılarının çoğunluğu halk eğitim merkezlerinden kurs ile sertifika almış olup, sağlık meslek lisesi ya da kız meslek lisesi gibi yaşlı bakıma yönelik lise eğitimi alan ve üniversitelerin yaşlı bakımı önlisans mezunu olan bakıcılardır. Bakıcılar bakıcılık mesleği nedeniyle sağlık sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Bakıcılık mesleği nedeniyle sağlık sorunu yaşadığını ifade eden bakıcıların bel fıtığı, eklem ağrısı ve psikolojik yıpranma yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan kurumlarda çalışan yaşlı bakıcılarının sorunlarından çalışma ortamına ilişkin sorunlara yaş durumunun etkisi incelendiğinde “bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması” ifadesinde 34 yaşında ve daha genç yaştaki bakıcılarla 45 yaşında ve daha büyük yaştaki bakıcılar arasında ilişki olduğu, bakıcının yaşı ilerledikçe bakım verilen yaşlı sayısının sorun olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlar ile bakıcının yaşı arasında ilişki saptanmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının çalışma ortamına ilişkin sorunlara eğitim durumunun etkisinin olmadığı saptanmıştır. Yaşlı bakıcılarının bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara eğitim durumunun etkisi incelendiğinde “şikâyetlerin ve taleplerin dile getirilememesi” ifadesinde eğitim durumu ilkökul ve daha az olan bakıcılarla ortaokul mezunu bakıcılar arasında ve ilkökul ve daha az olan bakıcılarla lise ve dengi okul mezunu bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Çalışma ortamına ilişkin sorunlara bakım verilen yaşlı sayısının etkisi incelendiğinde; bakım verilen yaşlı sayısının fazla olması, ulaşımın zor olması/servis olmaması, yaşlı yakınlarının kurumun işleyişine yönelik bilgi sahibi olmaması (ziyaret saatleri vb.), yaşlı yakınlarının sürekli müdahalesi, yöneticilerin katı kurallarının olması, yaşlı bakıcılarına yaşlı bakımı görevi dışında işlerin yaptırılması (kurumun getir-götür işleri vb.), yaşlı bakım ekibindeki iletişim kopukluğu ve kurumda bakıcıya ait odanın olmamasında hem bakım verilen yaşlı sayısı 25 ve daha az olan bakıcılarla 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında, hem de bakım verilen yaşlı sayısı 26-50 arasında bakıcılar ile 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara bakım verilen yaşlı sayısının etkisi incelendiğinde; yaşlı bakıcılarının psikolojik destek almaması, şikâyetlerin ve taleplerin dile getirilememesi ve şikâyetlerin yeterince dikkate alınmamasında bakım verilen yaşlı sayısı 25 ve daha az olan bakıcılarla 51 ve daha çok olan bakıcılar arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının çalışma ortamına ilişkin sorunlara mesleğinde çalışma süresinin etkisi incelendiğinde; bakıcı sayısının az olması, ulaşımın zor olması/servis olmaması, güç gerektiren faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde zorlanma ve çalışanların aylık gelirinin zamanında ödenmemesinde mesleğinde çalışma süresi 3 yıl ve daha kısa süre olan bakıcılarla 7.1 yıl ve daha uzun süre olan bakıcılar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlara mesleğinde çalışma süresinin etkisi incelendiğinde; yaşlı bakıcılarının ekipteki diğer kişilerce küçümsenmesinde mesleğinde çalışma süresi 3 yıl ve daha kısa süre olan bakıcılarla 7.1 yıl ve daha uzun süre olan bakıcılar arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakıcılarının çalışma ortamına ilişkin sorunlarına ve bakıcılık mesleğine ilişkin sorunlarına bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun etkisi incelendiğinde; hemen hemen ifadelerinin tümünde bakıcılık mesleği ile ilgili olarak sağlık sorunu yaşamayan bakıcıların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu diğer deyişle bakıcılık mesleği ile ilgili sağlık sorunu olma durumunun ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yaşlı bakımı toplumumuzda duyulan ihtiyacı giderek artan bir meslektir. Ancak çalışma koşulları ve bakıcılık mesleği ile ilgili çok çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Yaşlı bakıcılığı oldukça zor ve meşakkatli bir meslektir. Kurumlarda görev yapan yaşlı bakıcılarının çalışma koşullarının düzenlenmesi gerekmektedir. Yaşlı bakıcılarının bakım iş yükleri çok fazladır, bu konuda mutlaka önlem alınması çalışan bakıcı sayısı artırılmalıdır. Çalışma saatlerinin bakımının ev ve aile yaşamı ile sosyal yaşamını zorlaştırmadan düzenlenmesi gerekmektedir. Yapılan işe karşı alınan ücret oldukça düşüktür. Yaşlı bakım ücretlerinde düzenleme yapılması gerekmektedir. Kurumlarda görev yapan yaşlı bakıcılarının çalışma koşullarının iyileştirilmesi, bakıcıların hizmet içi eğitimlerinin sürdürülmesi ve bakıcılık mesleğinin öneminin medyada ele alınarak toplumun bilinçlendirilmesi yaşlı bakıcılarının sorunlarının azaltılmasına katkı sağlayacaktır.

#### KAYNAKLAR

- Akdemir, N. (2003). Yaşlılık ve sorunları. İç Hastalıkları ve Hemşirelik Bakımı. (Nuran Akdemir, Leman Birol). Vehbi Koç Vakfı SANERC. Yayın No:2. İstanbul. S.165-189.
- Arpacı, F. (2009). Yaşlıya bakan kadınların bakım yüklerinin incelenmesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*. 1, 61-72.
- Arpacı, F. (2017). Yaşlı bakımına ilişkin temel kavramlar. *Yaşlı Bakımının Temel İlkeleri*. Ankara: Ankara Nobel Tıp Kitapevleri.
- Danış, M.Z. & Genç, Y. (2011). Kurumsal bakım elemanlarının genel özellikleri ve yaşadıkları sorunlar. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 170-183.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan*. Fourth Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Fadiloğlu, Ç. (2013). Yaşlılıkta evde bakım.. Ç. Fadiloğlu, G. Ertem, F. Ş. Aykar (Ed.). *Evde sağlık ve bakım* içinde Ankara: Göktuğ Yayıncılık.
- Fuerst, E.V., Wolff, L. & Weitzel, M. (1979). Hemşireliğin temel ilkeleri (R. Avery, S. Bezmez, M. Yaylalı). İkinci Baskı. Vehbi Koç Vakfı Yayınları. Yayın No: 2. İstanbul.
- Özkul, M. & Kalaycı, I. (2018). Enformel bir iş ve istihdam alanı olarak yaşlı bakıcılığı: Yaşlı yakınları ile bakıcı ilişkilerinde yaşanan sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20), 1-27.

#### Extended Abstract

Caregiving services for the elderly is becoming more and more demanded as the population ages and the structure of the family changes. It is of great importance that such services are provided by professionals, namely the caregivers for the elderly, and elderly care organizations. This study has been planned to investigate the opinions of the caregivers for the elderly about their problems. The sample of the study consisted of 172 caregivers for the elderly working in Ankara, voluntary to participate in the study. The participants' distributions were as such: Ankara Seyranbağları Elderly Care Home and Rehabilitation Center (27.9%), Ankara Elmadağ Elderly Care Home and Rehabilitation Center (17.4%), Ankara Ümitköy Elderly Care Home and Rehabilitation Center (15.7%), Ankara 75.Yıl Elderly Care Home and Rehabilitation Center (11.0%), Ankara Gıcık Elderly Care Home and Rehabilitation Center (10.5%), Ankara Kızılcahamam Elderly Care Home and Rehabilitation Center (7.6%), Çubuk Abidin Yılmaz Elderly Care Home and Rehabilitation Center (7.6%) and Yeni Ankara Elderly Care Home and Rehabilitation Center (2.3%). The data for the study were collected through a questionnaire form. More than half (68.6%) of the caregivers were female, 45.3% of whom were between 35-44 years of age, 54.6% had high school or equivalent diplomas, and 10.5% were associate's degree graduates. A vast majority (91.3%) of the caregivers worked on shifts. The tenures of the caregivers were 26.6 % (3 years or less), 32.6 % (3.1-7 years), 40.8% (7.1 and more). Most of the caregivers having received education and training about elderly caregiving (88.6%) stated that they got certificates from public education centers; 7.8 % received education and training about elderly caregiving at a high school (vocational school or all-girls' high school); 3.6% explained that they were associate's degree graduates with education and training about elderly caregiving. Among the problems of the caregivers participating in the study, a correlation was found for the statement that "the number of the elderly provided with care is high" (F=3,090, p<0.05) between those at the age of 34 and below and those at 45 and above and it was seen that as the caregiver get older, they start to consider the number of the elderly as a problem. There was no relationship between the

age of the caregiver and the problems they encounter during their professional practice. The effect of the number of the elderly provided with care on the problems of the caregivers was explored. For the statements “the number of the elderly provided with care is high,” “directors have strict rules,” and “the caregivers are made to do things other than giving care for the elderly,” there was a relationship between the caregivers with 25 and fewer elderly people and those with 51 and more elderly people. Moreover, a relationship was found between the caregivers with 25 and 50 elderly people and those with 51 and more elderly people for the same statements. The analysis on the effect of tenure on the problems regarding working environment of the caregivers indicated a relationship between the caregivers with 3 years or less tenure and those with 7.1 years or more tenure for the statements “the number of caregivers is inadequate” and “monthly payments are not made on time”. As for the effect of tenure on the problems regarding caregiving as a profession, a relationship was observed between caregivers with 3 years or less tenure and those with 7.1 years or more tenure for the statement “the caregivers for the elderly are underestimated by others in the group”. The effect of having health problems related to caregiving profession on the problems of working environment of the caregivers for the elderly was investigated as well. For the statements “the number of the elderly provided with care is high”, “workload is very heavy”, “working hours are very long”, “rest breaks are not enough”, “caregiving for the elderly is not considered as something individual”, “there is income disparity among the salaries of the employees”, the mean score of the caregivers with no health problems related to caregiving profession was seen to be higher. In other words, the status of having health problems related to caregiving profession was found to be effective. The effect of having health problems related to caregiving profession on the problems of the profession of caregiver for the elderly was also examined in the study. Caregivers with no health problems related to caregiving profession were seen to have higher mean scores for the statements “caregivers for the elderly do not receive psychological support”, “caregivers for the elderly are under psychological pressure”, “caregiving decisions of caregivers for the elderly are not respected”, “complaints and requests cannot be expressed”, “complaints are not adequately taken into consideration”, “caregivers for the elderly are under psychological pressure of family and friends because of their profession”, and “caregivers for the elderly are not (adequately) provided with legal rights to have a respected status”. As a result, it is recommended that the working conditions of the caregivers working for various organizations should be improved, that they should be provided with continuous in-service training, and that public awareness should be raised by highlighting the significance of the caregiving as a profession in the media, all of which will contribute to reducing the problems the caregivers encounter during their professional practice.

## KURUM BAKIMINDAN AYRILMIŞ BİREYLERİN SOSYO- DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ İLE KURUM BAKIMI SONRASI YAŞADIKLARI SORUNLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

Ayşe Şeyma TURGUT\*\*  
Yasemin ÖZKAN\*\*\*

### ÖZ

Kurum bakımı kavramı, korunma ihtiyacı olan çocukların eğitim, barınma, sağlık, sosyal hayata katılım gibi ihtiyaçlarının profesyoneller eliyle mevzuat aracılığıyla karşılanmasını ifade etmektedir. Bu çalışmanın amacı, kurum bakımından ayrılmış bireylerin demografik özelliklerinin, kurum bakımı sonrası karşılaştıkları sorunların, bu sorunların ortaya konulmasıdır. Çalışmanın örneklemini kurum bakımındaki ve kurum bakımından ayrılmış bireylerle çalışan çeşitli sivil toplum örgütleri ve bu örgütlerin üyeleri aracılığıyla ulaşılan 107 kadın ve erkek oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik Sosyo-Demografik Bilgi Formu, kurum bakımı sonrası süreci belirlemeye yönelik Kurum Bakımına ve Kurum Sonrası Yaşanan Sorunlara İlişkin Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu çalışmada, katılımcıların kurum bakımından ayrıldıktan sonra yaşadıkları sorunlar ile cinsiyetleri, kurum bakımından ayrılma yaşları, çalışma durumları ve gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kurum bakımı, kurum bakımından ayrılan birey, kurum bakımı sonrası, sosyal hizmet

## INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO- DEMOGRAPHIC ATTRIBUTES AND PROBLEMS AFTER INSTITUTIONAL CARE OF CARE LEAVERS

### ABSTRACT

The term of institutional care refers to service aimed at meeting the education, sheltering, health and social needs of children in need of protection by the professionals and regulations. The aim of this research is to reveal the demographic information of care leavers, the problems they faced after the institutional care and the relations between these problems and their gender. The sample of the study consisted of 107 participants, who were reached through various non-governmental organizations working with care leavers and members of care-giving organizations. In this research, a socio-demographic form, an information form about institution care and an aftercare form were prepared by the researcher and used as data collection tools. As a result of the research, a statistically significant difference was found between the problems experienced after the leaving the institution and gender, the age of leaving the institutional care, employment status and level of income.

**Key Words:** Institutional care, care leaver, aftercare, social work

\* Bu makale "Türkiye'deki Kurum Bakımında Büyümüş Bireylerin Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Düzeylerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, Kocaeli, ayseyma1992@yandex.com.

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, ymozkan@gmail.com.

## GİRİŞ

Korunmaya ihtiyacı olan çocuklar, sosyal hizmetin tarihteki ilk gelişim sürecinden bu yana sosyal hizmet uygulamasının temel konularından ve inceleme alanlarından birini oluşturmaktadır. Sosyal hizmet literatüründe korunma ihtiyacı olan çocuklar arasında ihmal ve/veya istismarın en az bir türüne maruz kalan, bakımından sorumlu kimsesi bulunmayan, sokakta yaşamak veya sokakta çalışmak zorunda kalan, aile yanında büyüme mahrum bulunan, yetiştirme yurdu ve yuvalarda kalan çocuklar yer almaktadır. Ayrıca suça sürüklenen, savaş, terör, doğal afet gibi sebeplerden ülkesini terk etmek ve başka bir ülkede sığınmacı statüsünde yaşamak zorunda kalan, etnik kimlikleri nedeni ile ayrımcılığa uğrayan, akran zorbalığına maruz kalan, ihmal ve/veya istismara uğrama riski altındaki çocuklar da bu kapsamda yer almaktadır.

Korunma ihtiyacı olan çocukların bakıldıkları sevgi evleri, yetiştirme yurtları, çocuk yuvaları ve benzeri kurumlarda kurum bakımı altında büyüyen çocuklar, erken çocukluk döneminde bağlanma sorunları, ayrılık anksiyetesi, yuva hastalığı; okul döneminde arkadaşları ve onların velileri tarafından ayrımcılığa uğrama, öğretmenler tarafından etiketlenme, düşük akademik başarı düzeyine sahip olma gibi sorunlar yaşayabilmektedirler.

Kurum bakımından/ kurum bakımından ayrılan bireyler ise kurum bakımı altında iken nitelikli kariyer danışmanlığı desteği alamadığı için ve sosyal destek yoksunluğu nedeni ile kurumdan ayrıldıktan sonra işsizlik sorunu yaşamaktadır. Ailesinden ayrı büyüyen bu çocuklar toplum tarafından “aile terbiyesi almamış”, “sorunlu” biçiminde damgalanarak ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Bunun yanı sıra harçlıklarını nasıl yönetebilecekleri, kimlere güvenebilecekleri konusunda tecrübe sahibi olmadıkları için kurumdan ayrıldıktan sonra dolandırılma sorunuyla; duygusal yoksunluk ve yetersiz sosyalizasyona bağlı olarak bağımlılık sorunuyla karşılaşmaları olasıdır. Aile ilişkilerini gözlemleyememeleri ve anne-baba, karı-koca rollerini öğrenememeleri nedeniyle boşanma sorunu yaşamaları, diğer yandan sağlıksız koşullarda düşük düzeyde yaşam kalitesi ve duygusal yoksunluk nedeniyle ruhsal ve bedensel hastalıklara daha fazla yakalanmaları da mümkündür. Sosyal destek mekanizmasının zayıf olması ve toplum tarafından kimsesiz görülmeleri temelinde taciz, yoksulluk ve madde bağımlılığı; toplumla bütünleşememe temelinde suça sürüklenme; yoksulluk temelinde düşük eğitim düzeyi, maddi ve sosyal yetersizlikler ve özellikle barınacak yer bulamama sorununun yaşanmasına neden olmaktadır. Karşılaşılan tüm bu sorunlar bireyin toplumla bütünleşememesine, sağlıklı bir kimlik geliştirememesine, kendini gerçekleştirememesine neden olabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, kurum bakımından ayrılan bireylerin demografik özelliklerinin, kurum bakımı ve sonrasında yaşanan sorunlar açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde kurum bakımından ayrılmış bireylerin demografik özelliklerinin, kurum bakımından ayrıldıktan sonra yaşadıkları sorunlar üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde kurum bakımının bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine değinilmiştir. Bulgular bölümünde ise kurum bakımından sonra yaşanan sorunlar ile demografik özellikler arasındaki ilişkiye dair bilgiler verilip bu bilgiler yorumlanmıştır.

## **Kurum Bakımının Bireyler Üzerindeki Olumsuz Etkileri Etiketleme ve Dışlanma**

Kapalı kurumlar aracılığı ile her ne kadar korunma gereksinimi olan çocukların tehlikelerden korunması, düzenli olarak sağlık kontrollerinin yapılması, beslenme ve barınma ihtiyaçlarının karşılanması, eğitime devam etmeleri sağlansa da kurum bakımı altındaki bu çocuklar bebeklikten itibaren toplum içinde çeşitli nedenlerle dışlanmaya ve ötekileştirmeye maruz kalmaktadır. Hayat Sende Derneği (2014) tarafından yapılan Kurum Bakımından Topluma Geçişte Gençler Çalıştayı'nda kurum bakımı altındaki çocuklara yapılan etiketlemenin bebeklik döneminden itibaren başladığı ifade edilmiş ve bu etiketleme süreci yedi başlık altında toplanmıştır:



- Kurumun çocuğu etiketlemesi: Çocuk yuvası ve yetiştirme yurtlarında çalışan personel tarafından çocuklar tek tip giydirilmesi ve tek tip tıraş edilmesi etiketlenmeye örnek teşkil etmektedir.
- Eğitimde etiketleme: Okullarda öğretmenler ve diğer öğrencilerin velileri tarafından kurum bakımındaki çocuklara yönelik sıklıkla etiketleme yapılmaktadır. Öğretmenlerin kurum bakımı altındaki çocuklara toplum ve diğer öğrencilerin içinde “ yurtlular” diye hitap etmesi, öğrenci velilerinin çocuklarının koruma altındaki çocuklarla samimi olmasını istememeleri etiketlemeye örnek oluşturmaktadır.
- Medya tarafından yapılan etiketleme: Medya suçlarla ve suçlularla ilgili bir haber yaptığında, suçlunun geçmişinde bir yetiştirme yurdu deneyimi varsa bunu mutlaka belirterek etiketleme yapmaktadır ve yetiştirme yurtlarından suçluların çıktığı imajını oluşturmaktadır.
- Toplumun etiketlemesi: Toplum tarafından yapılan etiketleme, koruma altındaki çocukların evlat edindirilmesi ve koruyucu aile modelinden yararlandırılmasının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Evlat edinme ve koruyucu aile olma topluma “ başa bela almak” olarak görülmekte ve kurum bakımı altındaki çocuklara aile olmak isteyen bireylerin cesaretini kırmaktadır.
- İş hayatında etiketleme: Kurum bakımından ayrılan bireyler genellikle düşük pozisyonlarda çalıştırılmaktadır.
- Yetiştirme yurdundakilerin etiketlemesi: Yurtta yetişmiş bireylerin yurtta yetişenleri “Asla yurtta büyümüş biriyle evlenmem” biçiminde etiketlemesi sık karşılaşılan bir durumdur.
- Kendini etiketleme: Kuru bakımında olan çocuklar bu durumu genellikle avantaja çevirmeye çalışırlar. “Ben kurum bakımı altındayım, ne kadar yaramazlık yaparsam yapayım beni okuldan atamazlar.” düşüncesi çocuğun kendini etiketlemesine örnektir (Hayat Sende Derneği, 2014).

#### **Aile Ortamından Yoksunluk**

Ailenin; cinsel ihtiyaçların karşılanması, üremenin devamının sağlanması, aile üyelerinin eğitimi ve çocukların tehlikelerden korunması ve toplumsallaştırılması gibi işlevleri vardır (Kır, 2011). Bu işlevler aile üyelerine sağlıklı bir benlik kazandırılmasına yardımcı olabilecek niteliktedir.

Demokratik bir aile ortamı içerisinde çocuklar ebeveynlerinden gözlem ve ödül-ceza yöntemleriyle doğru veya yanlış olan davranış kalıplarını, bütçe planlamayı, tasarruf etmeyi, sorunlara çözüm bulmayı, etkili iletişimi, sevgiyi, paylaşımı, dini yükümlülükleri, toplum içinde nasıl davranılması gerektiğini, görgü kurallarını, cinsel gelişim ile bilgileri öğrenebilmektedir. Aile ortamı içerisinde büyüyen çocuklar madde bağımlılığı, akran zorbalığı, cinsel istismar gibi tehlikelere karşı daha korunaklı yetişebilmektedirler. Aile ortamında yetişen çocukların aksine yetiştirme yurdunda büyüyen çocuklar şehir merkezine uzak yerlere konumlandırılmış yapılarda kalmakta dolayısıyla toplumla iç içe bulunamamaktadırlar. Bu da çocuğun toplumun kültürel yapısını, toplum içinde uyması gereken kuralları öğrenmesini engellemekte ve çocuğun toplumsallaşmasının önünde engel teşkil etmektedir.

#### **Bağlanma Problemleri**

Bağlanma kavramı, Bağlanma Kuramının kurucusu Bowlby (1973) tarafından “insanların kendileri için önemli gördükleri kişilere karşı geliştirdikleri güçlü duygusal bağlar” biçiminde tanımlanmış ve bağlanma kavramı ile daha çok anne-çocuk arasındaki ilişki incelenmiştir (Yüksel, 2016). Bu kurama göre bağlanma ilişkisi ilk olarak bebeğe bakım veren kişi ile gerçekleşmektedir. Bu ilişki bebeğin güven ihtiyacını ve beslenme gibi fiziksel ihtiyaçlarını karşıladığı ölçüde tatmin edici olur ve bebeğin gelecekteki ilişkilerini ve yaşamını etkiler (Hazan ve Shaver 1994: Yüksel 2016). Bowlby, güvenli bağlanmanın aksine güvensiz bağlanmanın nevrotik bir kişilik gelişimine neden olacağını ifade etmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006). Özetlemek gerekirse bağlanma ile bireyin psikolojik ve sosyal durumu arasında bir etkileşim bulunmaktadır.

Yüksel'in (2016) bağlanma biçimleri konusunda yaptığı araştırmasında, yetiştirme yurdundan ayrılmış bireyler arasında sırasıyla kayıtsız bağlanma, korkulu bağlanma, saplantılı bağlanma ve güvenli bağlanma türlerine rastlanmıştır. Ayrıca kurumda kardeşi ile birlikte kalanların kalmayanlara oranla güvenli bağlanma biçimi ortalamalarının daha yüksek olduğu, arkadaşları ile iyi ilişkileri olmayanların daha çok korkulu bağlanma biçimi geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

#### **Ayrılık Anksiyetesi**

Ayrılık anksiyetesi genellikle bağlandıkları kişiden ayrılan ve güven ihtiyaçları karşılanamayan, kendisine bakım verenin başına kötü bir şey geldiği bir daha onu göremeyeceğini düşünüp kaygı ve korku yaşayan 3 yaşına kadar çocuklarda rastlanan bir çocukluk çağı bozukluğudur (Diriöz ve ark. 2011: Yüksel 2016). Ayrılık anksiyetesi yaşayan çocuklar kimse tarafından sevilmedikleri, kimseden ilgi görmedikleri düşüncelerine sahip olabilmekte, kendisine bakım veren ya da duygusal anlamda bağlı oldukları kişilerden ayrı kaldıkları takdirde karın ve baş ağrısı, mide bulantısı ve kusma gibi fiziksel rahatsızlıklar yaşayabilmektedirler (Şirin,2015). Çocuk yuvalarında çalışmakta olan bakıcı annelerin vardiyalı çalıştığı ve istihdam sirkülasyonunun fazla olduğu göz önüne alındığında, çocuk yuvasında bakılmakta olan bebeklerin ailesi yanında bakılan bebeklere oranla daha fazla ayrılık anksiyetesi yaşaması beklenebilmektedir.

#### **Uyaran Eksikliğine Bağlı Bilişsel Yetersizlikler**

Kurum bakımındaki çocukların bilişsel gelişimleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, anne bakımından yoksun bırakılan çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin sekteye uğradığı, çocuklarda fiziksel ve ruhsal hastalık semptomlarının gözlemlendiği, yuvadaki altı aylığa kadar olan bebeklerin aile yanında bakılan bebeklere nazaran daha sessiz oldukları ve konuşmayı daha geç öğrendikleri saptanmıştır (Bowlby,1951, s.15-16). Bu gibi olumsuz yaşam olaylarının bireyin gelecekteki hayatını etkilemesi ve şekillendirmesi mümkündür.

### **YÖNTEM**

Araştırmada genel tarama modeli kullanılarak nicel desende tasarlanmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1991; Aziz, 2015). Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak değerlendirilebilir bir biçimde ortaya koyan araştırma desenidir (Büyüköztürk, 2006).

#### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada, genel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve nicel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Türkiye'deki kurum bakımından ayrılmış tüm bireyler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ancak tanımlanan bu evrenin listesi bulunmamaktadır. Dolayısı ile bu evren tanımlanamamaktadır. Diğer taraftan bazı sivil toplum örgütleri kurum bakımından ayrılan bireylerin üyeliklerinden oluşmaktadır. Bu nedenle çalışma grubu oluşturulurken böyle bir sivil toplum örgütünden destek alınmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu kurum bakımındaki ve kurum bakımından ayrılmış bireylerle çalışan çeşitli sivil toplum örgütleri ve bu örgütlerin üyeleri aracılığıyla ulaşılan 107 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturma sürecinde, gizlilik ilkesi dikkate alınmıştır. Bu ilke doğrultusunda, ilgili sivil toplum örgütlerinden ve Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınarak çalışmaya başlanmıştır. Çalışma gönüllülük esasına dayandığı için ulaşılan ilk kişilerden kendileri gibi kurum bakımından ayrılmış olan tanıdıklarının adresi alınarak kartopu örnekleme tekniği ile araştırmanın çalışma grubuna ulaşılmıştır. Katılımcılara sivil toplum kuruluşları aracılığıyla ulaşıldığından, araştırmanın örnekleminin büyük kısmını üniversite mezunları oluşturmaktadır. Bu da araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yöntemiyle araştırma kapsamında her bir katılımcıyla ortalama 25-30 dakika süre ile uygulanmıştır. Anketin içeriğindeki katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve 8 sorudan oluşan Sosyo-Demografik Formun, kurum bakımı sonrası süreci belirlemek amacıyla hazırlanan ve 10 sorudan oluşan Kurum Bakımına ve Kurum Sonrası Yaşanan Sorunlara İlişkin Bilgi Formunun doldurulması sağlanmıştır. Bu görüşmeler öncesinde kurum bakımından ayrılan bireylerin bir kısmıyla telefon ve e-mail üzerinden yapılan ön görüşme ile katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair ön onayları alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Soruların katılımcılara yöneltilmesi ile toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 23) programına aktarılmıştır. Öncelikle SPSS paket programı aracılığıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Bu test sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş, bu temel bilgi doğrultusunda yaş, cinsiyet, medeni durum, kurum bakımına alınma yaşı, kurum bakımından ayrılma yaşı, sosyal desteğe sahip olma durumu gibi demografik veriler ve katılımcıların kurum bakımı sonrası yaşadığı sorunlara ilişkin veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ile kurum bakımı sonrası yaşadığı sorunlar arasındaki ilişki Ki-Kare testi ile analiz edilmiştir. Analizlerde sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum), kategorik değişkenler için ise sıklık dağılımları (sayı, yüzde) verilmiştir. Yapılan analizlerin ışığında veriler yorumlanmıştır.

### **BULGULAR**

Bu bölümde katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine, kurum bakımı sürecine ve kurum bakımı sonrasında yaşadığı sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiş ve bulgular literatürdeki benzer araştırmaların bulguları karşılaştırılıp tartışılmıştır.

#### **Kurum Bakımından Ayrılmış Bireylere İlişkin Sosyo-Demografik Bulgular**

Kurum bakımından ayrılmış bireylerin sosyo-demografik bulgularına ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılanların %50,5'ini erkeklerin, %49,5'ini kadınlar oluşturmakta olup erkek ve kadın katılımcılar arasındaki oranın birbirine yakın olduğu görüldü. Katılımcıların yaşları 18-26 yaş grubu ile 42-55 yaş grubu aralığındadır. Katılımcılar 42-55 yaş aralığında %17,7, 27-41 yaş aralığında %44,9, 18-26 yaş aralığında %37,4 oranlarında ankete katılmıştır. Katılımcıların medeni duruma göre dağılımı incelendiğinde; %43,9'unun evli %42,1'inin bekâr, %14,0'ının da dul bulundu. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %15,0'ının lisansüstü eğitimden, %20,6'sının üniversiteden, %46,7'sinin yüksekokuldan mezun olduğu saptanmıştır. Temel eğitim açısından bakıldığında %6,5'i lise mezunu iken %11,2'sinin ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların %83,2'si çalışmaktadır. Bunların %76,4'ü memur olarak çalışmaktadır. Bunu sırasıyla %7,7 oranı ile işçi, %6,8 oranı ile kendi işinde çalışanlar, %6,8 oranı ile ise sanatçı, garson veya bankacı, %2,3 oranı ile ise yevmiyeli olarak çalışanlar takip etmektedir. Herhangi bir işte çalışmayanların oranı %16,8 olarak bulunmuştur. Katılımcıların aylık düzenli gelir durumuna göre dağılımları incelendiğinde %36,4'ünün aylık 2501-3500 TL, %25,2'sinin aylık 1400-2500 TL, %14,1'inin aylık 3501 TL ve üstü, %7,5'inin aylık asgari gelir düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %16,8'inin herhangi bir aylık düzenli geliri bulunmamaktadır. Yoksulluk ve kişi başına düşen gelir hanedeki birey sayısı ile ilgili olduğundan bu bulgulara dayanarak katılımcıların gelirinin iyi, orta veya kötü olduğu hakkında fikir yürütmek mümkün değildir. Yüksekokul ve üniversite mezunlarının oranının yüksek oluşu seçilen örneklerden kaynaklanabileceği düşünülmekte olup, kurum bakımı altında yetişen çocukların akademik başarısının genellikle düşük olduğu bilindiğinden (Benli, 1998; Murphy, 2011) üniversite mezunlarının sayısının fazla oluşu yetiştirme yurdundan ayrılan bireylerin akademik başarı düzeyi açısından ümit verici bir bulgudur. Kurum bakımından

ayrılmış bireyler arasında memur olma oranının yüksek oluşunun, kurum bakımından ayrılan bireylere 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ve 3413 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocukların İşe Yerleştirilmesine İlişkin Kanun uyarınca devlet memuru olma hakkının tanınmış olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

### **Kurum Bakımından Ayrılan Bireylerin Kurum Bakımına Ve Kurum Bakımı Sonrasında Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular**

Katılımcıların %39,3'ü 7-11 yaş arasında okul çağında iken kurum bakımına alınmıştır. Bu oranı sırayla %27,0 oranı ile 3-6 yaş arasında okul öncesi dönemde kurum bakımına alınanlar, %17,8 oranı ile 12-17 yaş arasında ergenlik döneminde kurum bakımına alınanlar ve %15,9 oranı ile 0-2 yaş arasında bebeklik-erken çocukluk döneminde iken kurum bakımına alınanlar takip etmektedir. Katılımcıların kurum bakımına alınma yaşı Psikososyal Kuram ışığında ele alındığında, kurum bakımında geçen her bir gelişim döneminde dönemin doğasına uygun bazı ihtiyaçların ortaya çıkabileceği görülmektedir. Psikososyal Kurama göre 0-1 yaş “güvene karşı güvensizlik dönemi” olarak adlandırılmaktadır (İnanç ve diğ., 2012). Bu dönemde çocuğun bakımından sorumlu olan anne-baba ya da bakıcılar bebeğin sevgi görme, beslenme ve korunma ihtiyaçlarını zamanında karşıladığında bebek çevresine güven geliştirmektedir. Psikososyal Kurama göre 6-11 yaş arası “çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu dönemi” olarak isimlendirilmiştir. Bu dönemde okuldaki sorumluluklarını yerine getiren, derslerinde başarılı olan, insanlarla olumlu ilişki içinde bulunan çocuklar değerlilik duygusu geliştirirken, okulda başarısız bir deneyim yaşayan çocuklar aşağılık duygusu geliştirirler. Kurum bakımı altındaki çocukların akademik başarısının iyi olmadığı bilinmektedir. Bunun sebepleri arasında 3413 sayılı Kanun gereğince kurum bakımında belli bir süre kalmış çocukların yetişkin olduklarında memur olarak atanacakları garantisinin çocukları tembelliğe itmesi, bebeklikteki uyarıcı eksikliğine veya annenin hamilelik sürecinde alkol veya uyuşturucu madde kullanımına bağlı olarak çocukta meydana gelen mental retardasyon, okulda sık sık vuku bulan akran zorbalığı sonrası çocukların okuldan uzaklaşması ve kariyer danışmanlığının yaygınlaşmaması yer almaktadır (Benli, 1998). Bu gibi sebepler sonucu kurum bakımındaki akademik başarısı düşük olan çocukların aşağılık duygusu geliştirme ve psikolojik dayanıklılık düzeyinin düşük olma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir. Psikososyal Kurama göre 12-19 yaş arası dönem “kimliğe karşı kimlik karmaşası” olarak adlandırılmaktadır. Ergenliğin başlangıç ve gelişim safhası olan bu dönemde çocuğun ya kendilik duygusu geliştirmesi ya da hayatta kendilerine verilen roller ile çatışma yaşamaları beklenmektedir. Kendine özgü bir kimlik oluşturmaya çalışan birey çevresindeki insanlar tarafından desteklenmediğinde, dinlenmediğinde, küçümsendiğinde depresyon riski altına girebilmektedir (İnanç ve diğ., 2012). Bu yaşlar arasında kurum bakımına alınan bireylerde kurumun yapısına, kurumdaki örgüt iklimine, kurum personelinin yaklaşımına göre dönemin rahat veya sancılı geçebileceği, ılımlı ve olumlu yaklaşımın ve sosyal desteğin gencin psikolojik dayanıklılığını artıracığı varsayılmaktadır.

Kurum bakımından ayrılma yaşına göre dağılım incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (%77,6) 18-22 yaşları arasında genç yetişkinlik döneminde kurum bakımından ayrılırken, %18,6'sının 12-17 yaşları arasında ergenlik döneminde, %3,8'inin ise 7-11 yaşları arasında okul çağında kurum bakımından ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun (%77,6) reşit olduktan sonra kurum bakımından ayrılmış olması yaş sınırı ile koruma kararlarının kaldırıldığını ve eğitimlerini tamamlayınca kadar koruma kararlarının devam ettiğini göstermektedir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında kurum bakımından ayrılan bireylerin çoğunluğu 18-22 yaş arasında yani genç yetişkinlik döneminde iken koruma kararının kaldırıldığı görülmüştür. Psikososyal Kurama göre bu yaşlar gencin sağlıklı bir kimlik geliştirdiği veya kim olduğunu keşfedemediği bir dönem olan “kimliğe karşı kimlik karmaşası dönemi”ni ve gencin diğer insanlarla yakın ilişki kurabildiği veya kendini diğer insanlardan soyutladığı bir dönem olan “yakınlığa karşı yalıtılmışlık dönemi”ni kapsamaktadır (İnanç ve diğ., 2012). Gencin içinde bulunduğu dönemler açısından bakıldığında biyolojik ailenin bilinmesi, bir yere aidiyet

duyulması, bireyin yeteneklerine göre iş hayatına yönlendirilmesi ve bireyin kendini tanıması kimliğin oluşmasında ve gencin kimliğini benimsemesinde önemlidir. Kurumdan ayrılan bireylerin iş hayatında etiketlenmeye maruz kaldığı gerçeği (Hayat Sende Derneği, 2014), insanlarla ilişki içinde olmaya çalışan veya olması gereken bireyin kendini toplumdan geri çekmesine ve yakın ilişki geliştirmesine sebebiyet verebilmektedir.

Kurum bakımından ayrılma nedeni dikkate alındığında yaş sınırı ile kurum bakımından çıkartılanların oranının diğer nedenlere göre daha yüksek (%55,1) olduğu görülmüştür. Katılımcıların %16,8'i ailesinin yanına döndüğü, %9,3'ü eğitimini tamamlamak için, %7,5'i işe başladığı, %5,7'si evlendiği, %2,8'i koruyucu aileye verildiği, %1,9'u kurumdan kaçtığı, %0,9'u cezaevine girdiği için, kurum bakımından ayrılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası (%53,3) koruma kararı kaldırıldıktan sonra kalacak yer bulma kaygısı yaşadığını, %46,7'si koruma kararı kaldırıldıktan sonra kalacak yer bulma kaygısı yaşamadığını ifade etmiştir.

Kurum bakımından ayrıldıktan sonra katılımcıların %25,9'u yoksulluk/işsizlik, %18,8'i barınacak yer bulamama, %13,7'si ayrımcılık, %12,5'i ruhsal/bedensel hastalık, %6,4'ü suça sürüklenme, %6,4'ü bağımlılık, %5'i boşanma, %4,6'sı dolandırılma, %2,7'si taciz, , %1,4'ü yalnızlık ve gelecek kaygısı sorunlarıyla karşı karşıya gelmiştir. Araştırmaya katılanların %4,6'sı ise kurum bakımından ayrıldıktan sonra hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Yoksulluk ve/veya işsizlik sorununun ve barınacak yer bulamama sorununun 18 yaşın kurum bakımından çıkartılmak için erken olduğunu, gençlerin ekonomik özgürlüklerini kazanmadan koruma kararının kaldırıldığını, kurumlarda etkili kariyer danışmanlığının ve iş yönlendirmesinin yapılmadığını, 3413 sayılı Kanun ile atanma süresinin uzun olduğunu, koruma kararının kaldırılmasına yönelik etkili bir kurum sonrası hazırlığı yapılmadığını düşündürmektedir. Sorun yaşadıkları dönemde katılımcıların %28'i kimseden yardım almadıklarını belirtmiştir. %17,8'i biyolojik ailesinden, %14'ü eşi veya sevgilisinden, %11,2'si aynı kurumda kaldığı arkadaşından, %9,3'ü arkadaşlarından, %9,3'ü kardeşlerinden, %4,8'i işvereninden, %1,9'u koruyucu ailesinden , %1,9'u ayrıldığı kurumdaki personelden, %1,9'u eski eşinden, %1,8'i öğretmeni ve psikoloğundan yardım aldığını ifade etmiştir.

Kurum bakımından ayrılan bireylerin yarısına yakını (%46,8) sorun yaşadığı dönemde kendisine yardım eden kişinin kalacak yer sağladığını, %21,4'ü maddi yardımda bulunduğunu, %13,0'ı giyecek ve yiyecek yardımı sağladığını, %12,1'i kendisine iş bulduğunu, %6,7'si manevi destek verdiğini belirtmiştir. Bu bulgular ışığında kurum bakımından ayrılan bireyin, kurum dışındaki hayata hazırlık sürecinde en çok kalacak bir yere sahip olmaya ve ekonomik özgürlüğe ihtiyaç duyduğu söylenebilmektedir.

Katılımcıların üçte birinden biraz fazlası (%65,4) ihtiyaç duyması halinde kendisine yardım edecek bir tanıdığının olduğunu; üçte birine yakını (%34,6) ihtiyaç duyması halinde kendisine yardım edecek bir tanıdığının olmadığını belirtmiştir. %18,7'si ailesinin, %14,0'ı arkadaşlarının, %10,3'ü eşinin, 9,3'ü kardeşlerinin, %6,5'i yurttan arkadaşlarının, %6,5'i akrabalarının ihtiyaç duyması halinde kendisine yardım edeceğini belirtmiştir.

Katılımcıların %56,1'i daha önce psikolojik veya psikiyatrik bir tedavi almadığını, %43,9'un ise daha önce psikolojik veya psikiyatrik bir tedavi aldığını, belirtmiştir. Şahin (2009) yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerle yaptığı çalışmasında katılımcıların %86,7'sinin psikolojik tedavi gördüğü saptanmıştır.

### **Kurum Bakımından Ayrılmış Bireylerin Kurum Bakımı Sonrası Yaşadıkları Sorunlar İle Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Kurum bakımından ayrılan bireylerin kurum bakımı sonrası yaşanan sorunlar ile cinsiyet, kurum bakımından ayrılma yaşı, kurum bakımına alınma yaşı, çalışma durumu ve gelir durumu arasındaki ilişki incelenmiştir.

**Tablo 1.** Kurum Bakımından Ayrıldıktan Sonra Yaşanılan Sorunlar ile Cinsiyet Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

		Kadın		Erkek		Ki Kare	p
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Sorun yaşama durumu	Evet	8	14,8	4	7,5	1,419	0,234
	Hayır	46	85,2	49	92,5		
Ruhsal/Bedensel Hastalık	Evet	9	16,7	24	45,3	10,269	<b>0,001*</b>
	Hayır	45	83,3	29	54,7		
Ayrımcılık	Evet	17	31,5	19	35,8	0,229	0,633
	Hayır	37	68,5	34	64,2		
Taciz	Evet	2	3,7	5	9,4	0,652	0,419
	Hayır	52	96,3	48	90,6		
Dolandırılma	Evet	8	14,8	4	7,5	1,419	0,234
	Hayır	46	85,2	49	92,5		
Suça Sürüklenme	Evet	15	27,8	2	3,8	11,533	<b>0,001*</b>
	Hayır	39	72,2	51	96,2		
Bağımlılık	Evet	9	16,7	7	13,2	0,252	0,616
	Hayır	45	83,3	46	86,8		
Yoksulluk/İşsizlik	Evet	35	64,8	32	60,4	0,225	0,635
	Hayır	19	35,2	21	39,6		
Boşanma	Evet	1	1,9	12	22,6	10,831	<b>0,001*</b>
	Hayır	53	98,1	41	77,4		
Barınacak Yer Bulamama	Evet	27	50,0	16	30,2	4,367	<b>0,037*</b>
	Hayır	27	50,0	37	69,8		

\*:  $p < 0,05$  İstatistiksel olarak anlamlı

Uygulanan ki kare analizi sonucunda kurum bakımından ayrıldıktan sonra sorun yaşama durumları, ayrımcılık yaşama durumu, taciz yaşama durumu, dolandırma yaşama durumu, bağımlılık yaşama durumu, yoksulluk/işsizlik yaşama durumu, diğer sorunlar yaşama durumları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamakta ( $p > 0,05$ ) iken ruhsal/bedensel hastalık yaşama durumu, suça sürüklenme durumu, boşanma yaşama durumu, barınacak yer bulamama durumları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak fark bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 2.** Kurum Bakımından Ayrıldıktan Sonra Yaşanılan Sorunlar ile Kurum Bakımından Ayrılma Yaşı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

		7-17 Yaş		18-22 Yaş		Ki Kare	p
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
	Evet	3	12,5	9	10,8	0,050	0,823

Sorun yaşama durumu	Hayır	21	87,5	74	89,2		
Ruhsal/Bedensel Hastalık	Evet	9	37,5	24	28,9	0,643	0,423
	Hayır	15	62,5	59	71,1		
Ayrımcılık	Evet	9	37,5	27	32,5	0,206	0,650
	Hayır	15	62,5	56	67,5		
Taciz	Evet	3	12,5	4	4,8	1,559	0,212
	Hayır	21	87,5	79	95,2		
Dolandırılma	Evet	1	4,2	11	13,3	1,864	0,172
	Hayır	23	95,8	72	86,7		
Suçta Sürüklenme	Evet	2	8,3	15	18,1	1,489	0,222
	Hayır	22	91,7	68	81,9		
Bağımlılık	Evet	3	12,5	13	15,7	0,152	0,697
	Hayır	21	87,5	70	84,3		
Yoksulluk/İşsizlik	Evet	12	50,0	55	66,3	2,104	0,226
	Hayır	12	50,0	28	33,7		
Boşanma	Evet	4	16,7	9	10,8	0,554	0,456
	Hayır	20	83,3	74	89,2		
Barınacak Yer Bulamama	Evet	4	16,7	39	47,0	<b>7,121</b>	<b>0,008*</b>
	Hayır	20	83,3	44	53,0		

\*:  $p < 0,05$  İstatistiksel olarak anlamlı

Katılımcıların yalnızca üçü 7-11 yaş grubunda kurum bakımına alındığından ve bu sayı gerekli analizin yapılması için yeterli olmadığından 7-11 yaş grubu ile 12-17 yaş grubu birleştirilerek analiz yapılmıştır.

Uygulanan ki kare analizi sonucunda kurum bakımından ayrıldıktan sonra sorun yaşama durumları, ruhsal/bedensel hastalık yaşama durumu, ayrımcılık yaşama durumu, taciz yaşama durumu, dolandırma yaşama durumu, suçta sürüklenme yaşama durumu, bağımlılık yaşama durumu, yoksulluk/işsizlik yaşama durumu, boşanma yaşama durumu, diğer sorunlar yaşama durumları ile kurum bakımından ayrılma yaşları arasında istatistiksel olarak önemli ilişki bulunmamakta ( $p > 0,05$ ) iken barınacak yer bulamama durumları ile kurum bakımından ayrılma yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 3.** Kurum Bakımından Ayrıldıktan Sonra Yaşanılan Sorunlar ile Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi\*\*

		Çalışan		Çalışmayan		Ki Kare	p
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Sorun yaşama durumu	Evet	11	12,5	1	5,3	0,964	0,326
	Hayır	77	87,5	18	94,7		
Ruhsal/Bedensel Hastalık	Evet	24	27,3	9	47,4	2,959	0,085
	Hayır	64	72,7	10	52,6		
Ayrımcılık	Evet	32	36,4	4	21,1	1,641	0,200
	Hayır	56	63,6	15	78,9		
Taciz	Evet	5	5,7	2	10,5	0,532	0,466
	Hayır	83	94,3	17	89,5		
Dolandırılma	Evet	10	11,4	2	10,5	0,011	0,916
	Hayır	78	88,6	17	89,5		

Suça Sürüklenme	Evet	14	15,9	3	15,8	0,000	0,990
	Hayır	74	84,1	16	84,2		
Bağımlılık	Evet	10	11,4	6	31,6	4,274	<b>0,039*</b>
	Hayır	78	88,6	13	68,4		
Yoksulluk/İşsizlik	Evet	51	58,0	16	84,2	4,602	<b>0,031*</b>
	Hayır	37	42,0	3	15,8		
Boşanma	Evet	10	11,4	3	15,8	0,270	0,603
	Hayır	78	88,6	16	84,2		
Barınacak Yer Bulamama	Evet	32	36,4	11	57,9	3,014	0,083
	Hayır	56	63,6	8	42,1		

\*:  $p < 0,05$  İstatistiksel olarak anlamlı

\*\*Verilen cevaplar üzerinden dağılım yapılmıştır.

Uygulanan ki kare analizi sonucunda kurum bakımından ayrıldıktan sonra sorun yaşama durumları, ruhsal/bedensel hastalık yaşama durumu, ayrımcılık yaşama durumu, taciz yaşama durumu, dolandırma yaşama durumu, suça sürüklenme yaşama durumu, boşanma yaşama durumu, barınacak yer bulamama, diğer sorunlar yaşama durumları ile gelir getiren bir işte çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamakta ( $p > 0,05$ ) iken bağımlılık yaşama durumu, yoksulluk/işsizlik yaşama durumu ile gelir getiren bir işte çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 4.** Kurum Bakımından Ayrıldıktan Sonra Yaşanılan Sorunlar ile Gelir Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

		Aylık Düzenli Geliri Olan		Aylık Düzenli Geliri Olmayan		Ki Kare	p
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Sorun yaşama durumu	Evet	1	5,3	11	12,5	0,256	0,689
	Hayır	18	94,7	77	87,5		
Ruhsal/Bedensel Hastalık	Evet	9	47,4	24	27,3	2,959	0,085
	Hayır	10	52,6	64	72,7		
Ayrımcılık	Evet	4	21,1	32	36,4	1,641	0,200
	Hayır	15	78,9	56	63,6		
Taciz	Evet	2	10,5	5	5,7	0,069	0,605
	Hayır	17	89,5	83	94,3		
Dolandırılma	Evet	2	10,5	10	11,4	0,000	1,000
	Hayır	17	89,5	78	88,6		
Suça Sürüklenme	Evet	3	15,8	14	15,9	0,000	1,000
	Hayır	16	84,2	74	84,1		
Bağımlılık	Evet	6	31,6	10	11,4	3,558	<b>0,036*</b>
	Hayır	13	68,4	78	88,6		
Yoksulluk/İşsizlik	Evet	16	84,2	51	58,0	3,549	<b>0,038*</b>
	Hayır	3	15,8	37	42,0		
Boşanma	Evet	3	15,8	10	11,4	0,022	0,698
	Hayır	16	84,2	78	88,6		
Barınacak Yer Bulamama	Evet	11	57,9	32	36,4	3,014	0,083
	Hayır	8	42,1	56	63,6		
Diğer	Evet	1	5,3	6	6,8	0,000	1,000



\*:  $p < 0,05$  İstatistiksel olarak anlamlı

Uygulanan ki kare analizi sonucunda kurum bakımından ayrıldıktan sonra sorun yaşama durumları, ruhsal/bedensel hastalık yaşama durumu, ayrımcılık yaşama durumu, taciz yaşama durumu, dolandırma yaşama durumu, suça sürüklenme yaşama durumu, boşanma yaşama durumu, barınacak yer bulamama, diğer sorunlar yaşama durumları ile gelir durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamakta ( $p > 0.05$ ) iken bağımlılık yaşama durumu, yoksulluk/işsizlik yaşama durumu ile gelir durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ).

## TARTIŞMA

Türkiye’de yeterli sayıda olmasa da kurum bakımı bünyesinde yetişmekte olan çocuklarla ilgili yapılmış bazı araştırmalar bulunmaktadır (Temel, 2017; Saral, 2013; Saçan, 2010; Şahin, 2009; Aşık, 2006; Benli, 1998). Söz konusu araştırmalarda yalnızca kurum bakımı altındaki çocuk ve ergenler ele alınmıştır. Fakat kurum bakımından ayrılan yetişkinler ile ilgili araştırmalar sınırlı sayıda olsa da mevcuttur (Boduroğlu, 2017; Yüksel, 2016; Kılıç Candan, 2015; Sağlam, 2014). Bahsi geçen araştırmalarda ise kurum bakımından ayrılan bireylerin bağlanma stilleri ve topluma uyumları araştırılmıştır.

Bu araştırmada kurum bakımından ayrılan erkeklerde ruhsal/bedensel hastalık ve boşanma yaşayanların oranının kadınlardan anlamlı derecede fazla olduğu bulunmuştur. Kadınlarda ise tahmin edilenin aksine suça sürüklenme, barınacak yer bulamama yaşayanların oranı erkeklerden anlamlı derecede daha fazladır. Bu sonuç Gallwey (2013)’in yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgularla uyumludur. Araştırmanın sonucuna göre kurum bakımından ayrılan kadın katılımcıların %25,6’sının, erkek katılımcıların ise %38,1’inin psikolojik rahatsızlık yaşadığını bulunmuştur.

Kurum bakımından ayrılma yaşları 18-22 grubunda olan katılımcılarda barınacak yer bulamayanların oranının kurum bakımından ayrılma yaşları 7-17 yaş grubunda olan katılımcılardan anlamlı derecede daha fazla olduğu bulunmuştur. Barınacak yer bulamama durumu bireyleri risklere açık hale getirebilecek ve dolayısıyla kaygı ve stres uyandırabilecek bir yaşam olayıdır. Yüksel (2016) kurum bakımından ayrılan bireylerden ailesinin isteği üzerine kurumdan ayrılmak zorunda kalanların, on sekiz yaşından sonra yaş sınırı ile kurum bakımından ayrılanlara göre daha fazla psikolojik rahatsızlık yaşadığını bulmuştur.

Çalışmayan katılımcılarda bağımlılık yaşayanların, yoksulluk/işsizlik yaşayanların oranının çalışan katılımcılardan anlamlı derecede daha fazla olduğu bulunmuştur. İşsizliğin beraberinde yoksulluğu getirebildiği düşünüldüğünde beklenen bir bulguya ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar alkol ve madde kullanımının düşük gelirli bireylerde, gelir düzeyi yüksek bireylere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Ögel ve ark., 2006, s. 20). Konu ile ilgili yapılan araştırmaların ulaşılan bulguyu desteklediği görülmektedir.

Geliri olmayan katılımcılarda bağımlılık yaşayanların, yoksulluk/işsizlik yaşayanların oranının geliri olan katılımcılardan anlamlı derecede daha fazla olduğu araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgudur. Yoksulluğun insan hayatı üzerinde sosyal, psikolojik, ekonomik ve bilişsel olumsuzluklara sebebiyet verebildiği, yoksulluğun beraberinde suça sürüklenme, ayrımcılığa uğranma, sosyal izolasyon, ruhsal hastalıklar, aile içi geçimsizlik gibi sorunlara yol açabildiği bilinmektedir. Aro ve diğerleri (1995), şizofreni tanısı almış hastaların işsizlik oranının hiç tanı almayan hastalara göre 3,5 kat fazla olduğunu bulmuştur. Fırat (2015) daha önce cezaevine girmiş

yirmi dokuz bireyle yaptığı çalışmada, katılımcıların %48,3'ünün yoksulluğu suç işleminde çok etkili, %34,5'inin etkili bir sebep olarak gördüğünü ortaya koymuştur.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Son yıllarda ülkemizde, kapalı kurumların çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinin araştırmalar sonucu ortaya konulmasıyla aile tipi kurum bakımına doğru bir değişim yaşandığı gözlenmektedir. Çocukların koğuş tipi kurumlarda birçok çocuk ve bakım personeli ile birlikte kalmasındansa çocuk evi, çocuk evleri sitesi gibi ev tipi bakım modelinden yararlandırılması amaçlanmakta, koruyucu aile olma ve evlat edinme teşvik edilmektedir. Çocukların ailelerinden sadece yoksulluk sebebiyle ayrılmalarının önüne geçmek için yoksulluk nedeniyle çocuğuna bakamayacak ailelere ekonomik yardım bağlanmakta, böylece çocukların aile ortamında büyümeleri sağlanmaktadır.

Kurum bakımından ayrılan bireyler arasında boşanma oranı %14 olarak bulunmuştur. Kurum bakımından ayrıldıktan sonra yaşanan sorunlar içerisinde yer alan boşanma seçeneği katılımcıların %14'ü tarafından işaretlenmiştir. Kurum bakımından ayrılan bireylerin azımsanamayacak kısmı boşanmayı kurum bakımı geçmişi ile ilişkilendirmektedir. Kurum bakımından henüz kendi ayakları üzerinde duramayacak kadar gençken yaş sınırı ile çıkartılan bireylerin hayatına devam ettirebilmek için çok kısa sürede erken yaşta evlenebildikleri bilinmektedir. Kurum bakımından ayrılan bireylerin sağlıklı evlilik yapabilmeleri için kurum bakımından ayrılmadan önceden itibaren eş seçimi, evlilik, çocuk bakımı gibi konularda eğitim almaları sağlanmalıdır. Boşanmakta olan veya boşanan bireylere ihtiyaç duymaları halinde boşanma danışmanlığı hizmeti verilmelidir.

Kurum bakımından ayrılan bireylerin yaklaşık beşte birinin herhangi bir işte çalışmadığı ve gelirin olmadığı öğrenilmiştir. Dolayısıyla bu bireylerin ya birisine bağımlı ya da açlık sınırında ve sosyal güvencesiz yaşadığı düşünülmektedir. Kurum bakımından ayrılmadan önceki süreçte kurum bakımı altındaki bireyler mutlaka iş ve meslek sahibi bir konuma getirilmelidir. İş ve meslek sahibi olmanın ruhsal hastalıklarda ve suça sürüklenmede koruyucu role sahip olduğu düşünüldüğünde kurum bakımından ayrılan bireyleri topluma kazandırabileceği de öngörülmektedir.

Katılımcıların yarısına yakını 7-11 yaş arasında kurum bakımına alınmıştır. Araştırmalar kurum bakımı altına alınan çocukların büyük bir kısmının anne veya babasının vefatı sebebiyle kurum bakımına alındığını, bunu anne babanın boşanmasının takip ettiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla çocukların aile yanında büyüebilmesi için boşanmaya karar veren ya da boşanma sürecinde olan çiftlerin ücretsiz boşanma danışmanlığı ve hukuki destek, aile içi iletişimsizlik yaşayan çiftlerin ise ücretsiz aile danışmanlığı ve çift terapisi alabileceği bir hizmet faaliyete geçirilmelidir. Çocuğun anne ve/veya babasının ölmesi durumunda ise çocuğun bakımını ilk olarak yakın akrabalarının üstlenebileceği bir model geliştirilmeli ve çocuk ile akrabası arasında sağlıklı bir ilişki tesis edilmelidir.

Katılımcıların dörtte üçünden biraz fazlası 18-22 yaş aralığındayken, yaş sınırı ile kurum bakımından çıkartılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası kurum bakımından ayrıldıktan sonra kalacak yer bulma kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Henüz bir iş veya meslek sahibi olmadan, kendi başına hayatını devam ettirebilecek beceri kazanmadan ve gidecek belli bir yeri olmadan korunma kararı kaldırılan gençlerin gelecek kaygısı yaşamamaları adına gençlere korunma kararları kaldırılmadan en az 1 yıl önce başlayan ve kurumdan ayılana kadar devam eden toplumsal hayata hazırlık programları uygulanmalı, gençler bütçe yönetimi, dolandırıcılık, madde kullanımı, meslek sahibi olma gibi konularda bilinçlendirilmelidir. Bu gibi eğitimler sosyal hizmet uzmanları, psikologlar ve kurum bakımından ayrılan bireyler tarafından verilmelidir.

Kurum bakımından ayrılan bireylerin dörtte biri koruma kararı kaldırıldıktan sonra işsizlik ve/veya yoksulluk sorunu ile yüzleşmiştir. 3413 sayılı Kanun gereğince kurum bakımından ayrılan bireyler bir yıl kadar uzun bir süre memur olmak için beklemek zorunda kalabilmekte ve bu süreçte işsizlik ve yoksulluk yaşayabilmektedir. Kurum bakımından ayrılan bireyler için daha fazla istihdam seçeneği sunulmalı, kendi işlerini kurabilmeleri için düşük faizli kredi imkânı verilmeli ya da bir meslek edindikten sonra çalışması için uygun olan özel müesseselere de kurum bakımından ayrılmış belli sayıda birey çalıştırma kotası konulmalıdır.

Katılımcılara kurum bakımına ayrıldıktan sonra kimden yardım aldığı sorulduğunda sadece beşte birine yakını biyolojik ailesinden yardım aldığını belirtmiştir. Bu durum kurum bakımından ayrılan bireylerle biyolojik aileleri arasındaki bağın tahrip olduğunu göstermektedir. Çocuğun kurum bakımına alınmasında biyolojik ailesinin ciddi ihmal ve istismarının olmadığı durumlarda çocukla biyolojik ailesinin ilişkileri onarılmaya çalışılmalıdır. Çocuğun kurum bakımına alınmasını gerektiren durum çoğunlukla çocuğun kendisinden değil içinde yaşadığı çevreden kaynaklanmaktadır. Çocuk o çevre içerisinde güvende değilse o çevreye de müdahale edilmelidir. Dolayısıyla sadece kurum bakımındaki çocuklara psiko-sosyal destek verilmemeli, aynı zamanda çocuğun biyolojik ailesi de sosyal hizmet disiplininin “çevresi içinde birey” odağı doğrultusunda psiko-sosyal destek almalıdır.

Katılımcıların yalnızca %1,9'u kurum bakımından ayrıldıktan sonra kendilerine yardım edenler arasında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı personelini söylemiştir. Bu durum kurum sonrası süreçte AÇSHB ve AÇSHB personelinin gençlerle iletişim halinde olmadığını göstermektedir. Gençlerin suça sürüklenmesini, madde bağımlılığı yaşamasını, maddi açıdan zorluk çekmesini önlemek amacıyla AÇSHB tarafından kurum bakımına ayrılmış her birey düzenli aralıklarla telefon veya yüz yüze görüşme yoluyla izlenmelidir. Kurum bakımından ayrılmış bireylerden oluşan bir elektronik haberleşme ağı aracılığıyla aynı deneyimi yaşamış bireylerin, birbirleriyle bağ kurması, yardımlaşması, sorunlarını paylaşması, fikir alışverişinde bulunması ve bu yolla yalnızlık yaşamaması sağlanmalıdır.

Katılımcılardan daha önce psikolojik veya psikiyatrik bir tedavi görenlerin oranı azımsanmayacak kadar fazladır. Kurum bakımından ayrılan bireylerin yaklaşık yarısının daha önceki hayatında psikolojik veya psikiyatrik bir tedavi görmüş olduğu göz önünde bulundurulduğunda, psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasını engelleyen koruyucu-önleyici sosyal hizmet müdahalelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda kurum bakımından ayrılan kadınların erkeklere oranla daha fazla suça sürüklenme ve barınacak yer bulamama sorunu yaşadığı; kurum bakımından ayrılan erkeklerin ise kadınlara oranla daha fazla ruhsal/bedensel hastalık ve boşanma sorunu yaşadığı, kurum bakımından ayrılma yaşları 18-22 grubunda olan katılımcıların barınacak yer bulamayanların oranının kurum bakımından ayrılma yaşları 7-17 yaş grubunda olan katılımcılardan anlamlı derecede daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu bulgular kurum bakımında yetişmiş bireylerin henüz kendi ayakları üzerinde durabilecek yaşam becerisi kazanmadan kurumdan çıkartıldığını göstermektedir. Suça sürüklenme ve barınacak yer bulamama sorununun önlenmesi adına kurum bakımı altındaki bireylerin mutlaka bir iş sahibi olarak kurum bakımından ayrılması ve kurum bakımından ayrılmadan önce kendi başına yaşayabilecek yaşam becerileri kazanması sağlanmalıdır.

Katılımcıların gelir durumu bozuldukça bağımlılık yaşama sorunu ile yoksulluk/işsizlik yaşama sorununun arttığı görülmüştür. Madde bağımlılığının önlenmesi amacıyla henüz korunma kararı kaldırılmadan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tüm kurumlardaki çocuklara koruyucu önleyici çalışmalar yapmalı, madde kullanımı gerçekleşmişse bireyin içinde bulunduğu ve maddeye alışmasına neden olan çevre düzenlenmelidir. Kurum sonrası oluşabilecek madde

bağımlılığı sorununun önlenmesine yönelik olarak, sorun yaşayan bireylerin her sorununda günün her saati danışmanlık alabileceği bir hat hizmete geçirilmelidir. Kurum bakımından ayrılmış bireylerin aile ve iş ilişkileri, sorunları bireyin isteğine bağlı olarak takip edilmeli ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca görevlendirilecek personel tarafından düzenli izlemeler yapılmalıdır.

Tüm bu önerilerin hayata geçirilmesi adına sosyal hizmet uzmanları tarafından savunuculuk ve lobilik faaliyetleri yapılmalıdır.

#### KAYNAKLAR

- Aro, S., Aro, H. & Keskimaki I. (1995). Socio-economic mobility among patients with schizophrenia or major affective disorder. A 17-Year Retrospective Follow-Up. *Br J Psychiatry*, 166, 759-767.
- Aşık, E. (2006). *Yetiştirme yurdunda kalan gençlerin ergenlik sorunları ve başetmeleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri (10. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Benli, T. (1998). *Yetiştirme yurdu öğrencilerinin akademik başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boduroğlu, G. (2017). *Kurum bakımından ayrılan bireylerin yaşamın düzenlenmesi ve uyum sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sosyal destek kaynakları*. Yüksek lisans tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books, 322-369.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Yay.
- Diriöz M, Alkın T, Yemez B, Onur E. & Eminağaoğlu N. (2011). Ayrılma anksiyetesi belirti envanteri ile yetişkin ayrılma anksiyetesinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 1-13.
- Fırat, M. (2014). *Yoksulluk ve Suç İlişkisinin Sosyolojik Analizi: Bir Referans Çerçevesi (Elazığ Örneği)*. Bilgi Yolu Eğitim Kültür ve Sosyal Araştırmalar Merkezi: BİLSAM.
- Gallwey, S. (2013). *The relationship between attachment and resilience in foster care alumni*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global, [https://search.proquest.com/docview/1314577275?accountid=16382\\_\\_sayfasından](https://search.proquest.com/docview/1314577275?accountid=16382__sayfasından) erişilmiştir.
- Hayat Sende Derneği. (2014). *Kurum Bakımından Toplum Geçişte Gençler Çalıştayı (1.Baskı)* [ . Broşür]. Ankara: Hayat Sende Derneği.
- Hazan, C. & Shaver, P.R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *JPers Soc Psychol*, 52, 511-524.
- İnaç, B., Bilgin, M. & Atıcı, M. (2012). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi (8)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (4. Baskı)* Ankara: Bahçelievler.
- Kılıç Candan, A. (2015). *Yetiştirme yurtlarında kalmış bireylerin toplumsal entegrasyonu*. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 381-404.
- Ögel, K., Taner, S. & Eke, C. (2006). Onuncu sınıf öğrencileri arasında tütün, alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *İstanbul örnekleme. Bağımlılık Dergisi*, 7(1), 18-23.
- Sağlam, E. (2014). *Yetiştirme yurdunda büyüyen genç yetişkinlerin bazı psikolojik özelliklerinin ailesi yanında büyüyen bireylerle karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Saral, K. (2013). *Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma ve sosyal karşılaştırma ortalamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, G. (2009). *Yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında yaşayan ergenlerin bağlanma stilleri ile kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şirin, I. (2015). *Annenin çocuğuna karşı aşırı korumacı tutumuyla annenin çocukluk çağında yaşadığı ayrılık anksiyetesi travması arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Temel, A. (2017). *Yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerle ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerde topluluk hissi ve psikolojik sağlamlık*. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tüzün, O., Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19, 24-39.

Yüksel, Z. (2016). *Kurum bakımında kalmış yetişkinlerde bağlanma biçimleri ve ruhsal sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### Extended Abstract

The main aim of this study is to reveal the relationship between the problems faced by care leavers after institutional care and their various demographic characteristics. For this purpose, we have tried to find answers to the following research questions: 1. Is there a significant relationship between gender and the problems experienced by participants after leaving the institution? 2. Is there a meaningful relationship between the problems experienced by the participants after leaving the institution and the age of leaving the institution? 3. Is there a meaningful relationship between the problems experienced by the participants after leaving the institution and their working status? 4. Is there a meaningful relationship between the problems experienced by the participants after leaving the institution and their income level? The side objectives of the study are to contribute to the literature that contains a limited number of sources, to provide information on care leavers and to reveal the socio-demographic characteristics and problems they face after the institutional care. In this research, general and relational survey model and quantitative research design were used. All care leavers in Turkey constituted the population of the research. However, there is no list of this defined population. Therefore, this population cannot be defined. On the other hand, some non-governmental organizations consist of memberships of care leavers. For this reason, support was taken from such civil society organization while forming a working group. The study group of this research consisted of 107 participants who were reached through various non-governmental organizations and members of these organizations working with care leavers and children under legal care. In the process of forming the working group, the principle of confidentiality was taken into consideration. In line with this principle, necessary permissions were obtained from the relevant non-governmental organizations and Hacettepe University Ethics Committee. Since the study was conducted on voluntary basis, the addresses of the acquaintances separated from the first persons were obtained by using the snowball sampling technique and the study group was reached. Since the participants were reached through non-governmental organizations, university graduates constituted the majority of the sample. This is an important limitation of the research. In the research, the questionnaire technique was used as a data collection tool. The questionnaire was formed by the researcher and applied personally by face-to-face interview method with each participant for an average of 25-30 minutes. In order to determine the socio-demographic situations of the participants in the content of the questionnaire, the Socio-Demographic Form consisting of 8 questions and the Information Form on the Institutional Care and Problems After Institutional Care consisting of 10 questions prepared to determine the post-institutional care process were provided. The participants were informed about the research by telephone and e-mail and their approvals for participation in the research were received. The data collected from participants were transferred to the SPSS (Statistical Package) for the Social Sciences 23). Demographic data such as age, gender, marital status, age during

institutional care, separation age, having social support and data related to the problems experienced by the participants were analyzed. The relationship between the socio-demographic characteristics of the participants and the problems they experienced after institutional care was analyzed with the Chi-Square test. Descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, maximum) were given for numerical variables and frequency distributions (number, percentage) for categorical variables. The data were interpreted in the light of the analyses. In consequence of the research, when the relationship between the problems that the participants faced after the institutional care and their gender was examined, it was found that the ratio of facing a psychological / physical illness was higher among men than women and the ratio of facing problems like delinquency and lack of shelter are higher among women than men. When the relationship between the problems that the participants faced after the institutional care and their age of departure from institutional care was examined, a meaningful relationship was found between the problem of lack of shelter and age of departure from institutional care. According to this information, the ratio of participants who faced the problem of lack of shelter was higher among those who left the institutional care between the ages of 18-22 than those who had left the institutional care between the ages of 7-17. When the relationship between the problems that the participants faced after the institutional care and working and income status was examined, it was found that addiction and poverty/unemployment problems were more common among those who were not working and had no income.

## ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERDE TÜKENMİŞLİK: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Sıdika BULUŞ\*  
Ali Fuat ERSOY\*\*

### ÖZ

Ebeveynlik, çocuk sahibi olmanın getirdiği günlük yaşam zorlukları ve bakım sorumlulukları nedeniyle stres deneyimlerinin sıklıkla yaşandığı bir dönemdir. Engelli bir çocuğun doğumu ile birlikte ebeveynler beklenmedik zorluklar ve ihtiyaçlarla karşılaşabilmektedir. Engelli çocukların aile sistemine katılmasıyla birlikte ebeveynler ilk aşamada şok, inkâr, suçluluk, hayal kırıklığı, dış dünyanın tutumundan kaçınma, ani krizler, özgüven ve kendine saygı eksikliği gibi tavırlar sergileyebilmektedir. Engelli çocuğa sahip olan ebeveynler kendi yaşamlarını organize etme aşamasında zamanlarının büyük bir kısmını özel bakım ve ilgi görmesi gereken çocukları ile geçirecekleri gerçeğini göz önünde bulundurmamak durumundadır. Bu noktada anne ve babaların farklı baş etme mekanizmaları geliştirdikleri bilinmektedir. Anneler geleneksel aile rolleri çerçevesinde çocuğun birincil bakımını üstlendiği için üzüntü, keder, öfke ve ağlama gibi duygu geçişlerini sıklıkla yaşamaktadır. Bu problemlerin yanı sıra engelli çocuğu olan anneler; hayal kırıklığı, plan ve hayallerinden vazgeçme, kronik yorgunluk hissine kapılma gibi risklerle baş başa kalmaktadır. Anneler engelli çocukları için kendi ihtiyaç ve isteklerinden fedakârlık etme ile çok fazla enerji harcama nedeniyle artık verecek hiçbir şeyleri kalmadığı anlarda tükenmişlik yaşamaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma modeli çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak engelli çocuğu olan 12 anne ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı engelli çocukların bakımında yalnızlaştırılan anneleri, tükenmişliğe iten sebeplerin derinlemesine incelenmesi ve bu hususta gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, anneler, engelli çocuklar, sosyal hizmet, tükenmişlik

## BURNOUT IN MOTHERS WITH DISABLED CHILDREN: A QUALITATIVE RESEARCH

### ABSTRACT

Parenthood is a process in which stress is frequently experienced due to the challenges of daily life and responsibilities of having children. Parents may face unexpected difficulties and needs, with the birth of a disabled child. Parents can exhibit behaviours in the face of the disability such as denial, guilt, frustration, avoiding the attitude of the outside world, sudden crises, lack of self-confidence and self-respect. Parents who have children with disabilities should consider the fact that they will spend most of their time with their children who need special care and attention in organizing their lives. At this point, it is known that mothers and fathers developed different coping mechanisms. Mothers often experience emotions such as sadness, grief, anger and crying, because they undertake the primary care of the child within the framework of traditional family roles. In addition to these problems, mothers with disabled children experience disillusionment, giving up plans and dreams, and the feeling of chronic fatigue. Having children with disabilities, these mothers also experience burnout as a result of sacrificing their own needs and desires to the child's, and there is nothing left to do anymore. This study was conducted with 12 mothers with disabled children by using semi-structured interview technique within the framework of qualitative research model. The aim of this study is to provide an in-depth examination of the causes of burnout and to determine the necessary measures to be taken.

**Key Words:** Disabled children, mothers, burnout, social work, family

\* Sosyal Hizmet Uzmanı, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,,Karabük. Sidika bulus@hotmail.com

\*\*Prof. Dr. Karabük Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, Karabük alifuaterso@karabuk.edu.tr

## GİRİŞ

Aile, toplumun temel yapı taşı ve nesiller arası aktarım sürecinin başlangıç noktası olarak tanımlanabilmektedir. Okeke (2001) aileyi “her üyenin aile sisteminin yapısını etkilediği ve sistemden etkilendiği etkileşimli bir iletişim ağı” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla aile sistemi, bir üyeyi etkileyen herhangi bir sorunun kesinlikle diğer üyeleri etkileyeceği önemli bir arenadır. Ailenin toplumsal anlamda pek çok işlevi bulunmaktadır. Çocukların topluma kazandırılması ve yetiştirilmesi aile kurumunun en temel görevleri arasındadır. En genel anlamıyla çocuk, cinsiyet ve kişilik özelliklerine bağlı olarak anne ve babalarının onlara yüklemiş olduğu anlam ve değer çerçevesinde aile serüvenine ortak olan bireydir (Özensel, 2004: 77-78). Kağıtçıbaşı (1981)’ e göre anne ve babanın çocuğa attığı değer ve çocuktan beklentileri ailenin toplum üzerindeki işlerliğini gösteren unsurlardandır.

Engelli bir çocuğun dünyaya gelişi ile birlikte anne babaların yaşamları, duygu düşünce ve davranış kalıpları beklenenin aksi yönünde değişiklikler göstermektedir. Engelli çocuğu olacağı gerçeğiyle yüzleşen anne ve babalar bu süreçte ilk olarak şok, inkâr, kızgınlık, keder, suçluluk, hüsrân, hayal kırıklığı, dış dünyanın tutumundan kaçınma, ani krizler, özgüven ve kendine saygı eksikliği yaşamaktadır (Fortier ve Wanlass, 1984; Pearce, 1996; Martin ve Colbert, 1997; Yörükoğlu, 1998; Ferguson, 2002; Ataman, 2003; Işıkhân, 2005). Anne babalar, çocuklarının engellilik durumuna alışsa bile stres ve gerginlik yaratan bu olumsuz deneyimlerle yaşam boyu karşı karşıya kalmaktadır (Kearney ve Griffen, 2002: 583).

Engelli çocuğa sahip ebeveynler kendi yaşamlarını organize ederken çocuklarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak zorundadır. Ayrıca ebeveynler, zamanlarının büyük bir kısmını özel bakım ve ilgi görmesi gereken çocuklarına ayırmak durumundadır. Engelli çocuklar yemek yemek, giyinmek, tuvalete gitmek, banyo vb temizlik ihtiyaçları gibi günlük aktivitelerini tek başına yerine getirmekte zorlandığı için bir ebeveyn veya bakıcı desteğini gerekli kılmaktadır. Bu durum engelli çocuk ve ailesi için yaşam süresi boyunca devam etmektedir (Bailey vd., 2009; Stewart, 2009; Patel vd., 2010). Bu nedenle sosyal yaşamları diğer ebeveynlere oranla daha fazla sınırlıdır (Uskun ve Gündoğar, 2010: 8). Çocuğun engelliliği tüm aileyi etkilese de annelerin, bu durumdan babalardan daha fazla etkilendiği birçok çalışmada tespit edilmiştir (Gray, 2003; Işıkhân, 2005; Hastings vd., 2005; Oelofsen ve Richardson, 2006). Gray (1993)’e göre anne ve babaların çocukların engelliliği karşısında yaşamış oldukları stres düzeyi iş yaşamında bulunma ve çocuk yetiştirmeye bağlı cinsiyet rolleri ile açıklanmaktadır. Anneler genellikle çocuk yetiştirmekle sorumlu tutulurken babalar ise ailenin finansal ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlüdür. Bu hususta anneler ve babalar farklı baş etme stratejileri geliştirme yoluna gitmektedir. Babalar duygularını bastırma, geç saatlere kadar çalışma veya evden uzak durma gibi önlemler alma yoluna gidebiliyorken anneler üzüntü, keder, öfke ve ağlama gibi duygularını geniş bir yelpazede deneyimleme ve yaşadığı duygusal zorluklar hakkında daha fazla konuşma eğiliminde olabilmektedir. Engelli çocuklar ise genellikle, normal gelişim gösteren çocuklardan daha fazla sayıda davranış problemi göstermektedir (Feldman vd., 2000; Baker vd., 2003; Lopes vd.,2008; Lach vd., 2009). Engelli çocukların davranış problemlerinden bazıları; saldırganlık, yıkıcı etki yaratan davranışlar, meydan okuma, hiperaktivite, uyku bozuklukları olarak sıralanabilmektedir (Feldman vd., 2000; Jewell vd., 2009; Keller ve Fox, 2009). Bu problem davranışların, neden olduğu stres ve davranışların beraberinde gelen zaman yönetimi sorunu nedeniyle, ebeveynler üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir (Plant ve Sanders, 2007: 110). Engelli çocuğun varlığı aile bireylerinin tümünün yaşamı üzerinde etki sahibi olmakla birlikte, engelli çocuğun büyüme ve gelişiminde birincil bakıcı rolünü üstlenen annelerin (Crowe vd. 2000; Er, 2006; Meşe, 2013), babalardan daha fazla stres yaşadığı yapılan çalışmalarda görülmüştür (Timko vd.,1992; Hassall vd., 2005). Bu bağlamda engelli çocuğu olan annelerin



çocuklarının engellik durumuna ilişkin problemlerle başa çıkmada zorluklar yaşadığı bildirilmiştir (Reyman ve Kucyper, 1994).

Engelli çocuk sahibi olan anneler tarafından en sık bildirilen günlük problemler; çok az uyku, çocuğa sürekli dikkat etme zorunluluğu, her daim çocuğun yanında olma, boş zaman eksikliği yaşama, dinlenme imkânının yokluğu, uzmanlarla sık görüşme yapma zorunluluğu, fiziksel olarak güçsüzlük ve sürekli çocuğa bağlı olma duygusu sayılabilir. Bu problemlerin yanı sıra engelli çocuğu olan anneler; hayal kırıklığı, önemli mali yükler, plan ve hayallerden vazgeçme ve kronik yorgunluk hissine kapılma gibi risklere de maruz kalmaktadır. Günlük yaşam kaygılarının yanı sıra bu tür sorunlarla karşı karşıya kalan anneler, çocuğun sürekli bakım sorumluluğunun da eklenmesiyle denge durumları bozularak fizyolojik ve psikolojik anlamda reaksiyonlar vermektedir. Bu durumun sürekliliği annelerin tükenmişlik sorunuyla baş başa kalmasını neden olmaktadır (Kwiatkowski ve Sekulowicz, 2017: 825). Tükenmişlik kavramı; kronik, fiziksel ve zihinsel yorgunluk halini kapsamaktadır (Kristensen vd.,2005; Burisch, 2006) ve genel olarak yardım faaliyetlerinde bulunan meslek elemanları tarafından deneyimlenmektedir (Kwiatkowski ve Sekulowicz, 2017: 824).Tükenmişlik, başlangıcı ani veya yavaş bir biçimde birbiriyle ilişkili fiziksel ve duygusal semptomların oluşmasıyla sürekli stres halinin varlığına sebep olmaktadır (Sek, 2000:85).Araştırmacılar tükenmişliğin meydana gelişinde çeşitli öngörülerde bulunmuştur. Maslach (1976)'a göre tükenmişliğin ortaya çıkışı şu sırayı savunmakta; duygusal tükenme□ duyarsızlaşma□kişisel başarıların azalması. Golembiewski ve Munzenrider (1988) ise tükenmişliğe ilişkin başka bir model öne sürdüler; duyarsızlaşma□kişisel başarıların azalması□duygusal tükenme.

Sullivan ve arkadaşları (1979) tükenmişliği mesleki olmayan farklı bir bağlamda araştırarak tükenmişliğin özellikle günlük yaşamda engelli çocuğa sahip bireyler tarafından da yaşanabilecek bir perspektifine rastlamışlardır. Ebeveynler, çocuklarının gelişimsel manada yaşamış olduğu olumsuzluklar neticesinde eğitim, bakım ve terapi başta olmak üzere çeşitli görevleri sürekli olarak yürütmek zorundadır. Bu durum birçok anne-baba için özellikle anneler için ciddi fiziksel ve zihinsel baskı kaynağı oluşturabilmektedir. Sullivan gerek mesleki tükenmişliğe gerekse ebeveyn tükenmişliğine yol açan mekanizmaların benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre ebeveyn tükenmişliğinin, çocuk bakımının sürekli oluşu, çocukların günlük ihtiyaçları ve günlük yaşamdaki çeşitli zorlukların meydana gelişinden kaynaklanan giderek artan bir güç kaybı süreci olduğu öne sürülmüştür. Annelerin ise geleneksel olarak engelli çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi ile eğitimine aktif katılımını sağlama gibi rollerden sorumlu tutuldukları için tükenmişlik yaşama riskleri yüksektir (Kwiatkowski ve Sekulowicz, 2017: 825).

Engelli çocuğu olan annelerin tükenmişliği, sıklıkla çocukları için kişisel gereksinimlerinden ve isteklerinden fedakârlık etmekten kaynaklanan yorgunluk, utanç, suçluluk, öfke, hayal kırıklığı ve diğer rahatsızlıkların birleşiminden meydana gelmektedir. Tükenmişlik yaşayan annelerin fiziksel semptomları arasında bağışıklık fonksiyonlarında azalma, iştah problemi, uykusuzluk, artan kan basıncı veya kalp atış hızları sayılabilmektedir (Varghese ve Venkatesan, 2013: 101). Bir anneye çok fazla rol talebinde bulunulması, kendisine daha az zaman ayırmasına neden olarak akabinde tükenmişlik tehdidi yaratmaktadır (Lemkau vd., 1987: 83). Engelli çocuk annelerinin de toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde geleneksel annelik rolüne ek olarak, çocuklarının engellik türüne göre bakım ihtiyaçlarını yerine getirmeleri beklenmektedir.

Tükenmişlik, engelli çocuğu olan annelerde; suçluluk, kızgınlık, bedensel şikayetler, depresyon, günlük yaşamdan geri çekilme davranışı, evlilik çatışması ve başarısızlık hissinde artışın bir yansıması olarak

ortaya çıkmaktadır (Johnson, 2000; Lenhard vd., 2005). Bu tür anneler kendilerini hapsolmuş, hayal kırıklığına uğramış, çocuklarına aşırı bağlı olarak yaşadıklarından zorluklarla baş etme gücünü yitirerek durumlarından fazlaca şikâyet etmektedir. Çok fazla enerji harcadıkları için çocuğuna ve ailesine karşın verecek hiçbir şeyi kalmayacak noktaya ulaşmaktadır. Bütün bunlar, engelli çocukların annelerini duygusal ve fiziksel tükenmişliğe iten etmenlerdir (Kuhn ve Carter, 2006). Gündelik yaşamda engelli çocukların bakımından sorumlu tutulan annelerin tükenmişlik riskiyle karşılaşmaları ise mümkün görünmektedir. Bu çalışmanın amacı engelli çocuk bakımında yalnızlaştırılan annelerin sorunlarını gün yüzüne çıkararak tükenmişliğe neden olan faktörlerin tespiti ve önlenmesine yönelik tedbirlerin alınmasını sağlamaktır.

## YÖNTEM

Bu araştırma engelli çocuk bakımında annelerin sorunlarını gün yüzüne çıkararak tükenmişliğe neden olan faktörlerin tespiti ve önlenmesine yönelik tedbirlerin alınması konusunda önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden oluşan durum çalışması desenli nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme gibi yöntemler aracılığıyla insanların davranış, düşünce ve algıları ve tüm bunları yaşamlarına uygulama biçimleri hakkında bilgiler verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:37). Nitel araştırma amacına uygun olarak görüşme, genellikle sözlü iletişim yoluyla ve yüz yüze gerçekleştirilen veri toplama biçimidir (Karasar, 2014:165). Derinlemesine görüşme tekniği, görüşme yapılan kişilerin araştırma konusuna ilişkin görüş, düşünce, fikir, bakış açısı ve deneyimlerinin ifade edilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir.

### 1. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Bu çalışmada elde edilen veriler, Karabük ili Safranbolu ilçesinde bulunan iki farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte olan engelli tanısı almış olan çocukların anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme esnasında kişilere yöneltilmesi planlanan sorular ve konular formunu kapsamaktadır. Görüşme formu ile benzer konular üzerine farklı kişilerin konu hakkındaki görüşlerine dair bilgi alınır (Patton, 2005: 24). Görüşmeci daha önceden hazırlamış olduğu soru ve konulara sadık kalarak, önceden hazırladığı soruların yanı sıra bu sorular konusunda detaylı bilgi alma amacıyla ek sorular yöneltebilme özgürlüğüne sahiptir (Türnüklü, 2000: 547). Ayrıca tavsiye ve yönlendirilmeler yoluyla planlanan katılımcı sayısına ulaşmak için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 118).

Araştırma örneklem grubu ile sınırlandırılmış nitel bir çalışma olması sebebiyle evrenin tamamını temsil iddiası taşımamaktadır. Araştırmaya katılım gösteren kişilere başvuru özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden yapılan yönlendirilme neticesinde önceden randevu alınarak katılımcıların isteği üzerine iş yerleri ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcılardan alınan onam dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak daha sonra yazıya geçirilmiştir. Elde edilen bilgiler, gerekli çözümlenmeler yapıldıktan sonra raporlaştırılmıştır. Bu amaçla veriler toplamda yedi kategoride sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmada katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Çocuğunuzun engelliliği hakkında ne kadar bilginiz olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Engellilik tanısının ilk gününden bugüne kadar duygularınız açısından ne gibi farklılıklar yaşadınız şuan ne hissediyorsunuz?
3. Çocuğunuzun engelli olması konusunda hangi zorluklarla karşılaştınız? (ekonomik, sosyal)
4. Çocuğunuzun bakımından kim sorumlu? En çok kim ilgileniyor?
5. Çocuğunuzla ilgili hangi durumlar veya olaylar sizde strese ve tükenmeye neden olur? (bu durumu nasıl yönetirsiniz?)

6. Yaşadıklarınız sonrasında destek almak için kime başvurduunuz, ne tür sosyal destek kaynaklarınız var?
7. Okulda veya özel eğitim merkezinde sunulan hizmetler hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Engelli bir çocuğun ebeveyni olmak kişisel hayatınızı nasıl etkiledi?
9. Diğer aile bireyleriyle ilişkiniz, engellilik tanısından ne derece etkilendi?
10. Çocuğunuzla ilgili gelecekteki beklentileriniz ve umutlarınız nelerdir?

## 2.Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Araştırma verileri tematik analiz yapılarak işlenmiştir. Analizin ilk adımında, 12 katılımcı anne (Tablo 1) ile yapılan derinlemesine görüşmelerde elde edilen ses kayıtları, yazılı metne dönüştürülmüştür. Her görüşme sonunda araştırmacının gözlemlerini içeren raporlar tutulmuştur. Ayrıca ses kayıtları dikkatlice dinlenerek içeriğe ilişkin notlar alınmıştır. Oluşturulan metnin detaylı incelenmesi sonrasında kavramlar ve temalar oluşturularak metin kodlanmıştır. Kodlar araştırmacının araştırma konusunun ana kavramlarından ve metnin kendisinden çıkarılmıştır. Metinde sıklıkla tekrarlanan veya odaklanılan kavramlar saptanarak benzer anlamlara sahip veriler aynı kodlar altında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılmış olan veri ve görüşme raporları ile tekrar okumalar yapılarak yorumlanmıştır ve son olarak sonuçlar raporlaştırılmıştır. Bu çalışmada oluşturulan temalar katılımcılara yöneltilen sorulardan düzenlenmiştir. Katılımcı annelerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## BULGULAR

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada engelli çocuğa sahip annelere ve engelli çocuklarına ilişkin tanıtıcı bilgiler, özet niteliği göstermesi açısından Tablo 1 ve Tablo 2 biçiminde sunulmuştur. Belirli bir çerçevede ele alınmak üzere görüşmeye katılım gösteren 12 annenin gerçek isimleri yerine çiçek isimleri ile kodlanarak araştırmada yer alması sağlanmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcı Annelere İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Kişiler	Yaş	Medeni durum	Eğitim	Meslek	Sosyal güvence	Çocuk sayısı
Lale	48	Evli	İlkokul	Ev hanımı	Emekli	2
Karanfil	47	Evli	Lisans	Ebe	Emekli S.	4
Zambak	36	Evli	İlkokul	Ev hanımı	SSK	1
Nergis	41	Evli	Lisans	Ev hanımı	Emekli S.	2
Sümbül	39	Evli	İlkokul	Ev hanımı	SSK	3
Nilüfer	30	Bekâr	Ortaokul	Hasta bakıcı	-	2
Menekşe	33	Evli	Lise	Ev hanımı	Bağkur	2
Sardunya	38	Evli	Ön lisans	Eğitmen	SSK	2
Orkide	41	Bekâr	Ön lisans	Memur	Emekli S.	2
Açelya	42	Evli	İlkokul	Ev hanımı	SSK	3
Gelincik	40	Evli	İlkokul	Ev hanımı	SSK	2
Manolya	60	Evli	Okur yazar	Ev hanımı	Emekli	4

**Tablo 2.** Katılımcı Annelerin Engelli Çocuklarına İlişkin Bilgiler

Kişiler	Engeli bulunan çocuk/çocukların yaşı	Engeli bulunan çocuk/çocukların cinsiyeti	Çocuk/çocukların engel durumu	Engelli çocuk/çocukların eğitim durumu
Lale	16/18	Erkek/ Erkek	Zihinsel engel	9./ 12. sınıf
Karanfil	6	Erkek	Down sendromu	Anasınıfı
Zambak	6	Erkek	Zihinsel gerileme	Anasınıfı
Nergis	9	Kız	Down sendromu	3. sınıf
Sümbül	9	Kız	Fiziksel engel	4. sınıf
Nilüfer	4 / 5	Kız/ Kız	Konuşma engel	Okula gitmiyorlar
Menekşe	8	Erkek	Fiziksel engel	2.sınıf
Sardunya	7	Erkek	Gelişim ve konuşma	Anasınıfı
Orkide	10	Kız	Öğrenme güçlüğü	4.sınıf
Açelya	9	Kız	Öğrenme güçlüğü	3.sınıf
Gelincik	8	Kız	Zihinsel ve fiziksel	3. sınıf
Manolya	30	Kız	Zihinsel	Okula gitmedi

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular annelerin çocukların engelliliğine ilişkin bilgi durumu, çocuğun engelli oluşuna gelen tepkiler, bakım verme ve tükenmişliğe ilişkin deneyimler, sosyal destek kaynakları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile okulların değerlendirilmesi, engelli çocuğun varlığının annelerin yaşamları üzerindeki etkileri, engelli çocuklara ilişkin gelecek beklentileri ve umutları şeklinde yedi başlık (tema) altında incelenmiştir.

### 1. Annelerin Çocukların Engelliliğine İlişkin Bilgi Durumu

Anneler çocuklarının engelliliği ile ilgili olarak az çok bilgilerinin olduğunu bunun bilincinde olduklarını “Ben çocuğum için daha iyi ne yapabilirim?” sorusuna cevap aradıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

*“Hepsinden haberdarım da işte nasıl anlatayım bilemedim. İkisi de doğuştan genetik nedenlerden dolayı engelli. Onlar için nasıl yardımcı olabilirim. Hep yardım aldım. Hala da alıyorum. Büyüdüler diyorum şunu nasıl anlatayım, şunu nasıl söyleyeyim hep daha iyi nasıl olurum diye çabaladım.” (Lale)*

*“Şöyle benim çocuğum Down’lu. Down’lu doğuştan gelen bir şey. İlk tabi ben çocuğum ne derece Down’lu olduğunu anlayamadım. Yaşın ilerlemesine bağlı olarak çocuk kendini geliştirebiliyor değiştirebiliyor bu süreçte. Şuanda konuşmıyor yaşlıları gibi normal olan çocuklar gibi değil ama yine de iyi çok şükür. Daha da iyi olabilir.” (Karanfil)*

*“Uzmanlar yönlendirdi ama ben de gözlemliyordum bazı aksi giden durumları. Çünkü çocuğun tepkisi diğer yaşlıları gibi değildi. Geçirdiği sağlık problemleri sürecinden dolayı bekliyordum böyle bir sorun olacağını.” (Zambak)*

*“Ben herkesten bilgi alıyorum. Bir özel eğitim öğretmeninden de doktordan da internetten de araştırıyorum yani her kaynaktan bilgi alıyorum. Hani mesela ben bir tek kendi çocuğumu biliyorum ama bu işin içinde olan özel eğitim uzmanları yıllardır onlarca yüzlerce benim çocuğumun durumundaki kişilerle çalışmışlar. Onlar hem o çocukların hastalıklarını hem neler yapabileceklerini büyüdüklerinde nasıl olduğunu hani küçüklükten nasıl bir eğitim verildiğinde nasıl olabileceğini falan biliyorlar” (Nergis)*

*“Çok da bir bilgim yok yani. Görünüşte biraz şey var o kadar. Bana denilen doğuştan oksijensiz kalıp kaslarına vurmuş işte öyle bir şey dediler. Sağ tarafına vurunca kasları zayıflamış. Yani ona öyle dediler.” (Sümbül)*

*“İki yaşında keşfettik biz bunu. Sol ayağında parmak ucuna basarak yürüyor ama doğumla alakalı bir şey. Hani beyninden kaynaklı olduğunu biliyorum. Tedavi sürecinin de çok kısa sürmeyeceği bir süreç olduğunu biliyorum.” (Menekşe)*

*“Çoğunlukla hem çalıştığım için genellikle internetten faceden sayfalara ekliyorum, onlardan bakıyorum. Sosyal medya aracılığıyla takip ediyorum. Başkalarının deneyimlerine bakarak kendim de bir şeyler yapmaya çalışıyorum.” (Orkide)*

*“Yani işte doktorların söylediği kadar işte. Öğrenme zayıflığı var, unutkanlık var. Yaşlılarından iki yıl, bir yıl geriden gelecek.” (Açelya)*

*“Bir kere kendi ihtiyacını göremiyor. Bir yere bırakamıyorum ben. Yemeğini falan giyinmesini alışsın artık diye uğraşıyorum artık onları da anca anca yapıyor. İhtiyacı var yani başkasına.” (Gelincik)*

Çeşitli engel durumuna sahip olan çocukların annelerinin çoğunun engellilik konusunda kesin bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Annelerin ilk etapta doktor, çocuk gelişim uzmanı veya sosyal medya aracılığıyla kendi kendine yardım kaynaklarını kullanma gibi bilgi edinme girişimleri olmasına karşın, anneler kendilerinin durum hakkında tam olarak bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcı annelerden üçü, çocuklarının ihtiyaçları hakkında herkesten daha bilgili olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların tamamı engelli çocuklarının bakımından kendilerinin sorumlu olduğunu bildirmişlerdir. Evli olan katılımcılar ise eşlerinin daha çok finansal destek sağlama konusunda yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan üçü, boşanmış olmaları sebebiyle eşlerinin ara sıra telefonla arayıp çocuklarıyla görüştüğünü herhangi bir maddi desteğinin olmadığını belirtmiştir. Bu sebeple boşanmış katılımcıların tamamı hem çalışıp hem de çocuklarının kişisel bakımını sağlamaktadır. Boşanmış katılımcılardan yalnızca biri anne ve babasından zaman zaman çocuk bakımı konusunda destek aldığını bildirmiştir.

## **2.Çocuğun Engelli Oluşuna Gelen Tepkiler**

Anneler çocuğun engelli oluşuna ilişkin çevrelerinden çeşitli tepkiler aldıklarını, bazı tepkileri normal karşıladıklarını bazılarını ise kendilerinin tepki verdiklerini belirtmişlerdir. Gelen tepkileri “Sana Allah sabır versin kuvvet versin diyenler oluyor. Arkamdan ne diyorlar bilmiyorum” şeklinde özetlemişlerdir. Çevrelerindeki diğer tepkileri ise, “Büyüklerimiz, babaanne ve ananeleri kabul etmek istemedi onlara bir şekilde ben de baskı yaptım şurada anlıyor onlar da biliyorlar. İlk başta kabullenemediler. Ben bazı şeyleri kendi kendime çözdüm ama eşim çözemedi dedim ki bizimle varsan varsın yoksan gidebilirsin.” (Lale)

*“Suçlu arandı bunu benim yüzüme söylemediler ama yaşandı yani. İlk etapta onlar nedense uzak duruyorlar insandan. Zaten benim hayatımda değillerdi o kişiler, aslında bakarsan uzak duruyorlar. Babası bile sorumluluk almak istemedi. Hayatta her şey sorumluluk, sorumluluktan kaçmak çok kolay tabi bir şeyleri taşıyabilmek önemli.” (Karanfil)*

*“Kıyaslanmalar çok oldu. Niye işte başkasının çocuğu sağlıklı da senin niye böyle benim torunum hep böyle mi sağlıksız mı olacak bunun gibi kıyaslama oldu Aslında büyükler kabullenmiyor ilk önce. bu durumdan bir şekilde ben sorumlu tutulmaya çalışıldım. Konuşmaya çalıştım onlarla anlatmaya çalıştım kendimi anlatamadığımı fark ettiğimde kendimi geri çektim. Ben de öyle olunca görüşmemeye karar verdim onunla.” (Zambak)*

*“İlk tanı konduğu dönemde hani böyle şey yaptılar. Benim annem de kayınvalidem de aynı anda savunmaya geçtiler. İkisi de bizim ailemizde hiç böyle bir çocuk yoktu. Aslında ikisi de kendinden atmak istedi sorumluluğu. Bizden değil sizdendir diye. Benimle eşim arasında böyle bir şey hiç olmadı hiç bunun araştırmasına girmedik.” (Nergis)*

*“Okulda çocuklarla bir kavga durumu olmuş bir kere. Diğer çocuklarda şöyle bir durum olmuş sen hızlı koşamazsın, sen top oynayamazsın sen bisiklete binemezsin bu tarz şeylerden biraz etkileniyor çocuğum.” (Menekşe)*

*“İlişkiler iyi yönde gelişti. Onlar bize teselli oldular. Destek verdiler eğitim yönünden de sağlık yönünden de tanıdıklarım akrabalarım var onun içinde. Zaten beni buraya getiren de engelliler okulunda çalışan teyzemin kızı oldu yönlendirme olarak.” (Sardunya)*

*“Abileri hiç sabredemiyorlar. Çünkü bu öğrenemiyor. Çocuklar da buna sabredemiyorlar. Yani “akıl yok mu senin” falan deyince onun kafası daha çok karışıyor. Onu ben anlıyorum.” (Açelya)*

*“Kızımın kimseye bir şey yaptığı yok ama içlerine almıyorlar benim tek şeyim o. O durumlarda bazen bir yerlere gitmem. Yani çocuğum için gitmem aslında. Çünkü arasına almıyorlar o da diyor ki niye benimle oynamadılar, niye beni aralarına almıyorlar. Yoksa ondan utandığımdan çekindiğimden değil kesinlikle, çocuğumu düşündüğüm için gitmem bazı yerlere.” (Açelya)*

*“En büyük ablam biraz şeydir iyidir. Bacım şey yapma dedi. R de öyle olmak istemezdi. Ben aslında çok aşırı sinirliyim. R den sonra oldu yani. Sen sabret, sabredersen Allah bir yerden yüzüne bakar. Düzelir hani kendini üzme dedi. Bir bacım var o da abla yapma der. Yatsaydı kalsaydı (yatağa bağımlı) gözünün önünde daha zordu o zaman daha kötü olurdu. O da maşallah bak şimdi çok düzelmiş bizim çocuklarla beraber aynı ortamlara girebiliyor diyor.” (Gelincik)*

Katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarının engelliliğine ilişkin olumsuz tepkilerle karşılaştıklarını, dışlanma ve çocuklarına yönelik acıma davranışlarına ise sıklıkla maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Sosyal çevre kaynaklı tepkilerden rahatsızlık duyan annelerin kendilerini kısıtlama yoluna başvurdukları tespit edilmiştir. Buna karşın engelli çocuğu olan annelere, aile ve sosyal çevre eksenli destekleyici, yönlendirici yaklaşımların da varlığı bildirilmiştir. Anneler yapılan olumlu değerlendirmeler sonucunda sosyal çevre ile iletişim durumlarının devam ettiğini vurgulamışlardır.

Katılımcılar aynı zamanda aile içerisindeki diğer bireyler tarafından engelli çocuğun kabullenilmediğini ve onunla ilgilenilmediğini, çocuklarının eğitim sürecinde de çoğunlukla kendilerinin bulunduğunu belirtmişlerdir.

### **3.Bakım Verme ve Tükenmişliğe İlişkin Deneyimler**

Bakım verme ve tükenmişliğe ilişkin deneyimlerin öncelikle umutların tükenmeye başlamasına bağlayanlar vardır. Bunun nedenini de çocukların öğrenme güçlüğü ya da geç öğrenmeleri ile ilişkilendirmektedirler “Gecikmeler. İnsan gecikmeleri bildiği için o gecikmelere biraz sabrediyor sabrediyor bu birkaç ay, birkaç yıla kadar uzayınca artık orda umutsuzlaşmaya başlıyor ve tamam, bu bunu öğrenemeyecek diye düşünüyor.” Tükenmişlikle ilgili olarak, “Tabi ki olduğu zamanlar oldu. Ben onları yardım alarak aşmaya çalıştım. Bir şeyleri anlamadıkları zaman mesela küçük oğlum kafasını falan yere duvara vuruyordu (anlatamadığı zamanlarda) onu nasıl anlayabilirim diye nasıl kendimi ifade edebilirim diye o dönemler baya bir zor oldu. Sonra tabi ki bıraktı. Ben bakıyorum diye yapıyordu kendisi. Ben ilgilenmemeye başlayınca bıraktı zamanla.” Lale bu şekilde açıklama yaparken Karanfil ise, “Biz en çok tuvalet konusunda zorlanmıştık yine de çabuk atlattık sayılır yani. Engelli çocuklarda bir direnç oluyor ve çocuğum her şeyi bilerek yapıyordu. Bana karşı tuvalet durumunu kullanıyordu mesela. Kızdığı zaman onu kullanıyordu. Her çocukta olmaz belki ama akıllı olduğu için yapıyordu onu gösteriyor bu.. Kendisini ifade etmek istiyordu konuşamadığı için onu kullanıyordu. Hatta okula verdim ben onu orayı sevmediğini çok güzel ifade etti. Masaların üzerine tuvaletini yaptı yani. Bu konularda haliyle stres yaşadım tabi ki.” Diğer ifadeler ise şu şekildedir;

*“Beni tükenmeye iten çok bir şey olmadı. İlk önce her şey kabullenmeyle başlıyor ya hani, biz de kabullendik. Çocuğumu özel eğitime getirdikten sonra şükrettim de yani. Baya sorunlu aileleri görünce biraz da şükretme sebebim o oldu. Bu şekilde de atlatmış olduk.” (Zambak)*

*“Tam umudu kestiğim, tükendiğim anda kızım onu başarıyor ve ondan sonra tekrar toparlanıyorum. Bir de önyargıları kırmak da çok zor ben inansam da sanki başkaları inanmıyor o hissi karşı taraftan alabiliyorsun yani. Bazen ufacak bir söz ufacak bir bakış insanın motivasyonunu çok düşürebiliyor da yükseltebiliyor da.” (Nergis)*

*“Bilmiyorum bazen bunaltıyorlar insanı. Onlar anlatmaya çalışıyor bir şeyleri ben anlamıyorum. İşaretle anlatmaya çalışıyorlar. Bir taraftan hastaya bakıyorum çalıştığım için bir taraftan çocuklar bunaltıyor.” (Nilüfer)*

*“Okul konusunda endişelerim vardı, yapabilir mi yapamaz mı? Mesela şuan hala daha okulda tuvalete gidemiyor. Korkuları var tuvalette beni birileri kilitleyebilir, oturunca pantolonumu çekebilir miyim gibi. Birkaç kez okula gittiğim oldu yardım etmek için. Şuan ayakkabılarını kendisi giyip çıkarabiliyor. Bunları zamanla aştı ve kendisi de alıştı artık.” (Menekşe)*

*“Konuşma problemi olduğu için kendini anlatamıyor, söylemek istediğini konuşmak istediğini bana anlatmak istediğini anlatamadığı zaman benim sinirlerim tepeme geliyor, keşke anlayabilsem niye anlayamıyorum kızıyorum kendime. Oğlum ne demek istiyorsun diye sıkıntılar yaşıyorum. Yaşamıyor değilim.” (Sardunya)*

*“Tükenme değil de yani şimdi benden sonra ne yapacak endişesi oluyor. Gelecek kaygısı var. Okumayı öğrenemiyor, üstünü başını çıkartamıyor, saçını bile tarayamıyor mesela. Doğru dürüst dişlerini fırçalayamıyor. Bunlar hep kendi yapması gereken şeyler. Diyorum şimdi bana bir şey olsa ya da ilerde diyorum kendini kurtaramazsa kim bakacak. Yani bir şeyim, stresim o yani. İlerisini düşünüyorum. Çocuğum için kaygılanıyorum yoksa aman iyi olurdu, gezerdim gibi telaşlarım yok.” (Açelya)*

*“Kızımın her bakımında ben strese giriyorum. Girsem de ne olacak derdini anlatacak kimsen yok kime ne anlatacağın. Evin içinde zaten babası görüyor benim ne çektiğimi. Kardeşleri görüyor, hepsi de görüyor. Başımda kara tüy kalmadı buna bakacağım diye. Hangi birini anlatayım ben sürekli böyleyim. Sürekli bunun yanında dur kızım sus kızım. Yiyeceğini ver bir de kendi de yiyemiyor. Hep kendim giydiriyorum kuşatıyorum mesela. Hiç yürümese daha kötü, yürüyor Allah’a şükür. Öyle olmasa daha çok zorlanırdım. Allah’a şükür oradan şansım varmış.” (Manolya)*

*“Hala bunu koyup da bir yerlere gidemiyorum. İllaki yanında bir insan olacak. Öyle koyup gidemiyorum tek başıma. Mesela bir düğüne cenazeye olsun gidemiyorum bunun yüzünden. Evde bekliyorum sürekli. Şöyle bir bakım evi filan olsa da iki üç günlüğüne koysan öyle bir şeyi çok istiyorsun ama yok işte. Çok zorlanıyorum çok ama mecbur bakacağım ne edeceğim başka. Atıversen kim bakacak. Bakımı çok zor o kadar çok zor ki.” (Manolya)*

Engelli çocuk annelerinin geleneksel anne sorumluluklarına ek olarak, çocuklarının engelliğine ilişkin özel bakım ihtiyaçlarını yerine getirmekle yükümlü olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı annelerin birçoğu çocuklarının bakımı esnasında çeşitli stresörlere maruz kaldıklarını ve bu durumun kendilerini tükenmişliğe yönelttiği bulunmuştur. Ayrıca çocukların engel durumunun ağırlığı ve aile dışından kişiler tarafından anlaşılıp anlaşılmamasına bağlı olarak annelerin stres ve tükenmişlik yaşama durumlarında farklılıklar görülmüştür. Bu kapsamda zihinsel engeli bulunan çocukların annelerinin tükenmişlik yaşama riskinin daha fazla olduğu yapılan çalışmalarla (Olsson ve Hwang, 2001; Dyson, 1997; Pelchat, 1999) uyumludur. Katılımcı annelerden edinilen bilgiler ışığında engelli çocukların artan yaşlarına paralel olarak annelerin daha yüksek seviyede stres yaşamalarını beraberinde getirmiştir. Elde edilen bulgular yapılan çalışmalarda (Bromley vd., 2004; Lecavalier vd., 2006; Tomanik vd., 2004) bilgiler ile örtüşmektedir. Engelli çocukların annesi olmak farklı duygusal tepkiler yaratabilmektedir. Bazı anneler bu gerçeği kabul ederken bazıları ise duruma karşı direnç göstererek kabullenmemektedir. Katılımcı annelerden çocukların engellilik durumunu kabul edenlerin daha az stresli oldukları ve tükenmişliğe yakalanma risklerinin daha az olduğu bulunmuştur.

Katılımcılardan, zihinsel engelli çocuklara sahip olanlar genel olarak çocuklarının söylenenleri anlama ve geç öğrenme durumları karşısında stres yaşarken zamanla tükenmişliğe varan sonuçların açığa çıkabildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca annelerin birçoğu bakım esnasında yaşadıkları zorluklardan ötürü çocukların gelecekteki vaziyetlerine dair kaygı yaşadıklarını bildirmişlerdir.

#### 4.Sosyal Destek Kaynakları

Katılımcıların sosyal destek kaynaklarını ortak şu ifadeye “Hiç kimseye derdimi anlatmadım. Kimseye söylemedim. Hiç kimse seni anlamaz. Hele ki başına gelmeyen birisi bilemez bunu” dayandırmak mümkündür. Bunun dışında ayrı ayrı ele alındığında; “Psikologlardan yardım aldım. Öğretmenlerimizden buralardan (özel eğitim merkezinden) çok yardım aldım. Kendi kendime de düşününce çözüm bulduğum zamanlar oldu. Okullardan yardım aldım. İlk dönemlerde yardım almadım ama son dönemlerde aşamadığım zaman yardım da aldım. Ablamın da engelli çocuğu olduğu için onunla da çok paylaşımım oldu. Mesela benim çocuğum gibi çocukların aileleriyle çok paylaştığımız şeyler oldu. Şu şekilde yapmalyız bu şekilde yapmalyız.” (Lale). Sosyal destek dışında maddi destek alanlar da vardır. “Maddi olarak eşten dosttan borç para alarak oldu. İlk üç seneyi biz eşimle atlattık. Sonra aslında aileler de katıldı bizim durumumuza o şekilde yardımcı oldular. Eşimle birbirimize destek olduk.” (Zambak). Sosyal destek almak istemediğini belirtenler de olmuştur. “Destek için aslında psikologlar önerdiler ama ben gitmedim. Özünü bilmediğim insan hani o bana yabancı bir insan. Benim duygularımı anlamaz ya da ne bileyim bir şey söylersem işte şikâyet ediyorum zanneder veya çocuğumu sevmediğimi düşünür gibi. Ailemde ilk başta çok az insan biliyordu. Herkese söylemedik. Eşim hayattaki en büyük destekçimdir herhalde. Yani ailemden en yakınlarım hiç art niyet beslemeden bana yardımcı olurlar aslında ama ben onları üzmem istemediğim için hep böyle kendi başıma yenmeyi düşündüm. Annem işte kalp hastası, kalbi dayanmaz bir şey olur benim yüzümden yok işte ablam MS hastası ona söylersem atak geçirir, eşim şeker hastası işte yanında ağlarsam kötü olur şekeri çıkar falan. O yüzden kendimi zorladım.” (Nergis). Arkadaşlarından sosyal destek alanlar olmuştur. “Vallahi ya hani öyle özel bir doktora gittiğim filan yok. Bir arkadaşım var sağ olsun dert ortağım bir onunla konuşurum iyi geliyor ya bir dert ortağının olması onun haricinde yok.” (Sümbül). “Birkaç arkadaşım var onlarla paylaşabiliyorum. Onlardan yardım alabiliyorum. Geziyoruz konuşuyoruz. Daha iyi oluyor beni rahatlatabiliyor.” (Menekşe). Yakınlarındaki profesyonellerden sosyal destek alanlarda vardır. “Özel öğretmen geliyor eve aynı zamanda aile danışmanı uzmanı bizimle konuşuyor. Yardım demeyeyim de ders dışında konuşmalarımız oluyor. Tavsiyeleri oluyor bir de tanıdığım kişiler olduğu için kendimi yaşadıklarımı anlatıyorum. Sohbetlerimiz de oluyor K. Dışında konuşmalarımız gibi. Ablam Rehber öğretmeni ondan destek alıyorum.” ( Sardunya). Eşinden ayrılan bir katılımcı ailesinden sosyal destek aldığını belirtmiştir. “7 yaşına kadar bakıcılarla büyüdü zaten. Üç seneye kadar da işte ananesi ve dedesi yardımcı oluyor. Kardeşlerim uzakta olduğu için yalnızca annem babam vardı yanımda. O da şöyle üç sene önce ayrıldım eşimden. Ondan önce bakıcılar bakıyordu. Ayrıldığı için anne baba yardımı almaya başladım. Onların desteğini almaya başladım.” (Orkide)

Sosyal destek almak istemeyenlerde var buna neden olarakta kendini karşısındaki kişilerin anlayamayacağını düşündükleri söylemektedirler. Açelya, “Ablamla konuşuyorum bazen o da idare et, düzelir falan ancak öyle der ama öyle arkadaşım falan açmam. Çünkü anlamaz. Farklı bakarlar ya da aman idare et derler. İdare et olmuyor yani. Çünkü başkası bana ne kadarda idare et dese de o bana şey gelmiyor. Çünkü bilemez ki seni. O sadece bana teselli amaçlı der. Niye idare edeyim ki bu idare edilecek bir şey değil ki. Sonuçta benim çocuğum yani. Ben çocuğumun iyi olmasını isterim. Kedi köpek ya da o tür bir şey değil ki idare edeyim. O yüzden ben kimseye söylemem” derken, Gelincik, “Kimseden destek istemedim. Hani ne derler her kesin merhemi varsa önce kendi kel kafasına sürer ben de o yolda gittim. Her şeyin üstesinden kendim gelmeye çalıştım. Eşim vardı ama adamın ne kadar şeyi olacak. İşte ağlama, ne yapalım düzelir elbet de bir gün diyordu. Düzelir elbet bir gün de düzelmeyecek işte yani.



*Bu böyle gidecek. O çok şey yaptı teselli filan etti, üzülme filan dedi ama yine de insana bir zor geliyor.” Manolya, “Kimseye başvurmam. Komşulara filan yaşadıklarımı anlattıktan sonra bana ne edecekler, el gelip senin çocuğuna bakamaz ki. Anca bu niye öyle oldu bu niye böyle oldu derler. Eşim de ne diyecek Allah’tan diyor Allah bize verdi mecbur bakacağız diyor. Allah’tan gelene boynumuz eğri. Ne diyebilirsiniz.” Bunun yanı sıra Karanfil ise “Gerçekten engelli insanların annelerinin en çok desteğe ihtiyacı var. Ağır engellilerin annelerinin daha çok ihtiyacı maddi ve manevi açıdan var. Yani devletin muhakkak doğduğu andan itibaren onların yanında olması gerekir. Biz senin yanındayız sana şu imkânları sunuyoruz bunlar için sana yardımcı olacağız. Şuanda var destekler var ama herkes bilmiyor. Yani Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın asıl görevi bu bence.” Şeklinde sosyal destekle ilgili ifadelerde bulunmuşlardır.*

Katılımcı anneler çocuklarının engellilik durumuna ilişkin başa çıkma kaynağı olarak en sık aile desteğine başvurduklarını bildirmişlerdir. Özellikle katılımcılara en büyük destekçilerin eş, anne, baba ve arkadaş tarafından verildiği görülmüştür. Bunlara ek olarak annelerin sahip olduğu eğitim düzeyinin artışına bağlı sosyal destek mekanizmalarının da çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim lisans ve ön lisans eğitim düzeyine sahip annelerin danışmanlık hizmetlerinden yararlanma isteği ve oranlarının daha fazla olduğu bu çalışmada bulunmuştur.

Katılımcılar arasında sosyal destek mekanizmalarından yararlanmak istemeyen, kendi baş etme becerilerini kullanarak problemler karşısında yalnız başına mücadele veren annelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdaki anneler engelli çocuğu olmayan kişilerin onların yaşadıklarını anlayamayacağını düşündükleri için başka kişilerle paylaşımında bulunmayı tercih etmediklerini bildirmiştir.

### **5.Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile Okulların Değerlendirilmesi**

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile okullar bir tema olarak değerlendirilmiştir. Bu tema oluşturulurken “En başta annelerin vakit geçirecekleri bir yer değil ve annelerin bilinçlendirilmesi için bir çaba yok. Bakın sizin çocuğunuzun durumu bu şu alanda eğitim alırsa iyi olur diye yönlendirme yok.” İfadesi çoğunluğun görüşlerini yansıtmaktadır. Özel eğitim ile ilgili müfredat sorunu olduğunu ifade edenler, “Özel eğitimdeki bazı şeylerden memnunuz. Okullarda da çocuklara uygun müfredat olmuyor. Çocuklara yapamayacakları şeyi sunuyorlar. Bizim çocuklarımız zihinsel engelli olduğu için bazı şeyleri geç algılıyor, onların yapabilecekleri şeyleri koysalar iyi olur ancak uygulamada müfredat çok yanlış oluyor. Müfredattan şikâyetçiyim.” (Lale)

“Mutlaka eksik şeyler vardır ancak genel olarak Özel eğitim iyi geldi. Özel eğitimde çocuğuma verilen eğitim süresinin az olduğunu düşünüyorum. İlk zamanlarda A. Baya bir gerideydi. Ben hani burada ne öğrendiysem evde onu tatbik ederek bir yol kat ettim. Bir de grup dersleri yok. Çocuklar sosyalleşemiyor. Bir sosyalleşme olarak anaokulunda bir nevi kalabalık içinde kaynaştırma oluyor ama özel eğitim merkezinde öyle özel çocuklara yönelik kaynaşma bir şey yok.” (Zambak)

“Bir kere çocuklar çok şey, sosyal açıdan zayıf. Ben mesela özel çocukların mesela sinema bileti, çocuk tiyatrosu gibi yerlere davetli olarak servisle alınıp götürülmelerini isterdim. Çocuk oyunları geliyor birçok ailenin maddi durumu yetersiz. Hâlbuki bizim çocuklarımızın o tarz etkinliklere ihtiyacı var. Biz mesela bakıyoruz bir oyun gelmiş hemen götürüyoruz falan. Bakıyorum bizimkinden başka özel bir ocuk göremiyorum. Hâlbuki onlara bu tarz hakların verilmesi gerekiyor bence. Hani spor alanları işte bu sanatla ilgili sosyalleşebilecekleri alanların onlar için hem ücretsiz hem de ücretsiz olması bile yetmez insanları maddi durumları o kadar şey ki servis olmasa inanılmaz özel eğitime kaç kişi çocuk getirmez yani.” (Nergis)

“Açıkçası ben Özel Eğitim merkezine yeni başladım. Daha farklı tedaviler olabilir, hani bilindik şeyler yapılıyor burada ve ben daha başka yere de gittim. Hep aynı hareketler hep aynı cihazlar. Daha farklı

*mesela büyük şehirlerde filan görüyorum Uzay terapisi falan bilmem ne öyle şeyler olabilir mesela. Onlar da yok mesela. Okulda rehber öğretmenimiz de senede bir iki geliyorsa geliyor işte. Bizim okulumuz köy okulu olduğu için o yüzden senede bir iki geliyor toplantı yaparsa yapıyor.” (Sümbül)*

*“Aslında aileleri dinleyen bir rehber olması lazım. Bizim okullarımızda da yok bu. Çok gariptir ki aileleri geçtim çocuklarla ilgilecek rehberlik uzmanları bulunmuyor okulda. Gidip sorun yok yani. Mesela siz gibi birinin (Sosyal hizmet uzmanı) okullarda bulunması lazım. Sayı yeterli olmadığı için öğrenci sayısının çokluğuna bakılarak rehberlik verilmemiş bizim çocuğun okuluna. Başka bir okuldan rehber öğretmeni birkaç saatliğine geliyordu hatta bu sene hiç verilmemiş. Geçen yıl öyleydi bu sene hiç yok. Rehberlik olsun sosyal hizmet uzmanları da olsun. Üzülüyorum ben de böyle durumlara.” (Sardunya)*

*“Özel eğitimin faydası vardır illaki ama bilmiyorum yani geliyoruz gidiyoruz işte. Benim için sadece onun gelip şurada eğitim alması daha önemli kendimle ilgili hiç şunu yapsalardı bunu yapsalardı demiyorum.” (Açelya)*

Katılımcıların tamamı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden yararlanmakla birlikte memnuniyet durumları farklı düzeyde tespit edilmiştir. Genel olarak tüm katılımcılar çocuklarının özel eğitime başlaması ile gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Ancak özel eğitim merkezlerinden yararlanma sürelerinin arttırılması gerektiğini ifade eden anneler de vardır. Ayrıca katılımcılar çocuklarının sosyalleşebilecekleri dış dünyayla iletişim haline geçebilecekleri yeni alanların oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Böylece engelli çocukların, benlik saygısı ve özgüven geliştirmeleri için onlara imkân sunulacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim öğretim faaliyetleri yürüten okullarda ise engelli çocukların özel ihtiyaçlarına cevap verebilecek birimlerin yoksunluğu katılımcıların belirtmiş olduğu bir diğer husus olarak göze çarpmaktadır. Okullarda, engelli çocukların gelişimsel süreçlerinde yaşamış oldukları zorluklara ilişkin danışılabilir uzmanların olmayışı onları gerçek manada savunmasız bir ortamda eğitim engelleriyle karşı karşıya bırakacaktır.

## **6. Engelli Çocuğun Varlığının Annelerin Yaşamları Üzerindeki Etkileri**

Oluşturulan “Engelli çocuğun varlığının annelerin yaşamları üzerindeki etkileri” başlığında konusunda en çok “Sadece ben çocuklarım ev o kadar. Hep çocuklar ben çocuklar ben bu şekildeydi.” İfadeleri etkili olmuştur. Bu ifadelerden başka çeşitli ifadeler yer almakla birlikte bu konuda katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir; “*Mesela ilk dönemlerde diyordum neden, neden bizim başımıza geldi neden bizim çocuğumuz. Hani normal çocukları gördüğümüz zaman keşke benimkiler de böyle olsaydı diyordum. Ama şuanda diyorum ki Allah’ın bana verdiği bir şey hediye. Yani bunlar benim cennetim.” (Lale).* “*Ben tabi doğum masasında öğrendim çocuğumun rahatsız olduğunu. Hamileliğim sürecinde bir şey yoktu tabi mozaik olduğu için herhalde. Tabi doğunca da daha çok etkilendim. Ama hiçbir zaman çocuğumun ağır bir şeyi olduğunu düşünmedim. Babası daha çok travmatikti bu konuda. Belki de onu yatıştırmak için böyle savunmaya geçmiş olabilirim ama ben çocuğuma büyüdüğü zaman da hiç hasta gözüyle bakmadım.” (Karanfil).* “*İlk tanı konulduğunda beklemiş de olsam insanın evladına konduramıyor bazı problemleri. İlk başta tabi ki üzüldüm. Uyumsuz bir çocuk, her yere uyum sağlayamıyor, arkadaş edinmiyor. Oturup da diğer anneler gibi sohbet edemiyoruz. Sosyal hayata katılmıyoruz. Misafirlğe gitme konusunda sorun oldu.” (Zambak).* “*Ya ilk günler zaten travma...Yani hatırlamak bile istemiyorum. En kötü zamanlardı. Yani şuanda evet kabullendim ama o üzüntü tabi ki de devam ediyor. Ama yapacak bir şey yok yani. Sonuçta kabul ediyorsun yani. Onla yaşamayı öğreniyorsun. Ama o zamanlar gibi kötü hissetmiyorum. Yani ben o zaman mesela ilk öğrendiğimde benim hayatım artık bitti, bundan sonra hiçbir zaman gülebileceğimi düşünmüyordum. . Bazı şeyler bana çok boş ve saçma gelmeye başladı. Boşuna zaman kaybıymış gibi gelmeye başladı. Sanki asıl olan*

*çocuklarım ve onlarla ilgilenmem gerekiyor.” (Nergis). “Bizimki hani ağır olmadığı için böyle eve bağlanma ya da gidememe gibi durumumuz yok çok şükür. Her yere de gidiyoruz katılıyoruz da. Çocuğumun engeli anlaşılmadığı için öyle tepki de olmadı. Çok şükür bizim ki hafif. Ama insanoğlu nankör ya hani daha niye iyi değil peşine koşuyorsun.” (Sümbül). “Kendime zaman ayırabildiğim zamanlar da oldu olmadığı da oldu. Mesela çocuklarımda davranış problemleri var diye gidemiyordum bir yere, gidemezdim. Bazı çocuklar, çocuklarımla dışlıyor parkta falan. Konuşamıyorlar diye istemiyorlar yanlarına” ( Nilüfer)*

*“Zaman ayırma açısından kendimi şöyle kısıtladım. Gezme konusunda kısıtladım fazla bir yere gidemiyorum. Hani arkadaşlarım bir yere gider iş yerinde, akşamüstü yemeğe giderler ben gidemem. Hafta sonu bir yere giderler ben gidemem. Öyle bir misafirlğe gideyim diye bir şeyim yok. Misafir kabul edeyim gibi bir şeyim de olmuyor.” (Orkide)*

*“Biraz milletin yanında baya bir şey oluyor hani. Çocuğa acır gibi bakışlarla ben şey yapıyorum biraz. Ondan sonra alıştım yani. Üzüliyorlar yani her şeyde korumaya kalkar gibi. Ben biraz şeyimdir sevimli görünmelerini sevmiyorum. Böyle ay may ediyorlar ya çocuksu bir şekilde sevmiyorum Acımalarını da hiç sevmiyorum. Komşularım mesela acır gibi bakıyorlar. Allah’a şükür acınacak halim yok yani.” (Gelincik).“Derdim çok hangi birini anlatayım. Kıyafetlerini kendi giymiyor tuvalette pijamasını hala ben çıkarıyorum. Her ihtimale karşı bez bağıyorum altına. Altına işiyor hala. Tuvaletini bilemiyor. Çok kalabalığın içine koyamıyorum mesela ele rahatsızlık verir diye. Bir düşün olsa salonda bir şey olsa insanların içine koyamıyorum bağılıyor ele böyle vuruyor. Vurduğunu bilmiyor ki o oyun zannediyor. Burada (özel eğitim merkezinde) da arkadaşları yavaşlıyor yanına yavaşınca vuruyor. Bize de vuruyor babasına da vuruyor bana da vuruyor.” (Manolya).*

Genel olarak katılımcı anneler, sınırlı bir yaşam alanlarının olduğunu bildirmişlerdir. Zihinsel engele sahip çocukların anneleri yaşamları ve zamanlarını kullanma biçimi olarak diğer katılımcı annelere göre daha çok eve bağımlı yaşam sürdürdüklerini bildirmişlerdir. Çocuklarına karşı dışlayıcı tavırların varlığı veya olma ihtimaline karşı sosyal çevrelerinden soyutlandıkları tespit edilmiştir.

## **7.Engelli Çocuklara İlişkin Gelecek Beklentileri ve Umutları**

Engelli çocuklara ilişkin gelecek beklentileri ve umutları konusunda öncelikle “Hep dua ediyorum Allah’ım kendi evi olsun, çocuğu, ailesi olsun o yani. Yoksa üniversite falan onları geçtim yani.” gibi ifadelerden yola çıkılarak oluşturulan temanın yanı sıra anneler şunları ifade etmişlerdir;

*“Çocuğumun normal çocuklar gibi olmasını beklemiyorum ama ilerleme kat etmesini istiyorum. Normal çocuklar gibi okula gitmesini istiyorum. Kendini soyutlamadan kendini geri planda hissetmesini istemiyorum. Engelli çocukların ben buradayım ben bu toplumun bir parçasıyım ben de varım diyebilmesini istiyorum inşallah.” (Karanfil)*

*“Tabi ki her anne gibi ben de çocuğumu çok iyi yerlerde görmek isterim ama gerçeklerden de çok uzaklaşmamak lazım. Çok uçuk hayallere de gerek yok ama şöyle ben sadece şey istiyorum kendi kendine böyle kimseye bağımlı olmadan yetebilecek bir insan olsun istiyorum.”(Nergis)*

*“Ben daha çok sanatsal alanda ilerlemesini isterim. Biraz da duygusal bir çocuk çünkü ona daha çok yönelecek diye düşünüyorum. Anne baba olarak elimizden geleni yapıyoruz ölene kadar da yapacağız. Kendini kurtaracak bir mesleği de olursa ki inşallah da olur daha iyi olacağını düşünüyorum.” (Sardunya)*

*“Çocuğumun düzeleceğine inanıyorum ki ben. Düzelecek yani. Şuan 4. Sınıfa gidiyor ama okuma yazması yok. İlk önce okuma yazmayı öğrenmesini isterim. Zaten M. hayatta da başarılıdır öyle başarısızlığı falan yok. Akademik olarak biraz zayıf. Ya geç de olsa bir yerlere geleceğine inanıyorum. Kendi yaşutları gibi olabileceğine, üniversiteye gidebileceğine inanıyorum yani. Ümidimi kaybetmedim ki ben.” (Orkide)*

*“Tek derdim işte okusun, kendini kurtarsın. Yani şimdi yok lise okusun üniversite okusun onları istemiyorum yani. Kendini kurtaracak kadar okumayı yazmayı öğrensin.” (Açelya)*

Bu cümlelerle katılımcı annelerin birçoğu çocuklarının engelliliğine ilişkin gerçeklerini kabul ederek aynı zamanda iyimser bir bakış açısı geliştirmek için çocuğa ve çocuğun geleceğine dair güçlü bir inanca ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öncelikli olarak çocuklarının kendi bağımsızlığının olmasını ve anne babalarının olmayacağı bir gelecekte hayata tutunabilecek güçte olmaları beklentileri arasındadır. Ayrıca anneler engelli çocukların da diğer çocuklar gibi yaşama hakkına sahip oldukları bilincinden hareketle gelişimlerine paralel olarak belirli makam ve mevkilerde çocuklarını görmek istediklerini bildirmişlerdir.

## SONUÇ

Aile içerisinde engelli bir çocuğun varlığı toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında genel olarak engelli çocuğun birincil bakımını üstlenen anneleri derinden sarsabilmektedir. Anneler yaşamış olduğu sorunları baş etme mekanizmaları ve problem çözme becerileri ile aşamadığı takdirde tükenmişlik sorunuyla karşı karşıya gelerek dezavantajlı bir konuma yerleşebilmektedir. Bu kapsamda aile sisteminin bütünlüğünü koruyarak işlevsel hale getirilmesinde annelerin iş yükünün azaltılması gerekliliği önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde engelli bir çocuğa sahip olmanın olumsuz etkilerinin başta anneler olmak üzere ebeveynlere yönelik uygun politika önlemleri geliştirilmesi ile telafi edilmesi mümkün görülmüştür. Engelli çocuğu olan ebeveynlerin sosyal işlevselliklerini arttırmaya yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Engelli bir bireyin varlığı daha çok içerisinde bulunduğu aile sistemini ilgilendiren bir durum olarak görülse de toplumsal hayatın bir parçası olan engelli bireylerin günlük yaşamlarını engellere takılmadan devam ettirebilmeleri göz ardı edilemez bir gerçekliktir. Engelli bireyin doğum anından itibaren tanı ve teşhisi hızlı bir şekilde gerçekleştirilmeli ve gerekli özel eğitim ihtiyaçlarının en kısa sürede giderilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte ailelerin engellilik tanısına ilişkin bilgilendirilmesi hastanelerde bulunan sosyal hizmet birimlerince gerçekleştirilerek toplumsal anlamda bilgi kirliliğinin oluşması önlenmelidir.
- Çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde mevcut hizmetlerin engelli çocuğu olan ailelere profesyonel destek ve danışmanlık hizmetleri sağlamada yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Engelli çocuğa sahip olan ebeveynler için psikolojik destek hizmetleri ve aile danışmanlığı hizmetleri sunularak sosyal destek sistemleri genişletilmelidir. Böylece aile içerisinde herhangi bir bireyin olası stres ve tükenmişlik deneyimleri yaşamasının önüne geçilecektir.
- Diğer aile üyelerinin engelli çocuğun bakımında sorumluluk alarak annelerin üzerine düşen yük paylaşarak azaltılmalıdır.
- Ebeveynlerin engelli çocukları sosyal ortamlarda zaman geçirebilmeleri için çeşitli önlemler alınmalı engelli çocukların ve ailelerinin sosyal yaşamdan kopmalarına müsaade edilmemelidir. Böylece çocukların birincil bakıcıları olarak adlandırılan annelerin eve bağlı yaşam mecburiyetleri ortadan kaldırılacaktır.
- Engelli çocukların eğitim ortamları olan, okullar ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engelli çocuklara odaklanan programlar oluşturulmalı ailelerin de bu programlara dahil olmaları teşvik edilmelidir. Bu kapsamda ailedeki diğer bireylerin stresle başa çıkma becerileri kazanması sağlanarak engelli çocuğun eğitim sürecinde yalnızca annelerin bulunmasının önüne geçilecektir.

- Engelli çocuğu olan ailelere yönelik sosyal bakım hizmetleri sağlanmalıdır. Sosyal bakım hizmetleri çerçevesinde anneler çocuk bakımına kısa bir ara verebilirken bu süreçte kendi ihtiyaçlarını karşılayarak ailenin diğer üyelerine de zaman ayırabileceklerdir.

## KAYNAKLAR

- Ataman, A. (2003). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri. A. Ataman (ed.). Özel eğitime giriş içinde. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Bailey, D. B. Jr., Raspa, M., Holiday, D., Bishop, E. & Olmsted, M. (2009). Functional skills of individuals with fragile x syndrome: A lifespan cross-sectional analysis. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 289- 303.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behavior problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217- 230.
- Bromley, J., Hare, D. J., Davison, K. & Emerson, E. (2004). Mothers supporting a child with autistic spectrum disorders: Social support, mental health status and satisfaction with services. *Autism*, 8(4), 419-433.
- Burisch, M. (2006). Das Burnout-Syndrom: Theorie Der Inneren Erschöpfung (The burnout syndrome: theory of internal exhaustion). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Crowe TK, VanLeit B, Berghmans KK. (2000). Mothers' Perceptions of Child Care Assistance: The Impact of a Child's Disability. *Am J Occup Ther*, 54, 52- 58.
- Dyson LL. (1997). Fathers and Mothers of School-Age Children With Developmental Disabilities: Parental Stress, Family Functioning And Social Support. *Am J Ment Retard*, 102, 267-279.
- Er, D.M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155- 168.
- Feldman, M. A., Hancock, C. L., Rielly, N., Minnes, P. & Cairns, C. (2000). Behavior problems in young children with or at risk for developmental delay. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 247-261.
- Ferguson, P. M. (2002). A place in the family: An historical interpretation of reactions to having a child with a disability. *Journal of Special Education*, 36, 124-136.
- Fortier, L. M. & Wanlass, R. L. (1984). Family Crisis Following the Diagnosis of A Handicapped Child. *Family Relations*, 33, 13-24.
- Golembiewski, R. T. & Munzenrider R. F. (1988). *Phases of burnout: developments in concepts and applications*. New York: Praeger.
- Grandi, S., Fabbri, S., Scortichini, S. & Bolzani, R. (2007). Italian Validation of The Family Assessment Devise (FAD). *Rivista di Psichiatria*, 42(2), 114-122.
- Gray DE.(1993). Perceptions of Stigma: The Parents of Autistic Children. *Sociology of Health and Illness*, 15, 102-120.
- Gray DE.(2003). Gender and coping: the parents of children with high functioning autism. *Social Science and Medicine*, 56, 631-642.
- Hassall R, Rose J. & McDonald J. (2005). Parenting Stress in Mothers of Children With An Intellectual Disability: The Effects of Parental Cognitions in Relation to Child Characteristics And Family Support. *J Intellect Disabil Res*, 49, 405- 418.
- Hastings, R.P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N., Espinosa, F. D., Remington, B. (2005). Coping Strategies in Mothers And Fathers of Preschool and School-Age Children With Autism. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 9(4), pp. 377-391.
- Işıkhan, V. (2005). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik sorunları, *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 16(2), 1-20.
- Jewell, J. D., Jordan, S. S., Hupp, S. D. A. & Everett, G. E. (2009). Etiology And Relationships to Developmental Disabilities and Psychopathology.(Ed. In J. L. Matson), *Social Behavior and Skills in Childre*, pp. 39-59, New York: Springer.
- Johnson, B.S. (2000). Mothers Perceptions of Parenting Children with Disabilities. *American Journal of Maternal Child Nursing*, 25(3), 127-132.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri*. İstanbul: Gözlem Matbaacılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 27. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kearney, P. M. & Griffen, T. (2001). Between joy and sorrow: Being a parent of a child with a disability. *Journal of Advanced Nursing*, 34, 582- 593.
- Keller, K. M. & Fox, R. A. (2009). Toddlers With Developmental Delays and Challenging Behaviors. *Early Child Development and Care*, 179 (1), 87–92.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen burnout inventory: A New tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192-207.
- Kuhn, J.C. & Carter, A.S. (2006). Maternal Self Efficacy and Associated Parenting Cognitions Among. Kwiatkowski, P. & Sekułowicz, M. (2016). Prba Oceny Trafności Nowej Skali Wypalenia Rodzicielskiego. *Przegląd Badań Edukacyjnych / Educational Studies Review*, 1(22), 163-192.
- Kwiatkowski, P. & Sekulowicz, M.(2017). Examining the relationship of individual resources and burnout in mothers of children with disabilities. *International Journal of Special Education*, 32(4), pp.823-841.
- Lach, L. M., Kohen, D. E., Garner, R. E., Brehaut, J. C., Miller, A. R., Klassen, A. F. & Rosenbaum, P. L. (2009). The health and psychosocial functioning of caregivers of children with neurodevelopmental disorders. *Disability and Rehabilitation*, 31(8), 607-618.
- Lecavalier, I., Leone, S. & Wiltz, J. (2006). The Impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (3), 172-183.
- Lemkau, J.P., Rafferty, J.P., Purdy, R.R. & Rudisill, J.R. (1987). Sex role stress and job burnout among family practice physicians. *Journal of Vocational Behaviour*, 31(1), 81-90.
- Lenhard, W., Breitenbach, E., Ebert, H., Schindelbauer- Deutscher, H.J. & Henn, W. (2005). Psychological benefit of diagnostic certainty for mothers of children with disabilities: Lessons from downs syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 133(2), 170- 175.
- Lopes, V., Clifford, T., Minnes, P. & Ouellette- Kuntz, H. (2008). Parental Stress and Coping in Families of Children With and Without Developmental Delays. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(2), 99-104.
- Martin, C. A. & Colbert, K. K., (1997). Parenting children with special needs. In parenting: A life span perspective (pp. 257-281). New York: McGraw-Hill.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5 (9), 16–22.
- Meşe, İ. (2013). Engellenmiş annelik: Zihinsel engelli çocukların anneleri. *Turkish Studies*, 8(12), 841-858.
- Oelofsen, N. & Richardson, P. (2006). Sense of coherence and parenting stress in mothers and fathers of preschool children with developmental disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31 (1), 1-12.
- Okeke, B. A. (2001). *Essentials of special education*. Nsukka: Afro-Orbis Publishing Company.
- Olsson, M. B. & Hwang, P. C. (2003). Influence of macrostructure of society on the life situation of families with a child with intellectual disability: Sweden as an example. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4/5), pp. 328–341.
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 77-96.
- Patel, D. R., Greydanus, D. E., Calles, J. L. Jr. & Pratt, H. D. (2010). Developmental disabilities across the lifespan. *Disease-A-Month*, 56 (6), 304- 397.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley and Sons, Ltd.
- Pearce, J. (1996). *Çocuklarda büyüme ve gelişme* ( A. Yeşildağlar, Çev.). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Pelchat D, Ricard N, Bouchard JM, Perreault M, Saucier J-F, Berthiaume M. & Bisson J. (1999). Adaptation of parents in relation to their 6-month-old infant's type of disability. *Child Care Health Dev*, 25 (5), 377-397.
- Plant, K. M. & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 51, 109– 124.
- Reyman, J. & Kucyper, K. (1994). *Między Rezygnacją a Wyzwaniem* (Between resignation and challenge). Katowice: Wieszorek Press.

- Sek, H. (2000). Uwarunkowania Mechanizmy Wypalenia Zawodowego Modelu Spoecznej Psychologi. (Ed. In H. Sęk), Wypalenie zawodowe –przyczyny, mechanizmy, zapobieganie (Professional burnout: Causes, mechanisms, prevention), pp. 83-112.
- Stewart, D. (2009). Transition to Adult Services For Young People With Disabilities: Current Evidence to Guide Future Research. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51 (Suppl. 4), pp. 169 -173.
- Sullivan, R. C., Ward, D., Faragoh, E., Hagamen, M. B., Foster, R. E. & Vigna, G. W., (1979). The Burn-out syndrome. *The Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), pp. 111- 126.
- Timko, C., Stovel, K. & Moos, R.H. (1992). Functioning among mothers and fathers of children with juvenile rheumatic disease: a longitudinal study. *Journal of Pediatric Psychology*, 705-724.
- Tomanik, S., Harris, G. E. & Hawkins, J. (2004). The Relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 16-26.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uskun, E. & Gündoğar, D. (2010). The Levels of stress, depression and anxiety of parents of disabled children in Turkey. *Disability and Rehabilitation*, 32 (23), 1917-1927.
- Varghese, R. & Venkatesan, S. (2013). A Comparative study of maternal burnout in autism and hearing impairment. *International Journal of Psychology and Psychiatry*, 1(2), 101-108.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı* (22. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

### Extended Abstract

Family can be defined as the basic building block of society and the starting point of the transference process between generations. Okeke defines the family as “an interactive communication network in which each member affects the family structure and is influenced by the system”. Therefore, the family system is an important arena in which any problem affecting one member certainly affects other members. The family has many social functions. Bringing the children into the society and raising them is one of the basic duties of the family institution. Parenthood is a process in which stress is frequently experienced due to the challenges of daily life and responsibilities of having children. Parents may face unexpected difficulties and needs with the birth of a disabled child Parents can exhibit behaviours in the face of the disability such as denial, guilt, frustration, avoiding the attitude of the outside world, sudden crises, lack of self-confidence and self-respect. Parents who have children with disabilities should consider the fact that they will spend most of their time with their children who need special care and attention in organizing their lives. As a matter of fact, parents who give care to disabled children have to adapt to these new roles. At this point, it is known that mothers and fathers developed different coping mechanisms. Mothers often experience emotions such as sadness, grief and anger accompanied by crying, because they undertake primary care of the child within the framework of traditional family roles. In addition to these problems, mothers with disabled children experience disillusionment, giving up plans and dreams, and the feeling of chronic fatigue. Daily life problems frequently reported by mothers with disabled children include insomnia, constant attention to the child, lack of leisure time, lack of rest, obligation to have frequent meetings with experts, feeling physically weak and the feeling of being attached to the child. In addition to these problems; mothers with disabled children are exposed to risks such as frustration, financial burdens, abandoning plans and dreams and feeling tired. In addition to daily life worries, mothers who face such problems reveal physiological and psychological reactions by disrupting their balance status with the addition of continuous care responsibility of the child. As a result of this continuity, mothers are exposed to burnout problem. Burnout as a concept refers to chronic, physical and mental fatigue. Mothers who have a feeling of continuous disappointment, anxiety and guilt consume their energy and motivation with the pressure of their children's needs and responsibilities. Mothers of children with disabilities experience burnout as a result of sacrificing their own needs and

desires to the child's, and there is nothing left to do anymore. Burnout emerges as a reflection of guilt, anger, physical complaints, depression, separation from daily life, marital conflict and increased sense of failure in mothers with disabled children. The aim of this study is to provide an in-depth examination of the causes of burnout and to determine the necessary measures to be taken. In this context, the necessity of reducing the workload of the mothers is an important issue in preserving the integrity of the family system and making it functional. This study was carried out using a qualitative research model. A total of 12 participants were interviewed in the study. Many of the participating mothers stated that they were exposed to various stressors during the care of their children and this led to burnout. In addition, there were differences in the stress and burnout level of mothers due to the severity of the disability of children and whether they were understood by non-family members. In this context, it is consistent with the studies that mothers of children with mental disabilities have a higher risk of burnout. As a result of the findings obtained in this study, the negative effects of having a disabled child can be compensated by developing appropriate policy measures especially for mothers in particular and parents in general. Various measures should be taken to improve the social functioning of parents with disabled children. The diagnosis of the disabled person from the moment of birth should be carried out quickly and the necessary special education and rehabilitation services should be provided as soon as possible. In this process, informing the families about the diagnosis of disability should be performed by the social service units in the hospitals. Social care services should be provided for families with disabled children. Within the framework of social care services, mothers will be able to take a short break from child care and meet their own needs in order to cope with burnout.



## DETERMINATION OF STAKEHOLDER TYPES ON WEB-BASED ORGANIZATIONAL PUBLIC RELATIONS ACTIVITIES

Halit Buluthan ÇETİNTAŞ\*

### ABSTRACT

Companies are social organizations with economic characteristics and they are in contact with all social sectors as a part of the community. However, there are specific stakeholder groups that companies are specifically affiliated with and these stakeholders can be different according to the companies. Companies are in constant connection and communication with stakeholder groups so they both affect stakeholders and are influenced by them. Companies have various responsibilities for their stakeholders and they can only survive through accomplish their responsibilities to the stakeholders, meet the stakeholders' expectations, and permanently inform them about the company. In this study, BIST 100 Index companies web-based stakeholder relations are discussed and these companies' target stakeholders and message contents for public relations activities were questioned. Stakeholder relations are evaluated by the information at these companies' web pages and information was evaluated by content analysis method. According to results customer group is the most intense group of messages for all sectors.

**Key Words:** Communication strategy, BIST 100 Index, Borsa İstanbul, stakeholder relations, stakeholder expectations

## WEB TABANLI ÖRGÜTSEL HALKLA İLİŞKİLER FAALİYETLERİNDE PAYDAŞ TÜRLERİNİN BELİRLENMESİ

### ÖZ

Şirketler, ekonomik özelliklere sahip sosyal organizasyonlardır ve toplumun bir parçası olarak toplumun tüm kesimleri ile temas halindedir. Şirketlerin özellikle bağlı oldukları belirli paydaş grupları vardır ve bu paydaşlar şirketlere göre farklılık gösterebilir. Şirketler, paydaşları ile sürekli bağlantı ve iletişim halindedir dolayısıyla hem paydaşlarını etkiler hem de onlardan etkilenirler. Paydaşlarına yönelik çeşitli sorumlulukları olan şirketler ancak bu tür sorumluluklarını yerine getirerek hayatta kalabilir, paydaşlarının beklentilerini karşılayabilir ve onları şirket hakkında bilgilendirebilirler. Bu çalışmada, BIST 100 Endeksi şirketlerinin web tabanlı paydaş ilişkileri tartışılmış, bu şirketlerin hedef paydaşlarına yönelik halkla ilişkiler faaliyetleri incelenmiştir. Paydaş ilişkilerinin belirlenmesinde şirketlerin web sayfalarında bulunan bilgilerden yararlanılmış ve bilgiler, içerik analiz ile değerlendirilmiştir. Alınan sonuçlara göre en yoğun mesajın olduğu paydaş türü müşterilerdir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim stratejisi, BIST 100 indeksi, Borsa İstanbul, paydaş ilişkileri, paydaş beklentileri

---

\*Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi ABD, buluthancetintas@atauni.edu.tr

## INTRODUCTION

The concept of stakeholder is used to describe various persons and groups that have a relation or connection to a company. Freeman (1984: 46) defines the stakeholders as “any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the company’s objectives”. Stakeholders consist of various groups such as shareholders, employees, customers, pressure groups, civic institutions (Goodjik, 2003: 227). Investors, workers, clients, suppliers, and supply chain workers, communities, NGOs and government are among the stakeholders generally recognized within the literature, and by companies (Grosser, 2009: 292). Shareholders, employees, suppliers, clients are generally related to organizational activities and a company must consider the impact of its operations on its various stakeholders (Clarkson, 1995; Freeman, 1984). Because companies could achieve their objectives by understanding these groups and their changing needs and expectations (Jonker and Foster, 2002:188).

Organizational performance influences stakeholders, but stakeholders can also have a tremendous effect on organizational performance and success (Daft, 2008: 151). Therefore, it is important to minimize the difference between the expectations of stakeholders and companies. The proper action to reduce these expectations may be public education (McEnroe and Martens, 2001: 357). This education can be done via a company’s website and stakeholders can be appropriately informed. Websites are a critically important way to disseminate information about the companies.

Many studies have been made on the stakeholder concept in the literature and these studies have different themes. Some of these studies are as follows: Stakeholder management in companies (Bourne, 2008; Larner and Mason, 2014), stakeholder strategy (Grinstein and Goldman, 2011), stakeholders and sustainable development (Steurer et al., 2005), stakeholders’ personal values (Brummette, and Zoch, 2016), stakeholder involvement (Boiral, and Heras-Saizarbitoria, 2017, Jacobson and Azzam, 2018), stakeholder interests (Julian, 2016), evaluating stakeholder salience (Benn, Abratt and Kleyn, 2016), new stakeholder definition (McGrath and Whitty, 2017), stakeholders’ perceptions (Shams, 2015), stakeholder analysis (Bunn, Savage and Holloway, 2002; Neill, 2015), stakeholder theory (Paul, 2015), stakeholder expectations (Basten, Stavrou and Pankratz, 2016; Kumar and Subramanian, 1998). In this study, companies web-based stakeholder relations are discussed and evaluated. The study has four research questions and they are listed below:

RQ1. How active are the companies in their communication efforts with their stakeholders?

RQ2. Which stakeholder’s type are mostly emphasized in the communication efforts of companies?

RQ3. What kind of contents are companies sending to their stakeholders?

RQ4. Does the stakeholder message vary depending on the industry in which the company is located?

Study is structured into five parts. First, the theoretical foundations of stakeholder concept. Second and third, methodology and the results. Fourth, discussion of the results. Fifth and finally, a brief conclusion.

### Stakeholder

A stakeholder can be a single person or a group, who can influence, or is influenced by, the achievement of companies’ goals and objectives. In this well-known definition, economic stakeholders such as suppliers, competitors, distributors, and shareholders are first to come to mind. But this definition also broadens the vision of companies with respect to stakeholders and expands the obligations of companies to envelop non-stockholding groups (Kumar, Rahman and Kazmi, 2016: 36). This gives a distinctive see of the nature of the relationship of a company with such groups as governments, communities and special interest groups. These non-market groups are, to begin with of all credited as powers that have to figure with; and the relationship of the

company with these non-market groups, as well as with market groups, is characterized by organizational meaning (Cornelissen, 2004: 60). As stakeholders are becoming a major force, managers must consider ways to manage stakeholders (Kumar and Subramanian, 1998: 31). Stakeholders are not presently existing beings, there can be future beings as well. Stakeholder frameworks call for a radical change of commerce and today's commerce is maintainable, pro-social and future regarding (Laszlo, 2006: 38-43).

Stakeholders have an assessment of their own benefits which is particular to them, but they also give distinctive weights to the fulfillment of other stakeholders' interests (Mygind, 2009: 159). So, stakeholders require information to meet specific goals, which may be oriented toward understanding, orientation, or play. Some needs or goals may be essential, elective, long term or short term. Needs and objectives of stakeholders proceed to advance and multiply with expanded societal separation and presentation to a developing number of communication streams (Paul, 2015: 710). Companies must communicate with various groups in order to achieve perceived legitimacy (Huang and Kung, 2010: 438). Because, according to Freeman (1984), stronger relations with stakeholders will make it easier to realize mutual goals. Otherwise, as relations weaken, it will become difficult to realize the organizational goals. This understanding constitutes the basic philosophy of the stakeholder theory.

### **Stakeholder Theory**

During the 1980s the stakeholder approach won impressive acknowledgment in company theory, within corporate social responsibility literature and in strategic management (Laszlo, 2006: 38). The stakeholder theory is based on that managers should design business strategies and policies to meet the needs of diverse stakeholders that may influence the company (Freeman, 1984). And the theory was developed with the aim of categorizing stakeholders to develop an understanding of how they influence the company and to gain insight into the environment in which these stakeholders operate (Mitchell, Agle and Wood, 1997). Stakeholder theory suggests that companies should meet and manage the expectations and needs of their stakeholders. The importance of stakeholder theory is the determination and identification of stakeholders, and the company provides effective stakeholder management for these groups. Thus, companies will be able to establish permanent relationships with their stakeholders (Mitchell, Agle and Wood, 1997: 855; Reinig and Tilt, 2009: 177).

### **Stakeholder Management**

Stakeholder theory empowers managers to consider diverse groups with distinctive stakes in a company (Welch and Jackson, 2007: 184). And it suggests that companies must manage their various stakeholders individually. This thought has created stakeholder management. Freeman (1984: 53) defines stakeholder management as the need for a company to manage the relationships with its specific stakeholders in an action-oriented way. The stakeholder administration concept serves to guarantee companies recognize, analyze and look at the person and group characteristics that impact or are affected by organizational behaviors and activities. This administration approach takes to put over three levels as identification of stakeholders, a formation of processes that distinguish their particular needs and interests and establishing and building of connections with them and with the overall process organized as per organizational goals (Mainardes, Alves and Raposo, 2012: 1862).

The stakeholders give crucial resources and contribute to the company. As stakeholders gain impact over the company, the company must consider the desires of the stakeholders and modify its activities to minimize conflicting interests (Huang and Kung, 2010: 437). The esteem of a company is determined by the return to the stakeholders (Mygind, 2009: 160). The strategic management of interactions and relationships between stakeholders at all levels inside companies, these partners ought to identify (Welch and Jackson, 2007: 183). Stakeholder management comprises of recognizing stakeholders, their stakes, characteristics and connections (Guibert, and

Roloff, 2017: 4). Because diverse stakeholders have different capacities to motivate and to make credible contracts with other stakeholders (Mygind, 2009: 159).

### **Stakeholder Groups**

Management needs to build relationships with very different stakeholders, act more transparently, provide opportunities for dialogue and involvement or participation and be accountable to all stakeholders. Also, it is important to create an organizational context for involvement and consider behave in a balanced manner between the different needs of various stakeholders (Goodjik, 2003:225-226). Because stakeholders are persons or groups that have, or claim, ownership, rights, or interests in a corporation and its activities, past, present, or future (Clarkson, 1995: 106). And the identification of vital stakeholders is basic for assignment and prioritization of marketing resources (Grinstein and Goldman, 2011: 568).

A company is conceived of as arrange of explicit and implicit connections spanning both the internal and external situations (Mainardes, Alves and Raposo, 2012: 1863). This situation leads to different stakeholder identification and various authors specified stakeholder classification typologies as below:

- Freeman (1984) classified stakeholders into two categories: Internal and external. This approach was based purely on the managerial view of internal and external change in a business environment.
- Clarkson (1995) classified stakeholders into a widely accepted framework of primary and secondary stakeholders.
- Savage et al. (1991) classified stakeholders into four categories: Supportive, marginal, non-supportive and mixed blessing. Stakeholder's potential powers to threaten or cooperate with the company.
- Goodpaster (1991) categorized stakeholders as fiduciary and non-fiduciary. This classification scheme also showed the economic and regulatory stakeholders of companies.
- Rowley (1997) developed stakeholder categories as compromiser, solitarian, subordinate, and commander. This perspective reflects the network density and the centrality of the company focus.
- Mitchell, Agle and Wood (1997) introduced a stakeholder saliency model of stakeholder identification and classification. They use a descriptive stakeholder theory approach based on as power, legitimacy and urgency attributes.

In spite of the fact that a few stakeholder classification typologies exist, there is still no consensus on the most suitable one to use (Mainardes, Alves and Raposo, 2012: 1862). Past studies have made confusion within the minds of analysts, who have utilized the concepts of stakeholder identification and stakeholder classification traded or have connected stakeholder identification and stakeholder prioritization input of stakeholder classification (Kumar, Rahman and Kazmi, 2016: 36) However, the identification of a group of notable stakeholders gives an imperative suggestion for companies within the setting of an asset assignment. Particularly, this would help companies to prioritize marketing assets based on the incomes or financing created from partners. Moreover, this may be utilized as an instrument to observe under-engaged stakeholders that might have a potential as a future income or financing sources (Grinstein and Goldman, 2011: 588).

Most companies are affected by similar stakeholder groups and in this article, six types of stakeholders were determined. These stakeholders are customers, shareholders, society, government, employees, and others. Shareholders and customers without whom the company cannot survive. Society, companies are a part of the social system when a company illustrates values that go against social standards, the authenticity of such a company is potentially and significantly threatened. The environmental responsibility has become a primary issue as both business and the public recognize the damage that has been done to the natural environment. Companies influence the destiny and survival of natural beings and the living conditions of

present and future generations. In this way nature, society and future generations ought to be included among the stakeholders of the business. Among external stakeholder groups, government has an enormous effect on companies. Employees are important and conventional stakeholders for companies. Various groups in society may cooperate or compete against a company. Others include the groups which are not listed above (Daft, 2008: 152-153; Huang and Kung, 2010: 437-438; Laszlo, 2006: 39-41; Parker et al., 2015: 368).

## **METHOD**

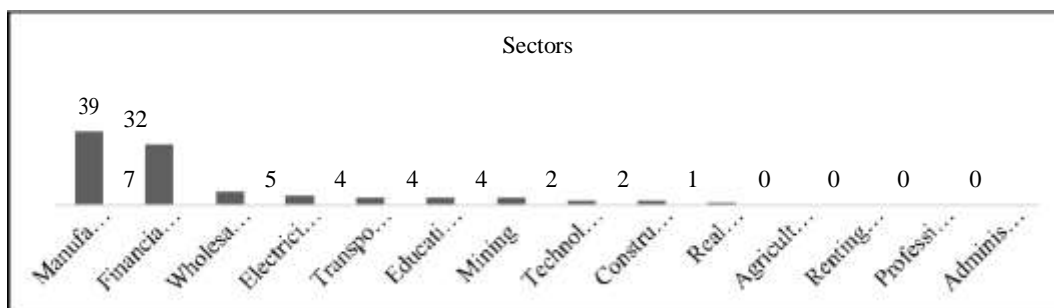
*Analysis method:* In the study, BIST 100 Index companies' web-based public relations activities with their stakeholders are discussed and companies' target stakeholders and message contents for public relations were questioned. Stakeholder relations are evaluated by the information on these companies' web pages and the information was evaluated by content analysis method. Within this scope, 100 web pages have been examined and various stakeholder groups-oriented findings have been obtained. The study was organized a research approach with limited data collection to a manageable number of websites of companies. It is worth to investigate the kinds and contents of the messages that companies give to their stakeholders on their websites. In this context, content analysis was conducted. A coding scheme was used in evaluating the websites of BIST 100 Index companies. The literature (Basten, Stavrou and Pankratz, 2016; Kim, Park and Wertz, 2010; Kim and Rader, 2010) has been used to create the coding scheme. Coding was made by the author and stakeholder types were coded as either present (1) or absent (0). "About us" part was designated as the unit of analysis and this part of 100 companies was evaluated with the determined categories. This approach was used to identify the relationships with stakeholders within organizational public relations.

*Sample:* Borsa Istanbul designs diverse sorts of indices so as to empower investors to track Borsa Istanbul markets. BIST Stock lists are made to the degree the joint performance of a group of equities traded on Borsa Istanbul. BIST 100 Index is used as the main index for Borsa Istanbul Equity Market. The companies listed on the BIST 100 Index was selected as the sample to examine the relationships with their stakeholders.

*Limitations:* The study is subject to potential limitations: Firstly, the types of stakeholders were examined but their internal structures were ignored and the structure of each was considered the same. Second, the analysis is based on corporate web pages, so the expressions on the web pages are considered as real.

## **RESULTS**

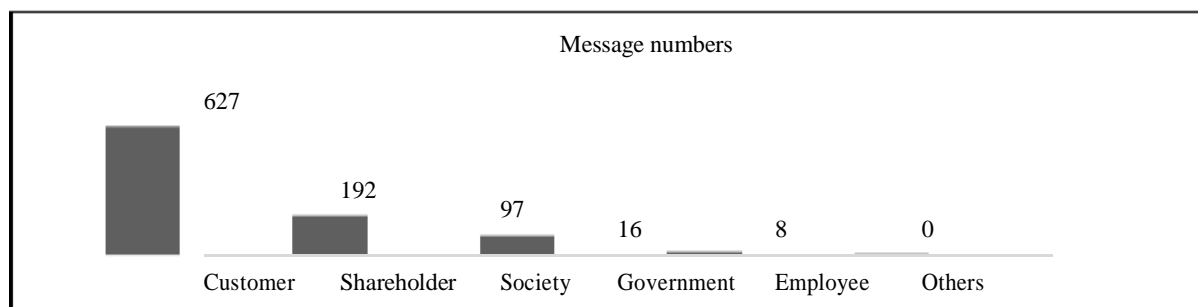
There are 100 companies in BIST 100 Index and each company has been operating in certain sectors. These are 39 companies from manufacturing industry, 32 companies from financial institutions, 7 companies from wholesale and retail trade, hotels and restaurants, 5 companies from electricity gas and water, 4 companies from mining, 4 companies from transportation, telecommunication and storage, 4 companies from education, health, sports and other social services, 2 companies from technology, 2 companies from construction and public works and 1 company from real estate activities. According to data, sample companies seem to be concentrated especially in the "manufacturing industry" and there is no company in four sectors. (see Fig. 1).



**Figure 1.** Sectors of companies

To answer RQ1, 95 of 100 companies sent 940 messages to their stakeholders in total. The number and content of the messages vary according to the companies. Also, 3 companies have no messages and 2 companies gave their messages in video format but these videos were not evaluated. The majority of the companies sent 6-10 messages, 24 companies send at least 1 message and 2 companies have more than 30 messages.

Regarding the RQ2, results indicate that companies often emphasize the five stakeholder types mostly. These are customers, shareholders, society, government, and employees. Most of the messages are for customer group and these messages constitute a large part of total messages. According to the number of messages, shareholder comes second, society and government follow them. Employees have the least messages and there is no message about others group. (see Fig. 2).



**Figure 2.** Total message numbers by stakeholder types

The answer to RQ3 varies according to the type of stakeholder. (see Table 1). As mentioned above, most messages are intended for customers. In customer group, messages are mostly in the context of other topics. Other topics are about promotion or marketing of products, services, and company. It is possible to say that companies send more promotional (marketing) messages to their customers. Also, many messages are related to market responsiveness. Market responsiveness is about market leadership, value creation, etc. The last two groups are innovation and product/service quality. Innovation means new brands and new products to the market. Company's rewards, vision, and mission were accepted as product/service quality.

**Table 1.** Message content numbers by stakeholder types

Stakeholder Types	Message numbers	Total Message (N)
<b>Customer</b>		
Product/service quality	66	627
Innovation	59	

Market responsiveness	213	
Other topics	289	
<b>Shareholder</b>		
Financial report	34	192
Share information	50	
Shareholder services	6	
Other topics	102	
<b>Society</b>		
Environmental protection	36	97
Fair labor and employment practices	15	
Society service activities	39	
Other topics	7	
<b>Government</b>		
Environmental regulation compliance	6	16
Fair labor and trade regulation compliance	8	
Public health regulation compliance	1	
Other topics	1	
<b>Employee</b>		
Any information	8	8
<b>Others</b>		
Any information	0	0

Regarding the RQ4, message numbers of companies vary according to the sectors. Manufacturing Industry and Financial Institutions sectors have high message density and number of messages per company is about 10. Although there are few companies in Electricity, Gas and Water; Transportation, Telecommunication and Storage sectors but number of messages is higher than the previous sectors. Message numbers per company are approximately 16. The minimum number of messages is seen in the Mining sector, 4 companies' total message is only 9 in this sector. There is only one company in Real Estate Activities sector and company sent 4 messages. Although the number of messages varies according to the sectors, customer group ranks first in the ranking of stakeholders in each sector. (see Table 2).

**Table 2.** Sectoral message numbers by stakeholder groups

Sectors	Stakeholder Groups						Total Message (N)
	Customer	Shareholder	Society	Government	Employee	Others	
Manufacturing Industry	261	60	39	11	2	0	373
Financial Institutions	192	88	22	1	3	0	306
Electricity Gas and Water	40	9	26	2	0	0	77
Transportation, Telecommunication and Storage	50	13	3	0	1	0	67
Wholesale and Retail Trade, Hotels and Restaurants	46	5	4	0	2	0	57
Technology	14	4	1	0	0	0	19
Education, Health, Sports and Other Social Services	11	2	2	1	0	0	16

Construction and Public Works	7	4	0	1	0	0	12
Mining	6	3	0	0	0	0	9
Real Estate Activities	0	4	0	0	0	0	4
Agriculture, Forestry and Fishing	0	0	0	0	0	0	0
Renting and Business Activities	0	0	0	0	0	0	0
Professional, Scientific and Technical Activities	0	0	0	0	0	0	0
Administrative and Support Service Activities	0	0	0	0	0	0	0

## DISCUSSION

A company confronted with diverse stakeholders needs and has various relationships in daily business activities. Identifying the different expectations and priorities of stakeholders is almost a necessity for companies. Sharing information with stakeholders is important but also it is important to gather information about stakeholders and their needs. Public relations is an excellent opportunity to provide it. In this study, it is tried to determine the companies' stakeholder groups in communication efforts and the messages they send to them. In this context, various data for different stakeholder groups were obtained.

The target group messages of each sector can vary but results indicate that customer group is the most intense group of messages for all sectors. Manufacturing industry is in the first rank as the total number of messages and it is also the first with the number of messages directed to the customers. This is because manufacturing industry has a different structure and distribution channels than many industrial sectors. Besides, this sector is in direct relations with customers and mostly designs and manufactures according to the demands of the customers. In that respect, companies are shared products or services promotional contents with value-creating messages to customers intensively.

It is not enough for companies to be successful, efficient and effective in the areas where they operate. Companies should announce their policies, products, and services to their target audience. The most effective way to reach target groups that are investors at an individual or organizational level is to implement systematic financial relations. Companies are trying to increase the share value of the organization and create a positive organizational image by increasing the trust of shareholders and making the organization attractive to investors. According to results, the messages for the shareholders come in second place. This situation can be considered as the importance given to the companies' shareholders. It is seen that the shareholders are informed about the changes in the company and are provided additional information to them with messages.

A company is an economic organization where various resources are brought together and activities related to the supply, production, and distribution of goods and services required by the society. Organizational public relations is a planned and continuous efforts to establish a relationship between business and society based on good faith. On organizational public relations perspective, companies have various responsibilities towards society. So, messages for society include issues such as social responsibility, sponsorship, and sustainability. Also, messages about to protect the environment are intense.

All companies work in areas ruled by laws or regulations. These can be on different levels such as municipal, provincial, territorial, national or international. To convey the organization's



responsible actions towards the government and its view on public interest topics is a part of the organizational public relations practice. According to the results, the messages concerning government are not much and they are intended for protecting the environment and also practices of being fair in labor and trade relations.

Employees are the last target group with the least messages by web-based organizational public relations activities. It is observed that there are very few messages for employees. Employees are given only as numerical values in many companies. But they form the basis of the company and they are the internal stakeholders. It should not be forgotten that the success of a company is mostly due to high job satisfaction of employees.

Others group consists of activists, non-governmental organizations, suppliers, etc. and there are no messages for this group. So, this group has been ignored or disregarded. Whereas these are groups that companies are in constant communication and interaction with. In fact, it is a known fact that companies have to make proactive public relations studies for these groups.

## CONCLUSION

The main purpose of public relations is to establish positive relations with the company's environment and to create an effective and efficient communication environment. In other words, public relations is to create and develop a mutual understanding between an organization and its target audience. The success of companies depends mostly on the ability to understand what their stakeholders want. Efforts in identifying stakeholders, building relations and communications with them can increase the confidence and prevent potential conflicts across the organization and its stakeholders. Companies should effectively analyze the stakeholders they interact with, prioritize the interests of different stakeholders and determine the value of them. Once these are identified, it will be possible to create public relations policies for each group and they will be appropriate with specific and measurable communication objectives. The best practice of this idea for a company is identifying the messages that will reflect itself appropriately. Thus, the company will have consistent organizational messages that can be adapted to different stakeholders in positive or negative situations for all times. Communication efforts for corporate social responsibility have come to a significant position in stakeholder management. In future researches, stakeholder expectations can be evaluated according to sectors from the corporate social responsibility aspect.

## REFERENCES

- Basten, D., Stavrou, G. & Pankratz, O. (2016). "Closing the Stakeholder Expectation Gap: Managing Customer Expectations Toward the Process of Developing Information Systems". *Project Management Journal*, October/November, 70-88.
- Benn, S., Abratt, R. & Kleyn, N. (2016). Reducing reputational risk: Evaluating stakeholder salience and prioritising stakeholder claims. *Marketing Intelligence & Planning*, 34(6), 828-842.
- Boiral, O. & Heras-Saizarbitoria, I. (2017). Managing biodiversity through stakeholder involvement: Why, who, and for what initiatives? *Journal of Business Ethics*, 140(3), 403-421. doi:
- Bourne, L. (2008). Advancing theory and practice for successful implementation of stakeholder management in organisations. *International Journal of Managing Projects in Business*, 1(4), 587-601.
- Brummette, J. & Zoch, L. M. (2016). How stakeholders' personal values influence their value expectations for legitimate organizations. *Corporate Communications: An International Journal*, 21(3), 309-321.
- Bunn, M. D., Savage, G. T. and Holloway, B. B. (2002). "Stakeholder Analysis for Multi-Sector Innovations". *Journal of Business & Industrial Marketing*, 17(2/3), 181-203.

- Clarkson, M. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review*, 20(1), 92-117.
- Cornelissen, J. (2004). *Corporate communications: Theory and practice*. London: Sage.
- Daft, R. L. (2008). *Management*. Mason: Thomson South-Western.
- Freeman R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Goodjik, R. (2003). Partnership at corporate level: The meaning of the stakeholder model. *Journal of Change Management*, 3(3), 225-241.
- Goodpaster, K. (1991). Business ethics and stakeholder analysis. *Business Ethics Quarterly*, 1(1), 53-73.
- Grinstein, A. Goldman, A. (2011). Beyond the final consumer: The Effectiveness of a generalist stakeholder strategy. *European Journal of Marketing*, 45(4), 567-595.
- Grosser, K. (2009). Corporate social responsibility and gender equality: Women as stakeholders and The European Union sustainability strategy. *Business Ethics: A European Review*, 18(3), 290-307.
- Guibert, L. and Roloff, J. (2017). Stakeholder dialogue: Strategic tool or wasted words? *Journal of Business Strategy*, 38(5), 3-11.
- Huang, C. & Kung, F. (2010). Drivers of environmental disclosure and stakeholder expectation: Evidence from Taiwan. *Journal of Business Ethics*, 96, 435-451.
- Jacobson, M. R. & Azzam, T. (2018). The Effects of stakeholder involvement on perceptions of an evaluation's credibility. *Evaluation and program planning*, 68, 64-73.
- Jonker, J. & David, F. (2002). Stakeholder excellence? Framing the evolution and complexity of a stakeholder perspective of the firm. *Corporate Social Responsibility Environmental Management*, 9, 187-195.
- Julian, R. (2016). Is it for Donors or locals? The relationship between stakeholder interests and demonstrating results in international development. *International Journal of Managing Projects in Business*, 9(3), 505-527.
- Kim, S., Park, J. & Wertz, E. K. (2010). Expectation gaps between stakeholders and web-based corporate public relations efforts: focusing on fortune 500 corporate web sites. *Public Relations Review*, 36(3), 215-221.
- Kim, S. & Rader, S. (2010). What they can do versus how much they care: Assessing corporate communication strategies on fortune 500 web sites. *Journal of Communication Management*, 14(1), 59-80.
- Kumar, K. & Subramanian, R. (1998). Meeting the expectations of key stakeholders: Stakeholder management in the health care industry. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 63(2), 31-40.
- Kumar, V., Rahman, Z. & Kazmi, A. A. (2016). Stakeholder identification and classification: A sustainability marketing perspective. *Management Research Review*, 39(1), 35-61.
- Larner, J. & Mason, C. (2014). Beyond box-ticking: A study of stakeholder involvement in social enterprise governance. *Corporate Governance*, 14(2), 181-196.
- Laszlo, Z. (2006). Extended stakeholder theory. *Society and Business Review*, 1(1), 37-44.
- Mainardes, E. W., Alves, H. & Raposo, M. (2012). A model for stakeholder classification and stakeholder relationships. *Management Decision*, 50(10), 1861-1879.
- McEnroe, J. E. & Martens, S. C. (2001). Auditors' and investors' perceptions of the expectation gap. *Accounting Horizons*, 15(4), 345-358.
- McGrath, S. K. & Whitty, S. J. (2017). Stakeholder defined. *International Journal of Managing Projects in Business*, 10(4), 721-748.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. & Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts". *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Mygind, N. (2009). Stakeholder ownership and maximization. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 9(2), 158-174.

- Neill, M. S. (2015). Beyond the c-suite: Corporate communications' power and influence. *Journal of Communication Management*, 19(2), 118-132.
- Parker, C. M., Bellucci, E., Zutshi, A., Torlina, L. & Fraunholz, B. (2015). SME stakeholder relationship descriptions in website csr communications. *Social Responsibility Journal*, 11(2), 364-386.
- Paul, K. (2015). Stakeholder theory, meet communications theory: Media systems dependency and community infrastructure theory, with an application to California's Cannabis/Marijuana industry. *Journal of Business Ethics*, 129(3), 705-720.
- Reinig, C. J. & Tilt, C. A. (2009). Corporate social responsibility issues in media releases: a stakeholder analysis of Australian Banks. *Issues in social and environmental accounting*, 2(2), 176-197.
- Rowley, T. (1997). Moving beyond dyadic ties: A Network theory of stakeholder influences. *Academy of Management Review*, 22(4), 887-910.
- Savage, G., Nix, T., Whitehead, C. & Blair, J. (1991). Strategies for assessing and managing organizational stakeholders. *Academy of Management Executive*, 5(1), 61-75.
- Shams, S. M. R. (2015). Stakeholders' perceptions and reputational antecedents: a review of stakeholder relationships, reputation and brand positioning. *Journal of Advances in Management Research*, 12(3), 314-329.
- Steurer, R., Langer, M. E., Konrad, A. & Martinuzzi, A. (2005). Corporations, stakeholders and sustainable development I: A theoretical exploration of business-society relations. *Journal of Business Ethics*, 61, 263-281.
- Welch, M. & Jackson, P. R. (2007). Rethinking internal communication: A stakeholder approach. *Corporate Communications: An International Journal*, 12(2), 177-198.

### Uzun Öz

Şirketler, ekonomik özelliklere sahip sosyal organizasyonlardır. Şirketler, toplumun bir parçası olarak toplumun tüm kesimleri ile temas halindedir. Şirketlerin özellikle bağlı oldukları belirli paydaş grupları vardır. Genel bir tanımlama ile paydaş, şirketin hedeflerine ulaşmasını etkileyebilecek veya şirketi etkilenebilecek birey ya da gruplardır. Paydaşlar, şirket türüne ve şirketin faaliyet gösterdiği alanlara göre farklılık gösterebilmektedir. Örgütsel faaliyetlerle ilgili olan hissedarlar, çalışanlar, tedarikçiler ve müşteriler, genel kabul gören paydaşlardır. Şirketin türü, faaliyet alanı ve paydaş grubu fark etmeksizin şirketler sürekli bir biçimde paydaşları ile bağlantı ve iletişim halindedirler. Zira paydaşlarla güçlü ilişkiler kurmak, karşılıklı hedeflerin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Aksi halde şirketlerin paydaşları ile ilişkileri zayıfladığı takdirde örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi zorlaşacaktır. Bu ve benzeri etkileşimler sayesinde şirketler hem paydaşlarını etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir. Bu nedenle, paydaşların ve şirketlerin beklentileri arasındaki farkı en aza indirmek önemlidir. Şirket yönetimleri, farklı paydaşlarla ilişkiler kurmak, daha şeffaf davranmak, diyalog veya katılım için fırsatlar sağlamak ve tüm paydaşlarına karşı sorumlu davranmak durumundadır. Paydaşlarına yönelik çeşitli sorumlulukları olan şirketler ancak bu tür sorumluluklarını yerine getirerek hayatta kalabilir, paydaşlarının beklentilerini karşılayabilir ve onları şirket hakkında bilgilendirebilirler. Çünkü şirketler bu grupları ve değişen ihtiyaç ve beklentilerini anlayarak hedeflerine ulaşabilirler. Literatürde paydaş kavramı üzerinde birçok çalışma yapılmıştır ve bu çalışmaların farklı temaları bulunmaktadır. Bu çalışmada, BIST 100 Endeksi şirketlerinin web tabanlı paydaş ilişkileri tartışılmış, bu şirketlerin hedef paydaşlarına yönelik halkla ilişkiler faaliyetleri incelenmiştir. Çalışmanın dört araştırma sorusu vardır. Bunlar, "Şirketler, paydaşlarıyla iletişim kurma çabalarında ne kadar aktiftir? Şirketlerin iletişim çalışmalarında hangi paydaş türü daha çok vurgulanmaktadır? Şirketler paydaşlarına ne tür içerikler gönderiyor? Paydaş mesajı, şirketin bulunduğu sektöre bağlı olarak değişiyor mu?" şeklindedir. Araştırmada, BIST 100 Index firmalarının paydaşlarıyla web tabanlı halkla ilişkiler etkinlikleri tartışılmış ve firmaların hedef paydaşları ile halkla ilişkiler konusundaki mesaj içerikleri sorgulanmıştır. Paydaş ilişkileri bu şirketlerin web sayfalarındaki bilgilerle değerlendirilir ve bilgiler içerik analiz yöntemiyle değerlendirilir. Bu kapsamda 100 web sayfası incelenmiş ve çeşitli paydaş gruplarına yönelik

bulgular elde edilmiştir. Şirketlerin paydaşlarına web siteleri aracılığıyla verdiği mesajların çeşitlerini ve içeriğini araştırmak üzere içerik analizi yapılmıştır. BIST 100 Endeks şirketlerinin web sitelerinin değerlendirilmesinde bir kodlama şeması kullanılmıştır. Şirketlerin “Hakkımızda” bölümü analiz birimi olarak belirlenmiş ve 100 şirketin hakkımızda bölümü, belirlenen kategoriler ile değerlendirmeye alınmıştır. Bu yaklaşım, örgütsel halkla ilişkiler kapsamında paydaşlarla ilişkileri tanımlamak için kullanılmıştır. Borsa İstanbul, sermaye piyasasında faaliyet gösteren Türk ve yabancı kaynaklı bankalara, aracı kurumlara saklama ile takas hizmeti vermektedir. BIST 100 Endeksi, Borsa İstanbul’un ana endeksi olarak kullanılmaktadır. Çalışmanın örneklemini BIST 100 Endeksi’nde listelenen şirketler oluşturmaktadır. Listede yer alan tüm şirketler, çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak çalışmada paydaş türleri incelenmiştir ancak şirketlerin iç yapıları göz ardı edilmiş ve her şirketin yapısı aynı olarak kabul edilmiştir. İkinci olarak çalışmanın analizi, kurumsal web sayfalarına dayanmaktadır. Bu yüzden şirketlerin web sayfalarında yer alan ifadeler gerçek olarak kabul edilmiştir. BIST 100 Endeksi’nde 100 şirket bulunmakta ve her şirket, belirli sektörlerde faaliyet göstermektedir. Şirketlerin faaliyet alanlarına göre dağılımı, 39 şirket (imalat sanayi), 32 şirket (mali kuruluşlar), 7 şirket (toptan ve perakende ticaret, otel ve lokantalar), 5 şirket (elektrik gaz ve su), 4 şirket (madencilik), 4 şirket (ulaştırma, haberleşme ve depolama), 2 şirket (eğitim, sağlık, spor ve diğer sosyal hizmetler), 2 şirket (teknoloji), 2 şirket (inşaat ve bayındırlık) ve 1 şirket (gayrimenkul faaliyetleri) şeklindedir. Elde edilen verilere göre şirketlerin özellikle imalat sanayisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öte yandan dört sektörde (Tarım, orman ve balıkçılık; kiralama ve iş faaliyetleri; mesleki, bilimsel ve teknik faaliyetler; mesleki, bilimsel ve teknik faaliyetler) faaliyet gösteren herhangi bir şirket bulunmamaktadır. 100 şirket içinde 3 şirketin hiçbir mesajı bulunmamaktadır ve 2 şirket mesajlarını video biçiminde vermiştir. Bu şirketler değerlendirmeye alınmamıştır. Öte yandan 95 şirket, paydaşlarına toplam 940 mesaj göndermiştir. Mesajların sayısı ve içeriği, şirketlere göre değişmektedir. Şirketlerin çoğunluğu 6-10 sayıda mesaj gönderdiği görülmektedir. En az 1 mesaj gönderen 24 şirket varken, 2 şirket ise 30’dan fazla mesaj göndermiştir. Şirketlerin çoğunlukla beş paydaş türünü vurguladığı görülmektedir. Bunlar, müşteriler, hissedarlar, toplum, hükümet ve çalışanlardır. Mesajların çoğu, müşteri grubu içindir ve bu mesajlar, toplam mesajların büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Mesaj sayısına göre, hissedar grubu ikinci sırada gelmekte, toplum ve hükümet ise takip etmektedir. Çalışanlar, en az mesaja sahip gruptur. Diğerleri olarak belirlenen grup hakkında bir mesaj bulunmamaktadır. Şirketlerin paydaşlarına gönderdikleri içerikler, paydaş türüne göre değişmektedir. Çoğu mesaj, müşterilere yöneliktir ve müşteri grubunda mesajlar çoğunlukla diğer konular kapsamındadır. Diğer konular, ürünlerin, hizmetlerin ve şirketin tanıtımına veya pazarlanmasına ilişkindir. Şirketlerin müşterilerine daha fazla tanıtım (pazarlama) mesajı gönderdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, birçok mesaj pazarın tepkisi ile ilgilidir. Pazar duyarlılığı pazar liderliği, değer yaratma, vb. ile ilgilidir. Son iki grup, yenilik ve ürün / hizmet kalitesidir. Yenilik, yeni markalar ve pazara yeni ürünler sunmak olarak kabul edilmiştir. Şirketin ödülleri, vizyonu ve misyonu ürün / hizmet kalitesi olarak belirlenmiştir. Paydaşlara yönelik mesaj sayıları, şirketin bulunduğu sektöre bağlı olarak değişmektedir. İmalat Sanayi ve mali kuruluşlar, sektörlerinde mesaj yoğunluğu yüksektir ve şirket başına düşen mesaj sayısı yaklaşık 10’dur. Elektrik, gaz ve su ile ulaştırma, haberleşme ve depolama sektörlerinde az şirket olmasına rağmen mesaj sayısı önceki sektörlerden daha yüksek çıkmıştır. Madencilik sektöründe minimum mesaj sayısı görülmektedir. Bu sektörde, 4 şirketin toplam mesajı yalnızca 9’dur. Gayrimenkul faaliyetleri sektöründe sadece bir firma ve 4 mesaj bulunmaktadır. Mesaj sayısı sektörler göre değişmekle birlikte müşteri grubu, her sektörde paydaş sıralamasında ilk sırada yer almaktadır. Halkla ilişkiler, bir kuruluş ile hedef kitlesi arasında karşılıklı bir anlayış oluşturmak ve geliştirmektir. Şirketlerin başarısı, paydaşlarının ne istediğini anlama yeteneğine bağlıdır. Paydaşları belirleme, onlarla ilişki kurma ve onlarla iletişim kurma çabaları, kuruluş ve paydaşları arasındaki güveni artırırken, çatışmaları önleyebilecektir. Şirketler, etkileşimde oldukları paydaşları etkin bir şekilde analiz etmeli, farklı paydaşların çıkarlarına öncelik vermeli ve değerlerini belirlemelidir. Bunlar belirlendikten sonra her grup için halkla ilişkiler politikaları oluşturmak mümkün olacak, belirli ve ölçülebilir iletişim hedeflerine uygun olacaktır. Böylece,

şirketin her zaman olumlu ya da olumsuz durumlarda farklı paydaşlara uyarlayabileceği tutarlı kurumsal mesajları olacaktır.



## ANKARA DEVLET TİYATROSUNDA SAHNELENEN ÇOCUK OYUNU METİNLERİNİN EĞİTİM VE DİL GELİŞİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ \*

Emre BAYRAKDAR\*\*  
Saadet MALTEPE\*\*\*

### ÖZ

Bu çalışmada, Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğüne yakınlığı ve ülkenin başkenti olması sebebiyle tiyatro politikalarına ve çalışmalarına yön verme bakımından önemli görev ve sorumluluğa sahip olan Ankara Devlet Tiyatrosunda 2005/2006 - 2014/2015 sezonları arasında sahnelenen çocuk oyunu metinleri, eğitim ve dil gelişimi açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada sözü edilen sezonlar arasından seçilen on (10) çocuk oyunu metninin, çocukların eğitsel ve dil gelişimlerine katkı getirecek özellikleri taşıyıp taşımadığı incelenmiştir. Çalışma betimsel tarama modeliyle yapılmıştır. 2005/2006 - 2014/2015 yılları arasında Ankara Devlet Tiyatrosunda sahnelenen yerli ve uyarlama çocuk oyunları içerisinden tabaka örnekleme yöntemiyle her sezondan bir oyunun seçilmesi kaydıyla on (10) oyun metni belirlenmiştir. Nitel araştırma veri toplama tekniği içerisinde yer alan doküman incelemesi ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Verilerin analizinde; eğitim ve dil gelişimi kategorileri belirlenerek, bu kategorilerde oyunların duygusal yönlerine bakılmıştır. Eğitim kategorisinde yapılan incelemede; Okvuran, Tavşancıl ve Çakır İlhan'ın (2006) belirlemiş olduğu alt alanlar kullanılmıştır. Dil gelişimi için yapılan değerlendirmede, yeni bir inceleme kategorisi oluşturulmuştur. Oyun metinleri, eğitim ve dil gelişimi kategorilerine göre incelenirken araştırma birimi olarak oyunlardaki replikler alınmış ve bu bağlamda olumlu, olumsuz ve karışık olarak kodlanmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre; eğitim boyutunda, en fazla ileti taşıyan özel alt alanın “Olumlu İlişki Kurma” olduğu saptanırken en az ileti taşıyan özel alt alan “Kendiyle Barışık Olma-Kendini Beğenme” olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu kategoride olumsuz iletilerin oranının azımsanamayacak kadar fazla olduğu dikkat çekmiştir. Dil gelişimi boyutunda, inceleme sırasında en fazla tespit edilen özel alt alan “Yeni Kelime-İfade Kazandırma” olurken en az tespit edilen özel alt alan “Atasözü” olmuştur. Hesaplamalarda, “Atasözü” oranının çok düşük çıkması; oyunlarda bu alana daha fazla önem verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk tiyatrosu, çocuğa görelik, içerik analizi, dil gelişimi

## AN EVALUATION OF THE TEXTS OF CHILDREN'S PLAYS STAGED AT ANKARA STATE THEATRE IN TERMS OF EDUCATION AND LANGUAGE DEVELOPMENT

### ABSTRACT

In this study, the texts of children's plays staged between the seasons 2005/2006 and 2014/2015 at the Ankara State Theater, which has an important duty and responsibility in terms of directing the theater policies and activities due to being close to the General Directorate of State Theater and being located in the capital of the country, have been evaluated in terms of education and language development. The study has analyzed the texts of 10 (ten) children's plays selected from the aforementioned seasons in terms of whether they bear the characteristics that contribute to the educational and linguistic development of children or not. The study has been conducted by descriptive survey model. The texts of ten (10) plays have been selected from children's plays, including Turkish ones and adaptations, staged at the Ankara State Theater from the 2005/2006 season to the 2014/2015 season, through layer sampling method, by picking one text from each season. The required data have been collected by the analysis of the document featured in qualitative research data gathering technique. The collected data have been analyzed by the content analysis method. In the analysis of the data, the categories of education and language development have been determined and the emotional aspects of the plays have been examined

\* Bu çalışma Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2014/146 numarayla desteklenen, Doç. Dr. Saadet Maltepe danışmanlığında hazırlanan Emre Bayraktar'ın yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

\*\* Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi, TÖMER, Ankara. ebyraktar@ankara.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Balıkesir. sadetmaltepe@hotmail.com

in these categories. The subfield of Okvuran, Tavşancıl and İlhan (2006) has been used in education categories. A new review category has been established for the evaluation of language development. Theater scripts have been analyzed according to the categories of education and language development, while the lines have been taken as research units and coded as positive, negative and mixed in this context. According to the assessment, in terms of education, the specific subfield carrying the maximum number of messages is determined as the “Positive Connection” while the lowest specific subfield carrying the message is defined as “Being Self-Complacent”. It is also noted that the proportion of negative messages in this category is considerably high. In the aspect of language development, the most-seen special sub-field during the study has been “Acquisition of New Words and Expressions” whereas the least specific subfield has been “Proverbs”. The ratio of “Proverbs” being too low as a result of the analysis has revealed that it is necessary to pay more attention to this area in plays.

**Key Words:** Children’s theater, appropriateness for the child, content analysis, language development

## GİRİŞ

Eğitimin temel görevlerinden biri, bireyleri hayata hazırlamaktır. İnsan dünyaya geldiği andan itibaren eğitim sürecine adımını atar. İlk olarak ailede başlayan bu süreç daha sonra çevrenin etkisiyle şekillenir ve okul yaşantısıyla devam eder. Çocukluk döneminde kazanılan bilgi, yetenek ve dil becerilerinin kişinin sonraki yaşamını olumlu ya da olumsuz etkilediği bilinmektedir. Kişi ve toplum için son derece önem arz eden bu kritik dönemde kişi ne kadar doğru yönlendirilirse kazanımları da o derece olumlu olur. Eleştirel düşünme becerisine sahip, sorunlarını çözebilen, anadil bilinci gelişmiş, kendini doğru ifade eden, olaylara farklı açıdan bakabilen, akademik anlamda yeterli nesillerin yetişmesi sağlanır. Bu sayede kişi ve toplum nezdinde, gelecek daha sağlam temeller üzerine kurulur.

Çocuklara istendik davranışları kazandırmak için çeşitli yöntemler ve araçlar kullanılır. Bu yöntemlerden biri de çocukları küçük yaşta edebi türlerle buluşturmadır. Hikâye, masal, şiir, tiyatro vb. gibi edebi türler çocukların ilgisini çeker ve onların hayal dünyasına kolaylıkla girer. Bu türlerde yazılmış nitelikli eserler sayesinde çocuklara eğitsel ve dil gelişimi açısından pek çok olumlu özellik kazandırılabilir. Şüphesiz ki bu türler içinde tiyatronun ayrı bir yeri vardır. Tiyatro, insana hem kendisini hem de hayatı gösterme, akıl ve kalp yoluyla onu eğitme sanatıdır. İçinde barındırdığı unsurlarla insanı hem düşündürür hem de eğitir (Ayca, 2011). Temele insanı alması, insana dair konuları işleme ve bunları ete kemiğe bürünmüş şekilde sunması tiyatro yoluyla verilen eğitimin kalıcılığını kanıtlar. Etki alanı bu kadar geniş olan bir sanat ve bilim dalını çocuktan saklamak, onunla buluşturmamak kuşkusuz ki çocuklara yapılacak en büyük haksızlık olur.

Sanat-insan ilişkisi, çocukluk döneminde kendini göstermeye başlar. Hayal kurma kabiliyeti gelişen çocuk, kendi dünyasında geliştirdiği oyunları, arkadaşları ile oynamaya başlar. Bu, çocuğun tiyatro ile ilk temasıdır. Her çocuk istisnasız bu dönemden geçer. Çocukların kendi aralarında oynadıkları oyunların yazarı, oyuncusu ve seyircisi kendileridir. Bu oyunlarına büyükleri sokmak istemezler. Denilebilir ki çocukların ilk karşılaştıkları ve ortaya koydukları sanat türü kendilerinin oynadığı bu ilkel tiyatrodur (Karnal, 1989, s. 1).

Çocukluk dönemi ve tiyatro birbiriyle iç içedir. Bunun nedeni tiyatronun temelinde “oyun”un olması ve çocukların yaşamında da oyunun önemli bir yer tutmasıdır. Çocuk kendini özgür hissettiği her ortamda oyun oynar. Çocuk ve tiyatro “oyun oynama” ortak noktasında herhangi bir yol göstericiye ihtiyaç duymadan buluşurlar (Kuyumcu, 2007, s. 115).

Çocuk, yazanı, yöneteni ve oyuncusu kendi olan ilkel tiyatroyla iletişimini sürdürürken zamanla daha sistematik, planlı, profesyonel bir tiyatroya ihtiyaç duyar. Bu da çocuk tiyatrosu kavramını ortaya çıkarır. Çocuk edebiyatı türleri içerisinde önemli bir yer tutan tiyatro, gün geçtikçe daha etkin bir rol almaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar tiyatronun çocuğa olan olumlu katkılarını



ortaya çıkarmıştır. Böylece çocuk tiyatrosu kavramı bir sanat ve bilim dalı olarak üzerine düşünölmeye başlanan bir tür olmuştur.

Metinnam (2011, s. 440); Goldberg (2008), Nutku (1976) ve Adıgözel'in (2010) tanımlarından yola çıkarak çocuk tiyatrosunu şu şekilde tanımlamıştır: Çocuk tiyatrosu, okulöncesi dönemden ergenlik dönemine kadar, sözü edilen dönem aralığındaki yaş gruplarının bilişsel, devinimsel, duyuşsal gelişim düzeylerini de dikkate alarak, çocukların bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlayacak, gerçek yaşam durumlarının çeşitli tiyatro biçimlerine dönüştürölerek, sanatçı duyarlılığıyla estetik gereklilikleri sahnelemesidir. Çocuk tiyatrosu ayrı bir uğraş dalıdır ve belli özellikleri gözetmesi gerekir.

Çocuklar yetişkinlerin birer küçültölmüş örneğı değil, dünyayı anlamak için kendilerine özgü alımlama biçimleri olan ve farklı deneyimlere sahip küçük insanlardır (Kuyumcu, 2000, s. 39). Bu nedenle, büyükler için yazılan tiyatro metinlerinin sadeleştirilmesi ile ortaya çıkan oyunlar çocuklar için anlamsız ve yararsız olacaktır. Bu türdeki metinlerin çocuğa dokunabileceğı hiçbir yanı olmayacağı gibi onları tiyatrodan uzaklaştıracaktır. Bu yanlışlara düşmemek için çocuk gerçekliğini göz ardı etmeden çocuk tiyatrosunun ayrı bir disiplin olduğunu kabul edip eğitimden sosyal hayata kadar pek çok bilgiyi, davranışı, duyguyu etkili bir şekilde kazandırdığının farkında olunmalıdır.

Tiyatro sanatı ile çocuklar arasında Türkiye'de önemli bir boşluğun olduğu ileri sürölabilir. Çocukların gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmadan hazırlanan kimi oyunlar, çocukların çabuk sıkılmasına ve dolayısıyla tiyatrodan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Çocuk tiyatrosunun çoğunlukla sadece "yetişkinlerin çocuklara yaptığı tiyatro" olarak algılanması da bu alandaki sorunsalların bir boyutunu oluşturmaktadır. Yetişkinlerin çocukmuş gibi davranmaları, bir çocuğun konuşma dilini taklit ederek konuşmaları, gerek televizyon gerekse sinema sanatının kaliteli ya da kalitesiz birçok örneğini takip edebilen çocuklara inandırıcı gelmemekte ve onlara çeşitli açılardan seslenememektedir. Özellikle kendilerine tam ulaşmayan oyunları izlemek durumunda olan çocuklar, tiyatro sanatından uzaklaşmaktadırlar (Adıgözel, 2006, s. 705).

Son dönemlerde tiyatronun eğitimde önemli bir aracı olduğu düşüncesi yaygınlaşmaktadır. Tiyatronun olumlu özelliklerinin farkına varan birçok kesim tarafından eserler yazılmakta, bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Bu durum oyunların nicelik olarak artmasına paralel olarak "nitelik olarak da artıyor mu?" sorusunu akıllara getirmektedir. Yapılanların, yapılmak istenenlerle ve yapılması gerekenlerle bağıntısını iyi çözümlmek gerekmektedir. Özellikle yetişkinlerin çocuklar için yaptığı özensiz tiyatro oyunları çocuk seyirci için büyük sorun oluşturmaktadır. Yapılan çocukça taklitler, palyaço gösterileri, hiçbir iletisi olmayan sadece sahnelenmek için ortaya konmuş oyunlar çocuğun dünyasına girememektedir. Uzun yıllar boyunca "basitleştirilmiş ve sadeleştirilmiş her oyun çocuk için uygundur" düşüncesi eğitimden uzak oyunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Kuyumcu'ya (2000, s. 43) göre, sadece yetişkinlerin bakış açısıyla olayları değerlendiren anlayış, dünyada 1970'li yıllardan itibaren, yerini, çocuk gözüyle değerlendirip onların dünyasından yansıtma, onların gözleriyle bakarak dile getirme şeklini aldı. Gerçeklerin kendi dünyalarından yola çıkarak sergilenmesi, çocukların algılamaları ve kendilerini o dünyada yabancı hissetmemeleri açısından önemlidir. Oysa karşılaşılan örneklerde yetişkinlerin gözüyle kaleme alınan oyunlarda sorunlar yetişkinlerin bakışı ve düşüncesiyle dile getiriliyor. Hâlbuki çocuklar dünyayı yetişkinlerden farklı bir biçimde algılar.

Oyunlar kurgulanırken çocukların gelişimsel özellikleri, istekleri, algıları mutlaka göze alınmalıdır. Fakat bu dikkat; oyunun basitleşmesi, tiyatro sanatının özünden taviz verilmesi anlamına gelmemelidir. Goldberg'e (2008, s. 33-34) göre, başarılı bir çocuk oyunu için

vazgeçilmez olan şeyler seyirciye ve yapılacak sanatsal çalışmaya saygıdır. Oyundan beklenen yüksek standart yetişkin tiyatrosuna oranla çocuk tiyatrosunda daha önemlidir. Çünkü çocuklar için çalışırken yüksek standartlar elde etmedeki başarısızlığın cezası daha büyüktür.

Çocuk tiyatrosunun ilk örnekleri Meşrutiyet döneminde okul temsillerinde verilmiştir. Bu dönemde çeşitli eserler yazılmış ve tiyatronun bir eğitim aracı olarak kullanılabilirdi fikri ortaya atılmıştır. Her ne kadar başlangıç olması açısından önem arz etse de planlı çalışmaların eksikliği ve bu alana gereken önemin verilmemesi sebebiyle çocuklar uzun yıllar nitelikli eserlerle buluşturulamamışlardır. Özellikle günümüzde tiyatronun eğitimde kullanımının yaygınlaşması ve bu yöntemin etkililiği dikkatleri bu yöne çevirmiştir. Daha fazla oyunlar yazılmaya başlanmıştır. Bunun neticesinde daha fazla oyun yazarı ortaya çıkmıştır. Her yıl Devlet Tiyatroları başta olmak üzere Şehir Tiyatroları ve Özel Tiyatrolar programlarında çocuk oyunlarına yer vermektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi, niceliksel bu artışın nitelikle doğru orantılı olması gerekmektedir. Bunun için oyun yazarlarının, değerlendirme kurulundaki kişilerin, değerlendirme sürecinin, idari mekanizmanın yeterliliği büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğüne yakınlığı ve ülkenin başkenti olması sebebiyle tiyatro politikalarına ve çalışmalarına yön verme bakımından önemli görev ve sorumluluğa sahip olan Ankara Devlet Tiyatrosunda 2005/2006 – 2014/2015 yılları arasında sahnelenmiş çocuk tiyatrosu metinlerinin, çocuğun eğitsel ve dil gelişimine olası etkilerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Ankara Devlet Tiyatrosunda 2005/2006 – 2014/2015 yılları arasında sahnelenen çocuk oyunu metinlerindeki eğitsel niteliklerin duygusal yönü nedir?

2. Ankara Devlet Tiyatrosunda 2005/2006 – 2014/2015 yılları arasında sahnelenen çocuk oyunu metinlerinin dil gelişimi açısından duygusal yönü nedir?

Çalışma; çocuk tiyatrosuna ciddiyetle ve dikkatle bakılmasına katkı sağlama, oyun yazımından sahnelenmesine kadar geçen sürede emeği geçen herkese bir fikir verme, yazılacak metinlerdeki hataların en aza indirilmesi için önerilerde bulunma, oyun metinlerinin incelemesinin bilimsel bir açıdan yapılmasını öngörme bakımından önemlidir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, genel tarama modeliyle yapılmıştır. Çalışmada tarama modelinin seçilme nedeni, 2005/2006 - 2014/2015 yılları arasında Ankara Devlet Tiyatrosunda sahnelenmiş on (10) çocuk oyunu metninin kendi koşulları içinde, olduğu gibi bütüncül bir yaklaşımla incelenmiş olmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994, s. 77). Devlet Tiyatrolarında çok sayıda çocuk oyunu yazılmıştır. Çalışmada, bu oyunların hepsine zaman, maliyet, ulaşılabilirlik gibi nedenlerden dolayı yer verilememiştir. Bu sebeple çalışmada, tarama modellerinden kesit alma yaklaşımı benimsenerek Ankara Devlet Tiyatrosunda 2005/2006 - 2014/2015 yılları arasında sahnelenen çocuk oyunları ile sınırlandırılmıştır. Karasar'a (1994, s. 80) göre; kesit alma yaklaşımında, gelişim, çeşitli gelişmişlik evrelerini temsil ettiği kabul edilen, birbirinden ayrı gruplar üzerinde ve bir anda yapılacak gözlemlerle belirlenmeye çalışılır. Böylece alınan sonuçlar, sanki aynı gruptan alınmış gibi yorumlanır ve gelişmenin sürekliliğini yansıttığı varsayılır.

### **Evren ve Örneklem**

Ankara Devlet Tiyatrosunda 2005/2006 - 2014/2015 yılları arasında yirmi iki (22) farklı yerli ve uyarlama çocuk oyunundan bazıları birden fazla sezonda sahnelenmiştir. Bu oyunların birden

fazla sezonda sahnelenmesi sonucu inceleme kapsamındaki yıllar içerisinde toplamda elli altı (56) yerli ve uyarılma çocuk oyununa ulaşılmaktadır. Bu araştırmanın evrenini, inceleme kapsamındaki yıllar arasında sahnelenmiş yerli ve uyarılma elli altı (56) çocuk oyunu metni oluşturmaktadır. Bu elli altı (56) çocuk oyunu metni içerisinde tabaka örnekleme yöntemiyle on (10) çocuk oyunu metni incelemeye dâhil edilmiştir. Tabaka örnekleme yöntemi hem nicel hem de nitel araştırmalarda sık kullanılan örnekleme yöntemidir. Tabaka örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Araştırmacı evrenini ve evreninin alt tabakalarını saptadıktan sonra, her tabaka içinden seçkisiz veya sistematik örnekleme yöntemlerini kullanarak örneklemini oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 105). Bu yolla bütün tabakalara karakteristiklerine ve önem derecelerine göre temsil imkânı tanınır (Arslantürk, 1997, s. 105).

2005/2006 sezonundan 2014/2015 sezonuna kadar her sezon bir tabaka olarak kabul edilmiştir. Her sezon için bir oyun tesadüfi olarak seçilmiştir. Evreni oluşturan elli altı (56) oyunun otuz dördü (34) incelemeye dâhil olan yıllar içerisinde birden fazla sezonda sahnelendiği için seçim işleminde oyunların kendinden önceki sezonlarda sahnelenmiş aynı oyun olmamasına dikkat edilmiştir. Aynı oyunların farklı sezonlarda denk gelmesi durumunda farklı bir oyun gelene kadar seçim işlemine devam edilmiştir. Bu yöntemle on (10) oyun belirlenmiştir.

#### **Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Bu çalışmada, nitel araştırma veri toplama tekniği içerisinde yer alan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

Bu çalışma için inceleme kapsamına alınan oyun metinleri, Ankara Devlet Tiyatrosu Başdramatörlük biriminden fotokopi yoluyla temin edilmiştir. Oyunların hangi yaş seviyesini kapsadığı ilgili birimden sözel olarak öğrenilmiştir. İncelemeye alınan oyunların isimleri ve sahnelendiği sezonlar aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 1.** İncelenen Oyunların İsimleri ve Sezonları

<b>Oyunun İsmi</b>	<b>Sezon</b>
Siz Ne Dersiniz?	2005-2006
Mor Gece Mavi Gün	2006-2007
Küçük Bir Mucize	2007-2008
Bir Yaz Masalı	2008-2009
Büyüme İstiyorum	2009-2010
Nereye Koşuyorsun Böyle Minik Tay?	2010-2011
Camdan Kalp	2011-2012
Üç Şehzade	2012-2013
Horoz Adam ve Korsan	2013-2014
Miyhavlar Tiyatrosu	2014-2015

#### **Veri Toplama Süreci**

Ankara Devlet Tiyatrosu Başdramatörlük biriminden, belirlenen yıllar içerisindeki çocuk oyunlarının listesi istenmiştir. Daha sonra saptanan oyunların orijinal metinlerine, gerekli izinlerin alınmasının ardından Ankara Devlet Tiyatrosu arşiv biriminden ulaşılmıştır. Üçer grup halinde alınan oyun metinleri fotokopi yoluyla çoğaltılmıştır. Üç oyunun ilgili birime tesliminin ardından diğer üçlü grubun alınmasına izin verilmiştir. Bu şekilde uzun bir sürecin ardından oyun metinleri elde edilmiştir. Elde edilen bu oyunların künyesi, Devlet Tiyatroları Refik Ahmet Sevengil Kütüphanesindeki bilgisayarlarda Dijital Oyun Bilgi Sisteminden (Oyun arşivi) taratılarak kontrol edilmiştir. Oyunların eksiksiz temininden sonra verilerin anlaşılması adına ilk

okuma yapılmıştır. İlk okumada metinlerin biçimsel kontrolü yapıp eksik veya fotokopi kaynaklı okunmayan bölümlerin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel olarak yapılan bu kontrollerden sonra çalışmanın örnekleme belirlenmiştir. Örnekleme alınan oyunlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Problem durumu ve amaçlara paralel olarak inceleme yapılmaya çalışılmıştır. Oyun metinlerinin eğitim ve dil gelişimi açısından olası etkileri saptanmıştır. Eğitim açısından yapılan incelemede; Okvuran ve diğerlerinin (2006) çocuk tiyatrosu literatürünü taradıktan sonra belirlemiş olduğu kategoriler kullanılmıştır. Dil gelişimi açısından yapılan incelemede ise benzer çalışmaların taranması sonucunda yeni bir kategori oluşturulmuş ve bu kategoriye göre değerlendirme yapılmıştır. Oyun metinleri eğitim ve dil gelişimi kategorilerine göre incelenirken araştırma birimi olarak oyunlardaki replikler alınmıştır. Her replik bu kategoriler bağlamında kodlanmıştır. İçerik analizi türlerinden duygusal yön analizi kullanılarak elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi; sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Çalışmada, eğitim ve dil gelişimi olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Oyunlar bu iki temel kategoriye göre değerlendirilmiştir. Eğitim açısından yapılan değerlendirmede, Okvuran ve diğerlerinin (2006) “Çocuk Tiyatroları İçerik Analizi Ankara İli Örneği” adlı çalışmasında kullanılan kategori tablolarından yararlanılmıştır. Dil gelişimi için yapılan literatür taramasından sonra yeni bir kategori tablosu oluşturulmuştur. Tablo 2’de “Eğitim ve Dil Gelişimi Kategorileri ile İlgili Özel Alt Alanlar” gösterilmiştir. İncelemeler yapılırken oyunların hitap ettiği yaş aralığına dikkat edilmiştir.

**Tablo 2.** Eğitim ve Dil Gelişimi Değerlendirme Kategorileri ile İlgili Özel Alt Alanlar

EĞİTİM	DİL GELİŞİMİ
1. Duygu Farkındalığı	1. Atasözü
2. Doyumluluk-Rahatlama	2. Deyim
3. Bilgi Kazandırma-Sorma	3. İkileme
4. Olumlu İlişki Kurma	4. Yeni kelime-İfade Kazandırma
5. Problem Çözme	5. Günlük Konuşma Dili
6. Dostluk-Arkadaşlık	6. Argo-Küfür
7. Yardım Etme	7. Söz Sanatları
8. Olumlu Alışkanlık Kazandırma	
9. İşbirliği	
10. Çalışkanlık-Üretkenlik	
11. Gerçekle Bağlantılı Davranma	
12. Duyguları Anlama	
13. Kendiyle Barışık Olma-Kendini Beğenme	
14. Problemi-Durumu Anlama	
15. Sorumluluk-Görev bilme	

Analiz tekniği olarak duygusal yön analizi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamalarında kategorilere ayrılan herhangi bir sözel/yazılı materyalin yönü, eğilimi veya tutumu hakkında bilgi edinmek üzere yapılan işlemlere Duygusal Yön Analizi denir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 105). Duygusal yön saptanırken; cümle ya da birimlerin anlamında azalma, düşüş, kayıp, gerileme, kötüleşme gibi anlam ve mesaj bakımından olumsuz ifadeler taşıyan cümleler negatif; ilerleme, kazanma, artma, gelişme, yükselme gibi anlam ve mesaj bakımından olumlu ifadeler taşıyan cümleler pozitif; hem pozitif, hem negatif ve bunların yanında müphem veya nötr ifade içeren

cümleler karışık; açıkça negatif veya pozitif anlam veya mesaj içermeyen ifadeler müphem; bir yargı veya değerlendirmede bulunmayan, “tarafsızlık”, “bilgim yok” mesajları alınan cümleler nötr olarak kodlanır ( Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 109).

Bu çalışmada, analiz birimi olarak; oyun metinlerindeki her bir replik alınmıştır. Oyun metinlerindeki şarkı sözleri anlamlı birliktelikler oluşturacak şekilde bölünerek replik olarak kabul edilmiştir ve dil gelişimi kategorisindeki “Söz sanatları” alt alanı sadece bu bölümler için incelemeye alınmıştır. İncelemede, kategorilere ve alt alanlara giren replikler olumlu ise “1”, olumsuz ise “2”, hem olumlu hem olumsuz ise “3” olarak kodlanmıştır. Kategorilere ve alt alanlara girmeyen cümleler boş/dolgu replikler olarak nitelendirilmiş ve “0” olarak kodlanmıştır. Replikler ne olumlu ne de olumsuz, belirlenemeyen nötr/müphem ifade barındırmadığı için kullanılmamıştır. Tablo 3’te “Eğitim ve Dil Gelişimi Kategorileri Duygusal Yön Kodları” gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Eğitim ve Dil Gelişimi Kategorileri Duygusal Yön Kodları

KOD	DUYGUSAL YÖNÜ
1	Olumlu
2	Olumsuz
3	Karışık
0	Boş/Dolgu

Duygusal yön analizi yapılırken excel tablosunda her oyun için bir sekme açılmıştır. Oyun metinlerinde ileti taşıyan her bir replik tabloya yazılmıştır. Kategorilere ait alt alanlar da başlıklar halinde yan yana sıralanmıştır. Bu iletiler anlamsal içerik doğrultusunda kategorilere ait alt alanlarla duygusal yönüne dikkat edilerek eşleştirilmiştir. Bu saptamaların ardından inceleme kapsamındaki oyun metinlerinin eğitim ve dil gelişimi kategorilerindeki duygusal yönlerinin yüzde ve frekansları hesaplanarak tablo halinde gösterilmiştir. Oyun metinlerinin eğitim ve dil gelişimi kategorilerindeki duygusal yönlerinin yüzde ve frekans oranları, oyun metnindeki incelenen tüm replik sayısı dikkate alınarak belirlenmiştir.

Çalışmanın kodlama güvenilirliğini sağlamak için iki araştırmacı tarafından, oyunlar arasından rastlantısal olarak belirlenen bir oyun metni incelenmiştir. Araştırmacılar oyunu; eğitim ve dil gelişimi açısından incelemişlerdir. Oyunların kategorilere göre duygusal yönlerini saptamışlardır. Bu incelemeler sonucunda 1. Araştırmacı ile eğitim kategorisinde %96.67, dil gelişimi kategorisinde %99.5 oranında; 2. Araştırmacı ile eğitim kategorisinde %98.24, dil gelişimi kategorisinde %99.5 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekir (Yıldırım, Şimşek, 2011, s. 23). Bu çalışmada bu rakamın üstüne çıktığı için oyun metinlerinin, eğitim ve dil gelişimi kategorilerinde güvenilir bir şekilde ölçüldüğü sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak için ise analiz uygulanan oyun metinlerinden örneklem alınmamış tüm metinler hiçbir perde, bölüm, sahne atlanmadan incelenmiştir. Böylece geçerliğin ön koşulu olan ölçme aracının ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçtüğü ve çalışmanın geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde, çalışmanın alt amaçlarına paralel olarak on (10) oyunun eğitim ve dil gelişimi kategorilerindeki alt alanlara göre yüzde ve frekansları tablo halinde verilmiştir.

**Oyunların Eğitim Kategorisine Göre Duygusal Yön Analizi****Tablo 4.** Bütün Oyunların Eğitim Kategorisi Duygusal Yön Analizi

<b>BÜTÜN OYUNLAR</b>											
<b>KATEGORİ</b>	<b>ÖZEL ALT ALAN</b>	<b>Boş</b>		<b>Olumlu</b>		<b>Olumsuz</b>		<b>Karışık</b>		<b>İleti</b>	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>EĞİTİM</b>	1. Duygu Farkındalığı	683	6,02	60	0,53	12	0,11	1	0,01	73	0,64
	2. Doyumluluk-Rahatlama	699	6,16	32	0,28	23	0,20	2	0,02	57	0,50
	3. Bilgi Kazandırma-Sorma	698	6,16	52	0,46	3	0,03	3	0,03	58	0,51
	4. Olumlu İlişki Kurma	290	2,56	271	2,39	153	1,35	42	0,37	466	4,11
	5. Problem Çözme	625	5,51	81	0,71	38	0,34	12	0,11	131	1,16
	6. Dostluk-Arkadaşlık	690	6,08	47	0,41	12	0,11	7	0,06	66	0,58
	7. Yardım Etme	667	5,88	64	0,56	16	0,14	9	0,08	89	0,78
	8. Olumlu Alışkanlık Kazandırma	547	4,82	137	1,21	64	0,56	8	0,07	209	1,84
	9. İşbirliği	702	6,19	36	0,32	11	0,10	7	0,06	54	0,48
	10. Çalışkanlık-Üretkenlik	727	6,41	19	0,17	10	0,09	0	0,00	29	0,26
	11. Gerçekle Bağlantılı Davranma	670	5,91	37	0,33	36	0,32	13	0,11	86	0,76
	12. Duyguları Anlama	708	6,24	30	0,26	15	0,13	3	0,03	48	0,42
	13. Kendiyle Barışık Olma-Kendini Beğenme	735	6,48	3	0,03	18	0,16	0	0,00	21	0,19
	14. Problemi-Durumu Anlama	616	5,43	89	0,78	49	0,43	2	0,02	140	1,23
	15. Sorumluluk-Görev Bilme	659	5,81	66	0,58	27	0,24	4	0,04	97	0,86
<b>TOPLAM</b>	11340	9716	85,68	1024	9,03	487	4,29	113	1,00	1624	14,32

Çalışma kapsamında incelemeye alınan on (10) oyun metninin eğitim kategorisindeki yüzde ve frekanslarının alt alanlara göre dağılımını gösteren Tablo 4'e bakıldığında;

İncelenen on (10) oyun metni %14,32 oranında ileti barındırmaktadır. %4,11 oranı ile "Olumlu İlişki Kurma" en fazla ileti taşıyan alan, %0,19 oranı ile "Kendiyle Barışık Olma-Kendini Beğenme" en az ileti taşıyan alandır. Oyun metinlerinin bütünü değerlendirildiğinde; olumlu iletilerin oranı %9,03, olumsuz iletilerin oranı %4,29 ve karışık iletilerin oranı %1,00 olarak hesaplanmıştır. Olumlu iletiler içerisinde en yüksek oran %2,39 ile "Olumlu İlişki Kurma" eğitsel alanına aittir.

*AFİLYA* - *Kalbim bir başkasına ait. Bu yüzden kalbimi başka kimseye veremem.*

(Camdan Kalp, s. 19)

1. *ŞEHZADE* - *Bu çubukları bize niçin kırdırdınız?*  
*SULTAN* - *Bakın evlatlarım, size babanız olarak bir tek öğüdüm var, her ne koşulda olursanız olun, birlik olun. Birlik olursanız hiçbir kuvvet sizi yıkamaz. Birlik olmazsanız şu kolayca kırılıveren çubuklar gibi yok olursunuz.*

(Üç Şehzade, s. 3)

En düşük olumlu ileti taşıyan eğitsel alanlar %0,03 oranı ile “Kendiyle Barışık Olma-Kendini Beğenme” olarak belirlenmiştir.

*Aynayı eline alır, bakmaya başlar. Rüiyayı hatırladığına ve onayladığına dair beden diliyle aktarım yapar seyirciye. Ayna ile konuşur...Gülümser. Aynadaki aksine öpücükler yollar (...) Dört bir yana(seyirciye) öpücükler yollar.*

(Mor Gece Mavi Gün, s. 12)

Olumsuz iletiler içerisinde; en yüksek oran %1,35 ile “Olumlu İlişki Kurma” olarak tespit edilmiştir. En düşük oran ise %0,03 ile “Bilgi Kazandırma-Sorma” alt alanı olmuştur.

- MİYHAV* - *Kapkaç mı! O da ne?*  
*KARAPİSİ* - *Ne mi? Birilerinin bir şeyini, çantasını falan kapıp, kaçıyorsun.*

(Miyhavlar Tiyatrosu, s. 6)

- MAYMUN* - *Üzülme, zincirlemeleri için bir şey yapman gerekmiyor ki. Sadece hayvan olduğun için zincirlisin.*  
*ASLAN* - *Evet ama bu haksızlık.*  
*KARTAL* - *İnsanoğlu en doğal hakkı sanıyor bunu ama.*

(Siz Ne Dersiniz?, s.17)

Karışık iletiler içerisinde; en yüksek oran %0,37 oranı ile “Olumlu İlişki Kurma”, en düşük oran %0,01 oranı ile “Duygu Farkındalığı” olmuştur. “Çalışkanlık-Üretkenlik” ve “Kendiyle Barışık Olma-Kendini Beğenme” alt alanlarında karışık puanlanmış bir iletiye rastlanmamıştır.

### Oyunların Dil Gelişimi Kategorisine Göre Duygusal Yön Analizi

**Tablo 5.** Bütün Oyunların Dil Gelişimi Kategorisi Duygusal Yön Analizi

BÜTÜN OYUNLAR											
KATEGORİ	ÖZEL ALT ALAN	Boş		Olumlu		Olumsuz		Karışık		İleti	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>DİL GELİŞİMİ</b>	1. Atasözü	1888	14,22	9	0,07	0	0,00	0	0,00	9	0,07
	2. Deyim	1347	10,14	548	4,13	0	0,00	2	0,02	550	4,14
	3. İkileme	1792	13,49	103	0,78	1	0,01	1	0,01	105	0,79
	4. Yeni Kelime-İfade Kazandırma	845	6,36	957	7,21	57	0,43	38	0,29	1052	7,92

5. Günlük Konuşma Dili	1655	12,46	207	1,56	19	0,14	16	0,12	242	1,82	
6. Argo-Küfür	1857	13,98	7	0,05	20	0,15	13	0,10	40	0,30	
7. Söz Sanatları	1826	13,75	70	0,53	1	0,01	0	0,00	71	0,53	
<b>TOPLAM</b>	13279	11210	84,42	1901	14,32	98	0,74	70	0,53	2069	15,58

Çalışma kapsamında incelemeye alınan on (10) oyun metninin dil gelişimi kategorisindeki yüzde ve frekanslarının alt alanlara göre dağılımını gösteren Tablo 5 incelendiğinde;

Bu kategoride inceleme kapsamında ele alınan on (10) oyun metninde alt alanlara dâhil olan dilsel ifadelerin toplam oranı %15,58'dir. "Yeni Kelime-İfade Kazandırma" % 7,92 oranı ile en çok puanlanan alt alandır. "Atasözü" %0,07 oranı ile en az puanlanan alt alan olarak belirlenmiştir. Oyunlarda yer alan sınırlı sayıda yer alan atasözlerinden örnekler şöyledir:

*Kraliçe - Aşkı suç saymıyoruz delikanlı, herkes kendi sınıfıyla aşk yaşamalı, **davul bile dengi dengine** demişler (...)*

(Bir Yaz Masalı, s. 9)

*Teneke - Sabaha kadar bu ormanda kaldıysa, sivri dişleri, pençeleri de olmuştur. Artık aslan rolünü o oynar, bana kaldı sadece Duvar! **Koyun can, kasap et derdinde.***

(Bir Yaz Masalı, s. 33)

*BÜYÜK AT- **Bir elin nesi var, iki elin sesi var!** Daha güçlü ve yürekli. Doğru mu?*  
*KÜÇÜK ÇIĞIRTKAN- Doğru*

(Nereye Koşuyorsun Böyle Minik Tay?, s. 16)

"Dil Gelişimi Kategorisi" kapsamına giren ifadelerin %14,32'si olumlu, %0,74'ü olumsuz, %0,53'ü karışık olarak tespit edilmiştir. Bu kategoride, %7,21 oranıyla "Yeni Kelime-İfade Kazandırma" en yüksek olumlu puanlanan alan olarak hesaplanmıştır.

*Atlar Korosu - Dur minik tay, dur!*  
*Minik Tay - Hayır, **tutkunum** uçmaya, kanatlanıyorum.*

(Nereye Koşuyorsun Böyle Minik Tay?, s. 1)

*Lunapark Sahibi - Demedim mi Eğer istersen düşmemen için seni **toynağından** tuttururum.*

(Nereye Koşuyorsun Böyle Minik Tay?, s. 4)

Dil gelişimi kategorisinde, %0,05 oranıyla "Argo-Küfür" en düşük olumlu puanlanan alan olarak hesaplanmıştır. Çocukların söz varlığını geliştirici niteliğe sahip olduğu için aşağıda yer alan argo ifade örnekleri duygusal yön analizinde olumlu olarak puanlanmıştır.

*OYUNCU- Mermerdendir sütunlar,  
Pırl pırl altınlar.*



*Yer içer eğleniriz keyfimiz gıcır gıcır*  
(...)

(Siz Ne Dersiniz?, s.13)

ASLAN- *Bana bak bir numara yapıyorsun değil mi?*  
SOYTARI- *Yok canım, ne numarası. Ohh bee, dünya varmış.*

(Siz Ne Dersiniz?, s.23)

%0,43 oranıyla “Yeni Kelime-İfade Kazandırma” en yüksek olumsuz puanlanan dilsel alan olarak tespit edilmiştir.

ÖRÜMCEK- *Sersem Çavuş seni! Ne etrafı? Ne sarılması? Sen fazla polis filmi izledin galiba (...)*

(Küçük Bir Mucize, s. 31)

İKİ KÖPEK- *Bastıbacak şimdi yandı işte.*

(Miyhavlar Tiyatrosu, s.8)

%0,01 oranıyla “İkileme” ve “Söz Sanatları” en düşük olumsuz puanlanan iki dilsel alandır. “Atasözü” ve “Deyim” alt alanlarında olumsuz puanlanmış bir ifadeye rastlanmamıştır. “Yeni Kelime-İfade Kazandırma” %0,29 oranıyla en yüksek karışık puanlanmış alt alanken, %0,01 oranıyla “İkileme” en düşük karışık puanlanmış dilsel alan olmuştur. “Atasözü” ve “Söz Sanatları” özel alt alanlarında karışık puanlanmış bir ifade tespit edilmemiştir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Ankara Devlet Tiyatrosunda 2005/2006 – 2014/2015 yılları arasında sahnelenmiş çocuk tiyatrosu metinlerindeki eğitsel ve dilsel unsurlar belirlenmiştir. Kategorilerdeki alt alanlara uygun repliklerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Oyun metninin eğitim ve dil gelişimi kategorilerindeki duygusal yönlerinin sonucu değerlendirildiğinde:

Eğitim boyutunda; en fazla ileti taşıyan özel alt alanın “Olumlu İlişki Kurma” olduğu saptanırken en az ileti taşıyan özel alt alan “Kendiyle Barışık Olma-Kendini Beğenme” olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu kategoride olumsuz iletilerin oranının azımsanamayacak kadar fazla olduğu dikkat çekmiştir. Dil gelişimi boyutunda; inceleme sırasında en fazla tespit edilen özel alt alan “Yeni Kelime-İfade Kazandırma” olurken, en az tespit edilen özel alt alan “Atasözü” olmuştur. Hesaplamalarda “Atasözü” oranının çok düşük çıkması, oyunlarda bu alana niteliksel ve niceliksel olarak daha fazla önem verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Eğitim kategorisinde en fazla olumlu mesaj içeren alt alan “Olumlu İlişki Kurma” olmuştur. Bu alt alanda en çok olumlu mesaj barındıran replikler “Mor Gece Mavi Gün” adlı oyunda tespit edilmiştir. Sözsüz, harekete dayalı olan bu oyunda iletiler örtük bir biçimde verilmektedir. Ayna ve gölge metaforlarının oyunda kullanılmasıyla verilmek istenen mesaj etkili bir biçimde sunulmuştur. Oyunda karakterler ve nesnelere arasında olumlu ve mantıklı bir bağ kurulmaya çalışılmıştır. Eğitim kategorisinde, “Olumlu İlişki Kurma” en fazla olumlu mesaj içeren alt alan olmasının yanı sıra en fazla olumsuz mesaj içeren alt alan olarak da hesaplanmıştır. Bu alt alanda en fazla olumsuz mesaj barındıran replikler “Siz Ne Dersiniz?” adlı oyunda tespit edilmiştir. Bulunduğu yeri ve sahip olduklarını beğenmeyip her zaman daha fazlasını isteyen karakterin bu arayışında kurduğu ilişki ve bağlantılar çocuklar için olumlu örnekler teşkil etmemektedir. Aynı kategoride yine “Olumlu İlişki Kurma” alt alanı en fazla karışık mesaj

içeren alan olmuştur. “Büyüme İstiyorum” bu alt alanda en fazla karışık repliklere sahip olan oyun olarak belirlenmiştir.

Dil gelişimi kategorisinde en fazla olumlu puanlanan dilsel alt alan, “Yeni Kelime-İfade Kazandırma” olarak belirlenmiştir. “Bir Yaz Masalı” bu alt alanda en fazla olumlu replikleri barındıran oyun olarak tespit edilmiştir. Oyun, çocukların düzeyine uygun yeni kelimeler ve ifadeler barındırmaktadır. Çocukların kelime hazinelerini olumlu yönde geliştirecek bir oyun olarak nitelendirilmiştir. Dil gelişimi kategorisinde, “Yeni Kelime-İfade Kazandırma” en fazla olumsuz puanlanan dilsel alan olarak da belirlenmiştir. “Camdan Kalp” bu alt alanda en fazla olumsuz replikleri barındıran oyun olarak tespit edilmiştir. Aynı kategoride yine “Yeni Kelime-İfade Kazandırma” alt alanı en fazla karışık puanlanan dilsel alan olarak hesaplanmıştır. “Büyüme İstiyorum” bu alt alanda en fazla karışık repliklere sahip olan oyun olarak saptanmıştır.

Eğitim alanına yönelik yapılan duygusal yön analizinde, “Siz Ne Dersiniz?” oyunu haricinde tüm oyunların olumlu yüzde ve frekansları olumsuzlara oranla daha fazla hesaplanmıştır. Sadece “Siz Ne Dersiniz?” oyununda olumsuz mesaj ve ifadeler, olumlulara oranla daha fazladır. Olumlu mesaj ve ifadelerinin oranının fazla olmasına rağmen oyunların olumsuz mesajlar ve ifadeler barındırması, oyunların nitelik olarak çocuklara uygunluğu noktasında sorunlar oluşturmaktadır. Okvuran ve diğerleri (2006) içerik analizi yöntemi ile yaptığı araştırmalarında, incelemeye alınan Ankara çocuk tiyatrosu oyunlarının özenle sahneye konulmadığını tespit etmiştir. Araştırmalarında, oyunların genelde salt bilgi vermeyi ön planda tuttuğu sonucuna ulaşmışlardır. Kategorilerde olumlu cümle sayısının fazla olmasına karşın olumsuz cümle sayısının azımsanmayacak sayıda olduğunu belirlemişlerdir. Tarhan’ın (2010) Ankara Devlet Tiyatrosundaki beş çocuk oyununu içerik analizi yöntemiyle incelediği araştırmasında, biçim ve içerik açısından temel nitelikleri barındıran, metin içeriğinde eğitim, eğlence, estetik repliklerinin dengeli sayıda dağıldığı ve bu repliklerin kaydedilebilir düzeyde olumlu olarak nitelendirildiği bir çocuk tiyatrosu eseri tespit edememiştir. Yıldız Küçük (2006), Ankara Devlet Tiyatrosunda, Geleneksel Türk Tiyatrosunun Çağdaş Tiyatroyla birleşmesi düşüncesinden hareketle geleneksel anlatıları yeniden harmanlayıp sunmak amacıyla kaleme alınan iki çocuk oyununu ileti, çatışma ve karakter boyunda incelemiştir. Oyunlarda; neden-sonuç ilişkisinden yoksun, oyun içinde yalnız kalan, karakter boyutunda özellik gösteremeyen oyun kişilerinin yer aldığını saptamıştır. Oyunların temelinde var olan sağlam geleneksel alt yapıya hizmet edecek güçlü karakterlerin, çatışmaların bulunmadığını ve oyunların kendilerine özgü bir öykülerinin ve buna bağlı bir iletilerinin olmadığını tespit etmiştir. Oyunların, yapılan değerlendirmeleri dikkate alarak düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ateş (2016), çalışması kapsamında incelemeye aldığı çocuk oyunu metinlerinin; çocuk ve gençlerin zihinsel, duymusal ve duygusal dünyasına hitap edebilen nitelikleri gösterme noktasında eksik olduğunu tespit edip, bu durumu çocuklara dönük sanatsal ürünlerin, onların dünyasından uzak olması, didaktik dilin bu ürünlerde baskın bir yer edinmesi, çocuk kültürünün halen yeterli özeni görememesiyle ilişkilendirmektedir. Bu araştırmaların sonuçları çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Dil gelişim alanına yönelik yapılan duygusal yön analizinde tüm oyunların olumlu yüzde ve frekansları, olumsuzlara oranla daha yüksek hesaplanmıştır. Bu kategoride oyunlar içerisinde sadece “Üç Şehzade” oyununda olumsuz bir değerlendirmeye karşılaşılmamıştır. Diğer oyunlarda düşük yüzde ve frekansta olsa dahi olumsuz puanlamalara rastlanmıştır. Aycan (2011), çalışmasında Devlet Tiyatrolarında sahnelenen on altı yerli çocuk oyununun en az yetişkinlere yönelik hazırlanmış tiyatrolar kadar özenle ve dikkatle hazırlandığını; öz ve biçim, dekor, zaman, kahramanlar ve işlevleri, olay dizisi, konuşma örgüsü ve iletiler bakımından genel manasıyla çocuk tiyatrolarının genel özelliklerini ve niteliklerini taşıdığını saptamıştır. Bu sonuç çalışmamızın bulgularıyla bire bir örtüşmemektedir. Oyunlardaki Atasözü alt alanının frekansının az olması anlam derinliğine sahip bu kültür varlıklarımızdan yeterince

yararlanılmadığını göstermektedir. Afacan (2015), Bursa Devlet Tiyatrosunda sahnelenen oyun metinlerini incelediği çalışmasının dil ve üslup değerlendirmesinde oyunların yoğun olarak deyimlere sahip olduğu, atasözlerine az sayıda yer verildiği tespitinde bulunmuştur. Şaşmaz (2018) da yaptığı çalışmasında, Devlet Tiyatrolarında oynanan çocuk oyunlarının, atasözlerine çok az yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Afacan (2015) ve Şaşmaz'ın (2018) çalışmalarının sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Dil gelişimi kategorisinde on (10) oyun metninin toplam yüzde ve frekansına bakıldığında; "Argo-Küfür" alt alanının olumsuz oranının olumluya oranla daha yüksek çıkması inceleme dâhilindeki oyunların çocukların dilsel, ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Tüm bu incelemelerden hareketle; araştırma kapsamındaki oyunların metin içeriğinde eğitim ve dil gelişimi kategorilerindeki replik ve ifadelerin kabul edilebilir düzeyde olumlu nitelikler taşıdığı bir çocuk tiyatrosu eseri tespit edilememiştir.

Kaleme alınacak çocuk oyunu metinlerinde benzer sorunlarla ve olumsuz iletilerle karşılaşmamak için; değerlendirme süreçlerine uzmanların yanı sıra çocukların da alınması gerekmektedir. Kuramsal çalışmalarla saptanan çocukların ilgi, algı ve beklentisi uygulamada farklılık gösterebilmektedir. Oyun öncesi ve sonrası çocukların görüşleri alınıp eğilimleri belirlenerek çeşitli ölçme araçları geliştirilebilir. Bu ölçme araçları çocuklara ve ailelere ayrı ayrı uygulanabilir.

Eğitim ilk olarak ailede başlamaktadır. Bu nedenle aile, çocuğun eğitimine ve gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Aileler çocuklarını; onların istek, ilgi, özelliklerine uygun olumlu ve destekleyici eğitimsel aktivitelere yönlendirmelidir. Ailelerin doğru yönlendirme yapabilmesi için gerekli bilgi ve kültüre sahip olması gerekmektedir. Özellikle tiyatro konusunda kısıtlı bir bilgiye sahip olan aileler, çocuklarının bu sanat ve bilim dalından yeterince faydalanmasını sağlayamamaktadır. Bunun önüne geçmek için gerekli bilgilendirmeler yapıp, aileler tiyatronun gerekliliğine inandırılmalıdır. Kültür Bakanlığı ve Devlet Tiyatroları gerekli paydaşlarla bir araya gelerek bu soruna çözümler getirmelidir. Aileden sonra eğitimin devam ettiği ve sistemli olarak ilk kazanımların edinildiği kurum okuldur. Okullar salt bilgiyi sunma yerleri değildir. Bilgiye ulaşmayı öğretme, üst düzey becerileri kazandırma, çevreyle ve toplumla uyumlu bireyler yetiştirme, iyi ve faydalı şeylerle buluşturma gibi misyonları vardır. Şüphesiz ki iyi ve faydalı şeyler ifadesinin içine tiyatro da girmektedir. Sanatsal faaliyetler içerisinde eğitime en çok yaklaşan tiyatro denebilir. Okullar nitelikli eserlerle çocukları buluşturmalıdır. Yılın belli dönemlerinde tiyatro etkinlikleri yapılmalı; çocuklar, oyuncu ve yazarlarla bir araya getirilmelidir.

Devlet Tiyatroları, Özel Tiyatrolar, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ilgili alanlarındaki öğretim elemanları ve öğrencilerin işbirliğiyle tiyatro faaliyetlerinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi adına çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yapılacak sempozyum, çalıştay ve kurultaylarda paydaşların çocuk tiyatrosu üzerine eğilmesi ve daha nitelikli eserler için kafa yorması gerekmektedir. Ayrıca kurumların ortak çabası ile tiyatroya gitmeye imkânı olmayan çocukların il, ilçe, kasaba, köylerine tiyatrolar taşınmalı ve çocuklar bu sanatla tanıştırılmalıdır. Özdemir Nutku'nun 1991 yılında başlattığı Kamyon Tiyatro projesine alternatif projeler geliştirilmeli ve uygulamaya koyulmalıdır.

Alana yönelik yapılan akademik çalışmalar arttırılarak bilimsel bir bakışla oyunlara yaklaşılmalıdır. Özellikle sayısal verilerin bilimsel bir şekilde yorumlanmasına imkân veren içerik analizi yöntemi ve duygusal yön analizi tekniğiyle yapılan çalışmaların sayısı arttırılmalıdır. Bu çalışmaların sonuçları Devlet Tiyatroları ve Özel Tiyatrolar tarafından dikkate alınmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2006). “Yaratıcı Drama ve Çocukların Tiyatrosu”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 203, 705-709.
- Afacan, A. (2015). *Bursa Devlet Tiyatrosu’nda sahnelenen çocuk oyunları metinleri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Arslantürk, Z. (1997). *Sosyal bilimler için araştırma metod ve teknikleri* (3. basım). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ateş, G. (2016). *Çocuk tiyatrosu metinlerinde ötekileştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aycan, E. (2011). *Devlet tiyatrolarında sahnelenen yerli çocuk oyunları üzerine bir inceleme (2007-2008 / 2008-2009)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Goldberg, M. (2008). *Tiyatro ve çocuk* (F. Özşener, Çev.). İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6.basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karnal, K. H. (1989). *Türkiye’de çocuk tiyatrosu*.Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuyumcu, N. (2000). *Çocuk tiyatrosu*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Kuyumcu, N. (2007). Çocuklarla Tiyatro: Eğitimde Tiyatro ve Yaratıcı Drama. *İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü*, ss. 115-121.
- Metinnam, İ. (2011). Brian Way’in “Katılımcı Tiyatro” Yaklaşımının Çocuk Tiyatrosu Bağlamında Değerlendirilmesi. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, Yayın No: 4, 439-43.
- Okvuran, A., Tavşancıl, E., İlhan Çakır, A. (2006). Çocuk Tiyatroları İçerik Analizi Ankara İli Örneği. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 203, 739-748.
- Şaşmaz, E. (2018). *Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Tarhan, B. (2010). *Çocuk tiyatrolarında içerik analizi: Ankara devlet tiyatrosu örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001), *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için: içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız Küçük, E. (2006). 2005-2006 Sezonunda Ankara Devlet Tiyatrosunda Sahnelenmiş Gölgenin Canı ve Masal Bahçesi Adlı Oyunların dramatik Yapılarının İncelenmesi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 203, 731-737.
- ### İncelenen Tiyatro Metinleri
- Ak, S. (2012). *Horoz Adam ve Korsan* (Oyunlaştıran: Servet Aybar). Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.
- Akal, A., Yener, M. & Yılmaz, N. (2005). *Mor Gece Mavi Gün*. Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.
- Akay, M. (2008). *Büyüme İstiyorum*. Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.
- Ertener, F. (1985). *Siz Ne Dersiniz?*. Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.
- Karaca, U. (2007). *Küçük Bir Mucize*. Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.

- Karaca, U. (2010). *Üç Şehzade*. Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü
- Moskova, R. (2002). *Nereye Koşuyorsun Böyle Minik Tay?* (Çev. Tuğrul Çetiner). Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.
- Saraç, Ö. (2009). *Camdan Kalp*. Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.
- Shakespeare, W. (2008). *Bir Yaz Masalı*. (Uyarlayan: Emel Gürel Bala), Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.
- Terzi, F. (2011). *Miyhavlar Tiyatrosu*. Ankara: Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü.

### Extended Abstract

In this study, the texts of children's plays staged between the seasons 2005/2006 and 2014/2015 at the Ankara State Theater, which has an important duty and responsibility in terms of directing the theater policies and activities due to being close to the General Directorate of State Theater and being located in the capital of the country, have been evaluated in terms of education and language development. The study is important in terms of the necessity to review children's theater in a serious and careful manner, of providing an insight into those who have contributions from its writing process through staging, of providing recommendations to minimize text errors and of enabling a scientific scrutiny for the plays. This research has been conducted according to the general scanning model. The reason why this model has been chosen is due to the fact that the scripts of 10 children's plays staged during the seasons from 2005/2006 to 2014/2015 have been studied in accordance with a holistic approach within individual context. A great number of children's plays have been written for State Theatres. Due to time constraint, cost and accessibility reasons we were unable to include all these plays in this study. Due to the aforementioned reasons we have confined this study to children's plays staged between the years 2005/2006- 2014/2015 at Ankara State Theatre, applying sectioning approach of all scanning models. Some of the 22 national and adapted children's plays staged in the mentioned years were also staged in various seasons. As a result of multiple staging of these plays we can reach a total of 56 Turkish and adapted plays within the scope of the years we have studied. The crux of this study is the scripts of 56 children's plays staged between the years 2005/2006- 2014/2015 at Ankara State Theatre. Through stratified sampling the scripts of 10 children's plays have been included in this study. We have applied document analysis, which is a part of the qualitative research data collection technique. Plays sampled have been analyzed through context analysis. From the point of pedagogic analysis we have employed the categories scanned in Okvuran, Tavşancıl and İlhan's (2006) work. As for language development, on the other hand, we have formed a new category subsequent to the scanning of similar studies, and assessments have been done accordingly. In the analyses of scripts, lines in the plays have been studied as a research unit. Each line has been encoded within the framework of these categories. Data obtained through sentimental attitude analysis, a type of content analysis, have been digitalized. It has been found out that the scripts of 10 plays studied in pedagogy category contain a message with 14,32%. The message "to build a positive relationship" tops the list 4,11%, "to be at peace with oneself and self-esteem" is the least messaged item with 0,19%. When evaluated as a whole, the rate of positive messaging has been calculated as 9,03%, negative ones as 4,29% and mixed messaging as 1,00%. "To build a positive relationship", the highest ratio of positive messaging-2,39%, belongs to the pedagogic sphere. "To be at peace with oneself and self-esteem" is the lowest positive messaging in the pedagogic sphere with a ratio of 0,03%. While of all the negative messaging "to build a positive relationship" has the highest ratio with 1,35%, "to provide knowledge and questioning" is the lowest sub-field with 0,03%. As for mixed messaging "to build a positive relationship" has the highest ratio with 0,37%, and "sentiment awareness" is the lowest one with 0,01%. We have not come across a mixed graded messaging in such sub-fields as "Hardworking-productivity" and "to be at peace with oneself and self-esteem". Within the framework of language development category in the scripts of 10 plays the

total ratio of linguistic expressions, one of the sub-fields, is 15,58%. While “building new vocabulary and expressions” is the highest rated sub-field, “proverbs” is the lowest one with 0,07%. 14,32% of the expressions which belong to “language development category” is positive, 0,74 negative, 0,53% mixed. In this category “building new vocabulary-expressions” is the highest rated field with 7,21% and “slang and bad language” is the lowest positive field with 0,05%. While “building new vocabulary-expressions” is the highest negative linguistic field, “reduplication and eloquence” is the lowest field with 0,01%. Under “proverbs and idioms” sub-field we have not come across a negative rated expression. While “building new vocabulary-expressions” is the highest mixed sub-field with 0,29%, “reduplication” is the lowest one with 0,01%. Under “proverbs” and “eloquence” special sub-fields we have not come across a mixed grade. We have not found a children’s play containing lines and expressions in scripts of positive qualities at acceptable levels in pedagogic and language development categories. The State Theatres, which is a very important institution creating theatre policies and understanding, is required to administer utmost care for the inspection process of the plays that are under its supervision. Incorporating more field experts in these processes, it should enable healthier evaluations through various viewpoints. The evaluation committee should involve academicians studying in this field, psychologists, pedagogues and linguists. In this way, the plays will have undergone a scientific process before they reach children. The scripts of children’s plays should have pedagogic and linguistic attributes of the highest standard. Even the slightest negative messages cause deeper wounds than anticipated. Language sensitivity should be observed in writing the plays, and proverbs and idioms should be used more. The rise in quantity should be in parallel with quality. Each and every expression should address the target age group and be spread throughout the script.

## PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN ETKİNLİKLERİN ÖZDÜZENLEME VE ÜSTBİLİŞ BECERİLERİNE ETKİSİ\*

Caner BÖREKÇİ\*\*  
Nihat UYANGÖR\*\*\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yaklaşımını temel alan etkinlikler ile işlenen proje hazırlama dersinin, özdüzenleme ve üstbilis becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla araştırma, PTÖ etkinlikleri ile işlenen “Ortaöğretim Seçmeli Proje Hazırlama Dersi”nde 10. sınıf öğrencilerinden oluşan 204 öğrencilik bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir model tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri “Üstbilisel Farkındalık Envanteri (ÜFE)” ve “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)” ile toplanmıştır. Ön-test, son-test verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Deneysel işlemin öğrencilerin becerilerine etkisini görebilmek amacıyla tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular yorumlandığında uygulama sürecinde deney grubu ile gerçekleştirilen etkinliklerin (proje tabanlı öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen Seçmeli Proje Hazırlama Dersinin) öğrencilerin sahip oldukları bilis bilgisi, bilisel düzenleme becerileri, güdülenme ve öğrenme stratejilerine ait puanlarda artışa sebep olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. PTÖ etkinlikleri ile gerçekleştirilen seçmeli proje hazırlama dersi öğrencilerin üstbilisel becerilerinin ve özdüzenleme becerilerinin gelişiminde yüksek etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Proje tabanlı öğrenme, özdüzenleme ve üstbilis becerileri, ortaöğretim, seçmeli proje hazırlama dersi

## THE EFFECT OF ACTIVITIES BASED ON PROJECT-BASED LEARNING APPROACH ON METACOGNITIVE AND SELF- REGULATION SKILLS

### ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the effects of activities based on Project Based Learning (PBL) approach on self-regulation and metacognitive skills. For this purpose, the research was carried out with a group of 10th grade students (N=204) in the “Elective Project Preparation Course” which was conducted with PBL activities. A quasi-experimental model with pretest-posttest control group was preferred in the study. The data of the study were collected by Metacognitive Awareness Inventory (MAI) and Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The levels of metacognitive and self-regulation skills of the students were determined. The pre-test and post-test results were analyzed descriptively. Multivariate analysis of variance (MANOVA) for repeated measures was applied in order to observe the effect of experimental process on students' skills. As a result of the research, it is concluded that activities carried out with the experimental group lead to an increase in the scores of the metacognitive skills and self-regulation skills that the students have. The mean scores of the experimental group were higher than the mean scores of the control group and this difference was statistically significant. The Elective Project Preparation Course carried out with the activities based on the PBL approach has a high impact on the development of the students' metacognitive and self-regulation skills.

**Key Words:** Project based learning, self-regulation and metacognitive skills, secondary school, elective project preparation course

\*Bu çalışma Caner Börekçi'nin Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi ile Öğrenenlerin Üstbilis ve Özdüzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli tezinden türetilmiştir.

\*\*Dr., Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi, Balıkesir, canerborekci@hotmail.com

\*\*\*Dr. Öğretim Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir, nuyangor@balikesir.edu.tr

## GİRİŞ

Dünya Ekonomik Forumu'nun Ocak 2016'da yayınladığı "Mesleklerin Geleceği" raporu 2020'li yıllarda en gerekli on temel beceriyi ortaya koymaktadır. Bu raporda dikkat çeken noktalardan biri, günümüzün hızla değişen dünyasında bireylerin sahip olmaları gereken becerilerin sıralamasında beş sene içinde nasıl bir değişiklik gösterdiği. Forumun raporunda 2015 yılında bireylerin sahip olmaları gereken en önemli becerilerin sıralaması; 1) problem çözme becerisi, 2) diğerlerini koordine etme, 3) insan yönetimi, 4) eleştirel düşünme, 5) müzakere becerileri, 6) kalite kontrol, 7) hizmet oryantasyonu, 8) değerlendirme ve karar verme, 9)aktif dinleme, 10) yaratıcılık iken 2020 yılında bireylerin sahip olması gereken becerilerin sıralaması; 1) problem çözme becerisi, 2) eleştirel düşünme, 3) yaratıcılık, 4) insan yönetimi, 5) diğerlerini kontrol etme, 6) duygusal zeka, 7) değerlendirme ve karar verme, 8) hizmet oryantasyonu, 9) müzakere becerileri, 10) bilişsel esneklik olarak değişmektedir. Beş yıl gibi kısa bir sürede değişen dünya koşullarına göre bireylerin sahip olması gereken becerilerin önem sıralamalarının değişikliğe uğradığı, yaratıcılık becerisinin ilk üç beceri içerisinde yer aldığı bilişsel esneklik becerisinin ilk on listesinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişim okullarımızda öğrencilerimize sunduğumuz eğitimin niteliğinin de bu değişimlere ayak uyduracak hızda değişmesi ve gelişmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrenenin kendi zihinsel tasarım gücünü ortaya koymasını gerektiren, bilginin artıp değiştiği, teknolojinin günlük yaşantımızın içine girdiği ve kullanıldığı bir dönemde yaşamaktayız (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Bunun için eğitim öğretim süreçlerinin ve bu süreçlerini belirleyicisi olan öğretim programlarının bu hızlı değişime uyumlu hâle getirilmesi gereklidir. Kısa zaman dilimleri içerisinde bireylerin sahip olmaları gereken beceriler değişmektedir. Bu bağlamda eğitim öğretim süreçlerinde tercih edilen yaklaşımlar ve yöntemler; bireylerin edinilmesi arzu edilen bilgi, beceri, davranış ve tutumları en kısa sürede kazandıran, bireylerin ve bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak yaşamsal alanlarda problem çözme becerisini artıran, bireysel ve toplumsal farklılıkları dikkate alarak, bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip edebilecek esneklikte olmalıdır. Öğrenenlerin hayata hazırlanmasını sağlayan ve gelecekte başarılı ve anlamlı bir hayat sürmelerini destekleyeceği öngörülen beceriler ile donatılmaları eğitim ile ilgilenenlerin görevi olmalıdır. Eğitimciler bu görev doğrultusunda öğrenme çevrelerini ve eğitim öğretim etkinliklerini düzenleme yoluna gitmelidirler. Eğitim durumlarında esnekliğin sağlanması, öğrencilere en kısa sürede ve ekonomik olarak becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin yaşayarak ve yaparak öğrenmelerini sağlayan eğitim yaklaşımlarından biri Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımıdır. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin çağın gerektirdiği beceriler ile donanmasını sağlayacak anlayışa uygun bir yapıya sahiptir. Proje tabanlı öğrenme; öğrenen merkezli bir yaklaşımdır ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri sergileme, gerçek yaşam becerileri edinme, bilginin edinimi ve kalıcı hale getirilmesi, karmaşık problemler ile başa çıkma, eleştirel düşünme, araştırma yapma, grupla birlikte çalışma, göreve yönelik motivasyon sağlama, iletişim becerilerine sahip olma ve inisiyatif alma gibi becerileri desteklediği çeşitli araştırmalar ile ortaya konmuştur (Diffily, 2002; Yurtluk, 2003; Ödener ve Özçoban, 2004; Alıcı, Erden ve Baykal, 2008; Başbay 2008; Sungur ve Tekkaya, 2010; Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın, 2013; English ve Kitsantas, 2013; Gündüz, 2014, Ji 2015 ). Öğrencilerin sahip olmalarını beklediğimiz bu beceriler literatürde karşımıza üstbilis ve özdüzenleme becerileri üzerine yapılan araştırmalarda da çıkmakta ve üstbilis ve özdüzenleme becerileri olarak adlandırılmaktadır

(Flavel, 1979; Zimmerman ve Martinez-Ponz, 1986; Paris ve Winograd, 1990; Schraw ve Denisson, 1994; Schunk 1994; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1995; Larkin, 2000; Zimmerman, 2000; Bidjerno, 2005; Akın 2006; Filcik, Bosch, Pederson, ve Haugen,2012; Stefanou, Stolk, Prince, Chen, ve Lord, 2013). Schraw ve Denisson (1994) üstbilis becerilerini planlama, bilgiyi yönetme, izleme, hata ayıklama, değerlendirme olarak sınıflandırmıştır. Özdüzenleme becerileri ise bilişsel ve üstbilis süreçlerin kontrolünü aynı zamanda iradenin ve duyguların kontrolünü de içermektedir (Zimmerman, 1994, 2000). Zimmermann (2002) özdüzenleme becerilerini; değişen bireysel ve çevresel etkenlere göre öğrenme süreçlerini düzenleme, özgözlem yapma, çevresel koşulların gözlemlenmesi ve düzenlenmesi, bilişsel durumları kontrol etme ve düzenleme süreçleri olarak tanımlanabilir. Burada ifade edilenlerden yola çıkarak öğrencilerin günümüz dünyasında sahip olması istenen bu becerilerin destekleyen bir



yaklaşım olan proje tabanlı öğrenmenin üstbilis ve özdüzenleme becerilerine etkisinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Proje Tabanlı Öğrenme**

Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yaklaşımı öğrenen merkezli, araştırma temelli pedagojik bir yaklaşımdır. PTÖ’de öğrencinin, öğrenme öğretme sürecinde pasif bir alıcı konumundan çıkarak, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözmesi amaçlanır (Özdener ve Özçoban, 2004). PTÖ’de üst düzey düşünme becerileri ve gerçek yaşam becerileri önemli yer tutar. PTÖ bilginin edinimi ve kalıcı hale getirilmesini kolaylaştırırken, karmaşık problemler çözme, eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme ve değerlendirme, birlikte çalışma ve etkili iletişim gibi önemli gerçek hayat becerilerini geliştirir (English ve Kitsantas, 2013). PTÖ öğrenenlerin gerçek yaşamdaki problemlere ya da durumlara yönelik etkinlikler gerçekleştirerek ürünler ortaya çıkarmalarını sağlar; bununla beraber PTÖ; tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdem, 2002). PTÖ yaklaşımının amacı; karmaşık zihinsel problemleri çözebilme, işbirliği içinde çalışabilme, karşılaşılan sorunlara farklı çözüm önerileri getirebilen, yaptığı çalışmaların sonucunda bir ürün ortaya koyan ve uzun vadede yaşam boyu öğrenen, özerklik kazanmış, problem çözebilen bireyler yetiştirmektir (Yurtluk, 2003). PTÖ ile değişken, görel ve hızla artan bilgiyi, sınırlı zaman dilimlerinde, teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamında işlemek ve bireyi problem çözebilen, analitik ve eleştirel düşünebilen, araştırma yapabilen, karar verebilen, sorumluluk alabilen ve işbirliği içinde çalışabilen bir birey haline getirmek amaçlanmaktadır (Erdem, 2002:178).

### **Üstbilis**

Üstbilis ve buna ait beceriler ilk defa 1970’li yılların ortasında Flavell tarafından alan yazına kazandırılmıştır. Birçok araştırmacı bu kavram üzerine son 40 yıldır çalışmalarını sürdürmektedir. Flavell (1979) üstbilisi, bireylerinin kendi bilisleri, bilisnel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgi ile ilgili bir kavram olarak ifade etmiş ve bilisnel fenomen hakkında bilgi ve bilis olarak tanımlamıştır. Üstbilis; iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, sosyal bilis, dikkat, özkontrol, bellek, özöğretim, yazma ve problem çözme alanlarında önemli bir rol oynar. Flavell (1979) üstbilis bilgisini, insanların kendi bilisnel süreçleri hakkındaki bilgisini olarak tanımlamakta ve bu bilginin bilisnel süreçleri denetlemek için kullanıldığını belirtmektedir. Flavell (2002) üstbilisi, üstbilisnel bilgi ve üstbilisnel deneyim olmak üzere iki bölümde ele alır. Üstbilisnel bilgi, bilisin ve çeşitli bilisnel görevlerin yapısına ilişkin bilgi ile bu görevlerin üstesinden gelmeyi sağlayan stratejilerin bilgisini içerir. Üstbilisnel deneyim ise bilisnel etkinlikleri izleme ve düzenlemeyi sağlayan yönetsel becerileri içermektedir. Üstbilis, bilisnel süreç üzerinde etkin kontrolü içeren ikincil ve üst düzey bir düşünme süreci, düşünmeyi düşünmek veya bireyin bilisi hakkındaki bilisi olarak tanımlanabilir (Wellman, 1955, Akt.: Larkin, 2000). Senemoğlu (2007) üstbilisi bireyin kendi bilis yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması ve bilisnel süreçlerini izleyip düzenlemesi olarak tanımlar ve bilis ile üstbilisin ayrımını “Bilis herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken, üstbilis anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmadır.” şeklinde ifade eder.

### **Özdüzenleme**

Özdüzenleme kavramı Zimmerman tarafından 1980’li yıllarda ortaya atılmıştır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Bu kavramı Zimmerman (2002); bilginin edinilmesi, deneyimin geliştirilmesi ve kendini geliştirmek için gerçekleştirilen eylemlerin birey tarafından izlenmesi, yönlendirilmesi ve düzenlenmesi yoluyla, bireyde öğrenme özerkliği ve kontrolünü sağlamak olarak tanımlar. Senemoğlu (2007) özdüzenlemeyi, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesi olarak tanımlar. Özdüzenleme bilisnel ve üstbilisnel süreçlerin kontrolünü içerdiği gibi aynı zamanda iradenin ve duyguların kontrolünü de içerir (Zimmerman, 1994, 2000). Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde bilisnel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif olduklarında, özdüzenleme becerisine sahiptirler (Zimmerman, 1989). Zimmerman (2000)’a göre özdüzenleme, zihinsel bir yetenek ya da bir akademik performans becerisi değil, daha çok öğrenenin zihinsel yeteneklerini kendi yönlendirmesi ile akademik becerilere dönüştürmesidir. Öğrenme ise öğretmeye karşı geliştirilmiş duygu, düşünce ve reaksiyonlardan daha ziyade öğrencilerin kendileri için yaptıkları bir etkinlik olarak görülmelidir. Özdüzenleme bireyin

hedeflere ulaşmak için kendisinin geliştirdiği düşüncelere, duygulara ve davranışlara işaret eder. Özdüzenlemeli öğrenme ise öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif olmalarını ifade eder (Zimmerman, 1989). Özdüzenlemeli öğrenenler kendi hedeflerini belirler, eylemlerini planlar, uygun stratejileri seçer, kendilerini izler ve öğrenmelerini kendileri değerlendirebilirler (Pape ve Wang, 2003). Aynı zamanda bu tür öğrenenler öğrenmek için içsel motivasyona sahiptirler, öğrenmek ve çalışmak için yüksek özyeterlilik gösterirler (Zimmerman, 1989, 2000; Zimmerman ve Kitsantas, 2005). Özdüzenleme becerileri öğrencilerin akademik başarılarının belirleyicilerindedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Özdüzenleme, üstbilişsel süreçleri, motivasyonu, bilişsel stratejik davranışları ve dış kaynaklar ile öğrenme çevresini etkili bir şekilde nasıl kullanılacağına bilinmesini de içerir (Zimmerman, 1990).

Bu çalışmada gerçek hayat koşullarını temel alarak beceriler kazandırmayı amaçlayan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve bu yaklaşımın üstbiliş ve özdüzenleme becerileri üzerine etkileri bir ortaöğretim kurumunda proje hazırlama dersi kapsamında incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın problemi, “Proje Tabanlı Öğrenme sürecinin öğrenenlerin üstbiliş (bilgi bilgisi ve bilişsel düzeleme becerileri) ve özdüzenleme becerilerine (içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlilik, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme, üstbilişsel beceriler, zaman ve çalışma ortamı, performans yönetimi, akran işbirliği, yardım alma) etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Alt problemler ise şu şekildedir:

1- Öğrenenlerin üstbiliş ve özdüzenleme becerilerinin düzeyleri nedir?

2- Öğrenenlerin öntest üstbiliş beceri puanları ile sontest üstbiliş beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Öğrenenlerin öntest özdüzenleme beceri puanları ile sontest özdüzenleme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine cevap olacak gerekli verilerin toplanmasında izlenen yöntemi somutlaştırmak amacıyla; araştırma modeli, çalışma grubu, uygulanan deneysel işlem süreci, verilerin toplanması, veri toplama araçları ile verilerin çözümü ve yorumlanmasının nasıl yapılacağı üzerinde durulmuştur.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir ve araştırmanın tek bağımsız değişkenin Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımıdır. Araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu vardır ve bu gruplar öğrencilerin Seçmeli Proje Hazırlama dersini seçme durumuna göre belirlenmiştir. Dersi seçenler, deney grubuna; diğer dersleri seçenler, kontrol grubuna dâhil olmuşlardır. Araştırma “Seçmeli Proje Hazırlama” dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun olarak yürütülen etkinliklerle bir eğitim öğretim yılı boyunca gerçekleştirilmiştir. Ders etkinliklerine öğretim programında yer alan kazanım ve ilkeler temel alınarak yıllık plan ve ünite planlarında açıklanmıştır. Etkinliklere ilişkin örneklere deneysel işlem sürecinde yer verilmiştir. Öğretim süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı doğrudan uygulamanın içerisinde bulunduğu aynı zamanda uygulayıcıdır. Bu süreçte uygulama ve araştırma iç içe yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanması için 2 ölçek (1-Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, 2-Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği) kullanılmıştır. Tüm çalışma grubuna uygulanan bu ölçekler, becerilerdeki değişimi analiz etmek için deneysel işlem öncesinde ve sonrasında öntest-sontest olarak uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubundaki öğrenciler ortaöğretim 10. sınıf öğrencileridir. Araştırma Balıkesir ilinin Karesi ilçesinde bir Anadolu Lisesi’nde 2015 – 2016 öğretim yılında eğitim-öğretime devam eden 10. sınıf öğrencileri (N=204) ile gerçekleştirilmiştir. 2015-2016 öğretim yılınca öğrenciler 3 farklı ders (Seçmeli Proje Hazırlama, Seçmeli Kur’an-ı Kerim ve Seçmeli Temel Dini Bilgiler Dersi) arasından seçim yapmışlardır. Seçmeli Proje Hazırlama Dersini seçen öğrenci sayısı 113 iken seçmeyen öğrenci sayısı 91’dir.

### Uygulanan Deneysel İşlem Süreci

Araştırmada uygulanan deneysel işlem MEB'in Seçmeli Proje Hazırlama Dersi için hazırladığı öğretim programı temele alınarak gerçekleştirilen ders etkinliklerinden oluşmaktadır. Süreç 2 dönemde 34 hafta ve 68 derste tamamlanmıştır. Bu sürece veri toplama sürecide dâhildir. Derste bakanlık tarafından verilen ders kitabı ve EBA Portalında yer alan proje etkinlikleri ile öğretim yapılmıştır. Uygulanan ders etkinliklerinde aşağıdaki ilkeler dikkate alınmıştır.

- Etkinlikler öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin olarak katılmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin sahip oldukları bilgi, beceri ve düşünceleri, yeni deneyimler için kullanılmasına fırsat verilmelidir.
- Etkinliklerde ilişkilendirme önemsenmelidir. Etkinlikler fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, güzel sanatlar alanlardaki derslerle ilişkili olmalıdır.
- İşbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenciler ortak bir amaç için grup olarak çalışmalıdır. Öğrenme ortamı kurgulanırken grup içerisinde öğrencilerin inisiyatif alma, yardımlaşma, iletişimini geliştirme, zaman yönetimi, eleştirel düşünme, insan yönetimi, müzakere edebilme, öğrenme liderliği, sorumluluk alma, çatışmaları çözümüleme, performans değerlendirme, öğrenme görevine ilişkin motivasyon sağlama ve aidiyet becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.
- Etkinlikler sürecinde öğrencilerin grup çalışmalarının yanında bireysel çalışmalar da yapması desteklenmelidir. Bireysel çalışmalar ile desteklenen beceriler kendi potansiyellerini en yüksek derecede kullanabilen, bilgiyi arama yollarını bilen, yalnız başına bir görevi yapabilen, içsel motivasyonunu geliştiren, bir problemin çözümü için farklı stratejiler arasından en uygun olanı seçebilen, yaratıcı ve estetik düşüncelere sahip, yaptığı işi, sonucunu ve süreci değerlendirebilen olarak sıralanabilir.
- Öğrencilerin belirledikleri araştırma konusu ile ilgili çalışma yapabilmesi için çevredeki kaynaklara ulaşmalarının sağlanması, çevresindeki kişilerden (okul yöneticileri, öğretmenleri, diğer personel, uzmanlar, profesyoneller, arkadaşları) yardım alabilmeleri sağlanmalıdır.
- Etkinlikler sırasında karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik olarak grup içerisinde ve sınıfın tamamında gösterip yaptırma, örnek olay, beyin fırtınası, tartışma, akıl yürütme gibi öğretim teknikleri kullanılmalıdır.
- Ders etkinliklerinde oluşturulacak projeler ürün odaklı olmalıdır.
- Derste teknoloji etkin olarak kullanılmalıdır.
- Derste verilen örnekler güncel olaylardan, öğrencilerin ilgi alanlarından ve gelişmelerden seçilmelidir.

Yukarıda ilkeleri belirtilen ders etkinlikleri öğretim yılının başlamasından önce araştırmacı tarafından öğretim programına uygun olarak düzenlenmiştir. Etkinlikler süreç içerisinde dersin işleyişine göre gözden geçirilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak materyaller programın yapısına, hedeflenen kazanımlara ve felsefesine uygun olarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin kurgusu öğrencilerin aktif katılımı sağlayarak bilgi-beceri-değer-davranış ekseninde projeler hazırlamalarını ve elde edilen bilgilerin üretime dönük kullanmaları ile yeni bilgiler üretmelerini destekleyecek şekildedir. Ders etkinliklerinin yapısı ile ilgili örnekler öğretim programına göre aşağıda açıklanmıştır.

- Proje ve araştırmanın ilişkisinin incelendiği bir ders etkinliğinde (Ünite 1: Bilim Araştırma ve Proje, 1.3. Bilim Araştırma ve Proje İlişkisi) kazanım “1.3.2 Bilim araştırma ve proje arasındaki ilişkiyi açıklar.” olarak ifade edilmiştir. Etkinlikte öğrencilerden basit bir elektrik devresi oluşturmaları, devre elemanlarını farklı farklı bağlayarak nelerin değiştiğini, bu devrenin çalışma prensibi hakkında tartışmaları ve bu temel prensipler kullanılarak hazırlanmış, güncel hayatta kullandığımız televizyon, buzdolabı, bilgisayar, sokak lambası vb. aletler ile ilişki kurmaları beklenir. Böylece öğrencilerin Fizik dersinde edindikleri bilgileri bu etkinlikte kullanırlar, teorik bilgilerini pratiğe dönüştürürler ve bir konuda yapılan araştırmadan elde edilen bilgilerin bir projede nasıl kullanılacağını öğrenirler.
- Öğrencilerin tespit ettikleri bir problemin çözümüne yönelik denenceler kurgulamaları beklenen bir etkinlikte ( Ünite 2: Proje Hazırlama Basamakları, 2.2. Denence ve Sorular) kazanımlar “2.2.1. Problemin çözümüne yönelik sorular sorarak denenceler ileri sürer.” ve” 2.2.2. Denencelere uygun

tahminlerde bulunur.” olarak belirlenmiştir. Etkinlikte öğrenciler; okulda katı atık geri dönüşümü, gençlerde yaygınlaşan obezite, Fatih Projesi kapsamında Pardus işletim sisteminin yaygınlaşmaması vb. konularda sorunlar tespit etmişlerdir. Bu problemlerin çözümüne yönelik öğrencilerden denenceler oluşturmaları ve tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Öğrenciler sosyal (arkadaşları, öğretmenleri, idareciler, uzmanlar, etkileşimli internet kaynakları vb.) ve sosyal olmayan (kütüphane, çevrimiçi arama motorları, dergi, kitap, makale vb.) kaynaklardan araştırma yapmaları, problemlere ilişkin daha önce yapılmış çalışmalarını incelemeleri, elde ettikleri bilgileri raporlaştırmaları ve bunlara dayanarak denenceler oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler veri toplama kaynaklarını belirlemek için zihin haritaları kullanmışlardır.

- Planlama becerilerinin desteklemek için gerçekleştirilen başka etkinlikte (Ünite 2: Proje Hazırlama Basamakları, 2.3. Planlama) kazanım “2.3.1 Projenin tamamlanma sürecini planlar.” olarak ifade edilmiştir. Etkinlikte öğrencilerden okulun bütün paydaşlarının (öğrenciler, öğretmenler, idareciler, çalışan personel, veliler ve okul çevresinde yaşayanlar) kullanabileceği bir cep telefonu uygulaması tasarımları istenmiştir. Öğrenciler, projeleri ile ilgili olarak sonuç aşamasına kadar geçecek iş ve işlemleri yer ve zamana göre süre, sınırlılık, deneme ve bütçe açılarından nasıl planlayacaklarını tartışılar ve kendi projeleriyle ilgili bir uygulama planı hazırlarlar. Bunun içinde GANNT Diyagramı ve Mantıksal Çerçeve hazırlarlar.
- Öğrencilerin ürüne dönüştürdükleri projeleri okulda düzenlenecek 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarında sunmaları için yapılan bir etkinlikte (Ünite 4: Projenin Sunulması ve Uygulanması) belirlenen kazanım “4.1.2 Projesini sergiler.” olarak ifade edilmiştir. Etkinlikte proje desteği veren ulusal ve uluslar arası kurum ve kuruluşlar tanıtılır. Ayrıca sunum yapmadan önce yaptıkları projenin bilimsel yenilik taşıyan ya da gelir getirici bir yönü var ise bu proje için patent alması gerektiği ifade edilir. Öğrenciler bu sürece hazırlanmak için ders etkinliğinde prova sunumları yaparlar ve arkadaşları ile sunumlarını nasıl daha iyi hale getirebileceklerini tartışılar. Fuarda sunacakları projelerin tanıtımlarını yaparlar.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya konu olan becerilerin düzeylerinin belirlenmesi ve gelişiminin takibinin yapılması için 2 ölçme aracı kullanılmıştır. Öntest ve sontest olarak kullanılan (1) Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve (2) Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Veriler eğitim öğretim yılının başında ve sonunda iki defa olmak üzere toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında ders işlenişine aksatılmamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Katılımcıların üstbiliş ve özdüzenleme becerilerinin uygulamanın başında ve sonunda belirlenmesi amacıyla 2 ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE)” iki ana bileşenden oluşmaktadır. Birinci bileşen Biliş Bilgisi, ikinci bileşen ise Bilişsel Düzenleme Becerileridir. 5’li likert tipinde olan ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. Biliş Bilgisi alt boyutunda 17 madde Bilişsel Düzenleme Becerileri ise 33 maddeden oluşmaktadır. Biliş bilgisi alt boyutunda açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi düzeyleri ölçülürken, Bilişsel Düzenleme becerileri alt boyutunda planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgiyi yönetme becerileri ölçülmektedir. Ölçek güvenilirliği için her iki ölçeğin Cronbach  $\alpha$  değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Biliş Bilgisi Boyutu için hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .89$ , Bilişsel Düzenleme Becerileri Boyutu için hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .92$  ve envanterin tamamı için hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .95$ ’dir.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie’nin (1991) geliştirdikleri “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)” Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Kılıç-Çakmak ve Demirel (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. GÖSÖ 31 maddeden oluşan “Güdülenme” ve 50 maddeden oluşan “Öğrenme Stratejileri” alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Güdülenme Ölçeği; “İçsel Hedef Düzenleme” (4 madde), “Dışsal Hedef Düzenleme” (4 madde), “Görev Değeri” (6 madde), “Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı” (4 madde), “Öğrenme ve Performansla İlgili Özyeterlik” (8 madde), “Sınav Kaygısı” (5 madde) olmak üzere toplam altı faktör ve otuz bir maddeden oluşmaktadır. Öğrenme Stratejileri Ölçeği, “Yineleme Stratejileri” (4 madde), “Açıklama Stratejileri” (6 madde), “Düzenleme Stratejileri” (4 madde), “Eleştirel Düşünme Stratejileri” (5 madde), “Üstbilişsel Stratejiler” (12 madde) “Yardım İsteme” (4 madde), “Performans Yönetimi” (4 madde), “Akran İşbirliği” (3 madde), “Zaman ve Çalışma Ortamının

Yönetimi” (8 madde) olmak üzere toplam dokuz faktör ve elli maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini benim için kesinlikle yanlış (1) ile benim için kesinlikle doğru (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. Ölçek modüler bir yapıya sahiptir ve uygulayıcının kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve Smith, 1993). Araştırmada “Sınav Kaygısına” yönelik maddeler kullanılmamıştır. Bunun sebebi; dersin değerlendirilmesinde programın özelliği itibarıyla tartışma, erişim dosyası (gelişim dosyası), görüşme, sunum, deney, proje, gözlem, özdeğerlendirme, akran değerlendirme yöntemleri tercih edilmiştir. Öğrencilere klasik sınavlar uygulanmamış, not ile değerlendirilmemişlerdir. Ölçeğin güdülenme alt ölçeğinde içsel hedef belirleme boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .73$ , dışsal hedef belirleme boyutuna ait hesaplanan alfa değeri

$\alpha = .79$ , görev değeri boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .75$ , öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .76$ , öz yeterlik boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .75$ , öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .76$ , öğrenme stratejileri alt ölçeğinde yineleme stratejileri boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .71$ , açıklama stratejileri boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .82$ , düzenleme stratejileri boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .77$ , eleştirel düşünme stratejileri boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .77$ , üstbilişsel stratejiler boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .73$ , yardım isteme boyutuna ait hesaplanan alfa değeri

$\alpha = .88$ , performans yönetimi boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .86$ , akran işbirliği boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .75$ , zaman ve çalışma ortamının yönetimi boyutuna ait hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .78$ 'dir. Güdülenme alt ölçeğinin hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .81$ , öğrenme stratejileri alt ölçeğinin hesaplanan alfa değeri  $\alpha = .89$  ve ölçeğin tamamı için hesaplanan alfa değeri  $\alpha = 0,92$ 'dir. Bir ölçme aracının yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunun söylenebilmesi için güvenilirlik katsayısının en az .70 olması gereklidir (Cook ve Beckman, 2008). Elde edilen değerler ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada öğretim yılı başında ve sonunda yapılan öntest sontest sonuçlarına göre öğrencilerin üstbiliş ve özdüzenleme becerilerinin düzeyleri belirlenmiştir. Uygulanan öntest ve sontest sonuçları betimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Ölçeklere ait alt boyutların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırmanın 2. ve 3. alt problemleri fark testleri ile analiz edilmiştir. Belirli aralıklar ile tekrarlanan ölçümler yapıldığı için tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Bir başka deyişle deneysel işlemin öğrencilerin becerilerine etkisini görebilmek öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşmaların anlamlılığını sınamak üzere tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi (MANOVA for Repeated Measures) uygulanmıştır. Elde edilen veriler normal dağıldığından MANOVA uygulamak için gerekli varsayımı karşılamaktadır. MANOVA 2 x 2 gözenekli örneğin; kontrol ve deney grubunun iki defa ölçüldüğü durumlara Grup x Zaman etkileşimini ölçmek için kullanılır (Morrow Jr. ve Frankiewicz, 1979). Bu yaklaşım geleneksel yöntemlere göre daha esnek ve güçlü bir yöntemdir ve tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi modern hesaplama yazılımları ile birlikte 2x2 deseninde gerçekleştirildiğinde küresellik varsayımından muafır (O'Brien ve Kaiser, 1985). Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için kısmi eta-kare değerlerine bakılmıştır, etki değerleri düşük=.01, orta=.06 ve yüksek=.14 olarak sınıflandırılmıştır (Cohen, 1973; Richardson, 2011). Araştırmanın fark testlerinde anlamlılık düzeyi  $\alpha = .05$  alınarak %95 güven aralığında yapılmıştır. Analizler SPSS 17 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### BULGULAR

Bulgular, oluşturulan tablolar ve grafikler yardımıyla özetlenmiş daha sonra bu veriler yorumlanmıştır. Tablo 1'de çalışma grubunun Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları ortalama puanlar ve bu puanlara ait standart sapmalar yer almaktadır. Deney grubunun uygulama sonunda her iki boyuta ait puanlarının ortalamalarında artış gözlemlenirken, kontrol grubunda azalma gözlemlenmektedir. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Biliş Bilgisi alt boyutuna ait sorularda öğrenciler kendilerine sunulan 5 seçenektan “1- Kesinlikle Katılmıyorum” ile “5- Kesinlikle Katılıyorum” arasında tercih yapmışlardır. Ortalamalara bakıldığında Biliş Bilgisi alt boyutuna ait deney grubunun puan ortalaması 3.82 den 4.11'e yükselmiştir. Öntestte deney grubunun ortalaması “4-Katılıyorum” seçeneğine çok yakinken sontestte “4- Katılıyorum” seçeneğinin üzerinde bir ortalamaya sahiptir. Kontrol grubunda ise ortalama puan 3.82'den 3.11'e gerilemiştir. Kontrol grubunun ortalaması

“4- Katılıyorum” seçeneğinden “3- Kararsızım” seçeneğine doğru azalmıştır. Bilişsel Düzenleme Stratejileri alt boyutunda deney grubunun puan ortalaması 3.64’den 3.99’a yükselmiştir. Kontrol grubunun puan ortalaması ise 3.74’den 3.12’ye gerilemiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Tablosu

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	Deney Grubu/Dersi Alanlar (N=113)						Kontrol Grubu/Dersi Almayanlar (N=89)										
	Ön-Test		Ss		Son-Test		Ön-Test		Ss		Son-Test						
Bilgi	Açıklayıcı Bilgi	3.82	.58			4.10	.57			3.83	.46			3.16	.95		
	Prosedürel Bilgi	3.71	.65	3.82	.55	4.03	.64	4.11	.55	3.69	.59	3.82	.46	3.23	.84	3.18	.87
	Durumsal Bilgi	3.91	.64			4.18	.63			3.92	.57			3.17	.91		
Bilişsel	Planlama	3.57	.59			4.03	.64			3.65	.53			3.22	.70		
	İzleme	3.48	.61			3.90	.61			3.71	.50			3.00	.86		
	Değerlendirme	3.57	.58	3.64	.50	3.96	.61	3.99	.55	3.69	.61	3.74	.42	3.04	.93	3.12	.81
	Hata Ayıklama	3.82	.68			4.06	.72			3.97	.58			3.17	.93		
	Bilgiyi Yönetme	3.76	.59			4.02	.65			3.75	.46			3.15	.86		

Tablo 2’de çalışma grubunun Gütülenme ve Öğrenme Ölçeğinden uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları ortalama puanlar ve bu puanlara ait standart sapmalar yer almaktadır. GÖSÖ ölçeği 7’li Likert tipi bir ölçektir ve öğrenciler 1 (benim için kesinlikle YANLIŞ) ile 7 (benim için kesinlikle DOĞRU) arasında kendilerine en uygun olan seçimi yapmışlardır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları birbirine oldukça yakın ve 4 ile 5 puan arasındadır. Sontest puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalamalarında 5 puanın üzerine çıktığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun ise 4 puan ve altına doğru gerilemiştir.

**Tablo 2.** Çalışma Grubu Gütülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Tablosu

Gütülenme Stratejileri Ölçeği	Öğrenme	Deney Grubu/Dersi Alanlar (N=113)				Kontrol Grubu/Dersi Almayanlar (N=89)			
		Ön-Test		Son-Test		Ön-Test		Son-Test	
Gütülenme Ölçeği	İçsel Hedef Düzenleme	5.03	1.07	5.56	1.15	5.22	.88	3.94	1.56
	Dışsal Hedef Düzenleme	5.38	1.16	5.62	1.07	5.80	.95	4.08	1.60
	Görev Değeri	5.06	1.15	5.52	1.20	5.47	.90	4.07	1.57
	Öğrenmeye Kontrol İnanç	5.63	1.01	5.93	.86	5.50	.85	4.13	1.59
	Öğrenme Performansla İlgili Özyeterlilik	5.38	.93	5.90	.81	5.42	1.06	4.28	1.58
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Yineleme	5.01	1.17	5.63	1.18	5.56	1.00	4.10	1.63
	Düzenleme	4.96	1.22	5.64	1.23	5.42	1.27	4.00	1.66
	Açıklama	4.85	1.09	5.72	1.08	5.12	1.08	4.05	1.58
	Eleştirel Düşünme	4.95	.99	5.56	1.15	5.12	1.28	3.94	1.53
	Yardım Arama	5.59	1.12	5.91	1.01	5.49	1.23	4.01	1.67
	Akran İşbirliği	4.10	1.24	5.41	1.34	4.41	1.30	3.56	1.60
	Üstbilişsel Stratejiler	5.08	.96	5.76	.96	5.35	.91	4.00	1.49
	Performans Yönetimi Zaman ve Çalışma Ortamı	4.54	1.19	5.32	1.32	4.54	1.27	3.50	1.55

Tablo 1 ve 2 birlikte ele alındığında uygulama sürecinde deney grubu ile gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin sahip oldukları Üstbilis Becerileri, Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine ait puanlarda artışa sebep olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Uygulama sonunda deney grubunun ortalama puanları kontrol grubunun ortalama puanlarından daha büyüktür.

İkinci alt problemin çözümünde çalışma grubunun Üstbilisel Farkındalık Envanterine verdikleri yanıtların ortalama puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. İki alt boyuta ait puanlar karşılaştırılmıştır. Etki değerlerine bakılmıştır. Deneysel işlemin öğrencilerin üstbilis becerilerine etkisini görebilmek için bilis bilgisi boyutu öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşmaların anlamlılığını sınamak üzere tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Bilis Bilgisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde (  $F(1, 190) = 9.646$ ,  $p = .002$ ; Wilks'  $\Lambda = .952$ ,  $\eta^2_p = .048$ ), hem de gruplar arasında (  $F(1, 190) = 67.438$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .738$ ,  $\eta^2_p = .262$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bilis bilgisi boyutu gruplar içerisinde düşük etkiye ( $\eta^2_p = .048$ ), gruplar arasında ( $\eta^2_p = .262$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Bilisel Düzenleme Stratejileri ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 190) = 6.454$ ,  $p = .012$ ; Wilks'  $\Lambda = .967$ ), hem de gruplar arasında ( $F(1, 190) = 82.169$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .738$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bilisel düzenleme stratejileri boyutu gruplar içerisinde düşük etkiye ( $\eta^2_p = .033$ ), gruplar arasında ( $\eta^2_p = .302$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Güdülenme Stratejileri ve Öğrenme Stratejileri alt ölçeklerinin faktörleri ele alınmıştır. İçsel hedef düzenleme becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 13.060$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .937$ ), hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 74.041$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .723$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. İçsel hedef düzenleme becerileri faktörü gruplar içerisinde orta etkiye ( $\eta^2_p = .063$ ), gruplar arasında ( $\eta^2_p = .277$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Dışsal hedef düzenleme becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 41.895$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .822$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 74.770$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .721$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Dışsal hedef düzenleme becerileri faktörü gruplar içerisinde ( $\eta^2_p = .178$ ) ve gruplar arasında ( $\eta^2_p = .262$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Görev değeri becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 20.504$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .904$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 79.508$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .708$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Görev değeri becerileri faktörü gruplar içerisinde orta etkiye ( $\eta^2_p = .096$ ), gruplar arasında ( $\eta^2_p = .292$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 24.360$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .888$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 58.557$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .767$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı faktörü gruplar içerisinde orta etkiye ( $\eta^2_p = .112$ ), gruplar arasında ( $\eta^2_p = .233$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Öğrenme ve performansla ilgili özyeterlilik becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 9.652$ ,  $p = .002$ ; Wilks'  $\Lambda = .952$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 68.561$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .738$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Öğrenme ve performansla ilgili özyeterlilik inancı faktörü gruplar içerisinde düşük etkiye ( $\eta^2_p = .048$ ), gruplar arasında ( $\eta^2_p = .262$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Yineleme stratejisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 15.528$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .926$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 95.809$ ,  $p = .000$ ; Wilks'  $\Lambda = .668$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Yineleme faktörü gruplar içerisinde orta etkiye ( $\eta^2_p = .074$ ), gruplar arasında ( $\eta^2_p = .332$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Düzenleme becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 9,044, p = .003; Wilks' \Lambda = .955$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 72.576 p = .000; Wilks' \Lambda = .727$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Düzenleme faktörü gruplar içerisinde düşük etkiye ( $\eta^2p=.045$ ), gruplar arasında ( $\eta^2p=.273$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Açıklama becerisine ait puanlarda gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = .944, p = .332; Wilks' \Lambda = .995$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur; gruplar arasında ise ( $F(1, 193) = 84.860 ;p = .000; Wilks' \Lambda = .695$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Açıklama faktörü gruplar arasında ( $\eta^2p=.305$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Eleştirel düşünme becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 7,233, p = .008; Wilks' \Lambda = .964$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 71.806 p = .000; Wilks' \Lambda = .729$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Eleştirel düşünme faktörü gruplar içerisinde düşük etkiye ( $\eta^2p=.036$ ), gruplar arasında ( $\eta^2p=.271$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Yardım arama becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 24,117; p = .000; Wilks' \Lambda = .889$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 58.160 p = .000; Wilks' \Lambda = .768$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Yardım arama faktörü gruplar içerisinde orta ( $\eta^2p=.232$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Akran işbirliği becerisine ait puanlarda gruplar içerisinde ( $F(1, 193)$  istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur; gruplar arasında ise  $F(1, 193)$  etkiye ( $\eta^2p=.111$ ), gruplar arasında  $3.039; p = .083; Wilks' \Lambda = .984$ )  $65.471; p = .000; Wilks' \Lambda = .747$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Akran işbirliği faktörü gruplar arasında ( $\eta^2p=.253$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Üstbilişsel stratejilere ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 11.632; p = .001; Wilks' \Lambda = .943$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 108.408 p = .000; Wilks' \Lambda = .640$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Üstbilişsel stratejiler faktörü gruplar içerisinde düşük etkiye ( $\eta^2p=.057$ ), gruplar arasında ( $\eta^2p=.360$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Performans yönetimi becerisine ait puanlarda gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 1.216; p = .271; Wilks' \Lambda = .994$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur; gruplar arasında ise ( $F(1, 193) = 60.884 ;p = .000; Wilks' \Lambda = .760$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Performans yönetimi faktörü gruplar içerisinde düşük etkiye ( $\eta^2p=.006$ ), gruplar arasında ( $\eta^2p=.240$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Zaman ve çalışma ortamını düzenleme becerisine ait puanlarda hem gruplar içerisinde ( $F(1, 193) = 4.923; p = .028; Wilks' \Lambda = .975$ ) hem de gruplar arasında ( $F(1, 193) = 121.498; p = .000; Wilks' \Lambda = .614$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Üstbilişsel stratejiler faktörü gruplar içerisinde düşük etkiye ( $\eta^2p=.025$ ), gruplar arasında ( $\eta^2p=.386$ ) yüksek etkiye sahiptir.

Elde edilen bu sonuçlar alanla ilgili literatür temelinde tartışma ve sonuçlar bölümünde ele alınmıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Araştırma sonucu elde edilen veriler üç alt problem altında incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunun üstbilis ve özdüzenleme becerilerinin düzeyleri belirlenmiştir. Bu düzey belirleme işlemi çalışmanın başlangıcında ve sonunda uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MAI) ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) ile yapılmıştır. Daha sonra süreçte becerilerin gelişimi fark testleri yapılarak incelenmiştir.

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri 5'li likert tipi bir ölçektir ve elde edilen öntest sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının ortalama puanları birbirine yakındır. Sontest sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun uygulama sonunda bilis bilgisi alt boyutu ve bilis düzenleme becerileri alt boyutuna ait



puanlarının ortalamalarında artış gözlemlenirken, kontrol grubunda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların hem öntest hem de sonteste verdikleri cevapların puan ortalaması, ölçeğin puan derecelendirmesinin ortalama puanı olan 3 puanın üzerindedir. Her iki gruptaki öğrencilerde ön testte kendilerine yöneltilen sorulara dolayısı ile soruların işaret ettikleri becerilerin kendinde olma durumu derecelendirmesinde kararsızım seçeneği ile katılıyorum seçeneği arasındaki puanlarda yoğunlaşmışlardır. Sontestte kontrol grubu için bu durum devam ederken deney grubunda verilen cevaplarda katılıyorum seçeneği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durum, deneysel uygulamanın deney grubundaki öğrencilerin biliş bilgisi (açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi) ve bilişsel düzenleme stratejilerine ait becerilerde (planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgiyi yönetme) gelişim gösterdiğini işaret etmektedir. GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN SONUÇLARDA, ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİNDEN ELDE EDİLEN SONUÇLAR İLE PARALELİK GÖSTERMEKTEDİR. GÖSÖ ölçeği 7’li Likert tipi bir ölçektir ve öğrenciler 1 (benim için kesinlikle YANLIŞ) ile 7 (benim için kesinlikle DOĞRU) arasında kendilerine en uygun olan seçimi yapmışlardır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları birbirine oldukça yakın ve 4 ile 5 puan arasındadır. Sontest puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalamalarında 5 puanın üzerine çıktığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun ise 4 puan ve altına doğru gerilemiştir. Deney grubuna ait puan ortalamalarının, bütün faktörlerde uygulama sonunda artış gözlemlenirken, kontrol grubunda azalma görülmektedir. Çakır (2007), Holmes ve Hwang (2016) ve Kızılcapan ve Bektaş (2018)’da PTÖ’nün etkisi incelendiği araştırmalarında kontrol gruplarının puanlarında azalma tespit etmişlerdir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin seçtikleri Kur’an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler derslerinin kazanımları ve öğretim programlarına ilişkin ilke ve açıklamalarda araştırmaya konu olan becerilerin öğretiminin temele alınmamasının ve proje hazırlama dersinin işlenmesine ilişkin ilkeler ile paralelliğin bulunmayışının kontrol grubundaki öğrencilerin sontest olarak kullanılan veri toplama araçlarına verdikleri cevapların ortalama puanlarında düşüşe sebep olduğu söylenebilir. Bununla beraber öğretim programında belirtilen amaçların gerçekleşmesi kullanılan öğretim yöntemine bağlıdır ve dersin uygun yöntem ve teknikler ile işlenmesi bu amaçlara ulaşmayı sağlar. Her zaman, her durumda geçerli, her öğretmen tarafından kullanılabilir, tüm öğretim konularına uygun düşen bir yöntem yoktur ve öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini ve düzeylerini dikkate alarak hangi davranışların kazandırılması amaç edilmişse, bunlara uygun yöntemleri uygulamaları gerekir. Öğrencilerin arzu edilen kazanımlara ulaşmadığı durumlarda öğretmen yöntemi değiştirmeli ve öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamalıdır (Kaya, 2007:99). Elde edilen veriler yorumlandığında uygulama sürecinde deney grubu ile gerçekleştirilen etkinliklerin (proje tabanlı öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen Seçmeli Proje Hazırlama Dersinin) öğrencilerin sahip oldukları biliş bilgisi, bilişsel düzenleme becerileri, güdülenme ve öğrenme stratejilerine ait puanlarda artışa sebep olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. PTÖ yaklaşımının incelediği bu araştırmada çalışma gruplarında gerçekleşen değişim ve etki düzeylerine de bakılmıştır. PTÖ’nün biliş bilgisi ve bilişsel stratejilerinin gelişiminde ve özdüzenleme becerilerinin gelişiminde yüksek etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Deneysel işlemin etkisini görebilmek için biliş bilgisi boyutu ve bilişsel düzenleme stratejileri boyutu öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşmaların anlamlılığını sınamak üzere tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Biliş bilgisi ve bilişsel düzenleme stratejilerine ait puanlarda hem gruplar içerisinde hem de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Başka bir deyişle becerilere ait puanlarda gruplar içerisinde öntestten sonteste anlamlı bir değişim olmuştur. Literatürde PTÖ ve üstbilişsel beceriler üzerine yapılan benzer deneysel çalışmalar incelendiğinde; Grant ve Branch (2005), 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında proje tabanlı bir öğrenme ortamı yaratılarak öğrencilerden etkinlikler sonunda bir eser (öğrenme çıktısı) oluşturmaları istemişlerdir. Sonuçta öğrencilerin üç farklı bilgi türüne (sistem bilgisi, alan bilgisi ve üstbilişsel bilgi) sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Bunlara ek olarak proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin planlar yapmalarına, kendi beceriler hakkında kararlar vermelerine ve istedikleri kaynakları seçmelerine olanak sağlayacak şekilde esnek bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişimi için faydalı olduğu ifade etmişlerdir. Rahman, Daud, Jusoff ve Ghani (2009)’nin, geliştirdikleri proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan modülün, makine mühendisliği öğrencilerinin üstbilişlerine, motivasyonlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımını benimseyen modülün problemi tanımlama, bilgi toplama, verileri analiz etme, hipotez kurma ve test etme, stratejileri paylaşma ve işbirlikli çalışma gibi üstbiliş ve özdüzenlemeli öğrenme

stratejilerinin gelişimine katkısı olduğu sonucuna varmışlardır.

Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013) proje tabanlı öğrenme yönteminin; üstbilgi becerilerine ve özyeterlik algısına etkisini ve öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yöntemiyle yeni bir ürün meydana getirme becerilerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada 5. sınıf öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, özyeterlilik algısı ve bilişüstü beceriler üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu gözlenmiş, aynı zamanda nitel analizler sonucunda gruplardaki davranışların haftalara göre genel olarak olumlu yönde değiştiği yargısına ulaşmışlardır. Sart (2014) proje tabanlı öğrenme sürecinde üstbilginin gelişimini incelediği araştırmada inovasyon ve girişimcilik dersine katılan 86 lisansüstü öğrencisine farklı konu alanlarından gerçek yaşama ait proje konuları vermiştir. Sonuç olarak araştırmada proje tabanlı öğrenmenin üstbilgi becerilerin gelişimine katkı sunarken farklı problemleri çözmede yaratıcı fikirler geliştirmelerine de destek olduğu sonucuna varmıştır. Literatürde farklı yaş grupları ve farklı disiplinlerde incelenen PTÖ yaklaşımı ve üstbilgi becerilerin arasındaki ilişki ile bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.

Özdüzenleme becerilerinin ölçülmesi için Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel işlemin etkisini görebilmek için ölçeğin öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşmaların anlamlılığını sınamak üzere tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Güdülenme ölçeğinde yer alan faktörlere ait puanlarda hem gruplar içerisinde hem de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Başka bir deyişle becerilere ait puanlarda gruplar içerisinde öntestten sonteste anlamlı bir değişim olmuştur. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunda öntestten sonteste artış görülürken kontrol grubunda sontestte azalma görülmektedir. Öğrenme stratejileri ölçeği altında yineleme, düzenleme, eleştirel düşünme, yardım arama, üstbilgi stratejiler, zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi faktörlerine ait puanlarda hem gruplar içerisinde hem de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunda öntestten sonteste artış görülürken kontrol grubunda sontestte azalma görülmektedir. Üstbilgi farkındalık envanterinden elde edilen sonuçlara benzer şekilde; özdüzenlemeye ilişkin becerilerin ortalama puanlarında gözlemlenen azalmanın sebebinin Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler derslerinin kazanımları ve öğretim programlarına ilişkin ilke ve açıklamalarda araştırmaya konu olan becerilerin öğretiminde temele alınmamasının ve proje hazırlama dersinin işlenmesine ilişkin ilkeler ile paralellik bulunmayışının olması söylenebilir. Performans Yönetimi, Açıklama, Akran İşbirliği faktörlerinde gruplar içerisinde öntestten sonteste anlamlı bir değişim yoktur. Gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Tüm alt boyutlarda PTÖ yaklaşımını temel alan ders etkinlikleri ile işlenen derslerin gruplar arasında oluşan farka etkisinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Literatürde PTÖ ve özdüzenleme becerileri üzerine yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde; Özden ve Özçoban (2004) araştırmalarında bilgisayar derslerinde proje tabanlı öğrenme modeli ile klasik öğrenme modeli karşılaştırılmış, 64 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubunda öğrencilerin görev motivasyonlarının yüksek olduğu, düşünme, bilgiye erişim, yaratıcılık gibi aktiviteleri gerçekleştirebilme olanağına sahip olduklarını, problem çözme, farklı kaynak ve kişilerden yardım alma, planlar hazırlama, kaynak ve malzemelerin belirlenmesi, işbirlikli çalışma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ocak ve Uluyol (2010) PTÖ yönteminin lisans öğrencilerinin içsel motivasyonlarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında proje tabanlı öğrenme ortamları ile öğrencilerin ilgilileri ve bilişsel bağılıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Sungur ve Tekkaya (2010) 10.sınıf öğrencileri ile biyoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin özdüzenleme becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmada deney grubuna dâhil öğrencilerin içsel hedef yönelimi, görev değeri, açıklama stratejileri, eleştirel düşünme, üstbilgi stratejiler, performans yönetimi ve akran işbirliği puanları kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Filcik, Bosch, Pederson, ve Haugen (2012) proje tabanlı öğrenme yönteminin, ortaokul öğrencilerinin matematik alanında akademik beceri gelişimine ve motivasyonel inançlarına olan etkisini incelemişlerdir. İki yıl süren çalışmalarının ardından PTÖ sınıflarındaki öğrencilerin klasik eğitim anlayışının benimsendiği sınıflardaki öğrencilere oranla sınıf içi etkileşim, grup dinamiklerini kullanma ve sosyal becerilerini kullanma alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Motivasyonel inançlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğuna ve PTÖ yaklaşımının özdüzenlemenin performans yönetimi hariç her alanda istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2013) Türkçe öğretimi dersinde, sınıf öğretmenliği öğrencileri ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alarak yaptığı ders etkinliklerinde

PTÖ yönteminin öğrencilerinin motivasyonunu ve yaratıcılığını artırdığı, işbirlikli çalışmayı desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Stefanou, Stolk, Prince, Chen, ve Lord (2013) proje ve problem tabanlı öğrenme ortamlarında özdüzenleme becerilerinin gelişimini araştırdıkları araştırmada, 2 yıllık bir süreçte iki farklı üniversitedeki 6 derste 77 lisans öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda açıklama, eleştirel düşünme, üstbilişsel özdüzenleme ve zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi alanlarında proje tabanlı öğrenme puanları problem tabanlı öğrenme puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar altında proje tabanlı öğrenmenin problem tabanlı öğrenmeye oranla özdüzenleme becerilerinin gelişiminde etkisinin daha çok olduğu sonucuna varmışlardır. Bol, Campbell, Perez ve Yen, (2015) lise öğrencileri ile matematik dersinde yaptıkları çalışmalarında proje tabanlı öğrenmenin matematik başarısına, üstbilişsel özdüzenleme, zaman ve çalışma ortamının yönetilmesi alanlarında olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ji (2015) lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmada, PTÖ etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenme yönetim sistemi öğrenenlerin kendi etkinliklerini ve öğrenmelerini izlemelerine olanak sağlarken, özdüzenleme becerilerini proje süresinde geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür temelinde tartışıldığında PTÖ yaklaşımını temel alarak hazırlanan Seçmeli Proje Hazırlama Dersi etkinlikleri öğrencilerin özdüzenleme ve üstbiliş becerilerini desteklediği sonucuna destek olmaktadır. Buna göre PTÖ yaklaşımını temel alan eğitim etkinlikleri öğrencilerin becerilerinin geliştirilebilmesi ve desteklenmesi için derslerde uygulanmasının faydalı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları ölçülen her bir değişken için ayrı ayrı incelenip literatür temelinde tartışılmıştır. Üstbilişsel becerilerin ölçüldüğünde biliş bilgisi boyutuna ait puanlarda artış gözlemlenmiştir. Biliş bilgisindeki farklılık, öğrencilerin açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi düzeylerinin arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin farkındalıkları artmıştır, problem çözme stratejilerinin nasıl kullanılacaklarına ilişkin bilgileri artmıştır, edindikleri bilgi ve becerileri nasıl kullanacaklarına ve düzenleyeceklerine ilişkin becerileri gelişmiştir ve öğrenme görevi ile ilgili edindiği bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını öğrenmişlerdir. Buna göre derslerde etkinlikler planlanırken öğrencilerin öğrenme görevlerinin yapıları tanımlanmalı, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine uygun PTÖ yaklaşımını temel alan etkinlikler uygulamalıdır (Flavell, 1979; Schraw ve Dennison 1994; Moshman, 2018; Cho ve Linderman, 2019; Loh ve Lee 2019). Öğrencilerin bilişsel düzenleme stratejileri boyutuna ait planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme puanlarında anlamlı fark gözlemlenmektedir. Buna göre derslerde, öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini seçmesi desteklenmelidir. Öğrencilerin etkili performans için uyarılar vererek bilişsel kaynaklarını işe koşması sağlanmalı, performansını analiz etmesi, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunması, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesi, performans hatalarını saptaması, bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesi için değerlendirme çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır. Performans ve kavramasındaki hatalarını fark ederek düzeltilmesi, bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme yöntemleri sunulmalı, detaylandırma, özetleme gibi becerilerinin gelişimine yönelik PTÖ yaklaşımını temel alan etkinlikler uygulamalıdır (Flavell, 1979; Schraw ve Dennison 1994; Moshman, 2018; Cho ve Linderman, 2019; Loh ve Lee 2019).

Özdüzenleme becerilerindeki değişimler incelendiğinde; öğrencilerin kullandıkları güdülenme stratejilerinden içsel hedef düzenleme ve dışsal hedef düzenleme becerisine ait puanlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre derslerde PTÖ yaklaşımını temel alan öğrenme görevlerinde öğrencilerin kendi hedeflerini yapılandırmaları ve görevle ilgili beklenen hedefleri oluşturmaları desteklenmelidir. Güdülenme stratejilerinden görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili özyeterlilik inancı becerilerinde de anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre PTÖ yaklaşımını temel etkinliklerde öğrencilere verilen öğrenme görevinin önemini vurgulanması ve öğrencilerin bu göreve ilişkin inançlarının desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenme görevleri belirlenirken öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ya da kendi belirleyecekleri sorunların çözümü için belirlenen konulardan seçilmesi gerekmektedir. (Zimmermann, 1989,1990,1994,2000; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986; Pintrich ve Smith, 1993; Zimmerman ve Kitsantas, 2005; Pape ve Wang, 2003, Yerdelen ve Sungur, 2019; Manganeli, Cavicchiolo, Mallia, Biasi, Lucidi, ve Alivernini, 2019).

Öğrencilerin öğrenme stratejilerine ait puanlarda da anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Yineleme stratejilerinde gözlemlenen farkın oluşması PTÖ etkinlikleri ile işlenen derste öğrencilerden yinelemeler yapmaları ve hatırlaması istenen bilgileri belli aralıklar ile tekrarlamalarına bağlıdır. Açıklama stratejilerinin kullanımındaki anlamlı farkın oluşması için etkinliklerde öğrencilerden önceki bilgileri ile yeni öğrendiklerini karşılaştırmaları ve bu sayede bilgileri bütünleştirerek uzun süreli belleklerinde kodlamaları sağlanmalıdır. Bunun yanında etkinliklerde öğrencilerden ara ara yapılanları özetlemeleri, benzetim yapmaları ve not almaları istenmelidir. Düzenleme stratejilerinin gelişmesi için etkinliklerde bilgileri gruplandırılmaları, verilenlerden yola çıkarak ana fikri bulmaları istenmeli, edindikleri bilgiler içerisinde ihtiyacı olanı seçme ve diğer bilgiler ile ilinti kurabilmesi için etkinlikler düzenlenmelidir. Eleştirel düşünme becerilerinde gözlemlenen farkın oluşması için etkinliklerde edindikleri yeni bilgileri önceki durumlara uyarlayabilecekleri problemler sunulmalı, çıkan sonuçlara göre karar verme ve eleştirel değerlendirme yapmaları istenmelidir. Üstbilişsel stratejilere ait beceri puanlarında anlamlı bir farklılık için etkinliklerde öğrencilerin verilen öğrenme görevine uygun hedefleri belirlemeleri istenmeli, ara ara kendi değerlendirmelerini yapmaları beklenmeli ve hatalarını düzeltmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesine ait beceri puanlarında anlamlı farklılık için öğrenme etkinliklerinde kendi çalışma zamanlarını ve ortamlarını belirlemeleri ve buna uygun planlar yapmaları istenmelidir. Zamanın verimli ve etkili kullanımı için etkinlikler düzenlenmelidir. Dersin becerilere etkisinin artırılması için öğrencilerin bağımsız çalışabilecekleri ortamların (kütüphane, fizik/kimya/biyoloji/bilişim teknolojileri laboratuvarı vb.) kullanımı sağlanmalıdır. Performans yönetimi becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere zaman zaman zor görevler vererek onların bu görevlerde sebatla çalışmaları istenmeli, karşılaştıkları zorlukları nasıl aşacaklarına ilişkin rehberlik edilmelidir. Akran işbirliğine ilişkin becerilerin gelişimi için PTÖ etkinliklerinde bir projeyi grup halinde ve bireysel olarak proje hazırlama basamaklarına uygun biçimde tamamlaması istenmeli, gözlemlenerek daha iyi bir performans sunması için gerektiğinde akranlarından destek alması sağlanmalıdır. Öğrencilerin gerekli oldukları bilgiye ya da desteğe ulaşmak için ihtiyaç duydukları yardımı almaları için bir başka deyişle yardım arama becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık elde etmek için etkinliklerde öğrencilerin kontrollü olarak kütüphane, internet erişimi, tablet, bilgisayar ve ya cep telefonu kullanarak araştırma yapmaları istenmelidir. Bununla beraber öğretmenlerinden, arkadaşlarından, okul idaresinden ve diğer profesyonellerden yardım almaları sağlanmalıdır. Dersin değerlendirilmesinde özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin kullanımı öğrencilerin kendi performansları ve proje süreçleri ile ilgili bilgilerini artırmaktadır. Bu yöntemler her proje basamağında uygulanmalıdır (Zimmermann, 1989,1990,1994,2000; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986; Pintrich ve Smith, 1993; Zimmerman ve Kitsantas, 2005; Pape ve Wang, 2003, Bol ve diğ., 2015; Yerdelen ve Sungur, 2019; Manganeli, Cavicchiolo, Mallia, Biasi, Lucidi, ve Alivernini, 2019).

Araştırmanın sonuçları daha sonra yapılabilecek araştırmalar içinde yeni fırsatlar ortaya koymaktadır. Araştırmada, üstbiliş ve özdüzenleme becerilerinin gelişiminin sağlanması için Proje Hazırlama Dersi özelinde uygulanacak etkinliklerin planlanması ve uygulanması için çıkarımlar bulunmaktadır. Beceriler gelişimi hakkında daha geniş bilgiye sahip olmak için daha farklı gruplar ile başka derslerde araştırmalar yapılmaya devam etmelidir. Farklı yaş gruplarında ve farklı okul türlerinde de araştırmalar gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılmalıdır. Bu tür çalışmalar derlenerek becerilerin gelişiminin desteklenmesi için önkoşullar belirlenmelidir.

## KAYNAKLAR

Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akın, A., Abacı, R. & Çetin B. (2007). The validity and reliability of the turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Science: Theory and Practice*, 2 (7), 671-678

Alcı, B., Erden M. & Baykal A.(2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25 (2), 53-68.

- Başbay, M. (2008). *Yenilenmiş taksonomiye düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bidjerano, T. (2005). Gender Differences in self-regulated learning. Çalışma 36. Northeastern Educational Research Association toplantısında sunulmuştur, Kerhonkson, New York.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara:Kadıoğlu Matbaası.
- Bol, L., Campbell, K. D., Perez, T. & Yen, C. J. (2015). The effects of self-regulated learning training on community college students' metacognition and achievement in developmental math courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 40, 480–495.
- Cho, Y. S., & Linderman, K. (2019). Metacognition-based process improvement practices. *International Journal of Production Economics*, 211, 132-144.
- Cohen, J (1973). Eta-squared and partial eta-squared in fixed factor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 107–12.
- Cook, D. A. & Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application. *The American Journal of Medicine*, 119(2), 166-e7.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. baskı)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, T. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf matematik dersinde çember ve daire konusunun öğretiminde problem tabanlı öğrenme modelinin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demir, T. (2013). Türkçe öğretimi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 53-76.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Diffily, D. (2002). Project based learning: Meeting social studies and needs of gifted learners. *Gifted Children Today Magazine*, 25, 40-59.
- English, M. C. & Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem- and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 6.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 1, 2-11.
- Filcik, A., Bosch, K., Pederson, S. & Haugen, N. (2012). The effects of project-based learning (pbl) approach on the achievement and efficacy of high school mathematics students: A longitudinal study investigating the effects of the pbl approach in mathematics education. Proceedings of The National Conference On Undergraduate Research (NCUR) 2012 Weber State University, Ogden Utah March 29 – 31, 2012
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol:34(10), 906–911.
- Flavell, J. H. (2002). Development of children's knowledge about the mental world. W. W. Hartup ve R. K. Silberesien, (Ed.). *Growing Points in Developmental Science* içinde. NY: Psychology Press, ISSBD Publication.
- Grant, M., M., & Branch, R., M., (2005). Project-based learning in a middle school: Tracing abilities through the artifacts of learning. *International Society for Technology in Education*, 38 (1), 65-98
- Gündüz, M., (2014). İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Holmes, V.-L., & Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 449–463.
- Ji, M., (2015), Exploiting activity traces and learners' reports to support self-regulation in project-based learning. Computers and Society. INSA de Lyon.
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kılıç-Çakmak, E. & Demirel F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12–18 year old children:

- Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 108-117.
- Kaya, Z. (Ed.) (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızılkapan, O. & Bektaş, O. (2018) İLKÖĞRETİM 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutumlarına proje tabanlı öğrenmenin etkisi. *Journal of Social & Humanities Sciences Research*, 24, 1584-1597.
- Larkin, S. (2000). How can we discern metacognition in year one children from interactions between students and teacher. ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference. Vol. 9.
- Loh, M.Y., & Lee, N.H. (2019) The impact of various methods in evaluating metacognitive strategies in mathematical problem solving. Liljedahl P., Santos-Trigo M. (eds) *Mathematical Problem Solving*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance, *Educational Psychology*.
- Morrow Jr, J. R. & Frankiewicz, R. G. (1979). Strategies for the analysis of repeated and multiple measures designs. Research Quarterly. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 50(3), 297-304.
- Moshman, D. (2018). Metacognitive theories revisited. *Educational Psychology Review*, 30(2), 599-606.
- O'Brien, R.G. & Kaiser, M.K. (1985) MANOVA method for analyzing repeated measures designs: An extensive primer. *Psychological Bulletin*, 97(2), 316-333
- Ocak, M.A., & Uluyol, Ç. (2010). Investigation of college students' intrinsic motivation in project based learning. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 1152-1169.
- Özdener, N., & Özçoban T. (2004), Bilgisayar eğitiminde çoklu zeka kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarıları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (1), 147-170.
- Pape, S.J., v& Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science*, 31, 419-449.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Pintrich, P. R. & Smith, D.A.F. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-814.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the use of the motivated strategies for learning. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122)
- Rahman, M.B.A., Daud, K.A.M., Jusoff, K., & Ghani, N.A.A. (2009). Project based learning (PjBL) practices at Politeknik Kota Bharu, Malaysia. *International Education Studies*, 2(4), 140-148.
- Richardson, JT. (2011) Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review* 6, 135-47.
- Sart, G. (2014). The effects of the development of metacognition on project-based learning. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 152(ERPA International Congress on Education, ERPA Congress 2014, 6-8 June 2014, Istanbul, Turkey), 131-136.
- Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, D. Schunk, B. J. Zimmerman. (Ed.). *Self-Regulation of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara :Gönül Yayıncılık
- Stefanou, C., Stolk, J.,D., Prince, M., J., C., Chen, S. & Lord. M., (2013) Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-122.
- Sungur, S. & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *Journal of Educational Research - JEDUC RES.* 99. 307-320. 10.3200/JOER.99.5.307-320.

- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun S. & Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 97-117.
- Yerdelen, S. & Sungur, S. (2019) Multilevel investigation of students' self-regulation processes in learning science: Classroom learning environment and teacher effectiveness. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 89-110.
- Yurtluk, M. (2003). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education, D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Ed), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* içinde, (s. 3–21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13–39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. & Kinsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence and Motivation* içinde (s. 204-222). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

### Extended Abstract

One of the educational approaches to provide flexibility in educational settings, enabling students to acquire skills as quickly and economically as possible, and learning- by-doing is Project-Based Learning (PBL) approach. The PBL approach has the understanding that students need to be equipped with the skills required by the times. PBL is a learning-centred approach, and it has been presented by some studies that it supports skills such as; high-level thinking skills, acquiring real-life skills, acquiring knowledge and sustaining this knowledge, coping with complex problems, thinking critically, conducting research, working with groups, providing motivation for the task, having communication skills, and taking initiative. These skills, which we expect students to have, also appear in the literature in studies on the ability of metacognition and self-regulation, and are called “metacognition and self-regulation skills”. Metacognitive skills classify as planning, knowledge management, monitoring, debugging, and evaluation. On the other hand, the ability of self-regulation includes control of cognitive and metacognitive processes as well as the control of the will and feelings. Self-regulation skills can be defined as the processes of organizing learning processes according to changing individual and environmental factors, observing and arranging environmental conditions, controlling and regulating cognitive situations. From the expressions mentioned here, it is thought to be important to investigate the effect of project-based learning, which supports the skills that are necessary for students in today's world, on metacognition and self-regulation skills. The problem of the research was determined as "What is the effect of the project-based learning process on the metacognitive (cognitive science and cognitive order) and self-regulation (internal/external target editing, self-efficacy related to learning and performance, control belief in learning, repetition, explication, regulation, critical thinking, metacognitive skills, time and working environment, performance management, peer collaboration, getting help) skills of the learners?". In this study, pretest-posttest control group quasi-experimental design was preferred. There is an experiment and a control group in the study and these groups are determined according to selection of students' elective project preparation course. The ones who chose the course were to the experimental group; those who chose other courses were included in the control group. The research was carried out during the academic year with the activities carried out in accordance with the project-based learning method in the Selective Project Preparation course. Two scales (1-Metacognitive Awareness Inventory, 2-Motivated Strategies for Learning Questionnaire) were

used to collect data. These scales applied to the whole study group were applied as pre-test and post-test to analyse the change in skills. The study was carried out with 10th grade students (N = 204) attending an Anatolian High School in Karesi district of Balıkesir province in 2015 - 2016 academic year. The levels of metacognition and self-regulation skills of the students were determined. The pre-test and post-test results were analysed with descriptive statistical methods. Multivariate analysis of variance was applied for repetitive measurements to test the significance of the differences between pretest-posttest points in order to see the effect of experimental process on students' skills. It is seen that the activities carried out with the experimental group lead to an increase in the scores of the Metacognitive Skills, Motivation and Learning Strategies that the students have. At the end of the study, the mean scores of the experimental group were higher than the mean scores of the control group. There is a statistically significant difference between the groups in terms of knowledge of cognition and regulation of cognition strategies. It has been demonstrated that PBL has a high impact on the development of knowledge of cognition and regulation of cognition strategies. There are statistically significant differences within groups and between groups in the scores related to the dimensions in the Motivation Scale. When the average scores of the groups and the generated graphs were examined, it was observed that there was an increase in the pre-test post-test scores of the experimental group while a decrease in the post-test scores of the control group. Under the Learning Strategies Scale, there are statistically significant differences within groups and between groups in terms of the scores of repeating, regulation, critical thinking, seeking help, metacognitive strategies, time and working environment factors. When the average scores of the groups were examined, there was an increase in post-test scores of the experimental group and a decrease in the control group. In addition, when pretest-posttest scores are compared, there is no significant change among the groups in performance management, paraphrasing, peer cooperation factors. There is a statistically significant difference between the groups. In all the sub-dimensions, the course activities based on the PBL approach and the lessons that are currently being processed have been shown to have a high effect on the difference between the groups. When the results obtained from the research are discussed in the light of literature, it is concluded that Elective Project Preparation Course activities which are prepared based on PBL approach support students' self-regulation and metacognition skills. Accordingly, it can be said that the educational activities based on PBL approach are useful for the students to develop and support their skills.



## BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ\*

Özgen KORKMAZ\*\*  
Öznur KOVAŒI\*\*\*  
Recep ÇAKIR\*\*\*\*  
Feray UĞUR ERDOĞMUŞ\*\*\*\*\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki doyumlarının ve tükenmişlik düzeylerinin nasıl olduğunu, cinsiyet, kıdem açısından değişiklik gösterip göstermediğini incelemek, aralarındaki ilişkiyi saptamak ve mesleki sorunlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de farklı illerde özel ve kamuda görev yapmakta olan toplam 200 bilişim teknolojisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Mesleki Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Analiz edilmiş ve şu sonuçlara erişilmiştir; BT öğretmenlerinin mesleki doyumları ve duygusal tükenmişlikleri orta düzeyde olup duyarsızlaşmalarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyet faktörü yönünden erkek BT öğretmenleri kadın BT öğretmenlerine göre daha fazla gelişim isteği duyarken aynı zamanda daha fazla duyarsızlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem arttıkça mesleki doyum düzeyinin düştüğü, duygusal tükenmişlik düzeyinin ise arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Niteliklere uygunluk ve gelişim isteği ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. BT öğretmenlerinin karşı karşıya geldikleri sorunlar BT öğretmenlerinde mesleklerine karşı soğuma, bıkkınlık gibi duygular meydana getirmektedir. BT öğretmenleri öğrencilerinden zamanla soğumaktadır. Kamu ve özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin mesleki sorunlara ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır. BT öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına sebep olan deneyimlerinin başında öğrencilerin derse olan ilgisizliği gelmektedir. Önemli bir diğer sebepte yönetici, veli ve diğer branş öğretmenlerinin dersi önemsiz görmesidir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki doyum, tükenmişlik düzeyi, BT öğretmenleri

## PROFESSION SATISFACTION AND EXHAUSTION LEVELS OF ICT TEACHERS

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine whether the professional satisfaction and exhaustion levels of ICT teachers have changed in terms of gender, seniority, to determine the relationship between them and to determine their views on professional problems. The research is performed according to the descriptive scanning model. The study group consists of 200 ICT teachers working in different provinces in Turkey. Research data were collected through the Personal Data Form, the Professional Satisfaction Scale and the Maslach Exhaustion Scale. As a result; The IT teachers' professional satisfaction and emotional exhaustion are at a medium level and their desensitization is found to be low. In terms of gender factor, male IT teachers show more desperate than female IT teachers do, but they are more desensitized. As professional seniority increases, the level of professional satisfaction decreases, and the level of emotional exhaustion is increased. It is found that there is a positive relationship between emotional desire and desensitization, and personal success. The problems faced by IT teachers in IT relate feelings such as cooling of teacher's passion and frustration. IT teachers' affection for their students diminishes over time. The opinions of IT teachers working in public and private schools on vocational problems do not differ. The primary interest of IT teachers in their burnout is the lack of interest of students. Another important reason is that the teachers, parents and other branch teachers consider the lesson insignificant.

**Key Words:** Professional satisfaction, exhaustion levels, ICT teachers

\*Bu araştırmanın bir bölümü aynı başlıkla Iscess 2018’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Prof. Dr. Amasya Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Amasya,

ozgenkorkmaz@gmail.com

\*\*\*Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Amasya,

oznurkovanci@gmail.com

\*\*\*\*Doç.Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,

Amasya, recepcaakir@gmail.com

\*\*\*\*\*Dr.Öğrt.Üyesi, Amasya Üniversitesi, Tasarım MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Amasya,

ferayugur@gmail.com

## GİRİŞ

Teknolojinin eğitime entegrasyonunda en büyük sorumluluğun Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenlerine düştüğünü söylemek mümkündür. Bu nedenle teknoloji entegrasyonunun sağlanabilmesi, BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerine de bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Mesleki doyum araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Mesleki doyum genel olarak iş görenin işine karşı gösterdiği tutum olarak nitelenmektedir. İş görenin gösterdiği bu tutum olumlu ise mesleki doyumunun olduğu olumsuz ise meslekte doyumunun olmadığı anlamına gelmektedir (Konuk, 2006). Bir diğer tanım da mesleki doyum bireyin işine karşı geliştirdiği tutumlar olarak tanımlamak ve tutumların olumlu, olumsuz olma biçimine göre mesleki doyumun yüksek ve düşük olduğunu anlamak mümkündür. Mesleki doyum düzeyi yüksek olan bireyler işlerine karşı daha istekli ve verimli olurken mesleki doyum düşük bireyler yüksek bireylerin aksine verim düşüklüğü ve işlerine karşı isteksizlik hissetmektedirler (Eğimli, 2009; Özkalp, 2013). Doyum duyguların etkili olduğu bir beceridir. Izgar (2000)'e göre mesleki doyum bireyin yaptığı işte mutlu olması ve umduğu hazzı almasıdır. Karaköse ve Kocabaş (2006) Eğitimden alınacak verimin en önemli etkilerinden birinin personelin morali olmasından kaynaklandığını ve bu moralin mesleki doyumla bağlantısına vurgu yapmıştır. Bloom (1979:184) ise morali yükseltmek ve bu doğrultuda mesleki doyumunda yükselmesi amacıyla alınması gereken önlemlerin başında, yöneticilerin çalışanlar için iyi bir örnek olmaları ve çalışanlarda hizmet duygusunu uyandırmalarının geldiğini vurgulamaktadır.

Mesleki doyum çalışanların yaşantıları üzerinde pek çok etkiye sahiptir. Mesleki doyum ile ilgili olarak üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Birinci yaklaşım doyumsuz çalışandır. Doyumsuzluk yaşayan çalışan mümkün olduğunca işten kaçır ve başka işlere geçmenin yolunu yarar. Yaşadığı doyumsuzluk neticesinde hayatından tat almaz. İkinci yaklaşım mesleki doyum olan çalışandır. Mesleki doyum olan çalışan sağlıklıdır ve işini layığıyla yerine getirir. Üçüncü yaklaşım ise mesleki doyum olup bu doyumla işinde verimli ve mutlu olan çalışandır ve bu mutluluğu iş dışında özel hayatına da yansır (Özkalp, 2013). Mesleki doyum ve mesleklerin zorluğu arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Kim ve Loadman, 1994). Öğretmenin bulunduğu çevre, çalıştığı koşullar, öğrenci durumları, gibi etmenlerin öğretmenlerin mesleki doyumları üzerine etkileri vardır (Johnson, Kraft ve Papay, 2011). Mesleki doyumun okul kapsamına bakıldığında, verilen eğitimin amaçlarına uygun yürütülmesi için okul yönetiminin öğretmenlerdeki mesleki doyumunu artırmada daha dikkatli olması gerekmektedir (Heller, Clay ve Perkins, 1993).

Tengilimoğlu (2005)' na göre mesleki doyum, iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden biri bireysel faktörler diğeri örgütsel faktörlerdir. Bireysel faktörü; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi, medeni durum gibi etkenler olarak açıklarken, örgütsel faktörü; çalışma şartları, çalışma arkadaşları, çalışma ortamı, çalışılan iş gibi etkenler şeklinde açıklanmıştır. Bu faktörler yüksek veya sınır düzeyde olduğunda çalışanlar mesleklerinden gerekli doyum almaktadır, düşük olduğunda çalışanların işlerinden aldıkları doyum düşmekte ve çalışanlar memnuniyetsiz hissetmektedirler. Hissedilen memnuniyetsizlik beraberinde meslekte tükenmeyi getirmektedir. Kuşkusuz bir öğretmenin mesleki başarısı açısından önemli olan bir diğer faktör ise tükenmişlik düzeyidir. Tükenmişlik daha çok insan ilişkilerinin doğrudan yaşandığı mesleklerde daha fazla görülmektedir (Yıldız, 2012). Öğretmenler; öğrenci, veli, yönetici gibi insan gruplarıyla her gün iletişim halindedir (Yıldız, 2012). Bu iletişim süreci kişilerde bazen olumlu olduğu gibi olumsuz sonuçlarda ortaya çıkarabilmektedir. Tükenmişlikte bu iletişimin ortaya çıkardığı olumsuzlukların en temellerinden biridir. Tükenmişlik kavramı ilk defa Amerika'daki hizmet sektöründe çalışan insanların iş bunalımlarını tanımlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Akkurt, 2008). Tükenmişlik sendromu insanların işlerinde yaşadıkları zorluklarda, olumsuz iletişimlerden dolayı çağımızın önemli bir sorunu haline gelmiştir (Polatçı, 2007).

Tükenmişlik kavramını ilk tanımlayan Freudenberger (1974)'dir. Tükenmişlik kavramına ilişkin birçok çalışmada bu kavram farklı açılardan ele alınmıştır. Freudenberger'e göre tükenmişlik; başarısızlık, yıpranma, güç kaybı ve insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu olarak tanımlanmıştır (Akt. Izgar, 2000). Literatürde tükenmişliğin en genel tanımı tükenmişlik üzerine çalışmalar yapan Maslach ve Jackson (1986) tarafından yapılmış ve üç ayrı bileşen altında tanımlanmıştır. Bu bileşenler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı yetersizliğidir. Duygusal tükenme; bireydeki stres boyutuna değinmekte ve bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade etmektedir. Duyarsızlaşma; kişiler arası boyutuna vurgu yaparak kişilerin müşterilerine karşı negatif tutumları ve işlerine karşı tepkisizleşmelerini belirtmektedir. Kişisel başarı yetersizliği; kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması olarak ifade edilmiştir (Budak ve Sürgevil, 2005). Tükenmişliğin literatürde yer alan bir başka tanımında ise, bireyin başarılı performans beklentisi ile gerçekte gösterdiği daha az tatmin edici durumun arasındaki uçurum olduğu belirtilmektedir. Tükenmişlik bu uçurum algısının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Friedman, 2000). Yapılan işin çalışma koşulları, çevresel faktörleri, çalışan ve işveren ilişkileri, stresle karşı karşıya kalmayı etkileyen önemli etkenlerdir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Tükenmişlik, yaşanan yoğun iş stresi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği de oldukça stresli bir meslek olarak kabul edilmektedir. Olumsuz duygusal bir tepki olarak nitelendirilen tükenmişliğe stresin yanında çevresel ve bireysel faktörlerde etki etmektedir (Kokkinos, 2011). Öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla, yöneticiler ile yaşadıkları sorunlar, maddi tatminsizlikleri, iş yüklerinin fazla olması gibi sebepler öğretmenleri olumsuz yönde etkileyerek stres yaşamalarına sebebiyet vermektedir (Otaçoğlu, 2008). Öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma kişisel başarı düzeyini de düşürmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma öğretmenlerin çalışmaya yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002). Tükenmişlik yaşayan bireyler ilk başlarda bu tükenmişlikten bireysel olarak etkilenmektedirler. Zamanla artan tükenmişlik bireylerdeki bireysel boyuttu aşmakta ve sağlıksal sorunlara sebebiyet vermektedir. Sağlık sorunlarına dönüşen tükenmişlik, zaman içerisinde iş hayatına olumsuz etkilerini yansıtmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2008). Mesleki doyum da olduğu gibi tükenmişlikte de bireysel tükenme ve örgütsel tükenme olmak üzere iki tür faktör dikkat çekmektedir. Bireysel faktörlerin altında yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, motivasyon, kişilik, performans, kişisel yaşamda karşılaşılan stresler, mesleki doyum gibi etkenler incelenmektedir (Ağaoğlu ve ark., 2004). Örgütsel yani kişisel faktörler kişilerin olumlu ya da olumsuz ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve karşısındaki bireyler ile iletişim kurmaktadır. Bu iletişimin sonuçları insanlar üzerinde etki yaratmaktadır. Örgütsel faktör başlığı altında, karşıdaki kişileri olumsuz olarak değerlendirmek ve karşımızdaki insanın durumu gibi etkenler incelenmektedir (Yardım, 1995). Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerde mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri ile ilgili birçok branş grubuyla çalışmalar yapıldığı, ancak BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin yeterince kanıt bulunamadığı söylenebilir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, mezunun olunan lisans programı açısından betimlemesi olarak belirlenmiştir.

### **Problem**

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin mesleki doyumları, tükenmişlik düzeyleri ve hissettikleri mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

### **Alt problemler**

1. BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
2. BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri, kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
4. BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. BT öğretmenlerinin mesleki sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?
6. BT öğretmenlerinin mesleki sorunlara ilişkin görüşleri özel veya kamu okullarında çalışma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. BT öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olan deneyimleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma deseni**

Bu çalışmada BT öğretmenlerinin mesleki doyumlarına ilişkin algılarını, tükenmişlik düzeylerini ve BT öğretmenlerinin meslekte karşılaştığı sorunları saptamak amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma hem nicel hem de betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Bir konuya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, yetenek, beceri, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalar betimsel tarama modeli olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 1999).

### **Çalışma Grubu**

Çalışmanın nicel grubu 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli yerlerinde bulunan özel ve kamu okullarında aktif görev alan BT öğretmenlerinden seçilmiştir. Toplam 200 BT öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların 47'si özel, 153'ü kamuda görev almaktadır. Çalışma grubu 98 kadın, 102 erkekten oluşmaktadır. Çalışma grubunun kıdem ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Nicel Çalışma Grubunun Kıdem ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Kıdem	1-4 yıl arası	49	42	91
	5-9 yıl arası	17	23	40
	10-14 yıl arası	29	29	58
	15 ve Üzeri	3	8	11
Toplam		98	102	200

Çalışmanın nitel grubu 2018-2019 öğretim yılında Amasya, Çorum, Samsun ve Şanlıurfa illerindeki özel ve kamu okullarında aktif görev alan BT öğretmenlerinden oluşmaktadır. Toplam 10 BT öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların 3'ü özel, 7'si kamuda görev almaktadır. Çalışma grubu 4 kadın, 6 erkekten oluşmaktadır. Çalışma grubunun kıdem ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Nitel Çalışma Grubunun Kıdem ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Kıdem	1-9 yıl arası	2	4	6
	10-19 yıl arası	1	2	3
	20 ve üzeri	1	-	1
Toplam		4	6	10

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel boyutunda veriler Kişisel Bilgi Formu, Mesleki Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile toplanmıştır, nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak Görüşme Formu kullanılmıştır.

**Kişisel bilgi formu.** Form, cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, mesleki kıdemleri, görev aldıkları okul türü şeklindeki soruları içermektedir. Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

**Mesleki doyum ölçeği.** Ölçek Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından Herzberg'in iki faktör kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Beşli likert tipinde olup 20 maddeden oluşmaktadır. 2 faktörlü olan ölçeğin birinci faktörüne “niteliklere uygunluk”, ikinci faktörüne ise “gelişme fırsatı (isteği)” olarak isimlendirilmiştir. Niteliklere uygunluk faktörü 13 maddeden, gelişme fırsatı (isteği) faktörü 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar, en düşük 20, en yüksek 100'dür. Mesleki doyum ölçekten alınan puan ile belirlenmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması mesleki doyumunda yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa formülü ile belirlenmiş olup 0.90'dır. Birinci alt ölçeğin katsayısı 0.91, ikinci alt ölçeğin katsayısı 0.75 olarak bulunmuştur.

**Maslach tükenmişlik ölçeği.** Bu ölçek Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ergin (1992)'nin çalışması ile ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçekte 22 maddeye yer verilmiştir ve ölçek üç faktördür. Bu faktörler; “duygusal tükenme”, duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı”dır. Alt ölçeklerin madde sayıları; duygusal tükenme 9, duyarsızlaşma 5, kişisel başarı 8'dir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçekleri olumsuz ifadeler içerirken, kişisel başarı ölçeği olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Tükenmişlik, her bir alt ölçekten alınan ayrı puanlarla hesaplanmaktadır. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu ölçekten alınan en düşük puan 22, en yüksek puan 110 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları Ergin (1992) tarafından incelenmiş olup Cronbach alfa katsayıları; duygusal tükenme alt ölçeği için 0.83, duyarsızlaşma alt ölçeği için 0.65, kişisel başarı alt ölçeği için 0.72 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı tüm maddeler için 0.83 olarak saptanmıştır.

**Görüşme formu.** Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu 16 sorudan oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Nicel veriler için öğretmenlere, BTE DERNEĞİ 9 adıyla kurulan Whatsapp; Bilişimde Gelecek Var, Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri Paylaşım Platformu, Bilişim Öğretmenleri Platformu isimli Facebook grupları ve mail adresleri aracılığı ile ulaşıldı. Gereken verinin toplanması öğretmenlerin ölçekleri cevaplamaları bir hafta sürdü. Nitel veriler için öğretmenlere, ortak tanıdık öğretmenler aracılığı ile ulaşıldı. Öğretmenlerin müsait zamanlarında görüşmeler yapıldı. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürdü. Kayıt cihazı ile kaydedildi ve daha sonra

öğretmenlerin verdiği cevaplar yazıya döküldü. Gereken verinin toplanması ve yazıya dökülmesi iki hafta sürdü.

### Verilerin Analizi

İki ölçekle toplanan verilerde her faktörde farklı madde sayısı yer aldığından, faktör ve toplam puanları, daha kolay karşılaştırılabilmesi amacıyla en düşük 20, en yüksek 100 olacak şekilde dönüştürülmüştür. Ölçeklerden elde edilen puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekilde özetlenebilir: 20-50: Düşük düzey; 51-69: Orta düzey; 70-100: Yüksek düzey

Bu çerçevede BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t, regresyon ve Anova analizleri kullanılarak incelenmiştir.

### BULGULAR

#### Çalışmanın nicel boyutu

BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular tablo 3’de özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri

Değişken	NX	S.S	Min	Max	Düzeyler (f/%)					
					Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
Mesleki Nitelik Uyumluk	65.7	14.5	30.8	96.9	34	17.0	82	41.0	84	42.0
	69.7	12.9	31.4	97.1	13	6.5	87	43.5	100	50
Tükenmişlik	57.9	17.7	22.2	100.0	76	38.0	73	36.5	51	25.5
	39.4	15.2	20.0	84.0	15	76.5	37	18.5	10	5.0
	72.3	11.7	35.0	100.0	8	4,0	88	44.0	104	52.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi BT öğretmenlerinin mesleki doyuma ilişkin nitelikle uyumluk faktör puanlarının 30.8 ile 96.9 arasında olduğu; ortalamanın ise 65.7 olduğu görülmektedir. Gelişme isteği faktörüne ilişkin puanların ise 31.4 ile 97.1 arasında olduğu; ortalamanın ise 69.7 olduğu görülmektedir. Doyum düzeylerine yönelik veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin niteliğe uyumluk açısından %17’sinin düşük, %41’inin orta ve % 42’sinin yüksek puanlı grupta yer aldığı görülmektedir. Gelişme isteğine ilişkin faktör incelendiğinde %6.5’inin düşük, %43.5’inin orta ve %50’sinin yüksek puanlı grupta yer aldığı görülmektedir. Buna göre BT öğretmenlerinin gelişme isteği puanlarının bir miktar yüksek olduğu ancak genel olarak mesleki doyumlarına ilişkin algılarının orda düzeyde olduğu ve beklendiği kadar yüksek olmadığı söylenebilir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi BT öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin duygusal tükenme faktör puanlarının 22.2 ile 100 arasında olduğu; ortalamanın ise 57.9 olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma faktörüne ilişkin puanların 20 ile 84 arasında olduğu; ortalamanın ise 39.4 olduğu görülmektedir. Kişisel başarı faktör puanlarının 35 ile 100 arasında değiştiği; ortalamanın ise 72.3 olduğu görülmektedir. Tükenmişlik düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin duygusal tükenmişlik açısından %38’inin düşük, %36.5’inin orta ve % 25.5’inin yüksek puanlı grupta yer aldığı görülmektedir. Duyarsızlaşma düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde %76.5’inin düşük, %18.5’inin orta ve % 5’inin yüksek puanlı

grupta yer aldığı görülmektedir. Kişisel başarı düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde %4'ünün düşük, %44'ünün orta ve % 52'sinin yüksek puanlı grupta yer aldığı görülmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlık faktörlerinde yer alan maddelerin tamamı olumsuz olduğundan, yorumlanırken yüksek puanın yüksek tükenmişlik ve duyarsızlığı gösterdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede BT öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerinin orta düzeyde olduğu, duyarsızlaşma düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu ancak puan gruplarına bakıldığında özellikle duygusal tükenmişliğe ilişkin orta ve yüksek puanlı gruplarda yer alan öğrenmen oranının %62 olduğu, bu çerçevede de öğretmenlerin önemli bir kısmının duygusal tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Ancak duygusal tükenmişliğe rağmen, öğretmenlerin daha az duyarsızlaştıkları ve hala kişisel başarı için çaba gösterdikleri söylenebilir. BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** BT Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetler Arasındaki Farklılığı

Tutum/Bölüm		N	X	SS	t	sd	p
Nitellekle Uygunluk	Kadın	98	65.1	14.1	-0.513		0.608
	Erkek	102	66.2	14.8			
Gelişme İsteği	Kadın	98	67.4	13.1	-2.532		0.012
	Erkek	102	71.9	12,4			
Duygusal Tükenme (-)	Kadın	98	57.2	17.7	-0.549	198	0.584
	Erkek	102	58.6	17.7			
Duyarsızlaşma(-)	Kadın	98	35.9	12.7	-3.227		0.001
	Erkek	102	42.7	16.7			
Kişisel Başarı	Kadın	98	72.8	10.8	0.615		0.540
	Erkek	102	71.8	12.5			

Tablo 4 incelendiğinde BT Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki doyum düzeyleri açısından gelişme isteği algı puanları ( $t_{(2-198)}=-2.532$ ,  $p<0.05$ ) arasında anlamlı farklılaşma olduğu, ancak nitellekle uygunluk faktörüne ilişkin puanlar arasında bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre erkek BT öğretmenlerinin kadın BT öğretmenlerine göre daha fazla gelişim isteği duydukları söylenebilir.

BT Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tükenmişlik düzeyleri açısından duyarsızlaşma algı puanları ( $t_{(2-198)}=-3.227$ ,  $p<0.05$ ) arasında anlamlı farklılaşma olduğu, ancak diğer iki faktör açısından kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının benzer olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre erkek BT öğretmenlerinin kadın BT öğretmenlerine oranla daha fazla duyarsızlaştığı söylenebilir. BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 5'de özetlenmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri

Tutum/Seçme Nedeni	N	X	Ss.	
Nitellekle Uygunluk	1-4 yıl	91	69.0	13.6
	5-9 yıl	40	62.0	16.3
	10 yıl ve daha fazla	69	63.2	13.8
	Toplam	200	65.7	14.4
Gelişme İsteği	1-4 yıl	91	72.2	11.8
	5-9 yıl	40	67.2	15.1
	10 yıl ve daha fazla	69	67.9	12.4
	Toplam	200	69.8	12.9
Duygusal Tükenme (-)	1-4 yıl	91	54.3	17.2
	5-9 yıl	40	59.9	20.0
	10 yıl ve daha fazla	69	61.3	16.1
	Toplam	200	57.9	17.7
Duyarsızlaşma(-)	1-4 yıl	91	38.7	13.9
	5-9 yıl	40	39.4	17.1
	10 yıl ve daha fazla	69	40.5	15.9
	Toplam	200	39.4	15.2
Kişisel Başarı	1-4 yıl	91	73.3	11.6
	5-9 yıl	40	71.0	13.4
	10 yıl ve daha fazla	69	71.7	10.8
	Toplam	200	72.2	11.7

Tablo 5 incelendiğinde hem mesleki doyum hem de tükenmişliğe ilişkin faktör puanlarının farklılaştığı, mesleki doyuma ilişkin faktörlerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini mesleklerine daha uygun algıladıkları ve gelişmeye daha fazla istekli oldukları görülmektedir. Tükenmişlik düzeylerine ilişkin faktörler incelendiğinde ise daha kıdemli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığına dönük analizler tablo 6'de özetlenmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Farklılığı

Tutum	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
Nitellekle Uygunluk	Gruplar Arası	1955.1	2	977.6	4.9	.009	1-4 yıl ile diğerleri arasında
	Grup içi	39639.9	197	201.2			
	Toplam	41595.0	199				
Gelişme İsteği	Gruplar Arası	1064.7	2	532.3	3.3	.040	1-4 yıl ile diğerleri arasında
	Grup içi	31998.1	197	162.4			
	Toplam	33062.9	199				
Duygusal Tükenme (-)	Gruplar Arası	2137.1	2	1068.6	3.5	.032	1-4 ile 10 yıl ve üzeri arasında
	Grup içi	60023.3	197	304.7			
	Toplam	62160.4	199				
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	131.0	2	65.4	.281	.755	-



(-)	Grup içi	45929.8	197	233.1			
	Toplam	46060.8	199				
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	190.7	2	95.3	.697	.499	-
	Grup içi	26956.6	197	136.9			
	Toplam	27147.2	199				

Tablo 6 incelendiğinde kıdeme göre mesleki doyum puanlarında hem nitelikle uygunluk [ $F_{(3-200)}=4.858$ ,  $p<0.05$ ], hem de gelişme isteği [ $F_{(3-200)}=3.277$ ,  $p<0.05$ ] faktörleri açısından anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. LSD testi sonuçlarına göre farklılaşmanın 1-4 yıl kıdemi olan öğretmenlerle daha fazla kıdemi olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Tablo 4'deki ortalamalar incelendiğinde ise farklılaşmaların 1-4 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin daha kıdemli olan öğretmenlere açısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, mesleki kıdem arttıkça mesleki doyumlarının düştüğü söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde kıdeme göre tükenmişlik puanlarında duygusal tükenmişlik [ $F_{(3-200)}=3.507$ ,  $p<0.05$ ], faktörü açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. LSD testi sonuçlarına göre farklılaşmanın 1-4 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 10 yıl ve daha kıdemli olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Tablo 4'deki ortalamalar incelendiğinde ise farklılaşmaların 10 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha kıdemli öğretmenler açısından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, mesleki kıdem arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyinin arttığı düştüğü söylenebilir. BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dönük bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

**Tablo 7.** Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki

	Duygusal Tükenme (-)	Duyarsızlaşma(-)	Kişisel Başarı
Nitelikle Uygunluk	-0.723**	-0.340**	0.590**
Gelişme İsteği	-0.595**	-0.332**	0.625**

\*\* N=200,  $p<0,001$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyuma ilişkin nitelikle uygunluk ve gelişme isteği ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlık arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki varken, kişisel başarı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde tüm düzeylerdeki ilişkinin oldukça büyük olduğu görülmektedir.

Buna göre öğretmenlerin nitelikle uygunluk ve gelişme isteği arttıkça kişisel başarı beklentisi de bu doğrultuda arttığı, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlık düzeylerinin de azaldığı söylenebilir. BT öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi faktörlerinin mesleki doyum düzeyi üzerine etkileri tablo 8'de özetlenmiştir.

**Tablo 8.** Tükenmişlik Düzeyinin Mesleki Doyum Düzeyine Etkisi

	Sabit	Std. hata	t	p	İlişki İkili	Kısmi
Sabit	108,2	12,9	8,41	,000		
Duygusal Tükenme (-)	-,835	,087	-9,60	,000	-,566	-,428
Duyarsızlaşma (-)	,313	,095	3,30	,001	,229	,147
Kişisel Başarı	,875	,126	6,95	,000	,445	,310

Mesleki Doyum Düzeyi = 108,2+(-0.84) Duygusal Tükenme + 0.31 Duyarsızlaşma + 0.88

Kişisel Başarı;  $R^2 = 0.78$

Tablo 8 incelendiğinde BT öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyini, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri hepsi beraber toplam varyansın %78'si oranında etkilediği (yordadığı) görülmektedir. Tek başına en fazla kişisel başarı faktörünün etkilediği görülmektedir.

### Çalışmanın nitel boyutu

**BT öğretmenlerinin mesleki sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?** BT Öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin mesleki sorunlarının başında öğrenciler ile yaşanan sorunlar gelmektedir. Görüşme yapılan on öğretmenden onu da öğrencilerin derse olan ilgisizliklerinden, dersi ve konuları önemsiz görmelerinden yakınmaktadırlar. Dersi bir ders olarak, bir şeyler öğrenmek amaçlı değil de oyun oynama saati gibi görmelerinden dolayı konuların yüzeysel kalmasından, dersin gereklerinin yerine çoğu zaman getirilemediğinden söz etmişlerdir. Görüşme yapılan Ö3 ve Ö8'in örnekleri aşağıda verilmiştir:

*Ö3: Zaten öğrencilerin derse değer vermemesi, önem vermemesi, konuların öğrenciler tarafından genelde biliniyor olması ve bu yüzden öğrencilerin "hocam biz bunu biliyoruz ya bunu yapmasak olur mu?" gibi cevaplarla karşılaşılıyor. Notta veremiyoruz öğrenciler o yüzden dersi önemsemiyorlar, derse katılmıyorlar, derse çalışmıyorlar. Genelde bir oyun dersiymiş gibi bilgisayarda oyun oynama dersiymiş gibi görüyorlar.*

*Ö8: Öğrencilerimiz, kısacası öğrenmek istemedikleri için çatışmalar yaşıyoruz. Konular yüzeysel kalıyor. Mesleğin detaylarını anlatamıyoruz.*

BT öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları bir diğer sorun ise branş dışı görevlendirmeler ve BT derslerinin yönetici, veli ve diğer branş öğretmenleri tarafından basit, gereksiz bir ders olarak görülmesi gelmektedir. Okulun her türlü işi BT öğretmenlerine verilmektedir. "Bazen bir elektrikçi, bazen fotokopici, bazen idareci, bazen de kişisel bilgisayar tamircisi" görevleri verilmektedir. Görüşme yapılan Ö3, Ö7 ve Ö9'un örnekleri aşağıda verilmiştir:

*Ö3: Veliler zaten toplantıda bile bilgisayar öğretmenin bir düşüncesi var mı diye sormuyor bile yani o kadar önemsemiyorlar velilerde.*

*Ö7: İş yükü elbette fazla. İdari işlerden öğretmenlerin şahsi teknolojik işlerine kadar her şeyle ilgilenmek durumunda kalıyoruz. Üstelik her şeyi biliyor olmamız gibi bir beklenti de fazla.*

*Ö9: Evet okulun her türlü işlerinde bilgisayar öğretmenleri görevlendiriliyor. Okul idaresi BT ve Yazılım dersini gereksiz gördükleri için çoğu ders dışı görevleri BT öğretmenlerine veriyorlar.*

BT öğretmenlerinin karşılaştıkları bir diğer sorun ise ücret on öğretmenden dokuzu verilen ücreti yetersiz bulmakta, bir öğretmen de verilen ücretin ek dersler ile beraber yeterli olduğunu dile getirmiştir. Özel de çalışan öğretmenler ise ücretlerinin özel mantığı çok daha az olduğu ve geçinmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan Ö7 ve Ö9'un örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

*Ö7: Ücret kısmını öğretmenlik mesleği çerçevesinde değerlendirsek; bilişim teknoloji rehberliği görevini de aldığımızda maaş + tam ek ders ücreti olarak diğer branşlara nazaran daha yüksek ücret almış oluyoruz.*

*Ö9: Harcadığınız emeğin karşılığını da alamıyorsunuz. En düşük memur ücreti öğretmenlik.*

BT öğretmenlerinden bir kısmı alt yapısal sorunu dile getirirken bir kısmı ise Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (Fatih projesi) ile bu alt yapı sorununun en aza indirildiği, görev aldıkları kurumlarda böyle bir sorunları olmadığını dile getirmişlerdir.

BT öğretmenlerinin karşı karşıya geldikleri sorunlar BT öğretmenlerinde mesleklerine karşı soğuma, bıkkınlık gibi duygular meydana getirmektedir. Derse olan olumsuz tutumlarını öğrencilerine yansıtmak istemeyen öğretmenler zamanla bu tavırlarından vazgeçip öğrencilerden uzaklaşma, yenilikleri takip etmeme, derse hevesi olmadan gelmek zorunda olduğu için gelme gibi durumlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu gibi sorunlar yaşanmaya devam ettikçe duygusal değişimin özel hayatlarına da olumsuz şekilde yansıdığını, iş tatminsizliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan Ö3 ve Ö10'un örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

*Ö3: Yani öğrenciler size karşı bir ilgi göstermediğinde ya da işte dersinize değer vermediğinde sonuçta bizde öğrencilere karşı bir değer hissetmemeye başlıyoruz. Gerçekten yani böyle bir soğuyoruz. Öğrencilerle mesafemiz açılıyor, aramız açılıyor.*

*Ö10: Okuldan çıktığında evet bugün ki işim bitti diyemiyorsun bu özel hayatına da yansıyor.*

**BT öğretmenlerinin mesleki sorunlara ilişkin görüşleri özel veya kamu okullarında çalışma**

**durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?** Kamu ve özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin

mesleki sorunlara ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerinin

meslekte karşılaştıkları sorunlar ve sorunlara karşı olan görüşleri hemen hemen aynı olup

sorunların öncelik sırası değişmektedir. Özel okullarda daha çok ücret azlığı sorunu öne çıkarken,

kamuda daha çok öğrenci ilgisizliği, dersin değersiz görülmesi ön plana çıkmaktadır. Soru 1'in

cevabında da görüldüğü gibi her iki kurumda da aynı sorunlar mevcut olup öğretmenlerin hepsinin

sorunlara olan görüşleri benzerdir. Örnek olarak kamu ve özel de görev yapmakta olan görüşmeci

Ö7 ve görüşmeci Ö10'un örnekleri aşağıda verilmiştir:

*Ö7 (Kamu): Yaşanan sorunlar son ders ziliyle okulda kalmıyor. Dolayısıyla mutlaka özel hayatı*

*da olumsuz etkilediği zamanlar olmakta.*

*Ö10 (Özel): Okuldan çıktığında evet bugün ki işim bitti diyemiyorsun bu özel hayatına da*

*yansıyor.*

**BT öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olan deneyimleri nelerdir?** Tükenmişlik

kavramı görüşme yapılan BT öğretmenleri tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Kimisine

göre "Hiç bir şey üretmeme hali... Bir fikir, olgu, proje, his", kimisine göre "Mesleğinde kendini

verimsiz hissetmek", kimisine göre ise "İnsanın içinde öğrenme arzusu kalmaması" olarak

tanımlanmıştır.

BT öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına sebep olan deneyimleri incelendiğinde genel olarak

öğrencilerin derse olan ilgisizliği ön plana çıkmaktadır. Derse ilgi göstermeyen, değer vermeyen

öğrenciler karşısında öğretmenlerde derse olan ilgilerini zamanla kaybederek kendilerini

tekrarlamaya başlamakta bu da öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına sebep olmaktadır. BT

derslerini sadece öğrencilerin değil aynı zamanda yönetici, veli ve diğer branşların öğretmenlerinin

de değersiz görmesi tükenme sebebi olarak görülmektedir. Tükenmenin bir diğer önemli sebebi de

gerekli donanım olmaması ve kalabalık sınıflar olarak belirtilmiştir. Ve bu sorun dile getirildiğinde

gerekli önlemi almayıp, teknolojiden bihaber olan yöneticiler de tükenmede ön plana çıkmaktadır.

Görüşme yapılan BT öğretmenlerinden tükenme yaşayan görüşmeci Ö3 ve görüşmeci Ö7'nin

deneyimleri aşağıda verilmiştir:

*Ö3: Buda tamamen bilgisayar öğretmenlerine ve bilgisayar bilişim teknolojileri öğretmenlerine ve*

*bilişim teknolojileri dersine olan ilgisizliktendir*

*Ö7: Kısmen tükendiğim durumlar söz konusu. Bunlardan biri eğitsel faaliyetler için kullanılacak*

*malzeme donanım eksikliklerimi dile getirdiğimde vizyonsuz yöneticilerin gerekli önemi vermemesi*

*ya da teknolojik gelişmelerden haberdar olmamaları.*

## SONUÇ ve TARTIŞMA

BT öğretmenlerinin gelişme isteği puanları bir miktar yüksektir, ancak genel olarak mesleki doyumlarına ilişkin algıları orta düzeydedir. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin beklendiği kadar yüksek olmadığı söylenebilir. Literatürde öğretmenlerin mesleki doyumlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde mesleki doyumun branştan bransa farklılık gösterdiği görülmektedir (Kıvılcım, 2014; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ, 2013). Bazı branşların meslekten beklentisi okul ortamında gerekli düzeyde karşılandığı için mesleki doyumları yüksek olup, bazı branşların ise beklentileri gerekli düzeyde karşılanmadığı için mesleki doyum düzeyleri düşük bulunmaktadır (Yılmaz, Ceylan, 2011). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu üzerine yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki doyumlarının “memnunum” düzeyinde olduğu bulunmuştur (Ereş ve Akyürek, 2016).

BT öğretmenlerinin duygusal tükenmişlikleri orta düzeyde, duyarsızlaşma düzeylerinin ise düşük düzeydedir. Ancak puan gruplarına bakıldığında özellikle duygusal tükenmişliğe ilişkin orta ve yüksek puanlı gruplarda yer alan öğretmen oranı %62'dir. Buna göre öğretmenlerin önemli bir kısmı duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Ancak duygusal tükenmişliğe rağmen, öğretmenler daha az duyarsızlaşmakta ve hala kişisel başarı için çaba göstermektedirler. Literatürde yer alan, akademisyenler üzerine yapılan bir tükenmişlik çalışmasında, akademisyenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin orta düzeyde, kişisel başarı düzeyi ise yüksek düzeyde bulunmuştur (Ardıç ve Polatçı, 2008). Farklı branş grupları ile yapılan bir çalışmada ise duygusal tükenme düzeyinin en yüksek olduğu ve kişisel başarı düzeyinin de en az olduğu branş grubunun Fen ve Teknoloji öğretmenleri; kişisel başarı ve duyarsızlaşmanın en fazla olduğu branş grubunun Sosyal Bilgiler öğretmenleri, duyarsızlaşmanın en az olduğu branş grubunun ise meslek öğretmenleri olduğu bulunmuştur (Kayabaşı, 2008).

BT öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Erkek BT öğretmenleri kadın BT öğretmenlerine göre daha fazla gelişim isteği duymaktadırlar. Ancak buna karşın erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşmaktadır. Yılmaz ve Ceylan (2011) tarafından yapılan öğretmenlerin iş doyumunu üzerine yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin mesleki doyumuna etki etmediğini, cinsiyetle beraber bazı kişisel faktörlerin birleşerek etkide bulunduğunu göstermektedir. Taşdan ve Tiryaki (2008) yaptıkları ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki doyumları üzerine bulunan çalışmada mesleki doyumun cinsiyet değişkeninin bazen erkek öğretmenler bazen kadın öğretmenler açısından yüksek çıkması dolayısıyla, cinsiyetin mesleki doyum için yeterli bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Yine yapılan çalışmaların bir kısmında mesleki doyumda cinsiyetin etkisi olmadığı öne sürülmüştür (Kıvılcım, 2004; Kağan, 2005; Koruklu ve arkadaşları, 2013; Fields ve Blum, 1997; Avşaroğlu, Deniz, Kahraman, 2005). Bir kısmı ise araştırmayı destekler nitelikte olup cinsiyetin mesleki doyum etkisi olduğunu göstermektedir (Yapraklı ve Yılmaz, 2007; Çarıkçı, 2000).

Öğretmenlerde cinsiyet değişkeninin, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmada herhangi bir etkisi olmazken, kişisel başarıda etkisi olduğu görülmüştür (Kayabaşı, 2008). Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar (Otacıoğlu, 2008). Literatürde tükenmişlik düzeyi üzerine yapılan çalışmaların bir kısmı cinsiyet değişkeninin etkisi olduğunu gösterirken (Yıldız, 2012; Dilsiz, 2006), bir kısmında ise tam tersi olarak cinsiyetin etkisi olmadığı yönünde sonuçlar bulunmaktadır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Ardıç ve Polatçı, 2008; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Girgin, 2010).

BT öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri mesleki kıdem açısından incelenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, daha kıdemli olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Mesleki kıdem arttıkça mesleki doyum düzeyleri düşmektedir. Mesleki doyum araştırmaları incelendiğinde mesleki kıdemle mesleki doyum düzeyine etkisi

olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Tengilimioğlu ve Yiğit, 2005; Dilsiz, 2006; Akkurt, 2008). Bunun yanında yapılan incelemelerde mesleki kıdemle mesleki doyuma herhangi bir etkisinin olmadığı araştırmalarda bulunmaktadır (Avşaroğlu ve arkadaşları, 2005; Taşdan, Tiryaki, 2008; Kağan, 2005; Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal, 2011; Koruklu ve arkadaşları, 2013). BT öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdem açısından incelenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri, daha kıdemli olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Mesleki kıdem arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Literatüre bakıldığında, mesleğinde beş yıl ve daha fazla çalışmakta olan öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin, meslekteki daha kıdemli öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir (Otacıoğlu, 2008; Ardıç ve Polatçı, 2008). Meslekteki daha kıdemli öğretmenlerin meslekteki tecrübeleri tükenmişlik üzerine azaltıcı etkisi vardır (Ardıç ve Polatçı, 2008). Tükenmişlik araştırmaları incelendiğinde meslekte geçen zamanın tükenmişliğe etkisi olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Girgin, 2010). Bunun yanında yapılan incelemelerde meslekte geçen zamanın tükenmişliğe herhangi bir etkisinin olmadığı çalışmalarda bulunmaktadır (Izgar, 2000; Yücel, 2008; Kırılmaz ve arkadaşları, 2003; Avşaroğlu ve arkadaşları, 2005; Koruklu ve arkadaşları 2013). Öğretmenlerin nitelikle uygunluk ve gelişme isteği arttıkça kişisel başarı beklentisi de bu doğrultuda artmakta, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlık düzeyleri ise azalmaktadır. BT öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyini, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri hepsi beraber toplam varyansın %78'si oranında etkilemektedir (yordamaktadır). Mesleki doyum ve mesleki tükenmişlik ilişkisine bakıldığında, mesleğin başlarında sahip olunan özgüven, yeterlilik algısı zamanla yaşanan aşırı stres ve bununla başa çıkamama sebebi ile yetersiz kalmakta ve azalmaktadır. Azalan özgüven ve yeterlilik algısı önce mesleki doyumsuzluk yaşatmakta ve bunun beraberinde mesleki tükenmeyi getirmektedir (Otacıoğlu, 2008). Bir diğer çalışmada, duygusal tükenmeyi daha az yaşayan öğretmenlerin daha fazla mesleki doyuma ulaştıkları ve aynı zamanda tükenmişliği daha az yaşadıkları bulunmuştur (Avşaroğlu ve arkadaşları, 2005). Literatürde de mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunan araştırmalar mevcuttur (Yılmaz ve Erkal, 2017; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre de öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları birçok sorun öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına sebep olmaktadır. BT öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına sebep olan deneyimlerinin başında öğrencilerin derse olan ilgisizliği gelmektedir. Önemli bir diğer sebepte yönetici, veli ve diğer branş öğretmenlerinin dersi önemsiz görmesidir. Literatürde yer alan ilköğretim branş öğretmenleri üzerine yapılan bir çalışmada öğrenci ilgisizliğinin öğretmen tarafından düzeltilmemesinin öğretmenin çaresizlik ve tükenmişlik yaşamasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karakelle ve Canpolat, 2008). BT öğretmenlerinin karşı karşıya geldikleri sorunlar BT öğretmenlerinde mesleklerine karşı soğuma, bıkkınlık gibi duygular meydana getirmektedir. BT öğretmenleri öğrencilerinden zamanla soğumaktadır. Kamu ve özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin mesleki sorunlara ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır. Meslekte yaşanan sorunlar BT öğretmenlerinin özel hayatlarını da olumsuz etkilemektedir. Literatürde yer alan Sosyal Bilgiler öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de yaşadıkları sorunların mesleklerine duydukları şevk ve heyecanı azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Özel bir kurum olan dershanede görev yapan öğretmenler üzerine yapılan bir çalışmada ise iş yükünün ağır, ücretin yetersiz olmasının öğretmenleri mutsuz ettiği, özel hayatlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bir başka çalışmada da düşük ücretin, fazla iş yükünün, yönetsel sorunların öğretmenler üzerinde strese yol açtığı, bu stresinde öğretmenin hem özel yaşamına hem de öğrencilerine zarar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Akpınar, 2008).

## ÖNERİLER

Bilişim Teknolojileri ile ilgili yönetmelikler ve BT öğretmenlerinin görevleri net olarak tanımlanmalıdır.

BT öğretmenleri, kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri için bilimsel ve akademik araştırmalarda görev almaya teşvik edilmelidir.

BT öğretmenlerinin mesleki doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini inceleyen daha geniş bir örneklem grubu ile araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

BT öğretmenlerinin, tükenmişlik ve mesleki doyumunu en aza indirgeyebilmek için motivasyon çalışmaları, sosyal aktiviteler vb. çalışmalar düzenlenerek bu problemler en aza çekilebilir. BT Öğretmenlerin hizmet verdikleri okullardaki altyapılar iyileştirilmelidir.

Mesleki doyum ve tükenmişlik arasındaki ilişki göz önüne alınarak BT öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri artırılarak tükenmişlik düzeyi en aza indirgenmelidir.

BT dersinin öğrenciler, veliler, yöneticiler ve diğer branş öğretmenleri tarafından ciddiye alınması sağlanmalıdır.

BT dersi zorunlu dersler kapsamına alınmalı ve haftalık ders saati arttırılmalıdır.

BT öğretmenlerinin branş dışı görevlendirmeleri azaltılmalıdır.

## KAYNAKLAR

Adıgüzel, Z., Karadağ, M. & Ünsal, Y. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 2(4), 49-74.

Akkurt, Z. (2008). *Okulöncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (istanbul- pendik örneği)*. T.C. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya

Akpınar, B. (2008), Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366

Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 / 2, 69-96

Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım, E & Maden, T. (2004). Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya. Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. & Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.

Budak, G. & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *D.E.Ü.İİ.B.F. Dergisi*, 20(2), 95-108.

Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Cemaloğlu, N. & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.

Cemaloğlu, N. & Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

Çağlar, Ç. & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyum. *E - International Journal of Educational Research*, 2(2), 30-49.

Çaprı, B. (2006), Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.

Çarıkcı, İ. H. (2000). Çalışanların tatminlerini etkileyen kişisel özellikler – süpermarket çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 155-168.

Dilsiz, B. (2006). *Konya ilinde ki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. T.C. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya

- Eğinli, T. A. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3).
- Ereş, F. & Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki düzeyi. *GEFAD / GUJGEF*, 36(3), 427-449.
- Ertürk, E. & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology* (2002), 72, 227-243
- Fields, D. & Blum, T. C. (1997). Employee satisfaction in work groups with different gender composition. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 181-196.
- Freudenberger, N. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman, I. A. (2000), *Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance*. Special Issue: BURNOUT, 56(5), 595-606
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, 32-48
- Heller, H. W., Clay, R. & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86
- Izgar, H. (2000). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (bornout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi. Doktora Tez Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2011). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi (Ankara İli örneği)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. & Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147)
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3-14.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kırılmaz, A.Y; Çelen, Ü; Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu" araştırması. *İlköğretim Online* 2 (1) 2-9.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması*. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Kim, I. Y. & Loadman, W. E. (1994). Predicting Teacher JOD Satisfaction. ABD Eğitim Bölümü Eğitimsel Araştırma ve Geliştirme Ofisi Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi (ERIC) Kokkinos, C. M. (2011). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 229-243
- Konuk, M. (2006). *İşletmelerde örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve önemi konya şeker fabrikasında bir uygulama*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119 – 137.
- Kuzgun, Y., Sevim, A., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Dayanışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.

- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(15), 103–116.
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel davranış*. Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1804: 71-72-80.
- Polatçı, S. (2007), *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Taşdan, M. & Tıtyaki, E. (2008). *Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması*. *Eğitim ve Bilim*, 33(147).
- Tengilimoğlu, D. & Yiğit, A. (2005). Hastanelerde liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisini belirlemeye yönelik bir alan çalışması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8(3), 375-399.
- Yapraklı, G. & Yılmaz, M. K. (2007). Çalışanların iş stresi algılarının iş tatminleri üzerindeki etkisi: Erzurum’da ilaç mümessilleri üzerinde bir saha araştırması. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 155-183.
- Yardım, V. (1995). *Örgütsel yaşamda tükenmişlik duygusu doktor ve hemşirelerin tükenmişlik duygularını belirlemeye yönelik bir araştırma*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 33, 37-61.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Educational Administration: Theory and Practice* 2011, Vol. 17, (2), 277-294
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 635-650.
- Yılmaz, K. & Tepebaşı, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157- 177.

### Extended Abstract

Professional satisfaction is generally defined as the attitude of the employee towards work. If the attitude of the employee is positive then there is job satisfaction and if job satisfaction is negative it means that there is no job satisfaction (Konuk, 2006). Individuals with a high level of professional satisfaction are more willing and productive to work, while individuals with low professional satisfaction are less likely to be productive and unwillingness to work (Eğinli, 2009; Özkalp, 2013). Bloom (1979:184) emphasizes that at the beginning of the measures to be taken to raise morale and increase professional satisfaction in this direction, managers are a good example for the employees and they awaken the feeling of service in the employees. According to Freudenberger, exhaustion is defined as failure, wear, loss of power and a depletion of human internal resources resulting from uncontrollable requests (Akt. Izgar, 2000). The most common definition of exhaustion in literature was made by Maslach and Jackson (1986) and defined under three different components. These components are emotional exhaustion, desensitization and lack of personal success. When the literature is examined, it can be said that there are studies related to the levels of professional satisfaction and burnout among teachers, but there is not enough evidence about the level of professional satisfaction and burnout of IT teachers. In this context, the aim of this study was to describe the vocational saturation and exhaustion levels of IT teachers in terms of gender, marital status, seniority and undergraduate program. The combined research method was used in the research. The study group consists of 200 ICT teachers working in different provinces in Turkey. The qualitative study group consisted of 10 IT teachers. Research data were collected using the Personal Data Form, the Professional Satisfaction Scale and the Maslach Exhaustion Scale. Qualitative data were collected using a 16- question Interview Form. The data were analyzed by using arithmetic mean, standard deviation, t-test, anova and pearson r correlation coefficient and document



analysis methods. IT teachers' development request scores are slightly higher, but their perceptions of professional satisfaction in general are moderate. In this context, it can be said that teachers' professional satisfaction levels are not as high as expected. In the literature, studies on the professional saturation of teachers are examined, it is observed that professional saturation differs in the branches (Kıvılcım, 2014; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit, Aladağ, 2013). The emotional exhaustion of IT teachers is moderate, and the desensitization levels are low. However, when we look at the score groups, the percentage of teachers in the middle and high score groups related to emotional exhaustion is 62%. Accordingly, a significant proportion of teachers' experience emotional exhaustion. Despite emotional exhaustion, teachers become less desensitized and still strive for personal success. In the literature, a burnout study conducted on academicians found that the emotional exhaustion and insensitivity levels of the academicians were at a moderate level and the level of personal success was found to be high (Ardıç, Polatçı, 2008). The levels of professional satisfaction and burnout of IT teachers were examined in terms of gender variable. Male IT teachers desire more development than female IT teachers. However, male teachers become more desensitized than female teachers. Yılmaz and Ceylan (2011) conducted by teachers in their study on the job satisfaction of the gender variable does not affect the professional satisfaction of teachers, along with gender some personal factors show that the combination of influence. Professional satisfaction levels of IT teachers were examined in terms of seniority. The level of Occupational satisfaction of newly started teachers is significantly higher than that of senior teachers. As professional seniority increases, professional satisfaction levels decrease. In the study of Occupational satisfaction surveys, it was found that occupational seniority had an impact on the level of Occupational satisfaction (Tengilioğlu, Yiğit, 2005; Dilsiz, 2006; Akkurt, 2008). The burnout levels of IT teachers were examined in terms of professional seniority. The levels of emotional exhaustion of new teachers in the profession are significantly lower than those of senior teachers. The level of emotional burnout increases as professional seniority increases. In the literature, it is observed that vocational exhaustion in teachers who have been working for five years and more in their profession is higher than those of senior teachers in the profession (Otacıoğlu, 2008; Ardıç, Polatçı, 2008). As teachers' desire for quality compliance and development increases, personal success expectations increase accordingly, and emotional exhaustion and apathy levels decrease. The level of professional satisfaction of IT teachers, emotional exhaustion, desensitization and personal success factors all together affect 78% of the total variance. When we look at the relationship between professional satisfaction and occupational exhaustion, self-confidence in the beginning of the profession, the perception of qualification decreases due to the stress experienced over time and the inability to cope with this. Decreased self-esteem and competence perception brings vocational dissatisfaction and brings occupational exhaustion (Otacıoğlu, 2008). The problems faced by IT teachers bring about feelings such as cooling of passion and frustration against their professions. IT teachers are gradually moving away from their students. The opinions of IT teachers working in public and private schools regarding professional problems are not different. Problems in the profession negatively affect the private lives of IT teachers. In a study on the Social Studies teachers in the literature, it was found that the problems they experienced decreased their enthusiasm and excitement for their profession (Yılmaz, Tepebaş, 2011). Information technology related regulations and duties of the IT teacher must be clearly defined. The scope of the research can be

expanded with a larger sample group examining the professional satisfaction and burnout levels of IT teachers. Technical infrastructure in schools should be improved. IT lecture should be taken seriously by students, parents, administrators and other branch teachers.

## STEM VE EĞİTİMDE UYGULAMA ÖRNEKLERİNİN İNCELENMESİ

Kübra PEHLİVAN\*  
Çelebi ULUYOL\*\*

### ÖZ

Son yıllarda eğitim alanında en sık duyduğumuz çalışmalardan birisi olan STEM etkinlikleri birden fazla disiplinin bir arada kullanılarak uygulandığı etkinlikleri içermektedir. Özellikle gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde eğitim alanında kullanılmakta olan STEM bir model olarak değil bir yaşam tarzı olarak okullarda uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın temel nedeni bilgiyi ezberlemek, depolamak veya yüceltmek yerine öğrencileri uygulamada başarılı hale getirmektir. Dolayısıyla öğrencilere yaparak yaşayarak öğrendiği, üretim yaptığı ve öğrendiklerini somutlaştırarak kullanılabilir hale getirdiği bir yaklaşım sunulmaktadır. Ülkemizde de özellikle son yıllarda farklı eğitim kademelerinde çeşitli STEM etkinliklerinin yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmada STEM eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkılarak okullarda ürün olarak ortaya çıkan somut STEM uygulama ve örnekleri incelenmiş ve disiplinlere ait farklı örnekler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** FeTeMM, Eğitim, STEM örnekleri

## INVESTIGATION OF STEM AND EDUCATIONAL STEM EXAMPLES

### ABSTRACT

STEM activities which are one of the most popular studies in the educational environments in recent years, include activities where multiple disciplines are used together. STEM consists of the initials of Science, Technology, Engineering and Mathematics. Especially in countries with a high level of development, STEM offers a knowledge-based lifestyle. It was developed for the purpose of putting the application forward instead of storing the information or glorifying the information. It is an approach that students learn by living, making production and making them available by embodying what they have learned. In this study, research related to STEM education was examined, articles and theses were reviewed and the STEM applications used in the field of education were examined and concrete examples were supported. STEM examples during the lessons had been photographed and analyzed.

**Key Words:** STEM, Education, STEM examples

---

\*Sorumlu yazar, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, kubrapehlivan@hotmail.com

\*\*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, celebi@gazi.edu.tr

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında üretme, teknolojik gelişmeler ve keşif yapma alanlarındaki rekabet giderek artmıştır. Bu ortam hemen hemen bütün ülkeleri bilime, teknolojiye, yeniliğe ve teknolojilere yatırım yapmaya yönlendirmektedir. Her alanda iş yoğunluğu artmakta ve bu yoğunluk içerisinde teknolojinin kullanımı artmaktadır. Bütün bu yoğunluk ve değişimlere yetişebilmek hatta ayak uydurabilmek için bireylerin her zamankinden daha hızlı ve farklı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle, birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke sadece bilgi öğretimine dayalı, ezberci eğitim sistemlerinden vazgeçerek, eğitim sistemlerini araştırmaya, üretime, sorgulamaya ve buluş yapmaya yönelik proje ve tasarım temelli disiplinler arası STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimine dayandırmayı hedeflemektedirler (MEB, 2017). STEM kavramı Türkçe olarak ise FeTeMM olarak kısaltılmaktadır.

STEM bütüncül bir yaklaşım olup, öğrenmede farklı disiplinlerden yararlanmayı amaç edinmektedir. STEM ile öğrenen bireylerin içinde bulunduğumuz yüzyılın gelişmelerine hazırlanması ve yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak adlandırılan üst düzey düşünme becerilerine ulaşması hedeflenmektedir. Son dönemde STEM yaklaşımının bu kadar dikkat çekmesi ve faaliyetlere önem verilmesinin nedenlerinden birisi de toplumların ekonomik ve teknolojik alanlarda bir rekabet ortamına girmelerinden kaynaklanmaktadır (Smith ve Karr-Kidwell, 2000).

Günümüzde her alanda teknolojik gelişmelerle birlikte farklı mühendislik uygulamalarının ön plana çıktığı açıktır. Uygulamalarda yaratıcılık, tasarım ve özgünlük gibi unsurlar dikkat çekici hale gelmiştir. Hal böyleyken üretimi ortaya çıkaran yetişmiş insanın eğitilmesinde de değişim olması kaçınılmazdır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde tüm eğitim kademelerinde STEM ile ilgili etkinliklerin yürütülmesi hedeflenmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminde de yaratıcı, yenilikçi ve girişimci bireylerin yetiştirilmesinde STEM yaklaşımı önemli bir role sahiptir (MEB, 2015: 6).

Aşağıda STEM kavramının ne olduğu incelenmiş, STEM kavram ve konularıyla ilgili ulusal ve uluslararası yayınların yer aldığı alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.

## ALANYAZIN İNCELEMESİ

1900'lü yılların ikinci yarısından itibaren Rusların uzaya ilk kozmonotlarını göndermeleriyle öncelikle Amerika'da ve dünyanın diğer farklı ülkelerinde fen, teknoloji ve matematik alanlarına ve bunların okullarda kazandırılmasına yönelik daha fazla önem vermeye başlanmıştır. Verilen bu önemle birlikte insanların hayatı maddi, düşünsel ve kültürel olarak köklü bir değişime girmeye başlamıştır. Bunun sonucu olarak küreselleşen dünya kavramı çerçevesinde, gelecek nesillerin bütün bu değişimlere ayak uydurabilecek biçimde yetiştirilmesi gerekli görülmüştür. Değişen koşullar ve gelecekteki ihtiyaçlar dikkate alınarak eğitim öğretim programları yeniden düzenlenmiş ve eğitim ortamları tekrar gözden geçirilmiştir (Korkmaz, 2004).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda özellikle gelişmiş ülkelerin eğitime verdiği önem açıkça görülmektedir. Temel amaç üreten, problem çözen, yaratıcı düşünen, eleştiren ve girişimci bireyler yetiştirmektir. Sonuç olarak ülkeler farklı becerilere sahip kişiler yetiştirerek diğer ülkelerle rekabet edebilecek girişimci, üretken ve mühendislik becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi planlamaktadırlar (Elçiçek, 2016).

## STEM Nedir?

STEM kavramı ilk olarak Amerika Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation-NSF) tarafından dile getirilmiştir (Gonzalez ve Kuenzi, 2012; Sanders, 2009). STEM eğitim yaklaşımı, Amerika Ulusal Bilim Vakfı'nda bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin isimlerinin kısaltması olarak ortaya çıkmıştır (Bybee, 2013). Amerika'daki öğrenenlerin fen, matematik ve mühendislik bilim dallarına olan ilgilerinin azalmasından ötürü yeni bir arayış

içerisine girilmiş ve STEM adı verilen yaklaşım telaffuz edilmeye başlanmıştır (Ostler, 2012). Dugger (2010)'a göre STEM içinde bulunduğumuz yüzyılın becerilerini geliştirmeyi sağlamasından ötürü tüm dünyada önemi giderek artan bir hızla yaygınlaşmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından STEM ile ilgili benzer tanımların yapıldığı görülmektedir. Tsupros, Kohler ve Hallinen (2009)'a göre, STEM çok disiplinli bir model olup öğrenenlerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yeteneklerinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Kang, Kim ve Kim (2013)'e göre STEM, fen ve matematik eğitiminin içerik ve uygulamalarının teknoloji/mühendislik içerik ve uygulamalarıyla eş zamanlı olarak öğretilmesi için teknoloji/mühendislik tasarımının uygulanmasıdır (Ceylan, 2014). Akaygün, Aslan Tutak ve Tezsezen (2017), STEM'in disiplinler arası bir rol oynadığını belirterek tüm programları bütünleşik olarak ele alan bir yapı olduğundan bahsetmektedir. Bybee (2013) STEM eğitiminin yenilikçi bir yaklaşım olmakla birlikte, bilim ve teknolojiyi düzgün kullanabilen ve üretken bireylerin yetiştirilmesini desteklediğini belirtmiştir. Tüm bu tanımlamalardan hareketle STEM eğitiminin 21. yy becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

### **Dünyada ve Türkiye'de STEM Çalışmaları**

Dünyada STEM eğitime olan ilgi özellikle son on yılda oldukça artmıştır. ABD bu konuda önde gitmektedir. ABD dışında Çin, Güney Kore, Japonya ve farklı Avrupa Birliği ülkelerinin okullarda STEM'i uyguladıkları görülmektedir (Yılmaz, Koyunkaya Yiğit, Güler ve Güzey, 2017). Ceylan (2014) ABD, Çin ve Hindistan gibi ülkelerin mühendislik ve inovasyon alanlarındaki başarısıyla birlikte eğitimde reform hareketlerine başladıklarını belirtmektedir. Akgündüz ve diğerlerine göre (2015), ABD STEM eğitimi bir devlet politikası haline getirmiş, müzeler, sivil toplum kuruluşları, sanayi derneklerinden de maddi destek sağlanmıştır (MEB, 2016).

Gao'ya göre (2015) fen bilimleri eğitime önem veren ülkelerden birisi Çin Halk Cumhuriyeti'dir. Lise seviyesinde ve yükseköğretim seviyesinde STEM eğitimi programa eklenmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında da STEM konuları yer almaktadır (MEB, 2016). Kore Bilim ve Teknoloji bakanlığı bu alanda Bilim ve Yaratıcılık Gelişimi Kore Vakfı'nı kurmuştur. Bu vakıf STEAM programıyla ilgili araştırmalar yapmakta ve ilköğretim öğretmenlerine STEAM ile ilgili mesleki eğitim hizmeti sunmaktadır (Sanders ve diğerleri, 2011; Kang ve diğerleri, 2013; Ceylan, 2014). Kearney (2015) STEM çalışması yapan Avrupa'daki ülkeleri inceleyen bir rapor yazmıştır. Rapora göre Norveç'te 2002 yılında STEM programına yönelik bir plan hazırlanmıştır. Bütün eğitim seviyelerinde programların STEM programı doğrultusunda hazırlanması ve ders etkinliklerinin iyileştirilmesi gibi eylemler yapılmıştır.

Ülkemizde eğitim politikalarını yöneten ve reform hareketleri ile yol haritası çizen kurum Milli Eğitim Bakanlığı'dır. 2016 yılında MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından yayınlanan STEM Araştırma Raporu'nda eğitimde STEM uygulamalarının kullanılması önerisi sunulmuştur. STEM merkezleri kurularak etkinliklerin artırılması ve öğretmenlerin de bu eğitimleri alarak kendilerini geliştirmesi gerekliliğine değinilmiştir. Rapora göre;

- Sorgulama yönteminin kullanıldığı STEM eğitime geçilmelidir.
- Küreselleşen dünya da ekonomik gelişmelerin gerisinde kalmamak için STEM eğitimi önemlidir.
- İlköğretim ve Ortaöğretim ders programlarında güncelleme yapılarak sorgulayıcı STEM eğitime geçiş yapılması gereklidir.
- STEM eğitime geçiş yapmak için okullarda bulunan laboratuvarların yenilenmesi, atölyelerin açılması ve yeni malzemelerin alınması gereklidir.

- Öğretmenlerin ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının STEM öğretmeni olarak yetişebilmesi için programlar uygulanmalıdır.
- STEM ders etkinliklerinin öğretim programlarına entegrasyonu sağlanmalıdır (MEB, 2016)

Öğrencileri fen ve mühendislik alanlarına yönlendirmek için 2018 yılında STEM eğitim programları öğretim programımıza eklenmeye başlamıştır. Programda olan STEM eğitiminin uygulanması da önemlidir. Çünkü STEM eğitimi girişimciliği, birlikte çalışmayı, bir ürün ortaya konulmasını ya da geliştirme sürecini kapsamaktadır. Girişimcilik bir kişinin sorumluluk olarak yaşamla ilgili kararlar alıp, harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015). 2014 yılından itibaren yürütülen Scientix Projesi Avrupa Okul Ağı tarafından yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı YEĞİTEK ise bu projeye ulusal destek noktası olarak katılmıştır.

### **STEM UYGULAMA ve ETKİNLİKLERİ**

Bu bölümde STEM uygulamalarının çeşitli eğitimlerdeki kullanımı sonucu yapılan incelemeler ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmış, STEM eğitiminin akademik başarı ve öğrenme üzerine nasıl etkileri olduğu incelenmiştir

Konu ile ilgili yapılan araştırmalara göre ülkemizde son yıllarda daha yaygın olarak görülse de, diğer dünya ülkelerinde 90'lı yıllardan itibaren STEM eğitimi ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Son yıllarda STEM eğitiminin oldukça yaygın olması, eğitimde STEM ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının artmasına sebep olmuştur. Ülkemizde de Türkçe karşılıkla FeTeMM olarak gündeme gelmektedir. Yapılan araştırmalarda FeTeMM eğitiminin ilgi, tutum, başarı, beceri gibi çeşitli değişkenlere olan etkisinin detaylı incelendiği bir takım çalışmalar yer alırken; bazı çalışmalarda ise FeTeMM ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini ve FeTeMM alanlarının meslek seçimi ile olan ilişkilerini incelemektedir (Pekbay, 2017).

Şahin, Erdoğan, Morgan, Capraro ve Capraro (2012) yaptıkları çalışmada, 149 lise öğrencisinin bilgisayar derslerine katılımını ve sonrasında gelen üniversite eğitiminde fen, teknoloji, matematik veya mühendislik alanlarından birini seçmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çevrimiçi uygulanan anket ile toplanan verilerin analiz sonucuna göre, öğrencilerin Bilimsel Yetenek Sınavları puanları, öğrencilerin FeTeMM alan seçimi ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermiştir. Yıldırım ve Altun (2015) STEM eğitiminin öğrenenlerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğrenenlerin matematik dersine olan tutumları ve başarılarının STEM eğitimi ile değişiminin incelendiği başka bir çalışmada ise, Matematik dersine olan tutum ve matematik başarısının STEM eğitimi ile olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur. STEM eğitimi için oluşturulmuş etkinliklerin tutum ve bilimsel süreç becerilerine olan etkisi incelenmiş ve Bütün bu etkinliklerinin derslere olan tutumu ve öğrenme süreçlerine olan etkisinin olumlu olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Ercan ve Şahin (2015) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, STEM ile ilgili olarak yürütülen tasarım temelli çalışmalarda öğrenenlerin akademik başarılarının olumlu olduğu vurgulanmıştır.

Venville, Wallace, Rennie ve Malone (2000) 13-14 yaşlarındaki çocuklarla durum çalışması olarak yürüttükleri çalışmalarında, teknoloji projesi olan "Güneş Enerjisi Teknesi" ile öğrencilerin fen ve matematik bilgilerini kullandıkları bir öğrenme ortamı hazırlamışlardır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin fen, teknoloji ve matematik alanındaki bilgi ve becerilerinin arttığı görülmüştür (Pekbay, 2017). Riskowski ve arkadaşları (2009), su kaynakları ile ilgili yaptıkları etkinlikte 5. Sınıf öğrencilerini gözlemlemişlerdir. Bir grupta dersler mühendislik tasarım sürecine göre işlenirken, diğer grupta geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Öğrencilerin su kaynakları konusunda sahip olduğu bilgiler ön test ve son test uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda mühendislik tasarım sürecine göre ders işlenen gruptaki öğrencilerin hem açık uçlu sorular üzerindeki düşünme seviyelerinde hem de alan bilgilerinde geleneksel

yöntemle ders işlenen gruptaki öğrencilere göre anlamlı bir gelişme görülmüştür. (Gülhan ve Şahin, 2016). Ercan (2014) tarafından yürütülen araştırmaya göre, STEM etkinliklerinin öğrenenlerin kuvvet ve hareket konusu ile ilgili akademik başarılarını, karar verme becerilerini ve mühendislik bilim dalına yönelik bilgi düzeylerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çorlu ve Aydın (2016) STEM eğitimi ile ilgili öğrenme çıktılarını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre STEM etkinlikleri öğrenenlerin becerilerini artırmıştır.

### STEM ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Aşağıda çeşitli disiplinler bazında STEM örneklerine yer verilmiştir.

#### Fen Bilimleri Ders Etkinlikleri

##### Işıklı kartlar

Bu etkinlikte amaç öğrencilerin elektrik devrelerini tanımasını, seri ve paralel bağlı devrelerde ampul parlaklığını ölçmeleri ve bunlardan faydalanarak özgün aydınlatma devreleri oluşturabileceklerini keşfetmeleridir. Ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile yapılan etkinlikte öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde devrelerini kurmuş daha parlak ışık elde etmek için neler yapmalarını gerektiğini keşfetmiştir. Hangi durumda hangi ışık oranına sahip olduklarını tablolamış ve etkinliği tamamlamışlardır (Bkz. Resim 1 ve Resim 2).



**Resim 1.** Çizgi karakterli ışıklı kart



**Resim 1.** Çiçekli ışıklı kart

Çıktısı Resim 1 ve Resim 2’de görülen etkinlikte öğrenciler Fen Bilimleri alanından elektrik devrelerini öğrenirken, matematik alanında ışıkların mesafesini ayarlayarak tablo yapmayı öğrenmiş ve tasarım alanında kendi kartlarını tasarlayarak ışıklandırmanın yerini doğru biçimde düzenlemeyi keşfetmişlerdir.

##### Mancınık tasarlıyorum

Bu çalışmada Ortaokul 8. sınıf öğrencileri fen bilimleri ve tasarım becerilerini kullanarak çeşitli mancınıklar tasarlamışlardır (Bkz. Resim 3).



**Resim 3.** Ahşap mancınık çalışması

Resim 3'te görülen etkinlik ürünü, Fen bilimlerindeki enerji dönüşümleri ve basit makineler gibi konuları somutlaştırabilmek için yapılmış bir çalışmadır. Aynı zamanda mekanik ve mühendislik disiplinlerinin kullanımını da gerektirir.

Hassas dinamometreler

Ortaokul 5. sınıf öğrencileri tarafından hazırlanan renkli dinamometrelerde, kütlesi bilinen farklı objelerin lastik kullanılarak asıldığı bir sistem oluşturulmuştur (Bkz. Resim 4).



**Resim 4.** Öğrenciler tarafından hazırlanmış farklı dinamometreler

Sistemle objelerin uzama düzeyi not edilmekte ve kütlesi belirsiz olan lastikteki objenin kütlesi bu uzaman miktarına bakılarak bulunmaktadı. Fen bilimleri dersindeki ağırlık ve kuvvet ile ilgili kazanımları yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir etkinliktir. Aynı zamanda mekanik ve tasarım bileşenlerini de içeren bir STEM çalışmasıdır.

### **Bilişim Teknolojileri Ders Etkinlikleri**

#### **Akıllı perde**

Bu etkinlikte amaç öğrencilerin kodlama eğitimlerini günlük hayatta nerelerde kullanabileceklerini keşfetmelerini sağlamaktır. Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri ile hazırlanan etkinlikte öğrenciler önce tasarım becerileri ve matematik dersinde öğrendikleri geometri bilgileri ile bir çerçeve maketi hazırlamışlardır. Bir silindire sarılan kumaşı ise perde olarak projelerinde kullanmışlardır. Maketten sonra sıra robotik setlerin kullanımına gelmiştir. Robotik setin kurulum aşamasında fen bilimleri dersinde gördükleri elektrik devreleri konusundan faydalanmışlar programlanmasını ise bilişim teknolojileri dersinde gördükleri kodlama bilgileri ile gerçekleştirmişlerdir. Böylelikle birçok disiplini bir arada kullanarak bir proje gerçekleştirmişlerdir. Projenin sonunda güneş ışığından daha fazla faydalanabilecekleri ışık miktarı arttığında kendiliğinden açılan güneş miktarı azaldığında ise kendiliğinden kapanan bir perde elde etmişlerdir (Bkz. Resim 5 ve Resim 6).





**Resim 2.** Akıllı Perde



**Resim 6.** Akıllı Perde Bilgisayar Bağlantısı

#### Kırmızı ışık alarmı

Bu etkinliğin amacı tasarım, fen bilimleri ve bilişim teknolojileri disiplinlerini bir arada kullanarak günlük yaşamdaki bir problemin çözümünü sağlamaktır. Bu amaçla Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri öncelikle tasarım becerilerini kullanarak bir maket tasarlamıştır (Bkz. Resim 7).



**Resim 7.** Kırmızı Işık Alarmı Maketi ve Bilgisayar Bağlantısı

Resim 7’de görülen etkinlik çıktısında öğrenciler Fen bilimleri becerilerini içeren robotik set kurulumunu yaptıktan sonra kodlama becerileri ile gerekli kodlamayı yapmıştır. Sonuç olarak görme engelliler yaya geçitlerinde kırmızı ışık esnasında çalan bir alarm sistemi ile karşıya geçmemeleri gerektiğini anlayacaktır.

#### Meyve piyanosu

Müzik ve teknolojiyi bir araya getiren bu etkinlikte öğrenciler Makey Makey setlerini muzlar ile birlikte kullanarak muzları birer piyano tuşuna çevirmişlerdir. Muzlar ile bağlantısı yapılan kablolar bilgisayarda kodlanarak birer notaya dönüşmüş ve eğlenceli bir etkinliğin adımları atılmıştır. Bilişim Teknolojileri ve müzik dersinin ortak ürünü olarak STEM etkinlikleri arasında yerini alan eğlenceli bir etkinliktir (Bkz. Resim 8).



**Resim 8.** Muzdan piyano (Sinop STEM Maker Atölye)

### **Matematik Ders Etkinlikleri**

#### **Geometrik cisimleri canlandırılım**

Bu etkinlikte amaç ortaokul öğrencilerinin geometrik cisimleri daha iyi algılayabilmesi ve görselleştirebilmesidir. Bir hologram yardımıyla geometrik cismin üç boyutlu görseli yansıtılmakta böylelikle öğrenciler cismin açılımını ve ayrıtlarını görerek daha kolay öğrenebilmektedir. Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri tarafından tasarlanan etkinlikte matematik dersindeki geometri bilgileri ile bilişim teknolojilerindeki üç boyutlu hologram bilgilerinden faydalanılmış ve hologramın görülebilmesi için bir düzenek tasarlanarak tasarım bilgileri kullanılmıştır. Böylelikle üç disiplin bir arada kullanılarak bir STEM etkinliği gerçekleştirilmiştir (Bkz Resim 9).



**Resim 9.** Geometrik Cisimlerin Hologram Yardımı ile Görülmesi

#### **Küplerle yapı tasarımı**

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Matematik dersi için yaptığı bu etkinlikte öğrenciler renkli küpleri bir araya getirerek bir yapı oluşturmakta ve bu yapının üç boyutlu şeklini görerek hacim hesaplamaları yapabilmektedir. Geometrik şekiller ve hacim konusunu öğrenirken mühendislik alanında tasarım becerilerini de geliştirebildikleri bu etkinlik okullarda uygulanan STEM etkinliklerinden biridir (Bkz. Resim 10).



**Resim 10.** Küplerle Yapılmış Bir Yapı

### **Türkçe Ders Etkinliği**

#### **Eş anlam terazisi**

Türkçe dersi için yapılan bu çalışmada öncelikle ahşap malzeme kullanılarak bir terazi oluşturulmuştur. Daha sonra küçük kutuların içerisine ağırlıklar konulmuş ve üzerlerine eş anlamlı kelimeler yazılmıştır. Aynı anlama gelen kelimelerin kutularına aynı değerdeki ağırlıklar yerleştirilmiştir. Öğrenciler kelimeleri terazinin kefelerine koyarak eş anlamlılarını bulmaya çalışmaktadır. Bu etkinlikte fen bilimleri dersindeki kuvvet hareket ve basit makineler konusundan, matematik dersindeki ağırlık birimleri konusundan ve tasarım becerilerinden faydalanılarak çok disiplinli bir çalışma yapılmıştır (Bkz. Resim 11).



**Resim 11.** Eş anlam terazisi

### **Teknoloji Tasarım Ders Etkinlikleri**

#### **Ekonomik ev**

Bu etkinlikte güneş panelleri sayesinde kendi enerjisini üretebilen bir ev tasarımı yapıldı. Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri tarafından tasarım becerileri kullanılarak oluşturulan ev maketinin çatısına güneş enerjisi paneli eklenerek evin elektrik ihtiyaçları karşılandı. Böylelikle öğrenciler tasarım becerilerini ve fen bilimlerinde öğrendikleri yenilenebilir enerji kaynakları konusunu birleştirerek disiplinler arası bir çalışma ortaya koymuşlardır (Bkz. Resim 12).



**Resim 12.** Maket Ev Tasarımı

#### Okul öncesinde uçak tasarımları

STEM etkinliklerinin giderek yaygınlaştığı bu dönemde eğitimler küçük yaş gurupları ile de yapılmaktadır. Bu örnekte okul öncesi öğrencilerinden kendilerine verilen malzemeleri kullanarak bir uçak tasarımları sonrasında onu renklendirmeleri istenmiştir. En hızlı uçan ve en sağlam uçağı tasarlamak hedefi ile yola çıkılmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler el ve tasarım becerilerini kullanmış, matematik dersindeki geometrik şekillerden faydalanmış, mekanik düzenekleri oluşturmuştur. Yaratıcı düşünme ve el becerilerini geliştirdikleri bu etkinlikte eğlenceli bir STEM çalışması yapmışlardır (Bkz. Resim 13).



**Resim 13.** Uçak Yapımı (Sinop STEM Mater Atölye)

#### Görsel Sanatlar Ders Etkinlikleri

##### Ebru yapıyorum

Görsel sanatlar dersi kapsamında yapılan ebru etkinliğinde öğrenciler su üzerine renkli boyalar dökerek onlara şekil verirken kendi yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirerek değişik tasarımlar ortaya çıkartmaktadırlar. Aynı zamanda su geçirmeyen bu boyalar fen bilimleri dersindeki moleküller ve bileşikler konusu ile de ilgili olduğundan farklı disiplinleri bir araya getiren bir STEM etkinliğidir (Bkz. Resim 14).



**Resim 14.** Ebru Çalışması Örneği

##### Kabartma çalışması

Bu etkinlikte öğrenciler hayal güçlerini kullanarak oluşturdukları görselleri geometrik şekillerde kestikleri malzemeler ile renklendirmiş ve kabartma haline getirmiştir. Görsel sanatlar dersinde tasarım ve matematik disiplinlerini kullanan öğrenciler eğlenceli bir STEM etkinliği gerçekleştirmiştir (Bkz. Resim 15).



Resim 15. Kabartma örneği

### SONUÇ ve ÖNERİLER

STEM ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazının büyük çoğunluğunda üst düzey veya 21. yüzyıl becerisi olarak adlandırılan becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinin STEM ile ilgili mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Alanyazındaki araştırma sonuçları STEM eğitiminin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde her geçen gün daha da önem kazandığını ortaya koymaktadır. Gelişen teknolojinin getirisi olarak disiplinler arası eğitimin ön plana çıktığı, eğitimde farklı uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiği bu araştırmalarda sık sık belirtilmiştir. Yapararak yaşayarak öğrenme metodunun ışığında öğrencilerin bilgiyi somut hale getirmesi sistemine dayanan STEM eğitimi birden çok disiplinin bir arada kullanılması ilkesine dayanır. Öğrenciler fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanında sahip oldukları bilgileri bir araya getirerek somut bir bütün oluştururlar. Böylelikle öğrenmelerin daha kalıcı olduğu bilgisi literatürlerde yerini almıştır.

Eğitimin öğrencide kalıcı değişiklikler bırakmak olduğu önbilgisi ile yola çıkılırsa STEM bu noktada eğitimin bir parçası haline gelmelidir denilebilir. Eğitimin sadece bilgi depolamak olmadığı, bilginin kullanılabilir hale getirildiğinde işe yaradığı STEM eğitimleri sayesinde öğrencilere kazandırılabilir. STEM eğitimleri sayesinde tüketen değil üreten nesiller yetiştirmek mümkündür. Gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşmak eski dönemlere oranla çok daha kolaydır. Şimdi ise önemli olan ulaşılan bilginin hayata dönük olarak kullanılabilmesidir. Teknolojideki sürekli ilerlemeler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve ortamlarını her gün değiştirmektedir. Öğrenciler tarafından STEM eğitimi aracılığıyla geliştirilen beceriler, onların okullarında ve meslek hayatlarında başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Gelişmiş dünya ülkelerinde STEM eğitimleri yaygın olarak kullanılmaktadır ve bu ülkelerde eğitim seviyesinin ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Teknolojiyi kullanabilme, yeni ürünler ortaya koyabilme ve üretme küreselleşen dünyanın yeni ilgi alanlarıdır. Türkiye’de ise STEM eğitimleri son yıllarda ilgi odağı olmaya başlamıştır. Ülkemizde STEM ile ilgili eğitimler verilmeye başlanmış ve STEM eğitimi veren okulların sayısı artmıştır. Eğitimin sadece duvarlar arasında yapılmayacağı fikri yavaş yavaş yerleşmektedir. Öğrencilerin kendini geliştirebileceği ve üretebileceği ortamlar tasarlanmaktadır.

Yakın çevredeki okulların derslerde kullandığı STEM etkinliklerini de inceleme fırsatı bulduğum çalışmamda öğrencilerin kendi imkanları ile yaptığı çalışmalar sayesinde yaratıcılıklarının geliştiği ve kazanımlara daha hakim oldukları görülmüştür. Sınıf içinde kısıtlı imkanlarla bile olsa yapılan basit etkinlikler öğrencilerin bilgilerini somut hale getirmelerine olanak vermiştir. Öğrenciler hem eğlenmiş hem de öğrenmelerini kalıcı hale getirmiştir. Birden fazla derste öğrendikleri farklı konuları bir araya getirerek bir bütün oluşturmuşlardır. Bu sayede pratik



düşünme becerisi kazanabilmiş ve bir sorunla karşılaştıklarından çözüm bulmayı öğrenmişlerdir. Bu bilgiyi hayatımızın neresinde kullanacağız? Sorusuna bir cevap bulmuşlardır.

Eğitime katkısının birçok yazında belirtildiği STEM etkinliklerinin yaygınlaştırılmasının gerekliliği ortadadır. Her öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği basit tasarımları yapabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Okullar STEM etkinliği yapılabilecek şekilde düzenlenmeli, ders içerikleri etkinlik yapmaya imkân sağlamalıdır. Her okulda STEM atölyeleri kurmak zaman, yer ve maliyet bakımından sınırlılıklar içerse de sürece yayıldığında bu sınırlar aşılabılır. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre tasarım, müzik, resim, ahşap, teknoloji atölyeleri gibi atölyeler oluşturularak üretim sürecine katkı sağlanabilir. En kalıcı öğrenme biçimlerinden olan yaparak yaşayarak öğrenme ile okulda duvarlar ardında yüklenen bilgiler amacına ulaşmış olur.

## KAYNAKLAR

Akaygün, F., Aslan Tutak, F. & Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (Fen, teknoloji, mühendislik, matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının fetemm farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 794-816.

Altunel, M. (2018). Steam eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve Riskler. *Seta Perspektif*, 207.

Bybee, R. W. (2013). *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. (116 p). Virginia: NSTA Press, 249-352.

Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (fetemm) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Çorlu, M., Capraro, R. & Capraro, M. (2014). FETEMM eğitimi ve alan öğretmeni eğitimine yansımaları. *Eğitim ve Bilim 2014*, 39(171), 74-85.

Çorlu, M. A. & Aydın, E. (2016). Evaluation of Learning Gains through Integrated STEM Projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29.

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*.

Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ercan, S. & Şahin, F. (2015). The usage of engineering practices in science education: Effectsof design based science learningon students' academic achievement. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(1), 128-164.

Gülhan, F. & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve mesleklerle ilgili görüşlerine etkisi. *Pegem Atf İndeksi*, 0, 283-302.

(<http://www.pegemindeks.net/index.php/Pati/article/view/9786053183563b2.019/9786053183563> sitesinden erişildi.)

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 stratejik planı. Ankara. URL: <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>, sitesinden erişilmiştir.

MEB (2016). Milli Eğitim Bakanlığı STEM Eğitimi Raporu. Ankara. URL: <http://yegitek.meb.gov.tr/www/meb-yegitek-genel-mudurlugu-stem-fen-teknoloji-muhendislik-matematik-egitim-raporu-hazirladi/icerik/719>, sitesinden erişilmiştir.

MEB (2019). Milli Eğitim Temel Kanunu. URL: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> 18.05.2019 tarihinde alındı)

MEB (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) Stem Eğitimi Öğretmen El Kitabı. Ankara. URL:

[http://scientix.meb.gov.tr/images/upload/Event\\_35/Gallery/STEM%20E%C4%9Fitimi%20%C3%96%C4%9Fretmen%20E%20Kitab%C4%B1.pdf](http://scientix.meb.gov.tr/images/upload/Event_35/Gallery/STEM%20E%C4%9Fitimi%20%C3%96%C4%9Fretmen%20E%20Kitab%C4%B1.pdf) 02.04.2019 sitesinden erişilmiştir.

Ostler, E. (2012). 21st Century STEM education: A tactical model for long-range success. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(1), 28-33.

Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Report to The President On Agricultural Preparedness AND The Agriculture Research Enterprise, (2012). URL:

<https://obamawhitehouse.archives.gov/administration/eop/ostp/pcast/docsreports> sitesinden erişilmiştir.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.

Smith, J. & Karr-Kidwell, P. (2000). The interdisciplinary curriculum: a literary review and a manual for administrators and teachers. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED443172> sayfasından erişilmiştir.

Şahin, A., Erdoğan, N., Morgan, J., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2012). Üniversite alan seçiminde lisede alınan derslerin ve sınav puanlarının etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 96-109.

Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.

Yılmaz, H., Koyunkaya Yiğit, M., Güler, F. & Güzey, S. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (stem) eğitimi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.

### **Extended Abstract**

The needs of all societies have been differentiated with the rapidly changing and developing technology. From this point of view, especially developed societies search for approaches that can be an alternative to traditional educational methods and equip learners with different skills. One of these approaches is the STEM approach that has emerged in the United States and has been implemented in different countries around the world. STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education model is a model that puts science, mathematics, technology and engineering into practice. The aim of this model is to educate individuals who have high-level thinking or 21st century skills. In our country Turkey, STEM is one of the subjects that the educators frequently hear about in recent years. In terms of its basic philosophy, STEM studies are considered as a project-based approach as a result of cooperation and coordination in different disciplines. The Ministry of National Education (MoNE) also makes serious efforts in this regard and realizes different projects. It is also known that the institutions that lead the STEM activities in the educational environments are private schools and that private schools are making serious efforts on this issue. Besides the MoNE and private schools, the interest of the academic community in the STEM approach is intense. STEM & Makers Fest / Expo is a multi-faceted event that allows all people to interact with science and technology, whether big, small, old or young. The purpose of this activity; creating creative, educational, entertaining, problem solving, intriguing and exciting products and workshops; Up to 100.000 people have participated in this event, which has been held in different cities and the number of people participating in the event is increasing day by day. When the literature is examined, it is possible to come across practices in which all kinds of activities in schools are evaluated in the context of STEM. The aim of this study is to discuss the subject in the context of STEM and to give concrete examples of STEM

activities from different disciplines. Examples are not limited to the disciplines of Science, Technology, Engineering and Mathematics. In the other courses, concrete examples are given about what STEM examples can be. Therefore, the aim of this study is to eliminate the question marks in the heads and to provide a plan on how educators can integrate this approach in the lessons. In this study, where I had the opportunity to examine STEM activities used by the nearby schools in the lessons, it was seen that the students developed their creativity and dominated the gains with the help of their own activities. Simple activities, even with limited facilities in the classroom, allowed students to make their knowledge concrete. Students both entertained and made their learning permanent. They formed a whole by bringing together the different subjects they learned in more than one course. In this way, they were able to gain practical thinking skills and learn to find solutions because they faced a problem. ‘Where will we use this information in our lives?’ They found an answer to this question. It is obvious that STEM activities should be made more widespread in terms of their contribution to education. Environments should be created where each student can make simple designs that can be used in daily life. Schools should be organized in such a way that STEM activities can be carried out and the course contents should provide opportunities for activities. Although STEM workshops in each school have limitations in terms of time, space and cost, these limits can be overcome if they are spread throughout the process. According to students' interests, design, music, painting, wood, technology workshops can be created by contributing to the production process. Learning by doing, which is one of the most permanent forms of learning, accomplishes its purpose by the information loaded behind walls in schools.



## 2006 VE 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Kenan BULUT\*

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmış ve 2006 yılında uygulanmaya başlanan “İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı” ile 2018 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)”ı çeşitli açılardan karşılaştırılarak incelemektir. Çalışmada söz konusu öğretim programları yapıları, amaçları ve perspektifleri, ilk okuma yazma yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, temalar ve metin sayıları, metin türleri ve metinlerin nitelikleri, öğrenme alanları ve kazanımların yapısı, kazanımların sayısı ve alanlara dağılımı, yöntem ve teknikler, metinlerde bulunması gereken özellikler, ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve diğer hususlar yönünden karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Çalışma ‘temel nitel araştırma’ desenine göre yürütülmüştür. Çalışmada veriler, doküman incelemesine göre toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda 2006 Programı’nın ilk defa köklü değişiklikler içermesi ve kendisinden önceki programlarla karşılaştırıldığında önemli derecede üstün özelliklerinden dolayı Türkçe öğretimine yeni bir soluk kazandırdığı tespit edilmiştir. Ancak ne kadar iyi olursa olsun şartların hızla değiştiği bir dönemde, zamanın gerisinde kalmamak için programların belli aralıklarla yenilenmesi gerektiği, bu açıdan bakıldığında 2018 Programı’nın 2006 Programı temelinde yenilenmesinin olumlu bir adım olduğu, iki programın da üstün yönleri olmakla birlikte 2018 Programı’na bakıldığında, program açısından olumlu yönde bir gidişatin olduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın sonunda, bundan sonra yapılacak öğretim programlarının daha nitelikli olması için program yapımcılarına ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları, karşılaştırma, inceleme

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF 2006 AND 2018 TURKISH COURSE CURRICULA

### ABSTRACT

The aim of this study is to *comparatively analyze the primary school Turkish course curriculum (grades 6, 7, 8) prepared in line with a constructivist approach and started to be implemented in 2006 and the Turkish course curriculum (grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8) released in 2018*. The study compared the curricula in terms of their structures, objectives and perspectives, first reading and writing approaches, measurement and evaluation approaches, themes and number of texts, types and qualities of texts, learning areas and outcomes, number of learning outcomes and their distribution in areas, methods and techniques, features required in texts, textbook, workbook and teacher's guidebook and other issues. The study was conducted according to the ‘basic qualitative research’ pattern. Data were collected using document analysis and analyzed using descriptive analysis. The 2006 curriculum was the first to include fundamental changes and was significantly superior to previous curricula. It, therefore, brought a breath of fresh air to the Turkish teaching. However, no matter how good they are, curricula should be revised at short intervals to catch up with the rapidly changing world. Therefore, the renewal of the 2018 curriculum on the basis of the 2006 curriculum is a positive step. Both curricula have their strengths and the 2018 curriculum shows that there is a positive trend in terms of curriculum preparation. Based on the results, the study makes various recommendations to those who prepare curricula and then to those who implement them to make sure that future curricula are more effective and qualified.

**Key Words:** 2006 and 2018 Turkish Course Curricula, comparison, examination

\* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Van, kenanabulut80@gmail.com

## GİRİŞ

Yaşam boyu devam eden ve dinamik bir süreç olan eğitim-öğretim faaliyetleri icra edilirken hiç kuşkusuz bir toplumun tarihsel serüveni, gelişmişliği ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle toplumda ihtiyaçların değişmesi ve artması, eğitim-öğretim faaliyetlerini de birinci dereceden etkilemektedir. Elbette bilim ve teknolojideki hızlı değişim, eğitim ve öğretim faaliyetlerini de etkilemiş, uzun zamandan beri ciddi plan ve programlara göre yürütülmekte olan bu alandaki çalışmaları daha da önemli kılmıştır.

Ülkelerin eğitim politikalarının bir gereği olarak önemle üzerinde durulması gereken konulardan birisi de öğretim programlarıdır. Öğretim programları, belli bir zamanda, bir plan çerçevesinde, bazı stratejilere göre ve birtakım yöntem ve tekniklerle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi işidir. Öğretim programları, öğretim faaliyetleri için gerekli olan fiziki ortam, zaman dilimi, öğretmen, ders araç-gereçleri, takip edilecek yöntem ve teknikler vb. her şeyi kapsamaktadır. Öğretim programlarının içeriğini toplumların ihtiyaçları, toplumsal değerler ve bunlara göre şekillenen eğitim sistemleri belirler. “21. Yüzyıl’da, evrensel değerleri olmayan bir eğitim sisteminin ulusal idealler gerçekleştirilmesi de oldukça zordur” (Akınoğlu, 2005, S. 32).

“Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir” (MEB, 2018). Dolayısıyla bilgiyi üreten ve uygulayan, bununla kalmayıp eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci ve kararlı, iletişim becerilerini kullanabilen ve empati yapabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Altunkaya (2010, s. 10)’ya göre “okullarda uygulanan eğitim programları ve ders kitapları, Türk Milli Eğitimi’nin bütün amaçlarını gerçekleştirecek şekilde yapılandırılmalı ve dünyada eğitim alanında meydana gelen gelişmeler ışığında kendi kültür ve medeniyetimizle birleştirilerek geliştirilmelidir”. Çünkü öğretim programlarının çıktıları bütün paydaşları etkilemektedir. Ünal, Coştu ve Karataş (2004) da “geliştirilen öğretim programlarının incelenmesi ve yeni programların bu incelemelerden elde edilen veriler ışığında geliştirilmesi” gerektiğini ifade etmişlerdir. “Eğitimde kalitenin artırılması, ihtiyaca cevap verebilen nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesiyle mümkündür” (Atik ve Aykaç, 2017, s. 587). Ayrıca Özenç (2018, s. 39)’in ifade ettiği gibi “dünyada dönemselsel olarak farklı her alanda bir takım değişiklik ve yenilikler yaşanmaktadır. Yaşamın doğası olarak, eski ve yeniler hayatta her zaman varlığını hissettirecektir. Değişimin gereği olarak elbette eğitim alanı da bundan nasibini almaktadır.” Bu açıdan bakıldığında programların çağın koşullarına göre yenilenen ihtiyaçların gerisinde kalmaması için belli aralıklarla gözden geçirilerek yenilenmesi, günün koşullarına uyarlanması bir gerekliliktir.

Eğitim amaçları ile müfredat konularını içine alan öğretim amaçlarının tespit edilmesi süreci sonrasında, ortaya konan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesi önemli bir meseledir (Temizyürek ve Balcı, 2015, s. 497). Dolayısıyla “uygulanan bir eğitim-öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi, programın verimliliği ve kalitesi hakkında geri bildirimler sağlar” (Duman, 2004). Bu nedenle özellikle akademik alanda nitelikli çalışmaların yapılmasına olan ihtiyaç tartışılmazdır. Temizyürek ve Balcı (2015, s. 497) da aynı noktaya vurgu yapmışlardır: “Türkçe derslerinde belirlenecek eğitim amaçlarının doğru tespiti ancak bu sahada yapılan akademik çalışmaların artması ve elde edilen sonuçların programlara yansıtılması ile mümkündür”.

Göğüş (1970, s. 145)’ e göre “Cumhuriyet’in ilanından önce ve sonra Ankara hükümetince orta dereceli okulların programları üzerinde soruşturmalar yapılmış ve bazı programlar hazırlanmışsa da bunların uygulanmasına geçilmemiştir”. Bu nedenle Türkçe dersi için ilk olarak hazırlanan öğretim programları, 1924 yılında Cumhuriyetin kurulmasının hemen ardından hazırlanan “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı” (ilköğretim birinci kademe için) ve “Lise Birinci devre Müfredat Programı” (ilköğretim ikinci kademe için)dır. Bu programlar daha sonra birçok kez yenilenmiştir. 2004-2005 yıllarına gelindiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı ilk kez yapılandırıcı yaklaşıma dikkate alınarak hazırlanmıştır (2004 yılında birinci kademe, 2005 yılında ise ikinci kademe için). Taslak olarak hazırlanan ve bir yıl sonra da tüm ülkede faaliyete konulan program, 2015 yılına kadar ufak-tefek değişikliklerin dışında uygulanmaya devam etmiştir. 2015 yılında birtakım değişiklikler yapılmış ve program yenilenmiştir. Ancak 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı pilot uygulamalarla

sınırlı kalmıştır. Daha sonra 2017 yılında taslak şeklinde hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ilk olarak 1. ve 5. sınıflarda uygulanmış, 2018 yılının Ocak ayında üzerinde yapılan son değişikliklerden sonra 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Programda “bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir” (MEB, 2018).

### **Çalışmanın amacı ve önemi**

Bu çalışmanın amacı, *yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmış ve 2006 yılında uygulanmaya başlanan “İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı” ile 2018 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)”nı çeşitli açılardan karşılaştırarak incelemektir.*

İlk olarak 1924 yılında hazırlanarak uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 yılına geldiğimizde birçok kez ya değişikliğe uğramış ya da yenilenmiştir. 2005 yılında ise ilk defa köklü bir değişikliğe gidilmiş, farklı bir yaklaşıma göre programlar hazırlanmaya başlanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak programı hazırlanan derslerden birisi de Türkçe dersi. Ana dili dersi ve ana derslerden birisi olması nedeniyle Türkçe dersi programının köklü değişiklikler yapılarak yenilenmesi önemli bir adımdır. Çünkü bilgi değil beceri dersleri olan dil derslerinin, özellikle ana dili derslerinin, diğer derslerdeki kazanımların edindirilmesinde de önemli bir katkılarının olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Yaklaşık on yıl boyunca uygulanan program, ilk olarak 2015 yılında çeşitli değişiklikler yapılarak yeniden yayınlanmıştır. Daha sonra 2017 yılında taslak olarak, 2018 yılında ise 2017 taslağına son şekli verilerek yeniden yayınlanan öğretim programı bütün okullarda 1’den 8. sınıfa kadar uygulanmaktadır. Değişiklikler yapılarak hazırlanan 2015 ve 2018 programlarında da yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınmıştır.

Değişimin baş döndürücü hızı hiç kuşkusuz nesiller üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okullarda öğrenim gören bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir paya sahip olan öğretim programlarının, değişimi göz ardı etmesi düşünülemez. Aksi takdirde ülkenin geleceğine yön verecek nesillerin yetişmesinde önemli zaafılar yaşanır. Bu nedenle programların yeri ve zamanı geldiğinde ihtiyaca uygun olarak yenilenmesi bir zorunluluktur. 2006 Programı da 2018 Programı da böyle bir ihtiyacın ürünüdür.

Yayımlanan programların ne tür değişiklikler ve farklılıklar içerdiği, söz konusu değişiklikler ve farklılıkların olumlu mu olumsuz mu olduğunun ortaya konulması ancak programlar üzerinde yapılan çeşitli akademik çalışmalarla mümkün olabilir. Bu çalışma bu açıdan önemlidir. 2018 Programı’ndaki yeniliklerin, özellikle Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve on kök değer gibi tamamen yeni olan birtakım başlıkların bilimsel açıdan değerlendirilmesi bir gerekliliktir. Ancak bu tür çalışmalar neticesinde varsa eksiklikler, aksaklıklar görülebilir ya da değişiklik yapılma ihtiyacı fark edilebilir.

Bütün bunlardan dolayı tarafsız bir bakışla incelenip objektif değerlendirmelerin yapılacağı bu tür çalışmalar önemli ve gereklidir.

Bu çalışma kapsamında, söz konusu programlar, içerdikleri konular dikkate alınarak,

- yapıları,
- amaçları ve perspektifleri,
- ilk okuma yazma yaklaşımları,
- ölçme ve değerlendirme yaklaşımları,
- temalar ve metin sayıları,
- metin türleri ve metinlerin nitelikleri,
- öğrenme alanları ve kazanımların yapısı,
- kazanımların sayısı ve alanlara dağılımı,
- yöntem ve teknikler,
- metinlerde bulunması gereken özellikler,

- ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı,
- ve diğer hususlar yönünden karşılaştırılmış ve incelenmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Bilindiği üzere 2005 ve 2006 yıllarında son şekli verilerek uygulanmaya başlanan iki program söz konusudur. 2005 yılında ilköğretim birinci kademe için *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)*, 2006 yılında ise ikinci kademe için *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı* uygulanmaya başlamıştır. Bu çalışmada bu iki programdan 2006 yılında hazırlanarak uygulanmaya başlanan *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı* ile 2018 yılında hazırlanan *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* karşılaştırılarak incelenmiştir. 2005 Programı ise ilgili bir-iki husus dışında bu çalışmanın kapsamı dışındadır.\*

### **YÖNTEM**

Bu çalışma, nitel araştırma çeşitlerinden ‘temel nitel araştırma’ desenine göre yürütülmüştür. Merriam (2013, s. 22)’a göre bir kişi fenomenolojik, gömülü (örtük) teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik vb. nitel çalışma türlerinden birisini değil ama nitel bir çalışma yapabilir. Yazar, yorumlayıcı bir yaklaşımla yapılan bu tür çalışmaları ‘temel nitel araştırma’ olarak adlandırmaktadır. Temel nitel araştırmalarda veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013, s. 23). Bu çalışmada da veriler doküman incelemesine göre toplanmıştır. Araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187) doküman incelemesi, “yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemine” (Çepni, 2012, s. 116) denir. Belgesel gözlem ya da belgesel tarama olarak da adlandırılan (Çepni, 2012, s. 116) doküman analizinde araştırmacı öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve notlardan yola çıkarak birtakım değerlendirme işlemleri yapar. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken en önemli nokta bu süreçte araştırmacının kaynaklardaki bilgileri, kaynaktan anlatılmak istenilen gibi anlaması ve o şekilde kullanmasıdır. Bu yöntemde daha çok yapılanlardan yola çıkılarak, genel eğilimlerin, farklı fikirlerin varlıkları biraz daha netleşmiş olur (Çepni, 2012, s. 116-117).

### **Çalışma materyali**

Bu araştırmanın çalışma materyalini, 2006 yılında uygulanmaya başlanan “İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı” ve 2018 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)” oluşturmaktadır. Çalışma çerçevesinde bu iki program başlıklar halinde incelenmiştir.

### **Verilerin toplanması**

Çalışma kapsamında ilk olarak çalışma materyalini oluşturan iki program ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış, çalışma için yardımcı olacak kaynaklar elde edilmiştir. Elde edilen kaynaklar incelenmiş, notlar çıkarılarak yazmaya hazırlık yapılmıştır. Daha sonra çalışma için betimsel analiz yöntemine uygun bir çerçeve oluşturulmuş ve başlıklar belirlenmiştir. Başlıklar belirlenirken iki programda da ele alınan konular dikkate alınmıştır. Son olarak belirlenen başlıklara göre bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Doküman analizi çalışmaları ya betimsel analiz ya da içerik analizi şeklinde yapılmaktadır. “2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizine göre daha yüzeysel olan bu analizde “elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş olan başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Betimsel analiz ‘betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma’, ‘tematik

\* Çalışmanın bundan sonraki kısmında bu programlar için genellikle 2005 Öğretim Programı ya da 2005 Programı; 2006 Öğretim Programı ya da 2006 Programı; 2018 Öğretim Programı ya da 2018 Programı şeklinde bahsedilecektir.

çerçeveye göre verilerin işlenmesi', 'bulguların tanımlanması' ve 'bulguların yorumlanması' olmak üzere dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Bu çalışmada da veriler analiz edilirken bu aşamalar takip edilmiştir.

## **BULGULAR**

2006 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarının karşılaştırılmasını içeren bu çalışmada bulgular başlıklar halinde ayrı ayrı olarak ele alınmıştır.

Her şeyden önce iki programda da ünite yaklaşımı yerine tematik yaklaşım sergilenmiştir. İlk defa 2005 ve 2006 programlarında, yapılandırıcı yaklaşımın etkisi sonucu programlarda yer almaya başlayan tematik yaklaşım, 2018 Programı'nda da aynı şekilde devam etmektedir.

### **Programların yapıları yönünden karşılaştırılması**

2018 yılında yayınlanan öğretim programlarının tamamında ortak olan bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölüm aynı zamanda programların ilk bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde bütün programların ortak amaçlarından, perspektiflerinden bahsedilmektedir. Yine bu bölümde bütün programlar için geçerli olan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından, bireysel gelişimin öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesinden bahsedilmektedir. Bu bölümden sonra "öğretim programının uygulanması", ve "öğretim programının yapısı" bölümleri yer almaktadır. "öğretim programının uygulanması" bölümünde "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları", "öğrenme öğretme yaklaşımı", "ölçme ve değerlendirme yaklaşımı", "uygulamada dikkat edilecek hususlar", "Türkçe dersi 1-8. sınıflar ders kitabı forma sayıları ve ebatları" başlıkları yer almaktadır. Son bölüm olan "öğretim programının yapısı" başlığının altında ise "öğretim programının yapısı", "kazanımların yapısı" ve "kazanımlar ve açıklamaları" yer almaktadır.

2006 Türkçe Öğretim Programı, "giriş", "6, 7 ve 8. sınıf kazanımları -etkinlik örnekleri- açıklamalar" ve "programla ilgili açıklamalar ve ekler" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümün alt başlıkları ise "programdaki temel yaklaşım", "programın yapısı", "öğrenme ve öğretme süreci", "hazırlanacak kitapların forma sayıları", "temel dil becerileri ve dil bilgisi oranı", "programda kullanılan sembollerini açıklayıcı tablo" şeklindedir. Programın yapısı başlığının altında "genel amaçlar", "temel beceriler" "temel dil becerileri ve dil bilgisi", "kazanımlar", "etkinlikler", "açıklamalar", "ara disiplinler" ve "Atatürkçülük" başlıkları yer almaktadır. İkinci bölümün altında herhangi bir alt başlık bulunmazken üçüncü bölümün altında "Atatürkçülük", "Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ile eşleşen ara disiplin alan kazanımları tablosu", "programın uygulanmasında öğretmenin rolü", "okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler", "dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler", "6, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmesi gereken türler", "temalar", "yöntem ve teknikler", "etkinlik örnekleri", "okuma gelişim dosyası", "ölçme ve değerlendirme", "ders işleniş ile ilgili açıklamalar", "ders işleniş örneği", "sözlük" ve "kaynakça" başlıkları bulunmaktadır.

### **Programların amaçları ve perspektifleri yönünden karşılaştırılması**

İki programda da 'vizyon' ifadesi geçmemektedir. Bununla birlikte programların amaçları ve perspektiflerine baktığımızda sahip oldukları vizyonu görmek mümkündür. Vizyon insanların, örgütlerin vb. odaklandıkları hedefleri gerçekleştirebilmek için oluşturdukları fikri modellerdir (Kılıç, 2010, s. 88). Örgüt içi işleri ve çatışmaları yeni bir perspektife sokan vizyon (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009), gelecekte oluşturulmak istenilen en iyi durumun zihinsel bir ifadesi, oluşturulmak istenen mevcut durumdan daha kapsamlı, daha iyi, daha başarılı, gerçekçi, güvenilir bir gelecektir (Avamleh ve Gardner, 1999'dan akt. Kılıç, 2010, s. 88). Diğer bir ifadeyle vizyon, "liderin yaratmak istediği geleceğin enstantane bir fotoğrafıdır" (Swayne ve ark. 2006'dan akt. Uğurluoğlu ve Çelik, 2009).

2018 Programı'nda yer alan ilk bölümde bütün öğretim programları için genel bir amaçtan ve genel bir perspektiften bahsedilmektedir. Buradaki genel amaç çerçevesinde okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise için olmak üzere toplam dört amaçtan bahsedilmekte ve her bir aşamayı tamamlayan öğrencilerin birbirini tamamlayıcı amaçlara ulaşması hedeflenmektedir.

*Öğretim programlarının perspektifi* başlığı altında çok önemli iki başlık yer almaktadır. Bunlardan birincisi *değerlerimiz* diğer ise *yetkinliklerdir*. *Değerlerimiz*, ilk defa bir başlık olarak 2018 yılında yayınlanan bütün öğretim programlarında yer almış ve bu çerçevede on tane kök değer belirlenmiştir. Söz konusu kök değerler şunlardır: *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*. Bunlar, “öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2018). Değerlerin 2018 Programı’nda yer alması programın vizyonu ile ilgilidir. Kılıç (2010, s. 88)’a göre vizyonla insanları toplumda bir arada tutan, harekete geçiren, kıskırtan, canlılık veren, derinden bağlı olunan değerler düşünülür.

*Yetkinlikler* başlığı altında ise 2015 yılında kabul edilerek resmi gazetede yayınlanan *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi* yer almaktadır. TYÇ olarak programda kısaltması kullanılan *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*’nin amacı “tüm öğrenme ortamlarında kazanılmış ve kalite güvencesi sağlanmış yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı, yeterlilikler arasında geçiş ilişkilerinin belirlendiği ve hayat boyu öğrenmenin desteklendiği bütünleşik bir yapı sunmaktır” (TYÇ Yönetmeliği, Madde 4(1), 2015, s. 3).

*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi* sekiz anahtar yetkinlik belirlemektedir. Bunla *anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade*.

2018 yılında hazırlanan programların ikinci bölümlerinde, her programın kendi uygulamalarından bahsedilmektedir. Programların özel amaçları bu bölümde yer almaktadır. 2018 Türkçe Öğretim Programı’nın da ikinci bölümünde programın özel amaçları yer almaktadır.

2006 Programı’na bakıldığında ise programların tamamı için ortak bir şeyden bahsetmek mümkün değildir. Zaten yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanan ilk programlardan birisi olan 2006 Türkçe Öğretim Programı için bunu düşünmek mümkün değildir. Programın *giriş* bölümünde *programdaki temel yaklaşım* yer almaktadır. Buna göre 2006 Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiş, bu yaklaşımın temel hedefinin, “öğrencinin öğretmen rehberliğinde etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi” olduğu vurgulanmıştır.

Genel amaçlar başlığı altında ise 2006 Türkçe Öğretim Programı’nın amaçlarından bahsedilmiştir. Bu, 2018 Programı’ndaki özel amaçlara denk gelmektedir.

Programların amaçları incelendiğinde, iki programda yer alan amaçların birçoğunun benzer olduğu görülmektedir. Örneğin 2006 Programı’nda “yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri” maddesi yer alırken 2018 Programı’nda “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” ve “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” maddeleri yer almaktadır.

İki programda da teknolojinin kullanımının gerekliliğine vurgu yapılmakla birlikte 2006 Programı’nda teknolojinin kullanımı ile ilgili vurgulamalar, 2018 Programı’na göre daha yüzeysel kalmıştır. Bu da aradan geçen zaman dikkate alındığında normaldir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de teknolojinin ileri seviyede ve bilinçli olarak kullanımı gerekli, hatta zorunludur. Henüz çok yaygın olmazsa da eğitim portallarının kullanımı, öğretmenlerin ön hazırlık yaparken bu portallardan yararlanmaları, zaman zaman ders esnasında bu tür portalların aktif olarak kullanılması ve bir kısım etkinliklerin bu portallardan yapılması, hem öğrenciler için hem de öğretmenler için birçok kolaylık sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının da bu tür uygulamaları devreye koyduğu görülmektedir. 2018 Programı’nda yer alan “dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar,

televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır” ifadeleriyle bu tür uygulamalar bir yandan teşvik edilirken diğer yandan “teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır” ifadeleriyle de tehlikelere karşı uyarılarda bulunmaktadır.

#### **Programların ilk okuma yazma yönünden karşılaştırılması\***

Her iki programda da ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve “ses temelli ilk okuma-yazma öğretimi” benimsenmiştir. Ancak 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1- 5. Sınıflar)’na göre “bitişik eğik yazı öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte yeniden ele alınmış ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi öngörülmüştür” (MEB, 2009). 2018 yılında yayınlanan yeni programa göre ise “ilk okuma yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir” (MEB, 2018). Yani bitişik eğik yazı zorunlu olmaktan çıkarılıp öğretmenin tercihinin bırakılmıştır.

2018 Programı’ndaki bu durum bir yıl sonra, yani 2019 yılında tekrar değiştirilmiş, bitişik eğik yazı tamamen kaldırılmıştır. 2019 yılında tekrar yayınlanan Türkçe Öğretim Programı’ndaki tek değişiklik bu konuda yapılmış, “ilk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir” ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca 2017 yılında yayınlanan, 2018 ve 2019 yıllarında son hali verilen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ses gruplarında da değişiklikler yapılmıştır.

#### **Programların ölçme ve değerlendirme yönünden karşılaştırılması**

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, 2005 yılından beri yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanan bütün öğretim programlarında en önemli başlıklardan biri olarak karşımıza çıkmıştır.

İki programda da ölçme ve değerlendirme çalışmalarının hem süreç hem sonuç ya da ürün odaklı olması gerektiği savunulmaktadır. Dolayısıyla yapılandırıcı yaklaşım ile hazırlanan iki programda da ölçme ve değerlendirme ile ilgili bakışın değişmediği görülmektedir.

*“Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler eğitim öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabilir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmasıyla da ölçülen özellikle ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinilmiş olur.” ... “Yukarıda da değinilmeye çalışıldığı gibi Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür” (MEB, 2006).*

2018 Programı’nda da ölçme ve değerlendirmenin sürekli olması gerektiği vurgulanarak, “öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Sürekli değerlendirme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemlidir” ifadelerine yer verilmiştir.

Ayrıca 2018 Türkçe Öğretim Programı’nın ilk bölümünde bütün programlara yönelik olarak bir ölçme-değerlendirme yaklaşımından bahsedilmektedir. Orada da öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler sıralanmış, ölçme değerlendirme çalışmaları yapılırken

\* Bu çalışma, 2006 yılında yayınlanan “İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı” ile 2018 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)”nın karşılaştırması üzerine olduğundan, 2005 yılında yayınlanan “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)”nda yer alan konuları içermemektedir. Bu nedenle “ilk okuma yazma” bölümüyle ilgili sadece dikkat çekici bir-iki değişikliğe değinilmiş, ayrıntılarına inilmemiştir.

kesin sınırlardan bahsedilemeyeceği, tüm bileşenlerin azami uyum içerisinde olması, bireysel farklılıkların dikkate alınarak yapılması gerektiği, sadece bilişsel ölçümlerin yeterli olmayacağı, öğretmen ve öğrencilerin birlikte katılımıyla mümkün olabileceği, özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak gerektiği (MEB, 2018) vurgulanmıştır.

2006 Programı'nda 'ölçme ve değerlendirme' başlığından sonra 'değerlendirme araç ve yöntemleri' başlığı yer almıştır. Bu başlık altında "Türkçe programı kazanımlarının değerlendirilmesinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılabilen bazı ölçme araçları ve yöntemleri hakkında kısa bilgiler ile form örnekleri" yer almaktadır. 2018 Programı'nda ise böyle bir bölüm ya da başlık yoktur.

### **Programların temalar ve metin sayıları yönünden karşılaştırılması**

2006 Öğretim Programı'nda her sınıf düzeyinde altı tema, her temada ise üç okuma bir dinleme olmak üzere toplam dört metin öngörülmüştür. Dolayısıyla yıl boyunca işlenecek metin sayısı yirmi dördttür. Ders kitabında temaları destekleyen serbest okuma metinlerine ise tercihen yer verilebileceği ifade edilmiştir.

2018 yılında hazırlanan programda ise tema sayısı sekize çıkarılmış, her temada üç okuma bir dinleme ve bir serbest metnin olması öngörülmüştür. Böylece yıl boyunca işlenecek metin sayısı kırk olarak belirlenmiştir.

2006 Programı'nda yer alan "ders kitaplarında işleniş verilen 4 metin dışında 2 ek metne yer verilmelidir. Bu metinler, öğretmenin isteğine bağlı olarak ve etkinlikleri öğretmen tarafından düzenlenerek işlenebilecektir. Temada verilen diğer metinlerle aynı türde olabilecek bu metinlerin türü birbirinden farklı olmalıdır" ifadeleriyle zorunlu metinlerin dışında öğretmenin tercihinin bırakılmak üzere iki metinden de bahsedilmiştir. 2018 Programı'nda ise tercihe bırakılan böyle bir durum söz konusu değildir.

Ayrıca 2018 Programı'na göre hangi temada hangi metin türlerinin ağırlıkta bulunacağına kitap yazarları karar vereceklerdir. "Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır" (MEB, 2018). Her temada yer alacak sekiz seçmeli metnin ise temalara uygun ve eşit dağılması gerektiği ifade edilmiştir.

2006 Programı'nda ise bu konuya "her temada iki olaya, bir düşünceye dayalı metne yer verilmelidir. Altı temadan en az dördünde şiir türünde metin yer almalıdır" (MEB, 2006) ifadeleriyle yer verilmiş olup eşit bir dağılıma değil, türlere göre farklı bir denge unsuruna dikkat edildiği görülmektedir.

Her iki programdaki seçmeli ve zorunlu ana temalar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1.** 2006 ve 2018 Türkçe öğretim programlarındaki temaların dağılımları

Niteliği	2006 Türkçe Öğretim Programı'na göre temalar	2018 Türkçe Öğretim Programı'na göre temalar
Zorunlu	Sevgi (6. sınıflar için) Millî kültür (7. sınıflar için) Toplum hayatı (8. sınıflar için) Atatürkçülük (her sınıf düzeyi için)	Erdemler (her sınıf düzeyi için) Millî Kültürümüz (her sınıf düzeyi için) Millî Mücadele ve Atatürk (her sınıf düzeyi için)
Seçmeli	Sevgi (7 ve 8. sınıflar için) Millî kültür (6 ve 8. sınıflar için) Toplum hayatı (6 ve 7. sınıflar için) Okuma Kültürü İletişim Hak ve Özgürlükler Kişisel Gelişim	Birey ve toplum Okuma kültürü İletişim Hak ve özgürlükler Kişisel gelişim Bilim ve teknoloji Sağlık ve spor



Bilim ve Teknoloji Alışkanlıklar Zaman ve Mekân Duygular Doğa ve Evren Güzel Sanatlar Kavramlar ve Çağrışımlar	Zaman ve mekân Duygular Doğa ve evren Sanat Vatandaşlık Çocuk dünyası
--	--

Temalara bakıldığında ‘Milli Kültür(ümüz)’ ve ‘Atatürkçülük’ temalarının iki programda da zorunlu temalar arasında yer aldığı, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren temalarının iki programda da seçmeli temalar arasında yer aldığı, 2006 Programı’nda ‘Güzel Sanatlar’ teması yer alırken 2018 Programı’nda bunun yerine ‘Sanat’ temasının yer aldığı, 2006 Programı’nda ‘Toplum Hayatı’ teması zorunlu temalar (7. sınıflar için) içinde yer alırken 2018 Programı’nda bunun yerine ‘Birey ve Toplum’ temasının seçmeli tema olarak yer aldığı görülmektedir. Bunların dışında ‘Sevgi’ teması 2006 Programı’nda, ‘Erdemler’ teması 2018 Programı’nda zorunlu tema iken; ‘Alışkanlıklar’, ‘Kavramlar ve Çağrışımlar’ temaları 2006 Programı’nda, ‘Sağlık ve Spor’, ‘Vatandaşlık’, ‘Çocuk Dünyası’ temaları 2018 Programı’nda seçmeli temalar olarak yer almıştır.

### Programların metin türleri ve metinlerin nitelikleri yönünden karşılaştırılması

Metin türlerinde de programlar arasında değişikliklere gidildiği görülmektedir. İlgili tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 2.** 2006 ve 2018 Türkçe öğretim programlarındaki metin türlerinin dağılımı

Niteliği	2006 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan metin türleri	2018 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan metin türleri
Bilimler	Düşünceye dayalı Olaya dayalı Şiir	Bilgilendirici Hikâye edici Şiir
Metin türleri	Şiir (6, 7 ve 8. Sınıflar için) Hikâye (6, 7 ve 8. Sınıflar için) Anı (6, 7 ve 8. Sınıflar için) Masal (6. Sınıflar için) Fabl (6. Sınıflar için) Deneme (6, 7 ve 8. Sınıflar için) Tiyatro (6 ve 7.Sınıflar için)	<b>Bilgilendirici</b> Anı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için) Biyografiler, Otobiyografiler (7 ve 8. Sınıflar için) Blog (6, 7 ve 8. Sınıflar için) Dilekçe (5, 7 ve 8. Sınıflar için) Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler) (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için) e-posta (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için) Günlük (7 ve 8. Sınıflar için)
Metin türleri	Sohbet (söyleşi) (7 ve 8. Sınıflar için) Gezi yazısı (7. Sınıflar için) Biyografi (7. Sınıflar için) Makale (8. Sınıflar için) Roman (8. Sınıflar için) Eleştiri (8. Sınıflar için) Destan (8. Sınıflar için)	Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.) (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için) Gezi Yazısı (6, 7 ve 8. Sınıflar için) Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için) Mektup (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için) Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.) (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için) Sosyal Medya Mesajları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)
		<b>Hikâye edici Metinler</b>

	<p>Çizgi Roman (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)  Fabl (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)  Hikâye (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)  Karikatür (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)  Masal / Efsane / Destan (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)  Mizahi Fıkra (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)  Roman (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)  Tiyatro (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)</p> <p><b>Şiir</b>  Şarkı / Türkü (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)  Şiir (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)</p>
--	--

Tabloya bakıldığında iki programda da metin biçimlerinin aynı olduğu görülmektedir. Türlerle bakıldığında ise 2006 Programı'nda ana türlerin verildiği, bunların dışında kalan türlerin ise verilmemesi, tercihe bırakıldığı görülmekte iken 2018 Programı'nda ders kitaplarında yer alması gereken türler ve sınıf düzeyleri net bir şekilde belirtilmiştir. 2018 Programı'nda, 2006 Programı'nda yer alan türlerden 'eleştiri' hariç tamamı yer almakla birlikte bunların dışında kalan birçok türe de yer verilmiştir.

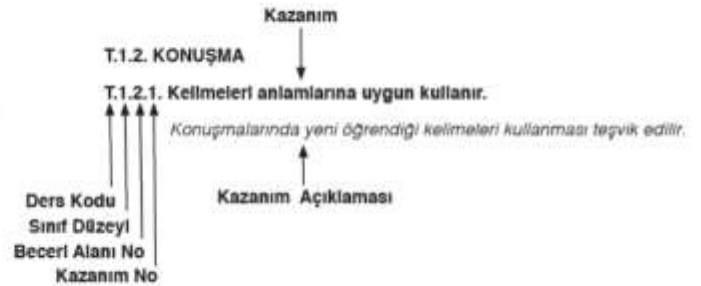
İki programda da sınıf düzeylerine göre işlenecek türlerin birçoğu ortak olmakla birlikte özellikle makale, roman, eleştiri, destan türleri 2006 Programı'nda sadece 8. sınıflarda yer alırken 2018 Programı'nda diğer sınıf düzeylerinde de yer aldığı görülmektedir.

#### **Programların öğrenme alanları ve kazanımların yapısı yönünden karşılaştırılması**

2006 Programı'nda yer alan 'öğrenme alanları' başlığı 2018 Programı'nda yer almamış, 2006 Programı'nda öğrenme alanları ile ilgili verilen ayrıntılı bilgiler 2018 Programı'nda yer almamıştır.

İki programda da yer alan kazanımlar dört öğrenme alanı altında gruplandırılmıştır. 2006 Programı'nda 'amaç ve kazanımlar' başlığı altında her bir öğrenme alanı için beş veya altı amaç, her amaç için ayrı ayrı kazanımlar söz konusu iken 2018 Programı'nda öğrenme alanlarına ait bu amaçlara yer verilmemiş, sadece kazanımlar ve açıklamaları yer almıştır. 2006 Programı'nda dil bilgisi ise öğrenme alanlarına destekleyici mahiyette yer almaktadır. Örnek görseller aşağıda yer almaktadır.

KURAMSEL		
ÖĞRETİM ALANI ÖRNEĞİ		
FARKLI DÜZEYLER		
AMAÇ VE KAZANIMLAR	ÖRNEKLER	AÇIKLAMALAR
1. Okuma becerilerini geliştirme	Okuma becerilerini geliştirme	Okuma becerilerini geliştirme
2. Yazma becerilerini geliştirme	Yazma becerilerini geliştirme	Yazma becerilerini geliştirme
3. Dinleme becerilerini geliştirme	Dinleme becerilerini geliştirme	Dinleme becerilerini geliştirme
4. Konuşma becerilerini geliştirme	Konuşma becerilerini geliştirme	Konuşma becerilerini geliştirme
5. Dil bilgisi becerilerini geliştirme	Dil bilgisi becerilerini geliştirme	Dil bilgisi becerilerini geliştirme



2006 Türkçe Öğretim Programında yer alan amaç ve kazanımların yapısı

2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve açıklamalarının yapısı

Ayrıca 2006 Program yapısında görüldüğü üzere 'etkinlik örnekleri' ve 'açıklamalar'a da birer sütunda yer verilmiştir. Her öğrenme alanı için etkinlik örnekleri de yine programda mevcuttur. Programın ilk defa uygulanıyor olması nedeniyle bu durum gerekli görülmüştür. 2018 Programı'nda ise böyle bir şey söz konusu değildir.

2018 Programı'nda 1'den 8'e kadar "bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktıklarına" yer verilmişken 2006 Programı'nda 6, 7 ve 8. sınıflar için aynı amaç ve kazanımlar söz konusudur.

### Programların kazanımların sayısı ve alanlara dağılımı yönünden karşılaştırılması

2006 Programı'nda okuma, dinleme, konuşma, yazma olmak üzere dört öğrenme alanı ve bu öğrenme alanlarını destekleyen dil bilgisi yer almaktadır. Programda bu öğrenme alanları ve dil bilgisinin amaç ve kazanımları mevcutken, 2018 Programı'nda okuma, dinleme, konuşma, yazma olmak üzere dört öğrenme alanı ve bu öğrenme alanlarının kazanımları ile kazanım açıklamaları mevcuttur. Aşağıdaki tabloda iki programın öğrenme alanları ve kazanımlarının sayısı yer almaktadır.

**Tablo 3.** 2006 ve 2018 Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanları ve kazanımlarının sayısı

2006 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları ve kazanımlarının sayıları						2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları ve kazanımlarının sayıları				
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi amaç ve kazanımları	Ara Disiplin Kazanımları	Sınıflar	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
5	5	5	6	6. sınıfta 2 amaç 7. sınıfta 5 amaç 8. sınıfta 3 amaç	14 kazanım	-	-	-	-	-
42	42	51	42	6. sınıfta 16 kazanım 7. sınıfta 20 kazanım 8. sınıfta 17 kazanım		5. sınıf 12	7	34	16	
						6. sınıf 12	7	35	14	
						7. sınıf 14	7	38	17	
					8. sınıf 14	7	35	20		

Tabloya bakıldığında, 2006 Programı'ndaki öğrenme alanlarına ait amaçlar 2018 Programı'nda kaldırılmış, 2006 Programı'nda olmayan kazanım açıklamaları 2018 Programı'nda bir yenilik olarak yer almıştır. Ayrıca ara disiplin kazanımları da 2006 yılındaki programda mevcutken, 2018'de kaldırılmıştır. Okuma kazanımları 2018 Programı'nda, 2006 Programı'ndan farklı olarak 'akıcı okuma', 'söz varlığı' ve 'anlama' şeklinde üç alt başlık altında ele alınmıştır.

Dikkat edilmesi gereken bir başka şey de 2006 Programı'nda yer alan kazanım sayısının 2018 Programı'nda düşürülmüş olmasıdır. Bununla birlikte 2018 yılında bir kısım kazanımlara "açıklamalar" eklenmiştir.

2018 Programı'na göre "birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir" (MEB, 2018).

2006 Programı'nda dört öğrenme alanından hariç olarak dil bilgisi konuları için her sınıf düzeyinde ayrı ayrı 'amaç ve kazanımlar' yer alırken 2018 Programı'nda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar programın geneline dağıtılmıştır.

### Programların yöntem ve teknikler yönünden karşılaştırılması

Türkçe derslerinde öğrenme alanlarına ait kazanımların öğrencilere edindirilmesi sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler önemlidir. Çünkü Türkçe dersine ait yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde karmaşaya yol açacak durumların yaşanmaması gerekir. Bu nedenle yeni bir anlayışla hazırlanmış

olmasından dolayı 2006 Programı'nda kazanımların edindirileceği *tür, yöntem ve tekniklerin amaç ve uygulama biçimlerinin ayrıntılı olarak yer alması* yerindedir. 2018 Programı'nda bunlara yer verilmemiştir.

### **Programların metinlerde bulunması gereken özellikler yönünden karşılaştırılması**

İki programda da ders kitaplarına konulacak metinlerde bulunması gereken özellikler belirlenmiştir. 2006 Programı'nda belirlenen özelliklerin birçoğu 2018 Programı'ndakilerle ortak olmakla birlikte farklılıklar da mevcuttur. 2006 Programı'nda okuma ve dinleme metinlerinin özellikleri ayrı başlıklar şeklinde yer almış, 2018 Programı'nda ise böyle bir ayırım yapılmamıştır.

2006 Programı'na göre aynı kaynaktan ikiden fazla metin alınmamalıdır. İki programa göre de “aynı yazardan en fazla iki metin seçilmelidir”.

2006 Programı'nda şiirlerin bütün halinde alınmasının esas olduğu, şiir dışında, yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin yarısının bütün halinde alınması gerektiği, şiir dışında bütün hâlinde alınan metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler olduğu takdirde “metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla bir cümle, cümlelerin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla beş kelime çıkarılma” (MEB, 2006) gerektiği ifade edilmiştir. 2018 Programı'nda ise bütün halinde alınması gereken metin sayısına ve oranına değinilmemiş, ancak 2006 Programı'ndakine benzer olarak “metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır” ifadelerine yer verilmiştir. Diğer taraftan 2018 Programı'na göre “yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemselleşen söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemselleşen farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir” (MEB, 2018), 2006 Programı'nda bu yönde bir ifadeye rastlanmamıştır.

2006 Programı'na göre “yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3'ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz” (MEB, 2006). 2018 Programı'na göre de “metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir” (MEB, 2018).

2018 Programı'na göre “tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti”nin verilmesi ve “seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama”nın yapılması gerektiği vurgulanırken 2006 Programı'nda bununla ilgili olarak bu vb. türlerden alınacak bölümlerin kendi içinde bütünlük taşıması gerektiği yönüne atıfta bulunulmuştur.

2006 Programı'na göre ders kitabı yazarları tarafından yazılan metinlerin sayısının ikiyi geçmemesi gerektiği vurgulanırken, 2018 Programı'na göre ders kitabı yazarı tarafından yazılan metinler kullanılmamalıdır. “Yalnızca 1. sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir” (MEB, 2018). Ancak “ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir” (MEB, 2006).

2018 Programı'na göre “aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır” (MEB, 2018). 2006 Programı'nda ise böyle bir sınırlama söz konusu değildir.

**Programların ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı yönünden karşılaştırılması** 2006 Programı'nın uygulama çalışmaları çerçevesinde, öğrencilere, metinlerin yer aldığı birer ders ve etkinliklerin yer aldığı birer çalışma kitabı verilirken; öğretmenlere de neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarına dair planlamaların yer aldığı birer öğretmen kılavuz kitabı verilmiştir. 2018 Programı'nın

uygulamaya konulmasıyla birlikte bu durum değişmiş, öğretmenlere kılavuz kitapları verilmemiş, öğrencilere verilen çalışma kitapları da kaldırılmış, etkinlikler ders kitaplarında yer almıştır.

### **Programların diğer hususlar yönünden karşılaştırılması**

2006 Türkçe Öğretim Programında *temel beceriler* başlığı altında yer alan *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik* becerileri 2018 Programı'nda yer almamaktadır. Burada söz konusu olabilecek boşluğun TYÇ'ler aracılığıyla doldurulduğu görülmektedir. Nitekim "öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir" (MEB, 2018) ifadesi buna işaret etmektedir.

Yine 2006 Programı'nın amaçları arasında yer alan *anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme* gibi zihinsel beceriler, 2018 Programı'nda sadece ilk okuma yazma bölümünde "düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır" şeklinde yer almıştır.

Yine 2006 Programı'nda 'Atatürkçülükle ilgili konular ve açıklamaları' başlıklı bir bölüm yer alırken, 2018 Programı'nda böyle bir bölüme yer verilmemiştir.

2006 Programı'nda her sınıf düzeyi için ders işleniş örnekleri mevcutken 2018 Programı'nda böyle bir şey bulunmamaktadır. 2006 Programı için bu durum normal hatta zorunlu olarak görülmelidir. Çünkü tamamen yeni bir anlayışla hazırlanmış bir program olan 2006 Programıyla ilk defa karşılaşacak olan uygulayıcıların dersleri nasıl işleyeceğine dair problemler yaşamasının olası olduğu göz önüne alındığında, hazırlanmış bu örnekler yol gösterici rolünü yerine getirmişlerdir.

İki programın hazırlanmasında da yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınmış olmakla birlikte herhangi bir yaklaşım adı zikredilmemiştir. 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nın hazırlanmasında dikkate alınan yaklaşımlar, programda, "Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır" (MEB, 2009) şeklinde yer almıştır.

2018 Programı'nda her geçen gün daha da önemli hale gelen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'yla ilgili olarak "özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)' hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP'de yer alacak olan kazanımların belirlenmesinde, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesinde ve başarımın değerlendirilmesinde o öğrencinin hazır bulunuşluğu, bilişsel, sosyal ve bedensel özellikleri dikkate alınmalıdır" ifadelerine yer verilmiş ve bireyselleştirilmiş eğitime ayrı bir önem verilmiştir.

### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

2006 ilköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'nın çeşitli yönlerden karşılaştırılarak incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada genel hatlarıyla şu sonuçlara varılmıştır.

- İki programda da tematik yaklaşım söz konusudur.
- 2006 Programı 2018 Programı'na göre daha detaylıdır.
- İki programın da amaç ve yaklaşımları mevcuttur. Ancak 2018 Programı'nda yer alan *Öğretim programlarının perspektifi* başlığı altında yer alan 'Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)' ve 'değerlerimiz' alt başlıkları tamamen yenidir. TYÇ çerçevesinde sekiz başlık, değerlerimiz çerçevesinde de on kök değer belirlenmiştir.

- Amaçlar kısmında iki programda da teknolojinin kullanımının gerekliliğine vurgu yapılmakla birlikte 2006 Programı'nda teknolojinin kullanımı ile ilgili vurgulamalar 2018 Programı'na göre daha yüzeysel kalmıştır.
- İki programda da ses temelli ilk okuma-yazma öğretimi benimsenmiş olmakla birlikte 2018 Programı'nda farklı olarak ilk okuma yazma öğretiminin dik temel yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilebileceği ifade edilerek esneklik sağlanmıştır. Ancak 2019 yılında yapılan son değişiklikle bitişik eğik yazı tamamen kaldırılmış, ilk okuma yazma öğretiminin turnaksız dik temel harflerle gerçekleştirileceği ifade edilmiştir.
- 2018 Programı'nın ilk bölümünde, 2018 yılında yayınlanan bütün programlara yönelik ortak bir yaklaşımdan bahsedilmiştir.
- İki programda da ölçme ve değerlendirme yaklaşımına özel bir önem verilmiş, hem süreç hem de sonuç odaklı bir değerlendirmenin olması gerektiği vurgulanmıştır.
- 2006 Programı'nda değerlendirme araç ve yöntemlerine ayrıca genişçe yer verilirken 2018 Programı'nda bu mevcut değildir.
- 2018 Programı'nda 2006 Programı'na göre hem tema hem de temalarda yer alacak metin sayılarında artış görülmektedir. 2006 Programı'nda 6 tema öngörülürken bu, 2018 Programı'nda 8'e; 2006 Programı'nda 24 metin öngörülürken bu, 2018 Programı'nda 40'a çıkarılmıştır.
- 2018 Programı, metin türleri konusunda da daha zengin bir içeriğe sahiptir. 2006 Programı'nda sınırlı sayıda tür yer alırken 2018 Programı'nda bu yelpaze oldukça geniş tutulmuştur.
- 2006 Programı'nda yer alan 'öğrenme alanları' başlığı 2018 Programı'nda yer almamış, öğrenme alanları ile ilgili verilen ayrıntılı bilgiler 2018 Programı'nda yer almamıştır.
- 2006 Programı'nda yer alan 'amaç ve kazanımlar' başlığı 2018 yılında sadece 'kazanımlar' olarak yer almış, ayrıca kazanım açıklamalarına yer verilmiştir. 2006 Programı'nda etkinlik örnekleri ve açıklamalara da birer sütunda yer verilmişken 2018 Programı'nda bunlara yer verilmemiştir. 2018 Programı'nda 2006 Programı'na göre kazanım sayısı düşürülmüştür. 2006 Programı'nda 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları ortak iken 2018 Programı'nda 1'den 8. sınıfa kadar sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir.
- Ayrıca 2006 Programı'nda yer alan dil bilgisi ve ara disiplin alan kazanımları 2018 Programı'nda yer almamış, dil bilgisi kazanımları programın geneline dağıtılmıştır. Burada yer alan ara disiplin temalarının bir kısmı 2018 Programı'nda ana ya da alt temalar çerçevesinde ele alınmıştır.
- Yine 2006 Programı'nın amaçları arasında yer alan *anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme* gibi zihinsel beceriler, 2018 Programı'nda sadece ilk okuma yazma bölümünde "düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır" şeklinde yer almıştır.
- Yine 2006 Programı'nda 'Atatürkçülükle ilgili konular ve açıklamaları' başlıklı bir bölüm yer alırken, 2018 Programı'nda böyle bir bölüme yer verilmemiştir.
- 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda Türkçe derslerinde uygulanacak *tür, yöntem ve tekniklerin amaç ve uygulama biçimleri* ayrıntılı olarak yer almaktayken, 2018 Programı'nda bunlara yer verilmemiştir.
- Ders kitaplarına alınması gereken metinlerde bulunması gereken özelliklerin birçoğunun iki programda da aynı olduğu görülmektedir. Bazı maddelerde ise değişikliklere gidilmiştir. 2018 Programı'nda yer alan özellikler üzerinde daha çok durulmuştur.
- 2006 Programı'nın uygulama çalışmaları çerçevesinde öğrencilere, metinlerin yer aldığı birer ders ve etkinliklerin yer aldığı birer çalışma kitabı verilirken; öğretmenlere de neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarına dair planlamaların yer aldığı birer öğretmen kılavuz kitapları verilmiştir. 2018 Programı çerçevesinde bu uygulamaya son verilmiştir.
- İki programın hazırlanmasında da yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınmış olmakla birlikte programlarda herhangi bir yaklaşım adı zikredilmemiştir. 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nın hazırlanmasında ise bu ifade doğrudan kullanılmıştır.

- 2018 Programı'na göre Program temel alınarak *'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)*'nin hazırlanması ve kullanılması gerektiği vurgulanmışken 2006 Programı'nda böyle bir konuya değinilmemiştir.
- 2006 Programı'nda her sınıf düzeyi için ders işleniş örnekleri mevcutken 2018 Programı'nda böyle bir şey bulunmamaktadır.

### **Tartışma**

Çalışmanın sonuçlarından birisi 2006 Programı'nda yer alan 'öğrenme alanları' başlığı ve öğrenme alanları ile ilgili verilen ayrıntılı bilgilerin 2018 Programı'nda yer almamış olmasıdır. Aydın (2017) da 2018 Programı'nın taslağı olan 2017 Programı ile 2015 Programını karşılaştırdığı çalışmasında Türkçe öğretiminin temelini oluşturan öğrenme alanlarına ait 2017 Programı'nda herhangi bir başlık ve açıklamaya yer verilmediğini ifade etmiş, "programın bu yönünün Türkçe öğretimine uygun olup olmaması açısından bir tartışma konusu" (Aydın, 2017) olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada ders kitaplarına alınacak metinlerde bulunması gereken birçok özelliğin iki programda da aynı olduğu sonucuna varılmış, bir kısım maddelerde ise değişikliğe gidildiği ve 2018 Programı'nda yer alan özellikler üzerinde daha çok durulduğu ifade edilmiştir. 2006, 2015 Programları ile 2017 Taslak Programı'nı karşılaştıran Bağcı Ayrancı ve Mutlu (2017)'ya göre de 2017'deki ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleri içerik olarak daha zengindir. Yazarlara göre metin türü bakımından edebî yön vurgusu da 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda mevcuttur. Araştırmacılar aynı çalışmada "2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yazarın biyografisinde sadece edebî yönün vurgulanması gerekliliği belirtilmiştir. 2006 Türkçe Dersi Programı'nın metin seçiminde belirttiği hususların metnin içeriğine yönelik ifadelerinin dikkatle seçildiği görülür. Dil zevkine özellikle vurgu yapılmıştır" ifadelerine yer vermişlerdir.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri 2018 Programı'nda 2006 Programı'na göre kazanım sayısının düşürülmüş olduğudur. Bir programda kazanım sayısının azalması "programın etkinlik ve kazanım temelli olmadığını gösterir" (Aydın, 2017). Diğer taraftan 2006 Programı'ndaki bazı kazanımların benzerleri 2018 Programı'nda kazanım açıklamalarında yer almıştır.

Ayrıca 2006 Programı'nda yer alan dil bilgisi ve ara disiplin alan kazanımları 2018 Programı'nda yer almamış, dil bilgisi kazanımları programın geneline dağıtılmıştır. Burada yer alan ara disiplin temalarının bir kısmı 2018 Programı'nda ana ya da alt temalar çerçevesinde ele alınmıştır. Bayburtlu (2015), 2006 Programı'nın öğrenme alanlarının okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak düzenlendiğini, her bir öğrenme alanına ait kazanımların belirlenerek programda belirtildiğini, dil bilgisi öğrenme alanının salt bir başlık olarak ele alındığını ifade etmiş ve "öğrenme alanlarının çokluğu programın yapısını biraz karmaşıklaştırmıştır. Öğrenme alanları kazanım sayılarının da fazla olmasına sebep olmuştur" ifadelerine yer vermiştir. Dolayısıyla 2006 Programı'nda öğrenme alanlarının daha fazla olmasının ve her birisine ait kazanımların olmasının bir karmaşaya yol açtığı görüşü alan uzmanlarınca paylaşılmaktadır.

2006 Programı'nda Türkçe derslerinde uygulanacak *tür, yöntem ve tekniklerin* amaç ve uygulama biçimleri ayrıntılı olarak yer almaktayken, 2018 Programı'nda bunlara yer verilmemiştir. Bu, 2006 Programı'nın üstün özelliklerinden birisidir. Bağcı, Ayrancı ve Mutlu (2017)'ya göre de "2006 Türkçe Öğretim Programı'nın yöntem ve teknikler başlığı altında dinleme-izleme, konuşma, okuma, yazma yöntem ve tekniklerine ayrı ayrı yer verilmesi ve her öğrenme alanı için etkinlik örneklerinin ayrı ayrı sunulması iyi yönde ayırt edici"dir. Ayrıca araştırmacılar, 2006 Türkçe Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarına göre değerlendirme formlarının çeşitliliğinin de dikkat çekici olduğunu, örnek ders işleme sürecinin olmasının, öğrenme alanlarının ders içi dağılım yüzdelerinin verilmesinin 2006 Türkçe Öğretim Programı'nın üstün yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da 2006 Programı'nda değerlendirme araç ve yöntemlerine genişçe yer verildiği ancak 2018 Programı'nda bunun mevcut olmadığı; 2006 Programı'nda her sınıf düzeyi için ders işleniş örnekleri mevcutken 2018 Programı'nda böyle bir şeyin bulunmadığı ifade edilmiştir.

Melanlıoğlu (2008, s.72)'na göre Cumhuriyet'ten bugüne ele alınan Türkçe programlarına bakıldığında 1924, 1926 ve 1930 programlarında doğrudan kültür aktarımı ile ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır. Yazar 1936, 1948, 1968, 1981 ve 2005 programlarında ise sınırlı sayıda olmakla birlikte kültür aktarımına yönelik amaçların yer aldığı ifade etmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise 2018 Programı'nda değerler eğitime özellikle yer verildiği ve on kök değer belirlendiği görülmektedir. Ayrıca 2018 Programı'nda yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)'nin sekiz maddesi de tamamen yenidir.

2006 Programı yapılandırıcı yaklaşımın temel alınarak hazırlandığı ilk programdır. Cumhuriyet'in kuruluşundan seksen yıl sonra hazırlanan, o güne kadar hazırlanmış programlarda olmayan birçok yeniliği bünyesinde barındırmakla köklü değişiklikleri içeren bir program olan 2006 Programı, kendisinden sonra hazırlanan 2015 Programı'na, 2017 Taslak Programı'na ve 2018 Programı'na temel oluşturmuştur. Dolayısıyla 2006 Programı'ndan sonraki programlar bir yünden 2006 Programı'nın birer revize programlarıdır. Bayburtlu (2015)'nin ifade ettiği gibi "2006 Programı, önceki programlarda yer alan öğretmen merkezli anlayışın öğrenmede yetersiz kalması üzerine öğrenci merkezli bir anlayışla öğrencideki zihinsel becerileri geliştirme ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına ağırlık vermiştir".

Bu çalışmada 2018 Programı'nda 2006 Programı'na göre hem tema hem de temalarda yer alacak metin sayılarında artış olduğu, 2006 Programı'nda 6 tema öngörülürken bunun 2018 Programı'nda 8'e; 2006 Programı'nda 24 metin öngörülürken bunun 2018 Programı'nda 40'a çıkarıldığı bulgulanmıştır. İşeri ve Baştuğ (2016) daha fazla metinle etkinlik yapılmasının öğrenciye, farklı metinlerle karşılaşmasını sağlama ve okuma alışkanlığını devam ettirme açısından olumlu yönde katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Kısacası her şeyden önce 2006 Programı ilk defa köklü değişiklikler içermesi ve kendisinden önceki programlarla karşılaştırıldığında önemli derecede üstün özelliklerinden dolayı Türkçe öğretimine yeni bir soluk kazandırmıştır. Ancak ne kadar iyi olursa olsun çağın bir gereği olarak şartların hızla değiştiği bir dönemde zamanın gerisinde kalmamak için programların kısa aralıklarla yenilenmesi bir gerekliliktir. Girgin (2011, s. 11) de dinamik bir yapıya sahip olan eğitim programlarının, "nitelikli, eğitilmiş insan gücünü, toplumun ihtiyaçlarına uygun biçimde ve istenilen kalitede yetiştirebilmek için, belirli aralıklarla, tarafsız olarak gözden geçirilmeli ve gerekli değişiklikler yapılmalıdır" ifadelerine yer vermektedir. Bu nedenle 2018 Programı'nın 2006 Programı temelinde yenilenmesi olumlu bir adımdır. Çalışmanın çeşitli yerlerinde 2006 Programı'nın olumlu yönleri olarak vurgulanan birçok şey, 2006 Programı'nın yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan ilk program olmasından ve eğitimin bileşenlerinin (öğretmen, yönetici, öğrenci ve veliler) tamamının ilk defa böyle bir programla karşılaşmış olmasından kaynaklanan, 'bir ihtiyacı giderme'ye yönelik olduğu düşünülmektedir. 2018 Programı'nda yüzeysel olarak yer alan bir kısım yönlerin de artık ihtiyaç kalmadığından, ayrıntılara girme gereğinin ortadan kalkması fikrinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İki programın da bazı üstün yönleri olmakla birlikte 2018 Programı'na bakıldığında, program açısından olumlu yönde bir gelişimin olduğu söylenebilir.

## Öneriler

- Öğretim programlarının çok detaylı olması karmaşıklığa sebep olmaktadır. Bu nedenle mümkün olduğu kadar ayrıntılara yer vermekten kaçınılmalıdır. Diğer taraftan açıklama ihtiyacı duyulan alanlarla ilgili gerekli bilgilerin verilmesi de şarttır. Bu yönüyle bakıldığında 2006 Programı çok ayrıntılı olduğundan bazı konularda karmaşaya yol açmıştır. Ama yapılandırıcı yaklaşımla yapılan ilk program olması nedeniyle bazı ayrıntılara yer vermesi doğrudur. 2018 Programı'nın ise detaylara çok yer vermemesi olumlu bir durum olmakla birlikte yöntem ve teknikler, öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili bir takım konularda oldukça yüzeysel kalması olumsuz olarak değerlendirilmiştir.
- 2018 Programı'nda yer alan kök değerlerin ve TYÇ'lerin edindirilmesinde gerekli ciddiyetin gösterilmesi, özellikle değer öğretiminde uygulama ağırlıklı çalışmaların çoğaltılması gerekir. Aksi durumda içi boşaltılmış bir şekilde okul ortamına taşınacak birtakım değerlerin iyice yozlaşması kaçınılmaz olur.



- 2018 Programı'nın ilk bölümünde 2018 yılında yayınlanan bütün programlara yönelik ortak bir yaklaşımdan bahsedilmesi, 'eğitimde söz birliği'nin olması açısından olumlu bir durumdur, geliştirilmelidir.
- 2018 Programı'nda kazanım sayısının düşürülmesi öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi için önemlidir. Beceri yaklaşımına daha çok önem verilerek Türkçe öğretim programlarının beceri yaklaşımını geliştirme odaklı olarak hazırlanmasına ağırlık verilmelidir.
- Daha önce öğretmenlere dağıtılan kılavuz kitapların daha işlevsel bir şekilde hazırlanarak tekrar öğretmenlere dağıtılması gerekir. 2005 öncesinde kullanılan yıllık ve günlük planların tekrar gündeme gelmesi, dolayısıyla öğretmenlerin sadece prosedür gereği bu planları buldurması, olumlu bir durum olarak görülmemektedir.
- Çalışma kitaplarının kaldırılması ise olumlu bir durumdur. Ancak çalışma kitaplarıyla birleştirilen ders kitaplarının daha nitelikli olması gerekir.
- Programları uygulayanların, özellikle öğretmenlerin, öğretim programlarını önemsemeleri, gereğini yerine getirmek için azami derecede çaba göstermeleri, görüp-gözlemledikleri eksiklikleri dönüt olarak ilgili yerlere mutlaka bildirmeleri gerekir.

### KAYNAKLAR

- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Atik S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 41-66.
- Bağcı Ayrancı, B. & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7-December), 119-130.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 10(15), 137-158.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin Uygulanmasına İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik* (Karar Sayısı: 2015/5213).
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9), 1-2.
- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 85-108.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, Belleten*, 18, 123-154.
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4-Winter), 17-35.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 13(13), 81-98
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber / Qualitative research a guide to design and implementation*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 ilkököl Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Temizyürek F. & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okullar Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.
- Uğurluoğlu, Ö. & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

### Extended Abstract

Education is a lifelong and dynamic process. The history, development and needs of society should be taken into consideration when education is handled. Continuously changing and increasing social needs, therefore, directly affect educational activities. Of course, advances in science and technology have not only affected educational activities but also made studies in the field of education, carried out according to serious plans and programs for a long time, even more important. The aim of this study is to *comparatively analyze the primary school Turkish course curriculum (grades 6, 7, 8) prepared in line with a constructivist approach and started to be implemented in 2006 and the Turkish course curriculum (grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8) released in 2018*. The study compared the curricula in terms of their structures, objectives and perspectives, first reading and writing approaches, measurement and evaluation approaches, themes and number of texts, types and qualities of texts, learning areas and outcomes, number of learning outcomes and their distribution in areas, methods and techniques, features required in texts, textbook, workbook and teacher's guidebook and other issues. Turkish course curricula, the first of which was prepared and implemented in 1924, has been modified or revised numerous times until 2005. However, in 2005, a radical change was made to curricula and they started to be prepared according to a different approach. The Turkish course curriculum is one of those based on the constructivist approach. Making fundamental changes to the Turkish course curriculum was a very important step because it is not only a main course but also the course for native language. Language courses are not knowledge but skill courses, and especially those for native language play a critical role in helping students develop skills in other courses as well. The curriculum, which was implemented for nearly a decade, was first modified and re-released in 2015. The curriculum drafted in 2017 and finalized in 2018 is implemented in all schools from grade 1 to 8. The 2015 and 2018 curricula are also based on the constructivist approach. The dizzying speed of change undoubtedly has a significant impact on generations. Curricula play an important role in students' education, and therefore, they should have their share of the change. Otherwise, we face significant weaknesses in the education of generations that will shape the future of the country. Curricula should, therefore, be revised as needed when the time comes. The 2006 and 2018 curricula are the result of that need. It is necessary to perform studies on curricula to determine what changes and differences they have and whether they are positive or negative changes and differences. This study is important in this respect. Innovations in the 2018 curriculum and especially a number of completely new topics such as "the Turkish qualifications framework" and "ten core values" should be scientifically analyzed. Only such studies can reveal deficiencies and shortcomings in curricula and make recommendations for revision and/or modification. Therefore, such objective studies are important and necessary. The study was conducted according to the 'basic qualitative research' pattern. Data were collected using document analysis. Document analysis involves the analysis of written materials containing information on an issue under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 187). Data were analyzed using descriptive analysis. The 2006 curriculum was the first to include fundamental changes and was significantly superior to previous curricula. It, therefore, brought a breath of fresh air to Turkish teaching. However, no matter how good they are, curricula should be revised at short intervals to catch up with the rapidly changing world. Therefore, the renewal of the 2018 curriculum on the basis of the 2006 curriculum was a positive step. The 2006

curriculum was the first to be prepared based on a constructive approach and aimed to satisfy all of the components of education (teachers, administrators, students and parents). The 2018 curriculum, on the other hand, has some superficial parts. The reason for this might be that there is no need to provide detailed information about those issues anymore. Both curricula have their strengths and the 2018 curriculum shows that there is a positive trend in terms of curriculum preparation. Based on the results, the study makes various recommendations to those who prepare curricula and then to those who implement them to make sure that future curricula are more effective and qualified.



## YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE DÖRT KARE YAZMA METODUYLA YAZMA BECERİSİNİN İLİŞKİSEL DEĞERLENDİRMESİ

Bilge BAĞCI AYRANCI\*

### ÖZ

Bu araştırma dört kare yazma metodunun eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu desenle çalışma yapılandırılmıştır. Katılımcılar eğitim fakültesi öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grubu toplamda 44 kişiden oluşmaktadır. Öncelikle katılımcılar istedikleri bir konuda yazılar oluşturmuşlardır. Ardından deney grubuna dört kare yazma metodu öğretilmiştir. Dört kare yazma metodu öğretildikten sonra deney ve kontrol gruplarına yeniden serbest konulu yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. İki farklı uzman tarafından değerlendirilen yazıların puan aritmetik ortalamaları SPSS üzerinde alınmıştır. Yazılı anlatımlarda dört kare yazma metodunu öğrendikten sonra başarı artışı gözlenmiştir. Araştırma alana yazma eğitiminde yöntem bakımından yeni bir öneride bulunduğu için önemlidir. Araştırmanın sonucunda dört kare yazma metodunun öğrencilerin yazılı anlatımlarını olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine dört kare yazma metodunu öğretmeleri öğrencilerde yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, yazılı anlatım, metot

## RELATIONAL ASSESSMENT OF WRITING SKILL AND WRITING SKILLS WITH FOUR SQUARE WRITING METHOD

### ABSTRACT

This study was carried out to determine the effect of the four-frame writing method on students' written expression skills. The pre-test and post-test control group pattern was configured and participants were selected from the education faculty on a voluntary basis. The experimental and control groups consisted of 44 people. The four square writing methods were taught to the experimental group and not to the control group. First of all, the participants created articles on a topic. After teaching the four frame writing method, the experimental and control groups were tested again in writing. Two different experts took and evaluated the arithmetic averages of the articles. After the four square writing method was taught in written expressions, an increase was observed in the level of success.

The research area is important because it makes a new proposal in terms of which methods offer success in writing education. As a result of the study, it was observed that the four frame writing method positively affected the students' written expressions. Teachers teaching students the four square writing method will thus affect the development of writing skills in a positive way.

**Key Words:** Turkish education, written expression, method

\* Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aydın, e-posta: bilge.ayranci@adu.edu.tr

## GİRİŞ

Kişinin hayat boyu kullanacağı dil becerilerinden olan yazılı anlatım becerisinin bazı yeterlilikler istediği bir gerçektir. Yazılı anlatımda başarılı olmanın yollarını anadilini kullanma becerisi, üslûp, gözlem yapmak, okumak ve düşünmek olarak sıralayabiliriz. Ana dilini kullanma becerisi, dil ögesi olan kelimelerin doğru ve yerinde kullanılması ve dil kurallarının uygulanmasıdır. Üslûp, yazı türüne, sanatçının yaratıcılığına, bireyselliğine ve yazıldığı döneme göre farklılıklar gösterir. Yazılı anlatımda diğer bir unsur olarak gözlem, çevreyi ve olayları incelerken ayrıntılara dikkat etmek, onları zihinde farklı şekillerde canlandırmak anlamına gelir. Okuma da tüm diğer dil becerileri üzerinde etkili olduğu gibi yazma becerisi üzerinde de etkilidir. Düşünme de zihinsel faaliyetin alt yapısını dolayısıyla yazının alt yapısını oluşturur (Aktaş ve Gündüz, 2001: 60; Yakıcı, vd. 2017: 50-54).

Tüm bunların yanı sıra yazılı anlatım da bir planlamaya dayanır. Yazılı anlatımda planlamayı biçimsel planlama ve içerik yönünden planlama olarak iki başlık altında ele almak mümkündür. Biçimsel planlama içerisinde sayfa düzeni, başlık, konunun belirlenmesi, konuyu sınırlamak, anlatım biçimini belirlemek, ana düşüncüyü ve yardımcı düşünceleri belirlemek gibi alt unsurlar bulunur. İçerik bakımından planlamada ise yazıya başlama yani giriş, konunun açılması yani gelişme ve yazıyı bitirme yani sonuç unsurları bulunur (Aktaş ve Gündüz, 2001: 63-75; Pilav ve Ünal, 2012: 23-35, Göçer, 2018: 134-150).

Yazılı anlatım içerisinde yazı tarzları form yazılar, öğretici metinler, edebî metinler, lirik metinler, dramatik metinler başlıkları altında incelenebilir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 121; Pilav ve Ünal, 2012: 86-135; Göçer, 2018: 190-266; Yakıcı, Yücel, Doğan, Yelok, 2017: 107-301). Bunlar arasında form yazılar, isteğin bir makama en öz bir şekilde iletildiği yazılardır. Öz geçmiş, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilan, tutanak, tebliğ, resmî yazılar bunlara örnek teşkil eder. Öğretici metinler ise okuyucuya bilgi vermek, okuyucunun düşünce ve kanaatlerini değiştirmek veya kuvvetlendirmek kastıyla yazılır. Makale, dipnot, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, anı, günce, biyografi bu tarz yazı örneklerindedir. Edebî metinlerde bunlardan farklı olarak gerçek dünya ile ilişkili bir kurmaca dünya vardır. Destan, masal, hikâye, roman türleri bu metinlere örnektir. Lirik metinlerde yazarın kendine has bir dili kullanış biçimi ve gizemi vardır. Şiir, lirik metnin özüdür. Son olarak dramatik metinler, yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayların belirli sahne unsurlarıyla canlandırılması amaçlı kaleme alındığı metinlerdir. Oyun, tiyatro, piyes kelimeleri aynı anlamı vermektedir.

Yazılı anlatımda alanyazın içerisinde başlıca anlatım biçimleri ise şunlardır (Aktaş ve Gündüz, 2001: 86; Pilav ve Ünal, 2012: 77-85; Göçer, 2018: 154-158, Yakıcı, vd.2017: 65-69): Yazılacak konu hakkında okuru aydınlatmak amacı ile bilgi vermeye, tanımlama yapmaya dayanan açıklayıcı anlatım, bir konuyu ispatlamak ya da bir konuya karşı çıkmak amaçlı ispata dayalı bir anlatım olan kanıtlayıcı anlatım, anlatılanların zihinde canlandırılmasını amaç edinen tasvirici anlatım, bir olayın gelişimi içerisinde okuyucunun metnin içine çekildiği hikaye etme yoluyla anlatım, karşılıklı diyalog yoluyla anlatıma dayanan konuşma yoluyla anlatım.

Öğretmenler, yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla ürünü merkeze alan ürün temelli yazma öğretim yaklaşımını ya da yazma sürecini önemseyen süreç temelli yazma yaklaşımını dikkate alabilirler (Göçer, 2018: 110).Alanyazın incelendiğinde yazma öğretim yöntemlerinin belli başlıklarının şu şekilde açıklandığı görülür ( Aktaş ve Gündüz, 2001: 101-105; Göçer, 2018: 115-132): Konunun öğretmen tarafından belirlendiği ve ayrıntılarıyla anlatıldığı kontrollü yazma, öğrencinin konu seçiminde serbest olduğu fakat kendisine yazma ilkelerinin verildiği serbest yazma, bir metnin öğrencilere okunması ve yazdırılması şeklinde uygulanan dikte yöntemi, önceden belirlenen bir metnin bir bölümünün derste belirli bir süre ayrılarak öğrencilere yazdırılmasını içeren güdümlü yazma, sınıfın kümelerle ayrılmasıyla araştırma sonuçlarının yazıya aktarıldığı küme çalışmaları, bireysel araştırma inceleme yazı çalışmaları, çağrışımların

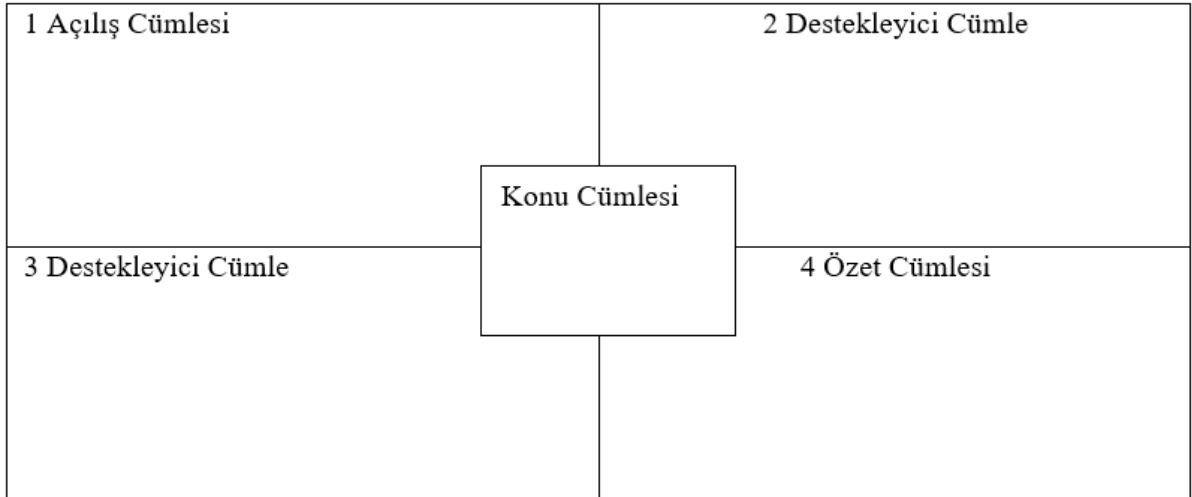
bağlantıları ile yazılan yaratıcı yazma metodu (Pilav ve Ünal, 2012: 55) ve yazma eğitiminde yeni tekniklerden olan dört kare yazma tekniğidir.

Dört kare yazma tekniği, yazanın bilgilerini yazılı anlatımda düzenlemesine, planlamasına, öğrencinin yazıyı devam ettirme ve yazarken kelime seçme becerilerine katkı sağlamaktadır. Dört kare yazma tekniği yazıyı detaylandırabilme olanağı da sağlamaktadır (Lestari vd., 2013: 95-96).

Öğrencilerin düşüncelerini planlama ve düzenlenmelerine, konu ile ilgili düşüncelerini yazarken örnekleme, kanıtlama, açıklama, betimleme gibi teknikleri kullanarak geliştirmelerine olanak sağlaması dört kare yazma yönteminin yararlarından bazılarıdır. Oluşturulan metinde anlamsal bütünlüğü sağlayan dil bilgisi yapılarını kullanmayı, bağlama uygun söz ve söz grubunu seçmeyi iyileştiren bir yönü de bulunmaktadır (Karatay, İpek ve Karabuğa, 2018: 1105).

Dört kare yazma tekniği yazmaya başlamadan önce aşağıda örneğinin verildiği gibi bilgilerin düzenlenmesi ve bu düzene göre yazılı anlatımın başlatılıp sürdürülmesi ve bitirilmesi amacıyla taşır. Aynı zamanda bilgiler arasındaki bağlantı akışı da bu düzen içerisinde ele alınır.

Dört kare yazma tekniğinin uygulanmasında konu beyin fırtınası, kümeleme vb. teknikler yardımıyla öğrencilerle birlikte belirlenebileceği gibi öğretmen tarafından öğrencilere bir konu da verilebilir. Belirlenen konu cümlesi kâğıdın ortadaki bölümüne yazılır. 1-2-3 numaralı karelere konuyla ilgili birer düşünce cümlesi yazıldıktan sonra konu ve 1-2-3 numaralı düşünce cümleleri birleştirilerek 4 numaralı boşluğa bir özet cümlesi yazılır. 4 numaralı cümlede mutlaka duygulara veya yargıya yer verilir. Ardından ilk üç kareye üçer anahtar kelime eklenir. Anahtar kelimelerin hangi kare için daha uygun olduğuna göre düzenleme yapılır. Anahtar sözcüklerden hareketle dördüncü karedeki özet bölümü geliştirilir. Özet bölümü gözden geçirilerek kapsamlı hâle getirilir. Daha sonrasında ilk üç kare için belirlenen anahtar sözcükler birer cümle haline getirilir. Sıfatlarla bu cümleler detaylandırılır. Sonraki adımda, öğrenci her bir bölümü kendi bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir. Son olarak sonuç bölümü yeniden ele alınır ve şu bitiriş tarzlarından biriyle metin sonlandırılır: a. Kişisel hisler ile bitirme: Kişisel yargılar yoluyla metin bitirilir. b. Davet ya da soru ile bitirme: Okuyucuyu konuyla ilgili hislerini paylaşmaya davet ederek bitirilir. c. Özetleyerek bitirme: Ana fikir tekrar edilerek metin bitirilir. Son aşamada öğrenciler uygun bağlaçlar seçerek yazılı anlatım metninin paragrafları arasında bütünlük sağlar (Karatay vd., 2018)



<b>Açılış Cümlesi</b> Örneğin, ilk olarak, başlangıç olarak gibi ifadeler yer alabilir.	<b>Destekleyici Cümle</b> İkinci olarak, başka bir sebeple, başka bir örnekle gibi ifadeler yer alabilir.
<b>Destekleyici Cümle</b> Buna ek olarak, bunların yanında gibi ifadeler yer alabilir.	<b>Özet Cümlesi</b> Özetle, kısaca, görüldüğü üzere gibi ifadeler yer alabilir.

**Konu Cümlesi**

## YÖNTEM

Araştırmanın modeli olarak belirlenen öntest-sontest kontrol gruplu desende katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Howitt 1997; Akt.Sezer & Tokcan, 2003). Araştırmanın katılımcıları eğitim fakültesi öğrencileri arasında gönüllülük esasına dayalı bir şekilde random yöntemle belirlenmiştir. Buna göre 22 kişilik deney grubu, 22 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Toplamda 44 kişilik deney ve kontrol grubu öğrencilerine önce istedikleri bir konuda metin yazmaları istenmiştir. Ardından dört kare yazma metodu deney grubuna bir ders saatinde öğretilmiş, üç ders saatinde ise örnek uygulamalar yapılmıştır. Sonrasında deney ve kontrol gruplarına tekrar serbest konulu yazılar yazdırılmıştır. Metinler Bağcı Ayrancı ve Karahan (2017: 1174-1177)'in ölçeği dikkate alınarak iki alan uzmanının verdiği notların SPSS programında aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. İlgili ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 17 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.865 olarak yüksek bir güvenilirlik elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'eyakın değerler alması güvenilirliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığının yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Geçerlik çalışmalarında ise madde toplam korelasyonlarının da 0,30 değerinden yüksek olduğundan nihai uygulamaya 17 madde ile devam edilmiştir (Bağcı Ayrancı, 2013: 167).

## BULGULAR ve YORUM

Deney grubu öğrencilerinin dört kare yazma metodunu öğrenmeden önceki ve sonraki yazılarının iki farklı uzmanın değerlendirmesine göre puan aritmetik ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e göre 22 deney grubu öğrencisinin ilk yazıları ile son yazılarının puanları arasındaki farkın yüzde 19,22 oranında artış yönünde olduğu görülmektedir.

**Tablo 1.** Deney grubu ön test son test sonuçlarına göre farklılık yorumları



Katılımcı	Ön yazı puanı	Son yazı puanı	Toplam Fark Yüzdesi
K1	78	95	
K2	48,5	66,5	
K3	29,5	47,5	
K4	19	28,5	
K5	28,5	19	
K6	19	28,5	
K7	28,5	28,5	
K8	47,5	47,5	
K9	47,5	66,5	
K10	66,5	85,5	
K11	47,5	28,5	
K12	28,5	47,5	
K13	47,5	47,5	
K14	66,5	66,5	
K15	47,5	66,5	
K16	28,5	47,5	
K17	47,5	47,5	
K18	66,5	66,5	
K19	28,5	47,5	
K20	19	28,5	
K21	28,5	28,5	
K22	28,5	47,5	
Ortalama	41,35714286	49,30952381	Yüzde 19,22artış

Tablo 1’de görüleceği üzere dört kare yazma metodunun öğretildiği deney grubunun ilk yazıları ile son yazılarının puanları arasında olumlu yönde bir artış gözükmektedir. Deney grubunun puanındaki artış yüzdesinin tesadüfi olmadığını kanıtlamak adına kontrol grubunun da aynı süreçlerde yazılan yazılarının puanlarına bakılmıştır. Kontrol grubu yazılı anlatımları da iki uzmanın değerlendirmesinin aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Tablo

2’de verilen bilgilere bakıldığında kontrol grubu ilk yazı puanları ile son yazı puanları arasında toplamda yüzde 3, 55’lik bir azalış olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Kontrol grubu ön test son test sonuçlarına göre farklılık yorumları

Katılımcı	Ön yazı puanı	Son yazı puanı	Toplam Fark Yüzdesi
K1	66,5	19	
K2	57	66,5	
K3	47,5	47,5	
K4	66,5	47,5	
K5	47,5	38	
K6	57	57	
K7	66,5	57	
K8	47,5	47,5	
K9	57	57	
K10	57	38	
K11	47,5	47,5	
K12	66,5	57	
K13	76	76	
K14	57	47,5	
K15	38	57	
K16	47,5	66,5	
K17	38	38	
K18	57	47,5	
K19	47,5	38	
K20	47,5	66,5	
K21	57	47,5	
K22	47,5	57	
Ortalama	54,40909091	52,47619048	3,55 azalış

Tablo 2’de görüleceği üzere dört kare yazma metodunun öğretilmediği kontrol grubu yazılarının puanlarında deney grubunun aksine bir düşüş gözlenmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre dört kare yazma metodunun yazılı anlatım becerisi üzerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenleri için, bu alanda araştırma yapan akademisyenler için, Türkçe öğretmeni adayları için araştırma alana yazılı anlatımda yöntem bakımından yeni bir öneride bulunduğu için önemlidir. Karatay vd. (2018)'nin araştırması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört kare yazma yönteminin yerine ilişkindir. Araştırma kapsamında uygulamadan önce öğrencilerin, metin oluşturma, duygu ve düşüncelerini planlı sunabilme ve oluşturdukları metni ayrıntılandırma zorlandıklarını, daha da önemlisi yazılı anlatım ile ilgili korkuları olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir. Bu uygulamadan sonra ise öğrenciler yazma etkinliklerine daha istekli katıldıklarını ve derslerin daha eğlenceli geçtiğini araştırmada belirtmişlerdir. Bu yönüyle yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde dört kare yazma metodunun etkisinin var olduğunu ortaya koyan bu çalışma için destekleyici bir araştırma olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde basılı başka bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın bulgularının bu yönüyle de alandaki bir açıklığı kapatmakta olduğu söylenilebilir. Türkçe dersi bir beceri dersi olduğundan pratiğe dönük bulgular ve özgün yöntem önerileri içeren bu şekildeki araştırmaların artması teorik ve gelenekselleşmiş araştırma anlayışından uzaklaşılmasının alana daha fazla fayda sağlayacağı ve böylelikle 5-8. Sınıf öğrencilerinin dil beceri yeterliliklerinin artırılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu anlamda araştırmanın bulgularından hareketle öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkçe dersi bir beceri dersi olduğundan alanda öğretmenlik yapanların da yararlanabileceği yeni yöntemlere açıklık getiren araştırmaların artması gerekmektedir. Bilindik, aynı şeyleri tekrar ettiği için uzun tartışma kısımlarından ibaret ve uygulamadaya yeni bir fikir ortaya koyamayan gelenekselleşmiş araştırma zihniyetinden vazgeçilmelidir.
2. Dört kare yazma metodu gibi farklı yeni yöntemlere Türkçe ders kitaplarında yer verilmeli, yöntemlerin uygulaması müfredatta açıklamalı olarak yer almalıdır.
3. Türkçe öğretmenleri sık aralıklarla yeni yöntemleri öğrenmeleri adına hizmet içi eğitimlere alınmalıdır.
4. Farklı yöntemlerin uygulamadaki etkinliğini ortaya koymak için gerekli bütçe ilgili kuruluşlarca prosedür yığılı olmadan sağlanmalıdır.
5. Akademisyenlerin özellikle eğitimde işin uygulayıcısı olan öğretmenlerle yeni gelişmeleri paylaşabileceği sürekli anlamda ortamlar oluşmalıdır.
6. Yeni yöntemleri kullanabilen öğretmenler teşvik edici şekilde desteklenmelidir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı Ayrancı, B. & Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(2), 1148-1177.
- Göçer, A. (2018). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H., İpek, O. & Karabuğa, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört kare yazma yöntemi: B2 düzeyi üzerine bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1101-1123.

Lestari, E. S., Pudjobroto, H. & Wahyuni, D. S. (2013). Improving Students' Writing Skill By Using Four Square Writing Method (Fswm). *English Education*, 2(1), 94-102.

Pilav, S. & Ünalın, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*. Nobel Yayıncılık

Sezer, A. & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 227-242.

Yakıcı, A., Yücel, M., Yelok, V. S. & Doğan, M. (2017). *Yazılı anlatım üniversiteler için Türkçe-1*. Ankara: Yargı Yayınevi.

### **Extended Abstract**

A written walkthrough of a good line in a logical order, according to the rules of language, must be open and fluid. Students can be examined for exhibiting curious ways of writing: To write about how to improve the student's ability to distil, the student must be in the name of the student support of thoughts. A common issue is that the student's writing becomes a series of clogged points (title, opening line such as find) and the solution should be through student guidance or by using the student resource guide to find answers. When guiding students, writing activities, observation, discussion, and so on must be included, by products like magazines and newspapers. Further than just evaluating students, the topics selected for the student writing type must be chosen from among the subjects at hand, and there should be a democratization of major teaching method in writing as described in the following ways: Controlled writing as determined by the subject teacher: It is important that the details of the subject express loss. For example, a scene to portray or depict an event should put actors across the feelings in the form which they are instantiated with. Freelance writing: In this writing method, instead of a predetermined subject given to the student, the teacher provides students with the principles of choosing their own topics. It is important in terms of the development of the student's creativity. The dictation method: It is applied in the form of a text read to students in print. It allows students to raise criticism in terms of the passivity of the method so that the students learn the rules of language and learn to illustrate useful control. Guided writing: A portion of a text is given with a certain amount of unprinted material left for students to complete. In this method the student remains passive in terms of developing his/her writing abilities and criticism. Set work: The teacher divides the class into clusters of students taking part in research about a topic, and then they discuss results after their research. Similar to research and review of articles by cluster work, research based on texts to examine includes tasks allocated to students, but the work is done on an individual basis. Creative writing method as determined by a subject: This topic is written in the middle of the paper. The association of this topic through the resulting words will be written on the paper with respects to the links between them. The article will be formed according to these associations. The new techniques in the four square writing method consist of editing the information, writing a walkthrough, planning, and writing words for the students to resume. Four square writing technique increases the ability of students to write and assess texts. In a person's life, written activities have an important place in the development of skills of linguistic expression for a variety of reasons. Among these activities, the four square writing method comes to the fore with its inclusion of an opening sentence, supporting sentences, and summary sentence, and continuation in this context through the main text. Within the scope of this research, students of faculty of education were asked to write on a topic on a voluntary basis and by random selection, and they are designated into an experimental and a control group. Then the four square writing method was communicated to the experimental group. Experimental and control groups were given articles that had been printed, texts concerning the scale of two field experts with an average of notes. The percentage of the final entry points of the

experimental and control groups were calculated in the SPSS program. As the experimental group was taught the four square writing method, a positive increase of 19.22% was observed in their success in comparison to the control group that was not formally taught the method. The difference between the first and the last writings of this group was scored with a decrease of 3.55%. As a result of the research, four square writing method has been found to have a positive effect. In this regard, teaching this method is proposed to have a positive effect on the writing skills of students when it is implemented in the on-course activities.



## SOKRATİK YÖNTEME DAYALI EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN ÇALIŞMA BELLEKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Kübra KANAT\***  
**Z. Fulya TEMEL\*\***

### ÖZ

Bu araştırma, Sokratik yönetime dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2017-2018 Eğitim öğretim yılı Bahar Döneminde Gazi Üniversitesi Uygulama Anaokulu'na devam eden 5-6 yaş grubu 8 kız ve 7 erkek olmak üzere toplam 15 çocuk, araştırmacı çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna Sokratik Yönteme dayalı bir program hazırlanmış ve bu programa ilişkin toplam 20 etkinlik 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik bilgi formu" ve "Çalışma belleği ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde İlişkili Örneklemeler için Tek Faktörlü Anova Testi ve Friedman Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sokratik yönetime dayalı eğitim programının, çocukların sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği ve görsel çalışma belleği puanlarını anlamlı biçimde etkilediği ancak görsel kısa süreli bellek puanlarını anlamlı biçimde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışma belleği performansını arttırmak için Sokratik yöntemin anasınıflarında kullanılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sokratik yöntem, çalışma belleği, erken çocukluk eğitimi, çocuk

## AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE SOCRATIC METHOD-BASED CURRICULUM ON 5-6 YEAR-OLD CHILDREN'S WORKING MEMORIES

### ABSTRACT

This study was designed to investigate the effect of The Socratic Method-based curriculum on 5-6 year-old children's working memories. With this purpose in mind, the study was conducted with a total of 15 5-6 year-old children composed of 8 girls and 7 boys who were attending Gazi University Application Kindergarten in the 2017-2018 academic year. A Socratic Method-based curriculum was prepared for the participants and 20 activities were implemented for 10 weeks in compliance with this curriculum. In this study, a single-group pretest-posttest experimental design was adopted, and "Demographic Information Form", and "Working Memory Scale" were used as data collection tools. The Related Samples Single-Factor ANOVA Test and Friedman Test were used to analyze the data. The results of the study revealed that The Socratic Method-based curriculum significantly affected the verbal short-term memory, verbal working memory, and visual working memory of children; however, the procedure did not significantly affect the visual short-term working memory. According to the results of the study, it was concluded that The Socratic Method may be used in kindergartens to improve the performance of working memory.

**Key Words:** Socratic method, working memory, early childhood education, child

\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, kbrduran@gmail.com

\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, temel.fulya@gmail.com

## GİRİŞ

Bellek, insan yaşamında önemli bir yapı olarak görülmektedir. Çünkü yaşam için gerekli olan bilgi ve becerilere ilişkin öğrenme bellekte meydana gelir (Dehn, 2008). Bilişsel yapı, bilginin insan zihninde kullanımının temel bir sürecidir. Bu bilişsel yapı kendi içinde duyuş bellek, kısa süreli bellek, çalışma belleği ve uzun süreli bellek gibi farklı bileşenleri içermektedir (Thorn ve Page, 2008). Duyuş bellek, çevresel uyarıların duyuş yoluyla alındığı ve anlık olarak tutulduğu yapıdır. Kısa süreli bellek, bilginin geçici olarak tutulduğu, uzun süreli bellek ise bilginin kalıcı olarak tutulduğu yapıdır (Dehn, 2010). Belleği kısa süreli depolama ve işleme gibi bilişsel işlevlerini betimlemek amacıyla “çalışma belleği” (working memory) terimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Baddeley (1992) çalışma belleği, okuma, problem çözme, öğrenme gibi bilişsel yapının performansları ile ilişkili olan geçici bir bilgi alanı olarak tanımlamaktadır. Çalışma belleğinin kısa süreli bellekten farklı bilişsel işlevlerle daha yakından ilişkili olmasıdır (Akoğlu, 2011). Çalışma belleği algı, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve amaç yönelik davranış arasında bir ara yüz sağlayarak bilişsel süreçleri destekler. Esas olarak düşünme ve öğrenmenin altında yatan temel bilişsel süreçlerden biridir (Dehn, 2008). Çalışma belleği öğrenme üzerinde oldukça etkili bir yapı olmakla birlikte bireyin tüm yaşantısını etkilemektedir (Baddeley ve Hitch, 1974). Çalışma belleği açıklamaya çalışan birçok model vardır. Bunlardan en çok kabul göreni Baddeley ve Hitch (1974) tarafından oluşturulan “Çok Bileşenli Çalışma Belleği Modeli”dir. Bu model üç temel bileşenden oluşur. En önemli bileşen dikkati kontrol eden merkezi yönedir (central executive). Bu bileşenin kontrol ettiği diğer bileşenler de fonolojik döngü (phonological loop) ve görsel-mekânsal alan (visuospatial sketchpad)’dır. Merkezi yönedeki depolama kapasitesi sınırlı olmakla birlikte çalışma belleğindeki tüm işlemleri kontrol eden yapıdır (Baddeley, 2007). Fonolojik döngü, sözel bilginin geçici olarak tutulduğu bileşen, görsel mekânsal alan ise her türlü görsel bilginin kısa süreliğine depolandığı bileşendir (Baddeley, 2000; 2007; Gathercole, Pickering, Knight, Stegmann, 2004). Bu çok bileşenli çalışma belleği modeli uzun süreli belleği çalışma belleği üzerindeki etkisini açıklamadığı gerekçeyle eleştirilere maruz kalmış ve daha sonra Baddeley, bu ikisi arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere modele olaysal tampon isimli bir döngü bileşen eklemiştir (Baddeley, 2000; 2003, 2007). İlgili alan yazın incelendiğinde çalışma belleği ile dil gelişimi arasında (Akçakaya, 2015; Akoğlu ve 2011; Crain, Shankweiler, Macaruso ve Bar-Shalom, 1990; Feldman, 2012; Güneş Arar, 2015; Hoeflich, 2006; Karakelle ve Ertilmiş, 2012; Marton, 1998; Sayar ve Turan, 2012; Service, 1992) okuma, okuluğunu oluşturma becerileri arasında (De Weerd, Desoete ve Roeyers, 2013; Gathercole, Alloway ve Adams, 2006; Swanson, Kehler ve Jerman, 2010; Tercan, Ergin ve Amado, 2012) matematik becerileri arasında (Bil ve Serif, 2001; De Weerd vd., 2013; Geary, Hoard, Byrd-Caven, Nugent, ve Nuttall, 2007; Kroesbergen, Van’t Noordende ve Kolkman, 2012; Passolunghi ve Siegel, 2004; Swanson ve Sachse-lee, 2001) güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte erken yaşlarda ortaya koyulan çalışma belleği performansının ileri dönemlerdeki akademik başarıyı güçlü bir şekilde etkilediği belirtilmektedir (Alloway ve Alloway, 2010; Dehn, 2008; Doğan, 2011). Bu bağlamda, bilişsel görevlerle ilgili performansı yordayan çalışma belleğine ilişkin bir yetersizlik söz konusu olduğunda bu becerilerdeki problemlerin de kaçınılmaz olarak düşünülmektedir. Bu sebeple erken dönemlerden itibaren çalışma belleğinin performansını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerekli görülmektedir. Çalışma belleği performansının artırılmasında kullanılabilen farklı yöntemlerden birisi Sokratik yöntem olarak düşünülmektedir. Soru cevap yönteminin öznel bir biçimi olan Sokratik yöntem, antik dönem Yunan filozofu Sokrates’in felsefi düşüncesi ve bilgiyi soru sorarak öğretme yöntemidir. Sokrates’in öğrencilerine bilgileri, sorular sorarak öğretmesi Sokratik dialog adıyla bilinir. Bu anlamda sokratik sorgulamayla aslında kişiye yeni bir şey öğretilmemekte sadece bilinen anımsatılarak kişinin tekrar bilmesi sağlanmaktadır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Nelson



(2006), Sokratik yöntemi: “*Felsefe değil, felsefe yapmayı öğretmenin yolu*” olarak tanımlamıştır (s.37). *Kişiyi özgürlüğe zorlama* sanatı olarak ifade edilen Sokratik yöntem, öğrencilere önyargılarından vazgeçmeyi ve böylelikle bilgisizliklerini kavramayı sağlar. Bu kavrama, doğru ve sağlam bilginin olumsuz ön koşulu olarak belirtilmiştir (Nelson, 2006, s.53). Sokratik yöntemin eğitimde kullanılmasına yönelik çalışmalar incelendiğinde bu yöntemin çocuklar için felsefe programında kullanıldığı görülmektedir. Çocuklar için felsefe, Platon ve John Dewey’in felsefelerinden esinlenerek, ilhamını Sokratik yöntemden alan Matthew Lipman’ın öncüsü olduğu bir programdır (Murriss, 2008). Lipman, çocukların iyi bir şekilde düşüncelerini sağlayabilmek için öncelikle düşüncelerinin sağlanması gerektiğini savunmuştur. Buna yönelik programda, yönlendirilmiş tartışma planları, alıştırmalar ve oyunlar kullanılarak öğretmen takibinde tartışmalar yapılmaktadır (Lipman, 1985). Lipman, anaokulundan 12. Sınıfa kadar farklı yaş gruplarına ve konulara göre bir dizi öykü yazmıştır. Bunlar; düşünme, doğa, dil, etik, sorgulama, etikte sorgulama, dil sanatları, sosyal bilimlerle ilgili sorgulamalara yönelik öykü kitaplarıdır (IAPC, 2016). Ancak burada Platon, Aristoteles ya da Kant gibi felsefecilerin öğretilerinin çocuklara öğretilmesi amaçlanmamaktadır. Bu çalışmalarda, doğruluk, özgürlük, güzellik, adalet gibi kavramlar ele alınır. Çocuklar bu kavramlara yönelik sorular sorarlar. Bu sorular, çocukların düşünme kabiliyetini ve muhakeme becerilerini güçlendiren bilişsel becerilerin geliştirilmesine katkı sağlar (Marashi, 2008). Öğretmen, görüşlerinin ya da inançlarının geçerliliğini incelemeleri için öğrencilere yol gösterici sorular sorar. Öğrenenlerin aktif katılımını sağladığı ve onları eleştirel düşünmeye zorladığı için bu metod güçlü bir öğretim metodu olarak görülmektedir. Aynı zamanda bu yöntem hareketli ve eğlencelidir, canlı sınıf tartışmaları sağlar (Shaw, 2008). Ayrıca Gronke (2006), her bilimsel pratiğin özü gereği Sokratik olduğunu savunmuş; öğretim ve eğitim açısından anaokulundan üniversite öğretimi ve bilimsel araştırmalara kadar genel olarak geçerli olduğunu belirtmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında Sokratik yöntemin, öğrenenleri eleştirel düşünmeye zorlayan, düşünme kabiliyetini, muhakeme becerilerini güçlendiren, bilişsel becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayan ve bu anlamda bilişsel süreçlerle yakından ilişkili olan bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır (Marashi, 2008; Shaw, 2008). Diğer taraftan çalışma belleğinin, temelde düşünmenin ve öğrenmenin altında yatan bilişsel süreçlerden biri olduğu sonucuna varılmıştır (Baddeley ve Hitch, 1974; Dehn, 2008). Bu sonuçlar doğrultusunda hem Sokratik yöntemin hem de çalışma belleğinin bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Sokratik yöntemin çocukların çalışma belleği performansına etkisini belirlemek bu araştırmanın konusu olarak ortaya çıkmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde böyle bir araştırmaya rastlanmamış olup bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, Sokratik yöntemin çocukların çalışma belleğine etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada Sokratik yöntemle dayalı eğitim programının uygulandığı grubun çalışma belleğine ilişkin öntest-sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

## YÖNTEM

Sokratik yöntemle dayalı eğitim programının çocukların çalışma belleğine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır ve araştırmada deneysel araştırma desenlerinden tek grup öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Bu desende seçili gruba bağımsız değişken uygulanır ve hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası ölçümler alınır (Karasar, 2010). Bu araştırmada da çalışma grubuna Sokratik yöntemle dayalı bir program uygulanmış ve uygulamadan önce ve sonra “Çalışma belleği ölçeği” kullanılarak elde edilen puanlar kaydedilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş olup 2017-2018 Eğitim öğretim yılı Bahar Döneminde Gazi Üniversitesi Uygulama Anaokulu’na devam eden 5-6 yaş grubu 15 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler

Kişisel bilgiler		n	%
Yaş	5 yaş	11	73.3
	6 yaş	4	26.7
	Toplam	15	100
Cinsiyet	Kız	8	53.3
	Erkek	7	46.7
	Toplam	15	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun % 73'ünün 5 yaş grubu, %26.7'sinin 6 yaş grubu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocukların % 53.3'ü kız, % 46.7'si de erkektir.

### Veri Toplama Araçları

#### *Demografik Bilgi Formu*

Araştırmaya katılan çocukların betimsel olarak tanımlanabilmesi amacıyla çocukların yaş ve cinsiyetine ilişkin bilgi almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

#### *Çalışma Belleği Ölçeği*

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergül, Özgür Yılmaz ve Demir tarafından geliştirilen “Çalışma belleği ölçeği” kullanılmıştır. 5-10 yaş grubu çocukların çalışma belleği performanslarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, sözel/görsel kısa süreli bellek ve sözel/görsel çalışma belleği olarak toplam dört boyut ve bu boyutların altında toplam dokuz alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan AFA sonucunda her bir alt ölçek içerisindeki maddelerin faktör yük değerlerinin birinci deneme uygulamasında .40 ile .92 arasında olduğu, ikinci deneme uygulamasında ise .49 ile .93 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin test yarılama yöntemi ile iç tutarlılık için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve esas uygulama için .68 ile .99 arasında orta ve yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür (Ergül, Özgür Yılmaz ve Demir, 2018).

### Uygulama

Araştırmanın bu sürecinde Sokratik yöntemle dayalı bir eğitim programı hazırlanmıştır. Programın kuramsal alt yapısı Lipman'ın çalışmalarına dayanmaktadır. Lipman 1960'lı yıllarda öğrencileriyle konuşurken öğrencilerin düşünce geliştirme yetilerinin zayıf olduğunu fark etmiş, bunun nedeninin çocukluk döneminde aranması gerektiğini ve o dönemde kazandırılması gerektiğini düşünmüştür (Brandt, 1988). Bununla ilgili olarak uygulamalar yapmaya başlayan Lipman, çalışmalar sırasında öğrencilerin başarısını test etmek amacıyla geliştirdiği testlerden olumlu sonuçlar elde etmesiyle birlikte çocuk felsefesi üzerine çalışmalarını daha da artırmıştır (Karakaya, 2006). Ardından “Çocuklar için Felsefe” (Philosophy for Children-P4C) programını geliştirmiştir (Murriss, 2008). Bu programın amacı, çocuklara yaratıcı, eleştirel, mantıklı ve analitik düşünme becerileri kazandırmaktır (Lipman, 1985). Bu araştırmada hazırlanan programın çıkış noktasını Lipman'ın bu çalışmaları oluşturmuştur. Buna ek olarak Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Stratejileri” temel alınarak program için kazanım ve göstergeler yazılmıştır. Buna göre programın kazanım ve göstergeleri Bilişsel Alan ve Duyuşsal Alan olmak üzere iki gelişim alanına yönelik olarak yazılmıştır. Programda ele alınan kavramlar ilgili literatür taramasıyla elde edilmiş olup bu kavramlar; mutluluk, doğru-yanlış, iyi-kötü, haklar, kurallar, adalet, bilgi, özgürlük, güzellik, iyilik olarak belirlenmiştir (Marashi, 2008; Direk, 2010; Gür, 2011, Akkocaoğlu Çayır, 2015). Sokratik yöntemde öğretmenin soru sorma tekniğini iyi bilmesi gerekir. Literatürde farklı şekillerde soru türlerine ilişkin sınıflandırmalar vardır (Nash ve Shiman 1974, Morgan ve Saxton, 1991; Kerry, 1998 ve Fisher, 2008). Ancak geniş ve kapsamlı olması nedeniyle bu çalışmada Paul

ve Elder (2006) tarafından yapılan Sokratik soru çeşitleri etkinliklerde kullanılan soruların formatı için temel alınmıştır. Buna göre Sokratik soru çeşitleri; açıklama, amaç, varsayım, bilgi, neden, kanıt, bakış açısı, çıkarı, soru ile ilgili, kavram ve yorum soruları olarak gruplandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen program için hazırlanan etkinliklerde bu sorulardan faydalanılmış ve tüm etkinliklerde bu soru çeşitlerinden tamamı ya da tamamına yakınının olmasına dikkat edilmiştir.

Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yapılmış, çocukların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sağlanarak çocuklar bu konuda cesaretlendirilmiştir. Sokratik yönteme dayalı bu programda, bir konuşmayı gerçek bir Sokratik konuşma sayabilmek için mutlaka olması gereken ölçütler programın temel ilkeleri olarak belirlenmiştir. Buna göre programın temel ilkeleri aşağıda belirtilmiştir.

- 1- *Somuttan hareket etme ilkesi:* Sokratik konuşmanın somuttan hareket etmesi, kavrayışın sağlanabilmesi için konuşmada yaşantı ya da deneyimlerle açık bir şekilde bağlantı olması gerekir.
- 2- *Çocukların birbirlerini tam olarak anlaması ilkesi:* Sözel anlaşmanın da ötesinde çocukların birbirlerini tam olarak anladıklarından emin olunması gerekir. Konuşulanlar deneyimlerle bağlantı kurularak bireysel sınırlılıklar aşılabilmelidir.
- 3- *Çözüme ulaşana kadar soruyu ele almaya devam etme ilkesi:* Bunun sağlanabilmesi için tüm çocukların iradeli olması ve kendine güvenmesi gerekir. Öğretmen çocukları bu konuda motive etmelidir. Telaşa kapılmadan sakin bir şekilde ilerlenmesi gerekir.
- 4- *Konsensüs arayışı ilkesi:* Çocukların hem kendi düşüncelerini hem de başkalarının düşüncelerini dürüstçe söyleyebilmeleri gerekir. Eğer böyle bir dürüstlük sağlanabilirse konsensüse erişilemese bile konsensüs arayışına varılmış demektir (Birnbacher, 2006).

Bu ilkeler doğrultusunda hazırlanan tüm etkinlikler hikâye, resim, şarkı, nesne gibi somuttan hareketle başlamış, çocukların birbirlerini tam olarak anlayıp anlamadıklarından emin olmak için sorular sorulmuş ve bazı durumlarda da kısa özetlemeler yapılması istenmiştir. Çocuklarla birlikte çözüme ulaşmaya kadar soru ya da sorular ele alınmaya devam edilmiş ve tüm etkinliklerde genel bir görüş birliğine varılmıştır. Bu etkinlikler haftada 2 etkinlik olmak üzere 10 hafta sürmüş, uygulama öncesinde ve sonrasında çocuklara “Çalışma Belleği Ölçeği” uygulanmıştır. Sontestlerin tamamlanmasından 3 hafta sonra da çocuklara izleme testi uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi için uygun istatistiksel tekniğin seçiminde Büyüköztürk’e (2014) göre dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğünün genellikle 30 ve üzeri olarak gösterildiği ancak özellikle sosyal bilimlerde araştırmaların daha küçük gruplar üzerinde yapıldığı ve alt grupların her birinin 15 ve üzerinde olması durumunda da parametrik bir istatistiğin kullanılabileceği belirtilmiştir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesine ilişkin normallik dağılımı testi yapılmış ve örneklem büyüklüğünün 50’den küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır.

**Tablo 2.** Çalışma belleği ölçeği alt boyutları ile ilgili normallik testi sonuçları

Çalışma belleği ölçeği alt boyutları	Shapiro-Wilk Testi
Sözel kısa süreli bellek (öntest)	.398
Sözel kısa süreli bellek (sontest)	.275
Sözel kısa süreli bellek (izleme)	.308
Sözel çalışma belleği (öntest)	.516

Sözel çalışma belleği (sontest)	.064
Sözel çalışma belleği (izleme)	.008
Görsel kısa süreli bellek (öntest)	.064
Görsel kısa süreli bellek (sontest)	.031
Görsel kısa süreli bellek (izleme)	.011
Görsel çalışma belleği (öntest)	.001
Görsel çalışma belleği (sontest)	.052
Görsel çalışma belleği (izleme)	.012

Tablo 2 incelendiğinde öntest, sontest ve izleme testlerinin tamamına ilişkin p değerleri .05'ten büyük olan tek alt boyutun sözel kısa süreli bellek olduğu görülmektedir. Buna göre sözel kısa süreli bellek alt boyutuna ilişkin puanların dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ( $p \geq .05$ ). Diğer alt boyutlarda ise öntest, sontest ve izleme testlerinin tamamına ilişkin p değerleri .05'ten büyük değildir. Bu değerlerden .05'ten küçük olan puanların basıklık ve çarpıklık değerleri de incelenmiştir. Buna göre sözel çalışma belleği izleme testine ilişkin puanların basıklık ve çarpıklık değerleri (1.431, 3.832) incelendiğinde, bu değerlerin de +2, -2 aralığında olmadığı için normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010). Görsel kısa süreli bellek alt boyutunun sontest ve izleme testine ilişkin puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde sırasıyla sontest için .574, .091 izleme testi için 1.371, 2.127 olduğu görülmüş ve bu değerlerin sontest için +2, -2 aralığında olduğu izleme testi içinse bu aralıkta olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği izleme testi puanlarının ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010). Görsel çalışma belleği alt boyutunun öntest ve izleme testine ilişkin puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde sırasıyla öntest için 1.942, 4.871, izleme testi için 1.275, 1.207 olduğu görülmüş ve bu değerlerin öntest için +2, -2 aralığında olmadığı izleme testi için +2, -2 aralığında olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öntest puanlarının normal dağılım göstermediği, izleme testi puanlarının ise normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010).

Normallik testi sonuçları değerlendirildiğinde Sözel Kısa Süreli Bellek alt boyutu için öntest, sontest ve izleme testine ilişkin puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla İlişkili Örneklemeler için Tek Faktörlü Anova Testi, Sözel Çalışma Belleği, Görsel Kısa Süreli Bellek ve Görsel Çalışma Belleği alt boyutlarına ait öntest, sontest ve izleme testine ilişkin puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Friedman Testi yapılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu çalışmanın bulgularına ilişkin tablolar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3.** Çalışma belleği ölçeğine ilişkin betimsel analiz sonuçları

Çalışma belleği ölçeği alt boyutları	n	Min.	Max.	Ortalama	Standart sapma
Sözel kısa süreli bellek (öntest)	15	6.00	14.00	8.93	2.40
Sözel kısa süreli bellek (sontest)	15	8.00	15.00	11.73	2.18
Sözel kısa süreli bellek (izleme)	15	6.00	16.00	11.53	3.13
Sözel çalışma belleği (öntest)	15	1.00	6.00	3.13	1.40
Sözel çalışma belleği (sontest)	15	2.00	7.00	5.13	1.68
Sözel çalışma belleği (izleme)	15	3.00	8.00	4.80	1.14
Görsel kısa süreli bellek (öntest)	15	.00	3.00	1.53	1.06
Görsel kısa süreli bellek (sontest)	15	.00	3.00	1.06	.88
Görsel kısa süreli bellek (izleme)	15	.00	5.00	1.46	1.35
Görsel çalışma belleği (öntest)	15	.00	5.00	1.06	1.33

Görsel çalışma belleği (sontest)	15	.00	7.00	2.46	2.13
Görsel çalışma belleği (izleme)	15	.00	7.00	2.46	2.13

Tablo 3 incelendiğinde en düşük puanların görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği alt boyutlarının öntest, sontest ve izleme testlerinde olduğu en yüksek puanın ise sözel kısa süreli bellek alt boyutunun izleme testinde olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, en yüksek puanın sözel kısa süreli bellek alt boyutunun sontest puanında olduğu en düşük puanın ise görsel kısa süreli bellek alt boyutu sontesti ve görsel çalışma belleği alt boyutu öntestinde olduğu görülmektedir. Standart sapma puanlarında en yüksek puanın sözel kısa süreli bellek alt boyutunun izleme testinde, en düşük standart sapma puanın ise görsel kısa süreli bellek alt boyutu sontestinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Sözel kısa süreli bellek alt boyutu ön test, son test ve izleme testi toplam puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için anova testi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
Denekler arası	225.467	14	16.105			
Ölçüm	73.200	2	36.600	17.042	.000	2-1,3-1
Hata	60.133	28	2.148			
Toplam	358.800	44				

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi

Tablo 4'te görüldüğü gibi çocukların çalışma belleği sözel kısa süreli bellek alt boyutunun öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur,  $F(2, 28)=17.042$ ,  $p < 0.01$ . Öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=8.93$ ) ve izleme testi ortalama puanı ( $\bar{x}=11.53$ ) sontest ortalama puanına ( $\bar{x}=11.73$ ) göre daha düşüktür. Bununla birlikte sontest ve izleme testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre Sokratik yöntemle dayalı etkinlik uygulamalarının çocukların sözel kısa süreli bellek puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı ölçüde arttığını; uygulama sorasındaki puanlarının ise daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini ve kalıcı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** Sözel çalışma belleği alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan friedman testi analiz sonuçları

Puanlar	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	sd	P
Öntest	15	1.20			
Sontest	15	2.47	17.098	2	.000
İzleme testi	15	2.33			

Tablo 5'te görüldüğü gibi çocukların çalışma belleği sözel çalışma belleği alt boyutunun öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur,  $\chi^2(2)=17.098$ ,  $p < 0.01$ . Anlamlı farklılığın hangi test puanları arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla post-hoc karşılaştırması için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak Wilcoxon işaretli sıralar testi'nden yararlanılmıştır.

**Tablo 6.** Sözel çalışma belleği alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

	Sontest-öntest	İzleme testi-öntest	İzleme testi-sontest
Z	-2.858	-3.134	-.884

p\* .004 .002 .377

\*Bu tablodaki p değeri, Bonferroni düzeltmesi yapıldığı için; 0.05/3 p=0.017 olarak dikkate alınmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Bonferroni düzeltmesi yapılarak elde edilen wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, grubun sontest ile öntest puanları ve izleme testi ile öntest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0.017$ ). Fakat izleme testi ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > 0.017$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında sontest ve öntest için sıra ortalaması 7.50, sıra toplamı 97.50 ve bu fark pozitif sıralar yani sontest puanı lehindedir. Ayrıca izleme testi ve öntest için sıra ortalaması 6.50, sıra toplamı ise 78.00 ve bu fark pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehindedir. Bu sonuçlara göre Sokratik yöntem dayalı etkinlik uygulamalarının çocukların sözel çalışma belleği üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte uygulama sorasındaki puanların daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığı yani uygulamanın etkisinin devam ettiği ve kalıcı olduğu söylenebilir.

**Tablo 7.** Görsel kısa süreli bellek alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan friedman analiz sonuçları

Puanlar	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	sd	P
Öntest	15	2.13			
Sontest	15	1.73	2.043	2	.360
İzleme testi	15	2.13			

Tablo 7’de görüldüğü gibi çocukların çalışma belleği görsel kısa süreli bellek alt boyutunun öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır,  $\chi^2 (2) = 2.043$ ,  $p > 0.05$ . Buna göre Sokratik yöntem dayalı etkinlik uygulamalarının çocukların görsel kısa süreli bellek puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı ölçüde artmadığı söylenebilir.

**Tablo 8.** Görsel çalışma belleği alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan friedman testi analizi sonuçları

Puanlar	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	sd	P
Öntest	15	1.30			
Sontest	15	2.40	13.059	2	.001
İzleme testi	15	2.30			

Tablo 8’de görüldüğü gibi çocukların çalışma belleği görsel kısa süreli bellek alt boyutunun öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur,  $\chi^2 (2) = 13.059$ ,  $p < 0.01$ . Anlamlı farklılığın hangi test puanları arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post-hoc karşılaştırması için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden yararlanılmıştır.

**Tablo 9.** Görsel çalışma belleği alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

	Sontest-öntest	İzleme testi-öntest	İzleme testi-sontest
Z	-2.961	-2.859	-.319
p*	.003	.004	.750

\*Bu tablodaki p değeri, Bonferroni düzeltmesi yapıldığı için; 0.05/3 p=0.017 olarak dikkate alınmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi Bonferroni düzeltmesi yapılarak elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, grubun sontest ile öntest puanları ve izleme testi ile öntest puanları arasında anlamlı farklılık ( $p < 0.017$ ). Ancak ve izleme testi ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > 0.017$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında sontest ve öntest için sıra ortalaması 6, sıra toplamı 66 ve bu fark pozitif sıralar yani sontest puanı lehindedir. Bununla birlikte izleme testi ve öntest için sıra ortalaması 5.50, sıra toplamı ise 55 olmakla birlikte bu fark pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehindedir. Bu sonuçlara göre Sokratik yöntemle dayalı etkinlik uygulamalarının çocukların görsel çalışma belleği üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte uygulama sorasındaki puanların daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığı yani uygulamanın etkisinin devam ettiği ve kalıcı olduğu söylenebilir. Bu bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

### **TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Sokratik yöntemle dayalı eğitim programı uygulamalarının, çocukların hem sözel kısa süreli bellek puanlarını hem de sözel çalışma belleği puanlarını anlamlı biçimde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre Sokratik yöntemin, çalışma belleğinin sözel belleğe ilişkin alt alanlarında pozitif yönde bir artışa neden olduğu söylenebilir. Akoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada, sözel çalışma belleğinin anlama becerilerine ilişkin performansı arttırdığına dair sonuçlar elde edilmiştir. Güneş (2016) sorgulama ile düşünme, anlama, öğrenme, değerlendirme gibi süreçlerin daha kolay yürütüldüğünü belirtmiştir. Sokratik yöntem, temelde sorgulamaya dayalıdır. Çocukların kendi düşüncelerini ifade ettikleri, başkalarını dinleme, onların fikrine katılma ya da katılmama gibi durumlara bağlı olarak farkına varma ve farkındalık içeren bir yöntemdir. Dolayısıyla böyle bir yöntemle yapılan etkinliklerde çocukların öncelikle birbirlerini dinlemesi ve birbirlerinin konuşma içeriğini anlaması gerekmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi Sokratik yöntemin çalışma belleğinin sözel belleğine ilişkin alt alanlarında anlamlı ölçüde puan artışına neden olmuştur. Bu nedenle bu yöntemin anlama ve anlamaya ilişkin becerilerin gelişimine de katkı sağlayabileceği sonucuna varılabilir.

Feldman (2012) çalışmasında sözel işler belleğin kelime dağarcığını ve ortalama sözce uzunluğunu anlamlı bir şekilde belirlediği ve bununla birlikte dil bilgisi gelişimini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varmıştır. Baddeley, Gathercole ve Papagno (1998) yaptıkları çalışmada fonolojik döngünün, yeni sözcüklerin yeni fonolojik formlarını öğrenmede çok önemli bir rol oynadığına dair kanıt sunmuşlardır. Çalışma belleği ve dil gelişimi arasındaki ilişki göz önüne alınarak, Sokratik yöntemin dil gelişimi ve dil gelişimine ilişkin becerilere katkı sağlayabileceği söylenebilir. Tercan ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada, okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek süreçlerinde problem yaşadıkları ve fonolojik depo kapasitelerinin sınırlı olduğu bunun da performansı büyük ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sokratik yöntemle bu çocukların sözel belleğe ilişkin alt puanlarında artış olabileceği ve dolayısıyla fonolojik depo kapasitelerinin de artırılabilirliği düşünülmektedir. Benzer şekilde Montgomery (2003) tarafından yapılan çalışmada özel dil bozukluğu olan çocuklarda sözel/morfolojik öğrenme ve cümle anlama/işleme problemlerinin yetersiz çalışma belleği işlevleri ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bununla ilişkili olarak Sokratik yöntemle bu çocukların çalışma belleği performansları artırılabilir ve buna bağlı olarak sözel/morfolojik öğrenme ve cümle anlama/işleme problemlerinde bir azalma olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre Sokratik yöntemle dayalı eğitim programının, çocukların görsel kısa süreli bellek puanlarını anlamlı biçimde etkilemediği saptanmıştır. Bunun nedeni Sokratik yöntemin görsel içerikten ziyade sözel diyaloglardan oluşması olarak düşünülebilir. Sokratik yöntem, düşünme, muhakeme becerileri ve bu becerilere ilişkin bilişsel

süreçleri destekleyen bir yöntem olarak belirtilmektedir (Marashi, 2008). Bu nedenle bu yöntemle yapılan uygulamalar sonrasında sözel bellek ve alt alanlarına ilişkin doğrudan bir puan artışı görmek yüksek olasılıklı olabilir. Ancak bu durumun görsel bellek ve alt alanları için de geçerli olduğu söylenemez. Zira bu çalışmada görsel kısa süreli bellek puanlarında anlamlı bir artış görülmezken görsel çalışma belleği puanlarında anlamlı bir artış söz konusu olmuştur. Çalışma belleği bileşenleri farklı niteliklere sahip olmakla birlikte birbirinden tamamen bağımsız bileşenler değildir. Bu nedenle bu çalışmada farklı bileşenlere ait artışların diğer bileşenlerde de artışa sebep olabileceği ifade edilebilir.

Hoeflich (2006) tarafından yapılan çalışmada çocukların sözel dil üretimindeki değişimin kısa süreli bellek kapasitesinden ziyade çalışan bellek sistemindeki farklılıklarla açıklandığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Sayar ve Turan (2012) tarafından yapılan çalışmada, çalışma belleğinin kısa süreli belleğe göre okumada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu iki araştırma sonucu, çalışma belleği ve performansının önemine dikkat çeker niteliktedir. Bu durum, çalışma belleği performansını arttırmaya yönelik çalışmaların dolayısıyla da bu çalışmanın önemini ortaya koyar niteliktedir. Bununla birlikte çalışma belleğine yönelik bilişsel süreçler ile ilişkili performansın artırılmasında Sokratik yöntemin uygun bir yöntem olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Sokratik yönteme dayalı eğitim programının çalışma belleği performansını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak çalışma belleği performansını arttırmak için Sokratik yöntemin anasınıflarında kullanılması önerilebilir. Ayrıca ilköğretimin farklı kademelerinde farklı örneklerle uygulamalar yapılması önerilebilir. Öğretmenlere Sokratik yöntemin sınıflarda nasıl uygulanabileceğine ilişkin eğitimler verilebilir. Araştırmacılar için Sokratik yöntemin eğitim kademesine göre farklı etkinlik türleri ya da derslerdeki etkililiğini araştırmaya yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapmaları önerilebilir. Tüm bu önerilere ek olarak çocukların görsel kısa süreli bellek puanlarını da arttırmaya yönelik Sokratik yöntemle birlikte görsel kısa süreli belleğe ilişkin çalışmalar yapılması da önerilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Akçakaya, H. (2015). *Erken yaşta koklear implant uygulanan çocuklarda sözel çalışma belleği ve dil ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar için felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 27, 17-28.
- Akoğlu, G. (2011). Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda sözdizimini anlama becerileri ile sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alloway, T. P. & Alloway R. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 417- 422.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological review*, 105(1), 158.
- Birnbacher, D. (2006). Sokratik Konuşma Tarih-Kuram-Uygulama. S. Yücesoy (Derleyen) Tıp etiği eğitiminde sokratik yöntem: olanaklar ve sınırlar. (s.243-256). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.



- Brandt, R. (1988). On philosophy in the curriculum: A conversation with matthew lipman. *Educational Leadership*, 46(1), 34-37.
- Bull, R. & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273-293.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crain, S., Shankweiler, D., Macaruso, P. & Bar-Shalom, E. (1990). Working memory and comprehension of spoken sentences: Investigations of children with reading disorder. In G. Vallar ve T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (pp. 477-508). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Weerd, F., Desoete, A., & Roeyers, H. (2013). Working memory in children with reading disabilities and/or mathematical disabilities. *Journal of learning disabilities*, 46(5), 461-472.
- Dehn, M. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Dehn, M. (2010). *Long-term memory problems in children and adolescents: Assessment, intervention and effective instruction*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Direk, N. (2002). *Küçük Prensi üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.3.baskı.
- Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 48.
- Downing, P. E. (2000). Interactions between visual working memory and selective attention. *Psychological science*, 11(6), 467-473.
- Ergül, C., Çağla, Ö.Y. & Ergül, D. (2018). 5-10 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Geliştirilmiş Çalışma Belleği Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214.
- Feldman, E. A. (2012). The relation between working memory and language development in 21- to 36-month-old native learners of Turkish. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gathercole, S. E., Pickering, S., Knight, C. & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18,1-16. Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., ve Adams, A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L. & Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development*, 78(4), 1343-1359.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, Boston: Pearson.
- Gronke, H. (2006). Sokratik Konuşma Tarih-Kuram-Uygulama. S. Yücesoy (Derleyen) *Yüksek öğrenimde ve bilimsel araştırmalarda Sokratik konuşma*. (s. 197-224). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Güneş Acar, N. (2015). Gesture and language use in toddlers: the role of verbal and non-verbal working memory in language development and gesture production process. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 188-204.
- Gür, Ç. (2011). *Çocuklar için felsefe*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hoeflich, M. E. (2006). *Individual and developmental differences in children's working memory and oral language*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Simon Fraser Üniversitesi, Burnaby.
- IAPC Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Curriculum Resources. <https://www.montclair.edu/media/montclair.edu/cehs/documents/iapc-catalogue.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23-37.
- Karakelle, S. & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70).
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştıra yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Philosophical and critical thought development of child. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 339-357.
- Kerry, T. (1998). *Questioning and Explaining in Classrooms*. London, Hodder and Stoughton.
- Kroesbergen, E. H., Van't Noordende, J. E. ve Kolkman, M. E. (2012). Training working memory in kindergarten children: Effects on working memory and early numeracy. *Child Neuropsychology*, 1, 23-37.
- Lipman, M. (1985, January). Philosophy for children. In *National Forum*, 65,(1), 18. Honor Society of Phi Kappa Phi.
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.
- Marton, K. (1998). *Working memory and language processes in children with specific language impairment*. Yayınlanmamış Dok. Tezi. The city university of NY: New York. Montgomery, J. W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: What we know so far. *Journal of communication disorders*, 36(3), 221-231.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning and learning*. London, Routledge.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
- Nash, R.J. & Shiman, D.A.(1974). The English teacher as questioner. *English Journal*, 63, 38-44.
- Nelson L. (2006). Sokratik Konuşma Tarih-Kuram-Uygulama. S. Yücesoy (Derleyen) *Sokratik Yöntem* (s. 37-80). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Passolunghi, M. C. & Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 348- 367.
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *The thinker's guide to the art of Socratic questioning*. Sonoma, California: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, D. & Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928.
- Sayar, F. & Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, ses bilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 49-64.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreignlanguage learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45(1) 21-50.
- Shaw, R. (2008). *Philosophy in the classroom: Improving your pupils' thinking skills and motivating them to learn*. Routledge.
- Swanson, H. L. & Sachse-Lee, C. (2001). Mathematical problem solving and working memory in children with learning disabilities: Both executive and phonological processes are important. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(3), 294-321.
- Swanson, H.L., Kehler, P.&Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24- 47.
- Tercan, E., Ergin, H. & Amado, S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 65-75.
- Thorn, A. & Page, M. (2008). *Interactions between short-term and long-term memory in the verbal domain*. New York: Psychology Press.

Türkçapar, M. H. & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*. 15-20.

### **Extended Abstract**

Memory is seen as an important structure in human life for the acquisition of the knowledge and skills required for survival occur in memory (Dehn, 2008). Cognitive structure is a basic procedure of the use of knowledge in human mind. This cognitive structure is comprised of different components as sensory memory, short-term memory, working memory, and long-term memory (Thorn and Page, 2008). Working memory term is widely used to describe the cognitive functions of memory as short-term storage and processing. Baddeley (1992) describes working memory as a temporary knowledge domain of cognitive structure's performances as reading, problem-solving, and learning. Working memory supports cognitive processes by providing an interface among perception, short-term memory, long-term memory, and goal-oriented behavior. In fact, it is one of the cognitive processes underlying thinking and learning (Dehn, 2008). Working memory is not only a structure that is quite influential in learning but also it affects the whole human life (Baddeley and Hitch, 1974). When the related literature is investigated it can be seen that there exist strong relationships between working memory, and language development, reading, reading comprehension skills, and mathematics skills; moreover, the working memory performances that occur in early years of life is found as strongly effective on the academic success in later periods of life (Alloway and Alloway, 2010; Dehn, 2008; Doğan, 2011). In this respect, when there is an inadequacy regarding the working memory which predicts the performance on cognitive tasks, it is thought that experiencing problems in all of these skills is inevitable. Therefore, it is suggested to practice beginning from early ages in order to improve the performance of working memory. In this study, The Socratic Method was considered as one of the methods that could be used to improve the performance of the working memory. Since the literature review presented no studies in this field, the present study is expected to contribute to the literature. Considering this, the main purpose of the present study is to investigate the effect of The Socratic Method on children's working memory. This study was designed as a quantitative study, and a single-group pretest-posttest design, which is one of the experimental research designs, was used. The participants of the study were determined through purposive sampling and composed of 15 5-6 year-old children who were attending Gazi University Application Kindergarten in the 2017-2018 academic year. "Demographic Information Form", and "Working Memory Scale" were used as data collection tools. In this study, a curriculum was designed based on The Socratic Method. Lipman's studies were the starting point of the curriculum. In addition to this, the objectives and indicators for the program were prepared according to Paul, Binker, Martin and Adamson's (1989) "Critical Thinking Strategies". The Socratic Method-based implementations took 10 weeks, two activities being implemented for each week, and the "Working Memory Scale" was implemented to the children before and after the implementation. In the analysis of the data The Related Samples Single-Factor ANOVA Test and Friedman Test were used. The findings of the study revealed that The Socratic Method-based curriculum practices significantly affected children's verbal short-term memory scores, and their verbal working memory scores. By looking at this result, it can be stated that The Socratic Method resulted in a positive increase in the sub-dimensions of the working memory which are associated with verbal memory. In a study by Akoğlu (2011), it was found out that the verbal working memory improved the performance regarding comprehension skills. Güneş (2016) indicated that the processes such as thinking, comprehension, learning, evaluation are conducted more easily through questioning. The Socratic Method is stated as a questioning-based method that involves realization or awareness based on the premises like children's expression of their thoughts, listening to others, agreeing or disagreeing others' ideas. Therefore, it is stated that in activities conducted through such a method, children should first listen to each other and understand the contents of each other's speech. In this respect, when the results of the present study are considered it can be inferred that this method can contribute to comprehension and development of the skills regarding comprehension. According to another

finding of the study, The Socratic Method-based curriculum did not have a statistically significant effect on the children's visual short-term memory. The reason behind this is considered to be The Socratic Method's composition of verbal dialogues rather than visuals. The Socratic Method is stated as a method which supports the thinking and reasoning skills and the cognitive processes related to these skills (Marashi, 2008). Therefore, after the implementations conducted through this method, a direct increase in the scores regarding verbal memory and subdomains is quite possible; however, it is stated that this may not be applicable to visual memory and its sub-domains. In this study, while no statistically significant increase in the scores of visual short-term memory scores was found, the visual working memory scores significantly increased. While working memory components have different qualifications, they are not completely independent from each other. Therefore, an increase in the different components in this study may lead to an increase in other components as well. In conclusion, it was found out that The Socratic Method-based curriculum improved the performance of working memory. In line with this, it is suggested that in order to improve the performance of working memory The Socratic Method can be used in kindergartens and implementations with different samples in various grades of primary school can be conducted. Additionally, it is suggested that the teachers can be trained on how to use The Socratic Method in their classrooms. Further qualitative or quantitative research can be conducted with different activity types using The Socratic Method in various levels of education or subjects. In addition to these suggestions, in order to increase children's visual short-term memory scores, visual short term studies can be conducted along with the The Socratic Method.

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL SÜRECİNDEKİ SOSYAL DAVRANIŞLARA YANSIMASI

Serpil PEKDOĞAN\*  
Mehmet KANAK\*\*

### ÖZ

Bu araştırma okul öncesi eğitimin ilkökul sürecindeki sosyal davranışlara olan etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkökul birinci sınıfa devam eden 303 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların sosyal davranışlarını belirlemek amacıyla "Okul Sosyal Davranış Ölçekleri" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem t-Testi ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yeterlik becerilerinin, almayanlara göre anlamlı farklılık oluşturduğu, olumsuz sosyal davranışlar alt boyutunda ise okul öncesi eğitim alan çocukların yıkıcı talepkar davranışlarının almayanlara göre anlamlı farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların sosyal yeterlikleri ile olumsuz sosyal davranışları arasında ise negatif yönlü, düşük bir korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, çocuk, sosyal davranış

## REFLECTION OF PRE-SCHOOL EDUCATION ON SOCIAL BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL

### ABSTRACT

This research was conducted to examine the effect of pre-school education on social behaviors in primary school. Descriptive relational screening model was used in the study. The sample of the study consisted of 303 children attending primary school in 2017-2018 academic year. "School Social Behavior Scales" and personal information form were used to determine the social behaviors of children in the study. In the analysis of obtained data, independent-samples t test and Pearson correlation coefficient were used. When the findings of the study were examined, it was found that the social competence skills of the children who received pre-school education were significantly different from those who did not, in the negative social behavior sub-dimension, it was found that children receiving pre-school education have a significant difference in their disruptive, demanding behavior compared to those who do not. In the study, it was found that negative correlation between children's social competence and negative social behavior was low.

**Key Words:** Pre-school education, children, social behavior

\*Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, serpil4423@hotmail.com

\*\*Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas, mkanak@cumhuriyet.edu.tr

## GİRİŞ

Son yıllarda çocuklarda başarı parametrelerinin tek yönlü ele alınmadığı, akademik başarının gelişiminde kişilerarası ilişkiler, olumlu sosyal davranışlar, doğaya ve çevreye saygı gibi unsurların yer aldığı görülmektedir. Şüphesiz ki çocukların topluma yararlı birey olabilmeleri ve akademik-sosyal açıdan başarılı olmalarındaki önkoşullarından birisi alınan nitelikli okul öncesi eğitimidir. Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması adına birçok çalışma yapılmakta ve kamuoyunun bu yöndeki bilgisinin arttığı yazılı ve sözlü basın yayın organlarında yer almaktadır. Okul öncesi dönolarak adlandırılan 0-6 yaş dönemindeki gelişim, yaşamın en kritik yıllarını oluşturmaktadır. Fiziksel olarak büyüyen ve gelişen çocuk aynı zamanda yaşadığı çevreye uyum sağlamak için birtakım beceriler geliştirmektedir. Okul hayatıyla beraber geliştirdiği uyum becerilerini daha işlevsel bir şekilde kullanmaya başlayan çocuk bazı güçlüklerde yaşamaktadır. Bu noktada çocukların sosyal yeterlikleri devreye girmektedir. Sosyal yeterlik sıkça telaffuz edilen sosyal becerilerin davranışlara yansımaları olarak düşünülebilir.

Sosyal beceriler, bireyin insanlarla olan iletişimde, olumlu-olumsuz duygu ve düşüncelerini sosyal desteği kaybetmeden uygun bir şekilde sergileyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Sergin ve Giverts, 2003). Sosyal kabulü artıran sosyal beceriler, sosyal yeterliğin bir parçası olarak görülmektedir. Sosyal yeterlik, sosyal becerilerin sergilenmesiyle çevreden alınan dönüt olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2014). Johns, Crowley ve Guetzloe'ye (2005) göre bireyin sosyal gelişimi için gerekli olan sosyal davranışların öğrenilerek uygulanması sosyal yeterlik olarak ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitimin, çocukların sosyal yeterlik gelişimleri üzerinde birçok etkisi vardır. Çocuklar okul öncesi eğitim süresince yeni arkadaşlıklar edinmekte, öğretmenleriyle ilişki kurmakta ve kendilerini farklı şekillerde tanımlama fırsatı yakalamaktadırlar. Bu sayede çocukların duyguları anlama, duygu düzenleme, sosyal beceri, akran kabulü, okula hazır bulunuşluk, erken akademik başarı gibi birçok becerisinin gelişimine katkı sağlanmaktadır (Howes ve Smith, 1995; Izard vd., 2001; Jacobsen ve Hofmann, 1997; Pianta, Steinberg, ve Rollins, 1995; Shields vd., 2001). Bu söylemler yapılan birçok araştırmada da belirtilmektedir (Birch, Ladd ve Blecher-Sass, 1997; Ladd, Birch, ve Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Sosyal yeterlik becerilerinin kazanılmaması ise birçok olumsuz sosyal davranışa neden olmaktadır. Olumsuz sosyal davranışlar erken çocukluk döneminde kendini göstermeye başlamaktadır ve çeşitli dönemlerde farklılaşma gösterebilmektedir (Dishion ve Patterson, 2015). Üç yaşındaki bir çocuğun öfke nöbetlerindeki sıklıkla, beş yaşındaki bir çocuğun öfke nöbetlerindeki sıklık birbirinden farklılık göstermektedir (Keenan ve Wakschlag, 2000). Çocukların kendilerini ifade etmede sorun yaşama, akran etkileşimi ve yaşadıkları sorunlar sırasında agresif veya sözel olmayan çözümlere başvurmaları düşük sosyal yeterliliği göstermektedir (Fabes, Gaertner ve Popp, 2006). Bu bakımdan düşük sosyal yeterliliğin olumsuz sosyal davranışları ortaya çıkardığı söylenebilir. Ayrıca huzursuzluk, dikkatsizlik, antisosyallik, utangaçlık, korku gibi davranışlar da olumsuz sosyal davranışların başka bir boyutunu oluşturmaktadır (Kanlıklıçer, 2005). Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan uyumsuzluk, akranlara yönelik saldırganlık, yüksek aktivite düzeyi ve yetersiz dürtü kontrolü bu dönem için tipik davranışlar olarak görülmektedir ve sonraki dönemlerde de uzun vadeli etkileri devam etmektedir (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000). Düşük sosyal yeterlilik ve buna bağlı gelişen olumsuz sosyal davranışlar ilerleyen dönemlerde kararlı kalıplar gösterebilmekte ve suç işleme, düşük akademik başarı ve toplumla uyumlu yaşamada sorun gibi bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkileyen durumlara neden olmaktadır (Spinrad vd., 2006; Dodge, 2006).

Alan yazın incelendiğinde son yıllarda olumsuz davranışların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yoğunlaşmıştır (Dishion ve Patterson, 2015). Olumsuz sosyal davranışların önlenmesinde erken çocukluk yıllarında, çocuklara uygun olarak yapılandırılan ve uygulanan eğitim programlarının, uzun vadede önemli bir önleme aracı olduğu söylenebilir (Rocha-Derker, 2004). Bu noktada okul öncesi eğitimin önemi devreye girmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara sosyal yeterlikle ilgili kazandırılacak becerilerin ileride olumsuz sosyal davranış görülme durumunu azaltmakta ve çocukların topluma uyumunu kolaylaştırmaktadır. Okulu anlamlı bulan, öğretmenlerinin kendini

desteklediğini düşünen ve okuldan tatmin olan çocukların daha az olumsuz sosyal davranış gösterdiği yapılan araştırmalarda görülmektedir (Sarı ve Cenkseven, 2008). Yapılan farklı araştırmalar incelendiğinde; aile tutumlarının çocukların sosyal davranışlarına etkisi (Gimpel ve Holland, 2003; Özbey, 2009), çocuklarda sosyal beceri ve sosyal yetkinliğin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve çeşitli eğitim programlarıyla desteklenmesi (Uysal ve Balkan, 2015; Samur ve Deniz 2014; McClelland ve Morrison, 2003; Jennings ve DiPrete, 2010; Bery ve O'Connor, 2010; Leung, 2010) yönünde birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların sonuçlarında sosyal beceri, sosyal yetkinlik ve olumsuz sosyal davranışlarının birçok faktörden etkilendiği ve uygulanan eğitim programlarının ise çocukların davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Fakat alan yazında okul öncesi eğitim alan çocukların, ilkökul birinci sınıftaki sosyal davranışlar olarak adlandırılan sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranışlara yansımalarına ilişkin bir çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmadan elde edilecek sonuçların okul öncesi eğitimin önemi, yaygınlaştırılması ve yapılacak eğitim programlarına yön göstermesi ve alan yazına yeni bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı okul öncesi eğitim alan ve almayan, ilkökul 1. sınıfa devam eden çocukların sosyal davranışlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlkokul 1. sınıfa devam eden çocukların sosyal yeterlik puanları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul 1. sınıfa devam eden çocukların olumsuz sosyal davranış puanları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 1. sınıfa devam eden çocukların sosyal yeterlikleri ile olumsuz sosyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel modeller mevcut durumları olduğu gibi incelemeye çalışırken, ilişkisel tarama araştırmaları, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı veya derecesini saptamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi, çalışma için belirlenen ölçütlere sahip bireylerle çalışmayı amaçlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırma kapsamında yer alan çocukların orta ölçekli bir ilde yer alan ilkökullara devam eden 1. sınıf öğrencilerinin olması ölçüt olarak alınmış ve bu ölçüte uyan 303 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların 163'ü kız, 140'ı erkektir. Çocukların 169'u okul öncesi eğitim almışken, 134'ü okul öncesi eğitim almamıştır. Araştırma için resmi kurumlardan gerekli izinler alınmış ve uygulamalar gönüllülük esasına göre yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak çocukların cinsiyet ve okul öncesi eğitime devam durumlarını saptamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Yukay Yüksel (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Sosyal Davranış Ölçekleri kullanılmıştır.

Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ): OSDÖ sınıf öğretmenleri ya da okuldaki diğer öğretmenlerin, okul öncesi ve ilkökul çağındaki öğrencileri değerlendirilmelerine olanak sağlayacak şekilde, beşli likert tipi şeklinde geliştirilmiştir. A ve B formundan oluşan ölçme aracında, toplam 65 madde yer almaktadır. A Formu: Sosyal Yeterlilik ve B Formu: Olumsuz Sosyal Davranışları

ölmektedir. “Sosyal Yeterlilik Ölçeği”nde (SY); “Kişiler Arası İlişkiler (KAİ)” (14 madde), “Öz Denetim Becerisi (ÖDB)” (10 madde) ve “Akademik Beceriler (AKB)” (8 madde) olmak üzere üç alt ölçekte toplanan 32 madde yer almaktadır. “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği”nde (OSD)” ise “Saldırgan-Sinirli (SSD)” (14 madde), “Antisosyal Agresif (AAD)” (10 madde) ve “Yıkıcı-Talepkâr(YTD)” (9 madde) olmak üzere üç alt ölçekte toplanan 33 madde bulunmaktadır. Ölçme aracının güvenilirlik katsayıları .98 ile .91 arasında değişmektedir (Yukay Yüksel, 2009).

### Uygulama

Çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra, uygulamalar gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Belirlenen okullardaki sınıf öğretmenlerine, ölçme araçları dağıtılmış ve yaklaşık iki hafta sonra ölçme araçları toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra, SPSS 18.0 programına işlenmiştir. Veriler üzerinde yapılan Kolmogorov Smirnov normallik testleri sonucunda çarpıklık-basıklık değerleri normal dağılım gösterdiğinden ( $p > .05$ ) parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t-Testinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Çocukların sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için ise Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde, her bir alt problem dikkate alınarak çocuklara uygulanan OSDÖ elde edilen verilerin istatistikî analiz bulguları ve bu bulgulara yönelik tablolar sunulmuştur. Tablo 1’de çocukların sosyal yeterlik ortalama puanının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre t-Testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çocukların sosyal yeterlik ortalama puanının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre t-testi analiz bulguları

Değişken	Alt Boyutlar	Okul Öncesi Eğitim	n	X	S	sd	t	p
SY	KAİ	Gitmedi	134	33,6567	8,03947	301	-25,184	,000
		Gitti	169	56,6272	7,76113			
	ÖDB	Gitmedi	134	24,1493	6,77846	301	-22,919	,000
		Gitti	169	40,3550	5,52952			
	AKB	Gitmedi	134	19,3806	5,64993	301	-21,214	,000
		Gitti	169	33,5030	5,83720			
	SYTOP	Gitmedi	134	77,1866	19,38342	301	-25,641	
		Gitti	169	130,4852	16,76735			

Tablo 1. incelendiğinde çocukların sosyal yeterlik becerilerinin kişilerarası ilişkiler (KAİ) ( $t = -25,184$ ;  $p < ,05$ ), öz denetim becerisi (ÖDB) ( $t = -22,919$ ;  $p < ,05$ ) ve akademik beceriler (AKB) ( $t = -21,214$ ;  $p < ,05$ ) alt boyutunda ve tamamında (SYTOP) ( $t = -25,641$ ;  $p < ,05$ ) okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 2’de çocukların olumsuz sosyal davranış ortalama puanının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre t-Testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çocukların olumsuz sosyal davranış ortalama puanının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre t-Testi analiz bulguları



Değişken	Alt Boyutlar	Okul öncesi eğitim	n	X	S	sd	t	p
OSD	SSD	Gitmedi	134	21,3881	8,20133	301	,838	,402
		Gitti	169	20,3314	12,62826			
	AAD	Gitmedi	134	13,6567	5,39856	301	-,870	,385
		Gitti	169	14,4911	10,01137			
	YTD	Gitmedi	134	15,5299	6,72856	301	2,202	,028*
		Gitti	169	13,6805	7,65582			
	OSDTOP	Gitmedi	134	50,5746	18,79745	301	,710	,478
		Gitti	169	48,5030	29,33836			

\*p&lt;,05

Tablo 2'ye göre, çalışmaya katılan çocukların olumsuz sosyal davranışlarının alt boyutları olan saldırgan sinirli davranışlar (SSD) ( $t=,838$ ;  $p>,05$ ), antisosyal agresif davranışlar (AAD) ( $t=,385$ ;  $p>,05$ ) ve toplamda (OSDTOP) ( $t=,710$ ;  $p>,05$ ) anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Fakat okul öncesi eğitim alan çocukların yıkıcı talepkar davranışları (YTD) ( $t=2,202$ ;  $p<,05$ ) almayanlara göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Tablo 3'te, çocukların sosyal yeterlikleri ile olumsuz sosyal davranışları arasında ilişkiye yönelik pearson korelasyon bulguları sunulmuştur.

**Tablo 3.** Çocukların sosyal yeterlikleri ile olumsuz sosyal davranışları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon bulguları

Değişken	KAI	ÖDB	SYTOP	SSD	AAD	YTD	OSDTOP
KAI	1						
ÖDB	,941**	1					
AKB	,882**	,881**					
SYTOP	,981**	,973**	1				
SSD	-,134*	-,084	-,076	1			
AAD	-,088	-,052	-,029	,898**	1		
YTD	-,179**	-,132*	-,136*	,901**	,735**	1	
OSDTOP	-,138*	-,093	-,082	,989**	,930**	,921**	1

\*\*p&lt;,01; \*p&lt;,05

Tablo 3'te çocukların sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranışları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon katsayısı bulguları incelendiğinde, çocukların sosyal yeterliğin (SY) kişilerarası ilişkiler (KAI) alt boyutu ile olumsuz sosyal davranışların saldırgan sinirli davranışlar (SSD) ( $r=-,134$ ;  $p<,05$ ), yıkıcı talepkar davranışlar (YTD) ( $r=-,179$ ;  $p<,01$ ) ve ölçme aracının tamamında (OSDTOP) ( $r=-,138$ ;  $p<,05$ ) negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyal yeterliğin özdenetim becerisi alt boyutu (ÖDB) ve olumsuz sosyal davranışların yıkıcı talepkar (YTD) alt boyutu ( $r=-,132$ ;  $p<,05$ ), sosyal yeterlik ölçeğinin tamamı (SYTOP) ve olumsuz sosyal davranışların yıkıcı talepkar (YTD) alt boyutu ( $r=-,136$ ;  $p<,05$ ) arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak çocukların sosyal yeterlik davranışları ile olumsuz sosyal davranışları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

## TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada okul öncesi eğitimin sosyal davranışlara yansımaları doğrultusunda, okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranışlar üzerindeki etkisi ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların, sosyal yeterlik puanlarının okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu noktada okul öncesi eğitimin çocukların sosyal duygusal gelişimine olan olumlu etkilerinden söz etmek mümkündür. Kişiliğin büyük oranda şekillenmeye başladığı erken çocukluk döneminde çocukların aldıkları okul öncesi eğitim topluma uyum sağlama, sağlıklı ilişkiler kurma, toplumsal değerleri, kuralları ve standartları öğrenmeleri açısından çok önemlidir (Akman ve Gülay, 2006). Çocuklar okul öncesi eğitime başladıktan sonra ev ortamındaki bireyselliklerinden sıyrılıp, sosyal bir ortama geçmekte, sosyal gelişim için gerekli sosyal becerileri kazanmaya başlamaktadırlar. Sosyal becerilerin uygun bir şekilde ortaya koyulmasında ise sosyal yeterlik devreye girmektedir. Sosyal yeterlik içerisinde yer alan kişilerarası ilişkiler, öz denetim becerisi ve akademik beceriler okul öncesi eğitim süresince doğru bir şekilde deneyimlenmekte ve ileriki eğitim sürecinde çocukların sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim süresince çocuklar farklı eğitim etkinlikleriyle karşılaşmakta ve bu süreç akranlarıyla iletişim kurma, birbirini destekleme, işbirliği kurma gibi becerilerini geliştirmektedir. Böylece çocuk diğer bir beceri olan özdenetim becerilerini de geliştirmektedir. Çocuk okulda karşılaştığı problemlerin çözümünde kendi kendisini yönetmeyi ve kontrol altında tutmayı öğrenmektedir. Kritik dönemde özdenetim becerisini kazanan çocuk ileriki yıllarda da aynı beceriyi geliştirerek ilişkilerini devam ettirecektir. Kişilerarası ilişkileri olumlu olan ve özdenetim becerisini geliştiren çocukların akademik başarıları da yüksek olmaktadır. Alan yazın incelendiğinde söz konusu araştırmayı destekleyen bulgular mevcuttur (Uğur, 1998; Kök, Tuğluk ve Bay, 2005; Sylva vd., 2004; Güven vd., 2004; Öztürk, 2008; Erbay, 2008). Özbek (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim alan birinci sınıf çocuklarının, almayan çocuklara göre ilişkiyi başlatma, sürdürme, grupla çalışma, özdenetim ve problem çözme becerileri daha yüksek çıkmıştır. Atılğan (2001) araştırmasında okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal becerilerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim alanın, çocukların kişisel ve sosyal becerilerinin artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Bulgularda okul öncesi eğitimin sosyal beceriler açısından önemi bir kez daha vurgulanmıştır.

Çalışmaya katılan çocukların olumsuz sosyal davranışlarının alt boyutları olan saldırgan sinirli davranışlar, antisosyal agresif davranışlar ve toplamda okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu bulgu dikkat çekicidir. Okul öncesi dönemde kazanılan olumlu akran ilişkileri, yıllar boyunca sosyal kabulü ve sosyal, yeterliği etkileyebilmektedir (Walker, Ramsey ve Gresham, 2004). Olumlu akran ilişkileri, çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte akran ilişkilerindeki problemler de ileriki yıllardaki sosyal yeterlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir (Brown, Odom ve Conray, 2001). Fabes vd. göre (2006), çocuğun olumsuz sosyal davranışları ebeveynleri ve diğer aile üyeleri ile olan ilişkilerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Çocuğun okul dışında etkileşimde akran ilişkileri haricinde diğer faktörler (komşu, akraba vb.) çocuğun olumsuz sosyal davranışları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Okul öncesi eğitim süresince edinilen olumlu davranışlar çevre tarafından pekiştirilmediği sürece, kalıcı iz bırakması beklenemez.

Bebeklik ve çocukluk dönemindeki olumsuz sosyal davranışlar dürtüsellik, hiperaktivite, saldırganlık ve uyumsuzluğa neden olan olumsuz ve öfkeli duygularla ortaya çıkabilir. Bu davranışlar; etkili olmayan disiplin stratejileri, sınırlı sıcaklık ve zayıf anne-çocuk ilişkisi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu durum mizaç ve ilişkili faktörlerin altını çizmektedir. Buna ek olarak ailenin yüksek düzeyde stres altında olması, çocuk ve ebeveynlik problemleri ile birlikte ortaya çıkma eğilimindedir ve bu aile sistemindeki zorlukları daha da şiddetlendirir (Garcia vd., 2000). Anne ile çocuk arasındaki ilişki de çocuğun olumlu-olumsuz davranışlar ortaya koymasında ve davranış düzenleme becerilerinin gelişiminde etkilidir (Calkins vd., 2008).

Stormshak vd., göre (2000), cezalandırıcı ve tutarsız ebeveynlik tutumunun yüksek düzeyde karşıt ve olumsuz davranışa neden olduğu belirtilmektedir. Örneklem grubu içerisinde yer alan çocukların ebeveynleri ile olan ilişkisi çocuklar da okul öncesi eğitimin saldırgan sinirli ve antisosyal agresif davranışlar üzerinde etkili olmamasına neden olmuş olabilir.

Çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların yıkıcı talepkar davranışları almayanlara göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Yıkıcı talepkar diğer bir ifadeyle kurallara karşı gelme ve agresyon, olarak da adlandırılmaktadır. Bu davranış türünde çocuk akranları ya da yetişkinlerle tartışmaya girmekte, kurallara uymak istememekte ve hiddetlenmektedir. Davranışın nedeni genellikle bağlanma ya da genetik temelli açıklansa da (Tamam , 2009) okul öncesi eğitimin çocuklara kazandırdığı sosyal duygusal becerilerden dolayı, söz konusu davranışın ilerleyen dönemlerde azalması mümkün görülmektedir. Okul öncesi eğitim süresince çocuğun dâhil olduğu planlı ve programlı etkinlikler, çocuğun girişimcilik duygusunu olumlu yönde tetiklemede, doğru davranışlarının pekiştirilmesi yanlış davranışlarının ise doğru geribildirimlerle azaltılması sonucunda, çocuk daha uyumlu ve istedik davranışlar sergilemektedir.

Çocukların sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranışları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon katsayısı bulguları incelendiğinde, çocukların sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranışları arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çocukların sosyal davranışları olumlu yönde ilerlediğinde, olumsuz davranışların bu doğrultuda azalması olağan görülmektedir. Jennings ve Diprete (2010) araştırmalarında, çocukların sosyal ve davranışsal becerilerinin evde anne-baba davranışından, okulda ise öğretmen davranışından etkilendiğini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim süresince yapılan sistematik eğitim ve aile katılım çalışmaları çocukların sosyal davranışları üzerinde olumlu etki bırakırken, olumsuz davranışların azalmasına neden olmaktadır. Olumlu model olan öğretmenler, çocukların sosyal davranışları benimsemesinde daha çok başarı sağlamaktadırlar (Wortham, 1998). Ayrıca okul öncesi eğitimde kazanılan ve evde desteklenen sosyal becerilerde çocuğun kendisini sosyal ve duygusal olarak daha rahat ifade etmesini sağlamaktadır (Elias vd.,1997). Söz konusu söylemler araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda okul öncesi eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması adına çalışmalar hız kazanmalıdır. Çocukların olumsuz sosyal davranışların azaltılması adına okul ve aile işbirliği içerisinde çalışmalı, okulda yapılan faaliyetlerin evde desteklenmesi adına çeşitli aile katılım çalışmaları yapılmalıdır. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal davranışlarına olan etkisinin incelenmesine yönelik ilkokulun farklı düzeylerindeki çocuklara yönelik deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılarak, alan yazınına katkı sağlanabilir.

#### **KAYNAKLAR**

- Akman, B. & Gülay, H. (2006). Korunmaya muhtaç çocukların sosyal becerilerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 78-93.
- Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berry, D. & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Birch, S. H., Ladd, G. W. & Blecher-Sass, H. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment: Good-byes can build trust. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

- Brown, W. H., Odom, S. L. & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in early childhood special education, 21*(3), 162-175.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Calkins, S. D., Graziano, P. A., Berdan, L. E., Keane, S. P., & Degnan, K. A. (2008). Predicting cardiac vagal regulation in early childhood from maternal-child relationship quality during toddlerhood. *Developmental Psychobiology, 50*, 751-766.
- Campbell, S.B., Shaw, D.S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*, 467-488.
- Dodge, K.A. (2006) Translational science in action: hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Dev. Psychopathol, 18*, 791-814.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2015). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. *Developmental psychopathology 3*, 503-541.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weisberg, R.G., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., SchwabStone, M.E. & Shriver, T.P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning. USA: asd.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Fabes, R.A., Gaertner, B.M. & Popp, T.K. (2006). *Getting Along With Others: Social Competence In Early Childhood*. In K. McCartney and D. Phillips (Eds.), *Handbook Of Early Childhood Development* (pp. 297-316). Malden, MA: Blackwell.
- Garcia, M. M., Shaw, D. S., Winslow, E. B., & Yaggi, K. E. (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Developmental psychology, 36*(1), 44.
- Gimpel, G. A. & Holland, M. (2003) *Emotional and behavioural problems of young People. Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. Newyork, USA: The Guilford Press.
- Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Balat, G. U., Palut, B., ... & Dibek, E. (2004). *MASDU Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. 1. Uluslararası Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, Ya-Pa.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*(4), 381-404.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotions knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*, 703-710.
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects physical and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education, 83*(2), 135-159.
- Johns, B. H., Crowley, E. P. & Guetzloe, E. (2005). *The central role of teaching social skills. Focus on Exceptional Children, 37*(8), 1-8.
- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlilik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keenan, K., & Wakschlag, L.S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 33-46.

- Kök, M., Tuğluk, M. N. & Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 295-303.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Leung, Y. F. (2010). *Conflict management and emotional intelligence*. Unpublished DBA thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW.
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (pkbs-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development & Psychopathology*, 7, 295-312.
- Rocha-Derker, M.S. (2004). *The development and validation of the proactive assesment of social skill for preschool children*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Universty of Oregon.
- Samur, A. Ö., ve Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). Quality of school life and self-concept among elementary school students. *Interational Journal of Human Sciences*, 5 (2), 1-16.
- Sergin, C., & Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. *Handbook of communication and social interaction skills*, 135-175.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D. & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education & Development*, 12, 73-96
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S., et al. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6, 498-510.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., McMahon R.J. & Lengua, L.J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *J Clin Child Psychol*, 29, 17-29.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Smees, R., ... & Sadler, S. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Erişim Tarihi : 06.07.2018, <http://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
- Tamam L. (2009). *Dürtü kontrol bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Uysal, A. & Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Yukay-Yuksel, M. (2009). A Turkish version of the school Social behavior scales (SSBS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1633-1645.
- Walker, H. M., Ramsey, E. & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Wadsworth Publishing Company.
- Wortham, S. (1998). *Early childhood curriculum*. (2.nd). Merril an imprint of Prentice Hall.

### Extended Abstract

It can be said that the skills to be given to children regarding social competence in the pre-school period reduce the occurrence of negative social behavior in the future and facilitate the child's adaptation to society. It is observed in studies that students who find school meaningful, think that their teachers support them and are satisfied with school show less negative social behavior (Smith and Sandhu, Sari, 2008). When the researches are examined, it is seen that many studies have been carried out to examine the effects of family attitudes on social behaviors of children (Gimpel and Holland 2003; Engels et al., 2004; Özbey, 2009), social skills and social competence in children in terms of various variables and to be supported by various education programs (Uysal and Balkan, 2015, Öztürk Samur and Deniz 2014, McClelland and Morrison, 2003, DiPrete and Jennings 2009, Bery and O'Connor, 2010, Leung, 2010). The results of the study showed that social skills and social competence were influenced by many factors and the educational programs applied had positive effects on children's behavior. However, it appears that the literature does not have a study on the reflection of pre-school education children on social competence and negative social behaviors, which are called the social behaviors in the primary school 1st Grade. With this study, it is hoped that the importance of pre-school education will be better understood and become widespread and that the study will contribute to the literature and guide the educational programs to be carried out. The aim of this study in this context is to examine the social behavior of children, who received pre-school education and who did not, attending the primary school 1st Grade. For this purpose, the answers to following questions were sought: 1.Does the social competence scores of children who attend primary school vary depending on whether they received pre-school education? 2.Does the negative social behavior scores of children who attend primary school vary depending on whether they received pre-school education? 3.Is there a relationship between the social competence and negative social behaviors of children who attend primary school? In this study, which aimed to measure social behaviors of children who received pre-school education and who did not, descriptive relational screening model was used. While descriptive models attempt to examine current situations as they are, relational screening research aims to determine the presence or degree of mutual change between two or more variables (Karasar, 2005). The study group of the research was created by using the criterion-based sampling from purposive sampling methods. Criterion-based sampling method aims to work with individuals with the criteria set for the study (Büyüköztürk et.al,2009). Criterion was the 1st Grade students who attend primary schools, which are medium-sized places, and 303 children matching this criterion were included in the study. Of the children participating in the study, 163 are girls and are boys. While 169 of the children had pre-school education, 134 did not receive pre-primary education. Necessary permissions were obtained for the study and applications were made on a voluntary basis. The Personal Information Form prepared by the researcher and the School Social Behavior Scales adapted to Turkish by Yukay Yüksel (2009) were used as data collection tools in the study. After the data was collected, it was processed in SPSS 18.0 software. Since Kolmogorov Smirnov normality tests on the data show normal distribution of skewness-kurtosis values, independent samples t tests of parametric tests were used ( $p > .05$ ). The Pearson Correlation Coefficient was used to examine the relationship between children's social competence and negative social behaviors. Social competence skills of children in interpersonal relationships ( $t = -25,184$ ;  $p < ,05$ ), self-control skills ( $t = -22,919$ ;  $p < ,05$ ) and academic skills ( $t = -12,144$ ;  $p < ,05$ ) sub-dimensions and all ( $t = -25,641$ ;  $p < ,05$ ) were found to be significantly different in favor of children who received pre-school education. During pre-school education, children encounter different educational activities and develop their skills such as communicating with their peers, supporting each other and cooperating. In this way, the child develops his/her self-control skills, which is another skill. The child will learn to manage and control himself/herself in the solution of problems he/she encounters at school. The child who gains self-control skills during the critical period will continue to develop the same skills in the future. The academic success of the children whose interpersonal relationships are positive and who develop self-control skills is also high. When literature is examined, findings supporting this research are

available (Uğur, 1998, Çoban, 1999, Kök, Tuğluk and Bay, 2003, Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford and Taggart, 2004. Güven, Önder, Sevinç, Aydın, Balat, Palut, Bilgin , Çağlak and Dibek, 2004, Öztürk, 2008, Erbay, 2008, İkinci Vural and Kocabaş, 2012). In the research conducted by Özbek (2003), children in 1st Grade who had pre-school education had a higher relationship starting, maintaining, group work, self-control and problem solving skills compared to those who did not receive it. As a result of the study, it was found that pre-school education increased the personal and social skills of children. Findings once again emphasized the importance of pre-school education. It was observed that there were no significant difference in the aggressive frustrated behaviors ( $t=,838$ ;  $p>,05$ ) and antisocial aggressive behaviors ( $t=,385$ ;  $p>,05$ ), which are the sub-dimensions of the negative social behaviors of the children participating in the study and in total ( $t=,710$ ;  $p>,05$ ). However, disruptive, demanding behaviors of children who received pre-school education show significant ( $t=2.202$ ;  $p<,05$ ) difference compared to those who did not. Positive peer relationships acquired during pre-school period can affect social acceptance and social competence over the years (Walker, 2004). While positive peer relationships support the child's development, peer-related problems can be determinants of social competence problems in the coming years (Brown, Odom, & Conray, 2001). . According to Fabes et al. (2006), the child's negative social behavior is greatly influenced by his/her relationship with his/her parents and other family members. Other factors in the child's interaction outside school, other than peer relationships, have a direct impact on the negative social behavior of the child. Positive behaviors acquired during pre-school education cannot be expected to leave permanent marks unless they are reinforced by the environment. When Pearson's correlation coefficients for the relationship between social competence and negative social behaviors of children were examined, with interpersonal relationship dimension of children's social competence, negative social behavior, aggressive frustrated behavior ( $r=-,134$ ;  $p<,01$ ), disruptive demanding behavior ( $r=-,179$ ;  $p<,05$ ), and in the whole measurement scale ( $r=-,138$ ;  $p<,05$ ) there is a low level significant correlation in the negative direction. Between the whole social competence scale and the disruptive demanding sub-division ( $r=-,132$ ;  $p<,05$ ) of negative social behavior and between self-control skills sub-dimension of social competence and disruptive demanding sub-dimension ( $r=-,132$ ;  $p<,05$ ) of negative social behaviors there is a low level significant correlation in the negative direction. Consequently, it can be said that there is a negative correlation between social competence behaviors and negative social behaviors of children. When children's social behaviors progress in a positive direction, it is usual that negative behaviors decrease in this direction. DiPrete and Jennings (2009) reported that children's social and behavioral skills were influenced by parents' behavior at home and teachers' behavior at school. Systematic education and family participation activities during pre-school education have positive effects on children's social behavior, while reducing their negative behaviors. Teachers, who are positive models, are more successful in children adopting social behaviors (Wortham, 1998). In line with the results of the study, the importance of pre-school education has once again emerged. In this respect, efforts to spread pre-school education should gain momentum. In order to reduce the negative social behaviors of children, the school and family should work in cooperation, and various family participation activities should be carried out in order to support the activities in the school at home. Experimental and longitudinal studies can be carried out in children at different levels of primary school in order to examine the impact of pre-school education on the social behavior of children, and in this way it can be contributed to the literature.

