



E-ISSN: 2149-2786

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University  
Journal of Social Sciences**

**CİLT/Volume  
17**

**SAYI/No  
2**

**YIL/Year  
2020**

**Yayınlanma Tarihi  
20.10.2020**



**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University  
Journal of Social Sciences**

**Sahibi / Publisher**

(Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına)  
(On Behalf of Kahramanmaraş Sütçü İmam University Social Sciences Institute)

Prof. Dr. Niyazi CAN (Rektör / Rector)

**Baş Editör / Editor**

Prof. Dr. Burcu ERŞAHAN

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Burcu ERŞAHAN

Prof. Dr. Orhan DOĞAN

Prof. Dr. Mehmet Akif ÖZDOĞAN

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Sadi GEDİK

Prof. Dr. İbrahim Ethem TAŞ

Doç. Dr. Mustafa ÇABUK

Doç. Dr. Burak TELLİ

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ŞAHİN

**Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin ilgi alanlarına giren, çok yönlü olarak tartışma, araştırma ya da uygulamalar sonucunda üretilen bilimsel çalışmaları ve çözümleri içeren “hakemli” bir dergidir. Dergimiz **ULAKBİM TR DİZİN**, **SOBİAD** ve **Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS İndex)** tarafından taranmaktadır. Dergimizde yayımlanan makalelerdeki her türlü sorumluluk yazarlara aittir. Dergi yılda iki kez yayımlanır.

**İngilizce Düzeltmen / English Redactor**  
Öğr. Gör. Şerife DURNA

**Şekil ve Dizgi Sorumlusu**  
Doç. Dr. Burak TELLİ

**Teknik Koordinatör**  
Zafer TABAK

**Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address :**

Sosyal Bilimler Dergisi  
Yayın Kurulu Başkanlığı  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Avşar Yerleşkesi-Kahramanmaraş

	0 344 280 18 46
Tel	0 344 280 18 45
	0 344 280 18 48
Faks	0 344 280 18 40
E-mail	<a href="mailto:ksusbd@ksu.edu.tr">ksusbd@ksu.edu.tr</a>



**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University  
Journal of Social Sciences**

**DANIŞMA KURULU\* / Advisory Board\***

- Prof. Dr. Hüsnü Ezber BODUR** - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mehmet Sadık ÖNCÜL** - Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
**Prof. Dr. Muhsin KAR** - Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mustafa PAKSOY** - Gaziantep Üniversitesi  
**Prof. Dr. Tahir AKGEMCİ** - Selçuk Üniversitesi  
**Doç. Dr. Abdulvahab BAYDAŞ** - Düzce Üniversitesi  
**Doç. Dr. Fikret BİRDİŞLİ** - İnönü Üniversitesi  
**Doç. Dr. Tuba BÜYÜKBEŞE** - Hasan Kalyoncu Üniversitesi

*\*: İsimler unvan ve alfabetik sıraya göre dizilmiştir.*

**Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**

**E-ISSN: 2149-2786**

**Cilt 17, Sayı: 2, Yıl 2020**

**Yayın Tarihi: 20.10.2020**

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

**EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES**

<p><b>Altıncı Sınıf Tam Sayılar Konusunda Uygulanan Gerçekçi Matematik Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Motivasyonlarına Etkisi</b></p> <p><i>The Effect of Realistic Mathematics Education on Secondary School Sixth Grade Students' Motivations in Mathematics</i></p> <p><b>Hasan Güner BERKANT, Rümeysa YAREN</b></p>	<p><b>543-571</b></p>
<p><b>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nicel Açıdan İncelenmesi</b></p> <p><i>The Quantitative Investigation of the Undesirable Student Behaviors in the Primary Schools Where There Are Foreign Students</i></p> <p><b>Adnan DELEN, Muhammet Hanifi ERCOŞKUN</b></p>	<p><b>572-599</b></p>
<p><b>Finlandiya Erken Çocukluk Eğitimi</b></p> <p><i>Early Childhood Education In Finland</i></p> <p><b>Munise DURAN, Ayşe Nazenin TAŞTEKİN</b></p>	<p><b>600-624</b></p>
<p><b>5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri</b></p> <p><i>Student Views On The Use Of Drama Method In 5th Grade Social Studies Course</i></p> <p><b>Feyzullah EZER, Selda AKSÜT</b></p>	<p><b>625-651</b></p>
<p><b>Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Coğrafya Kavramları Bağlamında Değerlendirilmesi</b></p>	<p><b>652-679</b></p>

<p><i>Evaluation of the Social Studies Curriculum and 4-7th Grade Social Studies Testbooks in the Context of the Geography Concepts</i></p> <p><b>Turan KAÇAR, Birol BULUT</b></p>	
<p><b>Öğretmenlerin Kendini İşe Verememe Nedenleri Üzerine Fenomenolojik Bir Çözümleme</b></p> <p><i>A Phenomenological Analysis on the Reasons for Teachers' Failure in Work Engagement</i></p> <p><b>Akif KÖSE, Mehmet UZUN</b></p>	<b>680-728</b>
<p><b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b></p> <p><i>The Examination Of The Relationship Between Organizational Socialization And Burnout Levels Of Preschool Teachers</i></p> <p><b>Arife BAŞ SAKA, Yemliha COŞKUN</b></p>	<b>729-749</b>
<p><b>Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililikleri: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması</b></p> <p><i>4006 TUBITAK Science Fairs Effectiveness According to Teachers and Students: Validity and Reliability Study</i></p> <p><b>Gülenaz SELÇUK, Erkan Hasan ATALMIŞ, Ahmet ATAÇ</b></p>	<b>750-774</b>
<p><b>Birsen Ekim Özen'in Çelebi Zinciri Adlı Eserinin Değerler Eğitimi ve Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Temalara Uygunluk Açısından İncelenmesi</b></p> <p><i>A Review on Çelebi Zinciri by Birsen Ekim Özen for Values Education and its Compliance with Themes in Turkish Course Books</i></p> <p><b>Tuğrul Gökmen ŞAHİN, Özcan BAYRAK</b></p>	<b>775-798</b>
<p><b>Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Çalışması</b></p> <p><i>Study on The Development of Organizational Uncertainty Levels Scale in Schools</i></p> <p><b>Esef Hakan TOYTOK, Merve YAVUZ</b></p>	<b>799-823</b>



<b>FİLOLOJİ / PHILOLOGY</b>	
<b>Adıyaman’da Bir Kültür Unsuru Olarak Çiğ Köfte</b> <i>Çiğ Köfte as a Cultural Element in Adıyaman</i> <b>Muhammet Fatih ALKAYIŞ, Serdal YERLİ</b>	<b>824-841</b>
<b>Fazıl Hüsnü Dağlarca Şiirinde Mistisizm ve Sezgi</b> <i>Mysticism And Intuition In The Poems Of Fazıl Hüsnü Dağlarca</i> <b>Kemal ŞAMLIOĞLU</b>	<b>842-850</b>
<b>“Bahar Ve Kelebekler” Hikâyesinde “Yeni Lisan” Makalesinden Yansımalar</b> <i>The Reflection of “Yeni Lisan” Article On The Story of “Bahar Ve Kelebekler”</i> <b>Mehmet Fetih YANARDAĞ</b>	<b>851-867</b>
<b>İLÂHİYAT / THEOLOGY</b>	
<b>Fıtrat Özellikleri Ekseninde Ortak Alan Oluşturmanın İletişime Etkisinin Değerlendirilmesi (Mesnevî Özelinde)</b> <i>Creating A Common Field Evaluation Of Effect On Communication (Specialized In Mesnevi)</i> <b>Mustafa ÇOBAN, Esra BOZKURT</b>	<b>868-883</b>
<b>SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER / SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES</b>	
<b>Kendi Özel Arşivindeki Belgelere Göre Maraş’ın Tanınmış Simalarından Hasan Refet Efendi</b> <i>Hasan Refet Efendi Who Is One Of The Well-Known Figure Of Maras: According To The Documents in His Private Archive</i> <b>Erhan ALPASLAN, Mehmet BİLMEN</b>	<b>884-921</b>

<b>Yeşil Ürün Satın Alma Davranışı İle Dini Değerlerin İlişkilendirilmesi: Bingöl İli Örneği</b> <i>The Relationship Between Green Product Selling Behavior And Religion Values: A Study On Bingöl Province</i> Abdolvahap BAYDAŞ, Uğur BERDİBEK	922-943
<b>Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri</b> <i>Twitter Phenomena In The Context Of Cyberbullying</i> Kenan BÖLÜKBAŞ, Ali Murat KIRIK	944-966
<b>XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin İktisadi Durumları</b> <i>The Economic Situation of Non-Muslims in Marash in the 18th and 19th Centuries</i> Adem ÇALIŞKAN	967-986
<b>Are Number Of Tourist Arrivals The Driving Force Of Economic Growth in Mediterranean Countries?: Augmented Mean Group Estimator</b> <i>Turist Varış Sayısı Akdeniz Ülkelerinde Ekonominin İtici Gücü Müdür?: Arttırılmış Ortalama Grup Tahmincisi</i> Eda DİNERİ	987-1006
<b>The Effect of Technology Adoption on Job Insecurity: A Case Study in Turkish Textile Sector</b> <i>Teknoloji Ediniminin İş Güvensizliği Üzerine Etkisi: Türk Tekstil Sektöründe Bir Alan Çalışması</i> Arif Selim EREN, Kevser ÖZYAŞAR, Mustafa TAŞLIYAN	1007-1023
<b>Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü</b> <i>Turkey's NATO Membership and Acceptance of Membership in TGNA</i> Ayşe ERKMEN	1024-1049
<b>Örgütsel İletişim ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Lojistik Yetenek</b>	1050-1078

<p><b>Üzerindeki Etkisi</b></p> <p><i>The Impact of Organizational Communication and Organizational Citizenship Behavior on Logistics Ability</i></p> <p><b>Burcu ERŞAHAN, İsmail BAKAN, Makbule OĞUZ</b></p>	
<p><b>Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde Meşruluğun Dayanakları</b></p> <p><i>Bases of Legitimacy in Turkish State Custom with Reference to Primary Resources</i></p> <p><b>İsmail GÖKTÜRK</b></p>	<b>1079-1099</b>
<p><b>Empiric Evidences On The Relationship Between Tax Revenues and Income Distribution Inequality: Konya Panel Causality Test</b></p> <p><i>Vergi Gelirleri ve Gelir Dağılımı Eşitsizliği Arasındaki İlişki Üzerine Ampirik Kanıtlar: Konya Panel Nedensellik Testi</i></p> <p><b>Temel GÜRDAL, Veysel İNAL, Kadriye İZGİ ŞAHPAZ</b></p>	<b>1100-1117</b>
<p><b>Bağımsız Denetçinin Eğitim Seviyesi ve Mesleki Tecrübesine Göre Mesleki Bağlılık ve Denetimde Kalite Algı Düzeyi</b></p> <p><i>Occupational Commitment and The Audit Quality Perception Level Based on Educational Level and Occupational Experience of Independent Auditor</i></p> <p><b>Zeynep HATUNOĞLU, Nurettin KOCA</b></p>	<b>1118-1134</b>
<p><b>Türkiye’de Maden İşletmelerinde Yatırım Teşvik Uygulaması Ve Örneklerle Muhasebe Kayıtları</b></p> <p><i>Investment And Accounting Promote Their Application In The Sample Records Turkey Mine</i></p> <p><b>Muhammed Mustafa KISAKÜREK, Seval ELDEN ÜRGÜP, Mesut TATLI</b></p>	<b>1135-1163</b>
<p><b>Tanzimat Sonrası Evkâf-ı Müstesna</b></p> <p><i>Evkâf-ı Müstesna After Tanzimat</i></p> <p><b>Kemalettin KOÇ</b></p>	<b>1164-1197</b>

<p><b>Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Yönetimi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma</b></p> <p><i>Health Literacy: A Study On Health Management Students Of Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i></p> <p><b>Abdullah SOYSAL, Eda OBUZ</b></p>	<p><b>1198-1217</b></p>
<p><b>Helal Gıda Tüketimine Yönelik Tutumların Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi (Adıyaman Örneği)</b></p> <p><i>The Effect of Attitudes Towards Halal Food Consumption on Purchasing Intention (Adıyaman Case)</i></p> <p><b>Derya ÖZÇELİK YORULMAZ, Yavuz AKÇİ</b></p>	<p><b>1218-1238</b></p>

## Altıncı Sınıf Tam Sayılar Konusunda Uygulanan Gerçekçi Matematik Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Motivasyonlarına Etkisi <sup>1\*</sup>

**Hasan Güner BERKANT**

Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
hgberkant@gmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0725-6036>

**Rümeysa YAREN**

Öğretmen, Osmaniye Koçyurdu Orta Okulu,  
rumeysacetin80@gmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2961-4028>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerine tam sayılar konusunun öğretiminde uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin matematik motivasyonlarına etkisini incelemektir. Araştırma Kahramanmaraş iline bağlı Dulkadiroğlu ilçesindeki bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören 27'si deney grubu, 28'i kontrol grubu olmak üzere toplam 55 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna tam sayılar konusunda gerçekçi matematik eğitimine göre hazırlanmış matematik öğretim programı, kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan matematik öğretim programındaki tam sayılar konusuyla ilgili etkinlikler 15 ders saati uygulanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Matematik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre gerçekçi matematik eğitimi, deney grubu öğrencilerinin matematik motivasyonlarını grup içinde etkilememiştir. Bununla birlikte gerçekçi matematik eğitimi, tam sayılar konusunda deney grubundaki

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 18.04.2019 / 14.07.2020

\* Bu çalışma, Rümeysa ÇETİN'in (2018) yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda (17-20 Ekim 2018, Antalya) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Künye Bilgisi: Berkant, H.G. ve Yaren, R. (2020). Altıncı Sınıf Tam Sayılar Konusunda Uygulanan Gerçekçi Matematik Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Motivasyonlarına Etkisi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 543-571. DOI: 10.33437/ksusbd.555770*

öğrencilerin matematik motivasyonu son test puanları üzerinde kontrol grubundaki öğrencilerin matematik motivasyonu son test puanlarına kıyasla daha etkili olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Gerçekçi Matematik Eğitimi, Tam Sayılar Konusu, Ortaokul Öğrencileri, Matematik Motivasyonu.

### **The Effect of Realistic Mathematics Education on Secondary School Sixth Grade Students' Motivations in Mathematics**

#### **Abstract**

The purpose of this research is to examine the effect of teaching integers subject with realistic mathematics education on secondary school sixth grade students' motivations in mathematics. The research was carried out in one of the secondary schools of Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş province with total of 55 students, 27 of them constituted the experimental group and 28 of them composed the control group. In the experimental group, a mathematics curriculum including integers subject based on the realistic mathematics education was applied and the activities of mathematics curriculum related to integers subject proposed by the Ministry of National Education were applied in the control group for 15 hours. The research was based on the semi-experimental model with pretest-posttest control group design. "Mathematics Motivation Scale" was used as data collection tool in the research. As a result of the research, realistic mathematics education wasn't effective on students' motivations in mathematics within the experimental group. However, according to pre-test scores, realistic mathematics education was more effective in integers subject on the experimental group students' motivations in mathematics compared to the motivations of the students in the control group.

**Keywords:** Realistic Mathematics Education, Integers Subject, Secondary School Students, Motivation in Mathematics.

#### **GİRİŞ**

Matematik, düşünme becerileri üzerinde doğrudan etkili olan bir bilim dalıdır (Silk ve Schunn, 2011). İnsan düşünebilme yeteneği ile olayları anlayıp

çıkarmalarda bulunabilme, muhakeme yapabilme, şartları kendine uygun olarak düzenleyebilme süreçlerinde matematiğe gereksinim duyar (Umay, 2003: 234). Bazı matematikçiler matematiksel düşünmenin bilimsel düşünmeden ve günlük düşünmeden farklı olduğunu ileri sürse de matematiksel düşünme, bilimsel düşünme ve günlük düşünmeden ayrı düşünülemez (Yıldırım, 2009: 43). Çünkü matematiğin, düşünmeyi geliştiren en önemli araçlardan biri olduğu varsayılır.

Matematik, kendine özgü bir dile ve düşünme biçimine sahiptir. Matematik sistemli bir yapı olduğundan, matematiksel düşünme bu sistemde önemli bir yer tutmaktadır. Matematiksel düşünme becerisi, ortak düşünme aracı olarak insanın kendisini ve evreni tanımasını sağlayabilir. Matematiksel düşünme becerisini kazanmış olan bireyler, kendilerine ve çevrelerine ait sorunları çözmede başarılı olabilirler (Tall, 1991). Sorunlara uygun tepkilerde bulunmak sağlam ve işlevsel bir düşünme becerisi ile gerçekleşeceği için matematiksel düşünmenin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır (Yenilmez, 2007: 51-59). Matematiksel düşünme, bireylere matematiğin dünyadaki yerini ve önemini fark etmelerinde, yapıcı, yansıtıcı ve duyarlı vatandaşlar olmalarında ve sağlam kararlar vermelerinde yardımcı olur (PISA, 2016: 29). Hatta matematik, bütün bunların ötesinde çoğu zaman yaşamın kendisi olarak kabul edilmektedir. Matematik öğrenmek, temel kavram ve becerilerin öğrenilmesinin yanında matematiksel düşünmeyi, problem çözme ve matematiğin gerçek yaşamda önemli olduğunu kavramayı gerektirir. Bu nedenle, matematiği anlayabilmeye ve günlük yaşamda matematiği kullanabilmeye yönelik motivasyon ihtiyacı önem kazanmakta ve bu ihtiyaç sürekli artmaktadır (MEB, 2009).

Hem bilim dünyasında hem de yaşamın içinde son derece önemli olan matematik kendi başına bir motivasyon kaynağı olması gerekirken, hem neden hem de sonuç olarak matematik motivasyonu düşüklüğü ile ilişkili olabilmektedir. Öğrenmenin anahtar kavramlarından birinin motivasyon olduğu, bu nedenle öğrenme ortamlarında motivasyonu sağlayacak tedbirlerin alınması gerektiği düşünüldüğünde (Ryan ve Deci, 2000: 59), her sınıf seviyesindeki öğrencilerin matematiği anlamaları ve öğrenmeleri konusunda matematik dersine yönelik motivasyonları ön plana çıkmaktadır.

Motivasyon, bireyin bir amaç doğrultusunda harekete geçmesine, bu hareketi yönlendirmesine ve bu hareketin devam etmesine yönelik içsel bir dürtü ve güçtür (Taşdemir, 2013). Motivasyon, bir kişiye belirli bir davranışı gösterme eğilimi kazandırmak olarak da tanımlanabilir (Kast ve Rozenzweig, 1985: 31). Bir konuya yönelik motivasyonu olan birey, amaca ulaştığında elde edeceği sonuçların yaşamına bir anlam ve katkı sağlayacağını düşünür. Bu açıdan motivasyon, bireyin motive olduğu konu ile gerçek yaşam arasında ilişki kurması ile ilgilidir. Matematik motivasyonu ise, öğrencilerin matematik öğrenmeye karşı ilgili ve istekli olması, matematikle ilgili çalışmalara etkin olarak katılma eğilimi

olarak tanımlanabilir (İspir, Polat Ay ve Saygı, 2011: 238). Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde dersin kazanımlarına yönelik yeterli motivasyona sahip olabilmeleri için, dersin içeriğinin günlük yaşamla ilişkilendirilerek işlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin matematik dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirememeleri matematik başarısızlığına neden olabilmektedir (Bıldırcın, 2012). Matematik dersinin günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilere öğretilmesi matematiğin daha anlamlı ve anlaşılır hale gelmesini sağlayabilir. Bu nedenle, matematik dersinde başarının elde edilebilmesi amacıyla derslerin, çeşitli araç ve gereçlerle somutlaştırılarak ve günlük yaşamla bağlantı kurularak işlenmesi gerekir (Bıldırcın, 2012). Günlük yaşamla ilişkilendirilen derslerde öğrenciler, matematiğin kendi yaşamları için önemini anlayıp "*Matematik ne işimize yarıyor?*" gibi sorulara yanıt bularak matematiğin bireysel ve sosyal yaşamlarındaki önemini kavrayabilirler.

Öğrencilerin matematiksel bilgileri somut ve anlamlı bir şekilde öğrenebilmesi için sürece aktif olarak katılabileceği, matematik öğrenmenin zevkli hale gelebileceği, öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutum kazanıp dersle ilgili kaygılarını azalttıkları ve derse motive olabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu durumda, derslerin günlük yaşamla ilişkili olarak öğrenilmesi gerektiği düşüncesine dayalı yaklaşımlardan birisi olan GME ön plana çıkabilmektedir. GME, eğitim sisteminde yer alan mekanik yaklaşıma tepki olarak 1970'li yıllarda Hollanda'da ortaya çıkmıştır (De Corte, 2000: 261-262). GME, Hollandalı matematikçi ve eğitim bilimci olan Hans Freudenthal tarafından ileri sürülen bir matematik öğretimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre matematik, günlük yaşamla bağlantılı olarak yaparak ve yaşayarak öğrenilir (Arseven ve Yağcı, 2010: 265). GME, matematiği öğrencilerin nasıl öğrendiği ve matematiğin öğrencilere nasıl öğretilmesi gerektiği görüşü üzerine kurulu, alana özgü bir öğretim kuramıdır (Van den Heuvel-Panhuizen ve Wijers, 2005, 289). Freudenthal Enstitüsü'nde geliştirilen bu kuram, İngiltere, Almanya, İspanya, Danimarka, Portekiz, Brezilya, Güney Afrika, Amerika, Japonya ve Malezya gibi ülkeler tarafından benimsenmiştir ve eğitim sistemlerinde kullanılmaktadır (Arseven, 2010: 26).

GME'nin İngilizce çevirisi olan "*realistic mathematics education*" ifadesindeki "*realistic*" kelimesinin Türkçedeki karşılığı "*gerçekçi*", "*gerçek yaşamdan*" veya "*günlük yaşamla ilişkili*" anlamlarına sahiptir. Oysaki bu eğitim teorisinin ilk defa ortaya atıldığı yer olan Hollanda'da kullanılan terim "*zich realiseren*" dir. Bu kelime hayal etmek, anlamak, kavramak gibi anlamları içerir. Dolayısıyla İngilizcedeki "*realistic*", Türkçedeki "*gerçekçi*" kelimesi, bu eğitim yaklaşımına bağlı olarak "*bir şeyi kişinin zihninde gerçek hale getirmek, oluşturmak*" anlamındadır (Alacacı, 2016: 342). GME'ye göre matematik



çocuklara yakın ve günlük yaşamla ilişkili olmak zorundadır. "*Realistic*" kelimesi ise aslında tam da bu noktada gerçek dünya ile bağlantıyı karşılamamaktadır. Bu kelime aynı zamanda çocukların zihinlerinde canlandırabilecekleri gerçek problem durumlarını da ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilere sunulan problemler gerçek dünyadan olmayabilir, ama öğrencilerin zihninde canlandırılabilir ise GME'ye uygun olduğu düşünülmektedir. Bir problem durumu öğrencilerin zihinlerinde, peri masallarının fantastik dünyasından matematiğin soyut dünyasına kadar canlandırılabilirdiği ölçüde GME yaklaşımına uygun olabilir (Van den Heuvel-Panhuizen, 2001: 50).

GME'nin temelinde "*Matematik her zaman öğrencilere anlamlı gelmelidir.*" düşüncesi yer almaktadır (Bakker, 2004: 5). Freudenthal matematiğin gerçek yaşam problemleri ile başladığını ve gerçek yaşamın matematikleştirilerek anlamlandırılması gerektiğini savunmuştur. Freudenthal matematik öğrenmeyi bir anlamlandırma süreci olarak tanımlamış ve "*Çocuk için matematik anlamlandırma ile başlar ve gerçek matematik için her yeni safhada anlamlandırmanın esas alınması gerekir.*" şeklinde ifade etmiştir (Altun, 2006).

Gravemeijer (1994), GME'nin temel ilkelerini üç başlık altında açıklamıştır:

*Yönlendirilmiş yeniden keşfetme (Guided reinvention):* Bu ilke ile öğrencilerin matematiği öğrenirken öğretmen ya da akranlarının yönlendirdiği etkinliklerle öğrenmelerini içeren bir süreçtir. Burada önemli olan, öğrencilerin kendilerine özgü çıkarımlarda bulunmalarını sağlamaktır.

*Öğretici olgu (Didactical phenomenology):* Matematikleştirme sürecinde öğrencilerin bireysel ya da tüm sınıfla katılımını sağlayan olası öğretimsel etkinlikler için bir tasarı ilkesi gibi düşünülebilir. Burada amaç, öğrencilerin bireysel ya da tüm sınıfla birlikte gerçek yaşamla ilgili olgusal problemlere çözümlerin üretilmesidir.

*Gelişen modeller (Emergent models):* Gelişen modellerle informal ve formal bilgiler arasında geçiş sağlanır. GME'de modeller öğrenciler tarafından geliştirilir. Öğrenciler önce kendi bildiklerini, bilinen materyallerle gerçekleştireceklerdir. Daha sonra ise genelleme ve formülleştirme işlemleri ile modeller öğrencilerden bağımsızlaşacaktır.

GME'nin kendine özgü bir felsefesi ve özellikleri vardır. GME ile matematiğin ne olduğu, öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiği ve öğrencilere matematiğin nasıl öğretilmesi gerektiği sorularına cevap aranır (Akyüz, 2010: 11). Gravemeijer (1994) tarafından ileri sürülen ve öğretme-öğrenme ilkelerini anlatan beş temel özellik vardır (Fauzan, 2002: 44-45):

*Gerçek yaşam problemleri:* Matematik öğretiminin çıkış noktası gerçek yaşam problemleri olmalıdır.

*Materyal kullanımı:* Ders öğretimi esnasında model, şekil, sembol ve şemaların kullanılmasıdır.

*Öğrencilerin kendi yapılarını kullanmaları:* Öğrencilerin kendi oluşturduğu ürün ve yapıları kullanmalarıdır.

*Etkileşim:* Öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde birbirleri ile veya öğrencilerin öğretmenleri ile tartışma, iş birliği gibi aktiviteler içinde bulunarak etkileşim sağlamaları.

*İç içe geçmiş öğrenme iplikçikleri:* Öğretim esnasında konuların ayrı ayrı incelenmesi yerine iç içe geçmiş iplikçiler gibi birlikte ele alınmasıdır.

Freudenthal'e (1991) göre matematikleştirme, gerçek durumdan matematiksel kavrama ulaşma sürecidir. Öğretimde anahtar süreç matematikleştirme ve bu sürecin iki temel nedeni vardır: Birinci temel neden matematikleştirmenin sadece matematikçilerin değil her insanın işi olduğudur. İkinci temel neden ise yeniden keşfetme düşüncesidir. Matematik öğretiminde son basamak formal bilgiye ulaşmaktır. Formal bilgiye ulaşmak matematik öğretiminde ilk hedef olmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin çalışma yapabilecekleri, öğrenme sırasında keşfetmeyi gerçekleştirebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır (Freudenthal, 1991). Matematikleştirme sürecinin kazanılması öğrencilere günlük yaşamdaki durumlara matematiksel bakabilmeyi ve matematiksel düşünmeyi kazandırır (Özdemir ve Üzel, 2013: 116). De Lange (1996) ise, matematiksel kavram ve fikir geliştirme sürecinin "gerçek" kelimesinden başladığını ve sürecin sonunda çözümün gerçek dünyaya yansıtılması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, matematik öğretiminde yapılanları gerçek dünyadan alıp matematiksel hale getirmek ve daha sonra onları gerçek dünyaya geri getirmek kavramsal matematiğe yol açar (Fauzan, 2002: 34-35).

GME'de derslerin hazırlanması ve planlanmasında hedefler, materyaller, etkinlikler ve değerlendirme bileşenleri dikkate alınmalıdır (Gelibolu, 2007: 54):

*Hedefler:* De Lange (1996), matematik öğretiminin hedeflerini düşük, orta ve yüksek düzeyler olmak üzere belirlemiştir. Geleneksel öğretim programında formül, basit algoritmalar ve tanımlamalara dayalı hedefler alt düzey hedeflerdir. GME'de yer alan hedefler ise orta ve yüksek düzeylere yöneliktir. Orta düzeydeki hedeflerle düşük düzeydeki farklı araç ve kavramlar arasında ilişki kurularak bütünleştirilir. Yüksek düzeydeki hedeflerle geliştirilen çözüm stratejileriyle akıl yürütme becerileri, iletişim becerileri ve eleştirel düşünme becerileri

gelişmektedir. Bu nedenle GME'ye göre hazırlanan bir derste orta ve yüksek düzeydeki hedefler göz önünde bulundurulmalıdır.

*Materyaller:* De Lange (1996), materyallerle ders içeriği ve dersin işleniş sırasında kullanılan gerçek yaşam aktiviteleriyle ilişki kurulması gerektiğini belirtmiştir (Demirdöğen ve Kaçar, 2010: 59).

*Etkinlikler:* GME'de sınıf etkinliklerinin hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen öğrencilere derste ilk olarak gerçek yaşamla ilgili bir problem verir. Öğretmen öğrencilerinden informal bilgilerini kullanarak öğrencilerin probleme çözüm yolları bulmalarına olanak sağlar. GME'de öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışarak problemlere uygun çözüm stratejileri üretmeleri beklenir.

*Değerlendirme:* Değerlendirme ders esnasında olabileceği gibi ev ödevi verilerek de yapılabilir. Değerlendirmede önemli olan değerlendirmenin programdaki hedefleri içermesidir. Değerlendirme, öğrencilerin veri toplaması, deney yapması, test sorusu hazırlaması şekillerinde olabilir (Üzel, 2007: 26).

Dünyada 1900'lü yılların başından bu yana, Türkiye'de ise 2005 yılından sonra eğitim sistemlerinde yaygın olarak kullanılmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim felsefesine sahip olması nedeniyle GME uygulamalarına benzer özelliklere sahip olsa da, bazı nitelikler açısından farklılaşmaktadırlar. Bu çalışmada bu farklılıkların deneysel olarak karşılaştırılmasına yönelik bir problem yer aldığından, iki yaklaşımın farklılıkları aşağıda sıralanmıştır:

1.Yapılandırmacı öğrenme bir bilgi kuramıdır; GME ise bir öğrenme kuramıdır (Altun, 2006: 232).

2.Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre önce kavram ve kuramsal bilgiler anlaşılmalı, sonrasında uygulamalar yapılmalı; GME'ye göre ise önce problem durumu oluşturulmalı, daha sonra çözüm yolları bularak bilgiye ulaşılmalıdır (Gravemeijer, 1994).

3.Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı birçok ders için uygulanırken GME yaklaşımı matematik dersine özel bir öğretim kuramıdır (De Lange, 1996).

4.Bilgiye ulaşmada GME yaklaşımı Bloom taksonomisinden farklıdır. Bloom taksonomisine göre öğrenme bilgi basamağından başlayıp üst basamaklara doğru çıkarken, GME yaklaşımına göre ise öğrenme, çevreden gelen uyarımlar doğrultusunda günlük yaşam problemleriyle başlar. Yani GME yaklaşımına göre uygulama basamağı ile başlanır ve aşağı doğru inilerek *yatay matematikleştirme* gerçekleştirilir, sonra yukarı çıkılarak *dikey matematikleştirme* oluşturulur (Üzel,

2007: 6). Hedeflere ulaşmanın yapılandırmacılık ve GME'de Bloom taksonomisine göre gerçekleştirme aşamalarının gösterimi Şekil 1'de verilmiştir.

Yapılandırmacı Yaklaşım	Gerçekçi Matematik Eğitimi
Değerlendirme ↑	Değerlendirme ↑
Sentez	Sentez
Analiz	Analiz
Uygulama	Uygulama
Kavrama	Kavrama
Bilgi	Bilgi

**Şekil 1.** Yapılandırmacılık ve GME'de Hedeflerin Gerçekleşme Aşamaları (Üzel, 2007: 7)

Şekil 1'de görüldüğü gibi, yapılandırmacı yaklaşımda bilişsel alanın en alt basamağı olan bilgi basamağından başlayıp değerlendirmeye doğru ilerleyen öğrenme süreçleri, GME'de uygulama basamağı ile başlamakta ve sonra sırasıyla kavrama ve bilgi basamaklarına ulaşmaktadır. Uygulama, kavrama, bilgi basamakları sırasıyla takip edilerek gerçek yaşam problemlerinden formal bilgiye ulaşılır ve böylece *yatay matematikleştirme* gerçekleştirilir. Daha sonra ileri düzeyde matematik yapmak için yeniden bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarını takip ederek *dikey matematikleştirme* gerçekleştirilir (Altun, 2006: 231-232; Üzel, 2007: 6). Treffers'e (1987) göre yatay matematikleştirme, gerçek yaşamla ilgili bir problemi gözde canlandırarak, şemalaştırarak veya formülle ifade ederek matematiksel bir probleme dönüştürmeyi ifade eder. Dikey matematikleştirme, matematiksel bir düşüncüyü matematiksel sistem içinde yeniden düzenlemeyi kapsar. Matematiksel bir modeli formüle etme, ispat etme ve genelleme dikey matematikleştirmeye örnektir (Ayvalı, 2013: 50).

GME'yle yapılan öğretimde gerçek yaşam problemlerine yer verilmesi, ders esnasında materyal kullanılması, öğrencilerin etkileşim içinde bulunmaları ve etkin olmaları öğrencilerin içsel ve dışsal olarak güdülenmelerini sağlayarak dersin başarılı bir şekilde öğrenilmesini sağlayabilir. GME'de öğrencilerin motive olması kadar öğretmenlerin de motive olması önemlidir ve eğitime büyük katkı sağlayacaktır. Öğretmenin motivasyonu düşük olursa öğrenciler de bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir (Alpanık, 2011: 46). Etkili ve verimli bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin planlı,

programlı ve hazırlıklı olması, öğretim esnasında ilgili yöntem, teknik ve materyalleri etkili kullanabilmesi, alan bilgisi bakımından donanımlı olması, iyi bir rehber olması ve öğrencilerin konuya motivasyonunu sağlaması ve bunu ders boyunca devam ettirebilmesi önemlidir. İyi motive olmuş öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretme-öğrenme etkinlikleri kolaylaşmakta, disiplin problemleri azalmakta ve dolayısıyla sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015: 1069). Matematik derslerinde bu özelliklere sahip sınıf ortamlarının sağlanmasında GME'nin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Konuyla ilgili alanyazında ulaşılabilen bazı çalışmalar şunlardır: Van Den Heuvel-Panhuizen ve Wijers (2005) GME'nin Hollanda eğitim programındaki yeri ve önemini, öğrencilerden, öğretim programları ve ders kitaplarından toplanan veriler ışığında incelemiştir. Demirdöğen (2007), GME yönteminin ilköğretim altıncı sınıflarda kesir kavramının öğretimine etkisini incelediği çalışmada, GME yaklaşımına dayalı dersin geleneksel öğretim yöntemine dayalı dersten anlamlı şekilde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın Ünal (2008) GME'nin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmada, çarpma işleminin öğretiminde GME'nin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu, ancak bölme işleminde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığı, ayrıca uygulanan yöntemlerin hem deney grubunda hem de kontrol grubunda öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında anlamlı fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Akyüz'ün (2010), GME yönteminin ortaöğretim on ikinci sınıf integral ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisini incelediği çalışmada, GME'ye dayalı öğretimin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Webb, van der Kooij ve Geist (2011) Hollanda'da matematik dersinde logaritma konusunun öğretiminde GME yaklaşımının etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda GME ile yapılan logaritma konusunun öğretiminde öğrencilerin olumlu yönde düşünce geliştirdikleri ve öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Çakır (2011) GME yönteminin ilköğretim altıncı sınıf düzeyinde cebir ve alan konularında öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini incelediği çalışmada, GME destekli öğretimin öğrencilerin matematik başarısını ve matematik dersine yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yuberta, Zulkardi, Hartono ve van Galen (2011) çalışmalarında GME yaklaşımını kullanarak öğrencilerin alan kavramını, özelliklerini, alan ölçmeyi ve alan ölçü birimlerini öğrenmelerini amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda GME'nin öğrencilere alan konusunun öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Altaylı (2012) GME'nin oran ve orantı konusunun öğretimi ve orantısal akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelediği çalışmada GME'nin öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Khairunnisak, Maghfirotnun, Juniati ve de Haan'ın (2012) GME'nin özelliklerini kullanarak öğrencilerin tam sayılarla kesirleri çarpmayı anlamlandırmalarını amaçlayan çalışmalarının sonuçlarına göre bazı

öğrencilerde ilerleme görülürken, bazı öğrencilerde de öğrenme çabalarının devam ettiği gözlenmiştir. Çakır (2013) GME yaklaşımının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin erişilerine ve motivasyonlarına etkisini incelediği çalışmada, GME yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ders başarılarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Julie, Suwarsono ve Juniati'nin (2013) beşinci sınıf öğrencilerine GME'yle kesirler konusunun öğretiminde öğretim materyali geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarının sonucunda, öğrenciler iki kesri çarpmayı ve iki kesri çarparak sonucu bulmayı anlamlandırarak öğrenmişlerdir. Palinussa (2013) yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel matematiksel düşünme yeteneğini ve karakter gelişimini GME yoluyla sağlamayı araştırdığı çalışmada, GME ile ders işlenen öğrencilerin eleştirel matematiksel düşünme becerilerinin ve ders başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Uça (2014), öğrencilerin ondalık kesirleri anlamlandırmasında GME kullanımını tasarladığı çalışmada GME yaklaşımıyla yapılan öğretimin öğrencilerin anlamlandırma sürecini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Hirza, Kusumah ve Zulkardi'nin (2014), GME ile yapılan öğretimin öğrencilerin sezgisel becerilerinin gelişimine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, GME ile ders yapılan öğrencilerin sezgisel becerilerinde olumlu gelişmeler elde edildiği görülmüştür. Cansız (2015) GME yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmada, GME yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu olarak etkilediği, fakat öğrencilerin ders başarılarında herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda değinilen çalışmalardan da anlaşılacağı gibi, GME'ye dayalı matematik dersleri öğrencilerin çeşitli bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olabilmektedir. Duyuşsal bir özellik olarak motivasyonun öğrencilerin derslere yönelik ilgi, istek ve başarısını artırabildiği (Akbaba, 2006: 343) dikkate alındığında, bu çalışmada tam sayılar konusunda uygulanan GME yaklaşımının öğrencilerin matematik motivasyonlarına etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın uygulandığı tam sayılar konusunun kavranması ve öğrenilmesi, ilerleyen matematik konularında ve işlemlerinde öğrencilere temel teşkil etmektedir. Tam sayılar konusunun öğretiminde etkili olan yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin ezberlemek yerine kavrayarak ve anlamlandırarak öğrenmelerini sağlayacağından (Dereli, 2008: 39), GME'nin bu bakımdan etkili olabileceği varsayılmaktadır. Ayrıca tam sayılar konusu günlük yaşamla bağlantılı bilgi ve becerileri içerdiğinden, tam sayılarla ilgili yapılacak uygulamaların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin konuyu bu sayede anlamlandırması sağlanmalıdır (MEB, 2009: 29). Günlük yaşamla ilişkilendirilmiş matematiğin öğrencilerin matematik motivasyonunu artırdığı dikkate alındığında (Fadda, Scalas, Morin, Marsh ve Gaspard, 2019; Herman, Arnawa ve Ardipal, 2019; Reyes, Insorio, Ingreso, Hilario ve Gutierrez, 2019) tam sayılar konusunun öğretiminde GME'nin önemi ortaya çıkmaktadır. GME

yaklaşımında Freudenthal (1991) matematik öğrenmeyi matematiği anlamlandırma süreci olarak tanımlamış, matematiğin öğrencilerin kavramları anlamlandırması ile başladığını ve gerçekçi matematiğin her uygulama alanındaki anlamlandırma ile mümkün olduğunu ifade etmiştir. Freudenthal'ın bu görüşü dikkate alındığında, öğrencilerin matematiği anlamlandırabileceği öğrenme ortamlarının öğrencilerin çeşitli davranışlarına etkisinin değerlendirilebileceği çalışmaların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Çakır, 2011: 8). Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi "Altıncı sınıf öğrencilerine tam sayılar konusunun öğretiminde uygulanan GME'nin öğrencilerin matematik motivasyonlarına etkisi nedir?" biçiminde ifade edilebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, altıncı sınıf öğrencilerine tam sayılar konusunun öğretiminde uygulanan GME'nin öğrencilerin matematik motivasyonlarına etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tam sayılar konusunun işlendiği deney grubunun matematik motivasyon ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Tam sayılar konusunun işlendiği kontrol grubunun matematik motivasyon ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Tam sayılar konusunun işlendiği deney ve kontrol gruplarının matematik motivasyon ölçeği sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma deneme modelinde olup, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene sahiptir. Deneme modeli, araştırmacının kendi gözetimi ve kontrolü altında gözlemek istediği verileri neden-sonuç ilişkisine dayalı olarak incelemeye çalıştığı araştırma modelidir (Karasar, 2015: 87). Deneysel araştırmalar ise sistematik yöntem kullanılarak, kontrol altına alınmış koşullarda belli bir müdahalenin belli bir sorunun çözümünde ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalardır (Özmen, 2015: 49). Araştırmacı bir problemi araştırırken durumları, olayları işlemlere tabi tutarak karşılaştırır, ortaya çıkan sonuca göre yorumlarda bulunur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün,

Karadeniz ve Demirel, 2015: 17). Bu araştırmada yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmacıların eğitim araştırmalarında tam deneysel çalışmalar yapmaları genellikle mümkün olmayabilir. Bu durumun en önemli nedeni okul ve sınıf ortamlarında öğrencilerin gruplara yansız dağıtılmasının pek mümkün olmamasıdır. Bu durumda tercih edilecek en iyi seçenek daha önceden oluşturulmuş sınıflardan birinin deney, diğerinin de kontrol grubu olarak belirlenmesidir. Bu tür bir model yarı deneysel olup eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Tam deneysel desen ile yarı deneysel desen arasındaki en önemli fark katılımcıların gruplara rastgele dağıtılıp dağıtılmamasıdır (zmen, 2015: 60). Çalışmada kullanılan ntest-sontest kontrol gruplu desene sahip yarı deneysel desen Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** alışmadaki ntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Gruplar	ntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	$O_{1,1}$	$X_1$	$O_{1,2}$
Kontrol Grubu	$O_{2,1}$	$X_2$	$O_{2,2}$

$O_{1,1}$  = Deney grubunun matematik motivasyon ntest puanları

$O_{1,2}$  = Deney grubunun matematik motivasyon sontest puanları

$O_{2,1}$  = Kontrol grubunun matematik motivasyon ntest puanları

$O_{2,2}$  = Kontrol grubunun matematik motivasyon sontest puanları

$X_1$  = Gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleri

$X_2$  = Matematik ğretim programı etkinlikleri

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflara uygulama öncesi matematik motivasyon lği ntestleri uygulanarak grupların uygulama öncesi düzeyleri tespit edilmiştir. Altıncı sınıf tam sayılar konusu on beş ders saati boyunca deney grubunda GME’ye göre hazırlanmış matematik ğretimi etkinliklerine göre, kontrol grubunda da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan matematik ğretim programı (MEB, 2017) etkinlikleri gerçekleştirilerek işlenmiştir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına matematik motivasyon lği sontestleri uygulanarak ntest-sontest farkına göre matematik motivasyonlarındaki değişim incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde bir ortaokulun altıncı sınıfına ait iki şubede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubunda 27, kontrol grubunda 28 ğrenci olmak üzere toplam 55 ğrenci çalışma grubunda yer almaktadır. Uygulamalar, araştırmacılarından birinin görev yaptığı okulda gerçekleştiği için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının



verileri toplamada kolaylık sağlayabilecek koşulları kullandığı durumlarda yararlanılan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2012: 10).

Araştırmada kullanılacak şubelerin seçiminde, birinci dönem matematik karne notları ve matematik motivasyon ölçeği öntest puanları dikkate alınarak birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Uygulamada yer alan deney grubu ile kontrol grubunun uygulama öncesinde denk olup olmadığını belirlemek amacıyla iki grup arasında matematik dersi birinci dönem karne not ortalamaları ve matematik motivasyon ölçeği öntest puanları bakımından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının altıncı sınıf birinci dönem matematik dersi karne not ortalamalarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemeden önce, varyansların homojenliğini test edip kullanılacak testin parametrik olup olmayacağına karar verilmesini sağlayan (Stockemer, 2019) Levene testi ile varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür,  $F = .139$ ,  $p > .05$ . Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde matematik dersi birinci dönem karne not ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Gruplarının Birinci Dönem Matematik Karne Notlarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	27	57.55	18.47	53	.103	.918
Kontrol Grubu	28	57.04	18.45			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları arasında altıncı sınıf birinci dönem matematik dersi karne not ortalamalarına göre anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir,  $t(53) = .103$ ,  $p > .05$ . Bu sonuca göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının matematik dersi karne not ortalamaları bakımından denk oldukları görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının matematik motivasyon ölçeği öntest puanları bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene testi ile varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür,  $F = .173$ ,  $p > .05$ . Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde matematik motivasyon puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Motivasyon Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	27	81.94	11.12	53	1.73	.089
Kontrol Grubu	28	77.90	12.18			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının matematik motivasyon ölçeği öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir,  $t(53) = 1.73$ ,  $p > .05$ . Bu sonuca göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının matematik motivasyon puanları bakımından denk oldukları görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin matematik motivasyonlarını ölçmek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilip Aktan ve Tezci (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ) kullanılmıştır. MMÖ, altı alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, konu değeri, öğrenme inancı, öz yeterlik ve sınav kaygısıdır. MMÖ 5'li likert tipinde olup ölçekte yer alan maddeler "hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum" seçeneklerine sahiptir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 27 ile 135 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları içsel hedef yönelimi için .89, dışsal hedef yönelimi için .85, konu değeri için .90, öğrenme inançları için .88, öz-yeterlik için .94, sınav kaygısı için .90, ölçeğin geneli için .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan dolayı MMÖ'nün güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

### Deneysel İşlem

Deney ve kontrol gruplarında altıncı sınıf tam sayılar konusuyla ilgili olarak gerçekleştirilen öğretim-öğrenme süreçleri aşağıda açıklanmıştır:

#### *Deney Grubundaki Öğretim-Öğrenme Süreci*

Deney grubunda tam sayılar konusu GME yaklaşımına dayalı olarak toplam on beş ders saati olmak üzere üç hafta boyunca araştırmacılardan biri tarafından işlenmiştir. Deney grubundaki etkinliklerin GME yaklaşımına karşılık gelen özellikleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** GME Sürecinin Özellikleri ve Çalışmadaki Karşılıkları

<b>GME Sürecinin Özellikleri</b>	<b>GME'nin Çalışmadaki Karşılıkları</b>
Öğrenmeye yaşantısal olarak gerçekçi problem durumlarıyla başlanır. Gerçek yaşam durumları kullanılır.	Her bir kazanıma ait ders, gerçek yaşamdan alınmış örnek bir problem ya da gerçekleşmesi muhtemel problemle başlanmıştır.
Öğretim planlanırken öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri göz önünde bulundurulmalıdır. Giriş etkinlikleri, hedeflenen ve ulaşılmak istenen matematiksel kavram ve becerilere uygun olmalıdır.	Öğretim için günlük planlar oluşturulurken öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınmıştır. Derse başlarken dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve gözden geçirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.
Matematikleştirmenin kolay bir şekilde yapılabilmesi için modeller kullanılır. Görsel öğeler, şemalar, diyagramlar ve hatta bunların sembolleri model olarak kullanılabilir.	Matematikleştirmenin kolay bir şekilde yapılabilmesi her derste görsel resimler, şemalar, sayı doğrusu ve tablolar kullanılmıştır.
Öğrencilerin kendi ürün ve yapılarını oluşturması ve kullanması sağlanmalıdır.	Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini öğrenirken her öğrenci kendi sayma pullarını yaptı ve işlemleri bu pullarla gösterdi.
Öğretim süreci etkileşimli olmalıdır. Etkileşimli öğretim ortamında öğrenciler açıklama, gerekçelendirme, hemfikir olma-olmama, alternatifleri sorgulama ve yansıtma durumlarında bulunabilmelidir.	Öğretim süreci etkileşimli hale getirilerek öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, açıklamalarda bulunmalarına, eleştirel düşünmelerine, sorgulamalarına ortam sağlanmıştır.
Matematik öğretiminde konular birbirinden farklı olsa bile birbirinden ayrı öğretilmeyeceğinden örüntülü yapıda olmalıdır.	Tam sayılar konusunun öğretiminde konular birbiriyle ilişkilendirilerek kazanımlar oluşturulmuştur.
Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin kendi sembol ve modellerini oluşturmasına ve geliştirmesine olanak sağlamalıdır.	Modeller sayesinde öğrenciler formülleştirmenin ve kavram öğrenmenin daha üst düzeylere ulaşabilmesine olanak sağlayan kısaltmaları, şekilsel ifadeleri, şemaları, diyagramları veya görsel materyalleri kullanmayı öğrenmişlerdir.
Verilen problem durumuna çözüm arayışına girilerek matematiksel dil	Yapılan etkinliklerde önce gerçekçi problem durumları verilmiş, daha sonra

kullanılır. Böylece yatay matematikleştirme gerçekleştirilir.	adım adım matematiksel olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Tam sayıların yönlü sayı olarak ifade edilmesinde, tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin yazılmasında matematiksel dil kullanılarak yatay matematikleştirme gerçekleştirilmiştir.
Problem durumu matematiksel dile dönüştürüldükten sonra oluşan matematiksel modele matematiksel yöntemler kullanılarak çözümler üretilmeye başlanır. Böylece dikey matematikleştirme gerçekleşir.	Etkinliklerde problem durumu matematiksel dile dönüştürüldükten sonra problemi çözmek için formüle etme, ispat etme, genelleme gibi yöntemler kullanılarak problem durumları çözülmüştür. Böylece tam sayılar problem durumundan matematiksel dile çevrilmiştir. Matematiksel dilin elde edilmesiyle ve elde edilen çıkarımlarla, genellemelerle birlikte bir üst kazanım olarak tam sayılar sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir. Böylece dikey matematikleştirme gerçekleştirilmiştir.
Öğrenciler yeni matematiksel kavram ve bilgiler öğrenirler ve yeni öğrendikleri matematiksel bilgiyi de farklı problem durumlarında kullanmaya başlarlar. Böylece yeni bir öğrenme döngüsü başlamış olur.	Tam sayılar konusunun öğretiminde her derste öğrenilen kavram ve bilgiler sonraki derslerde yeniden kullanılarak yeni problem durumlarının çözülmesini sağlamıştır. Ayrıca tam sayılar konusunun öğrenimi cebirsel ifadeler gibi diğer konuların öğretiminde de kullanılabilir. Bu durumda öğrenme döngüsünü sağlamış olur.
Değerlendirme hem öğretim sürecinde hem de öğretim sonunda gerçekleştirilebilir.	Her kazanımla ilgili öğretimin sonunda öğrencilere ev ödevleri verilmiştir. Ödevin dönütleri ise derslerden önce yapılmıştır. Tam sayılar konusuyla ilgili hazırlanan program tamamlandıktan sonra konu ile ilgili yazılı sınav yapılmış, yazılı sınav sonuçları tartışılmış ve öğrencilere dönüt verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikler GME'ye uygun olarak düzenlenmiştir. Bu amaçla, GME'ye uygun

yöntem, teknik ve etkinlikleri içeren günlük planlar oluşturulmuştur. Her etkinlik gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş, gerçekçi problem durumlarıyla derse başlanmıştır. Günlük planlar ve etkinlikler öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Gerçekçi problem durumları matematiksel dile dönüştürülerek yatay matematikleştirme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen matematiksel kavram ve bilgiler kullanılarak matematiksel sistem içinde yeniden düzenlenerek daha üst düzey bilgi elde edilmiş ve dikey matematikleştirme gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli sınıf ortamı oluşturulmaya çalışarak öğrencilerin tartışmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve sorgulamalarına fırsat verilmiştir. Bazı etkinliklerde canlandırma tekniği de kullanılmış, böylece öğrencilerin daha kolay anlaması ve öğrenmesi sağlanmıştır. Öğrencilere öğrendikleri bilgilerle ilgili konuyu kavratıcı sorular ödev olarak verilmiştir. Ödevlerin dönütleri ise derslerden önce yeni konuya başlamadan yapılmıştır. Sonraki etkinlik ve planlar da benzer şekilde yapılarak program tamamlanmıştır. Uygulanan program tamamlandıktan sonra öğrencilere tam sayılar konusuyla ilgili yazılı sınav yapılmış ve yazılı sınav sorularının cevapları birlikte tartışılmıştır.

Deney grubunda GME'ye dayalı olarak düzenlenen etkinliklerden bazıları şunlardır: "Tam sayıları yorumlar ve sayı doğrusunda gösterir." kazanımında Yasemin Dalkılıç'ın yaptığı dalışlarla ilgili etkinlik; "Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır." kazanımında Kahramanmaraş'tan çevre illere yolculuk yapılırken belirlenen mesafeye yönelik etkinlik; "Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar." kazanımında Kahramanmaraş'ın hava sıcaklığındaki değişime yönelik etkinlik; "Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar; ilgili problemleri çözer." kazanımında bisikletle dağ gezisine çıkmış bir çocukla ilgili etkinlik; "Tam sayılarda çıkarma işleminin eksilenin, çıkanın ters işaretlisi ile toplamak anlamına geldiğini kavrar." kazanımında cebindeki parayı hesaplayan bir çocuğa yönelik etkinlik; "Toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır." kazanımında merdivenlerden çıkan bir çocukla ilgili etkinlik yapılmıştır.

### ***Kontrol Grubundaki Öğretme-Öğrenme Süreci***

Kontrol grubunda tam sayılar konusu, matematik öğretim programında (MEB, 2017) öngörülen etkinliklere dayalı olarak toplam on beş ders saati olmak üzere üç hafta boyunca araştırmacılarından biri tarafından işlenmiştir. Kontrol grubunda öğrencilerde etkin öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklere yer verilmeye çalışılmış ve öğrencilere daha önceki matematiksel bilgilerinin üzerine yeni bilgiler inşa etmeleri için fırsatlar verilmiş, öğrenciler cesaretlendirilmiştir. Matematik öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri, matematiksel kavramları içselleştirmeleri ve yapılandırmaları önemli olarak görülmüştür (MEB, 2017, 18). Dersin öğretmeni tam sayılar konusunun öğretimi boyunca düz anlatım, soru-cevap, sorgulama ve tartışma gibi

yöntem ve teknikleri kullanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilgileri derse çekilerek öğrencilerde merak duygusu oluşturulmaya, matematiksel bilgi ve kavramları kendilerinin bulmaları, keşfetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen ders kitabını kaynak kitap olarak kullanmış, hazırlanan ders planından faydalanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan MMÖ, deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Toplanan veriler istatistik programında analiz edilmiştir. Öntest ve sontest verileri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, grup içinde matematik motivasyonun değişimine yönelik olarak ilişkili gruplar t-testi, deney ve kontrol gruplarının matematik motivasyonu verilerinin karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizleri yapılmıştır. İstatistiksel işlemlerin seçilmesinde parametrik testlerin seçilmesinin nedeni, deney ve kontrol gruplarının öntest ( $F = .173, p > .05$ ) ve sontest ( $F = .029, p > .05$ ) puanlarına ait varyansların homojen dağıldığının tespit edilmesidir. Ayrıca, sosyal bilimlerdeki birçok çalışma, özellikle deneysel çalışmalar, küçük gruplar üzerinde yapılmakta olup, alt grupların her birinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik testlerin kullanılmasının hesaplanacak anlamlılık düzeyinde ( $p$ ) önemli bir sapmaya yol açmadığı için (Büyüköztürk, 2018: 8), çalışma grubunda yer alan deney grubundaki 27, kontrol grubundaki 28 öğrencilere ait verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir. Anlamlı farkın çıktığı analiz sonuçlarında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla Eta-kare ( $\eta^2$ ) hesaplaması yapılmıştır. Eta-kare ( $\eta^2$ ) 0 ila 1 arasında değer alabilmektedir. Eta-kare değerinin .01, .06 ve .14 olması sırasıyla düşük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

### BULGULAR

Tam sayılar konusu işlenen deney grubunun MMÖ öntest ve sontest puanlarına yönelik ilişkili gruplar t-testi bulguları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney Grubunun MMÖ Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik İlişkili Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Öntest	27	81.94	11.12	26	-1.82	.08
Sontest	27	85.12	10.81			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir,  $t(26) = -1.82, p > .05$ .

Tam sayılar konusu işlenen kontrol grubunun MMÖ öntest ve sontest puanlarına yönelik ilişkili gruplar t-testi bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Kontrol Grubunun MMÖ Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik İlişkili Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Öntest	28	77.90	12.18	27	-.213	.83
Sontest	28	78.45	12.05			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, kontrol grubunun öntest puanı ile sontest puanı arasında anlamlı fark bulunmamaktadır,  $t(26) = -.213$ ,  $p > .05$ .

Tam sayılar konusu işlenen deney ve kontrol gruplarının matematik motivasyon ölçeği sontest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Gruplarının MMÖ Sontest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p	$\eta^2$
Deney	27	85.12	10.81	53	2.91	.005*	.02
Kontrol	28	78.45	12.05				

\* $p < .05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının MMÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir,  $t(53) = 2.911$ ,  $p < .05$ . Buna göre, deney grubunun MMÖ sontest puan ortalamaları ( $X=85.12$ ) kontrol grubunun sontest puan ortalamalarından ( $X=78.45$ ) anlamlı biçimde daha yüksektir. Etki büyüklüğü değeri dikkate alındığında ( $\eta^2 = .02$ ), grup değişkeninin öğrencilerin MMÖ sontest puanları üzerindeki etkisinin düşük olduğu belirtilebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Altıncı sınıf öğrencilerine tam sayılar konusunun öğretiminde uygulanan GME'nin öğrencilerin matematik motivasyonlarına etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçları şunlardır: GME, tam sayılar konusunda deney grubu öğrencilerinin matematik motivasyonunu grup içinde etkilememiştir. Matematik öğretim programında yer alan tam sayılar konusuna ait etkinlikler, kontrol grubu öğrencilerinin matematik motivasyonlarını grup içinde etkilememiştir. Deney grubunda uygulanan GME, kontrol grubunda uygulanan matematik öğretim

programındaki etkinliklere kıyasla, tam sayılar konusunda öğrencilerin matematik motivasyonları üzerinde daha etkili olmuştur.

Çalışmanın sonuçlarında görüldüğü gibi, tam sayılar konusundaki GME uygulaması deney grubu öğrencilerinin matematik motivasyonlarını, matematik öğretim programındaki tam sayılar konusuna ait etkinlikler de kontrol grubu öğrencilerinin matematik motivasyonlarını grup içinde etkilememiştir. GME'nin matematik tutumu üzerindeki etkisine ilişkin Aydın Ünal (2008) ve Kaylak'ın (2014) çalışmalarında GME yaklaşımının öğrencilerin matematik tutumları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bıldırcın'ın (2012), beşinci sınıflarda uzunluk, alan ve hacim kavramlarının öğretiminde GME yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini araştırdığı çalışmasında, GME uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin tutumlarını, ders kitaplarında bulunan etkinliklerin ise kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarını hem grup içinde hem de gruplar arasında etkilemediğinin belirlenmesine karşın, deney grubu öğrencileri GME ile ders yapmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada GME, deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarını grup içinde anlamlı biçimde artırmamış olsa da, matematik öğretim programı etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri ile kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin matematik motivasyonları sınıfta puanları üzerinde daha etkili olmuştur. Böylece GME'nin tam sayılar konusunda matematik motivasyonunu artırmada matematik öğretim programı etkinliklerine göre daha etkili olduğu düşünülebilir. Matematiğin üst düzeyde kazanılıp günlük yaşamda kullanılması ilkesini içeren GME'nin beklenen çıktılardan birisinin motivasyon olması, bu sonucun açıklayıcısı olarak düşünülebilir. GME'nin öğrencilerin matematik motivasyonlarını artırmasında öğretme-öğrenme ilkelerinden gerçeklik, aktivite, seviye, etkileşim ve rehberlik ilkeleri de etkili olmuş olabilir. Sınıfta yapılan etkinliklerde gerçek yaşamla bağlantı kurulması öğrencileri düşünmeye teşvik etmiş ve böylece öğrencilerin soruları zihinlerinde daha anlamlı hale getirerek daha doğru cevaplar vermelerini sağlamış olabilir. Çünkü öğrenciler bilgiyi pasif olarak almaktan ziyade aktif olarak kazanmaya çalışmışlardır. Bu sonuç, GME'nin tutum ve motivasyonla ilişkisine yönelik bazı çalışmalarla benzerlikler göstermektedir (Arseven, 2010; Arseven ve Yağcı, 2010; Çakır, 2011; 2013; Ersoy, 2013; Gözkaya, 2015; Keijer, 2003; Nama Aydın, 2014; Searle ve Barmby, 2012).

Nama Aydın (2014) araştırmasında GME'nin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine kesirler konusunun öğretiminde öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında, GME'nin deney grubundaki öğrencilerin tutum sınıfta puanları üzerinde, mevcut programa dayalı etkinliklerin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin tutum sınıfta puanlarına kıyasla daha etkili olduğunu belirlemiştir. Gözkaya (2015) çalışmasında, GME



yaklaşımına dayalı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerine oran-orantı konusunun öğretiminde öğrenci tutumuna etkisini incelemiş ve GME ile yapılan eğitimin geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını önemli ölçüde artırdığını belirlemiştir. Çakır (2013), GME yaklaşımının dördüncü sınıf ölçme öğrenme alanındaki uzunluk ölçme, sıvıları ölçme, zamanı ölçme ve ağırlık ölçme öğrenme alanlarının öğretiminde öğrencilerin motivasyonlarına etkisini incelediği çalışmasında, GME yaklaşımının deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarında olumlu bir değişime yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Çakır (2013), çalışmasında GME yaklaşımının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olduklarını, etkinliklere katılmada istekli olduklarını, kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve dersi daha eğlenceli bulduklarını gözlemlemiştir. Ersoy (2013), GME destekli öğretime ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğu GME yaklaşımıyla ilgili olumlu görüş bildirerek, GME yaklaşımının kullanılmasından büyük bir memnuniyet duyduklarını ifade etmişler, ayrıca GME yaklaşımını faydalı bulduklarını ve beğendiklerini belirtmişlerdir. Çakır (2011), GME yaklaşımının altıncı sınıf cebir ve alan konularının öğretiminde matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında GME'nin, deney grubunun matematik dersine yönelik tutumunu hem grup içinde hem de kontrol grubuna kıyasla olumlu yönde artırdığını belirlemiştir. Arseven (2010), çalışmasında GME ile yapılan öğretimin öğrencilerin deney grubundaki öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme, etkili iletişim kurma ve aktif katılım gibi sosyal özellikler kazandığını, ders esnasında öğrencilerin daha istekli hale geldiklerini, daha ısrarcı olduklarını ve daha çok çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Arseven (2010), öğrencilerin GME sayesinde grup çalışmalarının ve iletişim kurma becerilerinin olumlu yönde geliştiğini, ilk haftalarda derse karşı çekinik kalan öğrencilerin ilerleyen haftalarda derse katıldıklarını ve istekli olduklarını gözlemlemiş, öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin matematik dersinden zevk aldıkça matematik dersine yönelik olumsuz duygulara neden olan matematiğin sıkıcı olması, matematiğin zor bir ders olması gibi algılarının değiştiğini, hatta matematiği sevmeye başladıklarını belirlemiştir.

GME, çocukların problem çözmek için yollar geliştirdiklerinde öğrendiklerini savunan bir yaklaşım olduğundan (Olkun ve Toluk Uçar, 2014: 19), tam sayılar konusunun öğretiminde GME öğrencilerin matematiği keşfederek öğrenmesini sağlayarak motivasyonlarını olumlu olarak etkilemiş olabilir. GME'ye göre matematik problemlerinin mutlaka somut bir yapıya sahip olmasına gerek yoktur; problemlerin zihinde canlandırılabilir olması yeterlidir (Alacacı, 2016: 342). Freudenthal'e (1991) göre GME uygulamalarında matematik gerçekte ilişkilendirilebilmeli, ayrıca çocukların yaşantılarına ve topluma uygun olmalıdır (Van den Heuvel- Panhuizen, 2001: 2-3). Bu nedenle çalışmada, tam sayılar konusunun işlendiği her derse, kazanımları gerçek yaşamla ilişkilendiren problemlerle başlanmıştır. Problemler daha çok öğrencilerin yaşadıkları çevreden

ve kendi yaşantılarından yola çıkılarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylece deney grubu öğrencilerinin derse yönelik ilgilerinin arttığı ve matematik motivasyonlarının kontrol grubuna kıyasla yükseldiği düşünülmektedir.

Çalışmada GME'nin tam sayılar konusunda öğrencilerin matematik motivasyonları üzerinde matematik öğretim programındaki etkinliklere kıyasla daha etkili olması, deney grubundaki öğretimin GME'nin temel ilkelerinden olan yönlendirilmiş yeniden keşfetme, öğretici olgu ve gelişen modellere (Gravemeijer, 1994) göre yapılmasıyla da ilgili olabilir. Bu çalışmada da yönlendirilmiş yeniden keşfetme ilkesine göre öğrencilere yol gösterilerek bilgiye kendilerinin ulaşmaları sağlanmış, öğretici olgu ilkesi gereği öğrencilerin bireysel olarak ve sınıf halinde tam sayılarla ilgili öğretimsel etkinliklere katılması sağlanmış, gelişen modeller ilkesine dayalı olarak da öğrencilerin okul dışı informal bilgilerinden yola çıkılarak formal matematiksel bilgilere ulaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca bu sonuç, deney grubunda uygulanan yatay ve dikey matematikleştirmeye yönelik etkinlikler ile gerçekleşmiş olabilir. Çünkü, yatay ve dikey matematikleştirme etkinliklerini içeren GME öğrencilerin matematik motivasyonlarını artırabilmektedir (Herman, Arnawa ve Ardipal, 2019). Bu araştırmada da tam sayılar konusuna ait her bir kazanımla ilgili olarak kullanılan günlük yaşamdan problemlerin kullanımını yatay matematikleştirmeye, matematiksel sorular ve çalışmalarla genellemelere ve formüle etmeye ulaşmaları ise dikey matematikleştirmeye karşılık gelmektedir.

GME'ye göre, motive olmuş bir öğrenci konuyu anlamlandırır, ilişkilendirir, sorgular, keşfeder ve GME ile matematik öğrenmekten zevk alır (Freudenthal, 1991). Bu çalışmada da GME ile tam sayılar konusunu öğrenen öğrencilerin matematik öğretim programına kıyasla matematik motivasyonlarının arttığı ve motivasyonun da öğrenme üzerindeki önemi (Dede ve Yaman, 2008: 21) dikkate alındığında, motivasyondaki bu artışın matematikteki öğrenme çıktılarındaki nitelik artışını da beraberinde getirebileceği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Çalışmada öğrencilere GME ilkesi gereği gerçek yaşam problemlerine dayalı etkinliklere yer verildiğinden ve bu uygulamanın öğrencilerin matematik motivasyonu üzerinde öğretim programı etkinliklerine kıyasla daha etkili olduğu belirlendiğinden, ders planlaması yapılırken öğrencilerin matematik dersine motive olup ilgi duymalarını sağlamak amacıyla gerçek yaşam durumlarına dayalı örnek olaylardan yararlanılabilir.

- Çalışmada öğretim programındaki etkinliklerin öğrencilerin matematik motivasyonu üzerinde etkili olmadığı belirlendiğinden dolayı, matematik öğretim

programı geliştirme çalışmalarında etkinlik önerisi olarak GME gibi motivasyonu olumlu yönde etkileyebilecek yaklaşımlar kullanılabilir.

- Çalışmada GME'nin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları üzerinde matematik öğretim programı etkinliklerine kıyasla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında GME'nin yanı sıra psikolojik ya da çevresel faktörlerin de öğrencilerin matematik motivasyonu üzerinde etkisi gerçekleşmiş olabilir. Bu olasılığı dikkate alarak, benzer konuda yapılacak çalışmalarda matematik motivasyonu üzerinde etkili olabileceği düşünülen çeşitli psikolojik (matematikle ilgili tutum, öz-yeterlik algısı gibi) ve çevresel (akran desteği, öğretmen tutumu gibi) faktörler kontrol altına alınarak GME'nin etkisi sınanabilir.

- Çalışmada GME yaklaşımı altıncı sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusunu öğrenme süreçlerinde uygulanmıştır. Başka çalışmalarda matematik dersinin diğer konuları üzerinde GME uygulamaları deneysel olarak sınanabilir.

- Çalışma grubundaki uygulamaların 3 hafta ve 15 ders saati kapsamında yapılmasının çalışmanın sınırlılıklarından biri olması nedeniyle, bu konuda yapılacak çalışmalarda uygulama süresi programa uygun olmak şartıyla artırılabilir.

- Çalışmadaki yarı deneysel uygulama bir deney ve bir kontrol grubu ile yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının sayısı artırılabilir.

- Araştırmada deneysel işlemin etkileri sadece nicel yöntemlerle belirlenmeye çalışıldığından, ileride yapılacak çalışmalarda nicel verilerin yanı sıra gözlem ve görüşme gibi yöntemlerle nitel veriler toplanarak karma modele dayalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

#### **KAYNAKLAR**

Akbaba, Sırrı (2006), “**Eğitimde Motivasyon**”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, ss. 333-361.

Aktan, Sümer ve Tezci, Erdoğan. (2013), “**Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**”, The Journal of Academic Social Science Studies, 6(4), ss. 57-77.

Akyüz, Mehmet Cahit (2010), **Gerçekçi Matematik Eğitimi (RME) Yönteminin Ortaöğretim 12. Sınıf Matematik (İntegral Ünitesi) Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Alacacı, Cengiz (2016), “**Gerçekçi Matematik Eğitimi**”. Erhan Bingölbalı, Selahattin Arslan, İsmail Özgür Zembat (Ed.), **Matematik Eğitiminde Teoriler** (ss. 341-353), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Alpanık, Funda (2011), **Resmi İlköğretim Okullarında Okul İçi Şiddet Algısı ile Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altaylı, Duygu (2012), **GME'nin Oran-Orantı Konusunun Öğretimi ve Orantısal Akıl Yürütme Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altun, Murat (2006), “**Matematik Öğretiminde Gelişmeler**”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), ss. 223-238.
- Arseven, Ayla (2010), **Gerçekçi Matematik Öğretiminin Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arseven, Ayla ve Yağcı, Esed (2010), “**The Theoretical Structure of Realistics Mathematics Education**”, Middle-East Journal of Scientific Research, 6(6), ss. 664-666.
- Ayvalı, İlknur (2013), **Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımıyla Yapılan Öğretimin Hesapsal Tahmin Başarısına ve Strateji Kullanımına Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakker, Arthur (2004), **Design Research in Statistics Education: On Symbolizing and Computer Tools**, Doctoral Dissertation, Freudenthal Institute Utrecht, The Netherlands.
- Bıldırın, Vedat (2012), **Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıflarda Uzunluk, Alan ve Hacim Kavramlarının Öğretimine Etkisi**, Yüksek Lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Büyüköztürk, Şener (2012), “**Örnekleme Yöntemleri**”. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 25.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Şener (2018), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem Akademi, Ankara.

- Büyüköztürk, Şener; Çokluk, Ömay ve Köklü, Nilgün. (2010), **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener; Kılıç Çakmak, Ebru; Akgün, Özcan, Erkan; Karadeniz, Şirin ve Demirel, Füsün (2015), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara.
- Cansız, Şükrü (2015), **Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Öğrencilerin Matematik Başarısına ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi**, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- De Corte, Eric (2000), **“A perspective from research on mathematics learning and instruction”**, Peter K. Smith & Anthony D. Pellegrini (Eds.), **Psychology of Education: Major Themes** (pp. 251-270), Taylor&Francis, London.
- Çakır, Zeynep (2011), **Gerçekçi Matematik Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Cebir ve Alan Konularında Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çakır, Pınar (2013), **Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine ve Motivasyonlarına Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- De Lange, Jan (1996), **“Using and applying mathematics in education”**. A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, C. Laborde (Eds.), **International Handbook of Mathematics Education** (pp. 49-97), The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dede, Yüksel ve Yaman, Süleyman (2008), **“Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”**, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi, 2(1), ss. 19-37.
- Demirdöğen, Nurcan (2007), **Gerçekçi Matematik Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıflarda Kesir Kavramının Öğretimine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirdöğen, Nurcan ve Kaçar, Ahmet (2010), **“İlköğretim 6. Sınıfta Kesir Kavramının Öğretiminde Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi”**, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), ss. 57-73.

- Dereli, Mehtap (2008), **Tam Sayılar Konusunun Karikatürle Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, Enver (2013), **Gerçekçi Matematik Eğitimi Destekli Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Olasılık ve İstatistik Kazanımlarının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Fadda, Daniela; Scalas, Francesca; Morin, Alexandre; Marsh, Herbert ve Gaspard, Hanna (2019), **“Value Beliefs about Math”**, European Journal of Psychological Assessment.
- Fauzan, Ahmad (2002), **“Applying Realistic Mathematics Education (RME) in Teaching Geometry in Indonesian Primary Schools”**, [http://doc.utwente.nl/58707/1/thesis\\_Fauzan.pdf](http://doc.utwente.nl/58707/1/thesis_Fauzan.pdf) adresinden 25.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Freudenthal, Hans (1991), **Revisiting Mathematics Education: China Lectures**, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- Gelibolu, Mehmet Fikret (2007), **Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımıyla Geliştirilen Bilgisayar Destekli Mantık Öğretimi Materyallerinin 9. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanmasının Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gözkaya, Şema (2015), **Gerçekçi Matematik Eğitimi Destekli Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Oran-Orantı Konularının Öğretiminde Öğrenci Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gravemeijer, Koeno (1994), **Developing Realistic Mathematics Education**, Freudenthal Institute, Utrecht.
- Herman, Marleni; Arnawa, Made ve Ardipal, Ardipal (2019), **“The Effect of Realistic Mathematic Education (RME) Toward Motivation and Learning Achievement of the Fourth Grade Elementary Students”**. 1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018).
- Hirza, Bonita; Kusumah, Yaya S. ve Zulkardi, Darhim (2014), **“Improving Intuition Skills with Realistic Mathematics Education”**. IndoMS-JME, 5(1), ss. 27-34.
- İspir, Oylum Akkuş; Polat Ay, Zeynep Sonay ve Saygı, Elif (2011), **“Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe**

- Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(162), ss. 235-246.
- Julie, Hongki; Suwarsono, St. ve Juniati, Dwi (2013), **“The First Cycle of Developing Teaching Materials For Fractions in Grade Five Using Realistic Mathematics Education”**, IndoMS-JME, 4(2), ss. 172-187.
- Karasar, Niyazi (2015), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın, Ankara.
- Kast, Fremont ve Rosenzweig, James (1985), **Organisation and Management**, McGraw Hill, New York.
- Khairunnisak, Cut; Maghfirotn, Siti; Juniati, Amin Dwi ve de Haan, Dede (2012), **“Supporting Fifth Graders in Learning Multiplication of Fraction with Whole Number”**, IndoMS-JME, 3(1), ss. 71-86.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2009), **İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. MEB, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017), **Matematik Dersi Öğretim Programı İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar**, MEB, Ankara.
- Nama Aydın, Gülçin (2014), **Gerçekçi Matematik Eğitiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Kesirlerin Öğretiminde Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi**, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Olkun, Sinan ve Toluk Uçar, Zülbiye (2014), **İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Eğitimi**, Eğiten Kitap Yayın, Ankara.
- Özmen, Haluk (2015), **“Deneysel Araştırma Yöntemi”**, Mustafa Metin (Ed.), **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (ss. 47-76), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Pintrich, Paul; Smith, David; Garcia, Teresa ve McKeachie, Wilbert (1991), **“A Manuel for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire”** (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, Michigan, ED 338122.
- Palinussa, Anderson (2013), **“Students' Critical Mathematical Thinking Skills and Character: Experiments for Junior High School Students Through Realistic Mathematics Education Culture-Based”**, IndoMS-JME, 4(1), ss. 75-94.

- PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Formu) (2015), “**PISA 2015 Ulusal Raporu**”,[http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor1.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf) adresinden 14.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Reyes, Joseph; Insorio, Alvin; Ingreso, Lourdes; Hilario, Florabel ve Gutierrez, Chona (2019), “**Conception and Application of Contextualization in Mathematics Education**”, International Journal of Educational Studies in Mathematics, 6(1), 1-18.
- Ryan, Richard ve Deci, Edward (2000), “**Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions**”, Contemporary Educational Psychology, 25, ss. 54-67.
- Searle, Jeff ve Barmby, Patrick (2012), “**Evaluation Report on the Realistic Mathematics Education Pilot Project**”, [http://mei.org.uk/files/pdf/RME\\_Evaluation\\_final\\_report.pdf](http://mei.org.uk/files/pdf/RME_Evaluation_final_report.pdf) adresinden 16.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Silk, Eli ve Schunn, Christian (2011), “**Cognitive Perspective on Integrated Stem Learning**”, <http://www.nae.edu/Projects/iSTEM.aspx> adresinden 21.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Stockemer, Daniel (2019), “**Bivariate Statistics with Categorical Variables.**” In **Quantitative Methods for the Social Sciences** (pp. 101-132), Springer, Cham.
- Tall, David (Ed.). (1991), **Advanced Mathematical Thinking**, New York, Kluwer.
- Taşdemir, Sevgi (2013), **Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Ölçeğinde Bir Model Önerisi**, İdari Uzmanlık Tezi, BTK (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu), Ankara.
- Treffers, Adrian (1987), **Three Dimensions: A Model of Goal and Theory Description in Mathematics Instruction**, The Wiskobas Project, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht.
- Uça, Sanem (2014), **Öğrencilerin Ondalık Kesirleri Anlamlandırmasında Gerçekçi Matematik Eğitimi Kullanımı: Bir Tasarı Araştırması**, Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Umay, Aysun (2003), “**Matematiksel Muhakeme Yeteneği**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, ss. 234-243.



- Aydın Ünal, Zeynep (2008), **Gerçekçi Matematik Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına ve Matematiğe Karşı Tutumlarına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Üzel, Devrim (2007), **Gerçekçi Matematik Eğitimi (RME) Destekli Eğitimin İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi**, Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, Marja (2001), **“Realistic Mathematics Education in the Netherlands”**, J. Anghileri (Ed.), Principles and Practices in Arithmetic Teaching (49-63), Open University Press, Buckingham.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, Marja ve Wijers, Monica (2005), **“Mathematics Standards and Curricula in the Netherlands”**, ZDM, 37(4), ss. 287-307.
- Vatanserver Bayraktar, Hatice (2015), **“Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler”**, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(3), ss. 1069-1090.
- Webb, David; van der Kooij, Henk ve Geist, Monica (2011), **“Design Research in The Netherlands: Introducing Logarithms Using Realistic Mathematics Education”**, Journal of Mathematics Education at Teachers College, 2, ss. 47-52.
- Yenilmez, Kürşat (2007), **“İlköğretim Matematik Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları”**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, ss. 51-59.
- Yıldırım, Cemal. (2009), **Matematiksel Düşünme**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yuberta, Kurnia Rahmi; Zulkardi; Hartono, Yusuf ve van Galen, Frans (2011), **“Developing Student's Notion of Measurement Unit for Area”**, IndoMS-JME, 2(2), ss. 173-184.

## Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nicel Açından İncelenmesi <sup>1\*</sup>

**Adnan DELEN**

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,  
Midyat İstiklal İlkokulu, Mardin  
adnandelen\_tb@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9036-1501>

**Muhammet Hanifi ERCOŞKUN**

Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi,  
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi  
ercoskun@atauni.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9932-3659>

### Öz

Türk öğrencilerle beraber eğitim görmeye başlayan ve bir kısmı halen konaklama tesisinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin birbirleriyle, Türk öğrencilerle ve öğretmenleriyle olan davranış ilişkilerini ve istenmeyen davranışlarını incelemek önemlidir. Bu araştırma, mülteci öğrencilerin devam ettikleri sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranışların gerçekleşme düzeylerini öğretmenlerin cinsiyeti, sınıfta bulunan mülteci öğrenci sayısı ve öğretmenlerin konuşabildikleri yabancı diller değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelerde kendi kültürlerine göre normal olan davranışları (sınıfta bir şeyler yemek, sırasında düzgün oturmamak, ders araç-gereçlerini düzgün kullanmamak...vb) halen devam ettirdikleri görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim problemlerinden dolayı ders dışı şeylerle ilgilendikleri ve ödevlerini istenildiği şekilde yapmadıkları görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin istenmeyen davranış sergileme nedenlerinin; toplumsal ve kültürel

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 20.11.2019 / 15.10.2020

\* Bu çalışma, ilk yazarın “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir kısmından özetlenerek hazırlanmıştır

ve 18-22 Nisan 2018 tarihinde Antalya’da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde özet bildiri olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

*Künye Bilgisi:* Delen, A. ve Ercoşkun, M.H. (2020). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nicel Açından İncelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 572-599. DOI: 10.33437/ksusbd.649281

## **A. Delen-M.H. Ercoskun      Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

değişim, dil ve iletişim problemleri, ekonomik sıkıntılar ve ailevi nedenler olduğu görülmüştür. Bu nedenlere bağlı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ve okul ortamında istenmeyen davranışlara yöneldikleri düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Geçici eğitim merkezi (GEM), Yabancı Uyruklu Öğrenci, Mülteci Öğrenci, İstenmeyen Öğrenci Davranışı.

### **The Quantitative Investigation of the Undesirable Student Behaviors in the Primary Schools Where There Are Foreign Students**

#### **Abstract**

It is important to examine the behavioral relationships and undesirable behaviors of refugee students, who are starting to study with Turkish students and who are currently studying at the accommodation facility, to each other, with Turkish students and teachers. This study aims to analyze the level of the refugee students' undesirable behaviors in their classrooms in terms of various factors such as teachers' gender, the number of refugee students in the integrated classrooms and the foreign languages that the teachers can speak. When the findings of the research are examined; it has been observed that foreign students still continue their normal behavior according to their own culture in their countries where they come from, such as eating something in class, sitting improperly, and using classroom equipment improperly, etc. It is thought that foreign students are interested in extracurricular things due to their language and communication problems and do not perform their duties as requested. It was observed that the reasons for the undesirable behaviors of the foreign students are social and cultural change, language and communication problems, economic troubles and parental reasons. Depending on these reasons, it can be said that foreign students incline towards undesirable behaviors in the classroom and school environment.

**Keywords:** Temporary Education Center (TEC), Foreign Student, Refugee Student, Undesirable Students Behavior.

## **GİRİŞ**

Göç; ekonomik, sosyal ve siyasi sebeplerle insanların veya toplumların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerden başka bir yere gitmeleri veya taşınmaları

anlamına gelir. Bir ve birkaç bireyden oluşan insan topluluğunun ülkelerarası sınırları geçmesiyle gerçekleşen göç türüne “dış göç”, aynı ülke içinde yapılan yer değişikliğine ise “iç göç” denilmektedir (Sağlam, 2006). Ortadoğu’da yaşanan savaştan dolayı 2011 yılından beri, Türkiye’ye, ağırlıklı olarak Suriye’den olmak üzere birçok insan göç etmiştir. “Açık Kapı Politikası” uygulayarak dünyada sığınmacılara en çok ev sahipliği yapan Türkiye, savaştan kaçan yabancı uyruklulara uluslararası mülteci hukuku teamüller gereğince “geçici koruma” statüsü vermiştir. Böylece, Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin kendi ülkelerine dönene kadar Türkiye’de misafir statüsünde barındırılıp başta eğitim ve sağlık olmak üzere her çeşit ihtiyaçlarının karşılanması kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda; çeşitli uluslararası anlaşmaların yanı sıra Türkiye’deki eğitim-öğretimle ilgili temel hukuki düzenlemelerde de çocukların korunması, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve her çeşit yararlarının gözetilmesine vurgu yapılmaktadır.

Göç edilen ülkede işgücü zayıf ve göç edenler nitelikli işgücüne sahipse olumlu; göç edilen ülkenin kaynakları az ve işsizlik yüksekse olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Ayrıca göç sonucunda toplumsal, kültürel ve ekonomik manada birçok etkileşim ve değişimler yaşanabilmektedir. Sosyal ve kültürel açıdan etkileşimin en çok olduğu sistemlerden birisi de eğitim sistemleridir. Eğitim sistemlerinin uygulandığı ve gerçekleştirildiği yerler ise okul ve sınıflardır. Sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan farklı özellikleri olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına kaydırılmasıyla birlikte okul ve sınıf ortamlarında çeşitli nedenlere bağlı olarak istenmeyen davranışlar izlenebilmektedir. İstenmeyen davranışların türleri, sergilenme sıklığı, hangi durumlarda sergilendikleri, bu davranışların sebeplerinin araştırılması ve eğitimcilerle paylaşılması önemlidir.

İstenmeyen davranış, öğretmenin derse olan dikkatine, öğrencinin kendisiyle beraber diğer öğrencilerin bir şeyler öğrenmesine engel olan, öğrenme-öğretme ortamını doğrudan veya dolaylı olarak bozan davranışlardır (Burden, 1995). Sosyal ve çevresel etkenler, ailenin yaşam stili ve ekonomik nedenler, devletin eğitim politikaları, eğitimin altyapısı ve donanımı, kültür ve değer farklılıkları gibi çeşitli nedenlerle öğrenciler; okul veya sınıflarda çeşitli istenmeyen davranışlar yapabilirler. Sınıf öğretmenleri, karşılaştıkları bu davranışları engellemek ve davranış bozukluğunu gidermek için bir takım yöntemleri uygulayabilirler. Bu açıdan eğitimcilerin istenmeyen davranışları düzeltebilmeleri ve bu davranışlarla etkili yöntemleri kullanarak baş edebilmeleri için bu davranışların kaynağı bilinmelidir (Karadağ ve Üney, 2006: 129).

Alan yazın incelendiğinde, sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır (Cebeci, 2016; Geiger, 2000, Gottfredson ve Gottfredson, 2001; Guttman, 1982; Kayıkcı, 2013; Keyik, 2014; Kılıçoğlu,

## **A. Delen-M.H. Ercoşkun      Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

2015; Ünüvar, 2014), ancak yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı istenmeyen davranışlar ile ilgili çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre; ilkokullarda birlikte eğitim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığı ve bu davranışların bu öğrencilerde farklılık gösterip göstermediği, istenmeyen davranışların nedenlerinin neler olabileceği, yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine alınmalarının çeşitli değişkenler açısından (öğretmenlerin cinsiyeti, sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve öğretmenlerin yabancı dil bilme durumlarına göre) değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmanın bu temel problemine göre şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1) İstenmeyen davranışların Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde gerçekleşme düzeyi nasıldır?
- 2) Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerdeki istenmeyen davranışlar farklı mıdır?
- 3) Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışların nedenleri farklı mıdır?
- 4) İstenmeyen davranışların gerçekleşme düzeyi ve nedenleri öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) İstenmeyen davranışların gerçekleşme düzeyi sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) İstenmeyen davranışların gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin hangi yabancı dili bilip bilmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada genel amaca ve alt problemlere uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2013) göre tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır ve olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan betimsel çalışmalardır.

### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evreni 2016-17 öğretim yılında Mardin ili Midyat ilçesinde yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu 12 devlet ilkokulundaki 234 sınıf öğretmeni ve Midyat konaklama tesisinde çalışan 26 geçici Türkçe öğreticisi

olmak üzere toplamda 260 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama sürecinde evrenin hepsine ulaşıldığından evrenden örneklem alınmamıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak için; Sadık'ın (2000) yazdığı "İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar" isimli yüksek lisans tezi için geliştirilen anket, geliştiriciden gerekli izin alındıktan sonra araştırma için biçimsel açıdan yeniden düzenlenerek uygulanmıştır. Orijinal anket 61 maddedir. Bu çalışmada, araştırmacı anketin güvenilirliğini arttırmak ve maddelerin iyice düşünülüp yanıtlandığından emin olabilmek için kontrol maddesi olan 55. maddeyi (Lütfen bu maddeyi boş bırakınız) eklenmiş ve madde sayısı 62 olmuştur. Böylece bu maddeyi işaretleyenlerin anketleri değerlendirme dışı bırakılmıştır (Lake ve Harper, 2008: 67).

Anket, üç bölümdür. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm sınıf içi istenmeyen davranışların Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde gerçekleşme düzeyini gösteren 4'lü (1: Hiç, 2: Ara sıra, 3: Genellikle ve 4: Her zaman) likert tipi maddelerden ve üçüncü bölüm Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların nedenlerini içeren maddelerden oluşturulmuştur.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Anketler uygulandıktan sonra hatalı işaretlenen anketler değerlendirmeye alınmamıştır. Anketlerden elde edilen veriler kodlanmış ve SPSS paket programına aktarılmıştır. Elde edilen yüzde ve frekanslara bakılarak araştırmanın problemi ve alt problemlerine yönelik yorumlar yapılmıştır.

### **BULGULAR**

Bu bölümde elde edilen verilere uygun olarak bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bulgular kısmını çok fazla tablo ile doldurmamak, en önemli görülen bulgulara yer vermek ve diğer istenmeyen davranışlara daha az rastlandığı için öğretmenlerin öğrencilerinde en fazla gördüklerini belirttikleri ilk 3 istenmeyen davranışa sadece tablolarda yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre Türk öğrenciler için her düzeyde en yüksek frekansı olan ilk 3 istenmeyen davranışa ilişkin bulgular verilmiş ve bu durumun yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştırılabilmesi için yorum Tablo 2'den sonra yapılmıştır.

**A. Delen-M.H. Ercoşkun      Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

**Tablo 1.** Türk Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Gerçekleşme Düzeyi

Gerçekleşme Düzeyi	Türk Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar	f	%
<b>Hiç</b>	Hırsızlık	198	84.6
	Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	184	78.6
	Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	175	74.8
<b>Ara sıra</b>	Verilen görevleri yapmamak	182	77.8
	Derse geç gelmek	179	76.5
	Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	176	75.2
<b>Genellikle</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	93	39.7
	Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kesmek	61	26.1
	Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	51	21.8
<b>Her zaman</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	50	21.4
	Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kesmek	14	6.0
	Verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalar istemek	13	5.6
<b>Türk Öğrencisi Olmayan Türkçe Öğreticilerinin Sayısı:</b>	26		
<b>Toplam</b>		<b>234</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de öğretmenlere göre; Türk öğrencilerde “Hiç” rastlanmayan istenmeyen davranışlardan en çok işaretlenenlerin; hırsızlık (%84.6), öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak (%78.6), arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak (%74.8) olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenler; verilen görevleri yapmamak (%77.8), derse geç gelmek (%76.5), herhangi bir nesne ile meşgul olmak (%75.2) gibi istenmeyen davranışlara “Ara sıra”; birbirlerini şikâyet etmek (%39.7), arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kesmek (%26.1), yanındaki arkadaşı ile konuşmak (%21.8) gibi istenmeyen davranışlara “Genellikle”; birbirlerini şikâyet etmek (%21.4), arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kesmek (%6), verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalar istemek

(%5.6) gibi istenmeyen davranışlara ise “Her zaman” rastladıklarını söylemişlerdir.

Aşağıda Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerde her düzeyde en yüksek frekansa sahip olan ilk 3 istenmeyen davranışa ilişkin bulgular verilmiş ve bu durumun Türk öğrencilerle karşılaştırılabilmesi için yorum birlikte yapılmıştır.

**Tablo 2.** Yabancı Uyruklu Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Gerçekleşme Düzeyi

Gerçekleşme Düzeyi	Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar	f	%	
Öğretmenlere Göre	Hiç	Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	176	77.2
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	166	72.8
		Farklı düşünen öğrencileri kendi gibi düşünmeye zorlamak	161	70.6
	Ara sıra	Sınıf içinde bir şeyler yemek	144	63.2
		Sırasında düzgün oturmamak	136	59.6
		Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak	131	57.5
	Genellikle	Yanıdaki arkadaşıyla konuşmak	88	38.6
		Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	85	37.3
		Çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak	85	37.3
	Her zaman	Birbirlerini şikâyet etmek	39	17.1
		Ders dışında bir işle uğraşmak	36	15.8
		Ödevlerini gelişi güzel ve eksik yapmak	34	14.9
Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin Sayısı: 32 <b>Toplam</b>		<b>228</b>	<b>100</b>	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlere göre; yabancı uyruklu öğrencilerde “Hiç” rastlanmayan istenmeyen davranışlardan en çok işaretlenenler, öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak (%77.2), sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak (%72.8), hırsızlık (%70.6)’tır. Öğretmenler; sınıf içinde bir şeyler yemek (%63.2), sırasında düzgün oturmamak (%59.6), ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak (%57.5) gibi davranışlara “Ara sıra”; yanındaki arkadaşıyla konuşmak (%38.6), herhangi bir nesne ile meşgul olmak (%37.3), çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak (%37.3) gibi istenmeyen davranışlara “Genellikle”; birbirlerini şikâyet etmek (%17.1), ders dışında bir işle uğraşmak (%15.8), ödevlerini gelişi güzel ve eksik yapmak (%14.9) gibi istenmeyen davranışlara ise “Her zaman” rastladıklarını ileri sürmüşlerdir.



## **A. Delen-M.H. Ercoskun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

Bu bulgular irdelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilere göre birbirlerini daha az şikâyet ettikleri, yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelerde kendi kültürlerine göre normal olan davranışları (sınıfta bir şeyler yemek, sırasında düzgün oturmamak, ders araç-gereçlerini düzgün kullanmamak... vb) yine sürdürdükleri söylenebilir. Öğretmenlere göre; yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim problemlerinden dolayı ders dışı şeylerle ilgilendikleri ve ödevlerini gelişi güzel şekilde yaptıkları ifade edilebilir.

Aşağıda Tablo 3'te bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre Türk öğrencilerde istenmeyen davranışlara tamamen veya kısmen neden olan ve en yüksek frekansa sahip olan ilk 3 etken ile neden olarak görülmeyen en yüksek frekansa sahip ilk 3 etkene ilişkin bulgu ve yorumlar verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Türk Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışların Nedenleri

		<b>İstenmeyen Davranışların Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Öğretmenlere Göre</b> <b>Türk Öğrenciler İçin Nedenler</b>	<b>Evet</b>	Bilgisayar oyunları, TV dizileri vb. gibi medya ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri	139	59.4
		Kalabalık sınıflar	114	48.7
		Ailevi nedenler	95	40.6
	<b>Kısmen</b>	Öğrencinin fiziksel ve sosyal gelişim özelliklerinin uygun olmaması, öğrenme güçlüğü çekmesi ve akademik yetersizlik	149	63.7
		Arkadaş çevresi	138	59.0
		Okul ve sınıfların fiziki yetersizliği	129	55.1
	<b>Hayır</b>	Okullarda ikili eğitimin yapılması	158	67.5
		Okul yönetiminin ilgisizliği ve başıboşluk	138	59.0
		Sınıf kurallarının belirsizliği	137	58.5
	<b>Türk Öğrencisi Olmayan Türkçe Öğreticilerinin Sayısı: 26</b>			
<b>Toplam</b>			<b>234</b>	<b>100</b>

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlere göre Türk öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların nedenlerinin arasında en çok; bilgisayar oyunları, TV dizileri vb. gibi medya ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri (%59.4), kalabalık sınıflar (%48.7), ailevi nedenler (%40.6) belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından; öğrencinin fiziksel ve sosyal gelişim özelliklerinin uygun olmaması, öğrenme güçlüğü çekmesi ve akademik yetersizlik (%63.7), arkadaş çevresi (%59.0) ile okul ve sınıfların fiziki yetersizliği (%55.1) gibi etkenler "Kısmen"

neden olarak belirtilirken; okullarda ikili eğitimin yapılması (%67.5), okul yönetiminin ilgisizliği ve başıboşluk (%59), sınıf kurallarının belirsizliği (%58.5) gibi etkenler, Türk öğrencilerin istenmeyen davranış sergilemelerine neden olan etkenler olarak belirtilmemiştir.

Aşağıda Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışlara tamamen veya kısmen neden olan ve yüksek frekansa sahip olan ilk 3 etken ile neden olarak görülmeyen en yüksek frekansa sahip ilk 3 etkene ilişkin bulgu ve yorumlar vardır.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışların Nedenleri

		İstenmeyen Davranışların Nedenleri	f	%	
Öğretmenlere Göre Yabancı Uyruklu Öğrenciler	Evet	Toplumsal ve kültürel değişim/göç	179	78.9	
		Aile içi nedenler	140	61.7	
		Dil ve iletişim problemleri	139	61.2	
	Kısmen	Öğretim yöntemleri	134	59.0	
		Okulun bulunduğu çevre	123	54.2	
		Ders içeriklerinin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması	119	52.4	
	Hayır	Okulda ikili eğitimin yapılması	141	62.1	
		Okul yönetiminin ilgisizliği ve başıboşluk	133	58.6	
		Sınıf tekrarı	126	55.6	
	Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Sayısı:			<b>228</b>	<b>100</b>
	32	<b>Toplam</b>			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların nedenlerinin arasında en çok; toplumsal ve kültürel değişim/göç (%78.9), aile içi nedenler (%61.7), dil ve iletişim problemleri (%61.2) gibi nedenlerin olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenler tarafından; öğretim yöntemleri (%59), okulun bulunduğu çevre (%54.2), ders içeriklerinin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması (%52.4) gibi etkenler “Kısmen” neden olarak belirtilirken; okulda ikili eğitimin yapılması (%62.1), okul yönetiminin ilgisizliği ve başıboşluk (%58.6), sınıf tekrarı (%55.6) gibi etkenler neden olarak belirtilmemiştir.

Aşağıda Tablo 5 ve 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde her düzeyde en yüksek frekansa sahip olan ilk 3 istenmeyen davranışa yönelik bulgu ve yorumlar verilmiştir.

**A. Delen-M.H. Ercoskun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

**Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Türk Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Gerçekleşme Düzeyi**

Gerçekleşme Düzeyi	Türk Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar	f	%	
Kadın Öğretmenlere Göre	Hırsızlık	91	88.3	
	Hiç	Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	84	81.6
		Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	82	79.6
		Verilen görevleri yapmamak	85	82.5
	Ara sıra	Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	77	74.8
		Derse geç gelmek	76	73.8
		Birbirlerini şikâyet etmek	39	37.9
	Genellikle	Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	26	25.2
		Yanıandaki arkadaşı ile konuşmak	25	24.3
		Birbirlerini şikâyet etmek	25	24.3
	Her zaman	Verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalar istemek	8	7.8
		Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	6	5.8
		<b>Türk Öğrencisi Olan Kadın Öğretmenler</b>		<b>103</b>
	Erkek Öğretmenlere Göre	Hırsızlık	107	81.7
Hiç		Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	100	76.3
		Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	93	71.0
		Derse geç gelmek	103	78.6
Ara sıra		Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	99	75.6
		Verilen görevleri yapmamak	97	74.0
		Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek	89	67.9
Genellikle		Birbirlerini şikâyet etmek	54	41.2
		Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	35	26.7
		Birbirlerini şikâyet etmek	25	19.1
Her zaman		Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek	11	8.4

Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	8	6.1
<b>Türk Öğrencisi Olan Erkek Öğretmenler</b>	<b>131</b>	<b>56.0</b>
Türk Öğrencisi Olmadığından Görüş Belirtmeyen Türkçe Öğreticilerinin Sayısı: 26	<b>234</b>	<b>100</b>
<b>Toplam</b>		

**Tablo 6.** Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Gerçekleşme Düzeyi

Gerçekleşme Düzeyi	Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar	f	%	
Kadın Öğretmenlere Göre	Hiç	Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	84	83.2
		Sınıf dolabını izinsiz kullanıp karıştırmak	82	81.2
		Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	80	79.2
	Ara sıra	Sınıf içinde bir şeyler yemek	63	62.4
		Ders-gereçlerini temiz kullanmamak	56	55.4
		Sırasında düzgün oturmamak	55	54.5
	Genellikle	Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	36	35.6
		Ders araç-gereçlerini eksik getirmek	35	34.7
		Yanıdaki arkadaşı ile konuşmak	34	33.7
	Her zaman	Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	20	19.8
		Birbirlerini şikâyet etmek	17	16.8
		Sürekli konuşarak diğer arkadaşlarını çalışmalarında rahatsız etmek	16	15.8
<b>Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Kadın Öğretmenler</b>		<b>101</b>	<b>44.3</b>	
Erkek Öğretmenlere Göre	Hiç	Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	92	72.4
		Hırsızlık	85	66.9
		Sınıf dolabını izinsiz kullanıp karıştırmak	84	66.1
	Ara sıra	Sınıf içinde bir şeyler yemek	81	63.8
		Sırasında düzgün oturmamak	81	63.8
		Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak ses çıkarmak	76	59.8
	Genellikle	Yanıdaki arkadaşı ile konuşmak	54	42.5

**A. Delen-M.H. Ercoşkun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

	Çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak	53	41.7
	Birbirlerini şikâyet etmek	50	39.4
<b>Her zaman</b>	Ders dışında bir işle uğraşmak	22	17.3
	Birbirlerini şikâyet etmek	21	16.5
	Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	19	15.0
<b>Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Erkek Öğretmenler</b>		<b>127</b>	<b>55.7</b>
Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olmadığı İçin Görüş Belirtmeyen Öğretmenlerin Sayısı: 32			
<b>Toplam</b>		<b>228</b>	<b>100</b>

Tablo 5'e bakıldığında, Türk öğrencilerin "Hiç" sergilemediği ilk 3 istenmeyen davranışın, kadın ve erkek öğretmenler açısından aynı davranışların olduğu; ancak yüzde değerlerinin kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. "Ara sıra" görülen istenmeyen davranışlardan en yüksek yüzdesi olan davranışların kadın ve erkek öğretmenler açısından aynı davranışların olduğu; ancak yüzde değerlerinin farklı olduğu görülmektedir. "Herhangi bir nesne ile meşgul olmak" istenmeyen davranışının yüzde değerinin kadın ve erkek öğretmenlerde birbirine yakın olduğu, "birbirlerini şikâyet etme" istenmeyen davranışının yüzde değerinin kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu, "derse geç gelme" istenmeyen davranışının yüzde değerinin erkek öğretmenlerde daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. "Genellikle" düzeyinde en çok görülen 3 istenmeyen davranıştan; "birbirlerini şikâyet etmek" ve "arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak" istenmeyen davranışlarının kadın ve erkek öğretmenler tarafından belirtildiği görülmektedir. Türk öğrencilerin birbirlerini şikâyet etme istenmeyen davranışı erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerde daha yüksek yüzdeye sahiptir. Kadın öğretmenler, Türk öğrencilerin birbiriyle konuştuklarını belirtirken; erkek öğretmenler, arkadaşlarının ödevlerinden kopya çektiklerini ileri sürmüşlerdir. Türk öğrencilerin "her zaman" sergiledikleri istenmeyen davranışlar arasında en çok rastlanan 3 davranıştan biri olan "arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kesmek" istenmeyen davranışının, kadın ve erkek öğretmenler açısından neredeyse eşit yüzdeye sahiptir. Türk öğrencilerde "Her zaman" görülen istenmeyen davranışlardan; "birbirlerini şikâyet etme" istenmeyen davranışının kadın öğretmenlerde daha yüksek yüzdeye sahip olduğu dikkat çekmektedir. Türk öğrencilerde "Her zaman" düzeyinde en çok görülen istenmeyen davranışlardan "verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalar istemek" istenmeyen davranışının kadın öğretmenler; "arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek" istenmeyen davranışının erkek öğretmenler açısından en çok belirtilen istenmeyen davranışlar olduğu söylenebilir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin

cinsiyetine göre Türk öğrencilerde istenmeyen davranışların gerçekleşme düzeyine bakıldığında her düzeyde (hiç, ara sıra, genellikle ve her zaman) istenmeyen davranışların ve bunların gerçekleşme yüzdelerinin birbirlerine yakın olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6 incelendiğinde, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde “Hiç” rastlanmayan istenmeyen davranışların benzer olduğu söylenebilir. “Ara sıra” düzeyinde görülen istenmeyen davranışlar, cinsiyet açısından biraz farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlere göre, yabancı uyruklu öğrencilerde kopya çekme ve verilen görevleri yapmama gibi istenmeyen davranışlar görülürken, erkek öğretmenlere göre; kadın öğretmenlerin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilerin elindeki nesne ile masa, kapı ve duvarlara vurarak sesler çıkardıkları belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerde “Genellikle” görülen istenmeyen davranışların, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerde birbirleriyle konuşma, herhangi bir nesne ile ilgilenme, çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranma gibi istenmeyen davranışların genellikle görüldüğü ileri sürülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin “Her zaman” düzeyinde sergiledikleri istenmeyen davranışlar da öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenler; yabancı uyruklu öğrencilerin birbirleriyle konuşma, diğer arkadaşlarını rahatsız etme, araç-gereçlerini eksik getirme ve herhangi bir nesne ile uğraşma gibi istenmeyen davranışları sıklıkla sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısına göre Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler için her düzeyde en yüksek frekansa sahip olan ilk 3 istenmeyen davranışa ilişkin bulgu ve yorumlar görülmektedir.

**Tablo 7.** Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısına Göre Türk Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Gerçekleşme Düzeyi

Gerçekleşme Düzeyi	Türk Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar	f	%	
Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olmayan	Hırsızlık	31	96.9	
	Hiç	Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	25	78.1
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	25	78.1
	Ara sıra	Ders dışında bir işle uğraşmak	28	87.5
		Sırasında düzgün oturmamak	27	84.4
		Derse geç gelmek	26	81.3
		Birbirlerini şikâyet etmek	15	46.9

**A. Delen-M.H. Ercoşkun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

<b>1-2 Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Görüşleri</b>	<b>Genelle</b>	Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	11	34.4	
		Ders araç-gereçlerini eksik getirmek	10	31.3	
	<b>Her zaman</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	7	21.9	
		Kılık-kıyafet temizliğine önem vermemek	2	6.3	
		Yerinde sürekli kıpırdamak, sağa sola bakmak	2	6.3	
	<b>Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olmayan Öğretmenler</b>			<b>32</b>	<b>13.7</b>
		<b>Hiç</b>	Hırsızlık	104	88.1
			Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	99	83.9
			Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	95	80.5
		<b>Ara sıra</b>	Verilen görevleri yapmamak	94	79.7
			Derse geç gelmek	91	77.1
			Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	90	76.3
		<b>Genelle</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	46	39.0
			Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	33	28.0
Yanıdaki arkadaşıyla konuşmak			23	19.5	
Birbirlerini şikâyet etmek			26	22.0	
<b>Her zaman</b>	Verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalar istemek	10	8.5		
	Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	5	4.2		

**Tablo 7. (devamı)**

<b>3-6 Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Görüşleri</b>	<b>1-2 Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenler</b>		<b>118</b>	<b>50.4</b>
	<b>Hiç</b>	Hırsızlık	48	71.6
		Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	47	70.1
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	44	65.7
	<b>Ara sıra</b>	Ders dışında bir işle uğraşmak	55	82.1
		Verilen görevleri yapmamak	54	80.6
		Derse geç gelmek	54	80.6

7 ve üzeri Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Görüşleri	<b>Genellekle</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	24	35.8	
		Sağlık, temizlik ve beslenmeye dikkat etmemek	19	28.4	
		Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	14	20.9	
	<b>Her zaman</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	12	17.9	
		Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	5	7.5	
		Yanıdaki arkadaşıyla konuşmak	4	6.0	
	<b>3-6 Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenler</b>			<b>67</b>	<b>28.6</b>
		<b>Hiç</b>	Hırsızlık	15	88.2
			Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	14	82.4
			Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	13	76.5
		<b>Ara sıra</b>	Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	13	76.5
			Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	13	76.5
Öğretmenin söz ve davranışlarından alınmak			13	76.5	
<b>Genellekle</b>		Sırayı ileri geri oynatmak	5	29.4	
		Ders dışında bir işle uğraşmak	5	29.4	
		Yanıdaki arkadaşıyla konuşmak	5	29.4	
<b>Her zaman</b>		Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	3	17.6	
		Çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak	2	11.8	
		Kıskançlık	2	11.8	
<b>7 ve Üstü Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenler</b>			<b>17</b>	<b>7.3</b>	
<b>Toplam</b>			<b>234</b>	<b>100</b>	



**A. Delen-M.H. Ercoşkun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

**Tablo 8.** Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısına Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Gerçekleşme Düzeyi

Gerçekleşme Düzeyi	Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar	f	%	
1-2 Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Görüşleri	Hiç	Farklı düşünen öğrencileri kendileri gibi düşünmeye zorlamak	99	83.9
		Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	98	83.1
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	96	81.4
	Ara sıra	Sınıf içerisinde bir şeyler yemek	75	63.6
		Sırasında düzgün oturmamak	69	58.5
		Sırayı ileri geri oynatmak	68	57.6
	Genellikle	Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak	49	41.5
		Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	45	38.1
		Yanıdaki arkadaşıyla konuşmak	44	37.3
	Her zaman	Ödevlerini eksik veya gelişigüzel yapmak	27	22.9
		Sürekli konuşarak yanındaki arkadaşını rahatsız etmek	22	18.6
		Ders dışında bir işle uğraşmak	22	18.6
<b>1-2 Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenler</b>		<b>118</b>	<b>51.7</b>	
3-6 Yabancı	Hiç	Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	51	76.1
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	45	67.2
		Hırsızlık	43	64.2
	Ara sıra	Sırasında düzgün oturmamak	46	68.7
		Sınıf içerisinde bir şeyler yemek	43	64.2

	Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek	42	62. 7	
<b>Genellikle</b>	Ödevlerini eksik ve gelişigüzel yapmak	27	40. 3	
	Yanındaki arkadaşıyla konuşmak	24	35. 8	
	Sağlık, hijyen ve dengeli beslenmeye dikkat etmemek	24	35. 8	
	Yanındaki arkadaşıyla konuşmak	11	16. 4	
<b>Her zaman</b>	Ders dışında bir işle uğraşmak	9	13. 4	
	Birbirlerini şikâyet etmek	9	13. 4	
<b>3-6 Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenler</b>		<b>67</b>	<b>29. 4</b>	
<b>7 ve üzeri Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Görüşleri</b>	Hırsızlık	31	72. 1	
	<b>Hiç</b>	Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	27	62. 8
		Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	25	58. 1
	<b>Ara sıra</b>	Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	30	69. 8
		Yalan söylemek	28	65. 1
		Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	28	65. 1
	<b>Genellikle</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	23	53. 5
		Yanındaki arkadaşıyla konuşmak	20	46. 5
		Sürekli konuşarak yanındaki arkadaşını rahatsız etmek	18	41. 9
	<b>Her zaman</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	10	23. 3
		Yanındaki arkadaşıyla konuşmak	8	18. 6
		Sürekli konuşarak diğer arkadaşlarını çalışmalarında rahatsız etmek	6	14. 0

**A. Delen-M.H. Ercoskun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

<b>7 ve Daha Fazla Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan Öğretmenler</b>	<b>43</b>	<b>18.9</b>
<b>Toplam</b>	<b>228</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olan ve olmayan tüm öğretmenlerin Türk öğrencilerde, hırsızlık davranışıyla “Hiç” karşılaşmadıklarını belirttikleri söylenebilir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olmayan öğretmenler ile sınıfında 1-2 ve 3-6 yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler, Türk öğrencilerin “Ara sıra” derse geç kaldıklarını ifade etmişlerdir. Sınıfında 1-2 ve 3-6 yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler, Türk öğrencilerin ara sıra verilen görevleri yapmadıklarını söylemişlerdir. Sınıfında 7 ve daha fazla yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler, Türk öğrencilerin ara sıra sınıf kurallarına uymadıklarını ve sürekli konuşarak diğer arkadaşlarını çalışmalarında rahatsız ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre sınıfta yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması, Türk öğrencilerin “Genellikle” sergiledikleri davranışlarında farklılık yaratabilir. Öğretmenlere göre; yabancı uyruklu öğrenci sayısının 6’ya kadar olduğu sınıflarda; Türk öğrencilerin birbirlerini şikâyet etmek, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kesmek istenmeyen davranışlarını sergiledikleri; 7 ve daha fazla yabancı uyruklu öğrencinin olduğu sınıflarda Türk öğrencilerin, sırayı ileri geri oynattıkları, ders dışında bir şeyle uğraştıkları ve yanlarındaki arkadaşlarıyla konuştukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre sınıfta yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması, Türk öğrencilerin “Her zaman” sergiledikleri istenmeyen davranışlarında biraz olsa da farklılık yaratabilmektedir. Öğretmenlere göre; yabancı uyruklu öğrenci sayısı 6’ya kadar olan sınıflarda; Türk öğrencilerin sıklıkla birbirlerini şikâyet ettikleri, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kestikleri ifade edilebilir. 7 ve daha fazla yabancı uyruklu öğrencinin olduğu sınıflarda ise; Türk öğrencilerin çalışmaya başlarken veya çalışmayı bitirirken yavaş oldukları ve kıskanç davrandıkları ifade edilmiştir.

Tablo 8’e bakıldığında; sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan tüm öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerde, “öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak” istenmeyen davranışıyla “Hiç” karşılaşmadıkları ileri sürülebilir. 7 ve daha fazla yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler; yabancı uyruklu öğrencilerin ara sıra yalan söylediklerini, bir şeye vurarak ses yaptıklarını ve derste etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıfında 1-2 ile 3-6 yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin ara sıra, sınıfta bir şeyler yediklerini ve sıralarında düzgün oturmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan tüm öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak, yanlarındaki arkadaşlarıyla konuştuklarını ifade etmişlerdir. Sınıfında 3-6 ile 7 ve daha fazla yabancı uyruklu öğrencisi olan

öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin birbirleriyle konuştuklarını ve birbirlerini şikâyet ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Sınıfında 1-2 ile 3-6 yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin ders dışı şeylerle uğraştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre sınıfta yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması, yabancı uyruklu öğrencilerin sergiledikleri istenmeyen davranışlarda farklılığa neden olabilmektedir.

Aşağıda Tablo 9 ve 10'da araştırmaya katılan öğretmenlerin bildikleri yabancı dillere göre Türk öğrencilerde her düzeyde en yüksek frekansa sahip olan ilk 3 istenmeyen davranışa ilişkin bulgu ve yorumlar verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Bildikleri Yabancı Dillere Göre Türk Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Gerçekleşme Düzeyi

Gerçekleşme Düzeyi	Türk Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar	f	%	
Türkçe ve İngilizce Bilen Öğretmenlere Göre	Hiç	Hırsızlık	5 0	87.7
		Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	4 3	75.4
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	4 0	70.2
	Ara sıra	Verilen görevleri yapmamak	4 2	73.7
		Sınıf içinde bir şeyler yemek	3 9	68.4
		Derse geç gelmek	3 9	68.4
	Genellikle	Birbirlerini şikâyet etmek		38.6
		Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	1 9	33.3
		Arkadaşı ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	1 6	28.1
	Her zaman	İzin almadan yerinden kalkmak ve dolaşmak	2 5	33.3
		Birbirlerini şikâyet etmek	1 6	28.1
		Arkadaşı ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	4	7.0
<b>Türkçe ve İngilizce Bilen Öğretmen Sayısı</b>		<b>5 7</b>	<b>41.3</b>	

**A. Delen-M.H. Ercoşkun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

Sadece Türkçe Bilen Öğretmenlere Göre		Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	6 5	86.7
	<b>Hiç</b>	Hırsızlık	6 5	86.7
		Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	6 2	82.7
	<b>Ara sıra</b>	Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	6 6	88.0
		Verilen görevleri yapmamak	6 4	85.3
		Derse geç gelmek	6 1	81.3
	<b>Genellikle</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	2 7	36.0
		Arkadaşı ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	2 0	26.7
		Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	1 5	20.0
		Birbirlerini şikâyet etmek	1 4	18.7
	<b>Her zaman</b>	Verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalar istemek	7	9.3
		Arkadaşı ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	5	6.7

**Tablo 9.** (devamı)

		Sadece Türkçe Bilen Öğretmen Sayısı	75	54.3
Türkçe, Arapça ve Kürtçe Bilen Öğretmenlere Göre	<b>Hiç</b>	Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	6	100
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	6	100
		Hırsızlık	6	100
	<b>Ara sıra</b>	Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	6	100
		Pencereden dışarıyı seyretmek	6	100
		Verilen görevleri yapmamak ve derse geç gelmek	5	83.3
	<b>Genellikle</b>	Birbirlerini şikâyet etmek	4	66.7
		Ders araç-gereçlerini eksik getirmek	3	50.0

Her zaman	Arkadaşı ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	2	33.3
	Birbirlerini şikâyet etmek	2	33.3
	Verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalar istemek	1	16.7
	-	-	-
<b>Türkçe, Arapça ve Kürtçe Bilen Öğretmen Sayısı</b>		<b>6</b>	<b>4.4</b>
<b>Toplam</b>		<b>13</b>	<b>100</b>
		<b>8</b>	

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Bildikleri Yabancı Dillere Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Gerçekleşme Düzeyi

Gerçekleşme Düzeyi	Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar	f	%	
Türkçe ve İngilizce Bilen Öğretmenlere Göre	Hırsızlık	36	72.0	
	Hiç	Farklı düşünen öğrencileri kendileri gibi düşünmeye zorlamak	34	68.0
		Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	33	66.0
		Sınıf içerisinde bir şeyler yemek	27	54.0
	Ara sıra	Sırasında düzgün oturmamak	27	54.0
		Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak	27	54.0
	Genellikle	Ders dışında bir işle uğraşmak	21	42.0
		Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	21	42.0
		Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	21	42.0
	Her zaman	Yanıdaki arkadaşıyla konuşmak	14	28.0
		Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	12	24.0
		Verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalar istemek	12	24.0
	<b>Türkçe ve İngilizce Bilen Öğretmen Sayısı</b>		<b>50</b>	<b>38.5</b>
Sadece Türkçe Bilen Öğretmenlere	Hiç	Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	56	81.2
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	54	78.3

**A. Delen-M.H. Ercoşkun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

	Farklı düşünen öğrencileri kendileri gibi düşünmeye zorlamak	54	78.3	
<b>Ara sıra</b>	Sınıf içerisinde bir şeyler yemek	49	71.0	
	Sırasında düzgün oturmamak	47	68.1	
<b>Genelle</b>	Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	46	66.7	
	Yanıdaki arkadaşıyla konuşmak	36	52.2	
	Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak	32	46.4	
<b>Her zaman</b>	Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	32	46.4	
	Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek	14	20.3	
	Derse geç gelmek	13	18.8	
	Ders dışında bir işle uğraşmak	13	18.8	
<b>Sadece Türkçe Bilen Öğretmen Sayısı</b>		<b>69</b>	<b>53.1</b>	
<b>Türkçe, Arapça ve Kürtçe Bilen Öğretmenlere Göre</b>	<b>Hiç</b>	Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	10	90.9
		Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak	9	81.8
		Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	9	81.8
	<b>Ara sıra</b>	Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü çıkarmak	10	90.9
		Sınıf içerisinde bir şeyler yemek	9	81.8
		Sırasında düzgün oturmamak	9	81.8
	<b>Genelle</b>	Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak	6	54.5
		Yanıdaki arkadaşıyla konuşmak	6	54.5
		Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	6	54.5
	<b>Her zaman</b>	Verilen görevleri yapmamak	2	18.2
		Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	2	18.2
		Verilen görevleri yapmamak	2	18.2
	<b>Türkçe, Arapça ve Kürtçe Bilen Öğretmen Sayısı</b>		<b>11</b>	<b>8.4</b>
	<b>Toplam</b>		<b>130</b>	<b>100</b>

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe, Arapça ve Kürtçe dillerini bilmesinin Türk öğrencilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını genel

olarak azalttığı belirtilebilir. Anketteki 61 maddelik istenmeyen davranış türüne öğretmenlerden; sadece Türkçe bilen öğretmenlerin 21, Türkçe ve İngilizce bilen öğretmenlerin 20, Türkçe, Arapça ve Kürtçe bilen öğretmenlerin ise 59 maddesine “Her zaman” düzeyinde Türk öğrencilerde karşılaşmadıklarına dair yanıt vermişlerdir. Türk öğrencilerde “hırsızlık”, “öğretmene kafa tutma ve saygısızlık”, “sınıf dolabını ve arkadaşlarının çantasını izinsiz karıştırmak” gibi istenmeyen davranışların “Hiç” görülmediği ifade edilebilir. “Verilen görevleri yapmamak”, “sınıf içerisinde bir şeyler yiyip-içmek”, “okula geç gelmek” ve “herhangi bir nesne ile meşgul olmak” gibi istenmeyen davranışlar “Ara sıra” görülen istenmeyen davranışlarken, “birbirlerini şikâyet etmek”, “yanındaki ile konuşmak”, “arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kesmek”, “sınıf içi kurallara uymamak”, “okula araç-gereçlerini eksik getirmek” ve “yönergeler hakkında gereksiz açıklamalar yapmak” “Genellikle” ve “Her zaman” Türk öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlardır denilebilir. Tüm öğretmenler, Türk öğrencilerin “Genellikle” birbirlerini şikâyet ettiklerini, sıraları gelmeden arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek konuştuklarını ve birbirlerini şikâyet ettiklerini ileri sürmüşlerdir.

Tablo 10’a göre; öğretmenler tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin; hırsızlık yapmadıkları, arkadaşlarını kendileri gibi düşünmeye zorlamadıkları, öğretmene saygısızlık yapmadıkları, sınıf dolabını ve arkadaşlarının çantalarını karıştırmadıkları belirlenmiştir ve bu durumun öğretmenlerin bildikleri yabancı dillere göre farklılık göstermediği kanaatine varılmıştır. Öğretmenlere göre; yabancı uyruklu öğrencilerin “Ara sıra” sergiledikleri istenmeyen davranışların; sınıf içerisinde bir şeyler yemek, yerinde düzgün oturmamak, ders araç-gereçlerini düzgün kullanmama, sorumluluktan kaçma ve arkadaşlarından kopya çekme gibi istenmeyen davranışlar olduğu ve bu durumun öğretmenlerin bildikleri dillere göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin “Genellikle” ders dışı bir şeyle uğraştıkları, sınıf kurallarına uymadıkları ve eksik ders araç-gereçleriyle okula geldikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre; bu öğrencilerin, Türkçe bilmediklerinden dolayı derste sıkıldıkları ve ders dışı şeylerle uğraştıkları kanaatine varılmıştır. Ancak öğretmenlerin Türkçe, Arapça ve Kürtçe dillerini bilmeleri, yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışların oluşmasını genel olarak azalttığı ifade edilebilir. Anketteki 61 maddelik istenmeyen davranış türüne öğretmenlerden; sadece Türkçe bilenlerin 6; Türkçe ve İngilizce bilenlerin 6; Türkçe, Arapça ve Kürtçe bilenlerin ise 60 maddesine; “Her zaman” düzeyinde yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışlara karşılaşmadıklarına yönelik yanıt verdikleri anlaşılmıştır. Başka bir deyişle istenmeyen davranışların ana nedenlerinden birisi olan dil ve iletişim sorunlarının olmadığı sınıflarda özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin daha az istenmeyen davranış sergiledikleri ifade edilebilir. Bu araştırmanın yapıldığı yerdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Suriye ve Irak uyruklu olmalarından dolayı, bu çocukların bildiği Arapça ve Kürtçe



dillerini bilen öğretmenlerin sınıf yönetiminde fazla zorluk çekmedikleri ve istenmeyen davranışlara daha az rastladıkları belirtilebilir.

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Öğretmenlerin görüşlerine göre, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak; hırsızlık yapmadıkları, öğretmene karşı saygısızlık yapmadıkları, arkadaşlarının çantalarını ve sınıf dolabını izinsiz karıştırmadıkları, farklı düşünen öğrencileri kendileri gibi düşünmeye zorlamadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler; Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle; birbirlerini şikâyet ettiklerini, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kestiklerini, birbirleriyle konuştuklarını, sınıf içi etkinliklerde aktif olmadıklarını ve isteksiz davrandıklarını, ders dışı işlerle ilgilendiklerini, ödevlerini rastgele yaptıklarını ve devamlı konuşarak diğer arkadaşlarını çalışmalarında rahatsız ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Öğretmenler tarafından; yabancı uyruklu öğrencilerde görülen derste sıkılma, dikkat dağınıklığı ve arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet uygulama gibi istenmeyen davranışların temel nedeninin, dil ve iletişim sorunlarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak; benzer şekilde Yiğit (2015), Taştan ve Çelik (2017) Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim problemleri yaşamalarının ve kültürel farklılıkların olmasının eğitimlerine ve akademik başarılarına engel olduğunu belirtmişlerdir. Kiroğlu, Kesten ve Elma (2010: 27), yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak dil ve iletişim sorunlarıyla beraber toplumsal, kültürel ve maddi anlamda pek çok sorunla karşılaştıklarını, bu öğrencilerde yalnız kalma, uyum sorunları, çekinme ve çeşitli psikolojik sıkıntıların görüldüğünü belirtmişlerdir. Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan (2016) Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin konularında birtakım sorunlarla karşılaştıklarını saptamışlardır.

Türk öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlara en çok; bilgisayar oyunları, TV dizileri vb. gibi medya ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri, kalabalık sınıflar, aile içi sorunlar, arkadaş çevresi ve ekonomik sorunlar gibi etkenlerin neden olduğu belirtilmiştir. Sonuçları bu çalışmaya benzer olan araştırmalar vardır (Kayıkcı, 2013; Sadık, 2000; Türnüklü, 2001). Yabancı uyruklu öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlara en çok; sosyal ve kültürel değişim/göç, aile içi sorunlar, dil ve iletişim sorunları, ekonomik nedenler, öğrencinin fiziksel ve sosyal gelişiminin uygun olmaması, öğrenme güçlüğü çekmesi, akademik yetersizlik gibi etkenlerin neden olduğu belirtilmiştir. Taştan ve Çelik (2017) Suriye ve Irak gibi savaşın hakim olduğu yerlerden Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu çocukların, maddi yetersizliklerden, dil ve iletişim sorunlarından, kültürel farklılıklardan, ulaşım sorunlarından, bürokratik iş ve işlemlerin nasıl yürütüldüğünü bilmemelerinden ve geleceğe yönelik belirsizliklerden dolayı bir takım sorunlar yaşadıkları belirtmişlerdir. Benzer şekilde Şeker ve Sirkeci (2015) çalışmalarında, Suriyeli ailelerin, çocuklarının

eğitimi için gereken hassasiyeti ve ilgiyi veremediklerini belirtmişlerdir. Yine Topsakal, Merey ve Keçe (2013), maddi sorunlar ve ailelerin bilinçsiz olmasından dolayı çocukların okul saatlerinde veya bu saatler dışında çalıştırıldıklarını belirtmişlerdir.

Cinsiyet açısından Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışların gerçekleşme düzeylerinin farklı olmadığı görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlere göre; Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle, birbirleriyle konuştukları, birbirlerini şikâyet ettikleri, ders dışı şeylerle uğraştıkları, diğer arkadaşlarını rahatsız ettikleri, ödevlerini rastgele yaptıkları, birbirlerinin ve öğretmenin sözünü kestikleri, verilen yönergeler konusunda gereksiz açıklamalara ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Yine cinsiyet açısından Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların nedenlerinin de farklı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sınıflardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması Türk öğrencilerde istenmeyen davranışların gerçekleşme düzeyine biraz da olsa etki etmektedir. Düşük akademik düzeye sahip ve Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrenci sayısının sınıf içerisinde fazla olmasının hem kendileri hem de Türk öğrenciler açısından olumsuz sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf öğretmenin ders süresince yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için uğraşması durumunda Türk öğrencilerin olumsuz etkilenebilecekleri, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgilenmemesi halinde ise onların boş kalacaklarından dolayı istenmeyen davranışlar sergileyebilecekleri söylenebilir. Sınıflardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısına göre yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışların gerçekleşme düzeyi ile ilgili olarak öğretmenler; sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının 1-3 kişi olmasının istenmeyen davranışların gerçekleşmesine çok az; 4 ve daha fazla olmasının ise daha fazla etki ettiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle istenmeyen davranışlarla baş etmek için eğitim ortamını düzenleyerek destekleyici hale getirmek ve gerekli planlamaları yapmak önemli bir adımdır (Emmer ve Stough, 2001).

Öğretmenlerin bildikleri yabancı dil sayısına göre, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışlara, Türkçe ile beraber Arapça ve Kürtçe dillerini bilen öğretmenlerin sınıflarında çok az rastlandığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullardaki yabancı uyruklu öğrenciler ve bunların ailelerinin; Suriye ve Irak'tan gelmelerinden dolayı Arapça, Kürtçe veya her iki dili de bildiklerinden dolayı bu öğrencilerin dillerini bilen, onların ailesiyle etkili iletişim kurabilen sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışları büyük olasılıkla ortadan kaldıracabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler; yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim sorunlarından ötürü derste sıkıldıklarını ve ders dışı şeylerle uğraştıklarını düşünmektedirler. Başka bir deyişle öğretmenler tarafından, istenmeyen davranışların ana nedenlerinden birisi olarak görülen dil

## **A. Delen-M.H. Ercoskun Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

ve iletişim problemlerinin olmadığı sınıflarda istenmeyen davranışların azaldığı ifade edilebilir.

Yukarıda belirtilen bulgu ve sonuçlara göre şu öneriler ileri sürülebilir: Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olarak destekleme ve yetiştirme kursları açılmalı, amacına ulaşmaya kadar bunlar sürdürülmelidir. Yabancı uyruklu öğrenciler Türk okullarındaki sınıflara alınmadan önce seviye belirleme sınavına alınmalıdır. Okulların altyapısı güçlü hale getirilmeli, derslik sayısı fazlalaştırılmalı ve sınıf yoğunluğu azaltılmalıdır. Yabancı uyruklu öğrencilere uyum programı hazırlanmalı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık desteği sağlanmalıdır. Yabancı uyruklu ve Türk öğrenciler ortak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle bir araya getirilerek kaynaştırılmalı, birbirleriyle iletişim kurmaları güçlendirilmelidir. Ara sınıflara mümkün oldukça az sayıda yabancı uyruklu öğrenci alınmalıdır. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme yapılmalı, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik farklı ve etkili eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için destekleyici eğitimler verilmeli ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olan ve sadece Türkçe bilen öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilerin bildiği dillere yönelik temel düzeyde dil eğitimi verilmelidir. Yabancı uyruklu çocukların, iletişim, ulaşım ve diğer toplumsal problemlerini gidermek için destek olunmalıdır. Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenler mahalli veya merkezi hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerine alınmalı, dönem başında ve dönem sonlarında zümre toplantılarına katarak yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili elde ettikleri deneyimlerini karşılıklı paylaşmalarına fırsat verilmelidir.

### **KAYNAKÇA**

- Balkar, Betül, Şahin, Sevilay ve Işıklı Babahan, Nur (2016). **“Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar”**. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(6), ss.1290-1310.
- Burden, Paul R. (1995). **Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction**. Longman Publishers, USA.
- Cebeci, Betül (2016). **İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Emmer, Edmund T. ve Stough, Laura M. (2001). **“Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education”**. Educational Psychologist, 36(2), ss.103-112.

- Geiger, Brenda (2000). **“Discipline and classroom management in K thru 8th grades”**. Education, 121(2), ss.383-393.
- Gottfredson, Gary D. & Gottfredson, Denise C. (2001). **“What schools do to prevent problem behavior and promote safe environments”**. Journal of Educational and Psychological Consultation, 12(4), ss.313–344.
- Guttman, Joseph (1982). **“Pupils’, teachers’, and parents’ causal attributions for problem behavior at school”**. Journal of Educational Research, 76(1), 14-21.
- Karadağ, Engin ve Üney, Ahmet (2006). **“İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Değerlendirilmesi”**. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, ss.119-134.
- Karasar, Niyazi (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (25. Basım). Nobel Yayınları, Ankara.
- Kayıkcı, Merve (2013). **“İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştığı istenmeyen davranışlar ve bu davranışlar ile baş etme yolları (Ödül ve ceza yöntemi)”**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keyik, Hatice (2014). **“İlkokul 1.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri”**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kılıçoğlu, Cazibe (2015). **“Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin baş edebilme yöntem ve teknikleri”**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kıroğlu, Kasım- Kesten, Alper ve Elma, Cevat (2010). **“Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları”**. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), ss. 26-39.
- Lake, Celinda C. ve Harper, Pat Callbeck (2008). **Kamuoyu Araştırmaları**. (N. Güz, Çev.). Eğitim Akademi Yayınları, Ankara.
- Sadık, Fatma (2000). **İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar**. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

**A. Delen-M.H. Ercoşkun      Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu...**

- Sağlam, Serdar (2006). “Türkiye’de İç Göç Olgusu Ve Kentleşme”. Türkiyat Araştırmaları, 5, ss.33-44.
- Şeker, Betül Dilara ve Sirkeci, İbrahim. (2015). “Challenges For Refugee Children At School In Eastern Turkey”. Economics and Sociology, 8(4), ss.122-133. Doi: 10.14254/2071-789X.2015/8-4/9.
- Taştan, Coşkun ve Çelik, Zafer (2017). **Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler**. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi, Ankara.
- Topsakal, Cem, Merey, Zihni ve Keçe, Murat (2013). “Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma”. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(27), ss.546-560.
- Türnüklü, Abbas (2001). “Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması”. Eğitim Yönetimi Dergisi, (23), ss.449-466.
- Ünüvar, Gizem Cengiz (2014). “İlkokul öğrencilerinin sınıfta istenmeyen davranışlar gösterme sıklığının ebeveyn tutumuyla ilişkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Yiğit, Tuğba (2015). **Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

**Finlandiya Erken Çocukluk Eğitimi <sup>1</sup>****Munise DURAN**

Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı  
munise.durdu@inonu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8912-2669>

**Ayşe Nazenin TAŞTEKİN**

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Bayburt  
nazenin\_ayse@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-1339>

**Öz**

Erken çocukluk eğitimi tüm dünyada üzerinde önemle durulan eğitim basamaklarından biridir. Ülkelerin bu konuda birbirlerini etkilemeleri programların geliştirilmesi açısından vazgeçilmez bir unsurdur. Finlandiya'nın son yıllarda eğitimdeki başarısı eğitim programları için örnek teşkil etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Finlandiya erken çocukluk eğitimini çeşitli değişkenler (amacı, dili, süresi, kapsamı vb.) açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmada Finlandiya erken çocukluk eğitimi derinlemesine incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına göre; Finlandiya'da erken çocukluk eğitimi yerel yönetimlerin sorumluluğunda ebeveynlerin yükümlülüğüne bırakılmıştır. Erken çocukluk eğitimi anaokullarında verilen okul öncesi eğitim, gündüz bakım ve aile gündüz bakım evlerinde gerçekleştirilen etkinlikler ve açık havada ya da uygun mekânlarda yapılan aktivitelerle gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitime başlanmadan bir önceki yıl Fince, İsveççe ve Sami dillerinde ücretsiz olarak yürütülmektedir. Programın temel hedefi aile ile iş birliği içinde, çocuğun büyüme, gelişme ve öğrenme koşullarını iyileştirmek, oyun ve olumlu öğrenme deneyimleri ile çocukların sosyal becerilerini geliştirerek olumlu benlik algısını güçlendirmektir. Bu amaçla müzikal, güzel sanatlar, el sanatları, sözlü ve

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 17.04.2020 / 16.10.2020

*Künye Bilgisi: Duran, M. ve Taştekin, A.N. (2020). Finlandiya Erken Çocukluk Eğitimi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 600-624. DOI: 10.33437/ksusbd.721284*

fiziksel anlatım, matematik etkinlikleri, teknoloji ve çevre etkinlikleri, fiziksel aktivite, gıda, tüketim, sağlık ve güvenlik etkinlikleri planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken Çocukluk Eğitimi, Finlandiya Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim.

### **Early Childhood Education In Finland**

#### **Abstract**

Early childhood education is one of the education steps that is emphasized all over the world. The fact that countries affect each other in this regard is an indispensable element for the development of programs. Finland's success in education in recent years also sets an example for educational programs. In this context, the purpose of this study is to examine Finnish early childhood education in terms of various variables (purpose, language, duration, scope, etc.). In this study, in which document analysis, one of the qualitative research methods, was used, Finland early childhood education was examined in depth. According to the results of the findings obtained from the research; In Finland, early childhood education is left to the responsibility of parents under the responsibility of local governments. Early childhood education takes place through preschool education, day care and family day care homes and activities carried out outdoors or in suitable places in kindergartens. Preschool education is carried out in the previous year as a part of early childhood education, before compulsory education begins. Preschool education is carried out free of charge in Finnish, Swedish and Sami languages. The main goal of the program is to improve the child's growth, development and learning conditions in cooperation with the family, to strengthen the social skills of children and positive self-perception of the child through play and positive learning experiences. For this purpose, musical, fine arts, handicrafts, oral and physical expression, mathematics activities, technology and environmental activities, physical activity, food, consumption, health and safety activities are planned.

**Keywords:** Early Childhood Education, Finland Early Childhood Education, Pre-School Education.

## GİRİŞ

Finlandiya’da erken çocukluk eğitimi ve bakımının iki temel hedefi vardır; bunlardan ilki okul çağındaki çocukların günlük bakım ihtiyaçlarını karşılamak ikincisi de erken çocukluk eğitimi vermektir. Planlı erken çocukluk eğitimi çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde etkili olurken (Sammons vd, 2013) bu eğitimi alan çocukların erken çocukluk eğitimi almayan çocuklara göre daha fazla sosyal becerilere sahip ve bağımsız hareket edebildikleri, öğrenmeye karşı istekli oldukları ve iş birliği içinde çalışabildikleri gözlenmiştir. Ayrıca çocuğun dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve matematik becerileri içinde olumlu sonuçları olmuştur (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Erken yaşlarda edinilen öğrenmelerin kalıcı ve uzun süreli etkileri göz önünde bulundurulduğunda, Avrupa Birliği ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşların önerilerinde, erken çocukluk eğitimine yatırım yapmanın kararlılığını vurgularken üye olan devletlerinin mümkün olduğunca erken çocukluk eğitimi çağındaki çocukların eğitime katılabilmeleri için sistemlerini geliştirmelerini tavsiye ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi; öğrenme, başkalarıyla çalışma, sabırlı olma ve daha sonraki okul yıllarında ihtiyaç duyulan çeşitli becerilerin ve daha genel olarak sosyal etkileşimin gelişimini sağlamaktadır. Bu şekilde, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi ergenlik ve daha sonraki yaşam dönemleri için geniş kapsamlı sonuçlar doğurur. Eğer bu becerilerin erken çocukluk döneminde gelişimi engellenirse, uzun vadeli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan sorunları daha sonradan düzeltmek daha çok zaman gereksinimine ve ekonomik kayıplara sebep olmaktadır (Heckman 2011; Heckman, Pinto & Savelyev 2013).

2000 yılından bu yana, Birleşmiş Milletler ve Unesco “Herkes İçin Eğitim” ilkesini uygulamaya koymuştur. Erken çocukluk eğitimi programının temel ilkesi insan hakları kapsamında eğitimin tüm çocuklar için olmasıdır. Finlandiya’nın ulusal programı, her çocuğun erken çocukluk eğitim hakkının olduğunu vurgular (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Eğitim ve öğrenme arasındaki uçurumu kapatmak bağlamında erken çocukluk eğitimi önemli bir rol oynamaktadır.

Finlandiya’da erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim ve temel eğitim, çocuğun gelişimi ve öğrenimi için tutarlı bir bütün halinde yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminin bir parçasıdır ve çocuğun yaşamında önemli bir dönemdir. Finlandiya’da Ağustos 2015 yılında zorunlu olan okul öncesi eğitim daha öncesinde de yüksek katılım ile devam etmiştir. Okul öncesi eğitimde, çocuklar hevesli olma, deney yapma ve yeni şeyler öğrenme fırsatına sahiptir. Ayrıca, okul öncesi eğitim; çocukların sosyal becerilerini geliştirirken onlara etkileşim ve güçlendirme fırsatı sunar. Okul öncesi eğitimde öğrenilen temel beceriler; öğrenmeye hazır olmak, temel sosyal becerilere hâkim olmak, olumlu davranış geliştirmek, yeme ve diğer



alışkanlıkları yönetmek ve farklı çocuklar da dahil olmak üzere diğer çocukları kabul etmek ve herkese saygı göstermektir (Varhaiskasvatussuunnitel Rahoitus Perusteet 2018).

21. yüzyıl, Finlandiya'daki erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) hizmetleri için idari, yapısal ve içerik geliştirme zamanı olmuştur. Bin yılın başlarında, Hükümet erken çocukluk eğitimi için yönergeler hazırlamıştır (Sosyal İşler ve Sağlık Bakanlığı, 2002) ve bu da gelecekteki eylemlerin temelini oluşturmaktadır. Erken çocukluk eğitimi yönergeleri daha sonra 'Erken Çocukluk Eğitiminin Temelleri Planı' başlıklı ulusal bir belgede somutlaştırılmıştır (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005).

### **Problem Durumu**

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972). Bu süreç dinamik bir süreçtir. Eğitim programları değişen zamanla birlikte sürekli ileriye dönük olarak kendini yenilemelidir. Bu bağlamda gelişmiş ülkelerdeki eğitim programları ve kuramları takip edilmeli ve kendi ülkemizdeki programlara uyarlanarak revize edilmelidir. Bu nedenle Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 sınavına katılan 79 ülke arasında okuryazarlıkta OECD ülkelerinde en üst sırada yer alırken tüm ülkelerde yedinci sırada, fen okuryazarlığı alanında altıncı ve matematik okuryazarlığı alanında on altıncı olarak oldukça başarılı bir performans sergileyen Finlandiya'nın eğitim sistemi incelenmiştir (OECD, 2018).

### **Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitim, bütüncül bir yaklaşımla çocukların tüm alanlardaki gelişimini desteklemeyi hedeflemiştir. Erken çocukluk dönemi çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı süre içerisinde fiziksel, psiko-motor, sosyal duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı ve hayatının ilerleyen dönemlerini de etkilediği son derece önemli bir dönemdir. Bu dönemde verilecek olan eğitimin şansa bırakılmadan etkin ve planlı bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Eğitim programları değişen dünya koşulları ve yaşam şartlarına ayak uydurarak sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Erken çocukluk dönemi içerisinde bulunan okul öncesi eğitim de kendini dinamik tutarak sürekli yenilenmeye ve değişime açık bir programdır. Bu çalışmada OECD PISA verilerinde üst sıralarda yer alan Finlandiya'nın erken çocukluk eğitim sistemini incelemek Türkiye'de hem okulöncesi eğitim programı hem de 0-36 aylık çocuklar için geliştirilen kreş programı için birer veri olacaktır.

## AMAC

Bu araştırmanın amacı Finlandiya erken çocukluk eğitim sistemini çeşitli değişkenler (amacı, temelleri, eğitim ortamları, etkinlikleri vb.) açısından doküman analizi yöntemi ile incelemektir.

## YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada Finlandiya erken çocukluk eğitimi çeşitli değişkenler açısından doküman analizi modeli ile incelenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve şimşek, 2011). Doküman incelemesi ise araştırmacının araştırma konusu ile ilgili olduğunu düşündüğü kimi belgeleri, örneğin günlük, anı defteri, mektuplar, alan notları vs, analiz etme sürecidir (Hodder, 2002).

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama kaynaklarını; “Finlandiya Erken Çocukluk Eğitim Planının Temelleri”, “Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakım Programı (EÇEB)”, “Erken Çocukluk ve Eğitim Planları”, “Erken Çocukluk Yasası”, “Temel Eğitim Yasası”, “Okul Öncesi Eğitim Programının Temelleri”, “Okul Öncesi Eğitim Müfredatının Temelleri”, “Okul Öncesi Eğitim Reformu”, “Okul Öncesi Eğitimin Organizasyonu” belgeleri ve Finlandiya eğitim sistemini açıklayan Eurydice, Finlandiya Milli Eğitim Bakanlığı, Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, OECD, UNESCO vb. kuruluşların belgeleri ve çalışmaları oluşturmaktadır. Kaynaklardan taranarak elde edilen veriler ile Finlandiya eğitim sistemi betimlenmiştir.

## FİNLANDIYA’DA ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

Finlandiya'daki erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB), “educare” modeli olarak adlandırılan eğitim ve bakıma entegre bir yaklaşıma dayanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi, özellikle pedagojiye odaklanan sistematik ve amaca yönelik bir eğitim, öğretim ve bakım anlamına gelir. Erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim ve temel eğitim, çocuğun gelişimi ve öğrenimi için tutarlı bir bütün halinde yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Strandell (2011), BM Çocuk Haklarının 1991'de onaylanmasının ve 1995'te Avrupa Birliği'ne katılımının Finlandiya erken çocukluk eğitimi politikasına önemli ölçüde yansıdığını belirtmektedir. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı, okul öncesi eğitim ve ilköğretim, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini destekleyen bir süreklilik oluşturur.

Finlandiya’da erken çocukluk eğitimi 3 şekilde gerçekleştirilmektedir.

1. EÇEB merkezlerinde
2. Gündüz bakımevlerinde verilen aile gündüz bakımı ile.
3. Açık havada gerçekleştirilen erken çocukluk eğitimi faaliyetleri ile (Varhaiskasvatustaki, 2018).

Altı yaşındakiler için okul öncesi eğitim ya temel eğitim ile birlikte ya da anaokullarında verilmektedir (Varhaiskasvatustaki, 2018).

### **Erken Çocukluk Eğitiminin Temelleri Ve Yükümlülükleri**

Erken çocukluk eğitiminin temelleri, yerel ve erken çocukluk eğitimi planlarının hazırlandığı ve erken çocukluk eğitiminin uygulandığı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Ulusal Düzenleme İlkesine dayanmaktadır.

Erken Çocukluk Eğitimi Müfredatının amacı, erken çocukluk eğitiminin örgütlenmesini, uygulanmasını ve geliştirilmesini desteklemek ve rehberlik etmek, ülke çapında kaliteli ve adaletli eğitimi teşvik etmektir.

Erken çocukluk eğitimi için ölçütler; erken çocukluk eğitiminin temel hedefleri ve içeriği, erken çocukluk eğitimi ve çocuğun ebeveynleri arasındaki iş birliği, disiplinler arası iş birliği ve çocuğun erken çocukluk eğitimi planıdır (Varhaiskasvatustaki, 2018).

### **Erken Çocukluk Eğitiminin Amaçları**

Erken Çocukluk Eğitimi Yasası’na göre, erken çocukluk eğitiminin amacı;

- 1) Her çocuğun yaşına ve gelişimine göre bütüncül gelişimi hedeflemek,
- 2) Yaşam boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda çocuğun hazır bulunuşluğunu destekleyerek eğitim eşitliği sağlamak,
- 3) Oyun, hareket, sanatsal ve pedagojik aktiviteler temelinde çocuğa olumlu öğrenme deneyimleri sağlamak,
- 4) Öğrenmeyi teşvik eden, sağlıklı, güvenli ve gelişmeye açık olan, bir erken çocukluk eğitimi ortamı sağlamak,
- 5) Çocuklara saygılı bir yaklaşımla çocuklar ile erken çocukluk eğitimcileri arasındaki kalıcı etkileşimi sağlamak,

6) Tüm çocuklara erken çocukluk eğitimine eşit erişim sağlamak, çocuklara fırsat eşitliği sağlamak ve evrensel kültür mirasını ilgili dil, kültür ve dini değerlerini harmanlayarak çocukta kabul etme kapasitesi oluşturmak,

7) Çocuk için bireysel desteğe duyulan ihtiyacı belirleyerek erken çocukluk eğitimi kapsamında uygun desteği sağlamak,

8) Çocuğun iş birliği ve etkileşim becerilerini geliştirmek; çocuğun akran grubundaki rolünü desteklemek, etik ve sorumlu faaliyetleri yönlendirmek, diğer insanlara ve toplum üyelerine saygı göstermeyi sağlamak,

9) Çocuklara yakın çevre olanaklarını kullanmayı teşvik etmek,

10) Çocuğun ebeveyni, vasisi ile birlikte eğitim çalışmalarını desteklemek için birlikte çalışmak, olarak belirtilmiştir (Varhaiskasvatuslaki, 2018).

### **Erken Çocukluk Eğitim Planları**

Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Ulusal Çekirdek Müfredatı, erken çocukluk eğitimi uygulamasını yönlendirir ve çekirdek müfredat temelinde yerel müfredat hazırlanır. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Yasası uyarınca erken çocukluk eğitimi ve bakımı için temel müfredata karar verir.

Erken Çocukluk Eğitim Planı üç düzeyden oluşur. Bunlar;

#### **a. Erken çocukluk eğitimi planları**

Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakım Planının temelleri, erken çocukluk eğitimi uygulamasının temel hedefleri ve içeriğine, erken çocukluk eğitimi sağlayıcısı (belediyeler) ile çocuğun ebeveynleri veya diğer veliler ile disiplinler arasındaki iş birliğine ve çocuğun erken çocukluk eğitimi planına dayanmaktadır (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

#### **b. Yerel erken çocukluk eğitimi planları**

Erken çocukluk eğitimi sağlayıcıları (Belediye, belediyeler federasyonu ve özel kuruluşlar) ülke çapında erken çocukluk eğitimi planları temelinde yerel erken çocukluk eğitimi planları hazırlarlar. Yerel erken çocukluk eğitimi planı, yerel eğitim ve sosyal-sağlık yetkilileri ile iş birliği içinde hazırlanır. Yerel erken çocukluk eğitimi planları her tür aktivite için (anaokulu, günlük bakım ve diğer erken çocukluk eğitimi) veya her aktivite türü için ayrı hazırlanabilir.

Planlar; yerel özellikler, pedagojik öncelikler, çocukların ihtiyaçları ve erken çocukluk eğitiminin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bilgiler dikkate

alınarak hazırlanır. Ayrıca yerel erken çocukluk eğitimi planını hazırlarken erken çocukluk eğitimi planları, Çocuklar ve Aileler Hakkında Planlar ve Kararlar, Okul Öncesi Eğitim Müfredatı, Temel Eğitim Müfredatı, Temel Eğitime Hazırlayan Öğretim Müfredatı, Entegrasyon Planı (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018), Çocuk Ve Ergenler İçin Refah Planı (Suomen lastensuojelulaki 2007) göz önünde bulundurulmaktadır.

### **c. Çocuğun Erken Çocukluk Eğitim Planı**

Erken çocukluk eğitiminde bir çocuğun 'Erken Çocukluk Eğitimi Yasası' tarafından sağlanan planlı ve hedefe yönelik erken çocukluk eğitimi ve bakımı alma hakkı vardır. Bunu sağlamak için belediyeler tarafından aynı zamanda EÇEB merkezlerinde ve aile gündüz bakım tesislerinde her çocuk için Çocuğun gelişimini, öğrenmesini ve refahını destekleyecek amaç ve önlemlerden ve gerektiğinde özel destek ihtiyacından oluşan kişisel bir erken çocukluk eğitim planı hazırlanır. Çocuğun erken çocukluk eğitim planı; çocuğun erken çocukluk eğitimi hedeflerini, çocuğun gelişimini, öğrenmesini ve refahını destekleyecek şekilde planlanır ve bu hedeflere ulaşmak için alınması gereken önlemleri belirler. Ayrıca; çocuğun yeteneklerini, güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve bireysel ihtiyaçlarını da ortaya çıkarır (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

Anaokullarında, erken çocukluk eğitimi planı anaokulu öğretmeni, personel ve ebeveyn veya çocuğun eğitiminden, yetiştirilmesinden ve bakımından sorumlu kişiler ile iş birliği içinde hazırlanır. Gerektiğinde plana, çocuğun gelişimi ve öğrenmesini destekleyen uzmanlar eşlik eder. Çocuğun görüşü ve istekleri, çocuğun dilsel, kültürel ve gözlemsel ihtiyaçları da dikkate alınır. Eğer bir çocuğun süregen bir hastalığı varsa, ilaç kullanması gerekiyorsa buna göre bir çocuk bakımı planının hazırlanması da gerekir. Çocuğun erken çocukluk eğitimi planının yılda en az bir kez değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi zorunludur. Ancak, çocuğun ihtiyaçlarına bağlı nedenler olduğunda her defasında plan kontrol edilir (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

### **Erken Çocukluk Eğitim Ortamları**

Finlandiya EÇEB sistemi belediye ve özel kuruluşlarla sağlanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı EÇEB merkezlerinde (anaokulları) ve aile gündüz bakımında verilmektedir. Yerel yetkililer ayrıca oyun alanlarında ve açık gündüz bakım merkezlerinde denetimli oyun faaliyetleri gibi çeşitli açık etkinlikler düzenlemektedir. Ayrıca dernekler ve çeşitli kuruluşlar ve topluluklar açık EÇEB hizmetleri sunmaktadırlar.

Öğrenme ortamları, çocukların büyümesini, öğrenmesini ve etkileşimini destekleyen alanlara, yerlere, materyallere, topluluklara ve uygulamalara sahip

olmalıdır. Bu ortamlarda materyaller Pedagojik olarak karmaşık ve esnek yapıdadır.

Öğrenme ortamları arasında dış ve iç mekânlar, doğal ve inşa edilmiş ortamlar bulunur. Ayrıca, kütüphaneler, kültür ve spor faaliyetleri gibi çeşitli ortak alanların sunduğu fırsatlardan faydalanılmaktadır. Çocukların kendi oyuncakları ve diğer materyaller ebeveynlerle kararlaştırılan bir şekilde kullanılabilir. Amaç, öğrenme ortamlarının çocuklara bütünsel bir öğrenme ortamı sağlaması aktif, işbirlikçi ve bağımsız öğrenmeyi teşvik etmesidir.

Çocuklarla rehberli ve gönüllü oyunun yanı sıra, çocukların faaliyetlerini ve yaratıcılığını teşvik eden açıklayıcı çalışma yöntemleri, okul öncesi faaliyetlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Çalışma yöntemlerinin seçimi ve kullanımı, okul öncesi eğitim için belirlenen görev ve hedeflerin yanı sıra çocukların ihtiyaçları, ön koşulları ve çocukların çıkarlarına göre belirlenir. Çok yönlü çalışma yöntemleri çocukların büyümesini, çok yönlü gelişmesini, sosyal becerilerinin güçlenmesini ve öğrenmesini, destekler.

Okul öncesi eğitimde, çalışma yöntemleri hem bir öğrenme aracı hem de çocukların öğrenme yolu boyunca ihtiyaç duydukları ilerici öğrenme için bir hedefdir. Bu nedenle öğretmenin çocukların; gruplar halinde, çiftler halinde ve bağımsız olarak farklı çalışma yollarını denemelerini sağlayarak rehberlik etmesi önemlidir. Çocuklar faaliyetleri planlama, çalışma yöntemlerini seçme ve farklı görevler üstlenme ile sorumludurlar. Bu, çocukların inisiyatifinin ve sorumluluk duygusunun gelişimini desteklemeyi amaçlayan günlük bir etkinliktir. Öğrenme, çocukların etkinliğin hedefleri hakkında düşünmeye katılmaları ve kendilerinden ne beklendiğini bilmeleri ile gerçekleştirilir. Yapılan seçimlerin ve çalışmanın başarısı ise birlikte değerlendirilir. Çalışma yöntemleri; personel öz değerlendirmesi, çocuklardan ve ebeveynlerden gelen geri bildirimlere dayanarak birlikte geliştirilir.

### **Erken Çocukluk Eğitimi Kapsamında Yapılan Etkinlikler**

Erken Çocukluk Eğitimi Yasası ve Erken Çocukluk Eğitimi Planı'nın amaçları tüm erken çocukluk eğitimi faaliyetlerine rehberlik eder. Erken çocukluk dönemi aktiviteleri; öğrenme ortamı, kaynakları, personel eğitimi ve yeterlilik şartları, personel yapısı, çocuk gruplarının büyüklüğü yanı sıra çocuklar-personel ve çocuklar arasındaki ilişkiye bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Gündüz bakım merkezlerindeki aktiviteler grup temellidir. Çocuk grupları; çocukların yaşı, kardeşi veya destek ihtiyaçları dikkate alınarak farklı şekillerde oluşturulabilir. Çocuk grubunun faaliyetlerinin planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusundaki genel sorumluluk anaokulu öğretmenine aittir.

Aile gündüz bakımı erken çocukluk eğitiminin küçük bir grubudur. Evde, aile gündüz bakımı ya da aile grubu gündüz bakımı ile düzenlenebilir. Aile gündüz bakımında, çocuk gruplarının oluşturulmasının uygunluğuna dikkat edilmelidir. Evlerde çalışan anaokulu öğretmenleri kendi gruplarının faaliyetlerinden sorumludur.

Erken eğitim, bir oyun alanı veya kulüp etkinliği olarak düzenlenebilir. Etkinlikler rehberli ve hedefe yöneliktir. Diğer erken çocukluk eğitimleri örneğin; açık hava etkinlikleri, kendi kendine oyun, sanat veya beden eğitimi olarak düzenlenebilir. Ayrıca, diğer erken çocukluk eğitimi, velilere çocuklarla ve diğer sosyal ilişkilerle koordinasyon sağlayabilir.

Çocukların ilgi alanları farklı öğrenme ortamlarında çocuklarla etkili iletişim kurularak farklı ifade biçimleri (müzik, sanat, oyun, drama vb.) ve farklı öğretim yöntem ve teknikleri öğrenme yolları desteklenerek yeni deneyimler için fırsatlar oluşturularak birlikte keşfedilir. Oyun, çocukların hayal gücünü kullanması, olumlu bir gelişim ve beceri ediniminde temele alınan etkinliklerdendir.

Okul öncesi aktivitelerde oyun çeşitli biçimlerde daima bulunur. Çocuklar okul öncesi eğitimde oyun, egzersiz, keşif, iş, kendini ifade etme ve sanatsal faaliyetlerle öğrenirler. Öğrenmenin başlangıç noktası her çocuğun önceki deneyimleri ve becerileridir.

Erken çocukluk eğitiminin günlük yaşamında, diğer çocuklarla etkileşim esastır. Olumlu duygusal deneyimler, mutlu bir ortam ve yaratıcı aktiviteler öğrenmeyi teşvik eder ve çocukların kendi becerilerinin gelişimine ilham verir. Öğrenilecek yeni bilgi ve becerilerin, çocukların günlük yaşamı ve deneyimleri ile ilgili olması önemlidir. Okul öncesinde öğretmen rehberdir; çocuklar etkinliklerde ve oyunda, başkalarıyla iş birliği yapmayı, kendi ve ortak aktiviteleri için hedefler belirlemeyi öğrenirler. Çocuklar dinlenir, önemsenir ve onlarla tartışılır ve başkalarını düşünmeye yönlendirilir. Bu, çocuklara grup ve topluluk aidiyeti kazandırır. Amaç, yeni bilgi ve becerileri öğrenmenin çocukların daha fazla bilgi edinme arzusunu uyandırmasıdır.

### **FİNLANDIYA'DA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM**

Finlandiya'da okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminin bir parçasıdır ve çocuğun yaşamında önemli bir dönemdir. Okul öncesi eğitimde, çocuklar hevesli olma, deney yapma ve yeni şeyler öğrenme fırsatına sahiptir. Ayrıca, okul öncesi eğitim çocukların sosyal becerilerini etkileşim ile güçlendirme avantajı sağlar.

Finlandiya'da okul öncesi eğitim faaliyetlerini düzenleyen yükümlülükler, Finlandiya Anayasası, Temel Eğitim Kanunu ve Kararnameler ile bu Kanun hükümlerine göre çıkarılan Hükümet Kararı, Öğrenci Refahı Yasası ile Millî

Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği okul öncesi eğitim müfredatının esaslarına dayanmaktadır (Varhaiskasvatuslaki, 2018; Peruskoulutuslaki, 2019).

Temel Eğitim Yasası'na göre, okul öncesi eğitimin amacı çocukların insanlık ve etik sorumluluklara sahip bir toplumda büyümesine katkıda bulunmak ve onları hayatta ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerle donatmaktır. Okul öncesi eğitim, eğitim ve eşitlik işlevi doğrultusunda ülke genelinde yeterli eşitliği sağlamalıdır. Çıkarılan kararnameye göre, okul öncesi eğitimin özel amacının erken çocukluk eğitiminin bir parçası olarak aile ile iş birliği içinde, çocuğun büyüme, gelişme ve öğrenme koşullarını iyileştirmek, oyun ve olumlu öğrenme deneyimleri ile çocukların sosyal becerilerini ve çocuğun olumlu benlik algısını güçlendirmek olduğu belirtilmektedir (Peruskoulutuslaki, 2019).

#### **a. Finlandiya'da okul öncesi eğitimin kapsamı**

Finlandiya Temel Eğitim Kanunu'na göre, çocuklar zorunlu eğitime başlamadan bir yıl önce genellikle 6 yaşında okul öncesi eğitime veya okul öncesi eğitimin amaçlarını yerine getiren diğer faaliyetlere katılmak zorundadır. Okul öncesi eğitim genellikle bir akademik yılda günde 4 saat olarak en az 700 saat verilir. Temel eğitimde, akademik yıl 1 Ağustos'ta başlar ve 31 Temmuz'da biter.

Okul öncesi eğitim hem EÇEB merkezlerinde hem de okullarda düzenlenmektedir. Okul öncesi eğitimi düzenleyen ulusal çekirdek müfredat, ortam ne olursa olsun aynıdır. Çocukların çoğu EÇEB merkezlerinde okul öncesi eğitime devam etmektedir.

Ayrıca okul öncesi eğitim belirli bir dünya görüşüne veya bir pedagojik sisteme (öğrenme yaklaşım modeline) dayandırılabilir. Okul öncesi eğitimin bu formları, örneğin Steiner, Highscope, Montessori metodlarını içerir. Bu metodolojilere göre, ebeveynin temel prensipler ve belirli hedefler hakkında yeterince bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim, çocukların zorunlu eğitimden önceki yıl aldığı ücretsiz eğitimidir. Okul öncesi eğitim, öğretim için kullanılan eğitim materyalleri ve araçları ve gerekli öğrenci desteği ücretsizdir (Peruskoulutuslaki, 2019).

#### **b. Okul öncesi eğitim dili**

Okul öncesi eğitim çocuğun anadili olan Fince, İsveççe veya Sami dilinde verilmektedir. Belediyeler kendi bölgelerinde ikamet eden çocuklara Finlandiya'nın resmi dillerinde (Fince, İsveççe ve Sami) EÇEB sağlamaktan sorumludur Hem Fince hem de İsveççe konuşan vatandaşları olan bir belediye, okul öncesi eğitimi her dil grubu için ayrı ayrı düzenlemekle



yükümlüdür (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Öğretim dili Sami, Roma veya İşaret Dili de olabilir.

### **c. Okul öncesi eğitimin sorumluları**

Eğitim ve Kültür Bakanlığı, okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere erken çocukluk eğitimi ve bakımı konusunda genel sorumluluğa sahiptir. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, EÇEB ve okul öncesi eğitimin geliştirilmesinden sorumlu ulusal uzman ajansıdır. Belediye ve diğer sağlayıcıların yerel müfredatı hazırladıkları ulusal çekirdek müfredatı yayınlar (Eurydice, 2020).

Belediyeler okul öncesi eğitimin düzenlenmesinden sorumludur. Özel ilköğretim sağlayıcıları ve devlet eğitim kurumları da özel izne tabi okul öncesi eğitim sağlayabilir (Peruskoulutuslaki, 2019).

### **Okul Öncesi Eğitim Programının Temelleri**

Okul öncesi eğitimin öğretim hedefleri, okul öncesi eğitim programına dayalı temel müfredat ve bu temel üzerine geliştirilen yerel müfredat tarafından belirlenir. Okul öncesi eğitim, çocukların farklı dilsel, kültürel, dini ve dini geçmişlerini olumlu bir şekilde dikkate alır. Çocukların görüşleri dinlenir ve benlik yapıları geliştirilir.

Okul öncesi eğitimin rolü, çocukları düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmeye teşvik etmek, yardımcı olmak ve çocukların kendi becerilerine olan güvenlerini arttırmaktır. Ayrıca, çocukların refah becerilerini geliştirmek ve sürdürülebilir seçimler yapmalarını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim, çocuklara akranları ve yetişkinlerle güvenli bir şekilde etkileşim ve ifade becerilerini uygulama fırsatları sağlamak için tasarlanmıştır (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Okul öncesi eğitim hedefe yönelik bir faaliyettir bu bağlamda okul öncesi eğitim müfredatı, ortak hedefler yerine bireyselleştirilmiş hedeflerin çocuğun büyümesini ve öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde tasarlanmaktadır. Bu nedenle öğretmen, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını, isteklerini ve öğrenme hedeflerini çocuk ve onun ebeveyni ile belirlemektedir. Okul öncesi kurum personeli, öğretme ve öğrenme ortamlarını tasarlarken bu ihtiyaçları ve istekleri dikkate alır. Öğrenme durumlarının etkinliğini artırmak için, öğretmen çocuk ve veli ile birlikte çalışarak her çocuk için bir öğrenme planı geliştirir. Okul öncesi eğitimde aile katılımı önemlidir. Ebeveynlerin görüş ve bilgileri ile geri bildirimleri okul öncesi eğitimi geliştirmek için önemlidir. Ebeveynler, çocuklarını okula kaydettirmeden önce okul öncesi eğitimin hedefleri, faaliyetleri ve okul öncesi eğitim sırasında çocuklarının bir günü hakkında bilgi edinme hakkına sahiptir. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

Okul öncesi eğitimde çocuklar, ihtiyaçlarına göre, kendilerine, başkalarına, kendi eşyalarına ve çevreye karşı sorumluluk almaları için yönlendirilirler. Çocukların geleceğe yönelik olumlu tutumu desteklenerek, çocukların günlük yaşamının gereklilikleri, yeme ve dinlenmenin önemi öğretimde ebeveynler ile iş birliği içinde değerlendirilir (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

### **Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeleri**

Okul öncesi eğitim Temel Eğitim Kanunu ile düzenlenmektedir. Okul öncesi eğitim müfredatının temeli, Ulusal Eğitim Kurulu tarafından çıkarılan bir kararname ile belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programı, ülke çapında kaliteli ve tek tip okul öncesi eğitim sağlamak üzere tasarlanmıştır (Peruskoulutuslaki, 2019)

Okul öncesi eğitimin temel işlevi çocuğun büyüme, gelişme ve öğrenme koşullarını iyileştirmektir. Etkinlikler çocuk merkezlidir ve öğrenen olarak çocuğun olumlu benlik algısını; etkin iletişim ve etkileşim ile çeşitli öğrenme deneyimleri ve çocuğu cesaretlendiren geri bildirimlerle güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim, etkin katılım ilkelerine uygun olarak geliştirilir. Okul öncesi eğitim, her çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini, bilgi ve becerilerinin gelişimini izler ve ihtiyaç doğrultusunda çocuğa destek sağlar. Aynı zamanda, ortaya çıkabilecek zorlukların ve engellerin önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim sırasında çocuklar yakın çevresini tanıyarak, insanları, özellikleri ve farklılıkları hakkında bilgi sahibi olurlar. Okul öncesi eğitim, çocukların değerleri anlama, sağlıklı yaşam tarzlarına öncülük etme ve duygusal becerilerini geliştirme yeteneğini destekler

### **Okul Öncesi Eğitiminde Gerçekleştirilen Etkinlikler**

Okul öncesi eğitimde öğrenme modülleri kullanılmaktadır. Öğrenme modüllerinin hedefleri doğrultusunda çeşitli etkinlikler tasarlanmaktadır. Öğrenme modülleri ve bu kapsamda yapılan etkinlikler şu şekildedir;

#### **a. Çoklu öğrenme yöntemleri modülü**

Çocukların öğrenme koşulları, sosyal beceriler ve olumlu benlik algısı, çevrelerindeki dünyayı yapılandırma becerilerini kazandıkça güçlenir. Bu beceriler, çocuklar farklı ifade becerilerini uygulayarak kendilerini ve dünyayı keşfettikçe, yorumladıkça ve ifade ettikçe gelişir. Okul öncesi eğitimde, çocuklar farklı ifade biçimlerini (öğrenme yöntemlerini) kullanmaya teşvik edilir ve yönlendirilir. Öğretim, çocuklara sanatta deneyimlerin yanı sıra yaratıcılıklarının gelişimi sürecinde bununla ilgili tasarım, uygulama ve değerlendirme deneyimleri sunar. Etkinlikler çocukların algılarına ve deneyimlerine dayanmaktadır. Çocuklar fikirlerini, çalışmalarını ve farklı

deneyimlerini paylaşmaya teşvik edilir. Faaliyetin çıktıları birlikte incelenir ve işbirlikçi faaliyetler öğrenme ortamlarına yansıtılır. Çocukların ifade biçimleri ve çalışmalarını sunmak için çeşitli malzeme ve araçlar kullanılır. Bunun için, çevredeki farklı öğrenme ortamları ve kültürel yapıları kapsamlı bir şekilde kullanılır. Eğitim ayrıca çocukların konsantrasyon ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini de destekler. Günlük yaşamda ve okul öncesi eğitimde farklı etkinlik biçimlerinin kullanılması çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsatlar sunar. Bu kapsamda yapılan etkinlikler şöyledir;

Müzik etkinlikleri; okul öncesi çocuklarının müzikle ilgisini ve ilişkisini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Çocuklara şarkı söyleme, dans etme, hareket etme, kendi müziklerini yapma yoluyla kendi müzik becerileri hakkında deneyimler sunar. Çocuklar farklı müzik ve enstrüman aletlerini öğrenirler. Müzik çalınır, prova edilir ve doğaçlama yapılır.

El sanatları; çocuklar günlük aktivitelerde el sanatları yapmaya teşvik edilir. Çocuklar hem sert hem de yumuşak malzemeler üzerinde deneyim yaşayarak bunları işlemek için gerekli teknikleri ve temel becerileri öğrenirler. Çocuklar, hayal güçleri ve başkaları ile birlikte kendi becerileri ile çeşitli el sanatları tasarlamaya ve uygulamaya teşvik edilir. Yerel veya ailesel zanaat geleneklerinden yararlanılabilir.

Güzel sanatlar; okul öncesi eğitim çeşitli görüntülerin geliştirilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesine olanak sunarak çocukların görsel düşüncelerini ve ifadelerini destekler. Öğrenilecek konu çocukların deneyimlerinden ve ilgi alanlarından yola çıkarak planlanır. Çocukların resim yapmak için farklı yollar, araçlar ve malzemeler denemeleri teşvik edilir. Resim yapma becerileri çoklu duyuşsal yollarla gerçekleştirilir. Örneğin çocuklar, yaptıkları resimlere ek olarak sanat eserlerini, medya görüntülerini, nesne tasarımını ve doğal çevrenin nesnelere gözlemleyerek uygulama yaparlar. Çocuklar resimli mesajlar üzerine düşüncelerini yorumlamaya ve paylaşmaya yönlendirilir. Resimlere bakarken, örneğin renklere, şekillere, malzemelere, yazara, sunuldukları içeriğe ve resimler tarafından uyarılan duygulara dikkat edilir.

Sözlü ve fiziksel anlatım; çocukların çeşitli egzersizler ve oyunlarla sözlü ve fiziksel olarak ifade yöntemlerini geliştirmeleri teşvik edilir. Amaç, çocukların dil ve bedenle çeşitli şekillerde nasıl oynayacaklarını ve iletişim kuracaklarını deneyimlemesidir. Çocukların hayal gücünden ortaya çıkan ya da deneyimledikleri ve algıladıkları şeyler ifade yoluyla birlikte ele alınır. Derslerde tekerlemeler, şiirler ve çocuk edebiyatı kullanılmaktadır. Çocuklar hem kendiliğinden ifade yeteneklerini kullanacak hem de iş birliği içinde planlanmış

bir süreç yaşayacaklardır. Drama, sözel ifade, sanat ve dans ifadeleri olarak kullanılabilir (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

### **b. Dilin zengin dünyası modülü**

Dil hem bir öğrenme nesnesi hem de okul öncesi dönemde çocukların günlük yaşamlarında, düşünce yapılarını oluştururken ve ifade ederken, insanlarla etkileşim kurarken kullandıkları en önemli araçtır. Okul öncesi eğitimin amacı çocukların dilsel gelişim ve etkileşim becerilerini geliştirmek, dillere ve kültürlere olan ilgilerini arttırmaktır. Hedef, çocukların konuşulan dilde okuma ve yazma konusundaki ilgi ve merakını arttırmaktır. Çeşitli mesajları sözlü olarak yorumlamak, üretmek ve iletişim araçlarını kullanmak, zengin bilginin bir parçasıdır. Okul öncesi eğitim, çocukların dilsel ve kültürel geçmişinin varlığını tanıyarak, saygı duyar ve destekler. Farklı dillerin gözlenmesi, çocukların dilbilimsel farkındalığını ve kültürel yeterlilik ve etkileşim ile ilgili çok çeşitli yeterliliklerin geliştirilmesini destekler (Ulusal eğitim kurumu, 2017).

Çocukların dilbilimsel farkındalığının gelişimi, oyun oynayarak, çok çeşitli konuşma ve yazılı dil okunarak öğrenilir. Çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri oyun ve fonksiyonel egzersizlerle desteklenmektedir. Öğretme ve öğrenme ortamları, çocuklara sözlü ve yazılı dili gözlemleme, araştırma, deney yapma ve kelime dağarcığını genişletme fırsatı vermek üzere tasarlanmıştır. Okul öncesi eğitim, çocuklarla birlikte farklı dilleri gözlemleyerek çocukların dil becerilerini destekler. Eğitim diline ek olarak, okul öncesi eğitimde diğer diller de kullanılmaktadır. Bu, çocukların dilbilimsel farkındalığının ve kendi dilsel ve kültürel kimliklerinin gelişimini destekler. Aynı zamanda, çocuklara çevredeki dünyanın dilsel ve kültürel zenginliğini keşfetmeleri için yardım edilir. Bunun için öğretimde farklı dillerde şarkılar, oyunlar ve işaret dili kullanılabilir. Öğretim, çocuklara çeşitli durumlarda dinleme ve konuşma alıştırmaları yapma olanağı sunar. Duyduklarını anlamaya ve hatırlamaya, anlatmaya, tartışmaya ve empati kurmaya, yönlendirilirler. Kelimelerin anlamları birlikte tartışılarak, çocuklar duyduklarını sorma, akıl yürütme ve değerlendirme becerilerini geliştirirler. Dil becerilerini artırmak için çocuklara hikâye anlatımı veya dijital hikâye anlatımı gibi pratik becerileri kazandırmak için destek verilir. Çocuklar, becerilerine göre farklı metinleri incelemeye ve okumaya, duyduklarını veya okuduklarını farklı şekillerde ifade etmeye teşvik edilir (Esiopetuksenan opetussuunnitelma perusteet, 2014).

### **c. Ben ve topluluğumuz modülü**

Çocuklar büyüdükçe yaşam süreçlerinde ailelerinden gelen geleneklerine, uygulamalarına, değerlerine ve inançlarına ek olarak, çocuklar farklı düşünce ve davranış biçimleriyle karşılaşır. Okul öncesi eğitimin rolü, çocukların

toplumun çeşitliliğini anlama ve bunlara göre hareket etme becerilerini güçlendirmektir. Çocukların sosyal meselelere; yerel toplumun geçmiş ve güncel meselelerine ilgisi yönlendirilmektedir. Eğitim kurumunun diğer hedefleri ile birlikte topluluk uygulamaları, dinler ve diğer inançlara aşinalık, çocukların kültürel ve kişilerarası becerilerini desteklerken aynı zamanda müfredatlar arası düşünme ve öğrenmeyi de destekler. Öğretim, ebeveynler ile iş birliği içinde, her ailenin geçmişini, görüşlerini ve değerlerini dinleyerek aile katılımı çalışmaları ile yapılır. Öğretmenin rehberliğinde, çocuklar grupta veya toplulukta temsil edilen görüş ve dinlerin yanı sıra onlarla ilgili gelenek ve göreneklere aşina olurlar. Çocuklar soru sormaya teşvik edilir etkinliklerde düşünmeye ve merak etmeye yer verilir (Peruskoulutuslaki, 2019; Esiopetuksenan opetussuunnitelma perusteet, 2014).

#### **d. Çevremde araştırma ve çalışma yaparım modülü**

Çocuk çevresi- doğal çevre, yapılandırılmış çevre ve diğer okul öncesi öğrenme ortamları- çocukların öğrenmesi için zengin bir materyal sağlar. Bu modülde matematik etkinlikleri, fen etkinlikleri, çevre eğitimi etkinlikleri yapılmaktadır. Çocuklar günlük yaşamda ve çevrelerinde matematiğe dikkat etmeye yönlendirilirler. Öğretim durumlarında, sayı, değişim ve zaman kavramlarının, seviye ve mekân algısının ve ölçüm becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar oluşturulur. Bu bağlamda etkinliklerde, şeyleri ve nesnelere kategorize etme, karşılaştırma, sıralama, düzenleri bulma ve üretme potansiyeli ile hafıza geliştirme oyunları ve alıştırmaları tasarlanmaktadır. Çocuklar ayrıca, çalışma ortamlarıyla ilgili problem çözme becerilerini ortaya çıkarmaya ve problemlere çözüm bulmaya teşvik edilir. Çocuklar, 2 ve 3 boyutla keşfetmeye, denemeye, farklı öğretim yöntemleri ile örneğin oyun yoluyla konum ve ilişki kavramlarını öğrenmeye teşvik edilir. Çocukların geometrik düşüncelerini güçlendirmek için, onlara inşaat, el sanatları ve tasarım fırsatları sunulmaktadır. Öğretmenin rehberliğinde, çocuklar çevredeki formlara aşina olurlar ve onları adlandırma pratiği yaparlar

Çocukların çevre duyarlılığının gelişimi ve doğa ile ilişkileri, çocuklara doğayı keşfetme deneyimleri sağlayarak desteklenmektedir. Öğretim, doğanın korunmasını öğrenerek sürdürülebilir bir yaşam tarzının temelini oluşturur. Okul öncesi eğitim çevreyi gözlemleyerek ve araştırarak, deney yaparak ve akıl yürüterek keşifsel öğrenmeyi teşvik eder. Çocuklar birlikte soru sormaya ve cevap aramaya teşvik edilir. Çocuklar gözlemlerden veya ölçümlerden verileri nasıl karşılaştıracaklarını, kategorilere ayıracaklarını ve organize edeceklerini öğrenirler. Sonuçlara varmaları gündelik sorunlara çözümler üretmeleri ve çözümleri denemeleri teşvik edilir. Öğretim, farklı araç gereçlerle ürünler oluşturmayı ve sonucu da farklı yöntemler ile sunmayı hedefler. Okul öncesi çevre eğitimi çocuklara doğa deneyimlerini; bitkiler, hayvanlar ve doğal

olayları keşfetme ve öğrenme fırsatı sunar. Çevre, farklı duyular ve gözlem yoluyla algılanır. Öğretim ayrıca küçük sınavları da içerebilir (Esiopetuksenan opetussuunnitelma perusteet, 2014).

#### e. Büyür ve gelişim modülü

Öz bakım ve bununla ilişkili günlük beceriler, okul öncesi eğitimin temel hedeflerindedir. Okul öncesi eğitimde bu kategori fiziksel aktivite, gıda, tüketim, sağlık ve güvenlik açısından ele alınmaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı, sağlık ve esenliğe değer veren bir yaşam tarzının temelini atmak, çocukların sağlık ve güvenlik becerilerini geliştirmektir. Okul öncesi eğitim, farklı ortamlardaki temel motor becerilerin çeşitli ve düzenli bir şekilde uygulamasını esas alır. Bunlar arasında denge, hareket ve takım kullanma becerileri bulunur. Denge becerisi, durma ve atlamalarla veya beceri pistinde oynayarak gerçekleştirilir. Hareket becerileri koşu, tırmanma, koşma ve zıplamayı içeren egzersizlerle desteklenir. Takım becerileri itme, çekme ve çeşitli alet ve topları kullanarak uygulanır. Buna ek olarak, çocukların becerilerini ve hassasiyetlerini geliştiren oyunlar yoluyla ince motor becerilerini uygulamalarına teşvik edilir (Esiopetuksenan opetussuunnitelma perusteet, 2014).

Okul öncesi eğitimde, beslenme durumları günlük sağlığı teşvik eden yeme ve gıda ile ilgili beceriler için bir öğrenme ortamı olarak kullanılır. Çocuklarla yemek durumlarını olabildiğince konforlu hale getirmek ve onları iyi alışkanlıklara yönlendirmek temel prensipleridir.

#### Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme

Değerlendirme okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirmenin okul öncesi eğitimde iki rolü vardır: Birincisi; öğretimi tasarlar ve geliştirir ikincisi her çocuğun refahını, büyümesini ve öğrenmesini destekler. Değerlendirme; öğretmen, kurumdaki diğer personel, çocuklar ve ebeveynlerin de yer aldığı, gözlem, dokümantasyon, değerlendirme sonuçları ve geri bildirimlerin bir kombinasyonudur.

Öğretmen okul öncesi eğitim sırasında her çocuğun gelişimini ve öğrenmesini izler. Çocuğun takibi; etkinlikleri, davranışları, bilgi ve becerileri, farklı alanlardaki öğrenme seviyelerinin durumu hakkında yapılır. İzleme, sürekli gözlem ve kapsamlı belgelere dayanır. Çocukların çalışmaları ve kendi deneyimleri, dokümanları değerlendirmenin bir parçasıdır. Ebeveynin çocuğun öğrenmesi ve iyiliği hakkındaki algıları da önemlidir. Toplanan izleme bilgilerine ve bunlardan elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak, öğretmen öğretme ve öğrenme ortamını, çocukların alabileceği desteği yönlendirir.

Okul öncesi eğitim çocukların öz değerlendirmeleri için ön koşulları geliştirir. Çocuklar, okul öncesi eğitimde neyi sevdiklerini, nerede başarılı olduklarını düşündüklerini ve gelecekte ne öğrenmek istediklerini anlatmaya teşvik edilir. Öğretmen ayrıca çocuklara ortak görevlerin başarısı hakkında düşüncelerini söyler. Çocukların öğrenme yolu boyunca yavaş yavaş öz değerlendirme becerilerini geliştirmek, öğrenme becerilerinin bir parçasıdır.

Okul öncesi eğitim sırasında her çocuğun çalışması, büyüme ve öğrenmenin ilerlemesi hakkında gerekli bilgilerin, gelişimsel raporların çocuğun birinci sınıfa geçmesi durumunda temel eğitimi öğretmenine ulaşması önemlidir. Bu, okul öncesi ve okul personeli ile veli ve çocuklar arasındaki iş birliği ile sağlanır. Bilgi aktarımı, her çocuğun gelişiminin okul öncesi belgelerine ve çocuk için hazırlanmış olabilecek herhangi bir öğrenme planına dayanabilir (Varhaiskasvatuslaki, 2018).

Öğretim personelinin kendi kendini değerlendirmesi, okul öncesi eğitimin kalitesini korumak ve geliştirmek için bir ön koşul olarak yapılan değerlendirmedir. Öğretmenler kendilerini değerlendirirken; pedagojik planlama ve öğretimin yeniden yönlendirilmesinde çocukların büyümesini ve öğrenmesini (gelişimsel raporlar) izleyerek elde ettikleri bilgi ve belgelerini değerlendirmede kullanırlar.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

**1.** Finlandiya’da erken çocukluk eğitimi; anaokullarında verilen etkinlikler, gündüz bakımevlerinde verilen aile gündüz bakımı ve açık havada gerçekleştirilen erken çocukluk eğitimi faaliyetleri olmak üzere 3 şekilde gerçekleştirilmektedir (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi kreş ve gündüz bakım evlerinde verilen eğitim ile 36-72 aylık çocuklar için verilen resmi kurumlarda gerçekleşen okul öncesi eğitim kapsamında verilmektedir (MEB, 2013).

**2.** Erken çocukluk eğitimi için ölçütler; erken çocukluk eğitiminin temel hedefleri ve içeriği, erken çocukluk eğitimi ve çocuğun ebeveynleri arasındaki iş birliği, disiplinler arası iş birliği ve çocuğun erken çocukluk eğitimi planıdır. Erken Çocukluk Eğitimi Müfredatının amacı, erken çocukluk eğitiminin örgütlenmesini, uygulanmasını ve geliştirilmesini desteklemek, rehberlik etmek, ülke çapında kaliteli ve adaletli eğitimi teşvik etmektir.

**3.** Erken çocukluk eğitiminin amacı; her çocuğun yaşına ve gelişimine göre bütünsel büyümesini, sağlığını ve esenliğini teşvik etmek, Çocuğun öğrenme önkoşullarını desteklemek, yaşam boyu öğrenme ve eğitim eşitliği uygulamasını

desteklemek, Çocuğa oyun, hareket, sanatsal ve kültürel miras, pedagojik aktivitesini uygulamak ve olumlu öğrenme deneyimleri sağlamaktır. Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programının amaçlarına bakıldığında; Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, Onları ilkokula hazırlamak, Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak amaçları görülmektedir Bu bağlamda sonuçlar benzer niteliktedir.

4. Erken Çocukluk Eğitim Planı üç düzeyden oluşur. Bunlar; Ülke çapında erken çocukluk eğitimi planları, yerel erken çocukluk eğitimi planları ve çocuk erken çocukluk eğitimi planlarıdır. Türkiye’de ise 0-36 aylık çocuklar için kreş programı ve 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı şeklindedir (MEB, 2013).

5. Erken çocukluk eğitim ortamları; öğrenme ortamları, çocuklarla birlikte tasarlanıp oluşturulmaktadır. Doğa, bahçeler, oyun alanları ve diğer inşa edilmiş ortamlar da erken çocukluk eğitimi için öğrenme ortamlarıdır. Öğrenme ortamları arasında dış ve iç mekanlar, doğa ve inşa edilmiş ortam bulunur. Çocukların doğal merakını ve öğrenme arzusunu desteklemelerinin yanı sıra onları oyun oynamaya, fiziksel aktiviteye, araştırmaya, sanatsal ifade ve deneyime yönlendirmelidir. Öğrenme ortamları, çocuklara eğlenceli, çok yönlü ve hızlı hareket eden oyunların yanı sıra rahatlamaları ve dinlenmeleri için seçenekler sunar. Öğrenme ortamları ergonomi, ekoloji, estetik, erişilebilirlik ve aydınlatma, iç mekân hava kalitesi, temizlik ve konfor konularına dikkat edilerek dizayn edilmelidir. Çocuklar erken çocukluk eğitim ortamının önemini ve bu ortamdaki kendi rollerini görürler. Alasutari ve arkadaşlarına göre çocukların anaokulunda oynamayı ve dolaşmayı sevdiklerini göstermiştir (Alasutari, Karila, Alila, Eskelinen, 2014). Türkiye de sınıf içi Öğrenme merkezleri çocukların serbest oyun oynama gereksinimlerini karşılamak için düzenlenmiş alanlardır. Öğrenme merkezleri günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri de barındıran, birbirinden çeşitli malzemelerle (çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, vb.) ayrılmış olan oyun alanları şeklinde dizayn edilmiştir (MEB, 2013).

6. Erken çocukluk eğitiminde gündüz bakım merkezlerindeki aktiviteler grup temellidir. Açık hava etkinlikleri, kendi kendine oyun, sanat veya beden eğitimi olarak düzenlenebilir. Erken eğitim, bir oyun alanı veya kulüp etkinliği olarak düzenlenebilir. Erken çocukluk eğitiminde grup büyüklüğü ve yetişkin-çocuk oranının önemi; çocukların yaşam kalitesi ve öğrenmesinin erken çocukluk eğitiminin etkileşim ortamının nasıl oluşturulması açısından önemlidir. Grupların büyüklüğü arttıkça grupta günlük olarak gerçekleşen etkileşimlerin sayısı da



artmaktadır. Çalışmalar bunun hem çocuklar üzerindeki sosyal yüke hem de yetişkinler için profesyonel fırsatlara dönüşebileceğini göstermiştir. Pramling-Samuelsson (2015), çocuk gruplarının büyüklüğü üzerine yapılan araştırmaları analiz etmiştir. Çeşitli çalışmaların sonuçları özellikle yaş grubu küçük olanlarda özel dikkat gerektiren çocuklar için grup büyüklüğü çok önemlidir. Yetişkinlerin çocuklara oranı arttıkça, öğretmenlerin daha az gruptaki çocukların gelişimini ve öğrenmesini gözlemleme ve kontrol zamanı olduğundan sorun oluşturmaktadır. Amaç çocukların bireysel öğrenmeleri ön planda olduğunda grubun yeterince küçük olması gerekmektedir (Pramling-Samuelsson, Williams, Sheridan, Hellman, 2015). Bu bağlamda mevcut bir anaokulunun bir sınıfında 13 ile 20 arasında çocuk bulunmaktadır. Bu sonuç Türkiye’de yapılan araştırmalardan farklı bulunmuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri sınıf mevcuduna göre değişmemiştir (Güven Denizel ve Cevher, 2005; Adıgüzel, 2016)

**7.** Okul öncesi eğitim erken çocukluk eğitiminin bir parçası olarak zorunlu eğitime başlamadan bir önceki yıl gerçekleştirilir. Okul öncesi eğitim, Fince, İsveççe ve Sami dillerinde ücretsiz olarak yürütülmektedir. Türkiye’de eğitim dili Türkçedir (MEB, 2013).

**8.** Eğitim ve Kültür Bakanlığı, erken çocukluk eğitimi ve bakımının genel planlaması, rehberliği ve izlenmesinden sorumludur. Belediyeler okul öncesi eğitimin düzenlenmesinden sorumludur. Özel ilköğretim sağlayıcıları ve devlet eğitim kurumları da özel izne tabi olarak okul öncesi eğitim sağlayabilir. Bu sonuç Türkiye ile farklıdır. Türkiye’de eğitimden sadece Milli Eğitim Bakanlığı ve illerde onun uzantısı olan Millî Eğitim Müdürlükleri sorumludur. 0-36 aylık çocukların eğitimini sağlamak ise Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde gerçekleşmektedir.

**9.** Okul öncesi eğitimin temel işlevi çocuğun büyüme, gelişme ve öğrenme koşullarını iyileştirmektir. Etkinlikler çocuk merkezlidir ve öğrenen olarak çocuğun olumlu benlik algısını, etkin iletişim ve etkileşim ile çeşitli öğrenme deneyimleri ve çocuğu cesaretlendiren geri bildirimlerle güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim, dâhil etme (etkin katılım) ilkelerine uygun olarak geliştirilir.

**10.** Okulöncesi eğitimin temelleri; okul öncesi eğitimin rolü, çocukları düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmeye teşvik etmek, yardımcı olmak ve çocukların kendi becerilerine olan güvenlerini arttırmaktır. Okul öncesi eğitim, çocuklara akranları ve yetişkinlerle güvenli bir şekilde etkileşim ve ifade becerilerini uygulama fırsatları sağlamak için tasarlanmıştır. Okul öncesi eğitimin rolü çocukların refah becerilerini geliştirmek ve sürdürülebilir seçimler

yapmalarını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim çocukların geleceğe yönelik olumlu tutumunu desteklemektedir.

**11.** Okul öncesi eğitimde değerlendirme çocuğun ve personelin değerlendirilmesi şeklinde yapılır. Çocuğu değerlendirirken onun yaptıkları etkinlikler, gözlemler, gelişimsel raporlar, kendi deneyimleri, dokümantasyonlar ile gerçekleştirilir. Öğretmenler kendilerini değerlendirirken; pedagojik planlama ve öğretimin yeniden yönlendirilmesinde çocukların büyümesini ve öğrenmesini (gelişimsel raporlar) izleyerek elde ettikleri bilgi ve belgelerini değerlendirmede kullanırlar.

**12.** Okul öncesi eğitim, öğretimin bütünlüğüne dayanmaktadır. Okul öncesi eğitimde herhangi bir konu yoktur, ancak öğretim, çocukların çıkarlarına dayanan bir bütün olarak gerçekleştirilir. Okul öncesi eğitimde farklı ifade yöntemleri olarak müzikal, güzel sanatlar, el sanatları, sözlü ve fiziksel anlatım, matematik etkinlikleri, teknoloji ve çevre etkinlikleri, fiziksel aktivite, gıda, tüketim, sağlık ve güvenlik etkinlikleri planlanmaktadır. Birçok çalışma çocukların farklı şekillerde öğrendiklerini göstermektedir (Rogoff vd. 2005). Bu nedenle, erken çocukluk eğitimi uzmanlarının bu farklı öğrenme yollarını tanıması ve kendi pedagojik uygulamalarını geliştirerek çocukların uygulamalarında ve faaliyetlerinde ilgi alanlarındaki farklılıklara izin vermeleri önemlidir. Bunun için, çocukların akranları ve yetişkinler arasındaki ilişkiye dikkat ederek bir öğrenme ortamı oluşturmak gerekir (Jensen 2011; Laevers 2011) Farklı çalışma yöntemlerinin kullanılması, öğrenme ortamlarının yeterli çeşitlilikte oyun ve öğrenme materyallerine, gözlem ve çalışma araçlarına, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişime sahip olmasını gerektirir. İşlevsel öğrenme ortamları, çocukların çalışmalarını farklılaştırma fırsatları sunar. Başarı deneyimleri ve cesaret verici geri bildirimler, çocuklarda olumlu benlik saygısının gelişimini destekler. Amaç, çocukları yeni şeyler öğrenmeye yeteneklerine güvenmeye, geliştirmeye teşvik etmektir. Okul öncesinde aktiviteler çocuklar, okul öncesi personeli ve velilerle birlikte planlanır, uygulanır ve değerlendirilir. Çocuklar etkileşime girdikçe, ortak kuralların, düzenin ve güvenin önemini de anlamayı öğrenirler. Çocuklarla güne başlanılan zamanın kalitesi, onların düşüncelerini dinleme, akranları ve yetişkinlerle çalışmaları, akran ilişkilerini ve sosyal becerilerini güçlendirir. Çocuklar başkalarına yardım etmeye ve gerektiğinde başkalarından yardım istemeye teşvik edilir. Çocuklar için, çocuklar olarak yetişkinlerin yardımına ve korunmasına sahip olduklarını deneyimlemek ve bilmek önemlidir.

Öneriler;

1. Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında da Finlandiya eğitim sisteminde olduğu gibi dış mekânların dizayn edilerek aktif hale getirilmesi

çocuğun doğada keşifler yapması özgünlüğünü ve gerçek hayata dair farkındalığını artırarak, yaşadığı yeri tanınmasına olanak sağlayarak araştırmacı yönünü destekleyecektir. Bu bağlamda okulun dış mekânları yapılandırılmış ve doğal ortamlar şeklinde düzenlenebilir.

2. Eğitim programlarında güzel sanatlara yönelik daha kapsamlı ve planlı düzenlemeler getirilebilir. Resim çalışmaları, el sanatları gibi faaliyetler okul öncesi eğitimin etkinlik türleri içinde yer alarak çocukların kültürel mirası tanımalarına ve yaratıcı, estetik ve sanatçı yönlerinin geliştirilmesine rehberlik edilebilir.

3. Türkiye'deki okul öncesi eğitimde de Finlandiya okul öncesi eğitiminde olduğu gibi farklı dillerin öğretimi kültürel zenginliği artırabilir. Ayrıca işaret dilinin öğretilmesi toplumsal farkındalık oluşturulmasında ve çocukların engelli bireyleri kabulünde önemli bir rol oynayacaktır.

4. Okul öncesi eğitime ebeveyn dışında çocuğa bakan kişiler de dâhil edilebilir. Böylelikle aile katılımı çalışmalarının boyutunu artırarak eğitimin kalıcılığını artıracaktır.

5. Bu çalışmada erken çocukluk eğitimi genel çerçevede incelenmiştir araştırmacılar Finlandiya'da uygulanan erken çocukluk eğitimi programlarının gelişimsel basamaklarını da inceleyebilirler.

#### **KAYNAKÇA**

Adıgüzel, İsmail (2016), **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Alasuutari, Maarit - Karila, Kiristi - Alila, Kirsi - Eskelinen, Mervi (2014), **Vaikuta Varhaiskasvatukseen: Lasten Ja Vanhempien Kuuleminen Osana Varhaiskasvatuksen Lainsäädäntöprosessia**. Opetus- Ja Kulttuuriministeriön Työryhämäuistioitaja - Selvityksiä 2014:13. Helsinki: Opetus-Ja Kulttuuriministeriö.

Ertürk, Selahattin (1972), **Eğitimde Program Geliştirme**, Nadir Kitabevi, Ankara.

Finnish National Agency for Education. Finnish Education in a Nutshell. Education in Finland.

<https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell> (ET: 15.04.2020)

- Finnish National Board of Education (2016), **National Core Curriculum for Pre-primary Education**. Publications 2016:6
- Güven, Denizel Ezgi ve Cevher Nilgün Fatma (2005), “**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Vol.2, Şubat, No:18, ss.71-92.
- Heckman, James (2011), “**The Economics of Inequality**”, The Value of Early Childhood Education. American Educator, ss.31-47.
- Heckman, James - Pinto, Rodrigo - Savelev, Peter (2013), “**Understanding the Mechanism Trough Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes**”, American Economic Review, 103(6), ss. 2052–2086.
- Hodder, Ian (2002), **The Interpretation of Documents and Material Culture**, In D. Weinberg (Eds.), Qualitative Research Methods, ss.266- 279, Blackwell Publications, Oxford.
- <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-25> (ET: 15.04.2020)
- Jytte Juul, Jensen (2011), **Understandings Of Danish Pedagogical Practices**. Teoksessa.
- Laevers, Ferre (2011), **Experiential Education: Making Care And Education More Effective Through Well Being And Involvement. Encyclopedia On Early Childhood Development: Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development**. Luettavissa:
- [www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013), **36- 72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı**, Ankara.
- Ministry Of Social affairs And Health (2002), **Early Childhood Education and Care in Finland**, Brochures of the Ministry of Social Affairs and Health, Helsinki 2002:3
- OECD (2018), PISA 2018 <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> (ET: 10.04.2020)

- Opetushallitus (2018), Varhaiskasvatussuunnitel Rahoitus Perusteet, Määräykset ja ohjeet 2018:3a, PunaMusta Oy, Helsinki 2019 [Erken Çocukluk Eğitiminin Temelleri, 2018]**
- Opetushallitus (2014), Esiopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet, Määräykset Ja Ohjeet 2016:1, Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2016 [Okul Öncesi Eğitim Müfredatının Temelleri, 2014]**
- Peruskoululaki (2019), Joulukuuta 2019, Helsinki [Temel Eğitim Yasası, 19 Aralık 2019, Helsinki] <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> erişim tarihi 15.04.2020**
- Samuelsson, Pramling Ingrid - Williams, Pia - Sheridan, Sonja - Hellman, Anette (2015), “**Swedish Preschool Teachers’ Ideas Of The Ideal Preschool Group**”, Journal Of Early Childhood Research, 4(4) ss. 444-460.
- Rogoff, Barbara - Moore, L, Najafi, B, Dexter, A, Correa-Chavez, M. & Solis, J. (2005), **Children’s Development Of Cultural Repertoires Through Participation In Everyday Routines And Practices**. Teoksessa J. Grusec & P. Hastings (Toim.) Handbook Of Socialization, Guilford, New York.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005), Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes Oppaita 56, Saarijärvi, Gummerus Kirjapaino. Oy, Helsingissä. [Erken çocukluk eğitiminin temelleri planı]**
- Sammons, Pam - Sylva, Kathy - Melhuish, Edvard - Siraj, Iram - Taggart, Brenda - Smees, Rebecca - Toth, Katalin (2014), **Influences On Students’ Social-Behavioural Development At Age 16: Effective Pre-School, Primary And Secondary Education Project (EPPSE)**, DFE Research Brief RB351, London.
- Sosiaali Ja Terveystieteidenministeriön (2002), **Varhaiskasvatuksen Valtakunnallisista Linjauksista**, Sosiaali- Ja Terveystieteidenministeriön Julkaisuja 2002:9, Helsinki. [Erken Çocukluk Eğitimi Yönergeleri]
- Strandell, Harriet (2011), **Policies Of Early Childhood Education And Care – Partnership, And Individualisation**, Teoksessa A. T. Kjörholt & J. Qvortrup (Toim.) The Modern Child And The Flexible Labour Market: Child Care Policies And Practices At A Crossroad Basingstoke: Palgravemacmillan, ss. 222–240.
- Suomen Lastensuojelulaki (2007), [Çocuk ve ergenler için refah planı] <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> erişim tarihi 15.04.2020**

Sylva, Kathy - Melhuish, Edward - Sammons, Pam - Siraj-Blatchford, Iram - Taggart, Brenda. (2004). **The Effective Provision Of Pre-School Education (EPPE) Project**, Effective Pre-School Education. Dfes /Institute Of Education, University Of London, London.

**Varhaiskasvatuslaki (2018)**, 13. Heinäkuuta 2018, Helsinki. [Erken Çocukluk Eğitimi Yasası, 13 Temmuz 2018, Helsinki]

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan (2011), **Nitel Araştırma Yöntemleri**, (8. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

**5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri<sup>1\*</sup>**

**Feyzullah EZER**

Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı  
fezer@firat.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5862-8541>

**Selda AKSÜT**

Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı  
selda.aksut@hotmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6128-7867>

**Öz**

Araştırmanın amacı ortaokul beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde yer alan konuların öğretiminde drama yönteminin nasıl kullanılabileceğine ilişkin drama etkinlikleri oluşturmak, oluşturulan drama etkinliklerinin öğrenciye etkisini araştırmak ve yöntem ile ilgili yapılan uygulamalara ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olan eylem araştırması ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılı Elazığ il merkezinde 5. sınıfta öğrenim gören 38 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 17.01.2020 / 14.07.2020

\* Bu çalışma Selda Aksüt tarafından Feyzullah Ezer danışmanlığında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına, Tutumuna ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

*Künye Bilgisi:* Ezer, F. ve Aksüt, S. (2020). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 625-651. DOI: 10.33437/ksusbd.676737

çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve verilerin değerlendirilmesi için nitel veri analiz programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin drama yönteminde uygulamanın faydalarını konuyu öğrenme, özgüven, eğlenceli öğrenme ortamı, Sosyal Bilgiler dersine ilgi, birlik beraberlik ve kalıcı öğrenme şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerin bu çağdaş öğretim yöntemini kullanmasının faydalı olacağı önerisinde bulunulabilir. Ayrıca bu yöntemin farklı derslerde, sınıf seviyelerinde kullanılması ve sınıf ortamlarının uygulamalara uygun olarak düzenlenmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Drama Uygulamaları, Drama Yöntemi, Sosyal Bilgiler Öğretimi.

### **Student Views On The Use Of Drama Method In 5th Grade Social Studies Course**

#### **Abstract**

The objective of the present study is to construct drama activities related to the use of drama method in the instruction of topics in the middle school fifth grade Social Studies course, "Learning About Our Region" unit, and to investigate the effect of the drama activities on student the course and to determine the student views on the applications of the method. The action research, a qualitative research approach, was used in the study. The study was conducted with 38 students the fifth grade in located at Elazığ city center during 2013-2014 academic year fall semester. The study group was selected with convenience sampling, a purposive sampling method. An interview form was used as the data collection instrument. Content analysis method was used to analyze the research data and qualitative data analysis software was used.

As a result of the research, it was determined that the students expressed the benefits of the application in the drama method as learning about the subject, self-confidence, fun learning environment, interest in the Social Studies course, unity and permanent learning. It can be suggested that it would be beneficial for teachers to use this modern teaching method. It was also proposed to use this method in different courses and grade levels and to rearrange the classroom environment appropriately for the applications.



**Keywords:** Drama Practices, Drama Method, Social Studies Education.

## **GİRİŞ**

Drama, insanın düşündüklerini harekete dönüştürebileceği bir yoldur (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 23). Drama, tiyatro sahnesine çıkmadan ve oyunda belli rollere bağlı kalmadan oynayıp hayat tecrübelerini geliştirmek ve öğrenmektir (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 40-41). Drama hayattaki durumları, olayları doğrudan ve birden canlandırmaktır. Canlı ve cansız varlıkların sözlü veya sözsüz olarak taklit edilmesi ya da bir durumun, bir eylemin ya da bir hissin yeniden yaratılmasıdır. Bir anlamda drama hayali oyundur (Dirim, 1998: 34). Drama öğrencilerin bir deneyimi, bir konuyu, bir kavramı, bir durumu, bir beceriyi, bir varlığı pandomim, eğitsel oyun, dramatizasyon, doğaçlama ve rol oynama gibi teknikler uygulayarak canlandırma süreci olarak tanımlanabilir (Cin, 2006: 141).

Çocukluk döneminde oynanan oyunlar çocuğun yaşam biçimidir. Çocukluk döneminin diğer bir ismi oyun çağıdır. Çocuklar, sosyal ortama oyunla girmeye başlar. Zevk alarak geçirdikleri zamanı en mutlu anı olarak zihinlerine kaydederler (Morgül, 2003: 13-14). Çocukların oynadıkları evcilik, doktorculuk ve bakkalcılık gibi oyunlarda rol yapma, kişileri canlandırma ve kılık değiştirme gibi etkinliklerin olması oyunların dramatik özellik taşımasını sağlar ve dramanın özünde oyun bulunmaktadır. Drama ve oyun iç içedir. Çocuk drama faaliyetleri sırasında hem oyun oynar hem de çoğu kavram, konu ve sosyal davranışı daha kalıcı olarak öğrenme fırsatı bulur (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır ve Turla, 2003: 16).

Drama yönteminin birçok tanımı ve türü bulunurken bunlar içerisinde en fazla kullanılanlar yaratıcı drama, eğitici drama, psikodrama ve sosyodramadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 50). Katılımcıların yaşam tecrübelerinden başlayarak, bir amacın ve fikrin, doğaçlama, rol oynama (rol alma), pandomim vb. tekniklerden faydalanarak dramatize edilmesidir. Bu drama süreçleri tecrübeli bir lider eşliğinde uygulanırken kendiliğinden (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalı olan yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan faydalanır (Adıgüzel, 2014: 43). Eğitici drama, olabildiğince esnek olmanın yanı sıra, esas kuralları dışarıdan ve daha önceden tespit edilmiş, bir grup içinde yaşanan, yetişkin bir lider (örneğin bir öğretmen) tarafından rehber olunan veya başlatılan ve çocukların bir grup oyunu gibi algıladıkları etkinlikler bütünüdür (Önder, 2012: 6-7). Aslında bir tedavi yöntemi olan psikodrama kişilerin problemlerini anlatmayıp canlandırdığı, temelinde “rol oynama” olan bir yöntemdir (Adıgüzel, 2014: 322). Sosyal problemlerle ilgili gerçekleştirilen canlandırma faaliyetlerinin yapıldığı sosyodrama psikolojik

danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılır (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 53).

Dramada öğrencilerin yaparak, eğlenerek öğrenmelerini sağlayan ve onları öğrenmeye karşı motive eden yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bunlar; rol oynama, doğaçlama, dramatik oyun, pantomim (sözsüz oyun), zihinde canlandırma, kukla, benzetim, rol değiştirme, oyun yaratma (yaratıcı dramatisasyon), geriye dönüş, paralel çalışma, yaratıcı dans, öykünme (taklidi oyun), kenardan (dışarıdan) yönlendirme, bilinç koridoru, öykü olay canlandırma ve dedikodu halkası olarak sıralanabilir (Erden, t.y.: 138 ).

Drama, çocuğun empati kurarak ve çok yönlü düşünmesini sağlayarak, öğretimde kendisini rahat ifade edebilmesini, pasif olmamasını ve hayal gücünü kullanmasını sağlayan bir faaliyettir (Dirim, 1998: 35). Drama, üst düzeyde hayal gücüne dayanan bir yoldur. İnsanın kendisini ve başkalarını tanımasına dramatik etkinlikler destek olur. Drama öğrencilerin yetenek sahibi, sabırlı, istikrarlı, çok yönlü dünyayı algılayıp kendi dünyalarını genişletmeye çalışan, hayata kendi fikirleri ile katılan ve kendine güvenen bireyler olmaları yolunda yardımcı olur (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 48). Drama faaliyeti, çocuğun çevresindeki insanlarla etkileşim içerisinde olumlu yaşantı geçirmesi gerektiğini öğrenmesine yardım eder (Önder, 2012: 51). Drama öğrencinin imgeleme ve düşünme gücünü aktif hale getiren bütünü oluşturmaya yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalar öğrencinin anlama ve anlatma yeteneğini kullanmasına ve yeniliklere doğru ilerlemesine yardımcı olur (Sünbül, 2007: 364). Drama faaliyeti ve süreç içerisinde çocuklar birçok bilgi öğrenirler. Bilgileri çocuklar diğerlerinin tecrübelerini seyrederek ya da farklı yaşanmışlıklarla elde edebilirler. Çocukların var olan bilgileri ile yeni edindiklerini karşılaştırarak yeni sonuçlar elde etmeleri muhakeme yeteneklerinin temelini oluşturur (Yayla Ceylan, 2014: 22).

Drama yöntemi ile işlenen derslerde aşamalar halinde devam eden planlı bir işleyiş söz konusudur. Isınma, uyum-güven, doğaçlama oluşumlar ve rahatlatma-değerlendirme şeklinde işleyiş gerçekleştirilir (Morgül, 2003: 20).

Eğitimde drama sürecinde yer alan öğeler çalışma mekânı (çevre, araç ve gereçler), oyun grubu (katılımcılar), çalışmanın kendisi (uygulama) ve drama lideri (öğretmen) olarak sıralanabilir (Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, 2003: 101). Uygulamanın yapılacağı uygulama alanı önemlidir. Uygulama alanları açık ve kapalı alanlar olabilir. Yaratıcı drama etkinlikleri için okulda bulunan salon, sınıf seçilebileceği gibi gezi, gözlem için açık alanlar da tercih edilebilir (Ömeroğlu vd., 2003: 83). Dramatik etkinliklerin uygulanması aşamasında drama eğitiminde kullanılan uygulama alanlarından farklı alanlar kullanılmayabilir. Uygulama alanı olarak sınıflar kullanılabilir (Erbay, 2014: 44). Grupla yapılan bir uygulama olan drama da birlikte yaşama ve paylaşma süreci

## **F.Ezer-S.Aksüt 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin...**

yaşandığında zevk alınması için istekli kişilerin katılması gerekir (Çağdaş vd., 2003: 101). Sürecin başarılı olması bakımından, gruptaki üyelerin azami düzeyde ortak özelliklere sahip olması gerekir. Grup üyesi benmerkezcilikten çıkıp biz olmayı hedefleyen bir yaşantı geçirir. Kişi önce kendini sonrada diğer kişileri tanımaya çalışır. Ele alınacak duygu, hayallerin ve görüntülerin hepsi yaratıcı drama etkinliklerinde metni oluşturur (Adıgüzel, 2014: 80-96). Drama sırasında komutu ilk olarak veren, sunan, değerlendiren ve tekrar uygulayan kişi, dramanın lideridir. Drama da lider, drama çalışmalarında katılımcılara rehberlik eden kişidir (Çağdaş vd., 2003: 102). Lider her zaman sabırlı olmalı, drama grubuna güven vermeli, grubu anlamak için dinlemeli, grubun kontrolünü sağlamalı ve grubun üyelerine yardımcı olmalıdır. Kesinlikle taraf tutmamalı ve kimseyi incitmemelidir (Morgül, 2003: 18).

Drama etkinliklerinde hedeflenen sonuçların elde edilmesi ve koşulların ne kadarının yerine getirildiği drama etkinlikleri yapılırken dikkat edilmesi gereken koşullar ile ilgilidir. Bu koşullar dramanın yapısı, çevre, öğretmen katılımı, sessizlik, dramaya ayrılan süre, etkinlik seçimi ve gruplar arası farklılıklardır (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 120).

Drama etkinliği yapmak için araç-gerecin olması şart değildir ancak araç-gerecin olması çocuğun çağrışım yapmasını sağlayacaktır (Morgül, 2003: 39-40). Drama etkinliğinde kullanılan malzemeler dramanın ana konusu olabileceği gibi yardımcı öğe olarak da karşımıza çıkabilir. Kullanılan araç-gereçler dramaya katılan kişinin etkinlik süresince etkinlikten kopmasını engeller ve olayların içerisinde aktif bir şekilde kalmasını sağlar. Bu araç-gereçler uygulamayı yapan kişilerin var olan enerjilerinin, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını ve etkin kullanılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle uygulama alanında yer almalıdır (Adıgüzel, 2014: 88).

Günümüz eğitim anlayışında meydana gelen yenilikler, eğitim politikalarının da değişmesini mecburi hale getirmiştir. Bu mecburiyet; insana yapılan yatırımın düşünsel, bilimsel, sanatsal ve teknolojik yönlerini yani kültürel birikimini oluşturmaktadır. Bu birikim, günümüz ihtiyaçlarını karşılayan nitelikli kişilerin yetiştirilmesinin ön koşulu olan etkili ve verimli bir eğitim ile yaratılabilir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezli, çocukların ilgi, istek, yetenek ve gereksinimlerinin önem verildiği eğitim durumları yerine, bilgi aktarımına dayalı yöntem ve teknikler bulunmaktadır (Ömeroğlu vd., 2003: 21-22). Eğitimde uygulanan drama yöntemi hem planlama hem de çalışma ve değerlendirme aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi dikkate alır. Öğrenme süreci boyunca öğrencinin aktif katılımını sağlayarak, süreç boyunca eğlenceli zaman geçirmeleri ve öğretilenlerin kalıcı olması amaçlanmaktadır. Bu süreç içerisinde eğlenerek öğrenmenin gerçekleşmesi kalıcılığı arttırmaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 75).

Sosyal Bilgiler, insan ve toplumla ilgilenen diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerini kullanarak, insanın çevresiyle ve kendisiyle olan etkileşimini belli bir zaman dâhilinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve evrenselleşen bir dünyada yaşamla ilgili esas demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir çalışma alanı olarak ifade edilebilir (Doğanay, 2005: 18-19). Sosyal Bilgiler, insan ilişkilerinden yola çıkarak, insanların içinde buldukları çevreyle olan ilişkilerini inceleyen bilim olarak açıklanabilir (Barth ve Demirtaş, 1997: 16). Sosyal Bilgilerin amaçları; öğrencilere evrensel ve milli değerler ve sosyal kuruluşlar hakkında bilgiler vererek, bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmak, öğrencilere içinde buldukları toplumun sahip olduğu kültürel mirası ve değerleri aktararak, onların iyi birer vatandaş veya birey olmalarını sağlamak, öğrencilerin bireysel ve sosyal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir (Bilgili, 2006: 7).

İyi bir vatandaş yetiştirmek Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Problemleri çözmeyi, doğru karar vermeyi ve tecrübelerine dayanarak hayata aktif katılımı ön planda tutan bireylerin yetiştirilmesini sağlamak için ilköğretim Sosyal Bilgiler programı yenilenmiştir. Eski programlarda bilgi aktarımı söz konusu iken yenilenen program sayesinde bilginin yanında beceri ve değer kazandırma amaçlanmaktadır. Öğrencilerin derse aktif katılımıyla etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi sağlanmaktadır. Öğrencinin kendi deneyimlerini ve bireysel farklılıkların farkına vararak çevreyle etkileşime girmesini sağlayan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerden faydalanılması gerekmektedir. Aktif öğretim yöntemleri eğitimde kullanılarak yeni ilköğretim Sosyal Bilgiler programının başarıya ulaşılması sağlanabilir. Programda da tavsiye edilen yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Aladağ, 2009: 472).

Çocuklar aktif bir şekilde derse katıldığında, sosyal hayattaki deneyimleriyle detayları fark ederek sonuca daha çabuk varabileceklerdir. Yaşadığı dünyayı, çevresini gözleme, araştırma ve tanıma başarısını bu şekilde çocuk gösterecektir. Öğretimin temelini çocuğun öğrendiği bilgileri davranışlarına uygulaması ile teşkil edilmesi drama yolu ile gerçekleştirilebilir. Soyut kavramların yer tuttuğu Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerin tüm konularında başarıyı arttırmada drama etkinliği kullanılabilir (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 99).

Sosyal yaşamda karşılaşılan durumların istenildiği anda tekrar dramatize edilmesi Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasının sağlayacağı bir diğer faydadır. Bu sayede drama, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşamayacakları durumları bizzat yaşayarak öğrenmelerine destek olur. Aynı zamanda öğrencilerin düşünme, algılama,

## **F.Ezer-S.Aksüt 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin...**

yorumlama, dinleme, ifade etme yeteneklerinin de verimli bir şekilde gelişmesine katkıda bulunur. Bu becerilerin kazanılması Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere kazandıracakları davranışlar arasında bulunmaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 99).

Araştırmada soyut konuları içeren Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere en üst seviyede aktarılması, öğrencilerin derse aktif olarak katılıp konuyu kavramaları ve bu bilgilerin öğretimlerinin daha sonraki öğrenim aşamalarına aktarmalarında drama yönteminin önemi vurgulanmaktadır. Konunun yeterince önemli olması bu araştırmayı önemli kılan bir sebeptir. Araştırma sonuçlarının Sosyal Bilgiler alanında çalışma yapan akademisyenlere, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ve Sosyal Bilgiler alanına ilgisi olan tüm bireylere drama yönteminin tanıtılması ve yöntemin diğer ünite ve konulara uygulanması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların konu ile ilgili yapılmış olan diğer çalışmalara katkı sunacağı ve kaynak olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacı 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

- a. Öğrencilerin, drama yönteminde uygulamalar sırasında sevilen etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
- b. Öğrencilerin, drama yönteminde uygulamaların faydalı yönleri hakkında görüşleri nelerdir?
- c. Öğrencilerin, drama yönteminde uygulamalar sırasında problem yaşadıkları durumlar nelerdir?
- d. Öğrencilerin, drama yönteminde uygulamaları daha etkili bir duruma getirmek için önerileri nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, nitel araştırma yöntemine uygun olan eylem araştırması ile yürütülmüştür. Eylem araştırması, uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının kendisinin veya bir araştırmacı ile beraber gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda var olan bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 307).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz dönemi Elazığ il merkezinde 5. sınıfta öğrenim gören 17'si kız, 21'i erkek toplam 38 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratik kazandıran bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı, kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 123).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. “Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 161). Görüşmeler uygulama sürecine dönük olarak öğrenciler ile yapılarak verilerin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi sağlamıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme esnasında keşfedilecek soru ve konu listesinden oluşur. Araştırmacıya zaman esnekliği sağlar ve ayrıca belirli bir forma dayalı görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi de sağlar” (Avcı, 2008: 160).

Görüşme formunda yer alan soruları hazırlamak için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan taslak görüşme formu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan üç öğretim üyesinin görüşleri alınarak görüşme formu hazır hale getirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini, düşüncelerini ve önerilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilere yönelik 4 sorudan oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde 5. sınıfta öğrenim gören 38 öğrenci ile uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde gerçekleştirilen drama yönteminin kullanımına yönelik uygulamalar 02.12.2013 tarihinde başlayıp, 17.02.2014 tarihinde sona ermiştir.

Öğrencilere öncelikle drama yönteminin uygulanmasına yönelik belirlenmiş etkinlikler anlatılmıştır. Bu etkinliklere göre öğrenciler belirtilen sayıda olmak şartıyla 9-10 kişilik gruplar oluşturmuş, her gruptan bir lider seçilmiş ve

## **F.Ezer-S.Aksüt 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin...**

öğrencilerin istedikleri görevleri seçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri görevleri yerine getirirken hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları etkinlikler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinin doğal afet konusuyla ilgili öğrenciler drama metni hazırlamıştır. Araştırmacının bu süreçteki rolü, drama metinlerinin hazırlaması sürecinde malzemelerin dağıtılmasına, toplanmasına yardım etmek ve sürece ilişkin gözlem yapmaktır. Metinler hazırlandıktan sonra öğrenciler ile etkinlikler prova edilmiş ve daha sonra bu etkinlikler sınıfta canlandırılmıştır. Drama etkinliklerinde güven ve uyum gibi özellikleri öğrenciye kazandıran ısınma çalışması, kendilerine verilen bir role yorumlarını katarak oynama aşaması, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak rahat hareket edebilmesi için rahatlama aşaması, hem kendini hem de diğer gruptakileri değerlendiren değerlendirme aşaması çeşitli etkinliklerle öğrencilere uygulanmıştır.

Sınıflarda yürütülen uygulamaların ardından uygulama sonrası çalışmaların tamamlanmasına aşamasına geçilmiştir ve uygulanan yöntem ile ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmek için öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle çalışma grubuna görüşmeye başlamadan araştırmada yer alan sorular ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir. Yapılan görüşmeler yüz yüze yapılmış ve bu görüşmeler 10-15 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde güvenilirliği ve objektifliği sağlamak adına öğrencilerin görüşleri, izin alınarak ses kayıt cihazı aracıyla kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. 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: 22).

Araştırma verilerinin (görüşmeler) değerlendirilmesinde nitel veri analiz programından yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılarak analize uygun bir hale getirilmiştir. Görüşmedeki ifadelerin analizini kolaylaştırmak için araştırmanın amacına uygun olacak şekilde bu ifadeler kısa ve anlamlı semboller halinde kodlanmıştır. Daha sonra ilgili literatür ile ilişki sağlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve kategori listesi oluşturularak bu liste kendi içerisinde tutarlı olacak şekilde veriler organize edilmiştir. Kategoriler arasındaki ilişki belirlenerek ana kategori ve alt kategoriler araştırma sorularının altına toplanmıştır. Böylece kaç katılımcının aynı kategoriye vurgu yaptığı ortaya konulmuştur. Elde edilen kategoriler ve yükleme sayıları daha net ve kapsamlı bir görüntünün sağlanması için modeller halinde sunulmuştur. Katılımcı

görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek modeller yorumlanmıştır. Bu modellerde sunulan kategorilere ve alt kategorilere yönelik katılımcı görüşleri, tırnak içerisinde italik olarak verilmiştir. Ayrıca katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, katılımcı görüşlerinin başında (Ö.1.K/E), (Öğrenci, 1. kişi, Kız/Erkek) şekilde kısaltmaların yer aldığı kodlamalar ile verilmiştir.

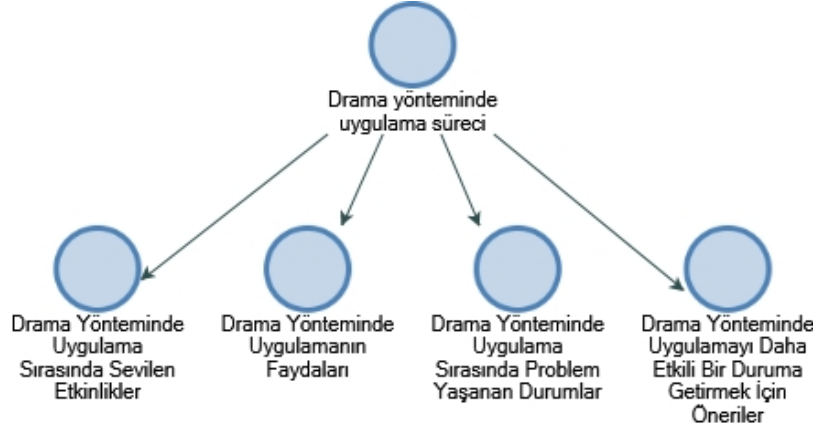
Araştırma sonucunda verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığını detaylıca açıklaması nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması açısından önemli görülen ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 270). Bu sebeple araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı detaylı bir şekilde açıklanmış ve araştırmada elde edilen veriler bulgular kısmında ayrıntılı şekilde rapor edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırma verileri uzman ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız şekilde değerlendirilerek kodlamalar yapılmış ve daha sonra bu kodlamalar karşılaştırılarak uzman ve araştırmacı arası uyumun olup olmadığını belirlemek için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994/2016: 64) güvenilirlik formülü “güvenirlik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı” kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada uzman ve araştırmacı arasındaki uyum % 92.50 olduğu için istenilen düzeyde güvenilirliğin sağlandığı belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri sonucunda aradaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009: 288).

## **BULGULAR VE YORUM**

5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili dört ana kategori belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin model şekil 1’de verilmiştir.



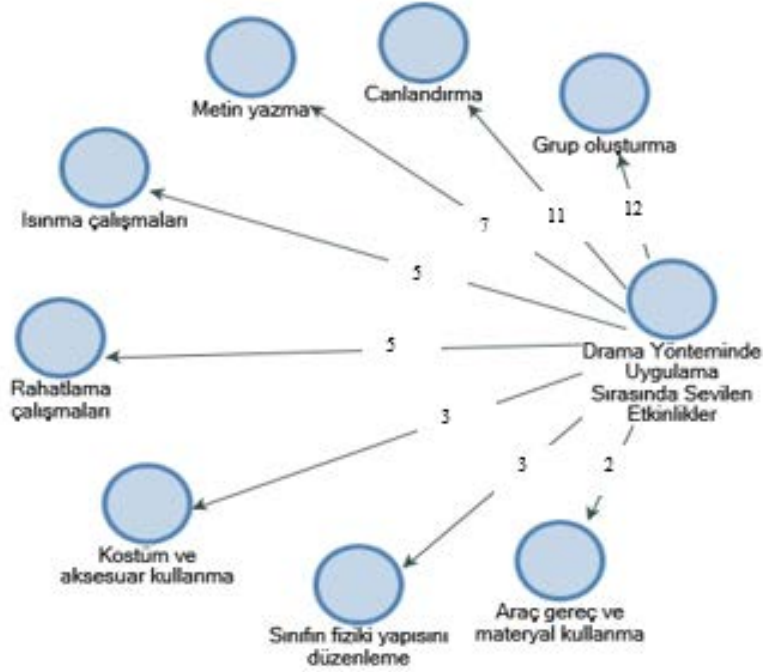


**Şekil 1.** Drama yönteminde uygulama sürecine ilişkin model

Drama yönteminde uygulama sürecine ilişkin ana kategoriler; “drama yönteminde uygulama sırasında sevilen etkinlikler”, “drama yönteminde uygulamanın faydaları”, “drama yönteminde uygulama sırasında problem yaşanan durumlar” ve “drama yönteminde uygulamayı daha etkili bir duruma getirmek için öneriler” olarak belirlenmiş ve modeller halinde sunulmuştur.

#### **Drama Yönteminde Uygulama Sırasında Sevilen Etkinliklere İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin drama yönteminde uygulamalar sırasında sevilen etkinliklere yönelik görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda kategorinin sekiz alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin model ve yükleme sayısı şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Drama yönteminde uygulama sırasında sevilen etkinliklere ilişkin model

Drama yönteminde uygulamalar sırasında sevilen etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde; en fazla yüklemenin “grup oluşturma” alt kategorisine yapıldığı görülmektedir. Drama yönteminde uygulamalar sırasında sevilen etkinliklere ilişkin belirlenen diğer alt kategoriler ise sırasıyla; “canlandırma”, “metin yazma”, “ısınma çalışmaları” ve “rahatlama çalışmaları”, “kostüm ve aksesuar kullanma” ve “sınıfın fiziki yapısını düzenleme” ve “araç gereç ve materyal kullanma” olarak belirlenmiştir. Bazı alt kategorilere ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Drama yönteminde uygulama sırasında sevilen etkinlikler kategorisini “grup oluşturma” alt kategorisi ile ilişkilendiren katılımcı düşüncesini (Ö.32.K.) “Grup kurup arkadaşlarımla beraber çalışmayı sevdim onlarla birçok şey yaptık. Arkadaşlarımla vakit geçirmek çok güzeldi.” cümlesiyle ifade etmiştir. Başka bir katılımcı düşüncesini (Ö.35.E.) “Genelde derste arkadaşlarımızla beraber bir şeyler yapamıyoruz bu çalışmalar çok iyi oldu beraber grup kurduk ve çok eğlendik.” şeklinde açıklarken cümlesiyle aslında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan bu yöntem ve tekniklerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi yönünde faydalı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

## **F.Ezer-S.Aksüt 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin...**

Drama yönteminde uygulama sırasında sevilen etkinlikleri "canlandırma" alt kategorisi ile açıklayan katılımcı (Ö.8.E.) "*Drama oynamayı sevdim çünkü çok eğlendim.*" şeklinde görüşünü belirtirken, diğer bir katılımcı ise (Ö.17. E.) "*Drama canlandırmak çok güzel oldu bence çünkü ben çok eğlendim.*" şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

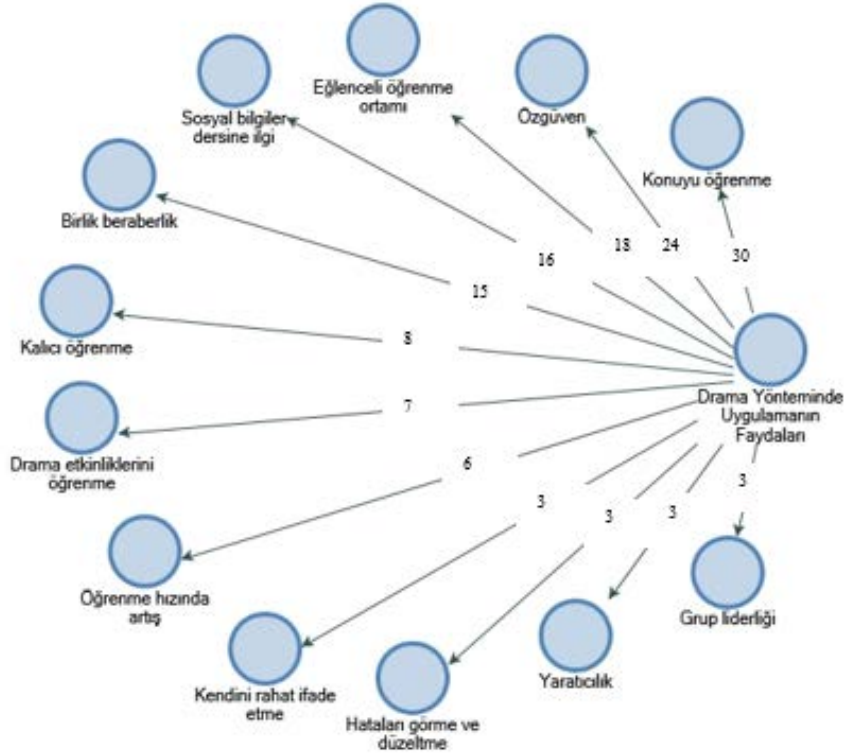
"Metin yazma" alt kategorisi ile ilgili görüşünü ifade eden katılımcı (Ö.15.K.) "*Drama etkinliği yazmayı sevdim ve yazdığım bu metninde rol almayı sevdim.*" şeklinde açıklama yaparken, başka bir katılımcı ise düşüncesini (Ö.27.K.) "*Drama metni yazıp canlandırmak çok güzel oldu bence. Drama yapmayı seviyorum. Bunları yapmak yaratıcılığımın gelişmesini sağladı.*" Cümlesiyle açıklamıştır.

Katılımcılardan bazıları drama yönteminde uygulama sırasında sevilen etkinlikleri "ısınma çalışmaları" alt kategorisiyle ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılardan biri düşüncesini (Ö.2.E.) "*Uygulama sırasında ısınma ve rahatlama hareketlerini çok sevdim ve çok eğlendim.*" cümlesiyle dile getirmiştir.

Katılımcılardan biri, drama yönteminde sevilen etkinlikleri "kostüm ve aksesuar kullanma" alt kategorisi ile ilişkilendirerek düşüncesini (Ö.5.E.) "*Drama esnasında sınıfta etkinliğime uygun kıyafet giydim ve oyuncak mikrofon kullandım.*" cümlesiyle dile getirmektedir.

### **Drama Yönteminde Uygulamanın Faydalarına İlişkin Bulgular**

Drama yönteminde uygulamaların faydalarına ilişkin öğrenci görüşleri alınmış ve bu görüşler değerlendirildiğinde kategorinin on iki alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin model ve yükleme sayısı şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Drama yönteminde uygulamanın faydalarına ilişkin model

Drama yönteminde uygulamaların faydalarına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde; en fazla yüklemenin “konuyu öğrenme” alt kategorisine yapıldığı belirlenmiştir. Drama yönteminde uygulamaların faydalarına ilişkin belirlenen diğer alt kategoriler ise “öz güven”, “eğlenceli öğrenme ortamı”, “Sosyal Bilgiler dersine ilgi”, “birlik beraberlik”, “kalıcı öğrenme”, “drama etkinliklerini öğrenme”, “öğrenme hızında artış”, “kendini rahat ifade etme”, “hataları görme ve düzeltme”, “yararlılık” ve “grup liderliği” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bazı alt kategorilere ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Drama yönteminde uygulamaların faydaları kategorisini “konuyu öğrenme” alt kategorisi ile ilişkilendiren katılımcı (Ö.10.E.) “Doğal afet konusunu çok iyi öğrendim. Testlerle sevdiğim konuyu daha iyi anladım. Sınavda kolaylık sağlayacağından eminim.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, diğer bir katılımcı (Ö.14.E.) “Evet tüm etkinliklerin bana faydaları oldu. Yaptığımız etkinliği çok sevdim. Çünkü benim derslerime çok yardımcı oldu. Çünkü konuları pekiştirdim. Doğal afet konusunu öğrendim.” cümlesiyle uygulamaların bilgileri

pekiştirdiğini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı (Ö.17.E.) *“Hem eğitici hem de öğretici yönde etkilediği için sevdim. Yaptığımız ve oynadığımız etkinlikler hem eğlenmemizi hem de öğrenmemizi sağladı. Etkinlikte hiç bilmediğim bilgileri öğrendim. Konuyu daha iyi anladım.”* cümlesiyle düşüncesini özetlemiştir. Başka bir katılımcı (Ö.19.E.) *“Hem öğretici hem de derslerimize yararlı olduğu için sevdim. Konuyu daha iyi anladım. Gerçek hayatta ne yapmam gerektiğini öğrendim.”* cümlesiyle daha kolay öğrenme boyutunu vurgulamıştır. Başka bir katılımcı düşüncesini (Ö.27.K.) *“Normal dersimizden öğrendiğimizi fazla anlamadım ama yaptığımız etkinlik beni çok geliştirdi. Doğal afet konusunda bilgim arttı. Sosyal bilgiler dersini bu konuları daha iyi öğrenmemi sağladı.”* şeklinde ifade ederken, diğer bir katılımcı (Ö.28.E.) *“Doğal afet konusunu daha iyi anladım. Çözdüğümüz testlerde bilmediğimiz bilgileri öğrendim. Bu bilgiler ileride bizim işimize çok yarayabilir. İleride bir afet olduğunda neler yapacağımızı öğrendik. Biz de ileride çevremizdekilere anlatıp onları bilgilendirebiliriz.”* biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. Drama yönteminin konuyu öğrenme boyutuna dikkat çeken öğrenciler yapılan etkinlikler sonrasında konuları daha kolay öğrendikleri ve bu durumun özel hayatlarını da etkilediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Drama yönteminde uygulamaların faydalarını “özgüven” alt kategorisi ile açıklayan katılımcı (Ö.2.E.) *“Özgüven kazandırdı. Görüşlerimi rahatlıkla söyledim neler yaptığımı gördüm”* şeklinde görüşünü belirtirken, benzer şekilde düşünen başka bir katılımcı (Ö.3.K.) *“Kendime güvenim geldi. Böyle çalışmalarda neler yapabileceğimin farkına vardım. Konuyla ilgili bildiklerimi rahatlıkla söyledim.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı (Ö.11.K.) *“Bireysel konuşmalar sayesinde duygularımın ortaya çıkmasını sağladı. Kendime güvenim geldi.”* şeklinde düşüncesini açıklarken, diğer bir katılımcı (Ö.15.K.) *“Kendimi tanıdım drama da neler yapabileceğimi gördüm. Bu çalışmalar ile isteyince neler yapabileceğimi gördüm.”* Cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde düşünen bir katılımcı (Ö.16.K.) *“Drama da neler yapabileceğimi gördüm. Bildiklerimi rahatlıkla söyledim. Özgüvenim arttı.”* cümlesiyle düşüncesini açıklarken, diğer bir katılımcı da (Ö.21.E.) *“Kendime özgüvenim geldi. Eskiden sahneye fazla çıkıp kameraya çekilmekten korkardım ama şimdi korkmuyorum.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

“Eğlenceli öğrenme ortamı” alt kategorisi ile ilgili görüşünü açıklayan katılımcı (Ö.22.K.) *“Hem eğlenceliydi hem de konuyu kendimiz yaptığımız için çok sevdim. Drama etkinliğinde çalışırken çok eğlendim. Drama etkinliği eğlenerek yaptık.”* cümlesiyle düşüncesini belirtirken, aynı şekilde düşünen başka bir katılımcı (Ö.24.E.) *“Hem öğretici hem de eğlendiriciydi. Yaptığımız oyunlar eğlenceliydi.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Benzer şekilde düşünen katılımcı (Ö.34.E.) *“Yaptığımız ve oynadığımız etkinlikler hem eğlenmemizi hem*

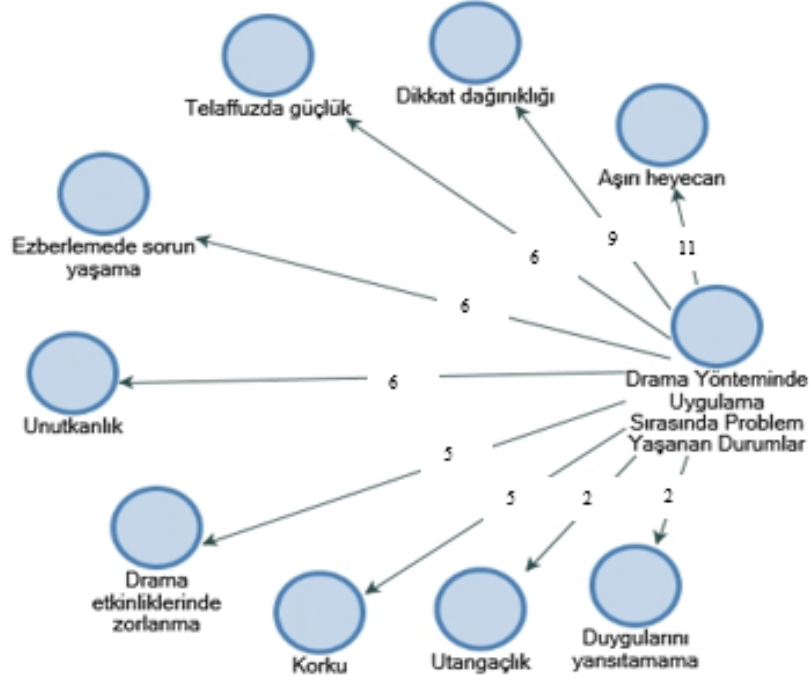
de öğrenmemizi sağladı. Drama etkinliği çok eğlenceliydi.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Katılımcılardan bazıları drama yönteminde uygulamaların faydalarını “Sosyal Bilgiler dersine ilgi” alt kategorisiyle ilişkilendirmişlerdir. Uygulamada yapılan etkinliklerin kendileri için faydalı olduğunu düşünen katılımcı (Ö.13.K.) “*Sosyal Bilgiler dersini seviyordum daha da ilgim arttı. Sosyal dersi için daha çok bilgi edinmemi sağladı. Eğitim hayatında derslerime katkısı oldu.*” şeklinde düşüncesini ifade ederken, başka bir katılımcı (Ö.17.E.) “*Hem eğitici hem de öğretici yönde etkiledi. Sosyal Bilgiler dersine ilgim arttı. Sosyal Bilgiler dersini bu konuları daha iyi öğrenmemi sağladı.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise (Ö.37.K.) “*Sosyal Bilgiler dersine ilgim arttı daha neler yapacağız diye bekledim.*” şeklinde düşüncesini özetlemeye çalışmıştır.

Katılımcılardan biri, drama yönteminde uygulamaların faydalarını “birlik beraberlik” alt kategorisi ile ilişkilendirerek düşüncesini (Ö.1.E.) “*Bazı arkadaşlarımı hiç tanıımıyordum bu etkinlikler sayesinde arkadaşlarımın özelliklerini tanıdım. Güvenim arttı. Grubumuzla uyum içinde çalışmamı sağladı.*” cümlesiyle özetlemeye çalışırken, bir diğer katılımcı (Ö.7.E.) “*Arkadaşlarımla birlikte drama yapmayı sevdim. Arkadaşlarımla ilişkilerim güçlendi. Birbirimize olan güvenimizi arttırdı. Bazı arkadaşlarımın çok eğlenceli olduğunu gördüm. Drama bana grup içinde çalışmayı öğretti.*” temayla ilgili olarak cümlesini dile getirmiştir. Benzer şekilde düşünen katılımcı (Ö.29.K.) “*Arkadaşlarıma daha çok güvenmemi sağladı. Gruplarda samimi arkadaşlarım oldu. Etkinlikler sınıfta beraberliğimizi arttırdı.*” şeklinde düşüncesini ifade ederken, bir diğer katılımcı (Ö.32.K.) “*Grubumdaki kişiler iyi anlaştığım kişiler olduğu için çok sevdim. Hem de arkadaşlarımızla çalışırken birlik ve beraberlik içinde daha çok vakit geçirmek hoşuma gitti.*” cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Birlik beraberlik alt kategorisini belirten öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan bu yöntem ve tekniklerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi açısından faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

### **Drama Yönteminde Uygulama Sırasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Bulgular**

Drama yönteminde uygulama sırasında problem yaşanan durumlara ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmış ve bu görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda, bu kategori ile ilgili dokuz alt kategori olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin model ve yükleme sayısı şekil 4’de verilmiştir.



**Şekil 4.** Drama yönteminde uygulama sırasında problem yaşanan durumlara ilişkin model

Drama yönteminde uygulama sırasında problem yaşanan durumlara ilişkin veriler değerlendirildiğinde; en fazla yüklemenin “aşırı heyecan” alt kategorisine yapıldığı görülmektedir. Belirlenen diğer alt kategoriler ise sırayla; “dikkat dağınıklığı”, “telaffuzda güçlük”, “ezberlemede sorun yaşama”, “unutkanlık”, “drama etkinliklerinde zorlanma”, “korku”, “utangaçlık”, “duygularını yansıtamama” olarak belirlenmiştir. Bazı alt kategorilere ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Drama yönteminde uygulama sırasında problemler yaşanan durumlar kategorisini “aşırı heyecan” alt kategorisi ile ilişkilendiren katılımcı (Ö.2.E.) “Senaryoyu ezberledim fakat oyun sırasında heyecandan bazı yerlerde duraksadım.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı düşüncesini (Ö.6.K.) “Drama etkinliğinde heyecanlandım ve yapamayacağımı düşündüm böyle düşündüğüm içinde daha çok heyecanlandım.” cümlesiyle özetlerken, diğer bir katılımcı (Ö.15.K.) “Drama esnasında heyecanlandığım için gözlerimi kapattım neden bu kadar heyecanlandığımı anlamadım.” şeklinde fikrini ifade etmiştir.

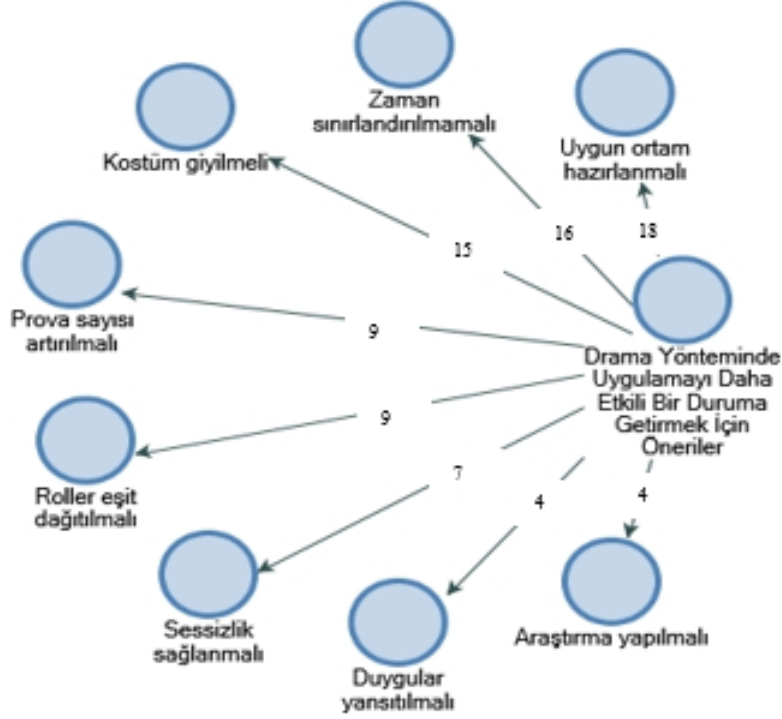
“Telaffuzda güçlük” alt kategorisini açıklayan katılımcı (Ö.10.E.) “*Kelimeleri söylerken takıldım. Drama canlandırdığımda durakladım ve sesimi duyuramadım.*” şeklinde görüşünü belirtirken, başka bir katılımcı (Ö.13.K.) “*Etkinlikte bir hata yaptım bu yüzden bir kelimeyi çok kekeledim.*” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Benzer şekilde düşünen katılımcı (Ö.14.E.) “*Etkinlikte biraz yanlış sözcükler söyledim bence çok heyecan yaptım.*” Cümlesiyle düşüncesini özetlemiştir.

“Dikkat dağınıklığı” alt kategorisi ile ilgili düşüncesini ifade eden katılımcı (Ö.3.K.) “*Evet güçlük çektim arkadaşlarım ses çıkardıkları için dikkatim dağıldı. Kelimeleri unuttuğum için etkinliğe istediğim gibi odaklanamadım.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Başka katılımcı (Ö.18.K.) “*Arkadaşlarım ses çıkardıkları için çok sesli konuşmak zorunda kaldım bunun için dikkatim çok dağıldı.*” cümlesiyle görüşünü belirtirken, başka bir katılımcı (Ö.20.E.) “*Benim grubumdaki arkadaşlarım drama etkinliğini güzel yapamadıkları için dikkatim dağıldı. Rolümün bazı yerlerinde yoğunlaşamadım.*” cümlesiyle düşüncesini özetlemeye çalışmıştır.

### **Drama Yönteminde Uygulamayı Daha Etkili Bir Duruma Getirmek İçin Önerilere İlişkin Bulgular**

Öğrencilerinin drama yönteminde uygulama sırasında problem yaşadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda drama yönteminde uygulamaları daha etkili bir duruma getirmek için önerilere ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda, drama yönteminde uygulamaları daha etkili bir duruma getirmek için öneriler ile ilgili sekiz alt kategori olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin model ve yükleme sayısı şekil 5’de verilmiştir.





Şekil 5. Drama yönteminde uygulamayı daha etkili bir duruma getirmek için önerilere ilişkin model

Drama yönteminde uygulama sırasında bazı problemler yaşandığı ve yaşanan bu problemlerin çözümüne yönelik öğrencilerin bazı önerilerinin olduğu belirlenmiştir. Drama yönteminde uygulamayı daha etkili bir duruma getirmek için önerilere ilişkin model incelendiğinde; en fazla yüklemenin “uygun ortam hazırlanmalı” alt kategorisine yapıldığı belirlenmiştir. Belirlenen diğer alt kategoriler ise “zaman sınırlandırılmamalı”, “kostüm giyilmeli”, “prova sayısı artırılmalı”, “roller eşit dağıtılmalı”, “sessizlik sağlanmalı”, “duygular yansıtılmalı”, “araştırma yapılmalı” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bazı alt kategorilere ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Drama yönteminde uygulamayı daha etkili bir duruma getirmek için öneriler kategorisini “uygun ortam hazırlanmalı” alt kategorisi ile ilişkilendiren katılımcı (Ö.5.E.) “Ortam olarak sınıf değil de başka bir yer olsaydı daha etkili olurdu. Sınıfı metne uygun ortama dönüştürseydik daha rahat oynayabilirdik.” cümlesiyle düşüncesini ifade ederken, bir diğer katılımcı (Ö.22.K.) “Etkinliği sınıf yerine başka yerde yapsak daha mı iyi olurdu. Drama etkinliğinde oyun sahneleri yapabiliydik.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Kategori ile ilgili

benzer şekilde düşünen katılımcı (Ö.38.E.) *“Sınıfımız oyun için küçüktü başka yerde yapsak iyi olurdu. Alanımız daha büyük olsaydı daha rahat hareket edebilirdik.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

“Zaman sınırlandırılmamalı” alt kategorisi ile ilgili katılımcı (Ö.9.K.) *“Daha fazla vaktimiz olsaydı belki başka etkinliklerde yapardık. Bence okul dışında daha çok zaman vermeliydik. O zaman daha iyi olurdu.”* cümlesiyle süreçte yaşanan bir problemin çözümüne yönelik bir öneriye dikkat çekmiştir. Yine katılımcılardan biri düşüncesini (Ö.14.E.) *“Zamanımız daha çok olsaydı daha iyi çalışabilirdik. Ders saatleri dışında daha çok zaman ayırabilirdik.”* şeklinde ifade ederken, başka bir katılımcı (Ö.23.K.) *“Benim ve grup arkadaşlarımın bazı yerlerde hataları oldu daha uzun süre çalışabilirdik. Zamanı iyi kullanmalıyız.”* cümlesiyle açıklama yapmıştır. Öğrenciler, bu etkinliklerin daha başarılı olması için zamanın sınırlandırılmaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

“Kostüm giyilmeli” alt kategorisi ile ilgili görüşünü belirten katılımcı (Ö.8.E.) *“Kostüm giyseydik daha iyi olurdu ben öyle rolüme daha iyi motive olurum.”* cümlesiyle düşüncesini ifade ederken, başka bir katılımcı (Ö.18.K.) *“Forma yerine drama ya uygun başka elbiseler giyseydik daha mı iyi olurdu ama bizim o kadar zamanımız yoktu.”* cümlesiyle süreçte yaşanan bir probleme yönelik çözüm önerisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde düşünen katılımcı düşüncesini (Ö.28.E.) *“Drama etkinliğinde okul formalarımızı değil de ona uygun kıyafetler giyebilirdik. Kendi rolümün elbisesini giymek isterdim.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin etkinliklerde kostüm giymemelerinin etkinliğe motive olmalarına engel olduğu ve bundan dolayı kostüm giyilmesinin gerekli olduğuna yönelik açıklama yaptıkları görülmektedir.

Katılımcılardan bazıları drama yönteminde uygulamayı daha etkili bir duruma getirmek için önerileri “prova sayısı artırılmalı” alt kategorisiyle ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılardan biri düşüncesini (Ö.25.E.) *“Tüm etkinliklerde biraz daha fazla tekrar yapmamız gerekiyordu. Çünkü drama sırasında biraz zorlandım.”* biçiminde ifade ederken, başka bir katılımcı düşüncesini (Ö.33.K.) *“Daha çok çalışarak bu etkinlikleri daha verimli hale getirebilirdik. Hafta sonu çalışmalarını yapsaydık daha etkili olurdu.”* cümlesiyle dile getirmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin drama yönteminde uygulama sırasında sevilen etkinlikleri genel “grup oluşturma” şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca drama

## **F.Ezer-S.Aksüt 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin...**

yönteminde uygulama sırasında sevilen etkinlikleri “canlandırma”, “metin yazma”, “ısınma çalışmaları”, “rahatlama çalışmaları”, “kostüm ve aksesuar kullanma”, “sınıfın fiziki yapısını düzenleme” ve “araç gereç ve materyal kullanma” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar ile öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olan etkinlikleri yapmaktan daha çok hoşlandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin öğrenme üzerindeki faydalarını “konuyu öğrenme”, “özgüven”, “eğlenceli öğrenme ortamı”, “Sosyal Bilgiler dersine ilgi”, “birlik beraberlik”, “kalıcı öğrenme”, “drama etkinliklerini öğrenme”, “öğrenme hızında artış”, “kendini rahat ifade etme”, “hataları görme ve düzeltme”, “yaratıcılık” ve “grup liderliği” şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Akkaya (2012) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerinin dersin drama yöntemiyle işlenmesinin dersi eğlenceli hale getirdiği, kalıcı öğrenme sağladığı, daha iyi anlamalarını sağladığı, grup çalışmasının faydalı olduğu, empati becerilerini geliştirdiği ve iyi bir öğrenme yöntemi olduğu şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Kadan’ın (2013) çalışmasında öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile işlenen dersleri daha eğlenceli, güzel ve zevkli geçtiği, anlayamadığımız konuları daha iyi anlıyoruz, öğrendiklerimiz kalıcı oldu, ders daha akıcıydı ve ders çok güzel işleniyor gibi ifadelerde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kahrman’ın (2014) çalışmasında öğrencilerden elde edilen verilere göre drama yönteminin dersleri öğrenciler için zevkli hale getirdiği ve öğrencilerin daha aktif olmasını sağladığı belirlenmiştir. Erdem Zengin’in (2014) çalışmasında değerlerin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması öğrencilerin derse zevkle katılmalarını, eğlenerek ve yaşayarak öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Saraç’ın (2015) çalışmasında öğrencilerin günlüklerinde drama etkinlikleri sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, eğlenerek öğrendiklerini ve drama çalışmaları sırasında derslerinin daha zevkli geçtiğini ifade ettikleri görülmektedir. Karaosmanoğlu’nun (2015) çalışmasında öğrenciler yaratıcı drama etkinlikleri ile daha iyi öğrendikleri, dersin akıllarında daha iyi kaldığı, dersin daha eğlenceli olduğu, derse motive oldukları, zor olan derslerin daha kolay ve anlaşılır olacağı, öğrencilerin arkadaşlarıyla kaynaştıkları, öğretmenleriyle daha kolay iletişim kurdukları ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri yönlerinden faydalı olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Pektezel’in (2017) çalışmasında öğretmen drama etkinliklerinin öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli hale getirdiği ve aktifleştirdiği, bu etkinliklerin sınıfta olumlu bir iklim oluşturduğu ve öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İbiş (2017) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı drama ile kalıcı öğrenmenin sağlandığı ve çocuğun olumlu davranışlar geliştirdiği belirlenmiştir. Çelik ve Buluç (2018) tarafından yapılmış olan çalışmada yaratıcı drama yöntemi ile değer

eğitimine yönelik öğrencilerin sınıfta eğlenerek öğrendikleri, derste çok mutlu oldukları ve güvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Drama yönteminde uygulama sırasında problem yaşanan durumları öğrencilerin en fazla “aşırı heyecan” ile ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin “dikkat dağınıklığı”, “telaffuzda güçlük”, “ezberlemede sorun yaşama”, “unutkanlık”, “drama etkinliklerinde zorlanma”, “korku”, “utangaçlık”, “duygularını yansıtamama” gibi farklı problem yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamalar sırasında problem yaşadıkları durumlar göz önünde bulundurulduğunda genel olarak sosyal duygusal durumlarda problem yaşadıkları görülmektedir. Benzer şekilde Akkaya'nın (2012) çalışmasında öğrencilerin dersin drama yöntemiyle işlenmesi ile derste gürültü, uyumsuzluk, dengesiz rol dağılımı ve yeterli katılımın olmaması gibi bazı problemler yaşandığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin açık uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar sonucunda yaratıcı drama yöntemine yönelik sınıfta gürültü olduğu, kalabalık sınıf ortamından dolayı anlamada güçlük çekildiği, tiyatro hazırlamanın ve sunmanın zaman aldığı gibi sorunlar ile karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Koç'un (2013) çalışmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygularken öğrencilerde özgüven eksikliği ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Pektezel'in (2017) çalışmasında drama etkinliklerinde öğretmenler, sınıfın kalabalık olması ve öğrencilerin ciddiyetsiz hareketleri yüzünden problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İşyar'ın (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, sınıfın kalabalık olması ve mekânın drama etkinlikleri için yetersiz olması nedeniyle sorun yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Drama yönteminde uygulamayı daha etkili bir duruma getirmek için önerilere ilişkin öğrencilerin ne fazla “uygun ortam hazırlanmalı” temasını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin ayrıca; “zaman sınırlandırılmamalı”, “kostüm giyilmeli”, “prova sayısı artırılmalı”, “roller eşit dağıtılmalı”, “sessizlik sağlanmalı”, “duygular yansıtılmalı” ve “araştırma yapılmalı” gibi önerilerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler belirtilen bu önerilerin gerçekleştirilmesi durumunda etkinliklerin daha etkili ve başarılı olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Koç'un (2013) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde drama etkinliklerinin yapılabilmesi için uygun mekân ayarlanmalı ve fiziksel şartlar sağlanmalı şeklinde önerilerde buldukları görülmektedir. Ezer ve Aksüt (2018) tarafından yapılmış olan çalışmada drama yöntemini daha etkili bir hale getirmek için ders saati artırılmalı, uygun çalışma ortamı sağlanmalı, ön hazırlık yapılmalı, kostüm ve aksesuar kullanılmalı şeklinde önerilerde buldukları görülmüştür.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir.

## **F.Ezer-S.Aksüt 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin...**

- Öğrenciler arasında derse yönelik olumlu tutumları geliştirmek, öğretim hedeflerine ulaşmak, öğrencinin derse aktif katılımını sağlamak ve yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin bu çağdaş öğretim yöntemini kullanması faydalı olabilir.
- Sosyal Bilgiler dersi gibi görsel materyallerin çok kullanıldığı ve görsellerle zenginleştirilmesi gereken ders ve konularda drama yöntemine sıkça yer verilmelidir.
- Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin uygulanması sürecinde öğrenciler kendilerini rahat ifade ettikleri, kalıcı öğrenme sağladığı ve eğlenceli öğrenme ortamı sağladığı için farklı derslerde de drama yöntemine yer vermeleri önerilebilir.
- Drama yönteminin sınıf ortamında daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve zaman kaybının önlenmesi için gerekli altyapının sağlanması ve ihtiyaç duyulan malzemelerin temin edilmesi için gerekli hazırlıklar önceden yapılabilir.
- Drama yönteminin kalabalık olmayan sınıflarda kullanılması daha verimli olabilir. Çünkü sınıf mevcudunun fazla olması öğrencilerin uygulamalar sırasında problem yaşamalarına neden olabilir.
- Drama etkinliklerinin yapılacağı uygun bir ortam olması etkinliklerin amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Bu sebeple okullarda drama etkinliklerinin yapılacağı uygun bir çalışma ortamı oluşturulabilir.
- Drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrencilere çalışmaya başlamadan önce uygulamaların nasıl yürütüleceği konusunda açıklayıcı bilgiler verilebilir.
- Drama yönteminde etkinliklerde görev alan öğrencilerin gönüllü olmalarına dikkat edilmelidir. Fakat içine kapanık öğrencilerin derse aktif katılmayacağı ve kendini sınıftan soyutlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yüzden öğrencilerin etkinliklerde aktif olarak yer almalarına dikkat edilmelidir.
- Drama yönteminin daha başarılı olabilmesi için etkinliklere uygun olarak kostüm giyilmeli, gerekli ön araştırmalar yapılmalı, drama yönteminin uygulanacağı ortamda sessizlik sağlamalı, drama uygulamalarından önce daha çok prova yapılmalı ve etkinlik için uygun ortam hazırlanmalıdır. Bu durumlara dikkat edilmesi halinde drama yöntemi daha başarılı hale gelebilir.
- Bu çalışma Sosyal Bilgiler dersine hizmet edecek şekilde uygulanmıştır. Fakat farklı derslere uygulanması açısından sınırlı kalmıştır. Bu nedenle

yapılacak olan çalışmalar farklı derslerde uygulanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ömer (2014). **Eğitimde Yaratıcı Drama** (5. baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Akkaya, Mavi (2012). **Sosyal Bilgilerde Göç Konusunun Drama Yöntemiyle Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi**. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, Elif (2009). **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Drama**. Mustafa Safran (Ed.), **Sosyal Bilgiler Öğretimi** içinde (ss. 436-507). Pegem Akademi, Ankara.
- Avcı, Muharrem (2008). **Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplama**. Orhan Kılıç ve Mustafa Cinoğlu (Ed.), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** içinde (ss. 145-170). Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Barth, James L. ve Demirtaş, Abdullah (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları.
- Bilgili, Ali Sinan (2006). **Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler**. İsmail H. Demircioğlu (Ed.), **Sosyal Bilgilerin Temelleri** içinde (ss. 3- 56). Hegem Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener; Kılıç Çakmak, Ebru; Akgün, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (15. baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Cin, Mustafa (2006). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler**. Abdurahman Tanrıoğen (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** içinde (ss. 117-162). Arı Matbaacılık, İstanbul.
- Çağdaş, Aysel; Albayrak, Huriye ve Cantekinler, Semra (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler**. Eğitim Kitapevi, Konya.
- Çelik, Özkan ve Buluç, Bekir (2018). “**Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması**”. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1), ss. 67-88.

**F.Ezer-S.Aksüt 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin...**

- Dirim, Aygören (1998). **Okul Öncesi Eğitiminde Yaratıcı Drama**. Esin Yayınları, İstanbul.
- Doğanay, Ahmet (2005). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** içinde (ss. 17-52). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Erbay, Filiz (2014). **Dramatik Etkinlikler ve Dramada Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**. Esra Ömeroğlu (Ed), **Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya** içinde (ss. 44-51). Eğiten Kitap, Ankara.
- Erdem Zengin, Ebru (2014). **Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi**. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Erden, Münire (tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Ezer, Feyzullah ve Aksüt, Selda (2018). **“Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”**. The Journal of Academic Social Science Studies, (71), ss. 91-112.
- Gönen, Mübeccel ve Dalkılıç, Nursel Uyar (2000). **Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar** (3. baskı). Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- İbiş, Ezgi (2017). **Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi**. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşyar, Özge Özgür (2017). **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Alguları ve Drama Kavramına Yönelik Metaforları İle Görüşlerinin İncelenmesi**. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kadan, Ömer Faruk (2013). **Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi**. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kahriman, Musa (2014). **İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasındaki Konuların Drama Yöntemine Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin İletişim, Empati Becerileri ve Değer Alguları Üzerine Etkisi**. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Karadağ, Engin ve Çalışkan, Nihat (2008). **Kuramdan-Uygulamaya İlköğretimde Drama** (2. baskı). Arı Yayıncılık, Ankara.
- Karaosmanoğlu, Gökhan (2015). **Yaratıcı Drama Yönteminin 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Alan Öğrencilerin Ders Başarılarına Etkisi**. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, İhsan (2013). **Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemini Uygulama ve Drama Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi**. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Miles, Matthew B. ve Huberman, A. Michael (2016). **Analizde İlk Adımlar**. Ali Ersoy (Çev.), Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy (Çev. Ed.), **Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi** içinde (ss. 50-88). 1994, Pegem Akademi, Ankara.
- Morgül, Mahiye (2003). **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba** (2. baskı). Kök Yayıncılık, Ankara.
- Ömeroğlu, Esra; Ersoy, Özlem; Tezel Şahin, Fatma; Kandır, Adalet ve Turla, Ayşe (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya** (1. baskı). Kök Yayıncılık, Ankara.
- Önder, Alev (2012). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri** (9. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Pektezel, Bilal (2017). **Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Tarih Konularının Öğretiminde Drama Kullanımı: Bir Eylem Araştırması**. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Saban, Ahmet (2009). “**Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler**”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), ss. 281-326.
- Saraç, Aylin (2015). **Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanılmasının Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi**. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sünbül, Ali Murat (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Çizgi Kitabevi, Ankara.



**F.Ezer-S.Aksüt 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin...**

Tavşancıl, Ezel ve Aslan, Esra (2001). **Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri** (1. baskı). Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Yayla Ceylan, Şehnaz (2014). **Dramatik Etkinlikler ve Dramanın Çocuğun Gelişimindeki Yeri**. Esra Ömeroğlu (Ed.), **Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya** içinde (ss. 17-43). Eğiten Kitap, Ankara.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2016). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (16. baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Coğrafya Kavramları Bağlamında Değerlendirilmesi <sup>1</sup>

**Turan KAÇAR**

Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı  
Gazi Orta Okulu/Diyarbakır  
kacarturan21@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8390-7262>

**Birol BULUT**

Doç. Dr., Fırat Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü  
birolbulut1@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3116-7087>

### Öz

Bu çalışmanın amacı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını (SBÖP) ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 4-7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarını coğrafya kavramları bağlamında, çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Bu çalışma, nitel bir araştırma olup bu çalışmada nitel araştırmalarda uygulanan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada, doküman olarak 2018 SBÖP ve Milli Eğitim Bakanlığının ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okuttuğu 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Bu çalışma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; SBÖP’de yer alan 27 beceriden sadece dördü coğrafya kavramları ile doğrudan ilişkilidir. SBÖP’de yedi öğrenme alanı ve 131 kazanım vardır. SBÖP’de yer alan yedi öğrenme alanından sadece İnsanlar, Yerler ve Çevreler coğrafya kavramları ile bütünüyle ilgiliyken Üretim, Dağıtım ve Tüketim ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanları ise kısmen coğrafya kavramları ile ilgilidir. SBÖP’de 4-7. sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarında coğrafya kavramları bağlamında yer alan tüm kazanımların oranı %29,7 iken ders saati oranı ise %30,5’tir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulan 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde sadece 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki öğrenme alanlarında öğrenci öz değerlendirme formlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda coğrafya kavramlarının sosyal bilgiler

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 17.05.2020 / 30.09.2020

*Künye Bilgisi: Kaçar, T. ve Bulut, B. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Coğrafya Kavramları Bağlamında Değerlendirilmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 652-679. DOI: 10.33437/ksusbd.738637*

dersinde önemli bir oranda yer alması öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Coğrafya, 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları.

### **Evaluation of the Social Studies Curriculum and 4-7th Grade Social Studies Testbooks in the Context of the Geography Concepts**

#### **Abstract**

The aim of this study was 2018 Social Studies Curriculum (SSC) and the 2019-2020 academic year in social studies textbooks taught in 4-7th grade in Turkey in the context of geography concepts, evaluate the different variables. This study is a qualitative research and document analysis technique applied in qualitative research was used in this study. In this study, 4-7th grade social studies textbooks taught by the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year and 2018 SSC were examined as a document. The descriptive analysis technique was used in the analysis of the data of this study. According to the results of this study; Only four of the 27 skills in the SSC are directly related to geography concepts. There are seven learning areas and 131 learning outcomes in SSC. Among the seven learning areas in the SSC, only People, Places and Environments are entirely related to the concepts of geography, while the production, distribution and consumption and Global Connections learning areas are partially related to the concepts of geography. The rate of all learning outcomes in the 4-7th grade learning areas within the context of geography concepts in SSC is 29.7%, while the lecture hour rate is 30.5%. When the 4-7th grade social studies textbooks taught in the 2019-2020 academic year were examined, only the 7th grade social studies textbook included student self-assessment forms in the learning areas. In line with these results, it can be said that the important part of geography concepts in social studies course will contribute to the cognitive and social development of the students.

**Keywords:** Social Studies, Social Studies Curriculum, Geography, 4-7th Grade Social Studies Textbooks.

## GİRİŞ

Sosyal bilgiler eğitiminde farklı yaklaşımların bütüncül bir bakış açısıyla yer aldığı bilinmektedir. Dewey, öğretim ortamlarında sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları gerçekleştirerek sosyal bilgiler eğitimi alanında yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2009). Bu bağlamda sosyal bilgiler kavramı her şeyden önce bir ders programını ifade ettiği söylenebilir. Bu programın hedeflerine ulaşmasında coğrafi kavramların, becerilerin doğru ve yeterince kazanılması gerekmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersinin sosyal bilimler alanında yer alan çeşitli disiplinlerden oluşmasından dolayı sosyal bilgiler eğitimine dair çeşitli yaklaşımlar birçok sosyal bilgiler tanımının meydana gelmesini sağlamıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003). Bu tanımlar incelendiğinde; Öztürk (2015) sosyal bilgileri, gelişen dünyada aktif bir biçimde problem çözen ve karar veren bireylerin yetiştirilmesi için sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri bütünleştirerek uygulayan bir öğretim programı; Sönmez (2010) ise toplumsal gerçeklerle kanıtlanmaya dayalı ilişkiler kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamıştır. Sosyal bilgiler dersinin birçok branşa ait konuyu bünyesinde barındırması birçok farklı bakış açısını üzerine çekmekte ayrıca bireylerin çevreye yönelik bütün davranışlarının etkisinin çocuklara ve dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan insanlara yansıdığı farkında olmalarında, doğaya saygılı olmalarında ve bu hususta motive edilmelerinde sosyal bilgiler eğitiminin önemli görevleri vardır (Kaya ve Tomal, 2011). Elbette ki bu tanımları ve açıklamaları artırmak mümkündür ancak özetle sosyal bilgiler; Sosyal bilimler alanında yer alan disiplinlerin bütünleştirilerek uygulandığı ve 4-7. sınıflar arasında uygulanan bir ders olarak tanımlamak yeterlidir.

Bu açıklamalar doğrultusunda sosyal bilgilerin tanımının yapılmasının yanı sıra ayrıca öğretim programının tanımını da yapmak gerekir. Örneğin Demirel (2013) öğretim programını, herhangi bir eğitim basamağında derslerde işlenecek konularla ilgili tüm etkinlikleri kapsayan bir süreç; Çakmak, Kaçar ve Arıkan (2019) ise ders kitaplarının ve ders içeriklerinin hazırlanmasında veya bir dersin planlanmasında, eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde ve öğrencilerin değerlendirilmesinde bir rehber görevi üstlenen bir program olarak tanımlamaktadır. Demirel (2013) ve Akpunar (2010) ise öğretim programını “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlamıştır.

Bu doğrultuda öğretim programının tanımı açıklandıktan sonra ayrıca sosyal bilgiler öğretim programını da tanımlamak önemlidir. Nitekim Sosyal Bilimler Öğretim Programı (SBÖP), gelişen dünyada aktif bir biçimde problem çözen, karar veren bireylerin yetiştirilmesi için beşeri ve sosyal bilimlerden aldığı yöntemleri ve bilgileri bütünleştirerek uygulayan bir öğretim programıdır

## **T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

(Öztürk, 2015). SBÖP, Türkiye’de aktif ve demokratik vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, evrensel değişimleri de göz önünde bulundurarak belli aralıklarla ilgili kurumlar tarafından değiştirilen ve ilgili kurumlar tarafından gerçekleştirilen bu değişiklikler bazen düzenleme bazen de tamamen ortadan kaldırıp yeni bir özellik ilave etme biçiminde günümüze kadar gelmiştir (Koçoğlu ve Aydın, 2018).

Bu bağlamda dünyamızda inanılmaz bir biçimde değişim yaşanmakta; değişen sınırlar, savaşlar, göçler, teknoloji, küresel organizasyonlar yurttaşlık anlayışında da değişimi zorunlu kılmıştır ve toplumsal yapıdaki bu değişimler öğretim programlarını etkilemiştir (Güven, 2011). Beşeri alandaki karmaşık problemlere çözüm arayışı SBÖP’nin farklı anlayışlarla yeniden şekillenmesine neden olmuş ve bu doğrultuda öğretim programlarında değişiklikler yapan ülkeler 2000’li yıllardan sonra yeni ya da revize edilmiş öğretim programlarını hayata geçirmiştir (Özdemir Özden, 2016). Aykaç (2007) da bireyin gelişiminde, topluma uyumlu, üretken ve verimli bireyler olarak yetişmesinde tartışılmayacak kadar önemli bir konuma sahip olan SBÖP’nin bilim ve teknolojiye bağlı değişimler, sosyokültürel dönüşümler, toplumsal, siyasal, ekonomik evrilmeler, bireyin ve toplumun gereksinimleri dikkate alınarak bilimsel bir yaklaşımla sürekli bir biçimde geliştirilmesinin bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu açıklamalara ilaveten Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) da, öğretim programlarının bireysel, toplumsal, ekonomik ve bilimsel alanlarda yaşanmakta olan değişim ve gelişime paralel olarak belirli periyotlarda yenilendiğini açıklamıştır. Bu açıklamalardan hareketle öğretim programlarının içeriğinin sürekli gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve güncellenmesinin eğitim ve öğretim açısından oldukça olumlu olduğu ifade edilebilir.

Bu açıdan öğretim programlarının en önemli özelliğinin değişen dünya koşullarına bağlı olarak güncellenmesi veya değişikliğe uğraması gerektiği söylenebilir. Bu açıklamadan hareketle ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından beri 4-7. sınıfları kapsayan SBÖP’nin yeni bir yaklaşımla (Yapılandırmacılık) amaçlarında, öğretim süreçlerinde ve değerlendirme biçimlerinde önemli ölçüde değişiklikler yapılmıştır (Özdemir, 2014). Benzer şekilde Ambarlı (2010), Yeşilyurt (2011), Aydın (2016) ve Çakmak, Kaçar ve Arıkan (2017) da 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programlarının uygulandığını belirtmiştir. Nitekim MEB (2018) de ülkemizde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanan öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın dikkate alındığı ifade edilmiştir. Bu açıklamalardan hareketle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını da tanımlamak ve açıklamak gerekir.

Bu açıklamalar doğrultusunda yapılandırmacılık kısaca, öğretim programlarında benimsenen ve daha çok öğrencilerin merkeze alındığı bir

öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım, öğretim programlarında önemli değişikliklere yol açarak öğrencilere ve öğretmenlere yüklenen görevleri ve rolleri değiştirmiştir (Dinç ve Doğan, 2010). Öğretim programlarında yer alan yapılandırmacı yaklaşımla öğrencinin bilgiye doğrudan ulaşması yerine öğretmenlerin rehberliğinde bilgiyi öğrencilerin keşfetmesi amaçlanmıştır ve bu doğrultuda bu yaklaşım öğretmenler ve öğrenciler için bir rehber ve yol göstericidir (Ambarlı, 2010). Bunun yanında Dinç ve Doğan'a (2010) göre yapılandırmacı yaklaşımın etkin bir biçimde uygulanabilmesi bu yeni rollerin teorik olarak öğrenilmesinden çok gerçek eğitim durumlarına nasıl aktarılacağına bağlıdır.

Bu çalışma kapsamında coğrafya kavramları doğrultusunda SBÖP'nin amaçlarını belirlemek de ayrıca önemlidir. Bu doğrultuda SBÖP incelendiğinde MEB'in (2018) SBÖP'de coğrafya kavramları bağlamında öğrencilerden ulaşılması beklenen özel amaçları şunlardır: "Yaşanılan çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıma, insan ve çevre arasındaki etkileşimi açıklama, mekânı algılama becerilerini geliştirme, doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışma ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olma". Bu amaçların gerçekleştirilmesinde ve SBÖP'nin uygulanmasında coğrafya kavramları bağlamında ayrıca aşağıdaki hususlara da dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir: "Konular disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmalı" ve SBÖP kazanımlarının gerçekleştirilmesinde "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır (MEB, 2018).

Bu açıklamaların dışında SBÖP'de önemli olan bir diğer husus ise MEB'in (2018) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlediği yetkinlikler kavramıdır. "Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenmiştir" (MEB, 2018). Eğitim-öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmaların amacı; Okul öncesinden ortaöğretime kadar birbirini tamamlayıcı bir şekilde öğrencilerin kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemeleri, haklarını kullanmalarını ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamaktır (MEB, 2018). Bu açıklamalardan hareketle SBÖP'de bulunan ve TYÇ'de yer alan sekiz anahtar yetkinlik Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. TYÇ’de Yer Alan Yetkinlikler**

<b>TYÇ’de Yer Alan Yetkinlikler</b>
1. Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Dijital yetkinlik
4. Öğrenmeyi öğrenme
5. İnisiyatif alma ve girişimcilik
6. Kültürel farkındalık ve ifade
7. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
8. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler

Kaynak: (MEB, 2018)

Tablo 1 incelendiğinde TYÇ’de yer alan yetkinliklerden “inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”in daha çok sosyal bilgiler dersi ile doğrudan ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Bu bağlamda kültürel farkındalık ve sosyal yetkinlikler coğrafya kavramları ile kısmen ilişkilendirilebilir. Nitekim kültür ve sosyal yetkinlikler coğrafya kavramları arasında yer almaktadır. TYÇ kapsamında yer alan diğer yetkinliklerin ise tüm disiplinler bağlamında bütünlüklük bir şekilde öğrencilere kazandırılabilir.

Tüm bu açıklamalar ışığında bir öğretim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, programın uygulanması doğrultusunda gerekli koşullar sağlanmamışsa programın başarılı olması da o ölçüde azalacaktır ayrıca SBÖP, öğretmenlerden gerekli desteği bulamaması durumunda uygulamada güçlükler oluşturabilir ve bunlar da öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkileyebilir (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018). Bu açıklamalardan hareketle SBÖP’nin uygulanmasında ve ders kitaplarının okutulmasında eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarından biri olana öğretmenlere önemli görevlerin düştüğü söylenebilir.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın ana problemi 2018 SBÖP ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 4-7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamındaki düzeyini belirlemektir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı SBÖP’yi ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 4-7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitabını coğrafya kavramları bağlamında değerlendirmektir. Bu çalışma kapsamında bu amaçlara yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. SBÖP’de yer alan coğrafya kavramları bağlamındaki beceriler nelerdir?
2. SBÖP’de yer alan öğrenme alanlarının ilgili oldukları alanlar nelerdir?

3. SBÖP’de yer alan coğrafya kavramları ile ilişkili olan öğrenme alanlarındaki kazanımların ve ders saatinin dağılımı ne düzeydedir?

4. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ülkemizde okutulan 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan konular nelerdir?

5. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ülkemizde okutulan 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğrenme alanlarında coğrafya kavramları bağlamında yer alan konuların edebi ürün, soru, etkinlik, görsellik ve ölçme-değerlendirme boyutu ne düzeydedir?

Bu çalışmayla, SBÖP ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları coğrafya kavramları bağlamında bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek değerlendirilmiştir. Bu çalışma SBÖP, sosyal bilgiler ve coğrafya eğitimine kaynak olması açısından oldukça önemlidir. Bu çalışma, SBÖP’nin ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında eksik kalan yönlerinin tespit edilmesi açısından da oldukça önem arz etmektedir ayrıca yapılan literatür taramasında SBÖP’nin ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında incelenmesine ve değerlendirilmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması da bu çalışmanın özgünlüğünü ve bu çalışmaya duyulan ihtiyacı göstermektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, kapsamına veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli ve Kapsamı

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniği uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) doküman incelemesi tekniğini kısaca araştırılması hedeflenen olgular ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir teknik olarak tanımlamıştır. Bu çalışma kapsamında, doküman olarak 2018 SBÖP ve MEB’in ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 4-7. sınıflarda okuttuğu sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada araştırmacılar, SBÖP ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bir değerlendirme formu geliştirmiştir. Daha sonra iki araştırmacı bu formu ayrı ayrı doldurarak SBÖP’yi ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler



ders kitaplarını coğrafya kavramları bağlamında incelemiştir. Bu bağlamda değerlendirme formlarından toplanan veriler tablolara aktararak yorumlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre betimsel analiz ile elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulur. Yine Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analizin; analiz için bir çerçeve oluşturma, belirlenen çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması gibi dört aşaması vardır.

Bu çalışma kapsamında toplanan veriler iki araştırmacı tarafından ayrı olarak kodlanmıştır böylece Miles ve Huberman'ın (1994) ifade ettiği kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmacıların ayrı ayrı kodladığı bu veriler Miles ve Huberman'ın (2016) belirlediği "Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı" formül uygulanarak bu çalışmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen formülün uygulanması sonucunda bu çalışmanın güvenilirlik oranı %85 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu tip nitel çalışmalarda güvenilirliğin %70'in üzerinde olması güvenilirlik için uygun ve yeterlidir.

### **BULGULAR**

Bu bölümde SBÖP'de yer alan becerilere, öğrenme alanlarına, öğrenme alanlarının ilgili olduğu alanlara, 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan coğrafya kavramları bağlamındaki kazanımlara, ders saatlerine, konulara değinilmiş ayrıca sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya kavramları bağlamında yer alan konuların edebi ürün, soru, etkinlik, görsellik ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### **SBÖP'de Yer Alan Beceriler**

Karasu Avcı ve Faiz'e (2018) göre beceri herhangi bir davranışı yapabilme durumudur ayrıca sahip olunan beceriler hem bireysel hem de toplumsal problemlerin çözülmesinde etkilidir. MEB'in SBÖP'de belirlediği ve 4-7. sınıf öğrencilerinden kazanmasını beklediği toplam 27 beceri vardır. Bu doğrultuda MEB'in SBÖP'de belirlediği beceriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. SBÖP’de Yer Alan Beceriler

SBÖP’de Yer Alan Beceriler		
Araştırma	Harita okuryazarlığı	Mekânı algılama
Çevre okuryazarlığı	Hukuk okuryazarlığı	Öz denetim
Değişim ve sürekliliği algılama	İletişim	Politik okuryazarlık
Dijital okuryazarlık	İş birliği	Problem çözme
Eleştirel düşünme	Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	Sosyal katılım
Empati	Kanıt kullanma	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Finansal okuryazarlık	Karar verme	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Girişimcilik	Konum analizi	Yenilikçi düşünme
Gözlem	Medya okuryazarlığı	Zaman ve kronolojiyi algılama

Kaynak: (MEB, 2018)

Tablo 2’ye verilen 27 beceriden sadece dördü coğrafya ile doğrudan ilişkilendirilebilirken beşi de coğrafya ile dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek düzeydedir. Bu doğrultuda “çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, konum analizi ve mekânı algılama” becerileri coğrafya ile doğrudan ilişkiliyken “araştırma, gözlem, kanıt kullanma, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” gibi beceriler de coğrafya ile dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek niteliktedir.

### SBÖP’de Yer Alan Öğrenme Alanları ve Öğrenme Alanlarının İlgili Olduğu Disiplinler

MEB’e (2018) öğrenme alanlarını, birbiriyle bağlantılı olan bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği ve öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda SBÖP’de yer alan 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi için belirlenen yedi öğrenme alanı ve bu öğrenme alanlarının ilgili oldukları disiplinler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. SBÖP’de Yer Alan Öğrenme Alanlarının İlgili Olduğu Disiplinler

Öğrenme Alanları	Öğrenme Alanlarının İlgili Olduğu Disiplinler
1. Birey ve Toplum	Hukuk, Psikoloji, Sosyoloji, Tarih ve Vatandaşlık
2. Kültür ve Miras	Tarih, Kültür ve Türk kültürü

## **T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Coğrafya ve Çevre eğitimi
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilim, Teknoloji ve Sosyoloji
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Coğrafya, Ekonomi ve Meslek bilgisi
6. Etkin Vatandaşlık	Sosyoloji, Siyaset bilimi ve Hukuk
7. Küresel Bağlantılar	Coğrafya, Vatandaşlık, Tarih ve Siyaset

Tablo 3 incelendiğinde SBÖP’de yer verilen yedi öğrenme alanı içinde birçok sosyal bilim disiplini yer almaktadır. SBÖP’de yer alan öğrenme alanları ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde İnsanlar, Yerler ve Çevreler (İYÇ) öğrenme alanı bütünüyle coğrafya kavramları kapsamında yer alırken Üretim, Dağıtım ve Tüketim (ÜDT) ve Küresel Bağlantılar (KB) öğrenme alanları ise kısmen coğrafya kavramları ile ilişkilidir.

### **SBÖP’de Yer Alan Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları ve Ders Saatleri**

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde toplam 7 öğrenme alanı ve 33 kazanım vardır. Bu 7 öğrenme alanı ve 33 kazanım için belirlenen ders saati ise toplam 108 saattir. SBÖP’nin dördüncü sınıf İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan kazanımlar ve ders saatleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanı Kazanımları ve Ders Saatleri

<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders Saati</b>
1 Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	20 ders saati
2 Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	
3 Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	
4 Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	
5 Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	
6 Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders Saati</b>
1 Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.	4 ders saati

<b>Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları</b>		<b>Ders Saati</b>
1	Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	14 ders saati
2	Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.	
3	Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	
4	Farklı kültürlerle saygı gösterir.	

Kaynak: (MEB, 2018)

Tablo 4'e göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanları için 11 kazanım belirlenmiş ve bu kazanımlar için ise 38 ders saati öngörülmüştür. Belirlenen bu kazanımların tamamı coğrafya kavramları ile ilişkilidir. Kazanımlar, ders içeriği ve ders saatleri bir bütün halinde incelendiğinde ders içeriklerinin kazanımlarla uyumlu ve ders saatlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Kazanımların en fazla olduğu öğrenme alanı İYÇ öğrenme alanı iken en az olduğu öğrenme alanı ise ÜDT'dir. İYÇ öğrenme alanının kazanımları; konum, kroki, doğal ve beşeri unsurlar, hava olayları, yer şekilleri, nüfus gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir. ÜDT öğrenme alanındaki kazanımlardan sadece biri coğrafya kavramları kapsamında yer alan ekonomik faaliyetlerle ilişkilidir. KB öğrenme alanı için belirlenen kazanımlar ise coğrafya kavramları kapsamında yer alan ülkeler coğrafyası ile ilgilidir.

#### **Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konular**

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer verilen konular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konular

<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Konuları</b>	
1	Yön belirleme ve herhangi bir yerin konumunu tarif etme
2	Yer tarifi ve kroki çizme
3	Çevredeki doğal ve beşeri unsurlar
4	Hava olayları ve resimli grafiklere çizme
5	Yaşadığımız yerin fiziki ve siyasi haritalarda gösterimi
6	Doğal afetler (Heyelan, çığ, sel, fırtına ve deprem)
7	Deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacaklar
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Konuları</b>	
1	Türkiye'deki bazı ekonomik faaliyetler, üretim ve meslekler
<b>Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Konuları</b>	
1	Ülkeler coğrafyası (Finlandiya ve Ürdün)

## **T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

- 2 Türkiye'nin komşuları (Bulgaristan, Yunanistan, Suriye, Irak, İran, Nahçıvan, Ermenistan ve Gürcistan)
- 3 Türk Cumhuriyetleri (Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan, Kazakistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti)
- 4 Farklı kültürler (Macaristan ve Japonya)
- 5 Kültürel Farklılıklar (Türkiye, İskoçya, Çin, Şili, İngiltere, Hint ve Tayland)

Tablo 5 incelendiğinde 4. sınıf sosyal bilgiler dersi İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında yer alan konular (Konum, yön belirleme, harita, doğal ve beşeri unsurlar, hava olayları, doğal afetler, ekonomik faaliyetler, ülkeler ve kültür coğrafyası) coğrafya kavramlarıyla ilişkilendirilebilecek niteliktedir.

### **Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konuların Edebi Ürün, Soru, Etkinlik, Görsellik ve Ölçme-Değerlendirme Boyutu**

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan konuların edebi ürün, soru, etkinlik, görsellik ve ölçme-değerlendirme boyutları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konuların Edebi Ürün, Soru, Etkinlik, Görsellik ve Ölçme-Değerlendirme Özellikleri

<b>Öğrenme Alanları</b>	<b>Edebi Ürün</b>	<b>Soru</b>	<b>Etkinlik</b>	<b>Görsel Öge</b>	<b>Ölçme-Değerlendirme</b>
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3	21	8	42	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	4	2	7	1
Küresel Bağlantılar	-	15	1	39	1

Tablo 6 incelendiğinde belirlenen öğrenme alanlarının ders içeriklerinde yer alan edebi ürünlerin yetersiz olduğu söylenebilir. Ancak ders içeriğinde yer alan sorular, ders içi ve dışı etkinlikler belirlenen kazanımlarla ilişkilidir ve ders içeriklerinin görsel açıdan (resim, harita ve fotoğraf) oldukça zengin olduğu söylenebilir. Öğrenme alanları sonunda verilen ölçme-değerlendirme farklı soru tipleriyle (Boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme ve açık uçlu sorularla) hazırlanmıştır. Ancak öğrenme alanları sonunda öğrenci öz değerlendirmesine veya kavram öğretimine yer verilmemiştir.

### SBÖP’de Yer Alan Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları ve Ders Saatleri

Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde toplam 7 öğrenme alanı ve 33 kazanım vardır. Bu doğrultuda SBÖP; İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarındaki coğrafya kavramları kapsamında yer alan kazanımlar ve ders saatleri Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanı Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Kazanımlar ve Ders Saatleri

<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders saati</b>
1 Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.	18 ders saati
2 Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	
3 Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	
4 Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	
5 Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders saati</b>
1 Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.	12 ders saati
2 Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.	
3 Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.	
4 Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder	
<b>Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders saati</b>
1 Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.	11 ders saati
2 Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.	
3 Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.	

Kaynak: (MEB, 2018)

Tablo 7’ye göre İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarındaki coğrafya kavramları kapsamında toplam 12 kazanım vardır ve bu kazanımlar için ise 41 ders saati

## **T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

belirlenmiştir. Kazanım ve ders saatinin en fazla olduğu öğrenme alanı İYÇ iken en az olduğu öğrenme alanı ise KB öğrenme alanıdır. İYÇ öğrenme alanı için belirlenen kazanımlar; yeryüzü şekilleri, iklim, nüfus, yerleşme, doğal afetler ve çevre sorunları gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir. ÜDT öğrenme alanı kazanımları coğrafya kavramları kapsamında yer alan; ekonomik faaliyetler, üretim, dağıtım ve tüketim konuları ile ilgilidir. KB öğrenme alanı kazanımları ülkeler arası ekonomik ilişkiler, ulaşım ve turizm gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir.

### **Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konular**

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan konular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konular

<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Konuları</b>
1 Yeryüzü şekilleri ve harita bilgisi
2 Hava durumu-tahmini
3 Türkiye’de görülen iklimler
4 İklimin insan faaliyetlerine etkisi
5 Nüfus ve yerleşme, Doğal ortam
6 Doğal afetler ve çevre sorunları
7 Doğal afetlerin yaşamımıza etkisi
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Konuları</b>
1 Ülkemizde yapılan ekonomik faaliyetler
2 Ekonomik faaliyetlerin mesleklere etkileri
3 Ekonomik faaliyetlerin sosyal hayata etkileri
4 Üretim, dağıtım ve tüketim ağı
<b>Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Konuları</b>
1 Yaşanılan yerin ülke ekonomisine etkisi
2 Ekonomik ilişkilerde teknoloji
3 Turizm ve uluslararası ilişkiler

Tablo 8 incelendiğinde 5. sınıf sosyal bilgiler dersi İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında yer alan 14 konu (yer şekilleri, harita bilgisi, hava durumu, iklim, Türkiye’de görülen iklimler, iklimin insan faaliyetlerine etkisi, nüfus ve yerleşme, doğal ortam, doğal afetler, ekonomik faaliyetler, ekonomik ilişkiler, turizm ve uluslararası ilişkiler) coğrafya kavramı ile ilişkilendirilebilecek niteliktedir.

**Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konuların Edebi Ürün, Soru, Etkinlik, Görsellik ve Değerlendirme Boyutu**

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan konuların edebi ürün, soru, etkinlik, görsellik ve ölçme-değerlendirme boyutları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Konuların Edebi Ürün, Soru, Etkinlik, Görsellik ve Ölçme-Değerlendirme Özellikleri

Öğrenme Alanları	Edebi Ürün	Soru	Etkinlik	Görsel Öge	Ölçme-Değerlendirme
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	12	11	50	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	7	7	50	1
Küresel Bağlantılar	-	7	4	17	1

Tablo 9 incelendiğinde belirlenen öğrenme alanlarının ders içeriklerinde edebi ürünlere hiç yer verilmemiştir. Ders içeriklerinde yer verilen sorular, ders içi ve dışı etkinlikler belirlenen kazanımlarla ilişkilidir. Ders içeriklerinin görsel (resim, harita ve fotoğraf) açıdan oldukça zengin olduğu söylenebilir. Ancak ÜDT ve KB öğrenme alanlarında soru ve etkinlik sayısında bir azalma olduğu görülmektedir. Öğrenme alanları sonunda verilen ölçme-değerlendirme farklı soru tipleriyle (Boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme ve açık uçlu sorularla) hazırlanmıştır ancak öğrenme alanları sonunda öğrenci öz değerlendirmesine veya kavram öğretimine yer verilmemiştir.

**SBÖP’de Yer Alan Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları ve Ders Saatleri**

Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinin 7 öğrenme alanı için 33 kazanım ve 108 ders saati belirlenmiştir. Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya kavramları kapsamında İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar ve ders saati Tablo 10’da verilmiştir.



## **T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

**Tablo 10.** Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanı Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Kazanımlar ve Ders Saatleri

<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders Saati</b>
1 Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	
2 Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	14 ders saati
3 Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	
4 Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders Saati</b>
1 Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	
2 Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.	9 ders saati
3 Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.	
<b>Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders Saati</b>
1 Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.	
2 Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.	7 ders saati

Kaynak: (MEB, 2018)

Tablo 10 incelendiğinde kazanımların en fazla olduğu öğrenme alanı İYÇ'dir. SBÖP'de coğrafya kapsamında yer alan İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında toplam 9 kazanım coğrafya kavramı ile ilişkilendirilmiş ve bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için 30 ders saati belirlenmiştir. İYÇ öğrenme alanındaki kazanımlar; yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü, kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumu, Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özellikleri ve dünya iklim tipleri gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir. ÜDT öğrenme alanındaki kazanımlar; ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetleri, kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkileri ve Türkiye'nin coğrafi özellikleri gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir. KB öğrenme alanındaki kazanımlar; ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkileri ve ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği roller gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir.

**Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konular**

Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabı İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarındaki coğrafya kavramları kapsamında yer alan konular Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.** Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konular

<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Konuları</b>
1 Harita bilgisi
2 Dünyanın şekli (ekvator, paralel, meridyen ve kutup)
3 Türkiye'nin coğrafi konumu
4 Kıtalar ve okyanuslar
5 Ülkemizin coğrafi özellikleri, fiziki harita, ova ve plato
6 Türkiye'de görülen iklim tipleri ve bitki örtüsü
7 Nüfus ve nüfusun dağılışını etkileyen doğal ve beşeri faktörler
8 Ekonomik faaliyetler
9 Dünyada görülen bazı iklim tipleri (Akdeniz, kutup, muson ve ekvatorial iklim)
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Konuları</b>
1 Ülkemizin kaynakları ve ekonomik faaliyetler
2 Enerji kaynakları
3 Yatırım ve pazarlama
4 Bölgesel kalkınma projeleri (GAP, KOP ve ZBK)
<b>Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Konuları</b>
1 TİKA ve TÜRKSOY
2 Türkiye'nin ihracat ve ithalatı
3 Uluslararası kuruluşlar (İİT, NATO, BM, UNESCO)

Tablo 11 incelendiğinde 6. sınıf sosyal bilgiler dersi İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında yer alan 16 konu (Harita bilgisi, dünyanın şekli, kıtalar, okyanuslar, Türkiye'nin coğrafi konumu, ülkemizin coğrafi özellikleri, ülkemizde ve dünyada görülen iklim tipleri ve bitki örtüsü, nüfus, ekonomik faaliyetler, enerji kaynakları, bölgesel kalkınma projeleri, Türkiye'nin ihracat ve ithalatı ve uluslararası kuruluşlar) coğrafya kavramları ile ilişkilendirilebilecek niteliktedir.

## **T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

### **Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konuların Edebi Ürün, Soru, Etkinlik, Görsellik ve Değerlendirme Boyutu**

Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabı İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan konuların edebi ürün, soru, etkinlik, görsellik ve ölçme-değerlendirme boyutları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Konuların Edebi Ürün, Soru, Etkinlik, Görsellik ve Ölçme-Değerlendirme Özellikleri

<b>Öğrenme Alanları</b>	<b>Edebi Ürün</b>	<b>Soru</b>	<b>Etkinlik</b>	<b>Görsel Öge</b>	<b>Ölçme-Değerlendirme</b>
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	13	15	30	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	13	7	25	1
Küresel Bağlantılar	-	13	7	15	1

Tablo 12 incelendiğinde belirlenen öğrenme alanlarında edebi ürünlere hiç yer verilmezken ders içeriklerinde yer alan sorular, ders içi ve dışı etkinlikler belirlenen kazanımlarla ilişkilidir ve ders içeriklerinin görsel (resim, harita ve fotoğraf) açıdan oldukça zengin olduğu söylenebilir. Ancak soru ve etkinlik sayısının ise az olduğu söylenebilir. Öğrenme alanları sonunda verilen ölçme-değerlendirme farklı soru tipleriyle (Boşluk doldurma, çoktan seçmeli, eşleştirme ve açık uçlu sorularla) hazırlanmıştır. Öğrenme alanları sonunda öğrenci öz değerlendirmesi yoktur ancak “oyunayalım-öğrenelim” şeklinde kavram öğretimine yer verilmiştir.

### **SBÖP’de Yer Alan Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları ve Ders Saatleri**

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yedi öğrenme alanı için belirlenen 31 kazanım vardır ve bu kazanımlar için belirlenen ders saati 108 ders saatidir. 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya kavramları kapsamında yer alan İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanı kazanımları ve ders saatleri Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanı Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Kazanımlar ve Ders Saatleri

<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders Saati</b>
1 Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	
2 Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.	12 ders saati
3 Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders Saati</b>
1 Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	
2 Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	5 ders saati
<b>Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları</b>	<b>Ders Saati</b>
1 Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.	
2 Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.	6 ders saati

Kaynak: (MEB, 2018)

Tablo 13’e göre yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları ile ilişkilendirilen toplam yedi kazanım vardır ve bu kazanımlar için belirlenen 23 ders saatidir. Kazanımların en fazla olduğu öğrenme alanı İYÇ öğrenme alanı iken en az olduğu öğrenme alanı ise ÜDT ve KB öğrenme alanlarıdır. Kazanımlar incelendiğinde İYÇ öğrenme alanı; nüfus, yerleşme ve göç gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir. ÜDT öğrenme alanı üretim ve toprak gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir. KB öğrenme alanındaki kazanımlar; Türkiye’nin üye olduğu uluslararası kuruluşlar ve Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşlar gibi coğrafya kavramları ile ilgilidir.

#### **Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konular**

Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan konular Tablo 14’te verilmiştir.

**T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

**Tablo 14.** Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konular

<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Konuları</b>	
1	Yerleşmeyi etkileyen faktörler
2	Dünyada nüfusun yoğun olduğu yerler
3	Ülkeler (Japonya ve Bolivya) coğrafyası
4	Türkiye'nin nüfusu ve nüfus dağılışı
5	Türkiye'nin nüfus yapısı
6	Göç ve göç türleri
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Konuları</b>	
1	Toprağın önemi ve tarım
2	Tarımı destekleyen kuruluşlar
3	Tarım ve sanayinin gelişimi
<b>Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Konuları</b>	
1	Türkiye'nin üye olduğu uluslararası kuruluşlar
2	Avrupa Birliği

Tablo 14 incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler dersi İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında yer alan 11 konu (Yerleşme, ülkeler coğrafyası, Türkiye'nin nüfusu, nüfus dağılışı ve nüfus yapısı, göç ve göç türleri, toprak, tarım, tarımı destekleyen kuruluşlar, sanayi, uluslararası kuruluşlar) coğrafya kavramları ile ilişkilendirilebilecek niteliktedir.

**Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Konuların Edebi Ürün, Soru, Etkinlik, Görsellik ve Değerlendirme Boyutu**

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan konuların edebi ürün, soru, etkinlik, görsellik ve ölçme-değerlendirme boyutları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İYÇ, ÜDT ve KB Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Konuların Edebi Ürün, Soru, Etkinlik, Görsellik ve Ölçme-Değerlendirme Özellikleri

<b>Öğrenme Alanları</b>	<b>Edebi Ürün</b>	<b>Soru</b>	<b>Etkinlik</b>	<b>Görsel Öge</b>	<b>Ölçme-Değerlendirme</b>
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1	22	16	39	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	9	10	7	1

Küresel Bağlantılar	-	11	6	17	1
---------------------	---	----	---	----	---

Tablo 15 incelendiğinde belirlenen öğrenme alanlarının ders içeriklerinde yer alan edebi ürünler, sorular, ders içi ve dışı etkinlikler belirlenen kazanımlarla ilişkilidir ve ders içeriklerinin görsel (resim, harita ve fotoğraf) açıdan oldukça zengin olduğu söylenebilir ancak soru ve etkinlik sayısının ise ÜDT ve KB öğrenme alanlarında daha az olduğu görülmektedir. Öğrenme alanları sonunda verilen ölçme-değerlendirme farklı soru tipleriyle (Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme ve açık uçlu sorular ve bulmaca) hazırlanmıştır. Her öğrenme alanı sonunda öğrenci öz değerlendirmesi vardır ancak kavram öğretimine yer verilmemiştir.

#### **SBÖP’de Yer Alan 4-7. Sınıf Düzeyindeki Tüm Kazanımların ve Ders Saatlerinin Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Oranları**

SBÖP’de yer alan sosyal bilgiler dersi 4-7. sınıf düzeyindeki tüm öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan kazanımlara ve ders saatlerine Tablo 16’da yer verilmiştir.

**Tablo 16.** SBÖP’de 4-7. Sınıf Düzeyindeki Tüm Öğrenme Alanlarında Coğrafya Kavramları Kapsamında Yer Alan Kazanımlar ve Ders Saatleri

Sınıf Düzeyi	SBÖP (4-7.Sınıf)		Coğrafya Kavramları Kapsamındaki Kazanımlar ve Ders Saatleri			
	Kazanımlar	Ders Saati	Kazanımlar	%	Ders Saati	%
4. Sınıf	33	108	11	33,3	38	35,1
5. Sınıf	33	108	12	36,3	41	37,9
6. Sınıf	34	108	9	26,4	30	27,7
7. Sınıf	31	108	7	22,5	23	21,2
<b>TOPLAM</b>	131	432	39	29,7	132	30,5

Tablo 16 incelendiğinde SBÖP’de 4-7. sınıf düzeyindeki tüm öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar toplam 131 tanedir ve bu kazanımlar için belirlenen ders saati ise 432 saattir. SBÖP’de 4-7. sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarında coğrafya kavramları kapsamında yer alan tüm kazanımların oranı %29,7 iken ders saati oranı ise 30,5’tir.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP)'nda yer alan 27 beceriden sadece 4'ü doğrudan coğrafya kavramları ile ilgilidir. SBÖP'de yer alan yedi öğrenme alanından sadece İnsanlar, Yerler ve Çevreler (İYÇ) coğrafya kavramları ile bütünüyle ilgiliyken Üretim, Dağıtım ve Tüketim (ÜDT) ve Küresel Bağlantılar (KB) öğrenme alanları ise kısmen coğrafya kavramları ile ilgilidir. SBÖP'de kazanımların en fazla olduğu öğrenme alanı İYÇ öğrenme alanıdır. SBÖP'de 4-7. sınıf düzeyindeki tüm öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar toplam 131 tane ve ders saati ise 432'dir. SBÖP'de 4-7. sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarında coğrafya kavramları bağlamında yer alan tüm kazanımların oranı %29,7 iken ders saati oranı ise 30,5'tir. SBÖP 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya kavramları bağlamında İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanları için toplam 39 kazanım belirlenmiş ve bu kazanımların gerçekleştirilmesi için 132 ders saati belirlenmiştir. İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında belirlenen 39 kazanımın tamamı coğrafya kavramları ile ilgilidir. Bu kazanımların gerçekleştirilmesi için öngörülen ders saati (132 saat) yeterli düzeydedir. İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarında yer alan konuların ve kazanımların önemli bir bölümü coğrafya kavramları ile ilişkilendirilebilecek niteliktedir. İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarının ders içeriklerinde yer alan edebi ürünler yetersizdir ancak sorular ve etkinlikler belirlenen kazanımlarla ilişkili ve yeterlidir. Ders içerikleri görsel açıdan oldukça zengindir ve öğrenme alanlarının sonunda verilen ölçme-değerlendirmeler farklı soru tipleriyle hazırlanmıştır. Sadece 7. sınıf sosyal bilgiler dersi İYÇ öğrenme alanında öğrenci öz değerlendirmesi vardır. Ayrıca 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında "öğrenme alanı" kavramı kullanılırken 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ise öğrenme alanı kavramı yerine "ünite" kavramı kullanılmıştır.

SBÖP'de yer alan 27 beceriden sadece dördü doğrudan coğrafya ile ilgilidir ancak bu becerilerin SBÖP'de öğrencilere nasıl kazandırılacağına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Gümüş, Akyol, Avcı ve Dikiciğil'e (2019) göre öğretim programının vazgeçilmez öğelerinden olan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretim sürecinde rol üstlenen birçok etken vardır ve bu etkenlerin en önemlilerinden biri de ders kitaplarıdır ayrıca ders kitaplarının içeriğinin, becerilerin kazandırılması üzerindeki etkisi hem öğrenci hem de rehber olarak öğretmen açısından göz ardı edilemez. Bu bağlamda öğretmenlerin ve ders kitaplarının öğretim programlarında belirlenen becerileri öğrencilere kazandırmada oldukça önemli rollerinin olduğu söylenebilir.

Can (2019) yaptığı çalışmada 2005 SBÖP'yi incelemiş ve bu çalışma sonuçlarına göre; 2005 SBÖP'de 175 adet kazanım bulunurken SBÖP'de 131 kazanıma yer verildiği belirlenmiş, SBÖP'de kazanımlar yaklaşık olarak %25 oranında azaltılmış ve sınıf düzeylerine göre kazanımlar dördüncü ve beşinci

sınıflarda yaklaşık %29, altıncı ve yedinci sınıflarda yaklaşık %20 oranında azaltılmıştır. Çoban ve Akşit (2018) ve Selvi (2018) yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu bağlamda SBÖP’de yer verilen kazanımların az olduğunu söylemek mümkündür hatta kazanımların sayısının daha fazla olabileceği de ifade edilebilir. Ancak burada önemli olan kazanımların sayısından ziyade içeriği olmalıdır. Zira kazanımların sayısı azaltılmış olabilir ancak mühim olan kazanımların ders içeriğini ve kapsamını yansıtmıştır.

Ünal ve Özkaral (2019) SBÖP ile ders kitaplarının harita kullanımı açısından incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada SBÖP’de kazanımlarda harita kullanımına yönelik beceriler ve bu beceriler doğrultusunda ders kitaplarındaki haritalara ilişkin bilgilere yer verilmediğini düşünmektedir. Oysa SBÖP’de yer alan coğrafya kapsamında çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, konum analizi ve mekân algılama becerilerinin yer aldığı görülebilir. Ayrıca 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”, 5. sınıfta da “Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.” gibi kazanımlar yer almaktadır.

Sağdıç’a (2019) göre SBÖP’de yer alan disiplinler ve sosyal bilimlerin çok farklı alanlarından elde edilen bilgiler disiplinler arası ve bütünlük bir yaklaşımla doğrultusunda ele alınmıştır. SBÖP’de yer verilen disiplinlerin yer alma oranı ise oldukça farklılık göstermektedir. Turan (2019) yaptığı çalışmada SBÖP’de coğrafyanın yer alma oranını %28,57 oranında belirlerken bu çalışmada da bu oran %29,7 civarında bulunmuştur. Dolayısıyla bu sonuçların birbirine oldukça yakın olduğu ve birbiriyle önemli ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Turan (2019) SBÖP ile ilgili yaptığı çalışmada ÜDT öğrenme alanını ve kazanımlarını coğrafya ile ilişkilendirmemiştir. Ancak bu çalışmada SBÖP kazanımları, sosyal bilgiler ders kitapları ve ders içerikleri bir bütün halinde incelendiğinde ÜDT öğrenme alanının önemli ölçüde coğrafya ile ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Kızılcıoğlu ve Taş’a (2007) göre 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya disiplini ile ilgili kazanımlara yer veren öğrenme alanları İYÇ, ÜDT ve KB öğrenme alanlarıdır. Karatekin ve Sönmez’e (2016) göre SBÖP’de ağırlıklı olarak İYÇ ve ÜDT başta olmak üzere tüm öğrenme alanlarında coğrafya ile ilgili kazanım ve konulara yer verilmiştir. Bu sonuçların yapılan bu çalışma sonuçlarıyla da önemli ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Turan (2019) SBÖP ile ilgili yaptığı çalışmada SBÖP’de 4-7. sınıflarda yer alan öğrenme alanlarının diğer disiplinlerle olan ilişkisini belirlediği araştırma sonucu bu araştırma sonucuyla da önemli ölçüde örtüşmektedir. Zira her iki çalışmada da öğrenme alanlarının ilişkili olduğu disiplinlerin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.



## **T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

Dursun'un (2019) SBÖP'ye ilişkin öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerini incelediği çalışmada akademisyenlerin tamamı SBÖP'de yer alan becerilerin çağın gereksinimlerine uygun şekilde hareket edebilecek, bilinçli ve uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek üzere belirlenen beceriler olduğunu ifade etmiştir. Turan (2019) yaptığı çalışmada SBÖP'de yer alan İYÇ ve KB öğrenme alanlarındaki bazı becerileri coğrafya ile ilişki olduğunu belirlemiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Ancak Turan (2019) ÜDT öğrenme alanında yer alan bazı becerileri ise coğrafya ile ilişkilendirmemiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda ÜDT öğrenme alanı için öngörülen bazı beceriler coğrafya ile ilişkilendirilebilecek düzeydedir.

Bebe ve Ünlü (2012) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri, 6. sınıf SBÖP'de coğrafya içerikli öğelerin başarılı bir biçimde belirlendiğini düşünmekte, öğretmenlerin yarıya yakını coğrafya içerikli kazanımların kendi aralarında tutarlı ve her kazanımın daha sonraki kazanımın oluşumuna destek dizilimine sahip olduğunu ancak tüm bunlara karşın SBÖP'de coğrafyaya yeterli payın ayrılmadığını düşünmektedir. Bebe ve Ünlü'nün (2012) yaptığı çalışmayla bu çalışma sonuçları önemli ölçüde örtüşmektedir ancak Bebe ve Ünlü'nün (2012) yaptığı çalışmada yer alan öğretmenler coğrafyanın payının SBÖP'de yeterli olmadığını düşünmektedirler ancak yapılan bu çalışma sonuçlarına göre; disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanan SBÖP'de birçok sosyal bilimler disiplinin olduğu düşünüldüğünde coğrafyanın payı yaklaşık olarak %29'dur. Bu oranın SBÖP açısından oldukça önemli bir oran olduğu söylenebilir.

Kalaycı ve Baysal (2020) yaptıkları çalışmada SBÖP'de öğrenci öz değerlendirmesinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışma sonucunda da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulan 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde sadece 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan tüm öğrenme alanlarında öğrenci öz değerlendirme formlarına ulaşılmıştır. Aslında öğrenci öz değerlendirme formlarının öğrencilerin öğrenme alanları sonunda kendilerini değerlendirmelerine olanak sağladığı için önemli bir değerlendirme olduğu söylenebilir. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tüm öğrenme alanlarının sonunda "oyunla öğrenelim" adı altında çocukların ilgisini çekebilecek kavram öğretimine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrenme alanlarının sonunda öğrenci öz değerlendirmesinin yer alması ve kavram öğretiminin oyunlaştırılarak öğretilmesi öğrencilerin ilgisini çekmesi ve dolayısıyla öğrenmeleri açısından oldukça faydalı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Ders kitaplarında yer alan öğrenme alanları sonunda öğrenci öz değerlendirmelerine ve kavram öğretimine yönelik oyunlara yer verilebilir.

2. SBÖP’de yer alan coğrafya kavramlarıyla ilgili kazanımların sayısı artırılabilir.
3. Sosyal bilgiler (4-7. sınıflar) ders kitaplarındaki coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenme alanlarında yer alan coğrafya kavramları ile ilgili edebi ürünlere (şiiir, hikâye, destan vb.) daha fazla yer verilebilir.
4. Altı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bütünlüğün sağlanması için “ünite” kavramı yerine “öğrenme alanı” kavramı kullanılabilir.
5. SBÖP’de coğrafya kavramları ile ilgili becerilere daha fazla yer verilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Akpınar, Burhan (2010), **“Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”**, Eğitime Bakış Dergisi, Cilt. 6, Sayı: 16, ss. 16-20.
- Ambarlı, Aytaç (2010), **Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, Mesut (2016), Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi (1.baskı), R.Sever, M.Aydın ve E.Koçoğlu (Yay. haz.), **Tarihsel Empatiyle Sosyal Bilgiler Öğretimi** içinde (ss. 15-27), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Aykaç, Necdet (2007), **“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”**, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı: 22, ss. 46-73.
- Bebe, Halil İbrahim ve Ünlü, Mehmet (2012), **“İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Coğrafya İçeriği Açısından Yeterliliği”**, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 26, ss. 260-286.
- Can, Büşra (2019), **2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi**, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çakmak, Zafer - Kaçar, Turan - Arıkan, İrfan (2017), **“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programına İlişkin Görüşleri”**, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 5, Sayı: 54, ss. 576-597.

**T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

- Çakmak, Zafer - Arıkan, İrfan ve Kaçar, Turan (2019, Şubat), **Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Üzerine Yapılan Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: 2005-2018 Yılları**. 4. Uluslararası El Ruha Sosyal Bilimler Kongresi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Çelikkaya, Taner ve Kürümlüoğlu, Mutlu (2018), “**Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri**”, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt. 6, Sayı: 11, ss. 104-120.
- Çoban, Okan ve Akşit, İbrahim (2018), “**2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Kazanım, Kavram, Değer ve Beceri Boyutları Açısından Karşılaştırılması**”, Journal of History Culture and Art Research, Cilt. 7, Sayı: 1, ss. 479-505. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Demirel, Özcan (2013), **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya** (20. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Dinç, Erkan ve Doğan, Yasin (2010), “**İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri**”, Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Cilt. 1, sayı: 1, ss. 17-49.
- Dursun, Ayşe (2019), **2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na İlişkin Öğretmen ve Akademisyenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, Nevzat - Akyol, Canan - Avcı, Görkem - Dikicigil, Özdemir (2019), “**Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Becerilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler Kapsamında İncelenmesi**”, The Journal of Academic Social Science Studies, Sayı: 77, ss. 219-229.
- Güven, Sevim (2011), **Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitimi ve Vatandaşlık Eğitiminde Modeller**, R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Yay. haz.). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar - II (I. baskı) içinde** (s. 36-56). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Kalaycı, Nurdan ve Baysal, Sefa Burak (2020), “**Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2005-2017-2018)**”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt. 22, Sayı: 1, ss.106-129.

- Karasu Avcı, Emine ve Faiz, Melike (2018), “**4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ‘Etkin Vatandaşlık’ Öğrenme Alanında Yer Alan Becerilerin ve Değerlerin İncelenmesi**”, Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, Cilt. 2, Sayı: 1, ss. 1-21.
- Karatekin, Karatekin ve Sönmez, Ömer Faruk (2016), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Neden Coğrafya?, D.Dilek (Yay. haz.) **Sosyal Bilgiler Eğitimi** (1.baskı) (s. 151-178) içinde, Pegem Akademi, Ankara.
- Kaya, Mehmet Fatih ve Tomal, Necati (2011), “**Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Açısından İncelenmesi**”, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi, Cilt. 1, Sayı: 2, ss. 49-65.
- Kızılcıoğlu, Alaattin ve Taş, Halil İbrahim (2007), “**İlköğretim İkinci Kademedeki Coğrafya Eğitimi Ve Öğretimi: Öğrenme Alanları ve Kazanım Boyutu**”, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 16, ss. 93-108.
- Koçoğlu, Erol ve Aydın, Mesut (2017), “**Alan Uzmanlarına Göre 2017 Sosyal Bilgiler Programının 2005 Programı Çerçevesinde Analizi**”, International Journal of Social Science Research, Cilt. 6 Sayı: 1, ss. 60-72.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi (2018), [http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354,\(01.05.2020\)](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354,(01.05.2020))
- Özdemir Özden, Döndü (2016), Güney Afrika Cumhuriyeti C. Öztürk (Yay. haz.), **Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı** (2. baskı), (ss. 143-172), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Özdemir, Soner Mehmet (2014), Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Değerlendirilmesi M. Safran (Yay. haz.), **Sosyal Bilgiler Öğretimi** (3. baskı). (ss. 18-48), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Öztürk, Cemil (2015), Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Yaklaşım C.Öztürk (Yay. haz.), **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi** (4.baskı) (ss. 2-28), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, Cemil ve Otluoğlu, Rahmi (2003), **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller** (2.baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

**T. Kaçar-B. Bulut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf...**

- Sağdıç, Mustafa (2019), “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde **Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi**”, Journal of History Culture and Art Research, Cilt. 8, Sayı: 2, ss. 390-403. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2121>
- Selvi, Habip (2018). **Sosyal Bilgiler Dersi 2005 ve 2018 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sönmez, Veysel (2010), **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Turan, Saim (2019), “**2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Disiplinlerarası Yapısının İncelenmesi**”, Journal of Innovative Research in Social Studies, Cilt. 2, Sayı: 2, ss. 166-190.
- Ünal, Ayşe Vildan ve Özkartal, Tuğba Cevriye (2019, Haziran), “**2018 Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İle Ders Kitaplarının Harita Kullanımı Açısından İncelenmesi**”, I. İstanbul Uluslararası Coğrafya Kongresi, İstanbul. doi: 10.26650/PB/PS12.2019.002.018
- Yeşiltaş, Namık Kemal ve Kaymakçı, Selahattin (2009), “**John Dewey’nin Eğitim Anlayışı ve Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Örnek Uygulamaları**”, Kars Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 4, ss. 227-242.
- Yeşilyurt, Etem (2011), “**Yapılandırmacı Öğrenme Temelli Bir Öğretim Programının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi**”, Turkish Studies, Cilt. 6, Sayı: 4, ss. 865-885.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## **Öğretmenlerin Kendini İşe Verememe Nedenleri Üzerine Fenomenolojik Bir Çözümleme<sup>1</sup>**

**Akif KÖSE**

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı  
akifkose@ksu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6961-6052>

**Mehmet UZUN**

Uzman, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi  
mehmetuzun461@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2786-5533>

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel bir çalışma olup olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında Kahramanmaraş il merkezinde farklı kademelerde görev yapan 34 öğretmen araştırma örneklemini olarak belirlenmiş, görüşme yoluyla katılımcılardan elde edilen veriler içerik analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendini işe verememelerine kaynaklık eden nedenlerin 9 tema altında toplandığı, bu temaların ise mesleki bağlılık ve mesleki tutumla ilgili nedenler; ailevi nedenler; içinde bulunulan ekonomik durum ve mesleğin gelir düzeyi ile ilgili nedenler; ülkedeki siyasal/politik gelişmelerle ilgili nedenler; görev yapılan yerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleriyle ilgili nedenler; toplumun eğitime/öğretmene bakışıyla ilgili nedenler; sosyal medya ve diğer iletişim araçlarındaki yayınlarla ilgili nedenler; okul paydaşlarıyla (merkez ve taşra yönetimi, okul idarecileri, kurum öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve diğer personel) ilgili nedenler olduğu ortaya çıkmıştır. Temalar altında yer alan nedenlerin detaylı bir biçimde içerisinde sunulduğu bu araştırmanın son kısmında ise uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük öneriler getirilmiştir.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 07.04.2020 / 28.08.2020

*Künye Bilgisi: Köse, A. ve Uzun, M. (2020). Öğretmenlerin Kendini İşe Verememe Nedenleri Üzerine Fenomenolojik Bir Çözümleme. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 680-728. DOI: 10.33437/ksusbd.716213*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Kendini İşe Verme, Kendini İşe Verememe Nedenleri.

### **A Phenomenological Analysis on the Reasons for Teachers' Failure in Work Engagement**

#### **Abstract**

This research attempts to determine teachers' views regarding the reasons for teachers' failure in work engagement. Having a qualitative research design, the research utilized a phenomenological design. The research sample consisted of 34 teachers working at different levels in the city centre of Kahramanmaraş during 2019-2020 academic year. The data were obtained through interviews and content analysis was used during data analysis. The research findings revealed that the reasons causing the teachers' failure in work engagement were gathered under 9 themes. These were identified as the reasons related to occupational commitment and occupational attitude; family-related reasons; the reasons related to the current economic situation and income level of the occupation; the reasons related to the political developments in the country; the reasons related to the sociocultural and socioeconomic characteristics of the place where teachers work; the reasons related to the society's view towards education / teacher; reasons related to the news in social media and other communication tools; reasons related to school stakeholders (central and provincial management, school administrators, teachers, students, parents and other staff). Based upon the findings, various recommendations were provided for practitioners and researchers.

**Keywords:** Teacher, Work Engagement, Reasons for Failure in Work Engagement.

#### **GİRİŞ**

İş görenlerin, çalıştıkları örgütlerinden birtakım beklentilerinin olduğu gibi örgütlerin de iş görenlerinden belirli beklentileri vardır. Örgütlerin iş görenlerinden genel manada beklentilerinin; iş görenlerin mental, fiziksel ve duygusal yönden enerjilerini örgütsel amaçlar doğrultusunda harcamaya istekli olmaları ve bu enerjilerini örgütsel amaçları gerçekleştirmek için harcamaları yani kendilerini işe vermeleridir. İş görenlerden beklenen kendini işe verme

davranışı ise bireysel ve örgütsel birçok bileşenin etkisiyle ve etkileşimiyle ortaya çıkan bir durumdur. Örgütler, yaşamlarını devam ettirebilmek için örgüt açısından bu istendik durumu ortaya çıkaracak bileşenleri bir bütün olarak değerlendirip, bu yönde stratejiler geliştirmek durumundadırlar.

Gerek örgütler gerekse iş görenler açısından pozitif sonuçlar doğuran kendini işe verme davranışı üzerinde örgütsel faktörlerin belirli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Ancak, iş gören yaşamının örgüt dışında da devam ettiği, örgüt dışında da iş görenlerin birçok formal ya da informal grupların üyesi oldukları, aile içerisinde ya da sosyal çevresinde birtakım rollerinin ve sorumluluklarının bulunduğu gerçeği, kendini işe verme davranışının sadece örgütsel faktörlerle açıklanamayacağını da göstermektedir. Dolayısıyla iş görenlerde kendini işe verme davranışının sağlanmasında örgüt içi ve örgüt dışı şartların bir bütün olarak ele alınması gerektiği gerçeği ortaya çıkmaktadır.

İçsel tatmin ve adanmayı da içeren bir kavram olan kendini işe verme; (Mustosmäki, Anttila ve Oinas, 2013: 64) dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarından oluşan işle ilgili, pozitif ve tatmin edici bir zihin durumu olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002). Schaufeli (2012) bu tanımlamadaki *dinçliği*, bireyin işindeyken enerjisini ve zihinsel direncini yüksek seviyede tutması, işinde çaba gösterme istekliliği ve bu istekliliğin en karmaşık durumlarda bile sürekliliğini devam ettirmesi; *adanmayı*, kişinin işiyle fazlasıyla alakadar olması, işine önem göstermesi ve işinde heyecan, ilham, gurur ve mücadele duygularını hissetmesi; *yoğunlaşmayı* ise kişinin tamamen işine motive olması, huzurlu bir şekilde işiyle meşgul olması bu sayede de zamanının hızla geçmesi ve işten kendini alıkoyamaması şeklinde ifade etmektedir. Kendini işe verme, bu boyutlarıyla iş görenlerin işlerine yoğun bir enerjiyle yaklaşip, adanmışlık içerisinde işleriyle bütünleştikleri bir yapıyı işaret ederken (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013: 30) kimi yazarlara göre tükenmişlik madalyonunun diğer yüzü olarak da değerlendirilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009: 25).

Pozitif örgütsel davranış olan ve kavramsal olarak 21. yy. başlarında ortaya konulan kendini işe verme, yönetim literatüründe job/work/employee engagement şeklinde ifade edilmektedir (Özkalp ve Meydan, 2015: 5). Kavramın ulusal yazında ise işe adanma, işe gönülden adanma, işe adanmışlık, işle bütünleşme, çalışmaya tutkunluk, işe bağlılık, işe bağlanma, işe cezbolma, işe tutkunluk, işe angaje olma, kendini işe verme, çalışan bağlılığı, işe yoğunlaşma, iş tutulması ve işe kapılma şeklindeki kullanımlarına da rastlanılmaktadır (Uzun, 2019: 41).

Kavram olarak ulusal yazında farklı kullanımları bulunan kendini işe verme, birçok bireysel ve örgütsel kazanıma da kaynaklık etmektedir. Anlamli iş



çıktılarının oluşmasına katkı sağlayan (Harter, Schmidt ve Hayes, 2002: 276) kendini işe verme davranışıyla ilgili yapılmış olan araştırmalar, bu davranışı sergileyen iş görenlerin, örgütlerinin kendilerine sağlamış olduğu kaynakların karşılığını verme eğiliminde olduklarını ve örgütlerine daha güçlü sadakat geliştirdiklerini göstermektedir (Agyemang ve Ofei, 2013; Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Saks, 2006). Saks (2006: 604) kendini işe vermenin, iş görenlerdeki iş tatminini, örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırdığını, çalışanların işten ayrılma niyetlerini azalttığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra kendini işe verme üzerine yapılan araştırmalar kendini işe vermenin yüksek seviyede örgütsel sorumluluğa, artmış iş memnuniyetine, daha az devamsızlık ve iş hacmi oranlarına, iyileştirilmiş sağlık ve iyi olma haline, daha fazla rol davranışlara, yüksek performansa, kişisel teşebbüste yüksek arza, önleyici tedbirler alan davranışlara ve öğrenme motivasyonuna katkı sunduğunu göstermiştir (Schaufeli ve Salanova, 2007).

Yukarıda ifade edilen tüm bu olumlu yönler, örgütlerin, iş görenlerinin kendini işe vermelerini önemsemeleri gerektiğini göstermektedir. Bu bakımdan kendini işe verme davranışının öncüllerin bilinmesi günümüzde örgütler açısından daha fazla önem kazanmış bir zorunluluktur. Bir diğer ifadeyle, ancak bu öncüllerin neler olduğunu bilen örgütler, iş görenlerin kendini işe vermelerini sağlayabileceklerdir. Bu durum ile ilgili olarak Wollard ve Shuck (2011: 433) geniş kapsamlı bir araştırma yaparak kendini işe vermeye yönelik deneysel ve kuramsal araştırmaları incelemişler ve kendini işe vermenin pek çok bireysel ve örgütsel öncülünün bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

İş görenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan ve iş rollerinin kendilerine yüklediği sorumlulukları yerine getirebilmelerine yardımcı olan bireysel öncüller, iş görenlerin çevrelerini etkili bir şekilde kontrol edebilme ve etkileyebilme yeteneklerini yansıtmaktadır. Bu bireysel öncüller ayrıca iş görenlerin örgütte kariyer başarısını yakalamalarını sağlarken kendini işe vermeleri üzerinde de pozitif ve önemli bir etki oluşturmaktadır (Şahinbaş, 2018: 35-36). İş görenlerin kendini işe vermelerinde etkili olan örgütsel öncüller ise örgüt iklimi, örgüt kültürü, ücret, çalışma şartları, iş görenlerin gelişimine sunulan destek, örgütün iş görenleri güdülemek için kullandığı motivasyon araçları, yöneticilerin yöneticilik ve liderlik uygulamaları, meslektaş davranışları ve bu faktörlerin dışında sayılabilecek etken konumundaki birçok öncüdür. Maslach ve Leiter (1997), bireyin iş çevresinde yer alan iş yükü, kontrol, ödül, aidiyet, adalet ve değerlerden oluşan altı değişkeni çalışma hayatı alanları olarak tanımlamışlardır. Bu alanlarla ilgili oluşabilecek birey ve iş arasındaki uyumsuzluk tükenmişliğe, uyum ise kendini işe vermeye neden olacaktır (Ardıç ve Polatçı, 2009: 25). Saks (2006: 604), Kahn'ın yaklaşımından yola çıkarak yapmış olduğu araştırma sonucunda iş karakteristikleri, algılanan örgütsel destek,

algılanan yönetici desteği, ödül ve tanınma, işlemsel adalet ve dağıtımsal adaleti, kendini işe vermeyi etkileyen örgütsel faktörler olarak belirlemiştir.

Yapılan araştırmalar kendini işe vermeyi etkileyen birçok bireysel ve örgütsel faktörlerin varlığını işaret etmekte ve bu faktörler bireyden bireye, örgütten örgüte (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001) değişkenlik gösterebilmektedir. Ancak, örgütler hangi farklı özelliklere sahip olursa olsunlar iş görenlerin kendini işe verme davranışlarını engelleyen etmenler konusu tüm örgütler için üzerinde durulması gereken önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. İşgörenlerin kendini işe vermelerini engelleyen nedenlerin varlığı şüphesiz her örgüt için tehdit oluşturmaktadır. İnsan unsurunun her yönüyle en yaygın biçimde yer aldığı eğitim örgütlerinde bu nedenler daha da önemli bir hal almaktadır. Çünkü eğitim örgütü dışındaki birçok örgütte iş görenin kendini işe verememe durumunun doğurduğu sonuçları saptamak, bununla ilgili çözüm önerileri geliştirmek ve problem durumunu ortadan kaldırmak daha kolay ve kısa vadede mümkün olabilmektedir. Ancak, eğitim örgütlerinde kendini işe verememenin doğurduğu sonuçların daha uzun vadede ortaya çıkmasından dolayı bu duruma kaynaklık teşkil eden iş görenler ve iş gören davranışları hakkında kesin bir bilgiye ulaşmak çok daha zordur. Bu bakımdan ürettiği hizmetin sonuçları uzun vadede alınan eğitim örgütleri, iş görenlerin kendini işe verebilmeleri için gerekli şartları süreç içerisinde oluşturmalı, iş görenlerin bu durumlarını yine süreç içerisinde sürekli olarak kontrol etmeli, varsa müdahale edilmesi gereken noktalarda gerekli önlemleri gecikmeden almalıdırlar. Aksi durumda eğitim örgütlerinin, eğitsel açıdan telafisi mümkün olmayan sonuçlarla karşılaşmaları kaçınılmaz olacaktır.

Eğitim örgütlerinin sosyal, ekonomik ve politik amaçları okullarda ve büyük ölçüde öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu durum eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ana unsur olan öğretmenlerin kendini işe verme davranışlarının önemini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenlerde bu davranışın varlığı ve düzeyi başta öğrenciler olmak üzere okul örgütünden beklentisi olan kişi, grup ve kurumları doğrudan ve/veya dolaylı etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin kendini işe verememelerinin nedenlerinin tüm yönleriyle belirlenmesi eğitimin tüm paydaşları açısından gerekli olan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma kapsamında ulaşılabilen alan yazınla sınırlı olmak üzere incelenen çalışmalar içerisinde öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerine odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu bakımdan öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın başta alan yazın olmak üzere politika yapıcılara, uygulayıcı konumda olan eğitim yöneticileri ile öğretmenlere ve okulların diğer bütün paydaşlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin kendini işe veremeyişleri ve bunun sebeplerine değil de genel manada bir öğretmenin kendini işe verememesinin nedenlerinin neler olabileceğine odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin;

1. Mesleki bağlılık ve mesleki tutumla ilgili nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Ailevi nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. İçinde bulunulan ekonomik durum ve mesleğin gelir düzeyi ile ilgili nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Ülkedeki siyasal/politik gelişmelerle ilgili nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Görev yapılan yerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleriyle ilgili nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Toplumun eğitime/öğretime bakışıyla ilgili nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Sosyal medya ve diğer iletişim araçlarındaki yayınlarla ilgili nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Okul paydaşlarıyla ilgili nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
9. Yukarıda ifade edilen nedenlerin dışındaki diğer nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

**YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

**Araştırmanın Modeli**

Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlemesinin amaçlandığı bu araştırma nitel bir çalışma olup

olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim deseni bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bakımdan araştırmanın olgubilim deseninde gerçekleştirilmesinin uygun olduğu görülmüş, “öğretmenlerin kendini işe verememe nedenleri” bu araştırmanın olgusu olarak ele alınmıştır.

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) görevli ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 34 öğretmen oluşturmaktadır. Maksimum örnekleme yapmadaki amaç görelilik olarak küçük bir örneklem oluşturarak araştırma probleminin bir parçası konumunda olan bireylerin çeşitliliğini yüksek oranda yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla tüm öğretim kademelerinden öğretmenler seçilerek araştırma örneklemine dâhil edilmişlerdir. Araştırma örneklemine dâhil edilen öğretmenlerin %53'ünü (n=18) erkekler, %47'sini (n=16) kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %59'u (n=20) lisans mezunu iken, %41'i (n=14) lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin %23,5'i (n=8) anaokullarında, %29,5'i (n=10) ilkokullarda, %23,5'i (n=8) ortaokullarda ve %23,5'i de (n=8) liselerde görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara “1. Öğretmenlerin kendini işe verememelerine neden olan mesleki nedenlere yönelik görüşleriniz nelerdir?” şeklinde açık uçlu 9 soru yöneltilmiştir. Bu sorular araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılarak ayrıca alan uzmanı bir akademisyenin görüşüne başvurularak oluşturulmuştur. Görüşme formlarının asıl uygulamasına geçmeden önce beş katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda soruların veri toplama amacına uygun nitelikte olduğu görülmüştür. Pilot uygulama kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler asıl uygulamadan elde edilen veriler ile birlikte değerlendirilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında hazırlanmış olan veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna ilişkin Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî

Bilimler Etik Kurulunun 23.03.2020 tarihli ve 2020/7 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Görüşme formlarının Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu okullarında uygulanabilmesi için ayse.meb.gov.tr üzerinden araştırma uygulama izni ön başvurusu yapılmış, ardından araştırma izni için gerekli evraklar sunularak Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere Ö1'den başlayarak Ö34'e kadar isimler verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler önce kavramsallaştırılmış daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenerek veriyi açıklayan temaların saptanmasını gerektiren içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen verilerin araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak kodlama işlemleri yapılmış, araştırmacılar tarafından tekrar okuma yapılmış ve sonrasında bazı veri kısımlarını kodlamak için kullanılan kavramlar değiştirilmiştir. Oluşan kodların temaları belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacılar tarafından oluşturulan bütün kodlamalar ve temalar karşılaştırılmış, kodların ve temaların ne olacağına dair son karar verildikten sonra frekans tabloları oluşturulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın yöntemi ve araştırma sürecinde takip edilen aşamalar araştırma raporunda açık bir şekilde izah edilmeye çalışılmış, araştırmanın ham verileri araştırmacılar tarafından muhafaza altına alınmış böylece araştırmanın dış güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma soruları açıkça ifade edilmiş, veriler araştırma soruları çerçevesinde ayrıntılı ve amaca uygun olarak toplanmaya çalışılmış, araştırma verileri biri alan uzmanı akademisyen olmak üzere araştırmacıların her ikisi tarafından da ayrı ayrı kodlanıp kodlamalar arasındaki uyum yüzdesine bakılmıştır. Gerçekleştirilen bu hususlarla da araştırmanın iç güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar tarafından araştırmanın bütün verileri üzerinde ayrı ayrı yapılan kodlamalar birbirleri ile karşılaştırılarak kodlamalar arasındaki tutarlılık incelenmiş, elde edilen kodların birbirine benzer ve uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmacıların yaptığı kodlamalardan elde edilen toplam kod sayıları iki ayrı araştırmacı için sırasıyla 243 ve 169 olarak belirlenmiştir. Araştırmacıların yaptıkları kodlamalar arasındaki uyumun yüzdesini belirlemek için şu formülasyon kullanılmıştır (Emmer ve Millett, 1970; Akt. Selçuk, 2001):  
Yüzdelik Uyum =  $100 \times [1 - (A - B) : (A + B)] = 100 \times [1 - (243 - 169) : (243 + 169)] = \%83$

Kodlamalar arasındaki uyumun %75 ve üzeri olması gerektiği (Emmer ve Millett, 1970; Akt. Selçuk, 2001) dikkate alındığında iki ayrı kodlama arasındaki uyum düzeyinin %83 olmasının kodlamalar arasındaki tutarlılığa işaret ettiği, bir diğer ifadeyle kodlamaların güvenilir olduğu görülmüştür. Araştırmada doğrudan

alıntılar yapılarak katılımcı görüşlerine yer verilmiş olması ve araştırma bulgularının kendi içinde tutarlılık göstermiş olması hususları araştırmanın geçerliğini arttıran unsurlar olduğu değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Mesleki Bağlılık ve Mesleki Tutumla İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin mesleki bağlılıkları ve mesleki tutumları ile ilgili nedenlerine ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Mesleki Bağlılık ve Mesleki Tutumla İlgili Nedenleri

		Frekans
Kişisel Nedenler	Öğretmenlik mesleğini sevmeme	7
	Yanlış meslek seçmiş olma	5
	Mesleğini maddi kaygılardan ötürü yapma	5
	Üniversite puanının öğretmenliğe yetmiş olması	5
	Öğretmenliğe bağlılığının olmaması	2
	Meslekte başarısız olduğuna inanma	2
	Motivasyon düşüklüğü yaşama	1
	Öğretmenliği zorunluluktan dolayı yapma	1
	Öğretmenlik mesleğini tanımadan seçmiş olma	1
	Öğretmenliğin, kendi beklentilerini karşılayamaması	1
	Mesleğin yıpratıcı olduğunu düşünme	1
	Çalışma saatlerinin istediği gibi olmaması	1
	Toplam	32
	Meslektaş, Okul ve Üst Yönetim Kaynaklı Nedenler	Meslektaşların motivasyon kırıcı tutum ve davranışları
Yönetim kaynaklı değersizlik duygusu yaşama		1
Başarıların ödüllendirilmemesi		1
Üst makamların olumsuz tutum ve davranışları		1
İdealist öğretmenlerin süreçte yaşadıkları hayal kırıklıkları		1
Toplam	5	
Aile ve Toplum	Öğretmenliğin özel ve saygıdeğer olarak görülmemesi	2
	Öğrenci ve velilerin olumsuz tutum ve davranışları	2

Kaynaklı Nedenler	Eğitimle bir şeylerin değiştirilemeyeceğine olan inanç	1
	Başarısızlığının nedenini sadece öğretmene bağlama	1
Toplam		6

Tablo 1 incelendiğinde kendini işe verememenin mesleki bağlılık ve mesleki tutum ile ilgili nedenlerinin 3 tema altında kategorize edildiği görülmektedir. Bir diğer ifadeyle üç tema altındaki nedenler öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve mesleki tutumlarını olumsuz etkileyerek öğretmenlerin kendilerini işe verememelerine neden olan hususlar olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin mesleki bağlılıkları ve mesleki tutumları ile ilgili nedenlerinden “Kişisel Nedenler” temasına bakıldığında en fazla; öğretmenlik mesleğini sevmeme, yanlış meslek seçiminde bulunma, öğretmenlik mesleğini maddi kaygılardan dolayı yapma ve üniversite puanının ancak öğretmenlik bölümünü kazanmaya yetmiş olmasından dolayı seçilmesi durumlarının, kendini işe verememenin mesleki bağlılık ve tutum ile ilgili “kişisel nedenleri” olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğini zorunluluktan dolayı yapıyor olma, bu mesleği tanımadan seçmiş olma ve öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı olması nedenlerinin diğer kişisel nedenler olarak öne çıktığı görülmektedir.

Kendini işe verememenin mesleki bağlılık ve mesleki tutum ile ilgili nedenlerinden “Meslektaş, Okul, Üst Yönetim Kaynaklı Nedenler” temasına bakıldığında; meslektaşların motivasyon kırıcı tutum ve davranışlarının, öğretmen başarılarının ödüllendirilmeyişinin, üst makamların olumsuz tutum ve davranışlarının, yönetimin öğretmenlere değersizlik duygusu yaşatmasının ve mesleğin başındaki idealistliğin süreç içerisinde hayal kırıklığına dönüşmesinin bu tema altındaki nedenler olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Kendini işe verememenin mesleki bağlılık ve mesleki tutumla ilgili nedenlerinden “Aile ve Toplum Kaynaklı Nedenler” temasına bakıldığında; en fazla, öğretmenliğin toplumda saygın bir meslek olarak görülmemesi ve öğrencilerin/velilerin olumsuz tutum ve davranışlarının mesleki bağlılığı ve mesleki tutumu olumsuz etkileyen nedenler olduğu belirtilmiştir. Eğitimle bir şeylerin değiştirilemeyeceğine olan inanç ve başarısızlığın sadece öğretmene bağlanması da öne çıkan diğer nedenler olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“..... Maalesef “hiçbir şey olamadın bari öğretmen ol” mantığında seçildiği için mesleğe olan sevgi ve bağlılık günden güne azalmaktadır.” (Ö1)

“Mesleğim toplum tarafından özel ve saygıdeğer görünüyor mu? Hayır.” (Ö8)

“İsteddiği bir alana yerleşemeyip öğretmenlik alanına yerleşmenin, öğrencinin/velinin olumsuz tutum ve davranışlarının öğretmenlik sevgisini azaltması.” (Ö14)

“... Bizim bağlılığımız ve sevgimiz iş arkadaşlarımızın bizi eleştirmeleriyle zorlaşıyor. “Bunu neden bu kadar ince düşündün, öğrenciden bir şey olmaz” zıvalıkları bizleri yıpratıyor.” (Ö16)

“Bazı öğretmenlerin yanlış meslek seçiminden dolayı işini severek yapmaması, sadece para kazanma amaçlı yapmasından dolayı kendilerini işlerine yeterince verememekteler.” (Ö21)

“... Mesleki başarılar da ödüllendirilmiyor.” (Ö24)

“Eğitim öğretimdeki başarısızlığın sadece öğretmene fatura edilmesi mesleğe olan tutumumu olumsuz etkiliyor.” (Ö30)

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Aile ile İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin aile ile ilgili nedenlerine ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Aile ile İlgili Nedenleri

	Frekans
Aile içi sorunlar, iletişimsizlikler, huzursuzluklar	15
Aile bireylerinde görülen ciddi sağlık problemleri	6
Küçük çocukların bakımı ile ilgili sorunlar	5
Aileye ayrılan zamanın nicelik ve nitelik yönünden yetersiz oluşu	5
Parçalanmış aile olma durumu	3
İşleyen çocuklarının kalabileceği uygun ortam bulamama	3
Yakınlarının sorumluluklarını da üstlenme zorunluluğu	3
Evde bakıma muhtaç birinin varlığı	2
Aile içi şiddet	2
Kendi çocuklarının eğitimiyle ilgili sorumlulukların varlığı	2
İşi eve taşımanın ailede doğurduğu çatışma	2
Özel hayatını işe karıştırma	1
Ailenin maddi sıkıntıları	1
Ev işlerinin fazlalığı	1
Eşin farklı mesleğinden dolayı çatışma yaşanması	1



Tablo 2'de kendini işe verememenin aile ile ilgili nedenlerine bakıldığında; aile içi sorunların, iletişimsizliklerin ve huzursuzlukların yaşanması, aile bireylerinin ciddi sağlık problemleri yaşamaları, küçük çocukların bakımı konusunda yaşanan zorluklar, aileye yeterli nitelikte ve nicelikte zaman ayırlanamaması, parçalanmış aile olma ve öğretmenlerin çocuklarını bırakılabilecekleri uygun ortam bulmada sıkıntı yaşamaları nedenlerinin öğretmenlerin kendini işe verememelerinin aile ile ilgili nedenlerinden en fazla vurgulanan nedenler olduğu görülmektedir. Bu nedenlerin yanı sıra evde bakıma muhtaç birinin varlığı ve aile içinde yaşanan şiddet de öne çıkan diğer nedenler olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek bazı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

“Aile içerisindeki huzursuzluklar, tartışmaların yaşanması.” (Ö3)

“... Aradaki denge (ev-okul) sağlanmazsa öğretmen kendini işe veremeyebilir.” (Ö6)

“Bayan öğretmenlerin çocuk bakımı konusunda izinlerinin yetersizliği.” (Ö7)

“İş yoğunluğu nedeniyle aileme yeterli zamanı ve özeni gösteremiyorum.” (Ö12)

“Her insanda olabileceği gibi öğretmenlerin aile hayatındaki inişli çıkışlı dönemler, psikolojik açıdan öğretmeni etkileyebiliyor.” (Ö18)

“Bütün enerjimi okulda harcayıp kendi çocuklarımla fazla ilgilenememem. (Ö30)

“Ailede hasta varsa, geçimsizlik varsa, çocuğu ile ilgili sorunlar varsa bunlar kendini işe verememenin nedeni olabilir.” (Ö31)

### **Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin İçinde Bulunulan Ekonomik Durum ve Mesleğin Gelir Düzeyi ile İlgili Nedenleri**

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin içinde bulunulan ekonomik durum ve mesleğin gelir düzeyi ile ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin İçinde Bulunulan Ekonomik Durum ve Mesleğin Gelir Düzeyi ile İlgili Nedenleri

Ekonomik Durum ve Mesleğin Gelir Düzeyi ile İlgili Nedenler	Frekans
	Gelirin ihtiyaçları karşılayamaması
Yaşanan ekonomik krizler ve pahalılık	6
Ek iş yapmak zorunda kalmak	5
Kişisel gelişime harcayacak paranın olmayışı	3
Çocuk ve eş yardımının yetersiz olması	2
Eşin çalışıyor olmaması	1
Maaşların azlığından dolayı kaliteli bir yaşam sürülememesi	1
Öğretmenin işini yaparken cebinden harcaması	1
Eş ve çocukları dışında aile bireylerine bakma zorunda kalmaları	1
Gelir gider dengesini sağlayamama	1
Toplum nazarında ekonomik yönden saygınlığın olmaması	1
Kesinti ve vergilendirmeler	1
Ücretli olarak ya da özel okulda çalışmanın ekonomik kaygı oluşturması	1
Toplam	45

Tablo 3'te kendini işe verememenin ekonomik durum ve mesleğin gelir düzeyi ile ilgili nedenlerine bakıldığında; öğretmenlerin gelirlerinin ihtiyaçlarını karşılayamaması nedeninin bütün katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bunun dışında ifade edilen diğer nedenler ise en fazla; ülkede yaşanan ekonomik krizler ve pahalılık, ek iş yapmak zorunda kalınması, kişisel gelişime harcayacak paranın olmayışı, çocuk ve eş yardımının yetersiz oluşu nedenleridir. Bu nedenlerin dışında maaşların azlığından dolayı kaliteli bir yaşam sürülememesi ve toplum nazarında ekonomik yönden saygınlığın olmaması nedenleri de kendini işe verememenin ekonomik durum ve mesleğin gelir düzeyi ile ilgili nedenleri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...Günümüz koşullarında şunu diyebiliriz ki daha iyi şartlarda çalışıyor olmak öğretmenlerimizin verimini arttırabilir, öğretmenlik mesleğinin cazibesini arttırabilir.” (Ö1)

“...Şu anda olan ekonomik pahalılık ve maaşın değerinin düşmüş olması.” (Ö2)

“... Gelirin giderleri karşılamada yetersiz kalması, eşi çalışmayan öğretmenlerin

yaşadığı maddi zorluklar.” (Ö3)

“Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde ekonomik anlamda tam tatmin edici düzeyde görülmemesi öğretmende kendini işine verememede etkili olabilir.” (Ö6)

“Mesleğimizin gelir düzeyi, mutlu ve borçları düşünmeden okula gitmemize büyük bir engel. Birçok öğretmen acaba nerden özel ders verebilirim diye bakıyor. Ekonomik olarak kafası rahat olmalı öğretmenin elbette.” (Ö8)

“Gelir getirici ikinci işlerle uğraşma, geçim sıkıntısı, ekonomik krizler.” (Ö13)

“Hiçbir öğretmenin gözü ikinci bir işi aramamalı, en azından kendini ve ailesinin sosyal ihtiyaçlarını temin edebilecek düzeyde olabilmeli. Öğretmenin gözü ikinci işlere kaydığında motivasyonu düşüyor.” (Ö29)

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Ülkedeki Siyasal/Politik Gelişmelerle İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin ülkedeki siyasal/politik gelişmelerle ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Ülkedeki Siyasal/Politik Gelişmelerle İlgili Nedenleri

	Frekans	
Ülkedeki Siyasal/Politik Gelişmelerle İlgili Nedenler	Eğitim politikalarının, sisteminin, mevzuatının sık sık değişmesi	6
	Siyasal ve politik gelişmelerden duyulan kaygı	6
	Ülke sorunlarının yarattığı umutsuzluk	2
	Öğretmen üzerindeki denetim/kamuoyu baskısı	2
	Öğretmen istihdam/yer değiştirme politikalarının yanlışlığı	2
	Siyasi otoritenin öğretmenin yanında olduğunu hissettirmemesi	2
	Okuldaki bazı grupların ayrıcalıklı olması	2
	Okul türleri arasında ödenek sağlamada ayırım yapılması	1
	Gelir politikasındaki adaletsizlik	1
	Terörün olduğu bölgelerde görev yapmak	1
	Savaş, darbe ve krizler	1
	Bimer, Cimer vb. uygulamaların olumsuz yansımaları	1
	Her şeyin eğitime bağlanması	1
	Eğitimin konuşulduğu kadar önemli görülmemesi	1

Milli Eğitim bakanlarının sık sık değişmesi	1
Milli Eğitim bakanının eğitimci olmaması	1
Siyasi yapının eğitimle sürekli oynaması	1
Siyasal kutuplaşmalar	1
Torpilin olması	1
Öğretmenlerin kendini güvende hissetmemeleri	1
Toplam	35

Tablo 4'te kendini işe verememenin ülkedeki siyasal/politik gelişmelerle ilgili nedenleri incelendiğinde; öğretmenlerin kendini işe verememelerinin en fazla; eğitim politikalarının, eğitim sisteminin ve mevzuatının sık sık değişmesinin, öğretmenlerin siyasal ve politik gelişmelerden kaygı duymalarının, ülke sorunlarının yarattığı umutsuzluğun, öğretmen üzerindeki denetim ve kamuoyu baskısının, öğretmen istihdam ve yer değiştirme politikalarının yanlışlığının, siyasi otoritenin öğretmenin yanında olduğunu hissettirmemesinin ve bazı gruplara ayrıcalıklı davranılmasının öğretmenlerin kendilerini işe verememelerinin nedenleri olduğu belirlenmiştir. Bu nedenlerin dışında öğretmenlerin terör bölgelerinde görev yapıyor olmaları ve Bimer-Cimer uygulamalarının olumsuz yansımaları nedenleri de öne çıkan diğer nedenler olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Milli Eğitim Bakanlarının çok sık değişmesi, ..., siyasi yapının eğitime çok müdahale etmesi.” (Ö3)

“Bimer, Cimer politikalarının öğretmenin kendini işine verememesinde etkili olması, ..., velilere, öğretmene müdahale ortamının çok sunulmuş olması.” (M6).

“Sürekli değişen bir sistem var. Her gelen bakan ya da siyasi görüşe göre değişen sistem ne kadar başarılı oluyorsa öğretmen de o kadar mutlu işini yapıyor.” (Ö8)

“Bazı makam ve mevkilerin sadece siyasi olarak aynı görüşe sahip kişilere verildiğini düşünüyorum.” (Ö28)

### **Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Görev Yapılan Yerin Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Özellikleri ile İlgili Nedenleri**

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin görev yapılan yerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleri ile ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri üzerinde yapılan analizi sonucu ulaşılan tema ve kodlar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Görev Yapılan Yerin Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Özellikleri ile İlgili Nedenleri

		<b>Frekans</b>
<b>Görev Yapılan Yerin Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Özellikleri ile İlgili Nedenler</b>	Görev yapılan yerin düşük sosyoekonomik durumu	10
	Öğretmenliğin toplum içerisindeki saygınlık ve öneminin azalması	9
	Öğretmene/eğitime olumsuz bakış ve önyargı (değer verilmemesi)	8
	Sosyal ve kültürel etkinlikleri yapacak imkanların yetersizliği	5
	Halkın yeniliğe kapalı ve bilinçsiz oluşu	3
	Görev yapılan yerdeki halkın farklı inanç ve ideolojileri	3
	Gelişmemiş çevre koşulları	3
	Görev yerine uyumda problem yaşama	3
	Coğrafi bölgeler arasındaki sosyoekonomik farklılıklar	3
	Bireylerin eğitimin önemini ve gereğini anlayamamış olmaları	3
	Velilerin, velisi oldukları öğrencilerle ilgilenmemeleri	2
	Eğitim düzeyi düşük yerlerde öğretmene uygulanan şiddet	2
	Velilerce eğitime gerekli harcamaların yapılmaması	2
	Aile yapısı ile eğitimin çatışması	1
	Mesleki gelişim imkanlarının olmayışı	1
	Ulaşım problemleri	1
	Ahlaki problemlere daha çok vakit harcama	1
	Araç gereç materyal eksikliği	1
	Öğretmen ile bölge halkı arasındaki kültürel farklılıklar	1
	Toplumun eğitim seviyesi	1
Bireylerin sabit fikirlilikleri	1	
Değerlerde görülen hızlı yozlaşma	1	
Her şeyin öğretmenden beklenmesi	1	
<b>Toplam</b>	<b>66</b>	

Tablo 5'e göre kendini işe verememenin görev yapılan yerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleri ilgili nedenlerinden en fazla; görev yapılan yerin düşük sosyoekonomik durumu, öğretmenliğin toplum içindeki saygınlığının ve öneminin azalmış olması, öğretmene ve eğitime toplumun olumsuz ve ön yargılı bakışı, sosyal ve kültürel etkinlikleri yapacak imkanların yetersiz oluşu, halkın yeniliğe kapalı ve bilinçsiz oluşu, görev yapılan yerdeki halkın eğitime bakışının olumsuz oluşu, halkın farklı inanç ve ideolojilere sahip olması, gelişmemiş çevre koşulları, görev yerine uyumda problemlerin yaşanması, coğrafi bölgeler

arasındaki farklılıklar ile bireylerin eğitimin önemini ve gereğini anlayamamış olmaları nedenlerinin sıralandığı görülmektedir. Görev yapılan yerle ilgili olarak öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarının olmaması, öğretmenlerin yaşadıkları ulaşım problemleri, her şeyin öğretmenden beklenmesi, öğretmenlerin ve bölge halkının kültürel farklılıkları da kendini işe verememenin bir diğer nedeni olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sosyokültürel olarak geri kalmış bölgelerde eğitime gereken önemin verilmeyişi, gelir düzeyi düşük olan bölgelerde eğitim için gerekli yeterli harcamanın yapılmaması, çocukların bir an önce hayata atılmasını isteyen verililerin eğitim faaliyetlerini gereksiz bulması.” (Ö4)

“Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri. ... “Hiç olmazsa öğretmen ol” derken bile öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerin (tıp, mühendislik vb...) gerisinde görülmesi.” (Ö5)

“Öğretmene gereken değerin verilmemesi, eğitimin öneminin yeterince anlaşılammış olması, toplumun eğitimin gereğine olan inancının zayıf olması, toplumun eğitim seviyesi.” (Ö14)

“Üst seviyede bir sosyoekonomik ve sosyokültürel yapı ile birleşen bilinçsiz veli, öğretmeni maddi ve manevi olarak ezmektedir. Alt seviyedeki mahalle ve köylerde ise öğretmenler, velileri tarafından terk edilen öğrenciler ile eğitim öğretim sürecini tek başına üstlenme sorumluluğundan dolayı meslekten uzaklaşmaktalar.” (Ö15)

“... Öğretmene yapılan saygısızlıklar, malzeme yetersizliği vs.” (Ö21)

### **Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Toplumun Eğitime/Öğretmene Bakışı ile İlgili Nedenleri**

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin toplumun eğitime/öğretmene bakışı ile ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Toplumun Eğitime/Öğretmene Bakışı ile İlgili Nedenleri

		<b>Frekans</b>
<b>Toplumun Eğitime/Öğretmene Bakışı ile İlgili Nedenler</b>	Eğitimin ve öğretmenin toplumdaki saygınlığının azalmış olması	31
	Öğretmenleri küçük düşürücü söz, tavır ve hareketler	3
	Velilerin öğretmenlere karşı yargılayıcı tutumları	2
	Toplumun okula bakımevi, öğretmene bakıcı gözüyle bakması	2
	Veli ve öğrencilerin görevlerini yapmadan, her şeyi öğretmenden beklemeleri	2
	Öğretmenliğin, az çalışılıp çok tatil yapılan bir meslek olarak görülmesi	2
	Toplumun, eğitimden çok sınav skorlarını önemsemesi	1
	Olumsuz örneklerin tüm öğretmenlere mal edilmesi	1
	Toplumun, öğretmenliği basite alınması	1
	Toplumun, öğretmenliği çok rahat bir meslek olarak görmesi	1
	Toplumun, öğretmenliği çok para kazanan bir meslek olarak görmesi	1
	Öğretmenden olağanüstü şeyler beklenmesi	1
	Herkesin öğretmenin işine müdahale etmesi	1
	<b>Toplam</b>	<b>49</b>

Tablo 6'da kendini işe verememenin toplumun eğitime/öğretmene bakışı ile ilgili nedenlerine bakıldığında; eğitimin ve öğretmenin toplumdaki saygınlığının azalmış olması, öğretmenleri küçük düşürücü söz, tavır ve hareketlerin varlığı, velilerin öğretmenlere karşı yargılayıcı tutumları, toplumun okula bakımevi öğretmene ise bakıcı gözüyle bakması, velilerin/öğrencilerin görevlerini yapmadan her şeyi öğretmenden beklemeleri, toplumun öğretmenliği az çalışılıp çok tatil yapılan bir meslek olarak görmesi şeklinde nedenlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenlerin yanı sıra toplumun eğitimden çok sınav skorlarını önemsemesi, toplumun öğretmenliği basite alması nedenlerinin de dikkat çeken diğer nedenler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek bazı beyanları aşağıdaki gibidir:

“... Öğretmenlerin az çalıştıklarını düşünen, tatilini fazla bulan rahatsız edici söylemlerle de karşılaşmakta.” (Ö1)

“Öğretmenliğin çok rahat bir meslek olarak görülmesi, öğretmenin çok para kazandığının ve çok tatil yaptığının zannedilmesi.” (Ö3)

“Velilerin öğretmene karşı yargılayıcı tutumları, günlük hayatta ortaya çıkan bazı olumsuz davranışların toplum tarafından tüm öğretmenlere mal edilmesi.” (Ö5)

“Sınavdan iyi alan öğrenci iyi öğrenci. Diğer edep, ahlak eğitimi önemli değildir. Testte doğruyu işaretleyen öğretmen iyidir.” (Ö15)

“Toplumun, öğretmenin yaptığı işe fazlasıyla müdahale etmesinden dolayı öğretmenlerin kendini işe vermesini olumsuz etkilemiştir.” (Ö21)

“Eğitim değersizleşti, öğretmenin otoritesi sarsıldı.” (Ö30)

“Toplumumuz maalesef öğretmenin elinde sihirli değnek var sanıyor. Kendi ilgisi, çocuğun çalışması olmadan bir yere gelinmeyeceğini anlamayıp, öğretmenlerden çok şey bekliyorlar.” (Ö31)

“Eskiden önünde düğme iliklenen bir meslekken, şu an dayak yiyen, hor görülen bir meslektir.” (Ö32)

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Sosyal Medya ve Diğer İletişim Araçlarındaki Yayınlar ile İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin sosyal medya ve diğer iletişim araçlarındaki yayınlarla ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Sosyal Medya ve Diğer İletişim Araçlarındaki Yayınlar ile İlgili Nedenleri

		Frekans
Sosyal Medya ve Diğer İletişim Araçlarındaki Yayınlar ile İlgili Nedenler	Öğretmenlerle ilgili aşağılayıcı ve itibarsızlaştırıcı yayınların yapılması	12
	Medyada çoğunlukla olumsuz olayların sunulması	8
	Medyadaki olumsuz haberlerin toplumda önyargı oluşturması	2
	Yayınlarla öğretmenliğe karşı olumsuz algı oluşturulması	2
	Medyada öğretmenliğin şiddet eğilimli bir meslek olarak lanse edilmesi	2
	Öğretmenlerin cinsel tacizle anılması	1
	Yetkililerin, topluma öğretmenlerle ilgili olumsuz mesaj vermesi	1



Öğrencilerin okulda telefonla öğretmenlerini kaydetmeleri	1
İnternette/sosyal medyada dolaşan eğitimle ilgili yanlış yazılar	1
Sosyal medyada öğretmenlerin tatilinden yakınan grupların varlığı	1
Toplam	31

Tablo 7'de kendini işe verememenin sosyal medya ve diğer iletişim araçlarındaki yayınlar ile ilgili nedenlerine bakıldığında en fazla olarak; öğretmenlerle ilgili aşağılayıcı ve itibarsızlaştırıcı yayınların yapılması, medyada öğretmenlerle ilgili çoğunlukla olumsuz olayların sunulması, medyadaki olumsuz haberlerin toplumda önyargı ve olumsuz algı oluşturması ve medyada öğretmenliğin şiddet eğilimli bir meslek olarak lanse edilmesi nedenlerinin ifade edildiği görülmektedir. Bu nedenlerin dışında öğretmenlerin cinsel tacizle anılması, yetkililerin topluma öğretmenlerle ilgili olumsuz mesaj vermeleri, internette ve sosyal medyada dolaşan eğitimle ilgili yanlış yazılar nedenlerinin de öne çıkan diğer nedenler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek bazı beyanları aşağıdaki gibidir:

“Sosyal medyada tatilden ve az çalışmamızdan bahseden bir grup var.” (Ö1)

“Çok kısa sürede yayılan yalan yanlış haberler ve öğretmenin çalışmaması ve 3 ay tatil gibi toplumda oluşturulan algılarla öğretmenin küçük, değersiz gösterilmesi.” (Ö2)

“Okullarda meydana gelen bazı olumsuz davranışların sosyal medya aracılığıyla servis edilmesi ve bunun sonucunda okul ve öğretmenin hedef alınması, internette ve diğer sosyal medya alanlarında eğitimle ilgili bilimsel dayanağı olmayan yazıların paylaşılması.” (Ö5)

“Vaktiyle .....’in bir çocuk mu önemli otuz çocuk mu önemlidir diye, öğretmenin aile düzenini, değerini hiçe sayan bir bakanın bakış açısı, topluma sonu düşünülmeden verilen eleştiri yetkileri, öğretmene şiddet vs.” (Ö7)

“Öğretmenlerin sosyal medyada dayak şiddet haberleriyle duyurulması mesleği itibarsızlaştırıyor.” (Ö19)

“Öğretmenin en ufak bir hatası bile manşetlerde yer alırken öğretmene yapılan haksızlıklar görmezden geliniyor.” (Ö30)

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Okul Paydaşları ile İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin okul paydaşlarıyla ilgili nedenlerine yönelik bulgular MEB-İlçe/İl Milli Eğitim Müdürlükleriyle İlgili Nedenler, Okul İdarecileriyle İlgili Nedenler, Kurumdaki Öğretmenlerle İlgili Nedenler, Öğrencilerle İlgili nedenler, Velilerle İlgili Nedenler ve Diğer Personellerle İlgili Nedenler başlıkları altında ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Okul Paydaşları (Bakanlık “MEB” ve İlçe/İl Milli Eğitim Müdürlükleri) ile İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin bakanlık ve ilçe/il milli eğitim müdürlükleri ile ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin MEB ve İlçe/İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile İlgili Nedenler

		Frekans
MEB ve İlçe/İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile İlgili Nedenler	Üst kademe yöneticilerin öğretmene değer vermemeleri	4
	Üst kademe yöneticilerin öğretmeni korumamaları, yalnız bırakmaları	4
	Öğretmene çok fazla sorumluluk yüklemeleri	4
	Evrak işlerindeki yoğunluk ve gecikmeler	4
	Başarısızlıklarda faturanın öğretmene kesilmesi	2
	Ödüllendirmenin olmayışı	2
	Yöneticilerin iletişim yetersizlikleri	2
	Öğretmenlere görev tanımı dışındaki işlerin yaptırılması	2
	Yöneticilerin gerekli olan fiziki alt yapı ve donanımı sağlayamamaları	2
	Terfi ve atamalarda haksızlıklar	1
	Kadrolaşmanın olması	1
	Alınan kararların sadece merkeze göre alınması	1
	Sonucu iyi işlerde, yönetimin sadece kendini ön plana çıkarması	1
	Bakanlığın sık sık uygulama değiştirmesi	1
	Yöneticilerin uygulamadan habersiz olarak okulları yönetmeleri	1
	Alınan kararların kâğıt üzerinde kalması	1
	Alınan kararlara öğretmen katılımının sağlanmaması	1
	Öğretmen nakillerindeki zorluk	1
Toplam	35	

Tablo 8'de kendini işe verememenin MEB ve ilçe/il milli eğitim müdürlükleri kaynaklı nedenlerine bakıldığında en çok ifade edilen nedenlerin; üst kademe yöneticilerin öğretmene değer vermemeleri ve öğretmeni korumayıp yalnız bırakmaları, öğretmene çok fazla sorumluluk yüklenmesi, evrak işlerinde yaşanan yoğunluk ve gecikmeler, başarısızlıklarda faturanın öğretmene kesilmesi, ödüllendirmenin olmayışı, yöneticilerin iletişim yetersizlikleri ve öğretmenlere görev tanımlarının dışındaki işlerin yaptırılması nedenleri olduğu görülmektedir. Alınan kararlarda öğretmen katılımının sağlanamaması, öğretmen nakillerindeki zorluk nedenlerinin de dikkat çeken diğer nedenler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerine örnek olabilecek bazı beyanları aşağıda verilmiştir:

“Bakanlık ..., sistem değişikliklerinde yaptım oldu mantığından ziyade paydaşlarının fikirlerine önem vermeli, sahaya inebilmelidir. Yine ilçe/il milli eğitim müdürlükleri de yapılacak iş ve işlemlerde öğretmenin yanında olmalı, iş birliğini sağlamalıdır.” (Ö1)

“Müdürlüklerin herhangi bir sorun yaşandığında öğretmeni korumamaları. Öncelikle dinleyip olayı yerinde görmemeleri. Koltuktan en ücra köşedeki okul ve öğretmeni yönetmeye çalışmaları.”. (Ö2)

“Başarısızlıkların faturasının öğretmene çıkarılması.” (Ö3)

“Daha dün (gerçek anlamda dün) sınıfıma kendisini tanıtmadan girip sağa sola bakan yanında müdür yardımcısı ile beraber selamsız, iletişimsiz giren şube müdürü ve bunun gibi yöneticiler.” (Ö7)

“Yaptığımız güzel işleri ne kadar görmekteler ne kadar takdir etmekteler, yeniliklere, farklı düşünen öğretmene nasıl bakıyorlar? Sadece kendilerini ön plana çıkaracak bir fotoğraf karesi kadar bu soruların cevabı.” (Ö8)

“Üst kurumların, okulların ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaları, kurum müdürlerinin öğretmene gerekli saygıyı göstermemeleri.” (Ö21)

### **Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Okul Paydaşları (Okul İdarecileri) ile İlgili Nedenleri**

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin okul idarecileri ile ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Okul İdarecileri ile İlgili Nedenleri

	Frekans
Okul idarecilerinin adaletsiz tutum ve davranışları	7
Okul idarecilerinin baskıcı tutumları	6
Öğretmeni takdir etmemeleri	5
İletişim becerilerinin yetersizliği	5
Öğretmeni desteklememeleri, iş birliği kurmamaları	4
Yanlış davranışları	4
İdareciliklerinde yasal gücün ağır basması	3
Yeniliğe ve gelişmeye kapalı olmaları	3
Çözüm odaklı olmamaları	3
Egolarıyla hareket etmeleri	3
Görevlendirilmelerinin adaletsiz oluşu	2
Aidiyet duygularının olmayışı, çalışanlarında bu duyguyu oluşturamamaları	2
Yöneticilik becerilerinin yetersizliği/yokluğu	1
Toplam	48

Tablo 9'da kendini işe verememenin okul idarecileriyle ilgili nedenlerinden en çok belirtilenlerin; okul idarecilerinin adaletsiz tutum ve davranışlarının ve baskıcı tutumlarının olması, öğretmeni takdir etmemeleri, iletişim becerilerinin yetersiz oluşu en fazla ifade edilen nedenler olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerin yanı sıra okul yöneticilerinin öğretmenlerini desteklememeleri, öğretmenleriyle iş birliği kurmamaları, öğretmenler arasında yanlış davranışlar sergilemeleri, idareciliklerinde yasal gücün ağır basması, yeniliğe ve gelişmeye kapalı olmaları, çözüm odaklı olmamaları ve egolarıyla hareket etmeleri şeklinde nedenlerin de öğretmenlerin kendilerini işe vermelerine engel olan yönetici kaynaklı nedenler olduğu belirlenmiştir.

Okul idarecilerinin aidiyet duygularının olmayışı ve çalışanlarında aidiyet duygusu oluşturamamaları, yöneticilik becerilerinin yetersizliği/yokluğu nedenleri de okul yönetimi açısından önemli olan ve öğretmenlerin kendini işe vermelerini engelleyen diğer nedenler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerine örnek olabilecek bazı beyanları aşağıdaki gibidir:

“Okul idarecilerinin öğretmenlikten geldiğini unutmuş gibi hareket etmeleri, öğretmenlere re’ sen görevlendirmeler yapmaları, kurum içerisinde çalışanları

ödüllendirmeyip çalışmayanları taltif etmeleri, öğretmenlerin problemlerine çözüm bulamamaları.” (Ö4)

“... Özeleştirme yapamayan, egolu idarecilerin öğretmene gelince alabildiğince eleştirme yetkisine sahip gibi davranmaları.” (Ö7)

“Mobbing uygulayan idarecilerle çalışma, çifte standart uygulamaları, yetkiyi sürekli olarak ön plana çıkaran kifayetsiz idareciler.” (Ö13)

“Mesleğini en iyi şekilde yapmaya çalışan ile işini gelişigüzel yapanın aynı görülmesi, yapanın takdir edilmesinde, yapmayanın eleştirilmesinde çekimser davranılması.” (Ö17)

“Okul idaresinin, bazen öğretmene görev verdiklerinde ve öğretmenin bu görevde başarı elde etmesi durumunda olumlu dönüt vermemeleri.” (Ö22)

“İdarenin hoşgörüsüz, sert ve aşırı disiplinli davrandığı zaman öğretmenin motivasyonunun düşeceğini düşünüyorum.” (Ö29)

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Okul Paydaşları (Kurumdaki Öğretmenlerle) ile İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin kurumdaki öğretmenlerle ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Kurumdaki Öğretmenlerle İlgili Nedenleri

	Frekans	
Kurumdaki Öğretmenlerle İlgili Nedenler	İletişimsizlik ya da samimi olmayan iletişim	5
	İsteksiz meslektaşların varlığı	5
	Üretken ve çalışanların istekliliğinin kırılması, küçümsenmeleri	4
	Amaçlar için ortak hareket etmeme	4
	Dedikodu	4
	Çatışma ve çekişmeler	3
	Gruplaşmalar	3
	Sorumluluktan kaçma, sorumluluğu başkasına yıkmaya çalışma	2
	İşini yapmayan meslektaşların varlığı	2
	Kıskançlık	2
	Eğitim kaygısı taşımayan duyarsız meslektaşlarla birlikte çalışma	1

İtici gördüğü meslektaşlarla aynı ortamı paylaşma zorunluluğu	1
Üst yönetimin desteğini almış öğretmenlerin umursamazlığı	1
Meslektaşların aidiyet hissi yaşamamaları	1
Bir diğerinin iyi olmasını istememe	1
Uyumsuz meslektaş varlığı	1
Saygısız meslektaş varlığı	1
Tutarsız meslektaş varlığı	1
İşbirliğinin yokluğu	1
Empati yoksunluğu	1
Güvensizlik	1
Rekabet	1
Toplam	46

Tablo 10'da öğretmenlerin kendini işe verememelerinin kurumdaki diğer öğretmenlerle ilgili nedenleri incelendiğinde en çok ifade edilen nedenlerin; öğretmenler arasında yaşanan iletişimsizlik ya da samimi olmayan iletişimin varlığı, isteksiz meslektaşların varlığı, işini iyi yapmak isteyen, üretken ve çalışkan öğretmenlerin istekliliklerinin diğer öğretmenler tarafından kırılarak küçümsenmeleri, amaçlar için ortak hareket etmeme, öğretmenler arasında yaşanan dedikodu, gruplaşmalar, kimi öğretmenlerin sorumluluktan kaçarak sorumluluğu başkasına yıkmaya çalışmaları, işini yapmayan meslektaşların varlığı ve kıskançlıklar şeklinde nedenler olduğu görülmektedir.

Eğitim kaygısı taşımayan duyarsız meslektaşlarla çalışmak, üst yönetimin desteğini almış öğretmenlerin umursamazlıkları, meslektaşlarının aidiyet hissi yaşamamaları, empati ve iş birliği yoksunluğu, güvensizlik durumu ve rekabet ortamının varlığı, kurumdaki uyumsuz, saygısız ve tutarsız meslektaşlarla birlikte çalışma zorunluluğu nedenleri de bu nedenlerin dışındaki nedenler olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerine örnek olabilecek bazı beyanları aşağıdaki gibidir:

“Hevessiz öğretmen, sadece iş olarak gören öğretmenlerle çalışmak. İlginç fikir ve çalışmalara duyarsız olarak tepki verip gereksiz görmeleri.” (Ö2)

“Çekişmelerin olması, kıskançlık, ortak bir paydada buluşulamaması, öğretmenin halinden anlamaması, gruplaşmaların olması.” (Ö3)

“Güvensizlik, rekabet, samimiyetsiz ilişkiler.” (Ö7)

“Sen yapmak istersin. O istemez, sana da kızar. Çünkü senin çalışman, onun çalışmadığını ortaya çıkarır. -Gel git işte derler. Yani motivasyonu etkiler.” (Ö8)

“Öğretmenler arasında iş birliğinin zayıf olması.” (Ö12)

“Sevimsiz, pesimist ve eğitim gibi bir derdi olmayan öğretmenlerle bir arada çalışmak.” (Ö13)

“... Bir öğretmenin çok çalışırken diğerlerinin daha az çalışması...” (Ö21)

“... Eğer öğretmenler arasında anlaşmazlıklar, gruplaşmalar varsa bu durum da öğretmeni olumsuz etkilemektedir.” (Ö26)

“Okulda öğretmenler arası diyaloglar da verimi düşürebilir. Tartışmalar, dedikodular, verimi düşürür.” (Ö31)

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Okul Paydaşları (Öğrencilerle) ile İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin öğrenciler ile ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Öğrenciler ile İlgili Nedenleri

	Frekans
Öğrencilerde motivasyon, ilgi ve istek eksikliği	14
Saygısız davranışlar	12
Sorumsuzluk	4
Amaçsızlık	2
Öğrencilerin aileleri tarafından desteklenmemeleri	1
Çocukların narin ve şımarık yetiştirilmiş olmaları	1
Ahlak dışı davranışlar	1
Ailenin çocuğunu iyi yetiştirmemiş olması	1
Özel eğitim öğrencilerinin varlığı	1
Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum problemleri yaşamaları	1
<b>Toplam</b>	<b>38</b>

Tablo 11’de öğretmenlerin kendini işe verememelerinin öğrencilerle ilgili nedenlerinden en çok ifade edilenlerin; öğrencilerde motivasyon, ilgi ve istek eksikliğinin olması, öğrencilerin saygısızlık içeren davranışlarda bulunmaları,

öğrencilerin sorumsuzluk sergilemeleri ve amaçsız olmaları şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerince desteklenmeyişleri, çocukların narin ve şımarık yetiştirilmiş olmaları, ahlak dışı davranışlar sergilemeleri, sınıfta özel eğitim öğrencilerinin varlığı ve yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri de öğretmenlerin kendini işe verememelerinin öğrencilerle ilgili nedenleri olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerine örnek olabilecek bazı beyanları aşağıdaki gibidir:

“Ödevlerini yapmamaları, ders çalışmamaları, verilen emekleri boşa çıkarmaları, saygısızlık, hakaret, şikâyet.” (Ö3)

“Çocukların aşırı nazlı ve şımarık olmaları, evin müdürü, valisi, bakanı, başkanı gibi yetiştirilmeleri, en küçük bir sıkıntıya, zorluğa dayanamamaları.” (Ö4)

“Özel eğitim öğrencilerinin varlığı, bununla birlikte öğretmenin bu alandaki yalnızlığı öğretmenin kendini işe verememesine neden olmaktadır.” (Ö6)

“Sürekli sorun çıkararak, temizlik alışkanlıklarından yoksun öğrencilerle uğraşmak. Farklı uyruklu öğrencilerle yaşanan dil ve kültür problemleri.” (Ö13)

“Motivasyonu zayıf öğrencilerin okula ve öğretmene gösterdikleri olumsuz tutumlar.” (Ö14)

“Öğrencilerin okula karşı sevgi duymaması, gelecek ile ilgili hedeflerinin olmaması.” (Ö19)

“Öğrenciler anlatılanları almamakta ısrar ediyorlar. Hiçbir çaba harcamadan her şeyi öğrenelim diyorlar o da olmayınca ben olumsuz etkileniyorum. Bazen okula bile gelmek istemediğim oluyor.” (Ö23)

“Öğrencilerin saygısız olması, derse ilgisiz olması verimi düşürür.” (Ö31)

“Öğrenmeye istekli öğrenciler gerekmektedir. Öğretmeni zorlayan öğrenciler olmalıdır. Öğrenci isteksiz olursa otomatik olarak öğretmen de isteksiz oluyor. Bilgiye aç bir sınıf, öğretmeni çalışmaya iter.” (Ö33)



### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Okul Paydaşları (Velilerle) ile İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin velilerle ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Velilerle İlgili Nedenleri

	Frekans
Eğitime gerekli önemi vermemeleri, ilgisizlikleri	13
Öğrencilerle ilgili sorumlulukları öğretmene yüklemeleri	7
Öğretmenin işine müdahaleci ve bilmiş tavırları	5
Sorunları öğretmenle konuşmak yerine şikâyet yolunu tercih etmeleri	5
Öğretmene saygı duymamaları	4
Çocukların hatalarını göremeyecek kadar onlara düşkün olmaları	3
Bilinçsiz olmaları	3
Empati kurmamaları	2
Sürekli olarak sorunları ön plana çıkarmaları	1
Öğretmene değer vermemeleri	1
Öğretmen üzerinde baskı kurmaları	1
Öğretmene karşı yargılayıcı tutum sergilemeleri	1
Hakaret ve darp içeren söylem ve hareketleri	1
Bencil olmaları	1
Öğretmen önerilerini dikkate almamaları	1
<b>Toplam</b>	<b>49</b>

Tablo 12 incelendiğinde kendini işe verememenin velilerle ilgili nedenlerinden en çok ifade edilenlerin; velilerin eğitime gerekli önemi vermemeleri ve ilgisizlikleri, öğrencilerle ilgili sorumlulukları öğretmene yüklemeleri, öğretmenin işine müdahaleci ve bilmiş tavırlar sergilemeleri, sorunları öğretmenle konuşmak yerine şikâyeti tercih etmeleri, öğretmene saygı duymamaları, çocukların hatalarını göremeyecek kadar onlara düşkün olmaları, empati kuramamaları ve bilinçsiz olmaları şeklinde nedenler olduğu görülmektedir. Velilerin öğretmen üzerinde baskı kurmaları, hakaret ve darp içeren söylem ve hareketlerde bulunmaları da kendini işe verememenin velilerle ilgili diğer nedenleri olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmene işini öğretmesi, hakaret, darp, öğrencisine ilgisizliği.” (Ö3)

“Eğitimle ilgili bütün sorumluluk öğretmenmiş gibi hareket etmesi, öğretim ile ilgili bir aksaklıkta kendinde ve çocukta herhangi bir eksiklik görmemesi, herkesin, çocuğunun mükemmel olması, öğretmenin önerdiği tavsiyelerin dikkate alınmaması.” (Ö4)

“Görsel ve yazılı medyanın olumsuz örneklerinden etkilenip öğretmene yansıyan çirkin tutumlar.” (Ö7)

“Bazı yerlerde veli, öğretmeni emir eri falan zannediyor. Kalıcı öğrenme elbette okul, aile iş birliğiyle mümkün ama bu, öğretmene işini öğretme ya da eğitimi zorlaştıracak garip beklenti ve istekler haline dönüşmemeli.” (Ö17)

“Eğitim sürecinde tüm sorumluluğu öğretmene yükleyen, okuldan mucizeler bekleyen veli profili söz konusu olduğu durumlarda yetersizlik hissedilebilir. İlk eğitimin ailede başladığını unutmadan ve bu konuda desteklerini esirgemeyen veliler sayesinde eğitimin kalitesi artabilmektedir.” (Ö20)

“Anlayışlı, eğitilmiş, saygılı veliler oldukça öğretmen kendini işine daha çok verir. Öğretmene güvenen veli sayısının çok olması gerekmektedir.” (Ö33)

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Okul Paydaşları (Diğer Personel) ile İlgili Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin diğer personel ile ilgili nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Diğer Personel ile İlgili Nedenleri

	Frekans
Görevlerini tam olarak yapmamaları	6
Saygısızlık içeren davranışları	3
Okul iklimini bozmaları	2
Öğretmenden daha değerli olmaları	2
Sayı olarak yetersiz olmaları	2
Kendi aralarındaki çatışmaları	1
Laubali davranışları	1
Öğretmenin işini zorlaştırmaları	1
Öğrencilere kaba davranışlar sergilemeleri	1
Siyasi, akraba ya da tanıdık olma vb. sebeplerle ayrıcalık tanınarak, çalıştırılmamaları	1

Tablo 13 incelendiğinde kendini işe verememenin diğer personel ile ilgili nedenlerinden en fazla ifade edilenlerin; diğer personelin görevlerini tam olarak yapmamaları ve saygısızlık içeren davranışları şeklinde nedenler olduğu görülmektedir. Diğer personelin okul iklimini bozmaları, laubali davranışları, öğretmenlerin işlerini zorlaştırmaları, kendi aralarındaki çatışmaları, öğrencilere karşı kaba davranışlar sergilemeleri nedenleri de diğer personelle ilgili nedenler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki söylemlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenden daha fazla değer verilmesi, laubali davranışlar sergilemeleri.” (Ö3)

“Okulda personeller arası çatışma durumlarının sıklıkla yaşanması.” (Ö6)

“Hizmetlilerin öğretmenlerden daha rahat olmaları, işi aksatmaları, sınıf temizliklerini yapmamaları ve bunun akabinde velilerin eleştirileri arasına kalan öğretmenler.” (Ö7)

“Bazen okula gitmek istemezsin. Çünkü; okul iklimini bir personel bozar mı? Evet hem de nasıl... Çocukların olduğu yere her insan alınmamalı. Öğretmenin, öğrencinin, velinin ruh halini bozabilmekteler.” (Ö8)

“Kadro lu müstahdemlerin işin gereğini yerine hakkıyla getirme azminden yoksunlukları ve buna rağmen işine devam edebilmeleri” (Ö14)

“Bu kişiler üzerinde idarenin ve öğretmenlerin etkisinin şunun bunun yakını, bunun yeğeni vs. şeklinde gerekçelerle azaltılması.” (Ö17)

“Bazı çalışan hizmetlilerin öğrencilere kaba davranmaları” (Ö28)

### Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Diğer Nedenleri

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin diğer nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucu elde edilen tema ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Kendini İşe Verememelerinin Diğer Nedenleri

		Frekans
Diğer Nedenler	Öğretmenlikte işlevsel bir kariyer sisteminin olmayışı	1
	Kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin desteklenmemesi	1

Yurt içi ve yurt dışı eğitimlere katılamamak	1
Fiziksel ve ruhsal sağlık problemlerinin yaşanması	1
Annelik rollerinin kadın öğretmenlere ayrı bir yük getirmesi	1
Öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar	1
Mükemmeliyetçilik	1
Tükenmişlik	1
Doyumsuzluk	1
Toplam	9

Tablo 14 incelendiğinde kendini işe verememenin diğer nedenlerinin; öğretmenlikte işlevsel bir kariyer sisteminin olmayışı, kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin gerekli desteği bulamamaları, öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışı eğitimlere katılma imkânlarının olmaması, öğretmenlerin yaşadığı fiziksel ve ruhsal sağlık problemleri, annelik rolünün kadın öğretmenlere daha fazla yük getirmesi, öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar, mükemmeliyetçilik, tükenmişlik ve doyumsuzluk şeklinde nedenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Kendini geliştirmeye çalışan öğretmenlerin (yüksek lisans, kurs vb.) maaşlarında en küçük bir iyileştirmenin bile yapılmaması öğretmenlerin bu konuda isteksiz davranmalarına neden olmaktadır.” (Ö4)

“..., tükenmişlik, ..., mükemmeliyetçilik... .” (Ö6)

“... Yurt dışı eğitim, yurt içi eğitim hiçbirini alamıyoruz. Örneğin; neden üniversitemiz bizi takip etmiyor ve düzenli çağırıp yenilikler üzerine eğitime devam etmiyor?” (Ö8)

“..., öğretmenin mesleğinde yükselme imkanının olmaması.” (Ö19)

“Hastalandığımız bazı dönemler verimli olamamaktayız. Fiziksel ve ruhsal sağlık eğitim-öğretimin en önemli unsuru.” (Ö30)

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendini işe verememelerinin mesleki bağlılıkları ve mesleki tutumları ile ilgili nedenlerinden “Kişisel Nedenler” in; öğretmenlik mesleğini sevmeme, yanlış meslek seçiminde bulunmuş olma, öğretmenlik mesleğinin maddi kaygılardan dolayı yapıyor olması ve üniversite puanının ancak öğretmenlik bölümünü kazanmaya yetmiş olmasından dolayı seçilmiş olması nedenleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlik

mesleğini zorunluluktan dolayı yapıyor olma, bu mesleği tanımadan seçmiş olma ve öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı olması, diğer kişisel nedenler olarak belirlenmiştir. Meslektaşların motivasyon kırıcı tutum ve davranışlarının olması, öğretmenlerin başarılarının ödüllendirilmemesi, üst makamların olumsuz tutum ve davranışlarının olması, yönetimin öğretmenlere değersizlik duygusu yaşatması ve mesleğin başındaki idealistliğin süreç içerisinde hayal kırıklığına dönmesi nedenlerinin öğretmenlerin kendini işe verememelerinin mesleki bağlılık ve mesleki tutum ile ilgili nedenlerinden “Meslektaş, Okul, Üst Yönetim Kaynaklı Nedenler” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenliğin toplumda saygın bir meslek olarak görülmemesi, öğrencilerin/velilerin olumsuz tutum ve davranışlarda bulunmaları, eğitimle bir şeyin değiştirilemeyeceği yönünde öğrenci/veli inancı ve başarısızlığın nedeninin sadece öğretmene bağlanması nedenleri, öğretmenlerin kendini işe verememelerinin mesleki bağlılıklarını ve mesleki tutumlarını olumsuz etkileyen “Aile ve Toplum Kaynaklı Nedenler” olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin tanınmadan, bilinçsizce, sadece zorunluluktan dolayı ve sevilmediği halde seçilmiş olması, öğretmenliğin sadece maddi kaygılardan ve zorunluluktan dolayı yapılıyor olması birey ve toplum açısından ciddi kayıplara yol açabilecektir. Genelde tüm meslek seçimlerinde özelde ise öğretmenlik mesleği seçiminde bireylere istedikleri, sevdikleri ve kendileri için uygun ve doğru olan mesleğin seçimi noktasında ciddi yönlendirmelerin ve bilgilendirmelerin yapılmamış olması bu istenmeyen durumun ortaya çıkmasının nedeni olarak gösterilebilir. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının üniversite sınavlarında aldıkları puanların istedikleri bölümlere yetmediği için öğretmenlik bölümlerini tercih ettiklerini göstermektedir (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010). Mesleğin isteyerek seçilmeyişi meslek hayatında bir takım olumsuz durumların oluşmasına kaynaklık edebilmektedir. Ertürk ve Aydın’ın (2017) araştırmasına katılan öğretmenler çalışma ortamını sevmeyişini, özgüven eksikliğini, okuldaki mutsuzluğu, başarısızlık duygusunu, yanlış meslek seçimini ve mesleki yetersizlik durumunu iş motivasyonlarını olumsuz etkileyen bireysel kaynaklı durumlar olarak görmekteydiler. Bunun yanı sıra öğretmenler yaptıkları işlerin takdir edilmesi, iş ortamının huzurlu olması, iletişim engellerinin olmaması (Çiftçi, 2017), zümre arkadaşlarıyla kurulan olumlu diyaloglar ve öğrenci velilerinin olumlu katkıları iş motivasyonlarını artırıcı unsurlar olarak görmekte ve iş hayatındaki başarı ve tatmin olma derecelerinin, çalıştıkları ortamda yaşadıkları eşitlik veya eşitsizliklere bağlı olduğunu ifade etmekteydiler (Avşar, 2014). Belirtilen bu nedenlerin aynı zamanda öğretmenlerin mesleğe ve eğitime olan inançlarını düşürücü bir unsur haline gelebileceği ifade edilebilir. Gün (2017) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerde eğitime olan inanç ile kendini işe verme davranışı arasında doğru orantı bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucuyla farklı araştırma sonuçları birlikte

değerlendirildiğinde öğretmenlerin, kendini işe verememelerinin nedenlerinin benzer durumları işaret ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre; aile içi sorunların yaşanması, aile içinde iletişimsizliklerin ve huzursuzlukların varlığı, aile bireylerinin ciddi sağlık problemleri yaşamaları, öğretmenlerin çocuklarını bırakılabilecekleri uygun ortam bulmada ve küçük çocuklarının bakımı konusunda zorluklar yaşamaları, öğretmenlerin ailelerine yeterli nitelikte ve nicelikte zaman ayıramamaları, öğretmenin parçalanmış bir aileye sahip olması nedenlerinin öğretmenlerin kendilerini işe verememelerinin aile ile ilgili nedenleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerin yanı sıra öğretmenin evinde bakıma muhtaç birinin var olması ve ailesi içinde yaşanan şiddet de aile ile ilgili öne çıkan diğer nedenler olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Ertürk ve Aydın (2017) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenler, ailevi sorunların yanı sıra sağlık sorunlarını iş motivasyonlarını olumsuz etkileyen bireysel kaynaklı durumlar olarak ifade etmişlerdir. Hultell ve Gustavsson (2011) araştırmalarında iş talepleri, iş kaynakları ve özel hayat ile iş arasındaki yayılmanın kendini işe verme üzerindeki büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aydın ise (2019) yapmış olduğu araştırma sonucunda ise iş-aile çatışması azaldıkça kendini işe vermenin artacağı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca olumlu bir iş-aile kültürünün, iş görenlerin iş ve aile alanlarına ait sorumlulukları yerine getirmesi konusunda daha az çatışma yaşamasını sağlayarak, çatışmanın azalmasına paralel biçimde iş görenin kendini işe verme düzeyini arttıracaklarını belirtmektedir. Sonuç olarak bu ve yapılan farklı araştırma sonuçları; aile hayatının düzenli olması, ailevi sorumlulukların yerine getirilmesi, fiziksel ve mental sağlığın iyi durumda olması gibi unsurların aile-iş dengesinin sağlanmasına katkı sunduğu ve iş görenin kendini işe vermesinde önemli faktörler olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin kendini işe verememelerinin içinde bulunulan ekonomik durum ve mesleğin gelir düzeyi ile ilgili nedenlerin; öğretmenlerin gelirlerinin ihtiyaçlarını karşılayamaması, ülkede yaşanan ekonomik krizler ve pahalılık, öğretmenlerin ek iş yapmak zorunda kalmaları, öğretmenlerin kişisel gelişimleri için kaynak bulamamaları, çocuk ve eş yardımı ödemelerinin yetersiz oluşu, maaşın yetersizliğinden dolayı kaliteli bir yaşam sürülememesi ve öğretmenlerin toplum nazarında ekonomik yönden saygınlıklarının olmaması şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenler gelirlerinin düşük olduğunu düşünmekte, bundan dolayı ekonomik problemler yaşamakta ve bu durumun da kendini işe vermelerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Bozbayındır'ın (2019) araştırmasına katılan öğretmenler, mesleğin maddi getirisinin az olmasını öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşüren en önemli unsurlardan biri olarak görmektedirler. Avşar'ın (2014) yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu elde ettikleri gelirin kendilerinin ve ailelerinin temel ekonomik ihtiyaçlarını karşılamadığını ve motivasyonlarını

olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Ertürk ve Aydın (2017) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenler de aldıkları maaşın öğretmen beklentilerini karşılamamasını motivasyon azaltıcı bir unsur olarak görmektedirler. Benzer şekilde Aydın, Demirkasımoğlu, Erdemli ve Güner Demir (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticiler, kamu hizmeti motivasyonunu düşüren başlıca neden olarak ücret adaletsizliği ve yetersizliğine vurgu yapmaktadırlar. Kızıltepe'nin (2007) araştırmasına katılan öğretmenler iyi bir gelir düzeyine sahip olmanın öğretmenlerin güdülenmelerini artırıcı bir unsur olduğunu yine aynı şekilde Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş'ın (2018) araştırmasına katılan yönetici ve öğretmenler de ekonomik etkenlerin motivasyonlarını etkilediğini, maaşların ve özlük haklarının iyileştirilmesini motivasyonlarını artırıcı unsurlar olduğunu değerlendirmişlerdir. Koçak (2013), üniversitelerde görev yapan akademisyenlere yönelik yapmış olduğu araştırmasında, akademik giderler için desteği olmayan akademisyenlerin kendini işe verme düzeylerinin desteği olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar ve bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ekonomik etkenlerin öğretmenlerin motivasyonlarında olduğu gibi kendini işe vermeleri üzerinde de önemli bir etken olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre eğitim politikalarının, sisteminin ve mevzuatının sık sık değişmesi, öğretmenlerin siyasal ve politik gelişmelerden duydukları kaygı, ülke sorunlarının yarattığı umutsuzluk, öğretmen üzerindeki denetim ve kamuoyu baskısı, öğretmen istihdam ve yer değiştirme politikalarındaki yanlışlıklar, siyasal otoritenin öğretmenin yanında olduğunu hissettirmemesi, okullarda bazı gruplara ayrıcalıklı davranılması, öğretmenlerin terör bölgelerinde görev yapıyor olmaları ve Bimer-Cimer uygulamalarının olumsuz yansımaları öğretmenlerin kendilerini işe vermelerini engelleyen ülkedeki siyasal/politik gelişmelerle ilgili nedenler olarak belirlenmiştir. Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş'ın (2018) araştırmasına katılan öğretmenler sık değişen eğitim politikaları, yetki ve sorumluluk dengesizliği, geleceğe ilişkin belirsizlik, akademik başarı odaklı politikalar, aşırı iş yükü, olumsuz tepkiler ve şikayetler gibi konuların motivasyon düşüren unsurlar olduğunu vurgulamışlardır. Yine Ertürk ve Aydın (2017) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenler de yönetmelik değişikliklerinde öğretmen görüşlerine başvurulmaması ve yönetmelik değişikliklerin sıklıkla yapılması gibi unsurları iş motivasyonunu olumsuz olarak etkileyen nedenler olarak değerlendirmişlerdir. Beklenen sonuçları sağlayıp sağlamadığı tartışılmalı da eğitim sistemi içerisindeki güncel ihtiyaçlar beraberinde farklı değişim uygulamalarını ortaya çıkarmaktadır (Çelik ve Atik, 2020). Bu farklı değişim uygulamaları sonucu meydana gelen değişim yorgunluğu da öğretmenlerde moral yitimine sebep olabilmektedir (Limon, 2019).

Araştırma sonucunda, görev yapılan yerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerinin de kendini işe vermelerini engelleyen nedenler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Görev yapılan yerin düşük sosyoekonomik düzeyi, görev yapılan toplum içinde öğretmenliğin saygınlığının ve öneminin azalmış olması, öğretmene ve eğitime toplumun olumsuz ve ön yargılı bakışı, görevli olunan yerde sosyal ve kültürel etkinlikleri yapacak imkânların yetersiz oluşu, yöre halkının yeniliğe kapalı, bilinçsiz, eğitime bakışlarının olumsuz ve eğitimin önemini ve gereğini anlayamamış olmaları, görevli bulunulan yerdeki halkın farklı inanç ve ideolojilere sahip olması, görevli bulunulan yerin gelişmemiş çevre koşullarına sahip olması, öğretmenlerin görev yerlerine uyum problemleri yaşamaları, coğrafi bölgeler arasındaki farklılıklar ve bu yerlerde öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarının olmaması nedenlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerinden kaynaklı nedenler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde görev yapılan yerdeki düşük sosyoekonomik ve kültürel yapının öğretmenler üzerinde birçok alanda zorlayıcı etkiler oluşturabileceği görülmektedir. Öğretmenler, görev yapılan yerdeki düşük sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrenin kendini işe verememelerinin bir nedeni olduğunu düşünmektedirler. Yapılan araştırmalar sosyoekonomik çevrenin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkili olduğunu (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018), öğretmenler tarafından materyal eksikliği, teknik donanımın yetersiz olması ve okullardaki yardımcı personel eksikliğinin iş motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumlar olarak görüldüğünü (Çiftçi, 2017; Ertürk ve Aydın, 2017), ders için kullanılan araç ve gereçlerin zengin olması, okulda modern teknolojik eğitim araçlarının olması, temiz, düzgün ve büyük pencereleri olan bir sınıfta ders verme ve okula ulaşımın kolay olması gibi nedenlerin öğretmenleri güdüleyici faktörler olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Kızıltepe, 2007). Kendini işe vermeye ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Simbula, Guglielmi ve Schaufeli (2011) zengin kaynaklı çevrenin öğretmenin kendini işe vermesinde önemli bir etken olduğunu benzer şekilde Schweitzer (2014) iş ile ilgili kaynaklara sahip olmanın kendini işe vermeyi artıran en güçlü etken olduğu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrenin oluşturduğu dezavantajlı durumların öğretmenlerin kendini işe verme olumsuz etkileyeceği ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre toplumun eğitime/öğretmene bakışı da öğretmenlerin kendini işe verememelerinin bir nedeni olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimin ve öğretmenin toplumdaki saygınlığının azalmış olması, toplum içerisinde öğretmenleri küçük düşürücü söz, tavır ve hareketlerin varlığı, velilerin öğretmenlere karşı yargılayıcı tutumları, toplumun okula bakımevi öğretmene ise bakıcı gözüyle bakması, veli ve öğrencilerin kendi görevlerini yapmadan her şeyi öğretmenden beklemeleri, toplumda öğretmenliğin az çalışıp çok tatil yapan meslek olarak görülmesi, özellikle toplumda eğitimden çok sınav skorlarının



önemseniyor olması ve toplumun öğretmenliği basite alması bu başlık altında ortaya çıkan nedenler olarak belirlenmiştir. Avşar'ın (2014) yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını öğretmenlerin toplum içerisindeki statüsünün hak ettiği yerde olmadığını belirtmişlerdir. Ertürk ve Aydın'ın (2017) araştırmasına katılan öğretmenler de toplumda mesleğe duyulan saygınlığın yok olmasını motivasyonu olumsuz etkileyen bir durum olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler, velilerin eğitime destek ve önem vermelerini kendilerini güdüleyici bir durum olarak görmekte (Kızıltepe, 2007), akademik başarı odaklı politikaların varlığını, velilerin ilgisizliğini, okula aşırı müdahale edilmesini de motivasyon düşürücü nedenler olarak değerlendirmektedirler (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018). Genel olarak değerlendirildiğinde eğitime, okullara ve öğretmenlere olan toplumsal bakış açısındaki yanılgıların öğretmenlerin kendini işe verme davranışını etkileyecek sonuçlar doğurabileceği ifade edilebilir.

Sosyal medya ve diğer iletişim araçlarında öğretmenlerle ilgili aşağılayıcı ve itibarsızlaştırıcı yayınların yapılması, medyada öğretmenlerle ilgili çoğunlukla olumsuz olayların topluma servis edilmesi, öğretmenlerle ilgili medyada çıkan olumsuz haberlerin toplumda öğretmene karşı önyargı ve olumsuz algı oluşturması, medyada öğretmenliğin şiddet eğilimli bir meslek olarak topluma lanse edilmesi, ayrıca özellikle medyadaki haberlerle öğretmenliğin cinsel tacizle anılması ve yetkililerin topluma öğretmenlerle ilgili olumsuz mesaj vermeleri öğretmenlerin kendilerini işe verememelerinin nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Berkant ve Cömert (2013) araştırmalarında ulusal yayın yapan bazı gazeteleri incelemeleri sonucunda gazetelerdeki eğitimle ilgili haber içeriklerinin genel olarak olumsuz durumları konu edindiğini belirlemişlerdir. Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş'ın (2018) araştırmasına katılan öğretmenler bu araştırma sonucunda olduğu gibi sanal ortam, sosyal medya ve mesleğin itibarsızlaştırılması gibi konuları motivasyonlarını düşürücü unsurlar olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca medyanın, mesleği olumsuz etkileyen haberler yapmasını öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz etkileyen bir durum olarak ifade etmektedirler (Bozbayındır, 2019). Günümüzde sosyal medyanın ve diğer iletişim araçlarının kamuoyu denetiminde önemli bir yere sahip olduğu ancak sosyal medyanın diğer iletişim araçlarından daha bağımsız ve denetlenebilirliği daha zor bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir. Tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin de bu sosyal medya içerisinde her yönüyle ele alındığı bilinmektedir. Olumlu içeriklerin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşüren pek çok konunun mizah konusu yapıldığı, münferit olayların genellendiği, öğretmenlik mesleğinin farklı meslek gruplarıyla kıyaslandığı içeriklere rastlamak mümkündür. Bu araştırma ve yapılan farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal medya ve diğer iletişim araçlarındaki olumsuz yayınlardan etkilendikleri ve bu durumu

motivasyonlarını ve kendini işe verme düzeylerini düşürücü bir unsur olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda MEB ve ilçe/il milli eğitim müdürlüklerinin de uygulamalarıyla öğretmenlerin kendini işe verememelerine neden olabildikleri ortaya çıkmıştır. Üst kademe yöneticilerin öğretmene değer vermemeleri ve öğretmeni korumayarak yalnız bırakmaları, öğretmene çok fazla sorumluluk yüklenmesi, evrak işlerinde yaşanan yoğunluk ve gecikmeler, başarısızlığın faturasının sadece öğretmene kesiliyor olması, adil ve sistematik bir ödüllendirmenin olmaması, yöneticilerin iletişim yetersizlikleri, üst yönetimlerce öğretmenlere görev tanımlarının dışındaki işlerin yaptırılması, alınan kararlarda öğretmen katılımının sağlanamaması, öğretmenlerin yer değiştirmelerinde zorluk yaşamaları hususları MEB ve ilçe/il milli eğitim müdürlükleri kaynaklı, öğretmenlerin kendini işe verememe nedenleri olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin kendini işe verememelerinin okul idarecileriyle ilgili nedenleri de bulunmaktadır. Okul idarecileri, adaletsiz ve baskıcı tutum ve davranışlar sergilediklerinde, öğretmeni takdir etmediklerinde, iletişim becerilerinde yetersizlik yaşadıklarında, öğretmeni desteklemediklerinde, öğretmenlerle iş birliği kurmadıklarında, yanlış davrandıklarında, idareciliklerinde yasal güce ağırlık verdiklerinde, yeniliğe ve gelişmeye kapalı olduklarında, çözüm odaklı olmadıklarında ve egolarıyla hareket ettiklerinde öğretmenlerin kendini işe verememelerine neden olabilmektedirler. Okul idarecilerinde aidiyet duygusunun olmaması ve çalışanlarında aidiyet duygusu oluşturamamaları, yöneticilik becerilerinin yetersizliği/yokluğu nedenleri de okul yöneticileri ile ilgili, öğretmenlerin kendini işe vermelerini engelleyen nedenler olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda görevli diğer öğretmenler de meslektaşlarının kendini işe verememelerine kaynaklık edebilmektedirler. Kurumda görevli öğretmenler arasında yaşanan iletişimsizlik ya da samimi olmayan iletişimin varlığı, kurumda görevine karşı isteksiz olan, eğitim kaygısı taşımayan duyarsız ve işini yapmayan meslektaşların varlığı, işini iyi yapmak isteyen üretken ve çalışkan öğretmenlerin istekliliğinin diğer öğretmenler tarafından kırılabildiği bu öğretmenlerin küçümsenmeleri, öğretmenlerin amaçlar için ortak hareket etmemeleri, öğretmenler arasında yaşanan dedikodu, kıskançlıklar ve gruplaşmalar, kimi öğretmenlerin sorumluluktan kaçınarak sorumluluğu başkalarına yıkmaya çalışmaları, üst yönetimin desteğini almış öğretmenlerin umursamazlıkları, öğretmenlerin mesleki aidiyet hissi yaşamamaları ve empati ve işbirliği duygusundan yoksun olmaları öğretmenlerin kendini işe vermelerine engel olan kurumdaki diğer öğretmenler kaynaklı nedenler olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrencilerde motivasyon, ilgi ve istek eksikliğinin olması, öğrencilerin ahlak dışı ve saygısızlık içeren davranışlarda bulunmaları, sorumsuzluk sergilemeleri ve amaçsız olmaları, öğrencilerin ailelerince desteklenmemeleri, narin ve şımarık yetiştirilmiş olmaları, sınıfta özel eğitim öğrencilerinin varlığı ve yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri yaşamaları, öğretmenlerin kendini işe verememelerinin öğrencilerle ilgili nedenleri olarak belirlenmiştir.

Velilerin eğitime gerekli önemi vermemeleri ve ilgisizlikleri, öğrencileriyle ilgili sorumlulukları öğretmene yüklemeleri, öğretmenin işine müdahale eden bilmiş tavırlar sergilemeleri, sorunları öğretmenle konuşmak yerine şikâyeti tercih etmeleri, öğretmene saygı duymamaları, çocukların hatalarını göremeyecek kadar onlara düşkün olmaları, empati kuramamaları ve bilinçsiz olmaları, öğretmen üzerinde baskı kurmaları ve hakaret ve darp içeren söylem ve eylemlerde bulunmaları, öğretmenlerin kendini işe verememelerinin veliler ile ilgili nedenleri olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendini işe verememelerine diğer personelin de kaynaklık yapabildiği görülmüştür. Diğer personelin görevlerini tam olarak yapmamaları ve öğretmenlere karşı saygısızlık içeren davranışlarda bulunmaları, okulun iklimini bozmaları, laubali davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin işlerini zorlaştırmaları, kendi aralarında çatışmalar yaşamaları, öğrencilere karşı kaba davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin kendini işe verememelerinin diğer personelle ilgili nedenleri olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kendini işe verememelerinin nedenlerinden okul paydaşları ile ilgili nedenler bir bütün olarak değerlendirildiğinde tüm paydaşlar açısından öğretmenlerin kendini işe verememelerine kaynaklık eden durumların bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul paydaşları açısından güdülenmelerini ve iş motivasyonlarını etkileyen durumların incelendiği farklı araştırma sonuçlarında da bu araştırma sonuçlarına benzer nedenlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Kızıltepe'nin (2007) yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenler; okulda rahat ve huzurlu bir ortam olması, okul yönetiminin öğretmen ihtiyaçlarına ve beklentilerine kulak vermesi, ilgilenmesi, yardımcı ve destek olması, iyi bir diyalog içerisinde olması, başarı ve gösterilen gayretlerden haberdar olması, ödüllendirmesi ve kişisel problemlere karşı duyarlı olması, diğer öğretmenlerle iyi arkadaşlıklar kurulması, dayanışma ve yardımlaşma içinde olunması, öğrencilerle iyi bir diyalog içinde olunması, öğrencilerin başarılı olmaları, çaba göstermeleri, derslerine iyi çalışmaları, derse katılmaları ve öğretmenlere saygı göstermeleri gibi konuları öğretmenleri güdüleyici faktörler olarak ifade etmişlerdir. Ertürk ve Aydın (2017) ise araştırmalarında öğretmenlerin iş motivasyonlarını azaltan yönetsel, meslektaş, öğrenci ve veli kaynaklı birtakım durumları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenler; yöneticilerin

yönetimle ilgili uzmanlık alanlarının olmayışı, okul yöneticilerinin sistem ve yapı odaklı davranması, taraf tutmaları, okul yönetiminin yasal ve zorlayıcı güçlerini sıklıkla kullanmaları, dış güçlerden etkilenmesi, adil davranmamaları, baskı grupları karşısında öğretmeni yalnız bırakmaları, şeffaf, birleştirici olmayışları ve resmi işleri yavaşlatmaları konularını öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen yönetsel nedenler olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler arası gruplaşma, kıskançlık, bencillik, rekabet, olumsuz eleştiriler, takım ruhunun eksikliği ve iletişim bozuklukları konularını da iş motivasyonunu olumsuz etkileyen meslektaş kaynaklı durumlar olarak vurgulamışlardır. İş motivasyonlarını olumsuz etkileyen öğrenci kaynaklı durumlar olarak ise öğrencilerin planlı çalışmayışı, okuma alışkanlıklarının olmaması, isteksiz olmaları, disiplin sorunu olan öğrencilerin var olması, sınıfta hazır bulunuşluk düzeyi düşük öğrencilerin var olması ve hiperaktif öğrencilerin sınıflarda olması nedenlerini ifade etmişlerdir. Son olarak velilerin çocuk eğitimi konusunda bilinçsiz olmaları, velilerin öğrencinin seviyesi üzerinde başarı beklentileri, velilerin eğitim konusunda öğretmen üzerinde baskı oluşturmaları, öğrenci ile ilgilenmemeleri, öğretmeni uzman olarak görmemeleri, öğretmen isteklerine duyarsız kalmaları ve velilerin okul dışında asılsız söylemlerde bulunmaları konularını öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen veli kaynaklı durumlar olarak değerlendirmişlerdir. Ertürk ve Aydın'ın (2017) araştırmalarında buldukları tüm bu sonuçlarla Kızıltepe'nin (2007) yapmış olduğu araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla önemli ölçüde örtüştükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerinin önemli bir kısmının örgütsel nedenlerden kaynaklandığı ifade edilebilir. Kendini işe vermeye ilgili yapılan araştırmalar lider-üye etkileşiminin (Gürler, 2018; Gürbüz, 2015; Kavgacı, 2014; Runhaar, Konermann ve Sanders, 2013), okul ikliminin (İnanır, 2020), örgütsel destek algısının (Köse, 2016; Meriç, Öztürk Çiftci ve Yurtal, 2019) ve örgüt ikliminin (Köse, 2016), örgütsel adaletin (Akdeniz, 2018; Köse ve Uzun, 2018), etik liderlik algısının (Eser, 2018) ve kurumsal desteğin (Oymak, 2015) kendini işe verme üzerinde etkilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca veli desteğinin de öğretmenlerin kendini işe vermeleri üzerinde önemli bir değişken olduğu sonucu ortaya konulmuştur (Oymak, 2015). Wollard ve Schuk (2011: 433) kendini işe vermeye dönük yapılmış kuramsal ve deneysel araştırmaları incelemeleri sonucunda gerçek kurum kültürü, net beklentiler, kurumsal sosyal sorumluluk, teşvik, geri bildirim, hijyen faktörleri, iş yeri güvenlik algısı, iş karakteristikleri, iş kontrolü, iş uyumu, liderlik, görevin zorluk derecesi, yönetici beklentileri, yöneticinin öz-yeterliliği, örgütün misyon ve vizyonu, eğitim fırsatları, pozitif ve destekleyici örgüt iklimi, yetenekli yönetici ve güçlü yanların kullanımı gibi örgütsel öncüllerin iş görenlerin kendini işe vermeleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Kendini işe vermeye ilgili eğitim örgütlerinde yapılmış olan yukarıdaki araştırma sonuçlarının

Wollard ve Schuk'un (2011) ortaya koyduğu örgütsel öncüllerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerdeki kendini işe verme davranışı ile okulların etkililiği arasında bir ilişki olduğu (Atcıoğlu ve Köse, 2018) dikkate alındığında örgütsel faktörlerin kendini işe verme davranışı üzerinde belirleyici etkiye sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleğinde işlevsel bir kariyer sisteminin olmayışı, kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin gerekli desteği bulamamaları, öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışı eğitimlere katılma imkânlarının olmaması, öğretmenlerin yaşadığı fiziksel ve ruhsal sağlık problemleri, annelik rolünün kadın öğretmenlere daha fazla yük getirmesi, öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar, mükemmeliyetçilik, tükenmişlik ve doyumsuzluk durumları öğretmenlerin kendini işe verememelerinin diğer nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda olduğu gibi Ertürk ve Aydın (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenler işlevsel bir kariyer basamaklarının olmayışını motivasyonları olumsuz etkileyen bir durum olarak görmektedirler. Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş'ın (2018) araştırma sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmenler, öğretmen kariyer sisteminin oluşturulması, hizmet içi eğitimlerin artırılması ve mesleki gelişimin desteklenmesi durumlarını motivasyonlarını artırıcı unsurlar olarak belirtmişlerdir. Ardıç ve Polatçı'nın (2009: 39-40) araştırmalarına göre de örgütsel koşulları iyileştirmek için alınabilecek her türlü önlem kendini işe vermeyi sağlayıcı etkiye sahiptir. Araştırmacılar, kişisel gelişim ve dinlenmeyi önemsemek, çalışma saatlerinde bunlar için yeterli zaman ayırmak, işyerinde sosyal destek amaçlı gruplar oluşturmak, hizmet içi eğitimler planlamak ve kariyer için fırsatlar oluşturmak gibi konuların, iş görenlerdeki kendini işe verme davranışını sağlamada örgütlerce uygulanması gereken önemli stratejiler olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerde görev yapılan okulun özelliklerinden kaynaklı oluşan inançların, onların kuruma ilişkin aidiyet ve bağlılıkları üzerinde etkili olabildiğinin de (Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2014) göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan en dikkat çekici nedenlerden biri de tükenmişlik kavramıdır. Yapılan birçok araştırma tükenmişlik ve kendini işe verme arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Faskhodi ve Siyyari, 2018; Høigaard, Giske ve Sundslı, 2011; Rey, Extremera ve Pena, 2012; Timms, Brough ve Graham, 2012). Weinreich (2014) araştırmasında tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, kendini işe verme düzeyi yüksek olan öğretmenlere göre iş yükünü daha çok bulduklarını belirlemiştir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işlerinden diğer öğretmenlere göre daha az memnun olduklarını ve iş performanslarının diğer öğretmenlerle kıyaslandığında daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenin yaşadığı tükenmişlik durumu, kendisinin

olduğu kadar, öğrencilerin, velilerin ve okul ortamındaki diğer personelin de olumsuz etkilenmesine yol açabilecektir (Öztürk ve Yıldızbaş, 2019).

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin kendini işe verememelerine kaynaklık eden birçok nedenin bulunduğu görülmektedir. Bu nedenlerin varlığı eğitim örgütlerinin tüm paydaşlarını zamanla artacak oranlarda olumsuz etkileyebilmekte ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde örgütleri zafiyete düşürebilmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerinin bilinmesi kendini işe verme davranışının sağlanması ve geliştirilmesi noktasında örgütlere önemli katkılar sunabilecektir.

## **Öneriler**

### **Uygulayıcılara dönük öneriler**

1. Araştırmanın sonucunda meslektaş, okul ve üst yönetim kaynaklı nedenlerden dolayı öğretmenlerin kendilerini işe veremeyebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan bütün öğretmenler, meslektaşlarının motivasyonlarını kırıncı tutum ve davranışlardan kaçınmalı, öğretmenler bu konudaki farkındalıklarını artırmalı ve yapılacak farkındalık eğitimleriyle bu konuda daha da bilinçlendirilmelidirler. Üst makamlarca öğretmenlere, değer verildiği hissi yaşatılmalı, idealist öğretmenlerin idealistikleri üst yönetimler ve diğer öğretmenlerce bir zenginlik olarak görülmeli ve desteklenmelidir.

2. Eğitim sürecinde öğretmenlerin dışında yer alan birçok paydaşın olduğu bu bakımdan eğitimdeki başarısızlıkların sorumluluğunun tek bir paydaş grubuna (öğretmenlere) yüklenemeyeceği, tüm paydaşların bu süreç ve sonuçta az ya da çok belirli oranlarda katkısının olduğu, toplumun tüm bireylerince bilinmelidir. Eğitimle bir şeylerin değiştirilebileceğine olan öğrenci ve veli inancını arttırmak için eğitim kurumlarınca topluma sunulan faydaların artırılmasına çalışılmalı, elde edilmiş eğitsel faydaların/kazanımların topluma anlatılmasıyla eğitimin işlevselliği hakkında toplum bilgilendirilmeli, böylece eğitimin toplumca daha fazla sahiplenilmesi sağlanmalıdır.

3. Öğretmenlerin yaşadıkları ailevi sorunlar da kendini işe verememelerine neden olmaktadır. Aile kaynaklı problem yaşayan öğretmenlere dönük aile danışmanlık hizmetleri sunulması öğretmenler bu sorunlara karşı desteklenebilir. Yer değiştirmelerde, atamalarda, okul içi, okul dışı görevlendirmelerde öğretmenlerin kendilerinin ya da aile bireylerinin sahip oldukları ciddi sağlık problemleri ve evde bakıma muhtaç olan yakınlarının varlığı durumları göz önüne alınabilir.

4. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin gelirlerinin ihtiyaçlarını karşılayamadığı ortaya çıkmıştır. Ülkede yaşanan/yaşanacak olan ekonomik krizler ve pahalılık bütün kesimleri etkilediği gibi öğretmenleri de etkilemekte, öğretmenleri ek iş yapmaya zorlamaktadır. Maaşların yetersiz oluşu öğretmenlerin kişisel gelişimleri için kaynak bulamamalarına, kaliteli bir yaşam sürememelerine ve toplum nazarında ekonomik yönden saygınlıklarının azalmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan genel bütçeden öğretmen maaşları için ayrılan ödenek arttırılarak öğretmenlerin gelir durumlarında iyileştirmeye gidilebilir.

5. Öğretmenlerin görev yaptıkları sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan yerlerde veya oluşturulacak merkezlerde öğretmenlerin ve yöre halkının katılabileceği sosyal ve kültürel etkinlikler planlanabilir. Görevli bulunan yerdeki halkın farklı inanç ve ideolojilere sahip olması ile ilgili olarak öğretmenler hizmet öncesinde ve hizmet içinde bilgilendirilebilir/bilinçlendirilebilir. Görev yerine daha kolay uyum sağlayabilmeleri açısından oryantasyon çalışmaları arttırılabilir. Hizmet öncesinde daha yoğun staj yapma imkânı sağlanabilir, stajlar sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyi daha düşük olan yörelerde yaptırılabilir. Dezavantajlı bölgelerde görevli öğretmenlerin mesleki gelişimlerini gerçekleştirebilmeleri için yapılacak planlama ve uygulamalarda, bu bölgelerde görevli öğretmenlere bu anlamda pozitif ayrımcılık yapılabilir.

6. Sosyal medya ve diğer iletişim araçlarında öğretmenlerle ilgili aşağılayıcı ve itibarsızlaştırıcı yayınların yapılması durumu yapılacak yasal düzenlemelerle engellenebilir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri olumlu çalışmalar ve iyi örnekler topluma sunularak bu geniş kitlenin topluma sunduğu olumlu katkılar yine bu kitle içerisindeki genele nispeten çok düşük orandaki bir kesimin ortaya koyduğu olumsuzlukların gölgesinden kurtarılabilir.

7. Araştırma sonucunda MEB ve ilçe/il milli eğitim müdürlüklerinin kaynaklık ettikleri birtakım nedenlerin de öğretmenlerin kendini işe verememelerine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan üst kademe yöneticilerince öğretmenlere hak ettikleri değer verilerek, öğretmenler daha fazla desteklenerek, öğretmene işi ve görev tanımı dışında sorumluluklar verilmeyerek, öğretmenlerin asli işlerini yapmalarına engel olacak gereksiz evrak/kırtasiye işleri kaldırılarak, başarıda ve başarısızlıkta sorumluluk ve övünç birlikte paylaşılarak, adil ve sistematik olan, performansa dayalı bir ödüllendirme sistemi kurularak, yöneticilerin iletişim becerileri arttırılarak ya da iletişim becerisine sahip yöneticiler görevlere getirilerek, yerel ve ulusal düzeyde eğitimle ilgili alınacak kararlara öğretmenlerin daha fazla katılımı sağlanarak öğretmenlerin kendini işe verememe durumları aza indirgenebilir.

8. Kurumlarda görevli öğretmenler aynı kurumdaki meslektaşlarının kendini işe vermelerine engel olacak nedenlere kaynaklık edebilmektedirler. Bu bakımdan aynı kurumda görevli öğretmenlerden her biri öğretmenler arasında olumlu ve samimi iletişimin tesis edilmesine katkı sunarak, eğitim kaygısını her an yaşayarak, mesleğinde duyarlı ve işini yapmak isteyen üretken insanlara destek olarak, eğitsel amaçlarda birleşerek, dedikodu ve kıskançlık yapmayarak, gruplaşmalara taraf olmayarak, sorumlulukları paylaşarak, adil, empatik ve iş birliğine açık olarak, mesleki aidiyet yaşayarak hem kendinin hem de meslektaşlarının kendini işe vermelerine üst düzeyde katkı sunabilirler. Bu konuda daha bilinçli, sağ duyulu ve diğerkâm tutum ve davranışlar sergileyebilirler.

9. Okul idarecileri, öğretmenlerin kendini işe verebilmeleri için adaletli ve baskıcı olmayan bir yaklaşım sergilemeli, yapılan iyi işlerde öğretmeni takdir etmeli ve öğretmenlerini desteklemeli, iletişim becerilerini geliştirmeli, yasal güç yerine uzmanlık gücünü ve liderlik becerilerini kullanabilmeli, çözüm odaklı olup yenilik ve değişim yönünden öğretmenlerinden önde olmalı, egolarıyla hareket etmemeli, işine karşı aidiyet duygusu beslemeli ve çalışanlarında aidiyet duygusu oluşturmali, yönetim biliminin uzmanı ve yönetim sanatının sanatkârı olmalıdırlar. Bu bakımdan bu hususları gerçekleştirebilecek liyakatte kişilerin okul yöneticiliklerine getirilmeleri sağlanmalıdır.

10. Velilere, sorunları öncelikle öğretmenle konuşarak çözme bilinci kazandırılmalıdır. Velilerin öğretmen üzerinde baskı kurmalarının, hakaret ve darp içeren söylem ve hareketlerinin karşılığında yasal yaptırımlar kararlılıkla uygulanmalıdır.

11. İşlevsel bir kariyer sisteminin oluşturulması, kendini geliştirmek isteyen öğretmenler için gerekli desteğin ilçe/il milli eğitim müdürlüklerince ve MEB tarafından sağlanması, öğretmenlere yurt içi ve yurt dışı eğitimlere katılma imkanları tanınması, annelik rolü de olan kadın öğretmenlere iş ve ev sorumluluklarını yerine getirmede kolaylaştırıcı- pozitif ayrımcılığın yapılması sağlanabilir. Öğretmenlerin tükenmişlik ve doyumsuzluk nedenleri MEB, İlçe/İl milli eğitim müdürlüklerince araştırılıp bu durumları giderici tedbirler alınabilir.

#### **Araştırmacılara dönük öneriler**

1. Araştırma konusu, farklı bölgelerde çalışan öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleştirilebilir.

2. Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerinin çalışıldığı araştırmaların birlikte inceleneceği bir meta sentez çalışması yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Agyemang, Collins Badu ve Ofei, Samuel Batchison, (2013), “**Employee Work Engagement and Organizational Commitment: a Comparative Study of Private and Public Sector Organizations in Ghana**”, European Journal of Business and Innovation Research, 1 (4), ss. 20-33.
- Akdeniz, Ayşe (2018), **Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları ile İşle Bütünleşme Alguları Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ardıç, Kadir ve Polatçı, Sema (2009), “**Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme**”, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (32), ss. 21-46.
- Aslan, Mahire ve Ağıroğlu Bakır, Aslı (2014), “**Öğretmenlerin Okullarındaki Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri**”, The Journal of Academic Social Science Studies, (25-I), ss. 189-206.
- Atcıoğlu, Ersin ve Köse, Akif (2018), “**The Relationship Between the Levels of Teachers’ and Administrators’ Work Engagement and the Effectiveness of the Schools**”, International Journal of Eurasia Social Sciences, 9 (32), ss. 915-947.
- Aydın, Gözde Gülen (2019), **Örgütsel Aile Desteğinin İş-Aile Çatışması ve İşle Bütünleşme Üzerindeki Etkisini Açığa Çıkarmaya Yönelik Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, İnanet - Demirkasımoğlu, Nihan - Erdemli, Özge - Güner Demir, Tuğba (2019), “**Public Service Motivation From the Point of View of Teachers and School Administrators: a Qualitative Study**”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, ss. 167-190.
- Avşar, Filiz (2014), **İnsan Kaynakları Bakış Açısıyla Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri: Çankaya İlçesinde Bir Uygulama**, Yüksek Lisan Tezi, Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berkant, Hasan Güner ve Cömert, Muhammed (2013), “**Günlük Gazetelerdeki Eğitimle İlgili Haberlerin İncelenmesi**”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3 (2), ss. 25-44.

- Bozbayındır, Fatih (2019), “**Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Unsurların Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi**”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (72), ss. 2076-2104.
- Çelik, Osman Tayyar ve Atik, Servet (2020), “**Öğretmenleri Değişime Hazırlamak: Psikolojik Güçlendirmenin Bireysel Değişime Hazır Olmaya Etkisi**”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49 (1), ss.73-97.
- Çermik, Hülya – Doğan, Birsen - Şahin, Abdurrahman (2010), “**Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri**”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (28) , ss. 201-212.
- Çiftçi, Nurdan (2017), **Öğretmenlerin Algılarına Göre Motivasyon Kaynaklarının Belirlenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demerouti, Evangelia - Bakker, Arnold B. - Nachreiner, Friedhem - Schaufeli, Wilmar B. (2001), “**The Job Demands-Resources Model of Burnout**”, Journal of Applied Psychology, 86 (3), ss. 499-512.
- Eser, İsmail (2018), **Öğretmenlerin Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşme ile Olan İlişkinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi**, Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertürk, Ramazan ve Aydın, Bahri (2017), “**Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi**”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, (58), ss. 582-603.
- Faskhodi, Arefe Amini ve Siyyari, Masood (2018), “**Dimensions of Work Engagement and Teacher Burnout: a Study of Relations among Iranian Efl Teachers**”, Australian Journal of Teacher Education, 43 (1), ss. 78-93.
- Gün, Feyza (2017), “**Öğretmenlerin Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**”, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 10 (4), ss. 408-431.
- Gündüz, Bülent - Çapri, Burhan - Gökçakan, Zafer (2013), “**Mesleki Tükenmişlik, İşle Bütünleşme ve İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**”, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3 (1), ss. 29-49.

- Gürbüz, Duygu (2015), **Algılanan Örgüt Kültürü ve Lider Üye Etkileşiminin İşe Adanma Üzerindeki Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürler, Muhammed (2018), **Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi ile İşle Bütünleşme İlişkisinde Çalışan Sessizliğinin Aracılık Etkisinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hakanen, Jari J. - Bakker, Arnold B. - Schaufeli, Wilmar B. (2006), **“Burnout and Work Engagement among Teachers”**, Journal of School Psychology, (43), ss. 495-513.
- Harter, Jame K. - Schmidt, Frank L. - Hayes, Theodore L. (2002), **“Business-Unit-Level Relationship between Employee Satisfaction, Employee Engagement and Business Outcomes: a Meta-Analysis”**, Journal of Applied Psychology, 87 (2), ss. 268–279.
- Høigaard, Rune - Giske, Rune – Sundsli, Kari (2011), **“Newly Qualified Teachers’ Work Engagement and Teacher Efficacy Influences on Job Satisfaction, Burnout, and the Intention to Quit”**, European Journal of Teacher Education, 35 (3), ss. 347-357.
- Hultell, Daniel ve Gustavsson, Petter (2011), **“Factors Affecting Burnout and Work Engagement in Teachers When Entering Employment”**, Work, 40 (1), ss. 85-98.
- İnanır, Batuhan (2020), **Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ile Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Karabağ Köse, Esra - Taş, Ali - Küçükçene, Mehmet - Karataş, Erdem (2018), **“Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme”**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , (48) , ss. 255-277.
- Kavgacı, Hasan (2014), **İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerle İlişkisi**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıltepe, Zeynep (2007), **İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Güdülenmelerini Artıran, Etkilemeyen ve Düşüren Ögeler**, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 24 (2), ss. 47-61.

- Koçak, Ömer Erdem (2013), **The Moderating Effect of Self-Efficacy on the Relationship between Job Resources and Work Engagement**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, Akif (2016), **"The Relationship between Work Engagement Behavior and Perceived Organizational Support and Organizational Climate"**, Journal Of Education And Practice, 7 (27), ss. 42-52.
- Köse, Akif ve Uzun, Mehmet (2018), **"Kendini İşe Verme ile Algılanan Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki"**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24 (3), ss. 483-528.
- Limon, İbrahim (2019), **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu, Eğitim Politikaları Bağlamında Moral Yitimi ve İş Performansı Arasındaki İlişki**, Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Maslach, Christina ve Leiter, Michael P. (1997), **The Truth about Burnout**, Jossey-Bass, San Francisco.
- Meriç, Erdal - Öztürk Çiftci, Didem - Yurtal, Filiz (2019), **"Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"**, Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (1), ss. 65-74.
- Mustosmäki, Armi - Anttila, Timo - Oinas, Tomi (2013), **"Engaged or Not? A Comparative Study on Factors Inducing Work Engagement in Call Center and Service Sector Work"**, Nordic Journal of Working Life Studies, 3 (1), ss. 49-67.
- Oymak, Çiğdem (2015), **Ortaokul Müdürlerinin Denetim Stilleri, Kurumsal Destek ve Veli Desteği ile Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bala, Haymana, Şereflikoçhisar Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkalp, Enver ve Meydan, Bilçin (2015), **"Schaufeli ve Bakker Tarafından Geliştirilmiş Olan İşe Angaje Olma Ölçeğinin Türkçede Güvenilirlik ve Geçerliliğinin Analizi"**, İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 17 (3), ss. 4-19.
- Öztürk, Sevim ve Yıldızbaş, Yalçın Varol (2019), **"Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi"**, Tarih Okulu Dergisi, 38, ss. 196-233.

- Özsoy, Gökhan – Özsoy, Sibel – Özkara, Yasin – Memiş, Aysel D. (2010), “**Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler**”, İlköğretim Online, 9 (3), ss. 910-921.
- Rey, Lourdes - Extremera, Natalio - Pena, Mario (2012), “**Burnout and Work Engagement in Teachers: are Sex and Level Taught Important?**”, *Ansiedad Estrés*, 18 (2-3), ss. 119-129.
- Runhaar, Piety - Konermann, Judith - Sanders, Karin (2013), “**Teachers’ Organizational Citizenship Behaviour: Considering the Roles of Their Work Engagement, Autonomy and Leader-member Exchange**”, *Teaching And Teacher Education*, (30), ss. 99-108.
- Saks, Alan M. (2006), “**Antecedents and Consequences of Employee Engagement**”, *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), ss. 600-619.
- Schaufeli, Wilmar B. (2012), “**Work Engagement What do We Know and Where do We Go?**”, *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14 (1), ss. 3-10.
- Schaufeli, Wilmar B. ve Salanova, Marisa (2007), “**Work Engagement: an Emerging Psychological Concept and its Implications for Organizations**”, *Research in Social Issues in Management*, (Ed.: S. W. Gilliland, D. D. Steiner, ve D. P. Skarlicki), Ct: Information Age, Greenwich, ss. 135-177.
- Schaufeli, Wilmar B. - Salanova, Marisa - Gonzalez Roma, Vicente - Bakker, Arnold B. (2002), “**The Measurement of Engagement and Burnout: a Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach**”, *Journal of Happiness Studies*, (3), ss. 71-92.
- Schweitzer, Marie Jolene Catherine (2014), **Predictors of Work Engagement among Teachers in Regina and Saskatoon**, Master Thesis, University of Regina, Regina, Saskatchewan.
- Selçuk, Ziya (2001). **Okul Deneyimi ve Uygulama (Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi)**, Nobel, Ankara.
- Simbula, Silvia - Guglielmi, Dina - Schaufeli, Wilmar B. (2011). “**A Three-Wave Study of Job Resources, Self-Efficacy, and Work Engagement among Italian Schoolteachers**”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (3), ss. 285-304.
- Şahinbaş, Furkan (2018), **Pozitif Örgütsel Davranış Yaklaşımıyla İşyeri Arkadaşlığı ve İşe Adanma İlişkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir**

**Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Timms, Carolyn - Brough, Paula - Graham, Deborah (2012), "**Burnt-Out but Engaged: The Co-Existence of Psychological Burnout and Engagement**", Journal of Educational Administration, 50 (3), ss. 327-345.

Uzun, Mehmet (2019), **Yöneticilerin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Kendini İşe Vermeleri Arasındaki İlişki (Kahramanmaraş İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Weinreich, Tobias (2014), **Burnout and Work Engagement among Elementary Teachers: are There Differences Among Teachers?**, Bachelor Thesis, University Twente, Enschede, Netherland.

Wollard, Karen Kelly ve Shuck, Brad (2011), "**Antecedents to Employee Engagement: a Structured Review of The Literature**", Advances In Developing Human Resources, 13 (4), ss. 429-446.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011),**Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <sup>1\*</sup>

**Arife BAŞ SAKA**

Öğretmen, MEB

Rıdvan Hoca İmam Hatip Orta Okulu

arife.bas@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2355-0895>

**Yemliha COŞKUN**

Doç. Dr, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ycoskun@ksu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2231-3676>

### Öz

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete ve görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ölçmek için Kartal (2003) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği”, tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Örneklem evrenden kademeli örnekleme yöntemiyle random (tesadüfi) olarak belirlenmiş ve araştırma 210’u kadın 20’si erkek olmak üzere toplam 230 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanında Kruskal Wallis testi, Mann-Whitney U testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre örgütsel sosyalleşme düzeyi yükseldikçe, tükenmişlik düzeyi

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 30.03.2020 / 15.05.2020

\* Bu makale Arife Baş’ın Yemliha Coşkun danışmanlığında yürüttüğü “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Künye Bilgisi: Baş Saka, A. ve Coşkun, Y. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 729-749. DOI: 10.33437/ksusbd.711270*

azalmaktadır. Bunların yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerinin her ikisinin de orta düzeyde olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmenleri, Örgütsel Sosyalleşme, Tükenmişlik.

### **The Examination Of The Relationship Between Organizational Socialization And Burnout Levels Of Preschool Teachers**

#### **Abstract**

The main purpose of this research is to determine the relationship between organizational socialization and burnout levels of preschool teachers. For this purpose, it has been examined whether the levels of organizational socialization and burnout of preschool teachers differ according to gender and duration of duty. Within the study in order to determine the level of teachers' organizational socialization "Organizational Socialization Survey" developed by Kartal (2003) and "Maslach Burnout Inventory" adapted to Turkish by Ergin (1992) were used as data collection tools. The sample was randomly selected from the universe by graded sampling method and the study was conducted with 230 teachers, 210 of whom were female and 20 were male. In the analysis of the data frequency, among descriptive statistics such as mean, Kruskal Wallis, Mann Whitney U and standard deviation to determine the relationship between variables Pearson's correlation coefficient was used. As a result of the study, a significant negative correlation was found between organizational socialization and burnout levels of preschool teachers. According to this result, as organizational socialization level increases, burnout level decreases. In addition, the levels of organizational socialization and burnout of preschool teachers were both moderate.

**Keywords:** Preschool teachers, Organizational Socialization, Burnout.

#### **GİRİŞ**

Bir eğitim örgütü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin başarılı bir şekilde sosyalleşme sürecinden geçmeleri onların örgüte bağlılıklarını ve uyumlarını büyük ölçüde artırırken, başarısız sosyalleşme yaşantıları tükenmişlik yaşamlarına ve örgütten ayrılmalarına zemin hazırlayacaktır (Kartal, 2007). Maslach ve Zimbardo'ya (1982) göre tükenmişliğin belki de en görünür etkisi,



bireylerin iş performansındaki değişimdir. Tükenmişlik yaşayan bu bireyler daha kötü iş yaparlar, yaptıkları işi umursamazlar, daha üretken ve daha başarılı olmak gibi kaygıları yoktur, sonuçlarla ilgilenmezler (Dalkılıç, 2014).

Özellikle insanlar ile iletişimin yoğun olduğu meslek gruplarında tükenmişlik yoğun olarak görülmektedir. Başta hizmet kalitesi olmak üzere ciddi kayıplara yol açabilen bireyin iç kaynaklarının tükenmesi nedeni ile işini gereği gibi yerine getirememesi durumu tükenmişliğe bir örnektir (Balcıoğlu, Memetali ve Rozant, 2008). Tükenmişlik yaşayan kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkiden, beklentilerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir. Bunun sonucunda kişi içinde yoğun çatışmalar yaşar ve öz kaynakları, yaşam enerjisi ve işlev görme yeteneği tükenir (Tümkiye, 1996).

Yaşanan tükenmişliğin sonucunda ise ekonomik zararlar, elemanların işten ayrılması, hizmetin kalitesinin düşmesi gibi durumlar ortaya çıkmaktadır (Kaçmaz, 2005). Genel olarak tükenmişliğin sonuçları; işi savaştalama, çalışılan ortamdan uzaklaşma, çalma ve hırsızlık girişimleri, işten ayrılma, evlilik ve aile yaşantısında sorunlar, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma şeklinde sıralanabilir (Dalkılıç, 2014; Solmuş, 2004). Bunun yanı sıra tükenmişlik sendromunu yaşayan kişiler sıkıntılarını azaltabilmek umuduyla içki, uyuşturucu, sakinleştirici tüketimini artırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler (Izgar, 2000). Özetle, tükenmişlik tek başına onu yaşayana zarar getiren bir olgu değil, aynı zamanda bireyin etrafındaki her şeyi ve herkesi yıkıma uğratabilen bir olgudur (Dalkılıç, 2014).

Örgütün amaçlarını yerine getirebilmesi için tüm güçlerinin birbirleriyle eşgüdümlü olması zorunludur (Başaran, 2000). Kartal'a (2008) göre örgütte çalışan tüm bireylerin birbirleriyle eşgüdümlü olabilmesi için tüm üyelerin birbirini tanıması ve birbirleriyle uyumlu olması gerekir. Aynı örgütte çalışan bireylerin tanışmasını ve birbirleriyle uyumlu olmasını ise bireyin örgütte yaşadığı sosyalleşme süreci sağlar. Bu yüzden çalışan bireylerin örgüte uyum sağlamasında, örgütteki değer, norm ve tutumlara uygun hareket edebilmesinde sosyalleşme sürecinin önemi yadsınamaz. Bu açıdan bakıldığında gerek iş görenin yaptığı işten doyum sağlaması, gerekse de örgütün amaçlarının gerçekleşmesi, sosyalleşme sürecinin etkililiğine bağlıdır.

Örgütsel sosyalleşme süreci, örgüte girişten itibaren başlayan bir süreçtir (Zonana, 2011). Örgütsel sosyalleşme süreci giriş, sosyalleşme ve ayrılma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan giriş aşamasında bireyler, örgütte var olan değer, tutum ve beklentilerle karşılaşır (Kartal, 2007). İkinci aşama olan sosyalleşme aşaması, bireyin yeni durumun parçası olmasını dışarıdan biri olmaktan çıkarak, içeriden birisi olmasını sağlayan bir değişim

sürecidir (Balcı, 2000). Son aşama ise başarısız sosyalleşme süreci geçiren bireylerin örgüte uyum sağlayamayarak işten ayrılmalarıdır (Louis, 1980).

Örgütsel sosyalleşme sürecinin başarılı veya başarısız olduğunu gösteren bazı belirtiler vardır ve bunlara örgütsel sosyalleşme belirtileri denir. Örgütsel sosyalleşme belirtileri ise iş doyumunu, motivasyonu, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme olarak belirtilmektedir (Kartal, 2007). Bu belirtiler aşağıda sıra ile açıklanmıştır.

**İş Doyumu:** İş doyumunu, işin özellikleriyle iş görenlerin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşen ve iş görenin işinden hoşnutluk duymasını belirleyen bir olgudur (Akıncı, 2002). İş doyumunun, çalışanın, işyeri ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla birlikte oluştuğu, belirli koşullar altında artma ya da azalma eğilimi gösteren dinamik bir yapıyı içerdiği ve gelişiminden çok daha hızlı bir şekilde düşme eğilimi göstereceği söylenebilir (Solmuş, 2004). Bu noktada, çalışanda iş doyumunu ya da doyumsuzluğu oluşturan faktörler şu şekilde sıralanabilir: Bireyin kişilik özellikleri, yaş, cinsiyet, işin kendisi, ücret ve personel, örgütteki çalışma süresi (deneyim), bireyin özel yaşamı, gelişme ve yükselme olanakları, övülmek, fiziksel ortam, iş arkadaşları, denetim ve yönetim biçimi (Solmuş, 2004; Zöğ, 2007).

**Motivasyon:** Güdüleme (motivasyon), iş görenleri çalışmaya isteklendirme ve örgütte verimli çalışmaları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma sürecidir (Yüksel, 2007). Kartal'a (2007) göre bir örgüt iş görenlerinin performansını artırmak istiyorsa onların ihtiyaçlarını gidererek motivasyonlarını sağlamalıdır. Motivasyon sürecinin başarılı olabilmesi için bireyin ihtiyaçları ile örgütün amaçlarının uygun olması gerekmektedir.

**Örgütsel Bağlılık:** Örgütsel bağlılık, örgüt ile çalışanların amaçlarının bir bütünlük ve uyum içinde olmasıdır (Güney, 2011). Örgüte bağlanmış bir birey, bağlandığı örgütün amaç ve değerlerine güçlü biçimde inanmakta, bu örgütün istek ve beklentilerine gönüllü biçimde uymakta, örgüt ile birlikteliğini sürdürmeyi güçlü biçimde amaçlamaktadır (Celep, 2014). Örgütsel bağlılığın en göze çarpan sonuçları ise, iş başarımı, örgütle kalma, devamsızlık, işi yavaşlatma ve iş gücü devri olarak nitelendirilmektedir (Güney, 2011).

**Örgütsel Kabullenme:** Kartal'a (2007) göre örgütsel sosyalleşmeyi, örgütün değerlerini, tutumlarını ve normlarını kabullenme ve bunlara uyum sağlama olarak belirtmek mümkündür. Örgütsel sosyalleşme aynı zamanda kuralları öğrenme, telkin edilme ve eğitime, bir örgütte nelerin önemli olduğunu öğretme sürecidir. Bu süreç temelde değişim ve öğrenimi içerir ancak her çeşit öğrenimi kapsamaz. Yalnızca örgüt açısından her üyenin öğrenmesi ve kabullenmesi gereken değer, norm ve davranış biçimlerini kapsar. Bu kabullenme üyeliğin bedeli olarak tanımlanabilir.

Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler açısından örgütsel sosyalleşme, okulun temel değer, norm, felsefe ve misyonunun öğrenilmesidir (elik, 1998). Öğretmenlerin okuluna uyum sağlayabilmesi ve bağlanabilmesi için örgütsel sosyalleşme sürecinden başarılı bir şekilde geçmesi gerekmektedir. Özkan'a (2015) göre öğretmenlerin okullarına, öğrencilerine, öğretim aktivitelerine, mesleğe ve meslektaşlarına bağlılığı araçsal bağlılığın ötesinde, öğretmenlik mesleğine içsel bağlılık duymalarına ve başarılı olmalarına güçlü bir etki yapmaktadır.

Elci'ye (2008) göre eğitim kurumları, belli toplumsal amaçları gerçekleştirmek için etkili ve verimli çalışmalar yapmak zorundadır. Okullardaki iş görenlerin yüksek düzeyde performans göstermelerini engelleyen en önemli sorunlardan biri de motivasyon, iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme eksikliğidir. Öğretmenlerde mesleklerine yönelik motivasyon, iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve kabullenme eksiklikleri, işe gitmede isteksizlik, çevresine kırııcı davranma, hata yapma, isabetsiz kararlar verme, işbirliği kuramama gibi davranışlara neden olmaktadır. Bu da öğretmenin çevresi ile sağlıklı iletişim kurabilen sosyal bir kişi olmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu anlamda, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuran öğretmenler görevlerini iyi bir şekilde yerine getirecektir.

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, eğitim-öğretim hayatında en önemli dönemdir. Akkurt'a (2008) göre okul öncesi eğitiminde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek ve ona rehberlik etmek için alanında kendini uzman olarak yetiştirmiş, okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitimde görevli bir öğretmen, çok çeşitli bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırabilecek düzeyde olmalıdır. Öğretmenin özellikleri, mesleğini severek yapması, öğrencilere karşi ilgi ve tutumu, okul öncesi eğitiminin geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Zira okul öncesi dönemdeki çocuğun yaşamındaki en önemli faktör çevresindeki kişilerdir. Bu sebeple okul öncesi öğretmeni, anne ve babadan sonra ocuk için en önemli kişidir. Çocuğun bu yıllarda kazanacağı olumlu özellikler onun daha sonraki yaşantılarını olumlu yönde etkileyecektir. Tüm bu sebeplerden dolayı okul öncesi eğitim vermekle görevli olan okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara faydalı bir eğitim verebilmesi için okulunu sevmesi, okulda başarılı bir sosyalleşme süreci geçirmesi ve tükenmişlik hissine kapılmaması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitimde çocuklar ilk defa bir öğretmenle karşılaştıklarından ilk tanıdıkları öğretmen onlar için çok önemli olmaktadır. Çocukların karşılaştıkları ilk öğretmen, hayatlarının geri kalan kısmını ve eğitime bakış açılarını etkileyecektir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine bağlılığı, iş doyumunu, motivasyonu, mesleğini kabullenme ve tükenmişlik düzeyleri çocuklara karşi davranışlarını etkileyeceğinden öğretmenlerin çalıştıkları kurum içerisinde

sosyalleşmeleri çok önemlidir. Çalıştığı kurum içerisinde sosyalleşemeyen öğretmen kendini yalnız hissedebilir, çalıştığı kurumdan, çocuklardan ve mesleğinden soğuyabilir. Bu olumsuz durum da beraberinde tükenmişlik sendromunu getirebilir ve tükenmişlik sendromu yaşayan okul öncesi öğretmenleri görevini iyi bir şekilde yerine getiremeyecektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine ve örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırmanın, alan yazına kaynak oluşturması açısından diğer çalışmalara yol göstereceği, elde edilecek sonuçların örgütsel sosyalleşme ile ilgili benzer çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve alt boyutları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri cinsiyete ve görev süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyete ve görev süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

#### **YÖNTEM**

##### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli; bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013). İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014).

### **Örnekleme**

Araştırmanın evrenini, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş'a bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçe merkezlerinde, resmi anaokulu, ilkokul ve orta okullarda (toplam 108 okul) görev yapmakta olan 400 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme, kademeli örnekleme yöntemiyle random (tesadüfi) olarak belirlenmiştir. Kademeli örnekleme, kümelerin çok sayıda alınması, örnekleme aşırı ölçüde büyütüyorsa, seçilen her küme içinden de küme ya da eleman örneklemesine gidilebilen bir tekniktir (Karasar, 2014).

Araştırma resmi anaokulunda (14 anaokulu) çalışan okul öncesi öğretmenlerinden 118, ilkokulda (27 ilkokul) çalışan okul öncesi öğretmenlerinden 77, ortaokulda (15 ortaokul) çalışan okul öncesi öğretmenlerinden ise 35 olmak üzere toplamda 56 okulda görev yapmakta olan 230 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Örnekleme alınan kişilerin demografik özellikleri ise şöyledir: 230 öğretmenin 210'u kadın 20'si erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 24 yaş ve altı 32 kişi, 25-34 yaş arası 138 kişi, 35-44 yaş arası 52 kişi, 45 ve üstü yaş arasında ise sekiz kişi olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 0-5 yıl görev süresi olan 72 kişi, 6-11 yıl görev süresi olan 111 kişi, 12-17 yıl görev süresi olan 28 kişi, 18 ve üstü görev süresi olan öğretmenler ise sekiz kişidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği (ÖSÖ) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ölçmek amacıyla Kartal (2003) tarafından geliştirilen ÖSÖ, bağımsız dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu boyutlar: iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenmedir. Ölçekte toplam 60 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 13 tanesi iş doyumu, 16 tanesi motivasyon, 18 tanesi bağlılık ve 13 tanesi de kabullenme boyutlarıyla ilgilidir. Katılımcıların belirtilen ifadelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemede Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; (1) Hiç, (2) Çok az, (3) Ara sıra, (4) Büyük ölçüde, (5) Tam seçeneklerinden oluşmuştur. ÖSÖ'nün 5, 21, 22, 25, 35, 36, 42, 43, 49, 52, 56 ve 59. maddelerinin tersine çevrilmiş (reverse) madde olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin seçenekleri veri analizi sırasında; (1) Tam, (2) Büyük ölçüde, (3) Ara sıra, (4) Çok Az, (5) Hiç olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının 0.76 olduğu görülmüştür.

Araştırmada bireylerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacı ile kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ilk Türkçeye uyarlanması Ergin (1992) tarafından yapılmış ve 235 kişiye (doktor, hemşire, öğretmen, avukat ve polis meslek

gruplarından) uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda; orijinalinde 7 dereceli likert tipi olan ölçek 5 dereceli likert tipi olan son halini almıştır. Ölçeğin orijinal formu 7’li likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Akkurt’a (2008) göre Maslach tükenmişlik envanterinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Duygusal tükenme 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 maddelerini; duyarsızlaşma 5, 10, 11, 15, 22 maddelerini ve kişisel başarısızlık ise 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 maddelerini oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması araştırmaya katılan 150 öğretmenden elde edilen veri kullanılarak ölçeğin geneli ve her bir alt ölçek için Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayılarının hesaplanması ile yapılmıştır. Buna göre; güvenirlik katsayıları testin geneli için 0,88; DT alt boyutu için 0,84; D alt boyutu için 0,57 ve KB alt boyutu için 0,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar duygusal tükenme alt boyutunda en az dokuz, en fazla 45; duyarsızlaşma alt boyutunda en az beş, en fazla 25; kişisel başarısızlık alt boyutunda ise en az sekiz, en fazla 40 olabilir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 16.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanında, Kruskal Wallis, Mann Whitney U ve örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve ÖSÖ alt boyutları olan iş doyumunu-motivasyon-bağlılık-kabullenme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere “Pearson Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır.

## BULGULAR

### 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş ve Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	N	X	S.S
İş Doyumu	230	43.84	8.05
Motivasyon	230	56.91	8.02
Bağlılık	230	64.18	7.12
Kabullenme	230	43.96	6.37
Toplam	230	208.91	24.89

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin aritmetik ortalamasının 43.84, standart sapmasının 8.05; motivasyon düzeylerinin aritmetik ortalamasının 56.91, standart sapmasının 8.02; bağlılık düzeyinin aritmetik ortalamasının 64.18, standart sapmasının 7.12; ve kabullenme düzeyinin aritmetik ortalamasının 43.96, standart sapmasının 6.37 olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve kabullenme düzeylerinin orta düzeyde; motivasyon ve bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini kabullendikleri ancak yaptıkları işten yeterince doyum sağlayamadıkları söylenebilir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarına yeterince bağlı oldukları ve yaptıkları işte gereken motivasyonu sağladıkları düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür.

## **2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S.S</b>
Duygusal Tükenme	230	21.86	6.93
Duyarsızlaşma	230	7.96	3.00
Kişisel Başarı	230	32.62	4.35
Toplam	230	62.46	8.25

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının 21.86, standart sapmasının 6.93; duyarsızlaşma düzeyinin aritmetik ortalamasının 7.96, standart sapmasının 3.00; kişisel başarısı düzeyinin aritmetik ortalamasının 32.62, standart sapmasının 4.35 olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmek mümkündür.

## **3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” tekniğinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri ve Alt Boyutları İle Tükenmişlik Düzeylerinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	
	Tükenmişlik Düzeyi
İş Doyumu	-.358*
Motivasyon	-.267*
Bağlılık	-.034
Kabullenme	-.158*
Örgütsel Sosyalleşme	-.253*
N= 230	

Tablo 3’te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<.01$ ). Bu bulguya göre, iş doyumu düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu belirtmek mümkündür. Motivasyon ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ). Bu bulguya göre, motivasyon düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu belirtmek mümkündür. Bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçlarına göre ise, okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Kabullenme ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ). Bu bulguya göre, kabullenme düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu belirtmek mümkündür. Örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ). Bu bulguya göre, örgütsel sosyalleşme düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu belirtmek mümkündür.



#### 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Cinsiyet ve Görev Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	81.85	1637.00	1427.00	.018
Kadın	210	118.70	24928.00		

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu bulguya göre, kadın öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin erkek öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu belirtmek mümkündür.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin görev süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Fark
0-5 yıl (1)	72	106.13	3	13.56	.004	1<4
6-11 yıl (2)	111	109.72				2<4
12-17 yıl (3)	28	129.71				
18 yıl ve üstü (4)	19	163.82				

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinde; 18 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler ile 05-yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Örgütsel sosyalleşme alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 18 yıl ve üstünde çalışmış olan

öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi arttıkça örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür.

### 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet ve Görev Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5.1’de sunulmuştur.

**Tablo 5.1.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	136.35	2727.00	1683.00	.142
Kadın	210	113.51	23838.00		

Tablo 5.1’de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığını söylemek mümkündür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin görev süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.2’de sunulmuştur.

**Tablo 5.2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
0-5 yıl	72	110.78	3	3.24	.356
6-11 yıl	111	114.42			
12-17 yıl	28	136.09			
18 yıl ve üstü	19	109.32			

Tablo 5.2’de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

**SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel sosyalleşme alt boyutlarında ise; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve kabullenme düzeylerinin orta düzeyde; motivasyon ve bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde sosyalleşme yaşadıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyalleşme düzeylerinin yüksek olmaması, okul öncesi öğretmenlerine çalıştıkları kurumlarda teneffüs hakkı tanınmamasından kaynaklanmakta olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde “Okul öncesi eğitim kurumlarında günde elliser dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile eğitim yapılır” ibaresi bulunmaktadır (MEB, 2014). Yönetmelikte bulunan bu maddeyle okul öncesi öğretmenlerinin teneffüse çıkma imkânının olmadığı ve meslektaşlarıyla kurumlarında bir araya gelemediği anlaşılmaktadır. Bu sebepten dolayı, okul öncesi öğretmenleri kurumlarında sınıflarından çıkabilecek zamanı bulamamakta, aynı zamanda günlük ihtiyaçlarını karşılamakta da sıkıntı çekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çalıştıkları okullarda teneffüse çıkamadıklarından diğer öğretmenlerle iletişime geçememekte, dolayısıyla sosyalleşme düzeyleri yeterli düzeyde olmamaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin normal düzeyde olduğu görülmektedir. Tükenmişlik ölçeği toplam puanlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Teltik’in (2009) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, tükenmişlik alt boyutları bakımından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma orta, kişisel başarı boyutunda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Toplu’nun (2012) yaptığı çalışmada ise, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında “düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Umay (2015) yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine bakıldığında tükenmişlik alt boyutu olan duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kişisel başarı duygusunda azalma tükenmişlik oranının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin toplam tükenmişlik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çolakoğlu’nun (2014) müzik öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin en fazla olduğu, bunu duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının izlediği, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma açısından tükenmişlik düzeylerinin çok ciddi seviyelerde olmadığı görülmüştür. Koralay’ın (2014)

yürüttüğü çalışmada ise, resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri; ölçeğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları ile ölçek genelinde “az”; buna karşın duyarsızlaşma boyutunda “çok az” düzeyde olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri yükseldikçe tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Bu durumun, okulunda başarılı bir sosyalleşme süreci yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin işine isteyerek ve mutlu bir şekilde gitmesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Güneş’in (2014) İngilizce öğretmenleri üzerine yaptığı araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Güneş’in yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin tükenmişlik ile örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında ters orantılı bir ilişki gözlenmiştir. Bu sonuca göre örgütsel sosyalleşme düzeyi yükseldikçe, tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Çetin ve Kurban’ın (2016) kıdemi 0-2 yıl olan memurlar ile yaptığı araştırma bulguları da bu bulguları destekler niteliktedir.

Örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutları ile tükenmişlik düzeyi arasında yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, bağlılık alt boyutu ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Motivasyon ve kabullenme alt boyutları ile tükenmişlik düzeyi arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun sonucunda motivasyon ve kabullenme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. İş doyumunu ile tükenmişlik düzeyi arasında ise orta düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Gürbüz (2008) ve Teltik’in (2009) okul öncesi öğretmenleri üzerine yaptıkları araştırmaların bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırmaların sonucunda iş doyumunu düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun, mesleğini yaparken yeterli iş doyumunu sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin mutlu olmalarından ve dolayısıyla tükenmişlik düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Sonuç olarak mesleğini severek yapan, yaptığı işten doyum sağlayan, işinde motivasyonunu koruyan ve işini kabullenen okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olacağını belirtmek mümkündür.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri

arasında kadınlar yoğunluktadır ve erkek öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin kadın öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinden düşük olmasının, erkek öğretmenlerin bu meslekte daha az yer almasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Demirer (2014) ortaöğretimde görev yapan öğretmenler üzerine yaptığı araştırmada bu bulguya benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuca göre sosyalleşmenin tüm alt boyutlarında ve sosyalleşme ölçeği toplam puanında kadın öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgunun aksine Elci (2008) ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre iş doyumu ve kabullenme boyutlarında örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Vural'ın (2015) ilkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada, Çalışkan'ın (2009) özel eğitim öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, Mutlu'nun (2008) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmada, Çapar'ın (2007) ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada ve Kartal'ın (2005) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler üzerine yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Örgütsel sosyalleşme ölçeğinden alınan toplam puana bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin görev süreleri arttıkça örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu durumun okul öncesi öğretmenlerinin görev süreleri arttıkça daha fazla kurum değiştirmelerinden ve daha fazla insanla karşılaşmalarından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Çalışkan'ın (2009) özel eğitim öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, mesleki deneyimler geliştikçe ve yeni yaşantılar kazanıldıkça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme özellikleri de olumlu yönde değişmektedir. Demirer'in (2014) ortaöğretimde görev yapan öğretmenler üzerine yaptığı araştırmada, Karadağ'ın (2012) beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada, Erdoğan (2012) ve Özkan'ın (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmalarında görev süresi arttıkça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam puanlarına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Koralay'ın (2014) resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler üzerine, Çolakoğlu'nun (2014) müzik öğretmenleri üzerine, Toplu (2012) ve Ertürk'ün (2012) ise okul öncesi öğretmenleri üzerine yaptıkları araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgulara göre tükenmişlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam puanlarına bakıldığında, görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığını söylemek mümkündür. Bu bulguyu destekler nitelikte olan Umay'ın (2015) psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmasında, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

#### Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin başarıyı artırdığı göz önünde bulundurulursa, öğretmenlerin daha fazla sosyalleşmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yeterli düzeyde sosyalleşebilmeleri için, onlara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teneffüs hakkı verilmesi ve diğer öğretmenlerle iletişim kurmalarının sağlanması gerekmektedir. Zira, çalıştıkları kurumlarda diğer öğretmenlerle bir araya gelemeyen okul öncesi öğretmenleri sınıflarından çıkarmakta ve kurumlarından habersiz bir şekilde eğitim vermeye devam etmektedir. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonunu düşürerek, onları mesleklerinden soğutmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunun, motivasyonunun, bağlılığının ve kabullenme düzeylerinin yeterli düzeyde olması için, okul öncesi öğretmenlerine teneffüs hakkı tanınmalı ve kurumlarında diğer meslektaşlarıyla bir araya gelmelerine fırsat verilmelidir.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin daha kaliteli ve verimli gerçekleşmesi için tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tespit edilmeli, gerekli eğitim ve psikolojik destek sağlanmalıdır.

3. Örgütsel sosyalleşme düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik düzeyi düşük olan öğretmenler, mesleklerine daha bağlı olmakta, kendilerini geliştirmekte ve görevini başarılı bir şekilde yerine getirmektedirler. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin örgütlerinde sosyalleşme yaşantılarının başarılı olabilmesi için gerek yöneticiler gerekse bakanlık tarafından öğretmenlere fırsat verilmelidir.

**Araştırmalara Yönelik Öneriler:**

1. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenleriyle Kahramanmaraş iline bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçe merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerle ve farklı illerde veya ilçelerde görev yapan öğretmenlerle de yapılmalıdır.

2. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu konu ile ilgili benzer araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi farklı nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Akıncı, Zeki (2002). “**Turizm Sektöründe İş Gören İş Tatminini Etkileyen Faktörler (Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama)**”, Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, No: 4, November, ss. 1-25.
- Akkurt, Zeynep (2008). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul-Pendik Örneği)** (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Balcı, Ali (2000). **Örgütsel Gelişme, Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Balcıoğlu, İbrahim- Memetali, Seyfi- Rozant, Rakel (2008). “**Tükenmişlik Sendromu**”, Dirim Tıp Gazetesi, Sayı: 83, ss. 99-104.
- Başaran, İbrahim E. (2000). **Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Celep, Cevat (2014). **Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Creswell, John W. (2013). **Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları** (Çev. Ed. Demir, S. B.), Eğiten Kitap, Ankara.
- Çalışkan, İsenbike G. (2009). **Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Algılarına Göre İncelenmesi Özel Eğitim Öğretmenleri Örneği** (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çapar, Dilek (2007). **İlköğretim Okulu Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Antalya İli Örneği)** (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Çelik, Vehbi (1998). “Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Sosyalizasyonu”, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 4, Sayı: 14, ss. 191-208.
- Çetin, Cemile & Kurban, Pınar (2016). **Tükenmişlik ve Örgütsel Sosyalleşme İlişkisi-Kıdemi 0-2 Yıl Olan Memur Çalışanlar Örnekleme-**, 20. Ulusal Ergonomi Kongresi, 26-28 Eylül 2014, Ankara.
- Çolakoğlu, İbrahim (2014). **Ortaokullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi** (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi–Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Dalkılıç, Olga S. (2014). **Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu (Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri)**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Demirer, Sibel (2014). **Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterlikleri Arasındaki İlişki** (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Elci, Devrim (2008). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi** (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, Ufuk (2012). **İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği)** (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ergin, Canan (1992). **Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması**. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 22-25 Eylül 1992, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, Müge (2012). **Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak Mesleki Tükenmişlik ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması** (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, Salih (2011). “**Örgütsel Davranış**”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güneş, Çiğdem (2014). **Teacher Burnout and Organizational Socialization: The Case Of Efl Teachers In Turkey** (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Gürbüz, Zehra (2008). **Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi** (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Izgar, Hüseyin (2000). **Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)** (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaçmaz, Nazmiye (2005). **“Tükenmişlik (Burnout) Sendromu”**, İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, Sayı: 68, ss. 29-32.
- Karadağ, Tuba F. (2011). **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Elazığ İli Örneği)** (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, Niyazi (2014). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Kartal, Sadık (2003). **İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Ankara İli Örneği)** (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, Sadık (2005). **“İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmeleri (Ankara İli Örneği)”**, Ege Eğitim Dergisi, Cilt. 2, Sayı: 6, ss. 99-112.
- Kartal, Sadık (2007). **Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme**, Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kartal, Sadık (2008). **“Eğitim Çalışanlarının Örgütsel Sosyalleşmelerinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Katkıları ve İki Örnek Olay”**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 15, Sayı: 9, Bahar, ss. 75-88.
- Koralay, Fatma D. (2014). **İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi** (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Louis, Meryl R. (1980). **“Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings”**, Administrative Science Quarterly, Vol. 2, No: 25, Jun, ss. 226-251.

- Maslach, Christina & Jackson, Susan E. (1981). “**The Measurement of Experienced Burnout. Journal of Occupational Behaviour**”, No: 2, ss. 99-113.
- Maslach, Christina & Zimbardo, Philip G. (1982). **Burnout-The Cost of Caring**, Englewood Cliffs, New Jersey.
- MEB (2014). “**Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**”, Resmi Gazete, No: 29072, ss. 1-24.
- Mutlu, Bakile (2008). **İstanbul Ortaöğretim Okullarında Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri** (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, Yasemin (2005). **Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi (Ordu İli Örneği)** (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solmuş, Tarık (2004). **İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler (Psikoloji Penceresinden İnsan Yönetimi)**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Teltik, Hilal (2009). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi** (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toplu, Nermin Y. (2012). **Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri** (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tümkaya, Songül (1996). **Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başaçıkma Davranışları** (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Umay, Gamze (2015). **Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi** (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vural, Fadile (2015). **İlkokul ve Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi (İzmir İli Örneği)** (Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, Öznur (2007). “**İnsan Kaynakları Yönetimi**”, Gazi Kitabevi, Ankara.

**A. Baş Saka-Y. Coşkun Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrgütsel...**

Zonana, Murat (2011). **İş Stresinin İş Görenlerin Öğrgütsel Sosyalleşme Düzeylerine Etkileri ve Bir Araştırma** (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zöğ, Hasan (2007). **İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrgütsel Adanmışlıkları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki** (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>**

**Gülenaz SELÇUK**

Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
gselcuk@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3578-6010>

**Erkan Hasan ATALMIŞ**

Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
erkanatalmis@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9610-491X>

**Ahmet ATAÇ**

Prof. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi,  
Fen Edebiyat Fakültesi, Fizik Bölümü  
ahmet.atac@cbu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1574-366X>

**Öz**

Bu çalışmanın amacı öğretmen ve öğrencilere göre “4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililikleri” ölçeklerini geliştirmektir. Çalışmanın örneklemini Kahramanmaraş ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardan basit seçkisiz olarak belirlenmiş 348 öğretmen ve 367 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeklerin yapı geçerliklerini ölçmek için çapraz geçerleme prosedürü uygulanarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilere göre “4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği” 35 madde ve tek boyutlu olarak bulunurken, öğretmenlere göre “4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği” 46 madde ve üç boyutlu olarak bulunmuştur. Ölçeklerin güvenirlilikleri için Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve sırasıyla .93 ve .99 olarak bulunmuştur. Çalışma sonunda elde edilen bulgular geliştirilen bu ölçeğin hem geçerliğini hem de güvenirlliğini desteklemektedir.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 16.07.2020 / 05.09.2020

*Künye Bilgisi: Selçuk, G.; Atalmış, E.H. ve Ataç, A. (2020). Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 750-774. DOI: 10.33437/ksusbd.770025*

**Anahtar Kelimeler:** TÜBİTAK 4006, Bilim Fuarı, Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik ve Geçerlik.

### **4006 TUBITAK Science Fairs Effectiveness According to Teachers and Students: Validity and Reliability Study**

#### **Abstract**

The purpose of this study is to develop the “4006 TUBITAK Science Fairs Effectiveness” scales according to students and teachers. The sample of the study consisted of 367 students and 348 teachers who were randomly selected from the schools affiliated to National Education Ministry in Kahramanmaraş. In order to measure the structure validity of the scales, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed by applying a cross-validation procedure. At the end of the study, “4006 TÜBİTAK Science Fairs effectiveness Scale” according to students was found to be 35 items and one factor while “4006 TÜBİTAK science fairs effectiveness scale” according to teachers was found to be 46 items and three-factors. For the reliability of the scales, Croanbach Alpha was calculated with the internal consistency coefficient and found as .93 and .99, respectively. The findings of the study support both the validity and reliability of this developed scale.

**Keywords:** TÜBİTAK 4006, Science Fair, Scale Development, Reliability and Validity.

#### **GİRİŞ**

Eğitim ve okul kavramları yaşamın her alanında insanoğlunun karşısına çıkmakta ve bu kavramlara yönelik farklı farklı tanımlar yapılmaktadır. Türk Dil Kurumu (2011)'na göre eğitim tanımı “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye:” olarak yapılırken, okul ise “Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar birleştirildiğinde okul, bireylerin yaşam içerisinde kullanacakları gerekli bilgi, becerileri ve davranışların öğretildiği yer olarak da tanımlanabilmektedir.

Küreselleşen ve bilgi teknolojisinin hızla ilerlediği dünyada çağın gerekli olan bu becerileri için “21.yüzyıl beceri” kavramı ortaya çıkmıştır. 21 yy. becerileri

birçok kurum ve kuruluş farklı tanımlanmasına rağmen, bunlar arasında saygın olanlarından biri Partnership For 21st Century Skills - 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık - (P21)'de üç ana başlıkta olup toplam 13 beceriden oluşmaktadır (Partnership For 21st Century Skills, 2013). Öğrenme ve yenilikçilik becerileri; *yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği*; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; *bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı*; yaşam ve kariyer becerileri; *esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik* şeklinde kategorize edilmektedir. Bu beceriler Avrupa komisyonu (2007) tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikleri ile büyük ölçüde örtüşmektedir. “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi”, Avrupa Parlamentosu tarafından yayımlanan önerilere yapılan bir eklemedir (Figel, 2007; akt: Selçuk, 2016). Bu raporda anahtar yeterlikler; “anadilde iletişim”, “yabancı dilde iletişim”, “matematiksel yeterlik, fen ve teknolojide yeterlik”, “dijital yeterlik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri”, “inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği” ve “kültürel farkındalık ve ifade etme yeterliği ” olmak üzere sekiz ana başlıkta ele alınmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2007). Küreselleşmenin ve bilgi toplumu olmanın bir getirisi olarak ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme, beşikten mezara kadar öğrenmeyi temele alarak bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Gerek 21.yy becerileri gerekse yaşam boyu öğrenme yeterlikleri dikkate alındığı okul bireylerin yaşam içerisinde kullanacakları gerekli bilgi, becerileri ve davranışların nasıl öğretmelidir? Özellikle sadece akademik başarı ölçütünün baskın olduğu eğitim sisteminde hangi yöntemler ile öğrenciler gerçek hayata hazırlanabilir? Önceki araştırmalar 21.yy’da çok yönlü başarı için en önemli yöntemin Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) ortamının oluşturulması gerektiğini tavsiye etmektedir. Bell (2002)’e göre proje tabanlı öğrenmede öğrenciler sorgulayarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olup, işbirlikli bir şekilde araştırma yapar ve kendi bilgilerini yansıtacakları projeler geliştirirler. Ayrıca PBL ile öğrenciler yeni ve uygulanabilir teknoloji becerilerini geliştirirler, ileri düzey problemleri çözebilir ve iletişim becerilerini artırır. Kokotsaki, Menzies ve Wiggins (2016) PTÖ öğrenme ortamı ile öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönettiğini, yapıcı araştırmalar yaptıklarını, işbirliği ve iletişim becerilerini kullanarak gerçek dünya problemlerini becerilerini kullandıklarını savunmaktadır. Erdem (2002) PTÖ ortamının öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurguladığı, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problemi işbirliği içerisinde çözme, teknolojiyi kullanma ve sosyal becerileri becerilerini uyguladığı ortam olduğunu savunmaktadır.

Özellikle okullarda PTÖ ortamının oluşmasında bilim fuarlarının yapılmasının rolü oldukça fazladır. Türkiye’de bilim fuarlarının

## **G. Selçuk-E.H. Atalmış-A. Ataç Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

desteklenmesinde Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) bünyesindeki Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı etkisi oldukça fazladır. Özellikle bu birim bilimle toplumu tanıştırmak ve bilimsel okur yazarlığı artırmak için bilim fuarlarını “4006 Bilim fuarları Destekleme Programı” ile desteklemektedir. Bu program TÜBİTAK tarafından onaylanması halinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokul ve liselerde, Mesleki Eğitim Merkezlerin’de ve Bilim Sanat Merkezlerin’de düzenlenmektedir. 4006 bilim fuarları öğrencilere soru sorma ve problemi tanımlama becerisi, model oluşturma ve kullanma becerisi, araştırma planlama ve gerçekleştirme becerisi, veri analizi ve yorumlama becerisi, matematiksel ve bilgi-işlemsel düşünme becerisi, kanıtlardan argüman oluşturma becerisi ve bilgi iletişimi kurma becerisi kazandırılması hedeflenmektedir (TÜBİTAK, 2019a). TÜBİTAK bilgilendirme sunumuna göre Türkiye’de 2015 ile 2019 yılları arasında sırasıyla 3428, 6341, 6078, 10170 ve 6104 okul desteklenmiş ve bu proje ile 2018 yılında 1686037 öğrenciye ulaşılmıştır (TÜBİTAK, 2019b).

Alan yazın incelendiğinde son zamanlarda 4006 bilim fuarları ile yapılan çalışmaların arttığı ve bu çalışmaların çoğunun nitel araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde 4006 bilim fuarlarının öğrenci, öğretmen, okul ve velilere olumlu katkılar yaptığı görülmektedir. Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde bilim fuarlarının öğrencinin derse kare karşı ilgi ve motivasyonun arttığı; kendini gerçekleştirdikleri; özgüvenler kazandıkları; problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin artırdığı; bilimsel düşünme ve araştırma becerileri kazandırdığı; derslerinde öğrendiklerin hayata uyarladıkları; sorumluluk, liderlik, kararlılık, yardımlaşma/işbirliği duygularını artırdıkları bulunmuştur (Atalmış, Selçuk ve Ataç, 2018; Avcı ve Özenir, 2018; Balcı, 2019; Benzer ve Evrensel, 2019; Çolakoğlu, 2018; Dede, 2019; Doğan, 2020; Okuyucu, 2019; Sontay, Anar ve Karamustafaoğlu, 2019; Soyuçak, 2018; Yıldırım, 2020). Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, 4006 bilim fuarlarının öğretmenlerin öğretimlerinde ve mesleki hayatlarında yenilenmeyi sağladığı; yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği, özgüvenlerin arttığı, iş yaşam doyumlarının arttığı, öğrencilerle iletişimlerin daha da kuvvetlendiği ve okula karşı aidiyet duygularının arttığı bulunmuştur (Atalmış, Selçuk ve Ataç, 2018; Balcı, 2019; Dede, 2019; Doğan, 2020; Yıldırım, 2020). Okul açısından değerlendirildiğinde bu fuarlarla okulun çevrede tanıtımının yapılarak okulun imajının olumlu yönde arttığı, okuldaki eğitim-öğretimin niteliğinin arttığı, okul bütçesinin arttığı, okul-öğretmen-öğrenci iletişimi artarak okul kültürünün oluşmaya başladığı bulunmuştur (Atalmış, Selçuk ve Ataç, 2018; Avcı ve Özenir, 2018). Veli açısından değerlendirildiğinde 4006 bilim fuarlarının öğrenci-veli-öğretmen arasındaki iletişimi kuvvetlendirerek, velilerin okula karşı bakışlarını olumlu yönde değiştirmiştir (Atalmış, Selçuk ve Ataç, 2018; Doğan, 2020).

Alan yazında az sayıdaki 4006 Bilim Fuarları ile yapılan nicel çalışmalara bakıldığında çoğunluğunun deneysel modelde desenlenmiş olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda bu projelerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini sağladığı (Keskin, 2019); öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırdığı (Yıldırım, 2018); öğrencilerin fen dersine ve fen becerilerine yönelik algılarının, tutumlarının ve motivasyonlarının olumlu yönde değiştirdiği (Çavuş, Balçın ve Yılmaz, 2018; Durmaz, Dinçer ve Osmanoglu, 2017; Keskin, 2019; Özdemir ve Babaoğlu, 2019); öğrencilerin bilim insanı imajını olumlu yönde etkilediği (Kahraman, 2019); ancak bilim fuarlarının öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarını (Türkmen, 2019) ve akademik başarısını (Yıldırım, 2018) anlamlı bir şekilde değiştirmede bulunmuştur (Türkmen, 2019). Keçeci, Zengin ve Alan (2018) ise yaptığı çalışmada bilim fuarlarının öğrenciler üzerine etkisinin bu fuarlarda görev alan öğretmen ve yöneticilerin yaklaşımlarına göre değişeceğini ileri sürmektedir.

Alan yazında 4006 bilim fuarlarına yönelik gerek nitel gerekse nicel çalışmalarının yanında, Bozdemir (2018) “TÜBİTAK bilim fuarı için yapılan projelerin öğrenci üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi” isimli bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Çalışmada örneklem olarak 164 danışman öğretmen ve 18 proje yürütücü seçilerek onların algılarına göre bilim fuarlarının öğrenci üzerindeki etkililiği ölçülmüştür. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 46 maddeden oluşan 4 boyutlu bir beşli likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Bu 4 boyut incelendiğinde 4006 bilim fuarlarının öğrencilerin “bilimsel düşünce”, “özgüven”, “grup dinamiği”, “liderlik” becerilerini ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu boyutların bilim fuarlarının öğrenciye katkılarına yönelik yapılan nitel çalışmalardaki elde edilen sonuçlarla örtüştüğü açıktır.

### **Çalışmanın Önemi**

4006 bilim fuarlarına yönelik çalışmaların hızla arttığı görülürken, sadece Bozdemir (2018) tarafından ölçek geliştirme çalışması olduğu görülmektedir. Bu ölçek çalışması detaylı bir şekilde incelendiğinde öğretmenlere göre bilim fuarlarının öğrenci üzerine etkililiği araştırılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bilim fuarlarının sadece öğrencilere değil, öğretmenlere, okullara ve velilere de etkililikleri söz konusudur. Bir de bu fuarların öğrenci üzerine etkililik düzeyleri sadece öğretmenler göre değil, öğrencilerin kendilerine de sorularak ölçülmesi gerekmektedir. Alan yazındaki bu açığı kapatmak için mevcut çalışmada öğretmen ve öğrencilere göre 4006 TÜBİTAK bilim fuarları etkililikleri ölçekleri geliştirilmiştir.

### **YÖNTEM**



Ölçek geliştirme çalışması olan bu araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre “4006 TÜBİTAK bilim fuarları etkililik Ölçekleri” geliştirilmiş ve bu süreçteki işlemler aşağıda açıklanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM)’ne bağlı okullarda farklı branşlarda görev yapan seçkisiz olarak belirlenen 348 öğretmen ve 367 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenler demografik özellikleri incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre 189’unun (%54.5) erkek ve 158’inin (%45.5) kadın; medeni durum değişkenine göre 103’ünün (%29.7) bekar ve 244’ünün (%70.3) evli; çalıştığı okul türü değişkenine göre 265’inin (%76.4) ortaokul ve 82’sinin (%23.6) lise görev yaptığı; öğretmenlerin yaş ortalamasının 33.4 ve hizmet yılı ortalamaları 8.9 yıl olduğu görülmektedir. Öğrenciler demografik özellikleri incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre 154’ünün (%42.0) erkek ve 213’ünün (%58.0) kız; okul türü değişkenine göre 80’inin (%21.8) lise ve 287’sinin (%78.2) ortaokul; sınıf değişkenine göre 30’unun (%8.2) 5.sınıf, 70’inin (%19.1) 6.sınıf, 106’sının (%28.8) 7.sınıf, 78’inin (%21.3) 8.sınıf, 18’inin (%4.6) 9.sınıf, 22’sinin (%6.0) 10.sınıf ve 44’ünün (%12.0) 11.sınıf olduğu görülmektedir.

### **İşlem**

Bu araştırmada öncelikle geliştirilecek ölçeklerin kapsam geçerliğini sağlamak için 4006 TÜBİTAK , Bilim Fuarları ve Projeler ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın tarandıktan sonra bu projelerin öğretmenler ve öğrencilerine göre etkililiğine yönelik iki ayrı madde havuzu oluşturulmuştur. Bu bağlamda madde havuzunda “4006 TÜBİTAK bilim fuarları etkililiğine” ilişkin öğretmen görüşlerine göre 75 madde geliştirilirken öğrenci görüşlerine göre 43 madde geliştirilmiştir. Bu maddeler 2 eğitim programı uzmanı ve 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş, öğretmen görüşlerine yönelik ölçeğin madde sayısı 61’e ve öğrenci görüşlerine yönelik ölçeğin madde sayısı ile 35’e düşürülmüştür. Her iki ölçek formu 5’li likert tipinde hazırlanarak, ölçeklerde “1- kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2 – katılmıyorum (1.81-2.60), 3 - kısmen katılıyorum (2.61-3.40), 4 - katılıyorum (3.41-4.20), 5 - kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00)” şeklinde tanımlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Ölçeklerin nihai formları öğretmenlere ve öğrencilere uygulandıktan sonra her iki ölçekte de ters madde yer almadığından tüm maddeler toplanarak toplam puanlar elde edilmiş ardından herbir maddenin ayırt edicilik indekslerini bulmak için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2018)’e göre bir

maddenin ayırt edici olabilmesi için madde-toplam korelasyonun .30 ve daha yüksek olması gerektiğini ifade etmektedir.

Ayırt edici maddeler seçildikten sonra ölçeğin yapı geçerliliğini bulmak için çapraz geçirme yöntemi uygulanmıştır. Bu süreçte veriler basit seçkisiz bir şekilde ikiye bölünüp, ilk kısmı ile açımlayıcı faktör analizi yapılırken diğer kısmı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışmada bu süreçler iki farklı ölçek için yapılacaktır.

Açımlayıcı faktör analizi SPSS 22.0 programı ile yapılarak, KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonuçları elde edilmiştir. Field (2009)'e göre bir verinin faktörleştirilebilir olması için Barlett Sphericity testinin anlamlı ve KMO değerinin .70'den büyük olması gerektiğini ifade etmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi için MPlus 7.0 programı kullanılmış ve model uyum indeks değerleri olan  $\chi^2/sd$ , CFA, TLI, RMSEA ve SRMR hesaplanmıştır. Kline (2011)'a göre bir modelin kabul edilebilmesi için  $\chi^2/sd$  değerinin 4'ten küçük; CFI ve TLI değerlerinin .90 ve .90' dan büyük; RMSEA ve SRMR değerlerinin .08 ve .08' den küçük olması gerektiğini vurgulamaktadır. Son olarak ölçekler likert tipi olduklarından güvenilirlikleri Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanacaktır. Psikolojik testler için güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının yeterliliği için uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2018).

## BULGULAR

Bu bölümde geliştiren iki ölçek için madde ayırt edicilik indeksi hesaplama, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik katsayısı hesaplama sonucundan elde edilen bulgular açıklanmaktadır.

### A. Öğrencilere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği

*Madde Ayırt Edicilik İndeksi.* Herbir maddenin ayırt edicilik indekslerini bulmak madde toplam korelasyon değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Maddelerin bu değerlerin incelendiğinde .30 (madde5) ile .67 (madde 12) arasında değiştiği görülürken, bu durum her bir maddenin ayırt edici olduğunu desteklemektedir.

*Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).* Uygulanan AFA sonucunda KMO değerinin .86 ve Barnett Testinin ( $p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca AFA sonucunda ölçeğin faktör sayısı 10 olarak bulunurken, bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %65.86 olarak el edilmiştir. Ölçeğin 1.faktörün özdeğeri (10.46) ile 2.faktörün özdeğeri (2.11) arasında keskin bir düşme olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin açıklanan varyans oranları

## **G. Selçuk-E.H. Atalmış-A. Atac Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

incelendiğinde sırasıyla %29.90 ve %6.03 olarak elde edilmiştir. Büyüköztürk (2018)'e göre, bir ölçeğin tek boyutlu olması için 1.faktöre ait özdeğerin 2.faktöre ait özdeğerine oranının 3'den büyük olmasıdır. Bu çalışmada bu oran yaklaşık 5 kat (29.90/6.03) olduğundan, 35 maddelik "Öğrencilere göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği" tek boyutlu olarak düşünülmektedir. Tablo 1'de her bir maddenin faktör yükleri gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Maddelerin Madde-Toplam Korelasyonu (MTK) ve Faktör Yükleri (FK)

Madde	MTK	FK	Madde	MTK	FK	Madde	MTK	FK
S1	.57	.57	S13	.54	.55	S25	.57	.58
S2	.48	.50	S14	.54	.55	S26	.60	.61
S3	.33	.43	S15	.57	.56	S27	.54	.56
S4	.44	.46	S16	.64	.65	S28	.57	.57
S5	.30	.52	S17	.56	.57	S29	.61	.61
S6	.47	.48	S18	.51	.52	S30	.55	.56
S7	.47	.48	S19	.54	.55	S31	.61	.61
S8	.50	.48	S20	.63	.61	S32	.56	.56
S9	.55	.54	S21	.64	.62	S33	.66	.67
S10	.48	.47	S22	.58	.57	S34	.49	.48
S11	.58	.59	S23	.54	.52	S35	.35	.41
S12	.67	.68	S24	.64	.63			

*Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).* AFA sonucunda elde edilen tek faktörlü ölçeği doğrulamak için örneklemin diğer kısmı (n=184) kullanılarak Mplus 7.4 programında DFA yapılmıştır. Elde edilen DFA modeli Şekil 1'de gösterilmiştir. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2/sd$  değerinin 4'ten küçük; CFI/ TLI değerlerinin .90' dan büyük; RMSEA/SRMR değerlerinin .08 den küçük olduğu görülerek modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu bulunmuştur ( $\chi^2(506,159) = 657.27$ ; CFI = .91; TLI = .90; RMSEA = .04; SRMR = .06).

*Güvenirlilik Katsayısı hesaplama.* Ölçeğin güvenirliliği gösteren Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunarak, ölçeğin güvenilir olduğunu gösterilmiştir.

Tablo 2'de ayrıca ölçek ve ölçek maddelerinin ortalama ve standart sapması gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Madde Ortalamaları ve Standart Sapması

Madde	X	SS	Madde	X	SS	Madde	X	SS
-------	---	----	-------	---	----	-------	---	----

S1	4.34	.94	S13	4.37	.93	S25	4.19	1.05
S2	4.46	.78	S14	4.34	.90	S26	3.97	1.14
S3	4.47	.79	S15	3.95	1.21	S27	4.30	.98
S4	4.44	.81	S16	4.05	1.12	S28	4.17	1.08
S5	4.39	.89	S17	4.36	.90	S29	4.01	1.11
S6	4.30	.98	S18	4.45	.87	S30	4.39	.98
S7	4.35	.86	S19	4.13	.99	S31	4.04	1.09
S8	4.26	1.03	S20	3.68	1.44	S32	4.26	1.06
S9	3.85	1.17	S21	3.16	1.51	S33	4.18	1.01
S10	4.20	1.04	S22	4.32	1.01	S34	4.13	1.03
S11	4.24	.96	S23	4.04	1.21	S35	4.09	1.29
S12	4.29	.97	S24	4.00	1.28			
<b>Ölçeğin bütünü</b>	<b>4.19</b>	<b>.56</b>						

Tablo 2’ e göre maddelerin ortalamalarının 3.16 (madde 21) ile 4.46 (madde 2) arasında olduğu görülmektedir. Bu durum maddelerin “Kısmen Katılıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” aralığına düştüğü göstermektedir. Ölçeğin tümü için ise ortalamanın 4.19 olduğu hesaplanmış ve bu durumun “Katılıyorum” aralığına düşmektedir.

### B. Öğretmenlere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği

*Madde Ayırt Edicilik İndeksi.* Herbir maddenin ayırt edicilik indekslerini bulmak madde toplam korelasyon değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 3’ de gösterilmiştir. Maddelerin bu değerlerin incelendiğinde 0.37 (madde6) ile 0.91 (madde 34) arasında değiştiği görülürken, bu durum her bir maddenin ayırt edici olduğunu desteklemektedir.

*Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).* Uygulanan AFA sonucunda KMO değerinin .95 ve Barnett Testinin ( $p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca AFA sonucunda birden fazla faktörde değer alan veya hiçbir faktöre bağlanmayan toplam 15 madde faktörden çıkarılarak 46 maddelik 3 faktörlü “Öğretmenlere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği” elde edilmiştir (Öğrenciye katkı (F1), öğretmene katkı (F2) ve veliye katkı (F3)). Her bir faktörün açıkladığı varyans oranları sırasıyla %39.41, %26.13 ve %20.25 olmak üzere toplam açıklana varyans oranı %85.79’dur. Tablo 3’ de her bir maddenin faktör yükleri ve bağlandığı faktörler gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Maddelerin Madde-Toplam Korelasyonu (MTK) ve Faktör Yükleri (FK)

**G. Selcuk-E.H. Atalmış-A. Atac Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

M	MTK	FK	M	MTK	FK	M	MTK	FK
S1	.82	-	S22	.87	.83 (F1)	S4	.86	-
S2	.82	-	S23	.86	.83 (F1)	S4	.82	-
S3	.82	-	S24	.87	.82 (F1)	S4	.87	-
S4	.80	-	S25	.88	.85 (F1)	S4	.87	.68 (F2)
S5	.86	-	S26	.89	.84 (F1)	S4	.82	.79 (F2)
S6	.37	-	S27	.89	.84 (F1)	S4	.86	.76 (F2)
S7	.75	-	S28	.88	.86 (F1)	S4	.87	-
S8	.75	-	S29	.87	.82 (F1)	S5	.88	.74 (F2)
S9	.86	-	S30	.90	.82 (F1)	S5	.89	.75 (F2)
S10	.84	-	S31	.88	.85 (F1)	S5	.84	.79 (F2)
S11	.75	.78 (F3)	S32	.84	.77 (F1)	S5	.87	.70 (F2)
S12	.74	.85 (F3)	S33	.88	.79 (F1)	S5	.82	.76 (F2)
S13	.70	.89 (F3)	S34	.91	.82 (F1)	S5	.84	.71 (F2)
S14	.74	.84 (F3)	S35	.85	.81 (F1)	S5	.86	.78 (F2)
S15	.67	.90 (F3)	S36	.85	.78 (F1)	S5	.89	-
S16	.71	.90 (F3)	S37	.89	.83(F1 )	S5	.81	.77 (F2)
S17	.74	.84 (F3)	S38	.89	.82 (F1)	S5	.79	.76 (F2)
S18	.70	.86 (F3)	S39	.85	.71 (F1)	S6	.81	.79 (F2)
S19	.73	.67 (F3)	S40	.88	.82 (F1)	S6	.86	.79 (F2)
S20	.89	.83 (F1)	S41	.89	.72 (F1)			

S21	.87	.83 (F1)	S42	.77	.60 (F2)
-----	-----	----------	-----	-----	----------

- işaretli maddeler ölçekten çıkarılan maddelerdir

*Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).* AFA sonucunda elde edilen 3 faktörlü ölçeği doğrulamak için örneklemin diğer kısmı (n=173) kullanılarak Mplus 7.4 programında DFA yapılmıştır. Elde edilen DFA modeli Şekil 2’de gösterilmiştir. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2/sd$  değerinin 4’ten küçük; CFI/ TLI değerlerinin .90’ dan büyük; RMSEA/SRMR değerlerinin .08 den küçük olduğu görülerek modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu bulunmuştur ( $\chi^2(923,173) = 2124.76$ ; CFI = .91; TLI = .90; RMSEA = .07; SRMR = .06).

*Güvenirlilik Katsayısı hesaplama.* Ölçeğin güvenirliliği gösteren Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .99 olarak bulunarak, ölçeğin güvenilir olduğunu gösterilmiştir. Faktör bazında incelendiğinde öğrenciye katkı (F1), öğretmene katkı (F2) ve veliye katkı (F3) faktörlerinin sırasıyla iç tutarlılık katsayıları .99, .98 ve .98 olarak bulunmuştur.

Tablo 4’te ayrıca ölçek ve ölçek maddelerinin ortalama ve standart sapması gösterilmektedir.

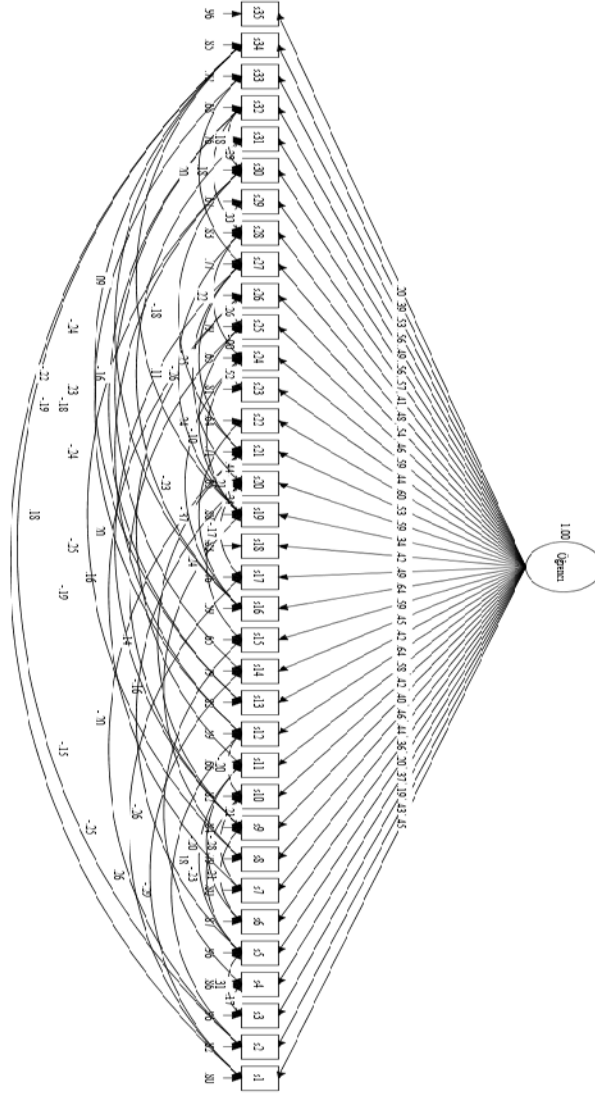
**Tablo 4.** Madde Ortalamaları ve Standart Sapması

Madde	X	SS	Madde	X	SS	Madde	X	SS
M1	4.16	.94	M17	4.58	.72	M33	4.51	.80
M2	3.95	1.02	M18	4.56	.74	M34	4.43	.90
M3	3.91	1.08	M19	4.50	.79	M35	4.34	.89
M4	3.99	1.04	M20	4.56	.71	M36	4.43	.84
M5	3.84	1.16	M21	4.52	.75	M37	4.47	.87
M6	3.83	1.13	M22	4.46	.80	M38	4.48	.85
M7	3.94	1.05	M23	4.59	.68	M39	4.45	.89
M8	3.85	1.17	M24	4.51	.73	M40	4.46	.86
M9	4.30	1.93	M25	4.56	.71	M41	4.23	1.04
M10	4.52	.76	M26	4.29	.94	M42	4.40	.85
M11	4.55	.72	M27	4.52	.72	M43	4.58	.73
M12	4.56	.74	M28	4.37	.85	M44	4.53	.78
M13	4.70	.60	M29	4.34	.90	M45	4.45	.85
M14	4.54	.75	M30	4.49	.76	M46	4.51	.77
M15	4.56	.68	M31	4.42	.88			
M16	4.53	.71	M32	4.36	.83			

**G. Selcuk-E.H. Atalmış-A. Atac Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

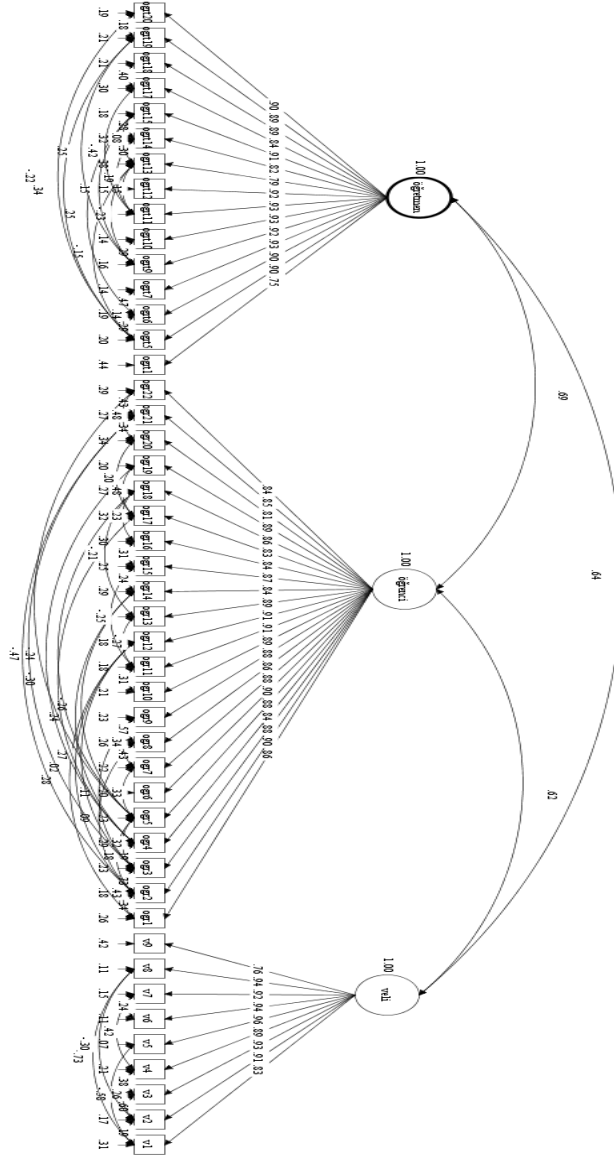
<b>Öğrenciye katkı</b>	4.51	.66
<b>Öğretmene katkı</b>	4.45	.75
<b>Veliye katkı</b>	3.98	.96
<b>Ölçeğin bütünü</b>	4.38	.67

Tablo 4'e göre maddelerin ortalamalarının 4.70 (M13) ile 3.83 (M6) arasında olduğu görülmektedir. Bu durum maddelerin "Katılıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" aralığına düştüğü göstermektedir. Ölçeğin tümü için ise ortalamanın 4.38 olduğu hesaplanmış ve bu durumun "Tamamen Katılıyorum" aralığına düşmektedir. Ölçeğin alt boyutları olan öğrenciye katkı, öğretmen katkı ve veliye katkı boyutları ortalaması sırasıyla 4.51, 4.45 ve 3.98 olduğu hesaplanmıştır. Bu durum öğrenci ve öğretmene katkı boyutlarının "Tamamen Katılıyorum" aralığına düşerken, veliye katkı boyutunun ise "Katılıyorum" aralığına düştüğünü göstermektedir.



Şekil 1. “Öğrencilere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği” Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı





Şekil 2. "Öğretmenler Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği" Döğröllyıcı Faktör Analizi Diyogramı

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarlarına yönelik görüşlerini belirlemek üzere "Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006

Tübitak Bilim Fuarları Etkililikleri Ölçekleri”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle geliştirilecek ölçeklerin kapsam geçerliğini sağlamak için 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları ve projeler ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın tarandıktan sonra bu projelerin öğretmenler ve öğrencilerine göre etkililiğine yönelik iki ayrı madde havuzu oluşturulmuştur. Bu bağlamda madde havuzunda “4006 TÜBİTAK bilim fuarları etkililiğine” ilişkin öğretmen görüşlerine göre 75 madde geliştirilirken öğrenci görüşlerine göre 43 madde geliştirilmiştir. Ardından bu maddeler alanında uzmanlar tarafından incelenmiş, öğretmen görüşlerine yönelik ölçeğin madde sayısı 61’e ve öğrenci görüşlerine yönelik ölçeğin madde sayısı ile 35’e düşürülmüştür. Her iki ölçek formu da 5’li likert şeklinde tanımlanmıştır. Daha sonra ölçeğin nihai formu Kahramanmaraş ili MEM’ne bağlı okullarda görev yapan 348 öğretmen ve 367 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeklerin nihai formları öğretmenlere ve öğrencilere uygulandıktan sonra her iki ölçekte de ters madde yer almadığından tüm maddeler toplanarak toplam puanlar elde edilmiş ardından herbir maddenin ayırt edicilik indekslerini bulmak için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

“Öğrencilere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği”nde yer alan maddelerin herbirinin ayırt edicilik indeksi .30 ve daha yüksek olması nedeniyle ölçekten hiçbir madde dışarıda bırakılmamıştır. Ayırt edici maddeler seçildikten sonra ölçeğin yapı geçerliliğini bulmak için çapraz geçirme yöntemi uygulanmıştır. Bu süreçte veriler basit seçkisiz bir şekilde ikiye bölünüp, ilk kısmı ile AFA yapılırken diğer kısmı ile DFA yapılmıştır. AFA sonucunda KMO değerinin .86 ve Barnett Testinin ( $p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı olması, verinin AFA’nın yapılmasına uygun olduğunu desteklemiştir. AFA sonucunda ölçeğin faktör sayısı 10 olarak bulunurken, bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %65.86 olarak elde edilmiştir. Bu ölçekte ilk faktörün açıkladığı varyans ile ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı 3 kattan fazla olduğundan 35 maddelik “Öğrencilere göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği” tek boyutlu model olarak kabul edilmiştir. Bu modeli doğrulamak amacıyla örneklemin ikinci kısmı ile DFA yapılmıştır. DFA sonucunda model uyum indekslerinin “kabul edilebilir” düzeyde olduğu bulunarak ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Croanbach Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve .93 bulunmuştur.

İkinci olarak geliştirilen “Öğretmenlere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği”nde yer alan maddelerin herbirinin ayırt edicilik indeksi .30 ve daha yüksek olması nedeniyle ölçekten hiçbir madde dışarıda bırakılmamıştır. Uygulanan AFA sonucunda KMO değerinin .95 ve Barnett Testinin ( $p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca AFA sonucunda birden fazla faktörde değer alan veya hiçbir faktöre bağlanmayan toplam 15 madde faktörden çıkarılarak 46 maddelik 3 faktörlü “Öğretmenlere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği” elde edilmiştir. Toplam açıklanan

## **G. Selçuk-E.H. Atalmış-A. Ataç Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

varyans oranı %85.79'dur. Üç faktörlü bu modeli doğrulamak amacıyla örneklemin ikinci kısmı ile DFA yapılmıştır. DFA sonucunda model uyum indekslerinin "kabul edilebilir" düzeyde olduğu bulunarak ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Croanbach Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve .99 bulunmuştur. Faktör bazında incelendiğinde öğrenciye katkı (F1), öğretmene katkı (F2) ve veliye katkı (F3) faktörlerinin sırasıyla iç tutarlılık katsayıları .99, .98 ve .98 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar, mevcut çalışmadaki "Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006 Tübitak Bilim Fuarları Etkililikleri Ölçekleri" nin hem geçerli hem de güvenilir olduğunu destekler niteliktedir. Bu ölçekler kullanılarak gerçekleştirilecek çalışma sonuçlarının hem Tübitak 4006 projelerinin daha etkili ve verimli bir şekilde planlanması sürecine hem de alan yazına büyük ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **KAYNAKÇA**

- Atalmış, Erkan Hasan; Selçuk, Gülenaz ve Ataç, Ahmet (2018), "**TUBİTAK 4006 Projelerine İlişkin Yönetici, Yürütücü ve Öğrenci Görüşleri**", Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), ss. 1999-2020.
- Avcı, Esat ve Özenir, Özgül Su (2018), "**Bilim Fuarları Sürecinin Yürütücü Öğretmenler Gözünden Değerlendirilmesi**", Elementary Education Online, 17(3), ss. 1672-1690.
- Avrupa Komisyonu (2007), **What is LifeLong Learning? Avrupa Komisyonu**,  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what\\_islll\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_en.html) 11 Nisan 2019 tarihinde erişildi.
- Balcı, Ebru (2019), **TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarlarının Değerlendirilmesi: Polatlı Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bell, Stephanie (2010), "**Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future**", The Clearing House, 83(2), ss. 39-43.
- Benzer, Semra ve Evrensel, Esra (2019), "**TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı Hakkında Öğrenci Görüşleri**", Journal of Steam Education, 2(2), ss. 28-38.
- Bozdemir, Erhan (2018), **TÜBİTAK Bilim Fuarlarında Yapılan Projelerin Öğrenciler Üzerindeki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**,

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çavuş, Ragıp; Balçın, Muhammed Doğukan ve Yılmaz, Muhammet Mustafa (2018), “**Bilim Fuarı Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisi**”, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(10), ss. 1-17.
- Çolakoğlu, Mustafa Hilmi (2018), “**TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları Desteğinin Eğitim ve Öğretime Katkısı**”, Journal of STEAM Education, 1(1), ss. 48-63.
- Dede, Ayşegül (2019), **TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarlarının Fen Bilimleri Öğretmenleri Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Doğan, Soner (2020), “**Do TUBITAK-4006 Science Fairs Achieve Its Objectives? The Viewpoints of School Administrators and Teachers**”, International Journal of Progressive Education, 16(2), ss. 26-41.
- Durmaz, Hüsnüye; Dinçer, Emrah Oğuzhan ve Osmanoglu, Aslıhan (2017), “**Bilim Şenliğinin Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine ve Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi**”, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), ss. 364-378.
- Erdem, Mukaddes (2002), “**Proje Tabanlı Öğrenme**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, ss. 172 -179.
- Figel, Jan (2007), **Key Competences for Lifelong Learning-European Reference Framework**, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kahraman, Ümmügülsüm (2019), **TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarlarının Öğrencilerin Bilim İnsanı İmajına Etkisi Ağrı İli Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Keçeci, Gonca- Zengin, Fikriye Kırbacı ve Alan, Burcu (2018), “**Comparing the Science Festival Attitudes of Students Participating As Observers in School Science Fairs**”, Acta Didactica Napocensia, 11, ss. 175-183.
- Keskin, Durdu (2019), **Bilim Fuarlarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Dersine Karşı Motivasyonları ve Kaygı**

**G. Selçuk-E.H. Atalmış-A. Atac Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

**Düzeyleri Üzerinde Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kokotsaki, Dimitra; Menzies, Victoria ve Wiggins, Andy (2016), “**Project-Based Learning: A Review of the Literature**”, *Improving Schools*, 19(3), ss. 267-277.

Okuyucu, Mehmet Ata (2015), “**4006-TÜBİTAK Bilim Fuarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**”, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), ss. 202-218.

Özdemir, Burcu Babaoğlu ve Babaoğlu, Başak (2019), “**TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ve Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlişkisi**”, *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(1), ss. 22-36.

Partnership for 21st Century Skills (2015), **P21 Framework Definitions**, Retrieved from:  
[http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf)

Selçuk, Gülenaz (2016), “**Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi**”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KKTC.

Sontay, Gökhan; Anar, Fatih ve Karamustafaoğlu, Orhan (2019), “**4006-TÜBİTAK Bilim Fuarı’na Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Bilim Fuarı Hakkındaki Görüşleri**”, *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 16-28.

Soyuçok, Hamza (2018), **TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları Kapsamında Hazırlanan Fen Projeleri Hakkında Çalışmalara Katılan Farklı Kesimlerin Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

TÜBİTAK (2019a), **4006 Bilim Fuarları Kılavuzu**, Erişim adresi:  
[https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4006\\_bilim\\_fuarlari\\_kilavuzu.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4006_bilim_fuarlari_kilavuzu.pdf)

TÜBİTAK (2019b), **8. Bilim Fuarları Destekleme Programı**, Erişim adresi:  
[https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4006\\_bilgilendirme\\_sunumu\\_2019.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4006_bilgilendirme_sunumu_2019.pdf)

Türk Dil Kurumu (2011), **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları,

Ankara.

Türkmen, Hakan (2019), **“The Impact of Science Fairs on Adults' Scientific Perceptions & Scientific Epistemological Beliefs”**, Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 7(3), ss. 22-32.

Yıldırım, Halil İbrahim (2018), **“Bilim Şenliklerinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi”**, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), ss. 390-409.

Yıldırım, Halil İbrahim (2020), **“Bilim Fuarında Projeye Yer Alan Öğrencilerin ve Danışman Öğretmenlerin Bilim Fuarına İlişkin Görüşleri”**, e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7, ss. 28-51.

**G. Selcuk-E.H. Atalmis-A. Atac Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

**EK:**

<b>Öğrencilere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği</b>						
<b>1= Hiç Katılmıyorum; 2= Çok Az Düzeyde Katılıyorum;</b>						
<b>3=Orta Düzeyde Katılıyorum;</b>						
<b>4= Büyük Ölçüde Katılıyorum; 5= Tamamen Katılıyorum</b>						
<b>İFADELER</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	Öğrencinin kendine olan özgüvenini artırır.					
<b>2</b>	Öğrenciye bilimsel düşünme becerisi kazandırır.					
<b>3</b>	Öğrencinin araştırma becerisini artırır.					
<b>4</b>	Öğrencinin yaratıcılık becerisini artırır.					
<b>5</b>	Öğrencinin işbirliği içinde çalışmasını sağlar.					
<b>6</b>	Öğrenciye yeni bir ürün ortaya çıkarmanın hazzını yaşatır.					
<b>7</b>	Öğrencinin bilime karşı ilgi ve isteğini artırır.					
<b>8</b>	Öğrencinin sorumluluk alma bilincini geliştirir.					
<b>9</b>	Öğrenciye öğrendiklerini günlük yaşamda kullanma fırsatı sağlar.					
<b>10</b>	Öğrenciye kendini değerli hissettirir.					
<b>11</b>	Öğrencinin sosyalleşmesini sağlar.					
<b>12</b>	Öğrencinin aktif bir şekilde öğrenmesini sağlar.					
<b>13</b>	Öğrenciyi yeni bir şey keşfetmesi heyecanını yaşatır.					

14	Öğrencinin kendisini ifade etmesine olanak sağlar.					
15	Öğrencinin akademik başarısının (ders notları) artmasını sağlar.					
16	Öğrencinin kendisini keşfetmesine olanak sağlar.					
17	Öğrencide başarıma duygusunu oluşturur.					
18	Öğrencinin öğretmenleri ile iletişimini artırır.					
19	Öğrencinin arkadaşlarını ile iletişimini artırır.					
20	Öğrencinin ailesi ile iletişimini artırır.					
21	Öğrencinin akrabaları ile iletişimini artırır.					
22	Öğrencinin eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağlar.					
23	Öğrencinin okulu daha çok sevmesini sağlar.					
24	Öğrencinin okuldaki derslere karşı ilgisini artırır.					
25	Öğrencinin bilişsel becerilerini artırır.					
26	Öğrencinin devinişsel (psikomotor) becerilerini artırır.					
27	Öğrencinin girişimcilik becerilerini artırır.					
28	Öğrenciye rapor hazırlama/yazma becerisi kazandırır.					
29	Öğrencinin problem çözme becerisini artırır.					
30	Öğrencinin merak güdülerini artırır.					
31	Öğrencinin eleştirel düşünme becerisini artırır.					
32	Öğrenciye bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini kazandırır.					



**G. Selçuk-E.H. Atalmış-A. Atac Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

33	Öğrenciye kendine yön verme becerisi kazandırır.					
34	Öğrenciye sosyal ve kültürler arası beceriler kazandırır.					
35	Öğrenciye liderlik bakış açısı kazandırır.					

<b>Öğretmenlere Göre 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Etkililik Ölçeği</b>						
1= Hiç Katılmıyorum; 2= Çok Az Düzeyde Katılıyorum;						
3=Orta Düzeyde Katılıyorum;						
4= Büyük Ölçüde Katılıyorum; 5= Tamamen Katılıyorum						
<b>İFADELER</b>						
<b>TÜBİTAK 4006 Projelerinin Öğrenciye Katkısı</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Öğrencinin bilimsel olarak düşünme becerisini geliştirir.					
2	Öğrencinin araştırma becerisini geliştirir.					
3	Öğrencinin keşfetme becerisini geliştirir.					
4	Öğrencinin özgüvenini artırır.					
5	Öğrencilerin yaratıcılık becerisini artırır.					
6	Öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunu artırır.					
7	Öğrencilerin öz yeterlilik algısını geliştirir.					

8	Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar.					
9	Öğrencinin eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağlar.					
10	Öğrencilerin paylaşma duygusunu geliştirir.					
11	Öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirir.					
12	Öğrencilerin bilimsel farkındalık duygularını geliştirir.					
13	Öğrencilerin bilgiyi günlük hayatta kullanmalarına olanak sağlar.					
14	Öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlar.					
15	Öğrencilerin başarı güdülerini artırır.					
16	Öğrencilerin mutluluklarını artırır.					
17	Öğrencilerin düzenli çalışma becerilerini artırır.					
18	Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirir.					
19	Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.					
20	Öğrencilerin akademik başarılarını artırır.					
21	Öğrencilerin girişimcilik becerilerinin artırır.					
22	Öğrencilerin derslere karşı ilgisini artırır.					
<b>TÜBİTAK 4006 Projelerinin Öğretmene Katkısı</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Öğretmen - yönetim arasındaki iletişimi artırır.					
2	Öğretmenlerin mesleki anlamda monotonluktan uzaklaşmalarına olanak sağlar.					
3	Öğretmenleri mesleki anlamda geliştirir.					

**G. Selçuk-E.H. Atalmış-A. Atac Öğretmen ve Öğrencilere Göre 4006...**

4	Öğretmenleri mesleki anlamda heyecanlarını artırır.					
5	Öğretmenlerin merak duygularını geliştirir.					
6	Öğretmenlerin bilimsel kazanımlarını artırır.					
7	Öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirir.					
8	Öğretmenlerin proje kavramına olumlu bakış açısı ile yaklaşmasına olanak sağlar.					
9	Öğretmenlerin proje hazırlama sürecini öğrenmesini sağlar.					
10	Öğretmenlerin dersleri daha etkili bir şekilde anlatmasına olanak sağlar.					
11	Öğretmenlerde başarıma duygusunu geliştirir.					
12	Öğretmenlerin organizasyon yapma becerilerini geliştirir.					
13	Öğretmenlerin sorumluluk alma becerilerini artırır.					
14	Öğretmenlerin özgüvenlerini artırır.					
15	Öğretmenlerin öğrettiklerinin uygulamada var olduğu duygusunu kazandırır.					
<b>TÜBİTAK 4006 Projelerinin Veliye Katkısı</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Velilerin okula bakış açılarını olumlu yönde değiştirir.					
2	Veli-okul arasındaki iletişimi artırır.					
3	Veli-öğretmen arasındaki iletişimi artırır.					
4	Veli-öğrenci arasındaki iletişimi artırır.					

5	Velinin eğitim-öğretim sürecine katılmasında olumlu bir katkı sağlar.						
6	Veli-okul arasındaki işbirliğini geliştirir.						
7	Veli-öğrenci arasındaki işbirliği geliştirir.						
8	Veli-öğretmen arasındaki işbirliğini geliştirir.						
9	Velilerin TÜBİTAK'ın varlığını öğrenmesinde etkili olur.						

**Birsen Ekim Özen'in Çelebi Zinciri Adlı Eserinin Değerler Eğitimi  
ve Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Temalara Uygunluk  
Açısından İncelenmesi <sup>1</sup>**

**Tuğrul Gökmen ŞAHİN**

Arş. Gör., İnönü Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
tuğrul.sahin@inonu.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2107-9670>

**Özcan BAYRAK**

Prof. Dr., Fırat Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
ozcanbayrak@firat.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3392-5021>

**Öz**

Yerel öğelerden beslenerek, evrensel sulara dökülen ve toplumun maddi manevi bütün unsurları olarak değerlendirebileceğimiz değerleri; Birsen Ekim Özen'in Çelebi Zinciri adlı eserinde incelemek adına bu çalışma yapılmıştır. Bu çalışmadan hareketle çocuk kitapları aracılığıyla değer aktarımının önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda söz konusu çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiş olup çalışmanın veri kaynağını Çelebi Zinciri isimli kitap oluşturmaktadır.

Eser; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik açısından incelenmiştir. Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular kısmında eserde hangi değerlerin hangi sayfada bulunduğu, doğrudan alıntı yapılarak gösterilmiştir. Gerekli uzman görüşleri alınması, kitabın içinde Millî Eğitim Bakanlığının benimsediği 10 kök değere uygun öğelerin tespit edilmesi; yazarın Çağdaş Çocuk Edebiyatı'nın sevilen bir yazarı ve kitabın başka bir çalışmada yer almamış olması bu eserin çalışılma nedenidir. Yazarın eserinde; çocuk edebiyatına, çocuklara değer aktarma sürecine

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 20.05.2020 / 03.10.2020

*Künye Bilgisi: Şahin, T.G. ve Bayrak, Ö. (2020). Birsen Ekim Özen'in Çelebi Zinciri Adlı Eserinin Değerler Eğitimi ve Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Temalara Uygunluk Açısından İncelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 775-798. DOI: 10.33437/ksusbd.755557*

katkısının olduğu ve 10 kök değerin tamamına yer verdiği görölmüştür. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında yer alan temalarda yazarın eserine yer verilebileceği düşünölmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler Eğitimi, Çocuk Kitapları, Çelebi Zinciri, Birsen Ekim Özen, Değer Aktarımı.

### **A Review on Çelebi Zinciri by Birsen Ekim Özen for Values Education and its Compliance with Themes in Turkish Course Books**

#### **Abstract**

This study was carried out to examine the values that we can consider as all material and moral elements of the society that are fed by local elements and poured into universal waters, in Çelebi Zinciri by Birsen Ekim Özen. It was aimed to draw attention to the importance of value transfer through children's books. In this context, this study was carried out with document analysis based on qualitative research method and the data source is the book named Çelebi Zinciri. The book was examined in terms of justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness. Content analysis was used in data analysis. That which value is found on which page in the book was shown by direct quoting in the Findings section. The reasons for making a review on this book are having been got the necessary expert opinions, determined the elements that are in accordance with the 10 root values adopted by the Ministry of National Education and its taking no part in another study. In the author's book, it has been observed that it contributes to children's literature, the process of transferring value to children and includes all ten root values. Accordingly, it is thought that this book can take part in the themes in the Turkish textbooks.

**Keywords:** Values Education, Children's Books, Çelebi Zinciri, Birsen Ekim Özen, Value Transfer.

## GİRİŞ

Dünyada 18. yüzyıl sonrasında ülkemizde ise 19. yüzyıldaki kaynaklarda çocukluk kavramı karşımıza çıkmaktadır. Hâliyle çocukluk ve çocuk kavramının uzun yıllar göz ardı edilmiş olması çocuk edebiyatı kavramının oluşmasını da epey geciktirmiştir. O zamana kadar yazılan eserlerde çocuk figürü az olmakla birlikte, Yer aldıkları sınırlı eserlerde de küçük insan motifiyle kendilerine yer açtıklarını görmekteyiz. Sonrasında çocuğa olan bakış açısı değişimi çocukluğun ayrı bir yaşam dönemi olduğunu kabul ettirmiş beraberinde çocuğun ihtiyaçlarının da farklı olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde ise bu değişimi kabul edişin özellikle Tanzimat sonrasında olduğunu görmekteyiz. Toplumumuzdaki çocuk algısının Batılılaşma hareketiyle koşut bir çizgide ilerlediği (Şimşek, 2016: 16) görülmektedir. Çocuk ve çocukluk kavramlarının yerini sağlamlaştırması, beraberinde çocuk edebiyatı ihtiyacını doğurmuş ve çocuk edebiyatı kavramı hayatımıza girmiştir. Bu noktada çocuk edebiyatının hemen kabul görmesi söz konusu olmamakla birlikte (Ataç, 1970: Akt. Şirin, 2007: 54) sonrasında çocuk edebiyatının öncelikle yalınlık, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik (Şirin, 2007: 19) olarak farklı bir edebiyat türü şeklinde kabul görmesi gerçekleşmiştir. Günümüzde çocuk edebiyatının bir geçiş dönemi edebiyatı olduğu (Şirin, 2007: 4) kanıksanmış olup çocuklara yönelik icra edilen edebiyatın da bütün edebiyat niteliklerini içermesi gerektiği anlaşılmıştır.

Çocuklar için yazılan edebi eserler, farklı türde ve temada karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada yazardan beklenen; çocuğa hayatın ve insanın farklı yönlerini gösterip hayattan birtakım kesitler sunması, kahramanların davranışlarıyla bireye gizil bir yaşam tecrübesi kazandırmasıdır. Bu nedenle edebî eserlerin çocuk eğitimi için kullanılabilir olması sadece bir ihtiyaç değil, aynı zamanda bir gerekliliktir. Çünkü gerek devletin gerekse toplumun bireylerde bulunmasını istediği değerler ve davranışlar vardır. Toplumun geneli tarafından benimsenen ortak kabuller kişinin kendi iç huzurunu yakalamasını sağlamanın yanında bireyleri ortak duygular etrafında birleştirerek toplumsal birlik ve beraberliği kurması (Kumbasar, 2011: 22) açısından da önemlidir. Bu davranışların kazandırılmasında çocukluk döneminin kritik dönem olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Güler, 2014: 8). Bu kritik dönemde geleceğin yetişkinlerini eğitirken aynı zamanda değerler yönünden kişiliklerini donanımlı hâle getirmek (Gönen, 2017: 35) gerekir. Zira değerler bir toplumu ayakta tutan önemli dinamiklerden biridir. Bu nedenle kültürel değerlerin, görgü ve ahlak kurallarının, çocuk edebiyatı eserlerine konu olmasına gayret gösterilirse çocuk, yaşadığı topluma daha rahat uyum gösterir (Aktürk, 2012: 13).

Toplum için değerleri bu denli önemli kılan davranışlara yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallar ya da daha öz bir ifadeyle insanın eylem ve söylemlerine dayanarak teşkil eden ölçütler (Şimşek, 2016: 330) olmasındandır.

Aynı zamanda değer kavramı insanı diğer canlılardan ayıran, insana insani vasıfları kazandıran temel özellikler ve davranışlara yön veren inançlar (Ulusoy ve Dilmaç 2016: 16) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerde değer sisteminin oluşması kendi kendine olan bir süreç değildir. Bireyin değer öğretimi sürecinde desteklenmesi gerekmektedir. Elbette değerlerin kazanılmasında birçok faktörün (okul, aile, arkadaş çevresi) etkisi vardır. Ancak bu yolda kullanılacak en önemli araçlardan biri sanat unsurları ve özellikle de edebiyattır. Bu nedenle çocuk kitapları çocuğa uygun olmalı ancak çocukça, sadece onu eğlendirmemeli aynı zamanda eğitmeli, olmamalı; çocuğun kültür gelişimine, düş gücünün gelişmesine, okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayacak bir nitelikte olmalı (Dilidüzgün, 2007: 18) ve yaşadığı topluma dair değerleri çocuğa aktarmalıdır.

Değerler eğitiminin çocuklara nasıl aktarılması gerektiği çok zor bir durumdur. Somut işlemler döneminde olan çocuk, saygı, dürüstlük, sevgi gibi tamamen soyut olan kavramları anlayıp içselleştirmekte zorlanmaktadır. Bu noktada çocuk edebiyatının varlığı değer aktarımı ile ilgili en önemli yükü sırtlamaktadır. Yaş grubuna uygun olarak tercih edilecek masallar, fabllar, hikâyeler ya da romanlar hele ki usta ellerden çıkmışsa çocuğu değerler noktasında donanımlı hâle getirebilir, karakterlerle duygudaşlık kuran çocuk çıkacağı hayali yolculuklarda toplumsal değerleri benimseyebilir. Bu nedenle türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünlerinin ele aldıkları konular, anlatım teknikleri ve kişi kadrosu bakımından çocukların renkli ve masum dünyasını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve doğru davranış kalıplarını kazandırmaya yönelik (Arseven, 2005: 51) olması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Değerler eğitimiyle ilgili her geçen gün farklı çalışmaların yapılması ve bu alanda birçok akademik yayının olması, değerler eğitimine verilen önemi ortaya koymaktadır. MEB'in değerler eğitimi kapsamında yayınladığı yönergeler, yaptığı çalışmalar, etkinlikler, projeler oldukça önemlidir. Bu noktada Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) tarafından birinci ve ikincisi 26-28 Kasım 2004, 16-18 Kasım 2012 tarihinde İstanbul'da, üçüncüsü ise 5-6 Nisan 2018 tarihinde Zonguldak'ta düzenlenen kongreler yapılmıştır. Yine DEM tarafından 2003 yılından beri yayınlanan uluslararası katılımlı hakemli bir dergi olan Değerler Eğitimi Dergisi (DED)'de alanda oldukça önemlidir.

Her toplumun kendine özgü değerler sisteminin olması değerlerle ilgili bir standarttan söz ettirmeyi zorlaştırmaktadır. Hem kültürü hem toplumsal yapıyı şekillendiren değerler sistemi, insanlığın var oluşuyla aynı geçmişe sahiptir diyebilirirken değer aktarımı geçmişten bugüne aynı şekilde devam ediyor denilemez. Geçmişte kabul görmüş bir değer günümüzde benimsenmeyebilir. Yahut günümüzde toplum tarafından kabul görmüş bir değer, gelecekte değişime uğrayabilir ya da tamamen ortadan kalkabilir. Bu nedenle çalışma kapsamında



incelenen kitapta yer alan değerler ele alınırken MEB'e bağlı kalmak uygun görülmüş ve Çelebi Zinciri adlı eser aşağıda verilen 10 kök değer açısından incelenmiştir.

**Tablo 1.** 2017'de Güncellenen, Talim ve Terbiye Kurulunca Yayınlanan Müfredatta Yer Alan Değerler ve Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar

<b>Değerler</b>	<b>Değerlerle İlgili Bazı Tutum ve Davranışlar</b>
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

10 kök değer aktarımı yapılırken her dersin içeriğine ve hazırlanan müfredatta bağlı olarak metinler aracılığıyla değerlerin öğrenciyle teması sağlanır. Bu bağlamda Türkçe dersinde de Türkçe ders kitaplarındaki metinler önem arz etmektedir. Bu metinler aracılığıyla 10 kök değer ve daha fazlası öğrencilere aktarılır. Metinler temaya uygun olarak seçilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi ön görülmüştür. Bu temalardan "Erdemler", "Milli Kültürümüz", "Milli Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. Öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi öngörülen temalar ve temalarda yer alacak değerler tabloda sunulmuştur (URL4, 2019).

**Tablo 2.** Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Temalar ve Değerler

TEMALAR	DEĞERLER
ERDEMLER	Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Aile, büyüklerimiz, bayrak, dini bayramlar, gelenekler, kültürel miras, millî bayramlar, vatan, Türkçe, tarihi eserlerimiz
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	Fedakârlık, milli egemenlik, vatanseverlik
BİREY VE TOPLUM	Ana dili, adalet, barış, dayanışma, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, haram, helal misafirperverlik, komşuluk ilişkileri, selamlaşma, toplumsal kurallar, vatandaşlık
OKUMA KÜLTÜRÜ	Dil sevgisi
İLETİŞİM	Aile iletişimi, insanlarla iletişim
HAK VE ÖZGÜRLÜKLER	Demokrasi, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet eşitliği / adaleti, yaşama hakkı
KİŞİSEL GELİŞİM	Çalışkanlık, empati, girişimcilik, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk
BİLİM VE TEKNOLOJİ	Girişimcilik
SAĞLIK VE SPOR	Temizlik, adil oyun
DUYGULAR	Bağışlama, sevgi, takdir etme
SANAT	Yenilikçi düşünme
VATANDAŞLIK	Adalet, çalışma, eşitlik, paylaşma, sorumluluk

Bu tabloda görüleceği üzere 10 kök değerın temaların işlenmesi için seçilen metinler aracılığıyla öğrenciye gizil yollarla verilmesi amaçlanır. Ders kitaplarında seçilen metinlerin nitelikli olması ve bu gizil görevi layıkıyla yerine getirmesi gerekir. Bu nedenle seçilen metinlerin değer aktarımı açısından

incelenmesi ve sonrasında kitapta yer alması uygun olacaktır. Bu doğrultuda yapılan literatür taramasında değerler eğitimiyle ilgili birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak doğrudan Özen'in eserlerinde değerler eğitiminin incelendiği sadece bir çalışma bulunmaktadır. Palaz'a (2019) ait "Çocuk Edebiyatı Açısından Birsen Ekim Özen'in Eserleri ve Eserlerinde Yansıttığı Değerler Üzerinde İncelemeler" adlı bu çalışmada yazar eserleri 10 kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) yanı sıra ilkökul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki (2018)' değerler (aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, eşitlik, özgürlük, tasarruf) açısından da incelenmiştir. Çalışma sonucunda eserlerde en çok bilimsellik değeri tespit edilmiş olup bağımsızlık, barış, estetik ve eşitlik değerlerine hiç rastlanmamıştır.

Çalışmayla 10 kök değer kitaplarda yer alması bakımından benzerlik teşkil eden çalışmalardan biri, değerler eğitimi açısından Necip Fazıl Kısakürek'e ait "Çile" adlı eserde kök değerlerin incelenmesi adlı yüksek lisans tezidir. Demir (2019) Çile'deki metinleri çözümleyerek adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerini içermesi bakımından incelemiştir. Bu değerlerin doğrudan ya da örtük bir şekilde işlendiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Şahin'in (2019) Sabahattin Ali'nin eserlerinde değerler eğitimi isimli çalışması da yine 10 kök değer tespiti üzerinedir. İncelenen eserler, değerler açısından çok zengin bir içeriğe sahip olmasalar da günümüz toplumunda eksikliğini hissetmeye başladığımız sevgi, fedakârlık ve yardımseverlik gibi duyguları, yazarın olayları ele alış tarzıyla somut bir şekilde okura yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aytül Akal'ın çocuk romanlarının incelenmesi, 10 kök değer kitaplar üzerindeki incelenmesinde son dönemde yapılan bir diğer çalışmadır (Akıncı, 2019). Seçilen kitaplarda kök değerlerden hangilerinin olduğu ve bunlara ne sıklıkta yer verildiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Kök değerler çerçevesinde incelenen kitaplarda bütün değerlere ilişkin ifadeler yer verildiği görülmüş olup özellikle sevgi değerine bağlı aile birliğine önem verme tutumu bütün kitaplarda yer almaktadır. Adalet değeri ise en az rastlanan değerdir.

Çalışmanın bir diğer boyutu Çelebi Zinciri adlı eserin Türkçe ders kitaplarında değer aktarımı amacıyla kullanılıp kullanılmadığına yöneliktir. Bu doğrultuda literatüre bakıldığında Derse'nin 2019'da yaptığı "6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi" isimli çalışma karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada değerler eğitimi kavramıyla ilgili öğretmenlerin en çok hoşgörü, sevgi ve yardımseverlik değerlerinden söz ettikleri görülmüştür. Yine çalışmanın bir başka sonucu da öğretmenlerin metinlerde en çok yer verilmesini istedikleri değerlerin saygı değeri olduğu üzerinedir. Türkçe öğretiminde değerler eğitimi

bağlamında Refik Halid Karay'ın hikâyelerinin analizi isimli çalışmada ise Memişoğlu (2019) söz konusu hikâyelerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ışığında ders kitaplarında okuma parçası olarak kullanılabilirliğini incelemiş ve kullanılabilmesi sonucuna varmıştır. Ders kitaplarına öneride bulunan Şahin (2017), Cengiz Aytmatov'un Eserlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi ve Ortaokul Türkçe Ders Kitapları İçin Metin Önerileri adlı doktora tezinde Cengiz Aytmatov'un eserlerini değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda ders kitaplarında olması yönünde görüş belirtmiştir.

Yapılan literatür tarama sonucuna göre Birsen Ekim Özen'in kitaplarına yönelik bir adet çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak söz konusu çalışmada Çelebi Zinciri adlı eserin yer almamış olması ve çalışmaya konu olan bu kitapla diğer kitapları arasındaki değerler eğitimi bağını görme isteği bu çalışmanın yapılma nedenidir. Bu bağlamdan hareketle Birsen Ekim Özen'in Çelebi Zinciri adlı eserinin çocuklara değer kazandırma açısından kullanılabilir nitelikte olup olmadığını, söz konusu eserin 10 kök değerden hangilerini içerdiğini ve Türkçe ders kitaplarında yer alan temalara uygunluğunu belirlemek çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

Çalışmada Birsen Ekim Özen'in Çelebi Zinciri adlı eseri, 10 kök değeri içermesi bakımından incelenmiştir. Bu bölümde ise araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizi ile yorumlanması süreci hakkında bilgi verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Resmi ya da özel kayıtların toplanıp, sistemli bir biçimde tetkik edilmesi (Ekiz, 2003) olarak karşımıza çıkan doküman analizi araştırma modelinde; kaynaklarla ilgili genel tarama ve içerik analizi olmak üzere iki farklı amaç gözetilir (Karasar, 2008: 184). Bu bağlamda çalışmanın verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

### Çalışma Dokümanı

Çalışma dokümanı olarak Birsen Ekim Özen'in çocuk kitapları arasından Çelebi Zinciri adlı eser seçilmiştir. Araştırmada literatür taraması yapılarak, alanla ilgili daha önceden yayınlanmış kitaplar, tezler ve makaleler taranmıştır. Bu sayede Çelebi Zinciri adlı eserin değer aktarımı konusundaki rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın veri kaynaklarını Birsen Ekim Özen'in 2017 yılında yazdığı Çelebi Zinciri adlı eser oluşturmaktadır. Eser, 10 kök değerden; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik açısından incelenmiştir. Eserde yer alan değerler tespit ve tasnif edilmiştir. Bu doğrultuda 10 kök değer in eserde doğrudan veya hissettirme yoluyla işlendiği görülmüş ve söz konusu değerlerin kaç kez eserde yer aldığı alıntı yapılarak gösterilmiştir

### **Verilerin Analizi**

Eser baştan sona defalarca okunmuş; MEB'in belirlediği kök değerlere göre söz konusu eserde ayrı ayrı okuma, not alma, çıkarımda bulunma, değerlendirme işlemi yapılmıştır. Her değerlendirme ile ilgili sonuçlar ayrı başlık altında toplanmış, değerlerle ilgili iletilerin nasıl verildiği ve değerlerin nasıl işlendiği tespit edilmiştir. Ardından yorumlama yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Hangi değer in eserde ne şekilde işlendiği, doğrudan alıntı yapılarak gösterilmiştir.

### **BULGULAR VE YORUM**

#### **Talim ve Terbiye Kurulunca Yayınlanan Müfredatta Yer Alan Değerler ve Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar Açısından Bulgular**

##### **Adalet Değeri**

Türkçe Sözlükte adalet kavramı; yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetmek, adalet işini uygulayan ve yerine getiren devlet kurumları, herkesin hakkına düşeni verme şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019).

Adalet değeri ile ilgili bulgular:

*“Bazen katlanamamak çok daha yararlıdır. İnsanı mevcut hâli değiştirmeye zorlar bak seni de zorlar. Buna katlanmaya devam etseydin belki de bu çıkışı asla yapamazdın. Öte yandan katlanamadığın şey haksızlıktı. Haksızlığa karşı durdun sen.” (s. 82.)*

*Tabii bu Efe'nin hiç hoşuna gitmedi çünkü diğerleri de cesaretlerini toplayıp ona katılabilir, otoritesi sarsılabilir. Bu yüzden bizi küçük düşürmeye çalışıyor ama bir düşünün bakalım, doğru bildiğini savunan mı haklı yoksa efendim önünde boyun eğen mi? (s. 84)*

*Fotoğraf faslı bitince Defne gözlüğü bana uzattı. “Haydi, şimdi sıra sende. Burada durursan hepsini seyredersin.” (s. 100)*

*Ben sunum yaparken konuya kendim önem veriyorsam onu başkalarına anlatırken onlar da aynı önemi versin, her şeyi kavrasınlar isterim. Hata yapmamak için sıra ile konuşmaya ilgi kaybetmemeye karar vermiştik. (s. 143)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde adalet değerinin, çoğunlukla “adil olma ve paylaşma ” davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### **Dostluk Değeri**

TDK’ye (2019) göre dost kavramı; çok sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş anlamlarına gelmektedir. Dostluk ise dost olma durumudur.

Dostluk değeri ile ilgili bulgular:

*İnsan arkadaşları için çiğ tavuk bile yerken benim onlar için birkaç kağıyeli sözcük bulmam kabul edilebilir herhalde. (s.7)*

*Defne ben sınıfa girer girmez heyecanla yanıma gelmiş, akşam yaptığı araştırmayı teneffüste anlatacağını söylemiş ama ben Efe’nin bize baktığını görünce ona soğuk davranmaya çalışmışım. Defne de ne olduğunu hemen anlamış, sanırım bu yüzden teneffüste yanıma gelmemiştir. İçim içimi yiyor, Efe ile dışarı çıkıp her şey yolundaymış gibi gülerken gözüm etrafta Defne’yi arıyor, kendimi berbat hissediyordum. (s.45)*

*“Hayır, bunu yapma Defne! Çok tehlikeli!” Ben sözümü bitirmeden Defne parmaklığın diğer tarafına geçmişti bile. Yaşadığım panik duygusu harekete geçmemizi sağladı Defne görünmesin diye vücudumla ona siper olmaya çalıştım. (s.116)*

*Ateşim olduğunu söyleyince Defne elini alınma koydu ve sonra hemen geri çekti. “Sen yanıyorsun, çok ateşin var. Hemen geri dönmeliyiz.” (s. 124)*

*“Anne onun suçu yok. O dönelim demişti ama...” Annemin gözleri parladı. (s.131 )*

*Ben de sana şöyle yanıt vereyim. Bir erkekle bir kız beraber çalışınca senin aklına sadece böyle fikirler geliyorsa bence daha çok okuyup bakış açımı değiştirmelisin. Çünkü böyle düşünen biri ile kimsenin arkadaşlık etmek isteyeceğini sanmam. (s. 145)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde dostluk değerinin, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma ve yardımlaşma davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### **Dürüstlük Değeri**

Dürüstlük, doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet, düşüncenin gerçekle uyuşması durumu, yargı ve önermelerin gerçeğe uygun olması.” (TDK, 2019) şeklinde tanımlanmıştır.

Dürüstlük değeri ile ilgili bulgular:

*Bugüne kadar yaptığım alışverişlerde herhangi bir şeyin fiyatını düşürebildiğim olmamıştı zaten ama bu defa epey yaklaştım.( s.12)*

*... Aramızda böyle sizli bizli değil, senli benli bir ilişki vardı çünkü. Ama yabancıların yanında konuşma tarzı da ses tonu da biraz değişir annemin. (s.15)*

*Annemin bizimle beş yaşındaki çocukmuşuz gibi konuşmasının nedeni odama birilerinin girmesini sevmediğimi, bu yüzden ona kızacağımı bilmesiydi. (s.18)*

*O kitabı karıştırmaya devam ederken ben de karnımı doyumak istediğimi, açken iyi düşünmediğimi söyledim. (s.19)*

*Başlangıçta mektubu yazmanın imkânsız olduğunu düşünmüştüm ama insanın yanında Defne gibi bir proje arkadaşı olduğunda her şey kolaylaşıyor... hayatımda ilk kez ödev yapmaktan bu kadar zevk alıyordum. (s.33)*

*Gözünden hiçbir şey kaçmayan bu insanla zaman geçirmek sıkıntılı oluyormuş. Hiçbir şeyi saklamamak en iyisi dürüstlükse işte sana dürüstlük: ... Sen dopaminin ne olduğunu bilmiyorsun. Valla bilmiyorum, derken genel kültürümle olmasa bile dürüstlüğümlle övünebileceğimi hissediyordum. (s.35)*

*Tamam, annen yemek konusunda çok süper değildir ama beni savunmada bir numaradır. (s.41)*

*Benim açımdan da acıklı olan, benim de Efe'ye düşündüklerimi söyleyecek cesaretimin olmamasıydı. (s.45)*

*Her yerin bir havası var sanki. Arkadaşlarımla beraberken “ kesin yapabilirim “, diye düşündüğüm şeyler anneme söylerken güçlerini yitirir mesela. Annemin yanında başka, arkadaşlarımla yanında başka bir hava vardı sanki. s.44*

*Oysa Defne'ye terbiyesizlik yapan kendisiydi. Defne sadece doğru bildiğini söyleyerek ve bunu nazikçe yaparak ona yanıt vermişti. Belli ki tüm sınıfa kızmaktansa sadece Defne'ye öfkelenmek Efe'nin kolayına gelmişti. (s.47)*

*Benim gibi kitaplarla pek haşır neşir olmayan insanları kalın kitaplar biraz ürkütür. (s.57)*

*Ama bunların yetmeyeceği kesindi. Hele benim sınavlardan bile orta not alan zavallı İngilizce bilgimle olacak iş değildi. (s.60)*

*Hoşuna gitmese de kendince görev paylaşımı yapmıştı. Defne iyi bir insan diye geçirdim içimden. Bu görevi Efe ile yapıyor olsaydık, ben İstanbul uzmanı bile olsam gözlüğü benim takmama izin vermez, her işin en zevkli kısmını kendisi yapardı. (s.70)*

*Hem Defne diğerlerinden çok daha eğlenceli bir insandı ama onunla görüşmek demek Efe'nin oklarına hedef olmak demektir ve ben bununla uğraşmak istemiyordum. (s.78)*

*Aslında ben böyle bir tebrik değil de daha çok teşekkür gibi bir şey bekliyordum ama Defne'nin söylediklerinin doğru olduğunu hissettim. (s.81)*

*İçlerinden bizim fotoğraflarımızı çekenler oldu. Bunun için bizden izin istemediler. Biz de zaten gözlüğü vermediğimiz için kendimizi mahcup hissettiğimizde bizden izin alınmadan çekilen tüm fotoğrafları dünyanın en neşeli insanlarımız gibi gülümsedik. (s.100)*

*Bu yüzden bir sürelik organik pamuklu üretilmiş çamaşırları kimseye bağımlı olmadan pazarda satıyordu, hem de alış fiyatı ve satış fiyatını açık şekilde tezgâha yazarak. (s.103)*

*Defne o anda gülümseyerek başını kaldırmış, "Haklısın, birileri doğruyu göstermekten vazgeçmemeli. Bazen seslerin yükselmesine kapanmayı öğrenmeliyim," demişti. (s.104)*

*Bu konağın sahibi miydi acaba? Sonra kendimi hayret ettim çünkü önceleri böyle şeyleri merak ettiğimi hiç hatırlamıyordum. (s.105)*

*"Ben daha önce hiç görmedim." Defne buruk bir gülümseme ile bana baktı. Babamın işini kaybetmesinden sonra biz gördük. Ne yapalım kahramanlık öyle kolay olmuyor. (s.119)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde dürüstlük değerinin, açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma ve sözünde durma davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### **Öz denetim Değeri**

Öz denetim, daha önemli bir ereğe erişebilmek için bireyin tepkisel davranışlarını veya başka amaçlara yönelme eğilimini denetleyerek kısıtlamak olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019).



Öz denetim değeri ile ilgili bulgular:

*Elime aldığım her İstanbul başlıklı kitabın yeni baskısı olup olmadığını babamın bana ödünç verdiği değerli telefonundan kontrol ediyordum... ama çok şükür ki tek elle tutarak havalı arayışlar yaparken telefonu da düşürmemiştim. (s.8)*

*Bu huyumdan nefret ediyorum. Bazen bir şeye öylesine odaklanıyorum ki başka noktalar gözümden kaçırıyor. (s.12)*

*Çantamı arkama atıp sakinleşmeye çalıştım. Kendimi tutmaya çalışsam da sesim öfkeliydi. (s.16)*

*Cehaletimi daha fazla saklamaya karar verdim. (s.24)*

*Evde telefonumu kontrol ederek otururken kendime itiraf edemesem de Defne'den bir mesaj gelmesini bekliyordum ama hiçbir şey gelmedi. Yarım saat boş boş ekrana baktıktan sonra hata mı kabullenip bu işi çözmem gerektiğine karar verdim. Annemden Defnelerin nerede oturduğunu öğrenebilir sonra da onu ziyarete gidip olanlar hakkında konuşabilir belki özür bile dileyebilirdim. (s.47)*

*“Ben nasıl özür dileyeceğim mi bilemiyorum Defne. Gerçekten ayıp ettim.” (s.48)*

*Defne büyük bir maceranın eşiğindeymişiz gibi heyecanlıydı. Oysa ben yaptığımızın kesinlikle yasak olduğunu düşünüyordum. (s.120)*

*Defne daha aşağı görmek için iyice içeri girdi. Ben korkmaya başlamıştım. Bir kere, tarihi bir eserin çevresinde izinsiz birtakım işler yapıyorduk. Öte yandan, biri bizi göreceksin olsa başımızın belaya gireceği kesindi. (s.120)*

*Defne bu kez gözlüğü benim çıkmam gerektiğini söyledi. Birilerinin peşinden koşmam gerekirse çok başarılı olabileceğimi sanmıyordum ama yine de gözlüğü takıp başımı kaldırdım. (s.125)*

*Defne annemden yine özür diledi. Araları iyileşmişti. (s.133)*

*Evden çıkarken içimde bir sıkıntı vardı. Tamam, bizi taksiyle götürmesi iyi fikir olabilirdi ama ya biz konuşurken de yanımızdan ayrılmazsa ne olacaktı? Profesör daha ilk anda sırrı yazdığımızı düşünürdü. (s.136)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde öz denetim değerinin, davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### Sabır Değeri

Türkçe sözlükte sabır; acı, yoksulluk, haksızlık gibi üzücü durumlar karşısında ses çıkarmayarak bu durumların geçmesini bekleme erdemi, dayanç ve gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme olarak açıklanmıştır (TDK, 2019).

Sabır değeri ile ilgili bulgular:

*Kitabı karıştırdığı için de sinirlendim ama kendimi tutmalıydım. (s.18)*

*... Arkasını döndü ve ufak çığlık attı. Sonra hemen elimi tuttu. Bir şeyden korkmuştu. Vücudu kendisini korumak ister gibi kamburlaştı. Sabırla beklemem gerekiyor belki.(s.26)*

*Özellikle dikkatimizi çeken hiçbir şey yoktu. Şimdi ne olacaktı? Bulmamız gereken her neyse ona erişmek için gerçekten çaba harcamamız gerekecekti. (s.112)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde sabır değerinin, azimli olma, tahammül etme ve beklemeyi bilme davranışları ile işlendiği görülmektedir

### Saygı Değeri

Saygı değeri Türkçe Sözlükte, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram ve başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu olarak geçmektedir (TDK, 2019).

Saygı değeri ile ilgili bulgular:

*Misafirlere kapıdan "Hoş geldiniz" dedim. (s.12)*

*Defne'de heyecanlandı ve o da eve telefon edip benimle ödevi üzerine çalışmak için biraz daha süre istedi. Annesi sonunda kabul etti. (s.115)*

*Defne anneme gülümseyip ve defalarca "Haklısınız," diyerek bana doğru yaklaşmaya başladı. Odaya girdiğinde ne kadar heyecanlı olduğunu anlamamak için kör olmam gerekirdi. (s.132)*

*"Yahu hasta ziyareti yapıyoruz. Elimizde hiçbir şey yok." Annem ben bunu da halledeceğim deyip bizi yalnız bırakarak tekrar merdivenlere yöneldi. Defne de şaşırmişti. (s.138)*

*Annem duyduklarının gizli anlamını fark etmese bile çok keyiflenmişti. Profesöre teşekkür etti. Sonra dışarı çıkmak için izin istedi. Bizi de profesörü fazla yormamamız gerektiğini söyleyerek uyardı. (s.141)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde saygı değerinin, alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### **Sevgi Değeri**

Sevgi kavramı Türkçe Sözlükte, insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019).

Sevgi değeri ile ilgili bulgular:

*Gelenlerin arasında İstamata Teyze'nin olduğunu görünce keyfim iyice yerine geldi. İstamata Teyze ben seviyorum diye her gelişinde paskalya çöreği pişirip getirir. (s.12)*

*Defne de yanıma ilişti. Etrafa değil, artık bana bakıyordu. Hemen itiraz ettim. "Bana bakmayı keser misin ne bulacak hemen bulalım, hadi." (s.124)*

*"En sonunda uyandın. Nasılsın oğlum? Bakayım ateşin ne durumda? Fincanı yana koyup tavuk kokan elini anluma dayadı. Oh, nihayet düşmüş. Çok korkuttun bizi. Bir akşam geç geleyim dedim, başıma açtıklarını bak!" (s.131)*

*Annem bir anda sorgulama faslını unuttu. Hevesle, kupanın içindeki çorbayı kaşık kaşık ağzıma uzatmaya başladı. Çorba bittiğinde kendimi çok daha iyi hissediyordum. (s.132)*

*Annem bana ilaçlarımı uzatırken biraz sakinleşmiş gibiydi. Defne'nin saçlarını okşadı. "Güzel kızım kusura bakma, ben biraz üzüldüm. Yoksa sen de onun yaşındasın senin de hesap edememen normal. (s.133)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde sevgi değerinin, aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### **Sorumluluk Değeri**

Sorumluluk kavramı, bireyin kendi davranışlarını veya yetki alanına giren bir olayın neticelerini üstlenmesi durumu veya mesuliyet anlamına gelmektedir (TDK, 2019).

Sorumluluk değeri ile ilgili bulgular:

*Burada olmamın ve yaptığım araştırmanın nedeni Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerimizin el ele, kol kola vererek hazırladıkları proje ödevi. (s.7)*

*Dün ikisi bir olup, konusu İstanbul olan eski bir kitap bulmamızı istemişler; ... İşte ben de bu yüzden okul çıkışı soluğu sahaflarda aldım. (s.8)*

*Sarayburnu'nun fotoğrafının yanına açıklama yazalım. Sonra da mektubumuzu gönderelim. Öğretmenimiz elimize birer adres vermişti. Herkes bulduğu bilgileri bu adreslerde oturan öğrencilere mektupla bildirecekti. (s.31)*

*Daire numarasına bakılırsa ikinci ya da üçüncü Katta olmalıydılar. Önce "vazgeçsem mi?" diye düşündüm ama sonra aklıma yaptığım haksızlık gelince yine utandım; hem ödevi de bitirmemiz gerekiyordu. (s.48)*

*...O araştırma sonuçlarını bugün mektupla özetleyip Galata'daki şu öğrenciye göndermeliydik. (s.78)*

*Eve dönmek zorunda kalmamızın nedeni aramalarına dönüş yapmayı hep erteledim, bu yüzden küplere binen annendi. Haklıydı da artık annem ne zaman ararsan telefona cevap verecek, bir dakika bile gecikmeyecektim. (s.85)*

*Kütüphanede olduğumuz için sesini kısmış olduğun telefonumu elime alınca annemin 5 dakika önce beni aramış olduğunu gördüm. Hemen onu aradım ama daha konuşmaya başlamamla, etrafındakilerin uyarıları ile karşılaşmam bir oldu. "Burası kütüphane çık dışarı da konuş sessiz oluyorlar eşliğinde anneme seni sonra arayacağım, deyip telefonu kapattım." (s.93)*

*Sonra meydanı süsleyen diğer sütunları da çekip fotoğrafları bastırmaya gittik. Mektubu yazma işini bu kez ben üstlendim. (s.107)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde sorumluluk değerinin, kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### **Vatanseverlik Değeri**

Vatanseverlik kavramı; yurtseverlik, yurtsever, vatansever olma durumu şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019).

Vatanseverlik değeri ile ilgili bulgular:

*Sarayburnu'nun geçmişte nasıl bir yer olduğunu öğrenmemiz gerekiyordu. Tekrar Gülhane'ye kütüphaneye doğru yürümeye başladık. (s.28)*

*...Topkapı Saray'ı surları üzerine yapılmış eski bir köşk olduğu yazıyordu Padişahlar burada oturup caddeden geçen alayları seyrediyorlarmış. Alay Köşkü adı oradan geliyormuş. İşte bak, şurada yazıyor, İstanbul'da ilk yerleşim bu bölgede olmuş. Daha doğrusu öyle olduğu söyleniyor. Baksana, Evliya Çelebi de aynı efsaneden bahsetmiş. (s.29)*

*Defne 1700 yıl önce gezdiğimiz sokaklarda nasıl bir yaşam olduğunu merak ediyordu. (s.34)*

*“Bak Evliya Çelebi'nin dediğine göre Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u fethetmeden önce bu bölgede çarşı denilen alanlar varmış. Fetihden sonra Çarşı denilen bu sokakların üzeri kapatılmış.” (s.58)*

*Üstelik tarih ile ilgili konuların ilginç olabileceği bugüne kadar aklıma bile gelmemişti. Tarihin ezberlenip unutulması gereken, gerçek hayattan bağımsız, bir sürü olaydan ibaret olduğunu sanıyordum... Her gün yürüdüğüm yolların, sokakların, caddelerin, gördüğüm binaların geçmişte yaşamış insanların hayatlarının bir parçası olduğunu hatta bizim bugün yaşadıklarımızın da gelecekte tarihin bir parçası olacağını daha yeni fark etmiştim. (s.77)*

*Başımı o yöne çevirince nefesim kesildi sanki. Ayasofya bugünkü gibi kiremit rengi değil de pırıl pırıl krem rengi gövdesi ile karşımdaydı. (s.73)*

*O zaman biz Çemberlitaş'ın önündeydik. O sütün çok eskiymiş baksana neredeyse 1700 yaşında. Üzerinde gördüğüm heykel de Apollon heykeliymiş. (s.89)*

*“Kubbenin etrafındaki melek resimleri de Bizans döneminden kalma. Ayasofya cami olarak kullanılmaya karar verilince üzerleri sıva ile kaplanmış.” (s.91)*

*Kapalı çarşıya girip Cevahir bedesteni bulduk. Kartal, kapının üzerinde duruyordu. Fotoğrafını çektikten sonra Çemberlitaş'a doğru ilerlemeye başladık. (s.94)*

*Zaten başlarında rehberlik yapan öğretmenlerin de sütün ile ilgili bir bilgisi olmadığı on saniyede anlayabiliyordunuz. Çünkü neredeyse üç bin yıllık esere bakıp sadece “bu da yılanlı sütün” diyorlardı. (s.98)*

*“Bu çocuklar tarihe değer verilmesini sağlayacak, Evliya Çelebi'nin bayrağını taşıyacaklar” (s.141)*

“Oysa burada yaşıyorsan, bu şehri güzelleştirmek için sen de elini uzatmalısın. Biz gönüllü rehber olmaya karar verdik. Sultanahmet’teki tarihi eserleri ziyaret edenlere bilgi vereceğiz. (s.146)

“Seni koruyacağız İstanbul; çünkü seni seviyoruz güzel şehrimiz.” (s.148)

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde vatanseverlik değerinin çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### Yardımseverlik Değeri

Yardımseverlik kavramı, bir kimsenin, başkalarının ihtiyacını karşılaması; hayırsever olma durumu, iyilikseverlik, hayırperverlik olma durumu olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019).

Yardımseverlik değeri ile ilgili bulgular:

*Bazen ben de arkadaşım Hakan’ın kız arkadaşına şiirler yazmasına yardımcı oluyorum. (s.7)*

*Delikanlı ‘peşime takılın’ diyerek dışarı çıkınca acele ile dedeye teşekkür edip peşine takıldık. Birkaç karışık sokaktan geçtikten sonra gümüştülerin olduğu bölgeye geçiş yapmadan durduk. Delikanlı kapının üzerindeki bir yeri işaret etti. ‘Aradığınız bu olmalı başka Kartal’da bilmiyorum Bir daha bu kadar dolambaçlı planlar yapacağınıza isteğinizi açıkça söyleyin. Haydi, bana eyvallah’ dedi ve teşekkürlerimizi umursamadan çekip gitti. (s.67)*

*Adımlarımı daha da hızlandırdım. Defne’nin kolumu kontrol etmek istediğini, beni sağ tarafta kalmaya yönlendirdiğini hissediyordum. (s.71)*

*Bunun üzerine Defne’ye ‘içeriye girmeliyiz,’ diye fısıldadım. Defne hemen koluna girip beni yönlendirmeye başladı. (s.74)*

*Arkadaşım zorbalığa uğrarken ben sesimi çıkarmadan put gibi duruyordum. Buna daha fazla devam edemezdim. ‘Sen ne diyorsun Efe? Burada neler oluyor’? (s. 80)*

*Derse doğru yürürken Defne bana destek olmak ister sesini omuzuma dokundu. Daha önce öfkeden kıpkırmızı kesilmiş olan kendisi değildi sanki. (s.82)*

*Oturur oturmaz Defne kendisini aldığı gibi, bana da boş bir kâğıt vermiş, ilgili olabileceği düşündüğüm her şeyi sayfa numarasını da belirterek not etmemi istemişti. (s.86)*

*Defne'nin hiçbir şeyi atlamasını istemiyordum. Onu ayrıntıları hatırlatarak yardımcı oldum (s.96)*

*Arayan annemdi. Teyzemin yardıma ihtiyacı olduğunu eve biraz geç geleceğini söyleyip kapattı. (s.109)*

*Hemen yerimden kalkmak istedim ama bunu yapar yapmaz başım tekrar döndü. Defne beni tutup tekrar oturttu. (s.133)*

*Defne'nin aşağıdan tuttuğu telefon ışığından faydalanıp merdiveni kullanarak yanına indim. (s.122)*

*Açmaya çalıştığı gözlerini bize odaklamaya çalıştı, sonra da yan tarafta Duran gözlüğüne uzanmak istedi. Defne ondan önce davranıp gözlüğü hemen kendisine uzattı. (s.138)*

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde yardımseverlik değerinin, cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### **Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Temalar ve Değerler Açısından Bulgular**

Araştırmaya konu olan eser incelendiğinde yukarıdaki bulgular bağlamında;

Erdemler; (ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma), millî kültürümüz; (aile, büyüklerimiz, bayrak, gelenekler, kültürel miras, millî bayramlar, vatan, Türkçe, tarihi eserlerimiz), Milli Mücadele ve Atatürk; (fedakârlık, millî egemenlik, vatanseverlik), birey ve toplum; (ana dili, adalet, barış, dayanışma, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, misafirperverlik, komşuluk ilişkileri, selamlaşma, toplumsal kurallar, vatandaşlık), okuma kültürü; (dil sevgisi), iletişim; (aile iletişimi, insanlarla iletişim), hak ve özgürlükler; (demokrasi, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet eşitliği / adaleti), kişisel gelişim; (çalışkanlık, empati, girişimcilik, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk), bilim ve teknoloji; (girişimcilik), sağlık ve spor; (temizlik, adil oyun), duygular; (bağışlama, sevgi, takdir etme), sanat; (yenilikçi düşünme), vatandaşlık; (adalet, çalışma, eşitlik, paylaşma, sorumluluk) davranışları ile işlendiği görülmektedir.

### **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Teknolojik gelişmelerin sosyal ilişkileri zayıflatması ve aile içi iletişimin çekirdek aileyle sınırlı kalması değerlerin sağlıklı bir biçimde yeni nesle aktarımını zorlaştırmaktadır. Bu noktada görev dağılımının her ayağını

güçlendirmek gerekir. Değer aktarımında sadece aile ya da okulun yapabilecekleri sınırlıyken bu iki önemli unsurun yanına edebi eserleri de eklemek doğru olacaktır. Zira çocuklar, nitelikli bir edebi eser aracılığı ile başka kişilerin hayatlarını, yaşayışlarını, alışkanlıklarını, törelerini, düşünce yollarını keşfe çıkararak edebiyatın rehber olma (Oğuzkan, 2001: 5-6) özelliğinden faydalanmalıdır.

Bu çalışmada Birsen Ekim Özen'in Çelebi Zinciri adı eserinde, güncellenen Türkçe Öğretim Programı'nda adı geçen 10 kök değerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) hangilerinin yer aldığını tespit etmek ve bu değerlerin nasıl işlendiğini, hangi yöntemler aracılığı ile aktarıldığını belirlemek amaçlanmıştır.

Kitap incelendiğinde 10 kök değerinin tamamının yer aldığı görülmüştür. Kök değerler kategorisinde en çok yer alan değer, dürüstlük(20)tür. Palaz'ın (2019) çalışmasını oluşturan Birsen Ekim Özen'in incelenen altmış kitabından yedisinde de dürüstlük değerinin varlığı tespit edilmiştir. Çalışmayla benzer şekilde o kitaplarda da dürüstlük Çelebi Zinciri'nde olduğu gibi gerçeği gizlememek, yalan söylememek, hile yapmamak gibi farklı şekillerde tespit edilmiştir.

Dürüstlük kategorisinden sonra en sık görülen değer; yardımseverlik(13)'tir. Ağaoğlu (2018) Bahaeddin Özkıışı'nin eserlerini öğretim programlarından ele alınan 24 değer açısından incelemiş ve en çok yardımseverlik, vatanseverlik, saygı değerleri tespit edilmiştir. Yardımseverlik değerinin sık yer alması açısından iki çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Dürüstlük ve yardımseverlikten sonra en çok rastlanan değer; vatanseverlik(12)'tir. Gümüş (2017) tarafından yapılan Değerler Eğitimi Bağlamında Aytül Akal'ın Çocuk Romanlarının Analizi, adlı çalışmada vatanseverliğin en az rastlanan değer olduğunu görmekteyiz. Bu açıdan iki çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. Yine aynı çalışmada sevgi, sorumluluk ve saygı işlenme sıklığı en çok olan değerlerdir.

Söz konusu çalışmada öz denetimin(11) de çokça yer aldığı görülmektedir. Akıncı (2019) da çalışmasında "Oğlum Ben Çocukken... Kızım Ben Çocukken... Kızım Nerdesin?" kitaplarında en sık rastlanan değer öz denetim olduğu sonucuna varmıştır.

Öz denetimden sonra en fazla sorumluluk(8) kök değeri tespit edilmiştir. Kasap'ın (2019) Bekir Yıldız'ın çocuk kitaplarını değerler eğitimi açısından incelediği çalışmada en çok karşılaşılan, sorumluluk kök değeridir. Çalışmada sorumluluk ilk sıralarda yer almasa da karşılaşma sıklığı açısından üst sıralarda olduğu görülmektedir



Değerler eğitimiyle ilgili birçok çalışmada en sık görülen sevgi(5) değerine Çelebi Zinciri adlı eserde çok sık rastlanmadığı görülmüştür. Behiç Ak'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi isimli çalışmada Yeniay (2019), sevginin en çok rastlanan değer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özay (2019) da çocuk edebiyatı açısından Ülker Köksal'ın romanlarında değerler eğitimi isimli çalışmasında en çok sevgi değerine yer verildiğini tespit etmiştir. Sevgi değeriyle birlikte kitapta aynı sıklıkta saygı(5) ve dostluk(5) değeri bulunmuştur.

Kitapta işlenme sıklığı en az olan değerler sabır(3) ve adalet(2) olarak karşımıza çıkmaktadır. Hikâyenin gidişatı doğrultusunda adaletin en az rastlanan değer olması Palaz'ın (2019) çocuk edebiyatı açısından Birsen Ekim Özen'in Eserleri ve Eserlerinde Yansıttığı Değerler Üzerinde İncelemeler, adlı çalışmayla örtüşmektedir. Yine benzer şekilde Akıncı'nın (2019) değerler eğitimi açısından Aytül Akal'ın çocuk romanlarını incelediği çalışmada da adalet değeri en az rastlanan değerdir. Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelendiği çalışmada da en az yer alan değer adaletli olma, değeri olduğu görülmüştür (Çelikten, 2019).

Kitapta 10 kök değer kategorisinde olmayan değerlerin varlığı da dikkat çekicidir. Cesur olma, demokrasi, sır saklama, kanaatkâr olma, takdir etme, iyimserlik ve temizlik 10 kök değer dışında tespit edilen değerlerdir. Tespit edilen farklı değerlerin kitapta yer alması kitabın değerler açısından niteliğini arttırmıştır. Kitapta farklı değerlerin olması, edebi eserler aracılığı ile değer aktarımının gerçekleşmesini kolaylaştırır. Ancak sadece değerlerin yer alması bu noktada yetersiz olacaktır. Kitapta yer verilen değerlerin, uygun aktarım biçimleri ile okuyucuya kazandırılması da üzerinde durulması gereken önemli bir husustur.

Çelebi Zinciri adlı eserde tespit edilen değerlerin, aktarım biçimine bakıldığında yazar genel olarak doğrudan bilgilendirmek ve öğüt vermekten kaçınarak sezdirme yöntemini kullanmayı tercih etmiştir. Özellikle kitabın “Hoş geldin” başlığı altında bir şiirle başlıyor olması ve şiirin sonunda “*Şimdi kapat kapağı ve düşün bunları / Hazır olursan eğer göreve/ Burada bekliyor olacağım hevesle.*” ifadeleri çocuğun kendisini kahramanın yerine koyup özdeşim kurmasına zemin hazırlamıştır. Kitapta yer alan kahramanlar doğrudan tanıtılmamış, kahramanların özellikleri sezdirilmiştir. Metnin bağlamından yola çıkarak kahramanlara yer verilmesi okuyucunun olayları içselleştirmesini kolaylaştıracaktır. Kitabın sonunun iyi bitmesi, verilen mücadelenin olumlu sonuçlanması, zorluklara karşı mücadele etmekten vazgeçilmediğinde başarının geleceğini göstermesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak söz konusu eserde, Özen'in değerler eğitimi açısından incelenen diğer kitaplarında olduğu gibi, MEB'in amaçları doğrultusunda öğrencilere kazandırılması gereken değerlerle örtüşen, öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyen değerlere rastlanmıştır. Yazarın çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uygun aktarım biçimleri kullanmaya özen gösterdiği görülmüştür. Çocuklara örnek teşkil edebilecek kahramanlara sahip olması ve kimlik oluşum sürecindeki öğrencilere yol göstereceği düşünülerek Türkçe ders kitaplarında yazara ait bu eserin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalar ve değerler açısından özellikle de Milli Kültürümüz ve kişisel gelişim temalarında kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

### ÖNERİLER

1. Bu tarz kitapların MEB'de kullanılacak tüm kitaplara örnek teşkil etmesi sağlanmalıdır. Sahip oldukları ulusal ve evrensel değerler sebebiyle değerler eğitimi sürecinde, okul kütüphanelerinde ve sınıf kitaplıklarında bulundurulmalı ve okuma derslerinde öğrencilere okutulmalıdır.
2. Özen'in kitaplarının içeriğinde MEB'in belirlediği değerleri barındırması sebebiyle, ders kitaplarında metin olarak kullanılması da değerler eğitimi açısından faydalı olacaktır.
3. Kitapta olay örgüsünün zenginliği çocukların problem çözme yeteneğini güçlendirecektir.
4. Ders kitaplarında kullanılan metinler, değerler eğitimi bağlamında incelenerek üzerinde çalışılmış olan eserlerden seçilmelidir.
5. Kitabın içeriğinden yola çıkarak ve disiplinler arası ilişkiden yararlanarak, Sosyal Bilgiler dersinde de öğretmenler bu kitaptan tarih aktarımını vermesi açısından faydalanabilirler.
6. Bundan sonra yapılacak farklı araştırmalarda Birsen Ekim Özen'in kitapları Millî Eğitim Bakanlığının kaynaklarında tespit edilen değerlerden farklı olarak yeni değerler ve farklı değer sınıflandırmaları doğrultusunda yeniden incelenebilir.

### KAYNAKÇA

Ağaoğlu, Hatice Dilşad (2018). **Bahaeddin Özkışı'nın Eserlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı. Trabzon.

- Aktürk, Funda Gülfidan (2012). **Çocukta Değerler Eğitimi Açısından Üzeyir Gündüz'ün Eserleri**, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Afyon.
- Çelikten, Fahri (2019). **Nezihe Meriç'in Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Demir, Neslihan (2019). **Değerler eğitimi açısından Necip Fazıl Kısakürek'e ait "Çile" adlı eserde kök değerlerin incelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum.
- Derse, Gizem Ezgi (2019). **6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. Van.
- Dilidüzgün, Selahattin (2007). **Çağdaş Çocuk Yazını**. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Gönen, Mehmet (2017). **Çocuk Edebiyatı Yazarı ve Çizeri Olarak Feridun Oral'ın Çocuk Edebiyatımızdaki Yeri ve Eğitsel Değerler**, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Afyon.
- Kasap Nazan (2019). **Bekir Yıldız'ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Malatya.
- Kumbasar, Ezgi (2011). **Muzaffer İzgü'nün Romanlarında Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Trabzon.
- MEB. (2018). **Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**. MEB Yayınları, Ankara.
- Memişoğlu, Simgenur (2019). **Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi Bağlamında Refik Halid Karay'ın Hikâyelerinin Analizi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.

Oğuzkan, A. Ferhan (2001). **Çocuk edebiyatı**. Anı Yayıncılık. Ankara.

Saruhan, Palaz, Feyza (2019). **Çocuk Edebiyatı Açısından Birsen Ekim Özen'in Eserleri ve Eserlerinde Yansıttığı Değerler Üzerinde İncelemeler**, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı. Erzurum.

Şirin, Mustafa, Ruhi (2007). **Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış**. Kök Yayınları, Ankara.

Türk Dil Kurumu (2019). **Türkçe Sözlük (Genişletilmiş Baskı)**. TDK, Ankara.

Ulusoy, Kadir ve Dilmaç, Bülent (2016). **Değerler Eğitimi (4.Baskı)**. Pegem Akademi, Ankara.

Yeniay, Sinan (2019). **Behiç Ak'ın Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

#### **İnternet Kaynağı**

URL4, [https://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html) (Erişim tarihi: 03.04.2019).

## Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Çalışması<sup>1\*</sup>

**Esef Hakan TOYTOK**

Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
hakantoytok@hotmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3638-1901>

**Merve YAVUZ**

Bilim Uzmanı, Çukurova Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi  
yavuzmerve93@gmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4163-087X>

### Öz

Bu araştırmanın amacı yönetici ve öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları belirsizlik durumları karşısında verdikleri tepkileri belirlemek ve buna etki eden değişkenleri incelemektir. Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Pilot uygulamanın evreni Siirt'in Kurtalan ilçesindeki, ikinci uygulamanın evreni ise Siirt il merkezindeki devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde; ilk olarak literatür taranmıştır, ardından sorular oluşturularak alan uzmanı görüşü alınmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile geliştirilen ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği test edilmiştir. Bunun sonucunda ölçek, 25 maddeli ve Örgütsel Belirsizliğe Dayalı (ÖBD) Örgütsel Olumsuzluklar, ÖBD Yönetimsel Uygulamalar ve ÖBD Bireysel Olumsuzluklar olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Elde edilen ölçeğin istenilen teorik yapıyı yüksek oranda ölçtüğü saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Belirsizlik, Örgütsel Belirsizlik, Okul, Kaos.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 25.05.2020 / 15.09.2020

\* Bu makale birinci yazar danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanan "Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Künye Bilgisi:* Toytok, E.H. ve Yavuz, M. (2020). Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Çalışması. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 799-823. DOI: 10.33437/ksusbd.742253

## Study on The Development of Organizational Uncertainty Levels Scale in Schools

### Abstract

The purpose of this study is to determine the responses of administrators and teachers against the uncertainties they face in schools and to examine the variables affecting them. This research is a scale development study. The population of the pilot application is the administrators and teachers based in Kurtalan district of Siirt and the population of the second application is the administrators and teachers who work in public schools located in the province of Siirt. The convenience sampling method was used. The data were collected by the "Scale of Organizational Uncertainty in Schools" developed by the researcher. During the scale development process; First, the literature was scanned, then questions were created and opinion of the field expert was taken. The reliability and validity of the scale developed by exploratory and confirmatory factor analysis was tested. As a result, it has a three-dimensional structure with 25 items, including Organizational Uncertainty-Based Negativities (OCD), OCD-Administrative Practices, and OCD Individual Negativities. It was determined that the scale obtained highly measures the desired theoretical structure.

**Keywords:** Uncertainty, Organizational Uncertainty, School, Chaos.

### GİRİŞ

İnsanların bir arada yaşamaya başlamasıyla yaşam koşullarında kaçınılmaz olarak çeşitli değişimler meydana gelmiş, meydana gelen değişimler hem bireysel hem de toplumsal olarak öngörülebilir ve öngörülemez etkilere neden olmuştur. Aynı zamanda toplumun içindeki formel ve informel yapılar bu değişimlere uyum sağlamaya çalışmaktadır (Aydın, 2014). Aynı insanlar gibi örgütler de bu değişimlerden olumlu ya da olumsuz bir şekilde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilenmektedir. Bunun sonucunda örgütlerde yaşanan değişimlere adaptasyon sağlanması sürecinde, işgörenler arasında karmaşa ve kaos ortamları oluşabilmektedir. Örgüt kavramını Barnard (1938), ortak bir amacı gerçekleştirmek için birden fazla kişinin güç ve yeteneklerini birleştirdiği sistemli yapılar olarak tanımlarken, kaos kavramını ise Çinli fizikçi Hao Bai-Lin, periyodikliği olmayan bir düzen türü olarak adlandırmıştır (Gleick, 1996; Eren,

2020). Örgütlerde oluşan kaotik ortam, ortaya çıkışı esnasında duruma özgü belirsizliklere neden olabilmektedir. Belirsizlik de kaos gibi, örgütlerde doğal olarak ortaya çıkan, örgütün bütün alanlarında etkisini gösteren, olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz tarafları da olan bir durumdur. Nasıl ki fizikte sürtünme görmezden gelinemeyecek bir yapı ise, evrende de belirsizlik görmezden gelinemeyecek bir yapı olarak kabul edilmesi gereklidir (Armutlulu, 2014). Belirsiz, belirlinin karşıtı olmasının yanı sıra, sadece kesin olanın iyi olduğu görüşü sebebiyle kötü (olumsuz) olarak nitelendirilmektedir (Moles, 2018). Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre ise belirsizlik "belirsiz olma durumu, belgisizlik, müphemiyet (anlaşılmaızlık) ve vuzuhsuzluk (açık olmama)" olarak açıklanmaktadır. Örgütler değişim durumlarına ya da problemlerine çözüm bulamadıkları zaman belirsizliğe girerler (Tınaztepe, 2010; Polat, 2015). İşte örgüt ortamında yaşanan bu belirsizliğe örgütsel belirsizlik denmektedir. Bu bağlamda örgütsel belirsizlik kavramını, örgütlerde yaşanan belirli ya da belirsiz süreçlerde, neyin nasıl yapılacağıının belli olmaması durumunda ortaya çıkan karmaşa ve kaos olarak tanımlayabiliriz.

Eğitim örgütleri denilince akla gelen ve en yaygın olan kurumlar şüphesiz okullardır. Aynı zamanda okullar açık ve sosyal bir sistem yapısına sahip oldukları için değişimin de en çok yaşandığı örgütlerdir. Sınıf ortamında şekilsel düzenlemelerin yapılması fiziksel değişim kategorisine; öğretim programlarının o günün koşul ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi ve sınav sisteminde yapılan değişiklikler ise programsal değişim kategorisine örnek olarak gösterilebilir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında yaşanan değişimler Hofstede'in (2011) de belirttiği üzere, hem örgütü oluşturan bireylerde hem de örgütün işleyişinde çeşitli problemlere neden olmaktadır. Örneğin; örgütü oluşturan bireylerde stres veya kaygı seviyesinin yükselmesi gibi olumsuz duygu durumları yaratabilir. Diğer taraftan değişimin açığa çıkardığı dinamizm örgüt için itici ve ateşleyici unsur olarak da karşımıza çıkabildiği görülmektedir (Bakioğlu & Demiral, 2013; Eren, 2015). Bu nedenle belirsizliklerden kaynaklı olumsuz sonuçların, diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da düzeni bozmak suretiyle kaos ve belirsizlik ortamı yaratması beklenen bir durumdur.

Okul içinde oluşan kaos ortamında doğru kararlar alınabilmesi, ancak belirsizlik durumunun iyi anlaşılmasıyla mümkün olabilmektedir. Karar alma sürecinde, bir okulda bulunan yöneticiler ve öğretmenlerin kaos ortamında gelişen belirsiz durumlar karşısında sergileyecekleri davranışlar bir sonraki aşamada gerçekleşecek olan duruma etki etmektedir. Kaos teorisinde kelebek etkisi olarak adlandırılan bu durum, okullardaki işleyişin gidişatına etki edeceğinden; alınan küçük bir karar dahi büyük oranda önem arz etmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, mevcut durumu sadece bugünkü şartlara göre değil, geleceği de düşünerek değerlendirmeleri ve davranışlarında esnek olmaları belirsizlik kaynaklı olumsuzlukları en aza indirebilir. Bu bilinçle ortaya

çıkabilecek problemleri önlemek için okul yöneticileri ve öğretmenlerin, aldıkları bir kararın etkilerinin neler olabileceğinin farkında olmaları oldukça önemlidir.

Eğitim-öğretim sürecinde oluşan yeni bir durum karşısında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ne yapacağını bilememesi olumsuz sonuçlara sebebiyet vererek plan programda aksaklıklara, örgüt içinde de belirsizlik durumlarının yaşanmasına neden olacaktır (Clampitt, DeKoch ve Cashman, 2000). Okul ortamında hayatın akışını aksatabilecek bir problem durumu (laboratuvarda cıva gibi insan sağlığına zararlı bir maddenin bulaşı olması) eğitim kurumlarında yaşanan örgütsel belirsizliğe örnek olarak verilebilir. Böylesi durumlarda öğretmen ve yöneticilerin bilgi, tecrübe ve problem çözebilmeye yetenekleri ön plana çıkar. Sonuç olarak daha önce de belirtildiği üzere bu ve benzeri değişim durumlarında ortaya çıkan belirsizlikler hem eğitim örgütlerini oluşturan bireyler arası iletişimde olumsuz durumlara hem de örgütlerdeki iş ve işleyişte aksamalara sebep olabilecektir. Bunun sonucunda ortaya çıkacak aksamalara bağlı olarak örgüt, hedeflediği amaçlara planladığı şekilde ve zamanda ulaşamayabilecektir. Bu nedenle örgütlerde ortaya çıkan belirsizliklerin ele alınıp, analiz edilmesi oldukça önem arz eden bir durumdur. Araştırmanın amacı okullardaki örgütsel belirsizlik düzeyini ölçebilecek bir ölçek geliştirmektir. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde; Tınaztepe (2010) tarafından işletmelerde belirsizlik düzeyini belirlemeye yönelik ölçek uyarlamasının yapıldığı, Uz (2015) tarafından hayatın genelinde yaşanan belirsizlik düzeyini ölçmek amacıyla ölçek uyarlamasının yapıldığı ve Dağdaş (2018) tarafından ise eğitim ortamında öğrencilerin yaşadığı belirsizlik düzeyini belirlemeye yönelik ölçek geliştirildiği görülmüştür. Ancak okul ortamındaki öğretmen ve yöneticilerin yaşaması muhtemel belirsizlik durumlarına verdikleri tepkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı kalmak kaydıyla rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırma sonucunda geliştirilecek okullarda örgütsel belirsizlik ölçeği ile hem bilimsel alandaki akademik bir boşluğu doldurmak, hem de okullardaki örgütsel belirsizliği belirleyerek azaltmak amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Okullardaki örgütsel belirsizlik düzeyini belirleme ölçeği (OÖBÖ) geliştirilmesinde izlenen süreçler ve çalışma grubuna ait özellikler aşağıda sunulmuştur.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmada iki uygulama yapıldığı için evren ve örneklem de buna göre düzenlenmiştir. Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında resmi Anaokul



ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. İlk uygulama Siirt ili Kurtalan ilçesinde ikinci uygulama ise il merkezinde yapılmıştır. İlk uygulamaya ilişkin evren olarak Kurtalan ilçesi seçilmiştir. Kurtalan ilçesinin evrenini 118 eğitim kurumu ve 959 yönetici-öğretmen oluşturmaktadır. İlk uygulamada Kurtalan'da öğretmen ve yöneticilere toplam 780 ölçek dağıtılmış olup bunlardan 665 tanesinin geri dönüşü sağlanmıştır. Geri dönen ölçeklerden 101 tanesi yönergeye uygun doldurulmadığı için araştırma kapsamı dışında bırakılarak 564 ölçek araştırmaya dâhil edilmiştir. İlk uygulamaya ilişkin örneklem bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Birinci Uygulamanın Örneklemine İlişkin Bilgiler

	Frekans (n)	%
Cinsiyet		
Kadın	248	44.0
Erkek	316	56.0
Görev		
Müdür	35	6.2
Müdür Yardımcısı	59	10.5
Öğretmen	470	83.3
Branş		
Okul Öncesi Öğretmeni	41	7.2
Sınıf Öğretmeni	134	23.8
Branş Öğretmeni	389	69.0
Okul Seviyesi		
Anaokulu	34	6
İlkokul	163	28.9
Ortaokul	195	34.6
Lise	172	30.5
Toplam	564	100

İlk uygulamada Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın örneklem büyüklüğü hesaplamak üzere geliştirdikleri tabloya göre;  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyindeki hesaplamalar için 0.04 sapma miktarı (örnekleme hatası) baz alındığında 375 kişiden oluşan örneklem büyüklüğü hesaplamaları genellemek için yeterli gelmektedir (Akt: Sönmez ve Alacınar, 2014). Bu bağlamda alınan 564 kişilik örneklem büyüklüğü evreni temsil etmekte yeterli olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın ikinci uygulamasının evrenini Siirt il merkezindeki resmi okullar (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseler) oluşturmaktadır. Bu 139 okulda toplam 2166 yönetici-öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada Siirt il merkezindeki okullara toplam 1550 ölçek dağıtılmış olup, bu ölçeklerin 1399 tanesi geri dönmüştür. Geri dönüşü sağlanan 528 ölçek yönergeye uygun doldurulmadığından araştırma kapsamı dışında bırakılarak 871 ölçek araştırmaya

dâhil edilerek analiz edilmiştir. İkinci uygulamaya ilişkin örneklem bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** İkinci Uygulamanın Örneklemine İlişkin Bilgiler

	Frekans (n)	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	375	43
Erkek	496	57
<i>Görev</i>		
Müdür	41	4.7
Müdür	96	11
Öğretmen	734	84.3
<i>Branş</i>		
Sözel	298	34.3
Sayısal	172	19.7
Eşit Ağırlık	325	37.3
Yetenek	76	8.7
<i>Okul Seviyesi</i>		
Anaokulu	54	6.2
İlkokul	257	29.5
Ortaokul	272	31.2
Lise	257	29.5
Özel Eğitim	31	3.6
Toplam	871	100

İkinci uygulamada da Yazıcıoğlu ve Erdoğan’ın örneklem büyüklüğü hesaplamak üzere geliştirdikleri tabloya göre;  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyindeki hesaplamalar için 0.03 sapma miktarı (örnekleme hatası) baz alındığında 787 kişiden oluşan örneklem büyüklüğü hesaplamaları genellemek için yeterli gelmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu bağlamda alınan 871 kişilik örneklem büyüklüğü evreni temsil etmekte yeterli olarak kabul edilebilir.

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Okullardaki örgütsel belirsizlik düzeyini belirleme ölçeği (OÖBÖ) geliştirilmesi çalışmasında ilk aşamasında konuyla ilgili gerekli literatür taraması yapılarak, alan yazındaki araştırmalar incelenmiştir. Ardından kuramsal çerçeveye bağlı olarak geliştirilmek istenilen ölçeğe ilişkin 47 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzundaki soruların uzman görüşleri alınarak 39 maddelik bir yapıya ve uygun cümle yapılarına dönüştürülmüştür. Elde edilen 39 maddelik OÖBÖ’nin anlaşılabilirliği ve görünüş geçerliliğinin belirlenmesi için bilişsel görüşme uygulaması farklı branşlarda 8 öğretmen ile yapılmıştır. Bilişsel

görüşme yapılan öğretmenlerden gelen geribildirimlere göre, ölçeğin son şekli verilmiştir. Bilişsel görüşme, yeni yeni yaygınlaşmaya başlayan ve amacı katılımcıların ölçek sorularına cevap verirken kullandıkları bilişsel süreçlere açık bir şekilde odaklanmak ve bu süreçleri anlamak olan bir yöntemdir (Willis, 1999). Bilişsel görüşme; kişiye yöneltilen sorunun kapsamı, hafızadaki bilginin geri çağırılması, karar süreçleri ve cevap verme süreçleri olmak üzere dört aşamadan oluşan bir yapıya sahiptir (Toytok ve Doğan, 2019). Ölçekte yer alan maddelerin araştırmada ulaşılmak istenen yapıya hizmet edip-etmediği, katılımcıda ne anlam ifade ettiği, katılımcının maddelerden hangi anlamlar çıkardığı ve maddeleri okurken anlamada zorlanıp-zorlanmadığı gibi sorular bilişsel görüşme uygulaması sayesinde yanıtlanmaktadır. Yapılan bu uygulama sonrasında ortaya çıkan eleştirilere ek olarak yeniden uzman görüşleri alınmak suretiyle ölçeğin birinci uygulamada kullanılacak şekli oluşturularak Siirt ili Kurtalan ilçesinde uygulanmıştır. Birinci uygulama sonucunda OÖBÖ'nde ki 39 madde 34'e indirilerek, Siirt Merkezinde ikinci uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamanın sonucunda ölçeğe son şekli verilerek 25 maddelik ve üç faktörlü yapısı oluşturulmuştur. Aşamalarla ilgili detaylı bilgiler ve tablolar bulgular bölümünde sunulmuştur. OÖBÖ dördü derecelendirilmiştir ve birden dörde kadar numaralandırılarak; 1, 2, 3 ve 4 değerleri sıralı-kategorik yapıda olsa da eşit aralıklı olduğu (1= Hiçbir zaman, 2= Ara Sıra, 3= Sıklıkla, 4= Her zaman) varsayılmıştır. 4'lü derecelendirmede 3 skala aralığı derece sayısına bölünmesiyle ( $3/4=.75$ ) aralığı bulunmuştur.

### **Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları**

OÖBÖ'nin geçerlilik yapısını güçlendirmek için öncelikle ölçeğin ilk uygulamasında elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve FIT model uyumluluk değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin 34 maddelik formu 25 maddeye indirgenerek 3 faktörlü yapıda ölçmek istenilen teorik yapıyı en uygun şekilde açıkladığı görülmüştür. Geliştirilen 25 maddelik son ölçek formu ilk uygulama yerinden farklı bir bölgede tekrar uygulanarak, elde edilen yeni değerlere ilişkin AFA, FIT ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) istatistiki prosedürleri uygulanarak kontrol edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada geliştirilen 3 faktörlü 25 maddelik OÖBÖ'nin birinci ve ikinci uygulama /dönüştürme sürecine ilişkin elde edilen bilgiler, araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur. Analiz için veriler, R. 3.3.1 stüdyo programında (R Core Team, 2016) düzenlenmiştir. Verilerin analizi M Plus 7 programında gerçekleştirilmiştir (Muthen & Muthen, 1998-2015). Verilerin sıralandırılmış ölçekle toplanmış olduğu göz önüne alarak ağırlıklandırılmış en küçük kareler faktör analitik tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve sonrasında

doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Boyutların birbiriyle ilişkili olduğu sayıltısı ile hareket edilerek, ölçekte bulunan toplam faktör sayısı, açıklanan varyans, istatistiksel uyum ve faktör yükleri göz önüne alınarak belirlenmiştir. Bu şekilde belirlenen yapıya teorik olarak açıklama getirilmeye çalışılmıştır.

Her adımda model veri uyumu Ki-kare (Kline, 2015), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) (Bentler, 1990), Tucker ve Levis'in Uyum İndeksi (TLI) (Tucker ve Lewis, 1973) ve Yaklaşık Ortalama Karekök Hatası (RMSEA) (Steiger, 1990) istatistikleri ile belirlenmiştir. Ki-kare değeri model-veri uyumsuzluğunu ifade eder ancak örneklem büyüklüğü arttıkça ki-kare değeri uyumsuzluğun miktarını daha da fazla gösterir (Kline, 2015). Bu nedenle ki-kare değerleri sadece aynı örnekleme oluşturulan farklı modellerin karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Madde ile boyut arasında ortak %16'lık bir varyans varsa o madde ile boyutu ilişkili kabul edilmiştir. Bu nedenle faktör yükleri değerlendirilirken, madde ile bulunduğu faktör arasındaki ilişki mutlak değerdeki faktör yükünün .40'tan daha büyük olması durumunda o madde boyutla ilişkili olduğu kabul edilmiş, .40'ın altındaki değere sahip maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Güvenirlilik indeksi olarak faktör analizinde ortaya çıkan her bir boyut için Cronbach Alfa (Cronbach, 1951) iç tutarlılık indeksi ve Raykov's  $\rho$  değeri kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği'nin (OÖBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### **Birinci Uygulamaya İlişkin Uyum İstatistikleri, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

Araştırmada elde edilen verilere dayalı FIT istatistik değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Bu tabloda ele alınan değerler için Hu ve Bentler'e (1999) göre Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Tucker ve Lewis'in Uyum İndeksi (TLI) değerlerinin ne kadar .95 ve üstü ise araştırma o kadar iyi modellenmekte olduğunu, Browne ve Cudeck' e (1993) göre, RMSEA değeri ne kadar .050 ve altında ise o kadar uyumun arttığını, Bentler ve Bonett (1980) .90' ın altı CFI ve TLI değerlerine sahip modellerin azımsanmayacak derecede geliştirilebilir olduğunun ifade etmektedirler.

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde son yapılan üç faktörlü çözüm modelinin teorik anlamlılık, açıklanan varyans, faktör yükleri incelendiğinde, ayrıca modelin istatistiksel uyum değerleri referans aralıklarına göre değerlendirildiğinde, modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre üç faktörlü çözüm modeli, ölçek için en uygun model olarak belirlenmiştir. Bu üç faktörlü yapının özdeğer yüklerine bakıldığında %48 ( $18.810 \div 39 = .48$ ) gibi

yüksek bir açıklayıcılığa sahip olduğu görülmüştür. Ancak ölçekteki 3 faktörün her hangi birisiyle ilişkili bulunmayan 6 madde çıkartılarak geriye kalan 33 madde ile 3 faktörlü yapı için, hesaplanan serbest parametre başına düşen gözlem sayısı ( $564 \div 96 = 5.87$  gözlem) gerekli koşulu sağlamaktadır (Bentler & Chou, 1987). Bu üç faktörlü yapının özdeğer yükleri ise %54 ( $17.714 \div 33 = .54$ ) gibi yüksek bir açıklayıcılığa sahiptir. Tablo 3 incelendiğinde verilere göre en ideal modellemenin üç faktörlü yapıda olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Birinci Uygulama Uyum İstatistikleri Özeti Tablosu

MODEL	$\chi^2$	sd	P	CFI	TLI	RMSEA	G. A	Öz değer	K. A. V.
Bir Faktörlü	6.796.464	702	.000	.671	.653	.124	(.121, .127)	12.040	31%
İki Faktörlü	2.735.205	664	.000	.888	.875	.074	(.071, .077)	16.587	43%
Cözüm									
Üç Faktörlü	1.722.800	627	.000	.941	.930	.056	(.053, .059)	18.810	48%
Cözüm									
Üç Faktörlü	1.429.808	432	.000	.943	.930	.064	(.060, .068)	17.714	54%
Cözüm*									

Araştırmanın birinci uygulamasında elde edilen verilere dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Birinci Uygulama İçin Açıklayıcı Faktör Analizi Üç Boyutlu Çözüm Faktör Yükleri

Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği	Birinci Boyut	İkinci Boyut	Üçüncü Boyut
<b>OKULUMDA;</b>			
1. Belirsizlik durumlarına uyum sağlamak için değişim yaşanır.	.505	.251	-.007
2. Mevcut bir durum değiştiğinde, öğretmenler arasında bu değişim sorgulanır.	.377	.286	-.017
3. Öğretmen ve yöneticilerin görev dağılımı açık-net bir şekilde yapılır.	.600	-.047	-.047
4. Performans değerlendirme standartları öğretmenlerle paylaşılır.	.550	-.025	-.022
5. Öğretmenler, belirsizlik durumlarına özgün çözüm önerileri getirmeleri için teşvik edilir.	.753	-.001	-.025
6. Yaşanan belirsizlik, örgüt içindeki iletişimin bozulmasına neden olur.	-.005	.477	.075
7. Çevresel faktörler, karar verme sürecini (olumsuz yönde) etkiler.	-.014	.530	.050
8. Belirsizlik yaşanması, okul yöneticilerinin harekete geçmesini engeller.	.005	.739	.005
9. Yaşanan belirsizlik, okul yöneticilerinin karar alma sürecini (olumsuz yönde) etkiler.	.055	.853	.020
10. Belirsizlik yaşanması durumunda, okul yönetiminin tüm alanlardaki etkililiği azalır.	-.093	.644	.086
11. Belirsizlik ortamında alınan kararlar, tekrar gözden geçirilir.	.576	.193	-.024
12. Oluşan belirsizlik durumlarını gidermek adına çaba gösteririm.	.553	.130	-.068
13. Yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, <b>kaygılanırım.</b>	.093	.010	.860
14. Yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, <b>stres</b> yaşarım.	.071	-.002	.926

**E.H. Toytok-M. Yavuz Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini...**

15. Yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, <b>korkarım.</b>	.004	.122	.779
16. Yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, <b>kararsızlık</b> yaşarım.	-.049	.036	.703
17. Karşılaştığım belirsizlik durumları bende şok etkisi yaratır.	-.008	.143	.647
18. Belirsizlik yaşanması iş motivasyonumu etkiler.	-.015	.119	.558
<b>OKUL YÖNETİCİLERİMİZ;</b>			
19. Örgütsel belirsizlik öngörülerini, neden-sonuç ilişkisi içerisinde yapabilmeye yeterlidir.	.698	-.049	.049
20. Okulun sadece bugününü değil; aynı zamanda yarınlarını da yönettiklerinin farkındadır.	.768	-.072	.036
21. Okulda ortaya çıkan belirsizliğin yönetim sürecinde, öğretmenlere yardımcı olur.	.807	-.104	.066
22. Örgütsel belirsizlikle başa çıkma yollarını aramada öğretmenlerden destek alır.	.788	.002	.012
23. Belirsizlik durumlarında, yeni fikirler oluşmasına imkan sağlar.	.841	-.017	.025
24. Okuldaki belirsizliğin giderilmesinde, en uygun yöntemleri seçmede yeterlidir.	.780	-.192	.100
25. Örgütsel belirsizliği giderme sürecinde öğretmenlere anında geribildirim sağlar.	.741	-.034	.055
26. Belirsizlik durumları karşısında, <b>kararsızlık</b> yaşar.	-.211	.294	.193
27. Belirsizlik durumlarında aldığı her kararda çevrenin tepkilerinden etkilenir.	-.135	.385	.042
28. Belirlenmiş hedefleri gerçekleştiren eylemlerde bulunur.	.630	-.052	.074
29. Örgütsel belirsizlik durumunda ihtiyaç duyulan liderlik davranışlarını göstermede yeterlidir.	.714	-.138	.074
<b>BENCE;</b>			
30. Okulum, ortaya çıkan beklenmedik durumlara, yeterince uyum sağlayabilir.	.779	.005	-.036
31. Öğretmenler okulumuzun geleceği ile ilgili beklentileri, açık ve net bir şekilde biliyor.	.608	.057	-.178
32. Okulum, meydana gelen değişimler karşısında denge kurmakta yeterince başarılıdır.	.783	.043	-.146
33. Çalıştığım okulda örgüt kültürü hissedilir.	.663	.026	-.099
34. Çalıştığım okulun örgüt kültürü ile uyumsuzluk yaşadığım zamanlar olur.	-.160	.219	.131
35. Okul ortamında yaşanan her belirsizlik olumsuz bir durumdur.	-.010	.322	.235

36. Öğretmenler, oluşan belirsizlik durumlarında birlikte hareket edebilir.	.598	.205	-.142
37. Öğretmenler, karşılaştıkları belirsizlik durumlarında sağlıklı karar verebiliyor.	.597	.160	-.192
38. Örgütsel belirsizlik durumlarını görmezden gelmek, örgüt için olumsuz bir durum yaratır.	.152	.267	.057
39. Okulumda belirsiz bir ortamda çalışıyorum.	-.432	.196	.202

Not: ÖBD Yönetmelik Uygulamaların Cranbach Alpha güvenilirlik katsayısı .930, ÖBD Örgütsel Olumsuzlukların Cranbach Alpha güvenilirlik katsayısı .767, ÖBD Bireysel Olumsuzlukların Cranbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .856 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde madde ile boyut arasında ortak %16'lık bir varyans varsa o madde ile boyutu ilişkili kabul edilmiştir. Dolayısıyla faktör yükleri değerlendirilirken, madde ile bulunduğu faktör arasındaki ilişki mutlak değerdeki faktör yükünün .40'tan daha büyük olması durumunda o madde boyutla ilişkilendirilmiştir, hiçbir boyutla ilişkili olmayan maddeler ise bu nedenle ölçekten çıkartılmıştır (Kenny vd., 2006). Buna bağlı olarak AFA üç boyutlu çözüme göre 1, 3, 4, 5, 11, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37 ve 39. maddelerin ağırlıklı olarak birinci boyut, 6, 7, 8, 9 ve 10. maddelerin ikinci boyut, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddelerin ağırlıklı olarak üçüncü boyut tarafından yüklendiği tespit edilmiştir. Bu faktörlerin toplandığı maddeler incelenerek uygun isimlendirme yapılmıştır. Boyutlara uygun isimlendirme yapılırken; öncelikle her boyutta yer alan maddelerin ortak olarak ele aldıkları konular belirlenmiştir. Literatürde yer alan belirsizliğe ilişkin alt boyutlar ve çeşitli belirsizlik kaynağı sınıflandırmaları göz önünde bulundurularak, olabilecek boyut isimleri listelenmiştir. Ardından alan uzmanlarının da listedeki boyut isimleri ile ilgili görüşleri alınarak uygun olan isimler belirlenmiştir. Birinci boyut "Örgütsel Belirsizliğe Dayalı Yönetmelik Uygulamalar" (ÖBD-YU), ikinci boyut "Örgütsel Belirsizliğe Dayalı Örgütsel Olumsuzluklar" (ÖBD-ÖO) ve üçüncü boyut ise "Örgütsel Belirsizliğe Dayalı Bireysel Olumsuzluklar" (ÖBD-BO) olarak isimlendirilmiştir. Boyutlara ait Cronbach Alpha değerleri hesaplanarak Tablo 4'ün alt notunda, Raykov's  $\rho$  değerleri ise hesaplanıp boyutların isimlerinin yanına yazılarak Tablo 4'te verilmiştir.

Araştırmanın birinci uygulamasında elde edilen verilere dayalı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.



**Tablo 5.** Birinci Uygulama İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

<b>Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği</b>	<b>Std. Faktör Yükleri</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar (Raykov's <math>\rho = .823</math>)</b>			
6. Okulumda yaşanan belirsizlik, örgüt içindeki iletişimin bozulmasına neden olur.	.546	.043	12.713 .000
7. Okulumda çevresel faktörler, karar verme sürecini (olumsuz yönde) etkiler.	.564	.044	12.925 .000
8. Okulumda belirsizlik yaşanması, okul yöneticilerinin harekete geçmesini engeller.	.740	.034	21.542 .000
9. Okulumda yaşanan belirsizlik, okul yöneticilerinin karar alma sürecini (olumsuz yönde) etkiler.	.803	.028	28.800 .000
10. Okulumda belirsizlik yaşanması durumunda, okul yönetiminin tüm alanlardaki etkililiği azalır.	.793	.033	24.148 .000
<b>ÖBD Yönetimsel Uygulamalar(Raykov's <math>\rho = .942</math>)</b>			
1. Belirsizlik durumlarına uyum sağlamak için değişim yaşanır.	.391	.039	9.889 .000
3. Okulumda öğretmen ve yöneticilerin görev dağılımı açık-net bir şekilde yapılır.	.636	.031	20.342 .000
4. Okulumda performans değerlendirme standartları öğretmenlerle paylaşılır.	.571	.031	18.424 .000
5. Okulumda öğretmenler, belirsizlik durumlarına çözüm önerileri getirmeleri için teşvik edilir.	.759	.020	37.458 .000
11. Belirsizlik ortamında alınan kararlar, tekrar gözden geçirilir.	.500	.035	14.198 .000
12. Oluşan belirsizlik durumlarını gidermek adına çaba gösteririm.	.520	.035	14.198 .000
19. Okul yöneticilerimiz örgütsel belirsizlik öngörülerini, neden-sonuç ilişkisi içerisinde yapabilmede yeterlidir.	.697	.026	27.216 .000
20. Okul yöneticilerimiz okulun sadece bugününü değil; aynı zamanda yarınlarını da yönettiklerinin farkındadır.	.780	.020	38.230 .000

21. Okul yöneticilerimiz okulda ortaya çıkan belirsizliğin yönetim sürecinde, öğretmenlere yardımcı olur.	.825	.017	47.149	.000
22. Okul yöneticilerimiz örgütsel belirsizlikle başa çıkma yollarını aramada öğretmenlerden destek alır.	.782	.019	40.175	.000
23. Okul yöneticilerimiz belirsizlik durumlarında, yeni fikirler oluşmasına imkan sağlar.	.840	.016	53.254	.000
24. Okul yöneticilerimiz okuldaki belirsizliğin giderilmesinde, en uygun yöntemleri seçmede yeterlidir.	.823	.017	47.389	.000
25. Okul yöneticilerimiz örgütsel belirsizliği giderme sürecinde öğretmenlere anında geribildirim sağlar.	.737	.022	33.161	.000
28. Okul yöneticilerimiz belirlenmiş hedefleri gerçekleştiren eylemlerde bulunur.	.624	.030	20.877	.000
29. Okul yöneticilerimiz örgütsel belirsizlik durumunda ihtiyaç duyulan liderlik davranışlarını göstermede yeterlidir.	.743	.024	31.527	.000
30. Bence okulum, ortaya çıkan beklenmedik durumlara, yeterince uyum sağlayabilir.	.788	.019	41.676	.000
31. Bence öğretmenler okulumuzun geleceği ile ilgili beklentileri, açık ve net bir şekilde biliyor.	.641	.027	23.589	.000
32. Okulum, meydana gelen değişimler karşısında denge kurmakta yeterince başarılıdır.	.811	.017	46.478	.000
33. Bence çalıştığım okulda örgüt kültürü hissedilir.	.686	.025	26.947	.000
36. Öğretmenler, oluşan belirsizlik durumlarında birlikte hareket edebilir.	.559	.033	17.159	.000
37. Öğretmenler, karşılaştıkları belirsizlik durumlarında sağlıklı karar verebiliyor.	.593	.031	19.424	.000
39. Okulumda belirsiz bir ortamda çalışıyorum.	-.568	.034	-16.876	.000
<hr/>				
ÖBD Bireysel Olumsuzluklar (Raykov's $\rho = .904$ )				
13. Okulumda yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, kaygılanırım.	.832	.017	48.015	.000
14. Okulumda yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, stres yaşıyorum.	.893	.015	60.206	.000

**E.H. Toytok-M. Yavuz Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini...**

15. Okulumda yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, korkarım.	.840	.018	46.934	.000
16. Okulumda yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, kararsızlık yaşıyorum.	.739	.025	29.957	.000
17. Okulumda karşılaştığım belirsizlik durumları bende şok etkisi yaratır.	.730	.028	25.650	.000
18. Belirsizlik yaşanması iş motivasyonumu etkiler.	.641	.032	20.316	.000

Not: ÖBD Yönetmelik Uygulamalarının faktör puanları ile ÖBD Örgütsel Olumsuzlukların faktör puanları arasındaki korelasyon  $r = -.358$ , ÖBD Bireysel Olumsuzlukların faktör puanları ile ÖBD Örgütsel Olumsuzlukların faktör puanları arasındaki korelasyon  $r = .428$ , ÖBD Bireysel Olumsuzlukların faktör puanları ile ÖBD Yönetmelik Uygulamalarının faktör puanları arasındaki korelasyon ise  $r = -.257$  olarak kestirilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde ÖBD Bireysel Olumsuzluklar boyutunda yer alan 14. Maddenin (Std. faktör yükü .893) en yüksek faktör yüküne sahip olan madde olduğu görülmektedir. Boyutların faktör puanları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; en yüksek korelasyonun .428 değeri ile ÖBD Bireysel Olumsuzluklar ve ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar boyutlarının faktör puanları arasında, en düşük korelasyonun ise -.358 değeri ile ÖBD Yönetmelik Uygulamaları ve ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar boyutlarının arasında olduğu görülmektedir.

**İkinci Uygulamaya İlişkin Uyum İstatistikleri, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

Araştırmanın ikinci uygulamasında yapılan AFA'ya ait ki kare değeri (3155.301), serbestlik derecesi (432), CFI değeri (.916) ve TLI değeri (.897) ve .082-.088 güven aralığı ile RMSEA değeri (.085) Tablo 2.3 göz önüne alınarak incelendiğinde; CFI ve RMSEA değerlerine göre kabul edilebilir bir eylem modeli uyumu olmasına rağmen TLI değeri kabul edilebilir sınırın biraz altında kalmaktadır. Model, hesaplanan serbest parametre başına en az beş gözlem koşulunu sağlamakta ( $871 \div 125 = 6.97$  gözlem), ayrıca teorik olarak da uygunluk koşulunu sağlamaktadır (Bentler & Chou, 1987).

Araştırmanın ikinci uygulaması sonucunda elde edilen verilere göre yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** İkinci Uygulama İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Üç Boyutlu Çözüm Faktör Yükleri

Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği	ÖBD-ÖÖ	ÖBD-YU	ÖBD-BO
OKULUMDA;			
1 ...belirsizlik durumlarına <u>uyum</u> sağlamak için değişim yaşanır.	.151	.381	.053
2 ...öğretmen ve yöneticilerin görev dağılımı açık-net bir şekilde yapılır.	.163	.561	.087
3 ...performans değerlendirme standartları öğretmenlerle paylaşılır.	.042	.583	.006
4 ...öğretmenler, belirsizlik durumlarına çözüm önerileri getirmeleri için teşvik edilir.	.075	.606	.064
5 ...yaşanan belirsizlik, örgüt içindeki iletişimin bozulmasına neden olur.	.543	.029	.294
6 ...çevresel faktörler, karar verme sürecini (olumsuz yönde) etkiler.	.553	.052	.267
7 ...belirsizlik yaşanması, okul yöneticilerinin harekete geçmesini engeller.	.756	.075	.360
8 ...yaşanan belirsizlik, okul yöneticilerinin karar alma sürecini (olumsuz yönde) etkiler.	.808	.041	.352
9 ...belirsizlik yaşanması durumunda, okul yönetiminin tüm alanlardaki etkililiği azalır.	.630	.086	.306
10 ...oluşan belirsizlik ortamında alınan kararlar, tekrar gözden geçirilir.	.245	.476	.083
11 ...oluşan belirsizlik durumlarını gidermek adına çaba gösteririm.	.087	.471	.038
12 ...yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, <u>kaygılanırım.</u>	.080	.011	.875
13 ...yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, <u>stres</u> yaşarım.	.071	.015	.944
14 ...yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, <u>korkarım.</u>	.009	.002	.851
15 ...yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, <u>kararsızlık</u> yaşarım.	.006	.069	.805
16 ...karşılaştığım belirsizlik durumları bende şok etkisi yaratır.	.031	.046	.689
17 ...belirsizlik yaşanması iş motivasyonumu (olumsuz yönde) etkiler.	.337	.090	.528

OKUL YÖNETİCİLERİMİZ;			
18 ...örgütsel belirsizlik öngörülerini, neden-sonuç ilişkisi içerisinde yapabilmeye yeterlidir.	.009	.747	.018
19 ...okulun sadece bugününü değil; aynı zamanda yarınlarını da yönettiklerinin farkındadır.	.044	.868	.052
20 ...okulda ortaya çıkan belirsizliğin yönetim sürecinde, öğretmenlere yardımcı olur.	.070	.813	.063
21 ...örgütsel belirsizlikle başa çıkma yollarını aramada öğretmenlerden destek alır.	.050	.817	.036
22 ...belirsizlik durumlarında, yeni fikirler oluşmasına imkan sağlar.	.006	.817	.036
23 ...okuldaki belirsizliğin giderilmesinde, en uygun yöntemleri seçmede yeterlidir.	.006	.833	.033
24 ...örgütsel belirsizliği giderme sürecinde öğretmenlere anında geribildirim sağlar.	.017	.823	.020
25 ...belirlenmiş hedefleri gerçekleştiren eylemlerde bulunur.	.010	.833	.008
26 ...örgütsel belirsizlik durumunda ihtiyaç duyulan liderlik davranışlarını göstermede yeterlidir.	.016	.809	.048
BENCE;			
27 ...okulum, ortaya çıkan beklenmedik durumlara, yeterince uyum sağlayabilir.	.382	.630	.022
28 ...öğretmenler okulumuzun geleceği ile ilgili beklentileri, açık ve net bir şekilde biliyor.	.365	.533	.008
29 ...okulum, meydana gelen değişimler karşısında denge kurmakta yeterince başarılıdır.	.479	.607	.014
30 ...çalıştığım okulda örgüt kültürü hissedilir.	.318	.597	.062
32 ...öğretmenler, oluşan belirsizlik durumlarında birlikte hareket edebilir.	.460	.573	.086
33 ...öğretmenler, karşılaştıkları belirsizlik durumlarında sağlıklı karar verebiliyor.	.502	.506	.018
34 ...okulumda belirsiz bir ortamda çalışıyorum.	.435	.383	.112
Özdeğer	12.337	4.133	2.686

Not: Üç faktör bir arada toplam varyansın %58.05'ini açıklamaktadır. ÖBD Örgütsel Olumsuzlukların Cronbach's  $\alpha$  değeri .837, ÖBD Bireysel Olumsuzlukların Cronbach's  $\alpha$  değeri ise .877 ve ÖBD Yönetimsel Uygulamaların Cronbach's  $\alpha$  değeri .926 olarak hesaplanmıştır. ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar toplam varyansın %12'sini ve ÖBD Bireysel Olumsuzluklar toplam varyansın %8'ini ve ÖBD Yönetimsel Uygulamalar ise, toplam varyansın %37'sini açıklamaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde ÖBD Yönetmelik Uygulamalar boyutu ile yüksek ilişkide bulunan 1. madde, ikinci uygulamada yapılan AFA sonuçlarına göre her hangi bir faktör ile ilişkili bulunamamıştır. Bu nedenle ve ölçülmek istenen yapıyı ölçmede zayıf olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Aynı şekilde birinci uygulamada ÖBD Yönetmelik Uygulamalar boyutuna yüklenen 34. madde, ikinci uygulamada yapılan AFA sonuçlarına göre ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar boyutuna yüklenmiştir. Maddenin boyut değiştirmesi istenmeyen bir durum olduğundan 34. Madde; binişik madde özelliği gösteren 17, 29, 32 ve 33'üncü maddeler; 10. ve 11. maddeler yapılan birinci uygulamaya kıyasla ikinci uygulamada da aynı faktöre yüklenmesine rağmen faktör yüklerinin çok düştüğü ve aradaki ilişkiyi zayıf olarak ortaya çıkardığı, ayrıca model uyumsuzluğunun kaynağı olduğu için ölçekten çıkartılmıştır.

Araştırmanın ikinci uygulaması sonucunda elde edilen verilere göre yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinin uyum istatistikleri özeti Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** İkinci Uygulamaya Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İstatistikleri Özeti

MODEL	X <sup>2</sup>	sd	p	CFI	TLI	RMSEA	G.A.
DFA 1	1.998.218	347	.000	.941	.936	.074	(.071, .077)
DFA 2	1.582.524	321	.000	.955	.951	.067	(.064, .070)
DFA 3	1.276.461	272	.000	.963	.959	.065	(.062, .069)
DFA 4	1.177.278	271	.000	.967	.963	.062	(.058, .066)

Not: sd: Serbestlik Derecesi, CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, TLI: Tucker ve Levis'in Uyum İndeksi, RMSEA: Yaklaşık Ortalama Karekök Hatası, G. A.: RMSEA için %90 Güven aralığı, K. A. V.: Kümülatif Açıklanan Varyans.

Tablo 7 incelendiğinde, model uyum indekslerinin her bir yeni modelde daha da geliştiği görülmektedir. DFA modellerinin uyum istatistik değerleri incelendiğinde; birinci modelin uyum istatistik değerleri kabul edilebilir uyum; iki, üç ve dördüncü modellerin uyum istatistik değerleri iyi bir uyuma işaret etmektedir. Ancak son model olarak analiz edilen dördüncü modelde 12 ve 13. maddelerin hata varyansları arasındaki korelasyon serbestçe hesaplanmıştır. Ardından aynı veriler üzerinde yeni bir DFA yapılmıştır. Bütün kriterler göz önünde bulundurulduğunda, iyi uyum koşulunun en iyi şekilde sağlandığı modelin dördüncü model olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci uygulaması sonucunda elde edilen verilere göre yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. İkinci Uygulamaya Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Birinci Uygulamadaki Madde Numarası	Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği		Std. Faktör Yükl eri	Std. Hata	t	p
	ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar (Raykov's $\rho = .884$ )					
1	5	Okulumda yaşanan belirsizlik, örgüt içindeki iletişimin bozulmasına neden olur.	.669	.026	25.63	.000
2	6	Okulumda çevresel faktörler, karar verme sürecini (olumsuz yönde) etkiler.	.690	.024	29.26	.000
3	7	Okulumda belirsizlik yaşanması, okul yöneticilerinin harekete geçmesini engeller.	.826	.018	45.89	.000
4	8	Okulumda yaşanan belirsizlik, okul yöneticilerinin karar alma sürecini (olumsuz yönde) etkiler.	.884	.014	63.64	.000
5	9	Okulumda belirsizlik yaşanması durumunda, okul yönetiminin tüm alanlardaki etkililiği azalır.	.804	.020	40.88	.000
ÖBD Yönetimsel Uygulamalar (Raykov's $\rho = .952$ )						
6	2	Okulumda öğretmen ve yöneticilerin görev dağılımı açık-net bir şekilde yapılır.	.636	.026	24.09	.000
7	3	Okulumda performans değerlendirme standartları öğretmenlerle paylaşılır.	.591	.025	24.03	.000
8	4	Okulumda öğretmenler, belirsizlik durumlarına çözüm önerileri getirmeleri için teşvik edilir.	.640	.023	27.26	.000
9	18	Okul yöneticilerimiz örgütsel belirsizlik öngörülerini, neden-sonuç ilişkisi içerisinde yapabilmede yeterlidir.	.748	.017	42.83	.000
10	19	Okul yöneticilerimiz okulun sadece bugününü değil; aynı zamanda yarınlarını da yönettiklerinin farkındadır.	.852	.012	72.08	.000
11	20	Okul yöneticilerimiz okulda ortaya çıkan belirsizliğin yönetim sürecinde, öğretmenlere yardımcı olur.	.850	.012	70.31	.000

12	21	Okul yöneticilerimiz örgütsel belirsizlikle başa çıkma yollarını aramada öğretmenlerden destek alır.	.806	.014	59.01	.000	6
13	22	Okul yöneticilerimiz belirsizlik durumlarında, yeni fikirler oluşmasına imkan sağlar.	.811	.014	58.31	.000	9
14	23	Okul yöneticilerimiz okuldaki belirsizliğin giderilmesinde, en uygun yöntemleri seçmede yeterlidir.	.842	.012	71.66	.000	1
15	24	Okul yöneticilerimiz örgütsel belirsizliği giderme sürecinde öğretmenlere anında geribildirim sağlar.	.827	.013	64.29	.000	8
16	25	Okul yöneticilerimiz belirlenmiş hedefleri gerçekleştiren eylemlerde bulunur.	.843	.012	69.15	.000	0
17	26	Okul yöneticilerimiz örgütsel belirsizlik durumunda ihtiyaç duyulan liderlik davranışlarını göstermede yeterlidir.	.836	.013	66.86	.000	7
18	27	Bence okulum, ortaya çıkan beklenmedik durumlara, yeterince uyum sağlayabilir.	.737	.018	41.45	.000	4
19	28	Bence öğretmenler okulumuzun geleceği ile ilgili beklentileri, açık ve net bir şekilde biliyor.	.614	.024	25.70	.000	1
20	30	Bence çalıştığım okulda örgüt kültürü hissedilir.	.650	.022	29.01	.000	7
ÖBD Bireysel Olumsuzluklar (Raykov's $\rho = .853$ )							
21	12	Okulumda yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, kaygılanırım.	.747	.022	33.66	.000	7
22	13	Okulumda yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, stres yaşarım.	.834	.017	50.15	.000	4
23	14	Okulumda yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, korkarım.	.893	.015	61.48	.000	3
24	15	Okulumda yaşanan her belirsizlik durumu karşısında, kararsızlık yaşarım.	.878	.015	58.63	.000	8
25	16	Okulumda karşılaştığım belirsizlik durumları bende şok etkisi yaratır.	.740	.025	29.18	.000	1

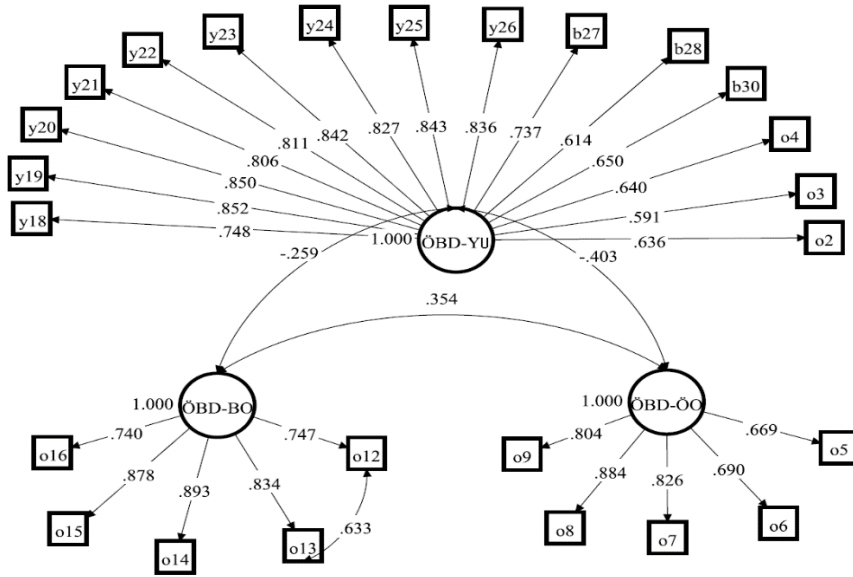
Not: 12. ve 13. maddelerin hata varyansları arasındaki korelasyon 0'da sabit tutulmak yerine serbestçe hesaplanarak .633 bulunmuştur. Ayrıca ÖBD Yönetmelik Uygulamaların faktör puanları ile ÖBD Örgütsel Olumsuzlukların faktör puanları arasındaki korelasyon  $r = -.403$ , ÖBD Bireysel Olumsuzlukların faktör puanları ile ÖBD Örgütsel Olumsuzlukların faktör puanları arasındaki korelasyon  $r = .354$ , ÖBD Bireysel Olumsuzlukların faktör puanları ile ÖBD Yönetmelik



Uygulamaların faktör puanları arasındaki korelasyon ise  $r = -.259$  olarak kestirilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, ÖBD Bireysel Olumsuzluklar boyutunda yer alan 14. madde (Std. faktör yükü .893) en yüksek faktör yüküne sahiptir. Boyutların faktör puanları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; en yüksek korelasyonun ÖBD Bireysel Olumsuzluklar ve ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar boyutları arasında ( $r = .354$ ), en düşük korelasyonun ise ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar ve ÖBD Yönetmel Uygulamalar boyutları arasında ( $r = -.403$ ) olduğu görülmektedir. Örgütsel belirsizliğin en yüksek güvenilirliğe sahip olan boyutu ÖBD Yönetmel Uygulamalardır (Raykov's  $\rho = .952$ ). Onu ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar boyutu (Raykov's  $\rho = .884$ ) takip ederken, en düşük güvenilirliğe ise ÖBD Bireysel Olumsuzluklar boyutu (Raykov's  $\rho = .853$ ) sahiptir. Tablo 8'in altında belirtilen nedenden ötürü 12. ve 13. maddelerin hata varyansları arasındaki korelasyon serbestçe hesaplanarak alt bilgede verilmiştir. Örgütsel belirsizliğin boyutlarının faktör puanları arasındaki korelasyon değerleri de ayrı ayrı hesaplanarak yine alt bilgede verilmiştir. Her bir madde ölçeğin son halinde yer almak üzere tablonun solunda yer alan sütunda yeniden numaralandırılmıştır.

Araştırma sorularının cevaplandırılması için oluşturulacak olan iki basamaklı yapısal regresyon modelinde söz konusu model ölçme modeli olarak yer almaktadır. Kullanılan ölçme modeli Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yapısal Regresyon Ölçme Modeli

Tüm bu bulgular sonucunda geliştirilen ölçeğe ilişkin maddeler ve boyutlar Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Ölçekteki Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımı

Boyut İsimleri	Maddeler
ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar	1, 2, 3, 4 ve 5
ÖBD Yönetmel Uygulamalar	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20
ÖBD Bireysel Olumsuzluklar	21, 22, 23, 24 ve 25

## TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeğini (OÖBÖ) geliştirmek amacıyla ilgili literatür taraması yapılarak 47 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu soru havuzu uzman görüşü de alınarak 39 maddeye indirilerek farklı branşlardan 8 öğretmenle bilişsel görüşme yapılarak birinci uygulama için ölçek hazır hale getirilmiştir. Birinci uygulama Siirt ili Kurtalan ilçesinde 564 katılımcıya uygulanmıştır. Birinci uygulama sonucunda elde edilen verilere dayalı ölçeğin yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış olup, FIT değerlerine göre modellenerek ölçeğin en uygun faktör değerleri belirlenmiştir. Birinci uygulama sonucunda 39 maddelik ölçek 34 maddeye indirilerek Siirt Merkezinde 871 katılımcıya ikinci uygulaması yapılmıştır. İkinci uygulama sonrasında elde edilen verilere AFA, DFA ve FIT analiz prosedürleri uygulanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri donucunda 25 maddelik ve 3 boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Bu boyutlar; ÖBD Örgütsel Olumsuzluklar (5 madde), ÖBD Yönetmel Uygulamalar (15 madde) ve ÖBD Bireysel Olumsuzluklar (5 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans %58,05 olup, bu değer bize ölçeğin oldukça yüksek bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. Tüm bu istatistiki bulgular, yapılan analizler ve modellemeler bize geliştirilen OÖBÖ'nin istenilen yapıyı geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebildiğini göstermektedir. Çünkü örgütlerde belirsizliğin giderilmesi adına örgütsel örtük bilginin elde edilip belirsizliğin giderilmesinde kullanılması oldukça önemlidir (Polat ve Arabacı, 2015). Çünkü yapılan araştırma sonuçları, çalışanların işten ayrılma niyetlerini, büyük ölçüde, algıladıkları belirsizliğin etkili olduğunu göstermektedir (Karakuş ve Yardım, 2014). Tüm bu parametreler göz önünde bulunduğunda eğitim-öğretim sisteminin beklenen kısa, orta ve uzun vadedeki amaçlarının etkili bir şekilde elde edilmesi için, etkili okullara ihtiyacı

vardır. Etkili okul örgütlerinin oluşması için de örgütsel belirsizliğin belirlenmesi ve giderilmesi gerekli olduğu görülmektedir. Geliştirilen Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği (OÖBÖ) bu bağlamda etkili okul örgütleri oluşturmada amaca ulaşmada önemli bir katkı sağlayacaktır.

#### **KAYNAKÇA**

- Armutlulu, İsmail Hakkı (2014). **Belirsizlik ve Fazi Aritmetiği Sosyal Bilimlerin Dili**. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Aydın, Mustafa (2014). **Eğitim Yönetimi**. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Bakioğlu, Ayşe ve Demiral, Seyhan (2013). “Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarını Algılama Ve Karar Verme Tarzları”, Eğitim Bilimleri Dergisi, 38, ss.9-35.
- Barnard, Chester (1938). **The Functions Of The Executive**. Cambridge, Harvard University Press, Massachusetts.
- Bentler, Peter (1990), “**Comparative Fit Indexes in Structural Models**”, Psychological Bulletin, 107 (2), ss.238-46.
- Bentler, Peter ve Chou, Chih-Ping (1987). “**Practical Issues in Structural Modeling**.” Sociological Methods and Research, 16 (1), ss.78-117.
- Browne, Micheal and Cudeck, Robert (1993). “**Alternative Ways of Assesing Model Fit**”. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models (pp. 136-162). Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Clampitt, Phillip. G.; DeKoch, Robert J. and Cashman, Thomas (2000). “**A Strategy For Communicating About Uncertainty**” Academy of Management Perspectives, 14 (4), ss.41-57.
- Cronbach, Lee J. (1951). “**Coefficient Alpha And The Internal Structure Of Tests**”, Psychometrika, 16, ss.297–334.
- Dağtaş, Aysun (2018). **Exploring Foreign Language Learners’ Uncertainty Experiences and Uncertainty Management**. Doktora Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Eren, Erol (2015). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, (On beşinci Baskı). Beta Basım, İstanbul.

- Eren, Zeynep (2020). “**Complexity Leadership**”, In Ozgür Demirtas & Mustafa Karaca (Eds.), A handbook of leadership styles (pp. 296-428). Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, UK.
- Gleick, James (1996). **Kaos Yeni Bir Bilim Teorisi**. (Çev. Fikret Üçcan). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Ankara.
- Hofstede, Geert (2011). “**Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context.**” Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), pp.1-26. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Karakuş, Şenay ve Yardım, Mecbure (2014). “**Algılanan Örgütsel Değişim, Belirsizlik, İş Doyumu Ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkiler**”, İş ve İnsan Dergisi, 1(1), ss.21-31.
- Kline, Rex B. (2015). “**Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması**” (Çeviri Editörü. Sedat Şen). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Muthén, Linda K. and Muthén, Bengt O. (1998–2012). **Mplus Statistical Analysis With Latent Variables User’s Guide**. (Version 7.3) [computer software]. Author, Los Angeles.
- Moles, Abraham (2018). **Belirsiz Bilimleri: İnsan Bilimleri İçin Yeni Bir Epistemoloji**. (Çev. Nuri Bilgin). Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Polat, Murat (2016). **Yükseköğretimde Örgütsel Belirsizlik Sosyal Ağları Benimseme ve Açık Liderlik**. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Polat, Murat ve Arabacı, İmam Bakır (2015). “**Enformasyon Kuramı Bağlamında Sosyal Ağlar, Örgütsel Belirsizlik ve Eğitim: Kavramsal Bir Analiz**”, Journal of International Social Research, 8(37), pp.797-809.
- Steiger, James H. (1990). “**Structural Model Evaluation And Modification: An Interval Estimation Approach**”, Multivariate Behavioral Research, 25 (2), 173–180.
- Sönmez, Veysel ve Alacapınar, Füsün G. (2014). **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tınaztepe, Cihan (2010). **The Effect of Desire for Change on The Relationship Between Perceived Uncertainty and Job Related Affective Well-Being**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**E.H. Toytok-M. Yavuz Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini...**

Toytok, Eşef Hakan ve Doğan, Emine (2019). “Okullarda İnförmel İletişimi Kullanma Ölçeği'nin Geliştirilmesi Çalışması”, Electronic Journal of Social Sciences, 18 (70), pp.852-865.

Tucker, Ledyard R. and Lewis, Charles (1973). “A Reliability Coefficient For Maximum Likelihood Factor Analysis”, Psychometrika, 38 (1), ss.1-10.

Uz, İrem (2015). “Nedensel Belirsizlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16, ss.19-22.

Willis, Gordan B. (1999). **Cognitive Interviewing: A “How To” Guide**.Research Triangle Institute, Research Triangle Park. NC.

Yazıcıoğlu, Yahşi ve Erdoğan, Samiye (2004), **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Detay Yayıncılık, Ankara.

**Adıyaman’da Bir Kültür Unsuru Olarak Çiğ Köfte <sup>1\*</sup>****Muhammet Fatih ALKAYIŞ**

Doç. Dr., İnönü Üniversitesi,  
Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü  
fatih.alkayis@inonu.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2494-9627>

**Serdal YERLİ**

Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
serdaly@pau.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6570-0476>

**Öz**

Adıyaman ilinin kültürünü yansıtan belli başlı unsurlar vardır. Bunlardan önde geleni çiğ köftedir. Adıyaman’da çiğ köfte için aslında “etliköfte” tabiri kullanılmaktadır. Bunun yanında “çiküfte” şeklinde ağız söyleyişi de mevcuttur. Günümüzde etsiz olarak yapılan ve ticari amaçla satılan çiğ köfte türü sonradan ortaya çıkmış olup, gerçek Adıyaman çiğ köftesinin tadını vermemektedir. Bu çalışmada, çiğ köftenin Adıyaman toplumu nezdindeki yerini, önemini, köklü mazisini ve tüketim sıklığını görsellerle birlikte ortaya koyarken, aynı zamanda bunun yöre için ne denli önemli bir kültür unsuru hâline geldiğini de gözler önüne sermiş olacağız. Çalışmada kullandığımız görseller, Adıyaman’da öteden beri oluşmuş olan çiğ köfte kültürünün sarsılmaz önemini tasvir etmesi açısından büyük değer taşımaktadır. Çalışmamızın kapsamı Adıyaman il merkezi ile sınırlıdır. Adıyaman’da çiğ köftenin yoğrulması, yenmesi ve artakalanının değerlendirilmesi birer geleneğe tabi olup, bu durumlarla ilgili özel kavramlar ve ritüeller geliştirilmiştir. Adıyaman’da hemen her önemli gün ve olayda çiğ köfteye yer verilmesi, çiğ köftenin önemli bir kültür unsuru hâlini aldığını, insanların bu kültürden vazgeçemediklerini ve çiğ köftenin Adıyaman insanının yaşantısına yön verdiğini göstermektedir.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 24.07.2020 / 10.10.2020

\* Makaledeki bütün resimler, makalenin çizeri olan Serdal Yerli’ye aittir.

*Künye Bilgisi: Alkayış, M. F. ve Yerli, S. (2020). Adıyaman’da Bir Kültür Unsuru Olarak Çiğ Köfte. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 824-841. DOI: 10.33437/ksusbd.784527*

**Anahtar Kelimeler:** Adıyaman Ağız Ve Kültürü, Çiğ Köfte, Usuller, Görsel Sanatlar.

## **Çiğ Köfte as a Cultural Element in Adıyaman**

### **Abstract**

There are certain elements that reflect the culture of Adıyaman province. The leading one is çiğ köfte. In Adıyaman, the term “etliköfte” is the basic concept used for çiğ köfte. In addition to this, there is a dialect saying such as “çiküfte”. Today, the type of çiğ köfte that is made without meat and sold for commercial purposes has emerged later and does not give the taste of the real Adıyaman çiğ köfte. In this study, we will reveal the place, importance, deep-rooted history and the frequency of consumption of çiğ köfte in Adıyaman society together with the visuals, but also how important this has become a cultural element for the region. The images we use in the study are of great importance in terms of depicting the unwavering value of the çiğ köfte culture that has been formed in Adıyaman for a long time. The scope of our study is limited to the city center of Adıyaman. In Adıyaman, kneading, eating, and evaluating the çiğ köfte are subject to tradition and special concepts and rituals have been developed. The fact that çiğ köfte is included in nearly every important day and event in Adıyaman shows that çiğ köfte has become an important cultural element, that people cannot give up this culture and that çiğ köfte is leading the life of Adıyaman.

**Keywords:** Adıyaman Dialect And Culture, Çiğ Köfte, Procedures, Visual Arts.

(Adam)--- *Hecce hatın... ne yaptın aşışama?*  
(Kadın)--- *MercimeGlí aaş!*  
(Adam)--- *Birez bu gence hazırla!*  
(Genç)--- *MercimeGlí aş bizde var ağa, gerek yoh,  
sen benim 250 kırışımı hazırla!*  
(Zülfü Yılanıcı, selametle)



Şekil 1. Yukarıdaki konuşmaları temsilen. Konuşmalar için bakınız YouTube “Yolcu Yollarda...”

## GİRİŞ

Adıyaman mutfağının kadim yemeği olan çiğ köfte, ilde genellikle herkesin bildiği ve lezzetle yapıp yediği bir gıda olmanın yanı sıra gerek isminde gerekse lezzetinde saklı bulunan esaslı bir kültürü de barındırmaktadır. Bu çalışmada, çiğ köftenin Adıyaman toplumu nezdindeki yerini, önemini, köklü mazesini ve tüketim sıklığını görsellerle birlikte ortaya koyarken, aynı zamanda bunun yöre için ne denli önemli bir kültür unsuru hâline geldiğini de gözler önüne sermiş olacağız. Çalışmada kullandığımız görseller, Adıyaman’da öteden beri oluşmuş olan çiğ köfte kültürünün sarsılmaz yerini tasvir etmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızın kapsamı Adıyaman il merkezi ile sınırlıdır.

Genel olarak, bir ilde yaygın biçimde kullanılan veya o ile mal olmuş olan unsurun, orada tek bir adı bulunmaz, o varlık farklı isimler veya ağız söyleyişleri ile dillendirilir. Çiğ köftenin de Adıyaman’da farklı biçimlerde adlandırıldığını görmekteyiz: “*çiküfte*; *etliküfte*”<sup>2</sup>. Bu sözler (*çiğ köfte*, *etli köfte*) gramer

<sup>2</sup> Adıyaman’da çiğ köfte isminden daha ziyade “*etliküfte*” kavramı yaygındır. Çiğ köfte için “*etliküfte*” isminin kullanılmasının nedeni çiğ köftenin yağsız et ile yapılması ve etsiz yapılan diğer köfte türlerinden (*soğuk köfte*, *mercimekli köfte*, *yumurtalı köfte*, *patatesli*



açısından sıfat tamlaması biçiminde kurulmuş kelime gruplarıdır. Çiğ (*sıfat*) + köfte (*isim*); etli (*sıfat*) + köfte (*isim*). Ayrıca, “*çiküfte*” sözcüğünde -ğ sesi düşmüş (*çiğ > çi*) ve geniş yuvarlak ünlülü “*köfte*” sözcüğü dar yuvarlak ünlülü “*küfte*”<sup>3</sup> biçimini almıştır.

Adıyaman için “*çiğ köfte okulu*” tabirini kullanmak yerindedir. Yörede çalışıp daha sonra tayinleri çıkan işçiler, memurlar veya diğer meslek erbapları Adıyaman’dan ayrılırken genelde çiğ köfte yapmayı öğrenmiş olarak yeni görev yerlerine varırlar. Öğrenmemişler ise gittikleri yerden Adıyaman’daki tanıdıklarına telefonla veya günümüzde sosyal medya üzerinden ulaşarak tarif sorarlar ve buldukları yerlerde Adıyaman çiğ köftesini yoğurmaya, Adıyaman ismini duyurmaya devam ederler.

## **YÖNTEM**

Adıyaman yöresinde çok yaygın olarak tüketilen ve âdeta bir kültür unsuru hâline gelmiş olan *çiğ köfte* konulu bu makalede “nitel araştırma yöntemi” uygulanmıştır. Kaynak kişiler ile görüşülmüş, literatür taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler düzenlenerek yazıya aktarılmıştır. Bu çalışma, Türk dili ve görsel sanatlar alanlarının uzmanlarınca ortaya konmuş disiplinler arası bir üründür.

## **DEĞERLENDİRME**

Çiğ köftenin ülkemizde ve dünyada tanınmasında Adıyaman ilinin etkisi büyüktür. “Ülkemizin geleneksel lezzetlerinden olan çiğ köfte acı sevenler için sadece bir yiyecek değil, aynı zamanda tutkudur. Saymakla bitmeyen faydalarının yanı sıra, yapımında kullanılan malzemeler düşünüldüğünde aynı zamanda alçak gönüllü bir yiyecek olduğunu da biliyoruz” (<https://www.milliyet.com.tr>).

Bunun yanında, çiğ köftenin ortaya çıkış hikâyesi inanışa göre şöyledir: “Adıyaman yöresinde eski bir medeniyetin kralı olan Kral Nemrut, Hz. İbrahim’i tek tanrıya inandığı için yakmaya karar verir. Halkına verdiği emir ile krallıktaki bütün ağaç ve odun parçalarını büyük bir meydana toplatır. Evlerde yemek

---

*köfte* vb.) ayırt edilebilmesidir. Çiğ köftenin temel malzemeleri şunlardır: Çekilmiş yağsız et (*eskiden çekme makinesi olmadığından et, taşa tokmak ile dövülürdü*), salça, pul biber (*kırmızı isot*), çiğ köftelik bulgur (yöresel adı “*sümüt*”), soğan, sarımsak, baharat, tuz, maydanoz (Bütün bu bilgiler için “kaynak kişi” yazılmamıştır, çünkü bunlar yörede genel olarak bilinen şeylerdir). Çiğ köftenin bir sektör hâline gelmesi sonradan ortaya çıkan bir durumdur. Bu yazıdaki amacımız çiğ köftenin kültürel boyutlarını ortaya koymaktır, ticarî boyutlarını tartışmak değildir. Yukarıdaki ağız söyleyişlerine ek olarak, K.K.11’den “*çivküfte*” tabiri de derlenmiştir.

<sup>3</sup> “*çiküfte; eflüküfte*” sözcüklerindeki “t” seslerinin durumu için makalenin sonunda yer alan “Çeviriyazı İşaretleri” kısmını inceleyiniz.

pişirmek için odun parçası kalmamıştır ve ateş yakılmasını yasaklamıştır. Hz. İbrahim'i yakmak için meydana toplanan ağaç ve odun parçaları yakılacak tek ateştir. Halk kralın emriyle günlerce tahta parçalarını meydana toplamıştır. Dağda avlandığı için bu emirden habersiz olan bir avcı, avladığı geyiği evine getirerek eşinden pişirmesini ister. Eş, kralın ateş yakma yasağını anlatır. Avcı da çaresiz emre itaat eder. Avcı geyiğin sağ arka budunu ayırır, ince ince taşla döverek ezer. Bulgur, biber ve tuz katarak, ezdiği et ile bunları iyice yoğurur. Çiğ köftenin ilk kez bu avcı ve ailesi tarafından yapıldığı rivayet edilir” (<https://www.milliyet.com.tr>).



**Şekil 2.** Eski zamanlarda çiğ köfte

Kaynak kişilerimizden Gökhan Murat Dalyan (K.K.4), çiğ köftenin tarihi konusunda şu bilgileri verir: “Çiğ köftenin tarihi, mitolojik anlamda Hz. İbrahim’e dayansa dahi oradaki çiğ köfte ile günümüzdeki çiğ köfte birbirinden tamamen farklıdır”.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Azınlıklar, misyonerlik ve şehir tarihi konularındaki çalışmalarıyla bilinen tarihçi Doç. Dr. Gökhan Murat Dalyan, çiğ köftenin tarihi konusunda şu ayrıntılara değinmiştir: “Çiğ köfte günümüzdeki anlamda, yani renk, tat, görsellik anlamında ilk kez 150-170 yıl öncesine dayanır. Bundan daha önce, günümüz anlamındaki çiğ köfte bulunmamaktadır. Çünkü çiğ köftenin görselini ve zeminini oluşturan domates ve biber, yeni dünyadan keşfedilerek ülkemize gelmiştir. Dolayısıyla iddia edildiği gibi, çiğ köftenin 2000-3000

Eskiden, Adıyaman’da buzdolabının bulunmadığı zamanlarda etler uzun süre muhafaza edilemediğinden çiğ köfte tüketimi daha çok kış aylarında olurmuş. Küçükbaş hayvandan çok fazla kara et (*çiğ köftelik et*) çıkmadığı için kasapların büyükbaş hayvan kesmeleri beklenirmiş. Çünkü büyükbaş hayvandan, küçükbaş hayvana oranla daha çok kara et elde edildiği bir gerçektir. Her aile, kendi kasabından alışveriş yaparmış. Bu yüzden, kasaplar çiğ köftelik eti öncelikle kendi müşterileri için ayırır ve tanımadıkları kimselere kolay kolay satmazlarmış. Örneğin, bir kimsenin alışveriş yaptığı kasapta çiğ köftelik et bittiğinde o kişi bir başka tanıdığından şöyle bir ricada bulunurmuş: “*Yav senin kasabın böyiGbaş kesmiş, sana zehmet bize senin kasabından bi kilo kara et al*”. Daha sonraları buzdolabı yaygınlaşınca Adıyaman’da çiğ köfte her mevsim yapılır olmuş.<sup>5</sup>

Bir berber kendi çırağını nasıl yetiştiriyorsa, Adıyaman insanı da çiğ köfte yoğururken kendi evladına, yeğenine veya yakınlarına leğeni tutturarak çiğ köfte yoğurmasını öğretir. Bu öğretiyi bu yolla kuşaktan kuşağa aktarılır. Gençler çiğ köfte yoğurmayı öğrendikten sonra bu görevi büyüklerden devralırlar. Adıyaman’da çiğ köfte yoğuran birçok kişinin elinin farklı lezzeti vardır. Adıyaman insanı çiğ köfteye değişik lezzetler ve kıvamlar verme konusunda ustadır.<sup>6</sup>

---

yıllık bir tarihi bulunmamaktadır. Çiğ köftede kullanılan *biber* kelimesi İngilizcedeki *pepper* kelimesinden türetilmiştir. Yine *domates* için günümüzde bu bölgede, Urfa bölgesinde, Gerger bölgesinde veyahut da diğer bölgelerde *frenk*, *şamik* adları kullanılmaktadır. Bunun sebebi, domates ve biberin yabancılar, misyonerler tarafından tanıtılmasıdır. *Frenk* sözü ‘*frank’a ait, yabancılarla ait*’ anlamındadır. *Şamik* sözü *Şam’a ait, Şam’dan gelen* anlamındadır. Domatesin bu ülkeye gelişi Şam vasıtası ile olmuştur. Domates, Akdeniz limanları üzerinden taşınmış ve Urfa’ya gelmiştir... ..Çiğ köfte yöreden yöreye ve kişiden kişiye değişir. Urfa’yla bizim (Adıyaman) aramızdaki en büyük fark; etin bizde (Adıyaman’da) önce konulması, Urfa’da ise sonra konulmasıdır. (Dalyan, bunların dışında çok daha fazla tarihî açıklamalarda bulunmuş olup, bu makalede ancak bu kadar bilgiye yer verilmiştir. Kaynak kişimizden daha geniş bilgi almak isteyenler m.g.dalyan@adiyaman.edu.tr e-posta adresi üzerinden kendisine ulaşabilirler.)

<sup>5</sup> Bu bilgi, K.K.3’ün konuşmalarından hareketle yazıya aktarılmıştır.

<sup>6</sup> Bu bilgiler, K.K.7’nin anlattıklarından hareketle yazılmıştır.



Şekil 3. Usta-çırak sahnesi

Çalışmamız iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çiğ köftenin hazırlanması, sunulması ve artakalanının değerlendirilmesi ile ilgili bazı uygulamalar ve özel durumlar; ikinci bölümde ise çiğ köftenin yoğrulması icap eden belli başlı günler<sup>7</sup> ele alınmaktadır. Görselleriyle birlikte sunacağımız bu bilgilerin, Adıyaman’da çiğ köftenin ne denli önemli bir kültür ögesi olduğunu ortaya koyacağı kanısındayız.

### 1. Hazırlanması, Sunulması Ve Arta Kalanının Değerlendirilmesi Bakımından Çiğ Köfte

Adıyaman’da eskiden hem kadınlar hem de erkekler çiğ köfte yoğururlardı. Günümüzde ise daha çok erkekler yoğurmaktadır. Çiğ köfte yazın yapıldığında içine buz konur, kışın yapıldığında ise limon konur. Buzun görevi, yaz sıcaklarında köftenin serinliğini sağlamak; limonun görevi ise köfteye kıvam vermektir. Çiğ köfte genelde iki elle yoğrulur, ancak bazıları tek ellerini kullanarak da yoğurmaktadırlar. Adıyaman’da çiğ köfte tepsisine “leğen” denir

<sup>7</sup> Çiğ köftenin yoğrulması icap eden günlerin yanında ilde *çiğ köfte* ve *bumbar* yemekleri için, bunların lezzetine binaen, “*gün boyı yinir* (gün boyu yenir)” tabiri de kullanılmıştır (K.K.1).

ve bu leğen bakırdandır<sup>8</sup>. Nasıl ki çiğ köftenin yanında içecek olarak ayran iyi giderse çiğ köfteden sonra da çay iyi gider.

Bir erkek, misafirlerini çiğ köfteye davet ettiğinde “*Size bi çiküfte ziyafeti vërim*” sözünü kullanır. Ev halkı çiğ köfte yoğurmak istediğinde bu fikri “*kamyon yüGliyek mí, hadı kamyon yüGliyek*”<sup>9</sup> gibi mecazi ifadelerle hayata geçirir.



**Şekil 4.** “Kamyon yüklemek” deymi

Yoğrulma esnasında çiğ köftenin etrafında bekleyen insanlar “*duzına bahim, dadına bahim, acısına bahim, yoğrulmasına (kıvamına) bahim, hele bi kırçık vër...*” ifadelerini kullanırlar. Ayrıca çiğ köftenin kuru olmaması için “*biraz telbísli olsun*”<sup>10</sup> sözünü de kullanırlar.

<sup>8</sup> Bakır leğen insan sağlığı açısından faydalı bir gereçtir.

<sup>9</sup> Kamyon yüklemek: “Çiğ köfte malzemelerini tepsiye doldurmak, çiğ köfte hazırlığı yapmak... Çiğ köfte tepsisinin içine salça, bulgur, et, soğan, biber, baharat vb. malzemeler konulduğu için tepsi, kamyona benzetilmiş ve bu deyim ortaya çıkmıştır” (Alkayış, 2012: 129).

<sup>10</sup> telbisli: “sulu, yumuşak”





**Şekil 5.** Tadına, tuzuna, acısına bakma

İkram edilişi, dizilişi sırasında çiğ köfteye verilen şekiller şunlardır: “lüllüG, sıhım, topağ, tabağa basma”.

Çiğ köftenin artakalanından “şapalağ” (*şapalak*) yapılır. İmkânsızlıklardan dolayı önceleri odun ateşinin bulunduğu mangalda pişirilen şapalak, daha sonraları yağda kızartılarak hazırlanmaya başlamıştır. Avuçlar arasına alınarak yassı ve yuvarlak biçimde hazırlanan “şapalak”, iki avucun birbirine çarpması sonucu çıkan yansıma sestem (*şap şap*) türetilmiş olmalıdır. Şapalağın yöredeki diğer adı “pe’nik”tir. Bu kelimenin içerisinde bulunan ters kesme işareti ( ‘ ) Arapçadaki “ayın” (ع) sesine denktir.

## **2. Yoğrulması İcap Eden Günler Ve Yerler Bakımından Çiğ Köfte**

Ana yemek veya atıştırmalık olarak, misafirli veya misafirsiz herhangi bir öğünde çiğ köfte hazırlanabilir. Ana yemek olarak hazırlandığında çiğ köftenin yanında salata, yeşillik, ayran gibi gıdalar sunulur; atıştırmalık (çeşit) olarak hazırlandığında ise genellikle kuru fasulye ve pirinç pilavının yanında bazen de kelle (paça) yemeğinin yanında sunulur.

Gecenin ilerleyen saatlerinde, akşam yemeği yenildikten çok sonra, gece yemeği olarak çiğ köfte hazırlanır. Sünnet, düğün veya mevlit gibi törenlerde ev sahibi, misafirlerine çiğ köfte ikramında bulunur. Özellikle düğün töreni bitip damat ve gelin kendi evlerine geçtikten sonra ev sahibi (*damadın babası veya aile büyükleri*) özel misafirlerine çiğ köfte ikramında bulunur. Gecenin ilerleyen saatlerinde yapılan bu şölen, aslında düğünün huzurlu biçimde geçmiş olmasını kutlamak anlamına gelmektedir. Damadın babasının, kendi oğlunu evlendirmenin mutluluğunu yaşamasında çiğ köfte aracılık etmektedir.

Esnaf dükkânlarında öğle yemeği olarak çiğ köfte hazırlanır. Bu yemeğin masrafına birkaç esnaf ortak olabildiği gibi, masrafları tek bir esnaf veya gönlünden kopan bir müşteri de üstlenebilir. Bunun yanında, özellikle terziler ve berberler Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı yaklaştığında geceleri geç saatlere kadar çalıştıkları için dükkânlarında ara sıra çiğ köfte yaparlar. Bu çiğ köfte hem müşteriler hem de dükkânda çalışan kalfalar için birer ikramdır.



**Şekil 6.** Terzi dükkânında çiğ köfte

Kadınların ev oturmalarında (*öğlen gezmelerinde*) ev sahibi, misafirlerine çiğ köfte ikramında bulunur. Çiğ köfteyi kadınlardan biri yoğurur. Bunların yanı sıra pikniklerde, özellikle yatır ziyaretlerinde çiğ köfte yoğrulur.

Bir kız gelin olduktan üç gün sonra kızın annesi ve akrabaları, yörede âdet olduğu üzere, damadın, yani kendi kızının evine<sup>11</sup> çeyiz dağıtmak için gece oturmasına giderler. Ancak oturmaya gitmeden önce gündüzden damadın evine bir tepsi baklava gönderirler. Bu bir tepsi baklava, kızın annesi ve akrabalarının çeyiz dağıtmak amacıyla gece misafirlığe geleceğinin habercisidir. Gece misafirlere ikram olarak çiğ köfte yapılır ve çiğ köftenin üzerine ise baklava yenir.



Şekil 7. Çeyiz dağıtma töreninde çiğ köfte

Hamamda çiğ köfte yoğrulur. Eskiden kadınlar hamama gittiklerinde hamamın göbeğinde çiğ köfte yapıp yerlermiş. Erkekler ise taze damadı

<sup>11</sup> Adıyaman'da, evlenen erkekler eskiden yeni bir ev açmaz, kendi ana babalarının evlerinde bir göz odada veya kendilerine tahsis edilen bölümde otururlardı. O yüzden, kızın annesi ve akrabaları damadın evine giderken aynı zamanda damadın anne babasının evine misafirlığe gitmiş olurlardı. Çünkü damat, evlendikten sonra kendi anne babasıyla oturmaktaydı. Zamanla, yeni evlenenler bu alışkanlığı terk ederek kendilerine yeni ev açmışlardır. Yine burada geçen “çeyiz dağıtmak” deyiminin anlamı damadın annesi, babası, amcası, dedesi, halaları ve kardeşleri için (aile büyükleri için) çeşitli hediyeler götürmektir. Bu gezme işinde erkekler bulunmaz; gelinin annesi, teyzeleri, halaları, yengeleri... hep birlikte toplanıp gelinin evine misafirlığe giderler. Onları da orada gelin, gelinin kaynanası, görümcesi gibi aile büyükleri karşılar (Bu bilgiler, K.K.9'dan derlenmiştir).



düğünden sonraki gün hamama getirir ve burada çiğ köfte yapıp yerlermiş. Erkeklerin düğünden sonraki gün damadı hamama getirip çiğ köfte yaparak icra ettikleri eğlenceye “güvegí hemamı” (güvey hamamı)<sup>12</sup> adı verilirmiş.



**Şekil 8.** Kadınlar, hamamda çiğ köfte yaparken

<sup>12</sup> Erkekler ile ilgili olarak verilen bu bilgi (*güvey hamamı*), K.K.6’dan alınmıştır. Bu uygulama, 11. Resim’de anlatılan güvey sahrası geleneğinin ilk aşamasını oluşturmaktadır.



**Şekil 9.** Erkekler, hamamda çiğ köfte yaparken

Harfane gecelerinde çiğ köfte yoğrulur. Harfane gecesi, Adıyaman ağzında “*herfana gecesı*” biçiminde söylenir. Adıyaman’ın eski bir geleneğidir, günümüzde eskisi kadar yapılmamaktadır. İçeriği şöyledir: Erkekler birinin evinde veya bahçesinde belli aralıklarla toplanıp keyfeder, âlem yaparlarmış. Bu toplantılarda büyükler çeşitli meseleler anlatır, sohbet ederlermiş ve çiğ köfte yenirmiş. Harfane geceleri çalgılı (*sazlı/cümbüşlü/tefli*) olabileceği gibi çalgısız da düzenlenebilirmiş... Ek bilgi: Daha eskiden, bahçenin eve uzak bir köşesinde sadece evin reisine ait bir oda bulunmuş. Bu odanın adı “huzur odası” imiş. Evin reisi, kendi ev halkından uzak bir şekilde misafirlerini burada ağırlar, yedirir, içirir ve sonra da yolcu edermiş (Bu bilgiler K.K.9 ve K.K.11’den derlenmiştir).



Şekil 10. Harfane gecesinde çiğ köfte

Güvey sahralarında çiğ köfte yoğrulurmuş. “Güvey sahrası” ifadesinin Adıyaman ağzındaki söylenişi “*güvegi sehrası*” şeklindedir. Bir damadın evlendiği gecenin sabahı, sağdıç ve damadın erkek arkadaşları *sazlı/cümbüşlü/tefli* şekilde damadı evinden alıp hamama götürürler ve daha sonra onu tekrar evine getirirlerdi. Damat kendi evinde biraz dinlendikten sonra, yine çalgılı bir şekilde bütün erkek arkadaşları evin önüne gelerek damatla birlikte, yeşilliği ve suyu bol bir sahraya (kıra) giderler ve orada içip eğlenirlerdi. Bu eğlence sırasında tava ve çiğ köfte yenirdi. Eğlence bittikten sonra da akşama doğru yine çalgılı bir şekilde damadı evine getirirlerdi. Güveyi sahrası, yukarıda anlatıldığı gibi, düğün yaz aylarına denk geliyorsa kırda, kış aylarına denk geliyorsa sağdıçın veya damadın arkadaşlarından birinin evinde yapılırdı (Bu bilgiler K.K.9 ve K.K.11’den derlenmiştir). Güvey sahrası geleneği günümüzde ortadan kalkmış durumdadır.



**Şekil 11.** Güvey sahrasında çiğ köfte

Has bahçelerinde önce çiğ köfte yoğrulup yenirmiş. Ardından hasın yaprakları toz şekere banılarak yenirmiş. Böylelikle acının üstüne şekerli bir şey yenerek tatlı ihtiyacı da karşılanırmış. Has bahçesi sözüyle “marul bahçesi” anlatılmaktadır. Eskiden Adıyaman’da has bahçeleri yaygınmış ve insanlar aileleriyle birlikte buralara parasıyla has yemeğe giderlermiş. Bu bahçelerin sayısı şu an yok denecek kadar azalmıştır. Adıyaman ağzında bu kavram “*has bahÇasi*” şeklinde söylenir (Bu bilgiler K.K.9’dan derlenmiştir). Has bahçelerinin sayısı günümüzde çok azalmıştır.





Şekil 12. Has bahçesinde çiğ köfte

## SONUÇ

“İnsanlık tarihi kadar eski olan bu yerleşkenin mutfağında şüphe yok ki ilk insanın yeme içme alışkanlıklarından günümüze kadar her dönemin izleri vardır. Öyleyse Adıyaman mutfağına 40.000 yıldan bu yana kesintisiz olarak iskân edilmiş toprakların zengin kültürel birikimi penceresinden bakmak gerekir” (Öncü, 2016: 15).

Bütün kültürlerde zamanla bazı gelenek, görenek ve uygulamalar değişebilir. Eski zamanlardan günümüze gelene kadar Adıyaman kültüründe de yukarıda bahsedilen gelenek ve göreneklerin değiştiği veya yok olduğu görülmektedir; ancak, çiğ köfte Adıyaman kültüründe her zaman varlığını korumuştur. Hatta çağın ve teknolojinin getirdiği yeniliklerin içinde bile yer almıştır. Terzi dükkânlarının kapandığı, has (marul) bahçelerinin azaldığı, güvey sahralarının yapılmadığı, hamam kültürünün yok olmaya yüz tuttuğu, harfane gecelerinin şekil değiştirdiği Adıyaman’da, şu devirde artık çiğ köfte eğitim kurumlarında (*sınıflarda, ofislerde*), sempozyumlarda, siyasilerin seçim bürolarında yoğunluktadır.

“Adıyaman” ve “çiğ köfte” kavramları birbirini tamamlayan ve biri söylendiğinde diğeri akla gelen iki önemli unsurdur. Adıyaman’da çiğ köftenin yoğunlaşması, yenmesi ve artakanının değerlendirilmesi birer geleneğe tabi olup,

bu durumlarla ilgili özel kavramlar ve ritüeller geliştirilmiştir. Adıyaman'da her önemli gün ve olayda çiğ köfteye yer verilmesi, çiğ köftenin önemli bir kültür unsuru hâlini aldığını, insanların bu kültürden vazgeçemediklerini ve çiğ köftenin Adıyaman insanının yaşantısına yön verdiğini göstermektedir. Makalenin yazarları olarak bizler de bu kültürün içerisinde yetiştik, çiğ köfte yoğurmayı büyüklerimizden öğrendik ve bu gelenekle misafir ağırladık. İl dışına çıktığımızda veya başka bir yerde görev yaptığımızda her Adıyamanlıdan beklendiği gibi, insanlar bizden de çiğ köfte yoğurmamızı beklediler. Bu beklentileri imkânlarımız elverdiğince karşıladık. Bu önemli kültürü yaşatmaya çalıştık.

### KAYNAKLAR

Alkayış, Muhammet Fatih (2012). **Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler**, Öncü Kitap, Ankara.

Öncü Mehmet (2016). **Cemile - Adıyaman Mutfak Kültürü**, 2. Baskı, Gülermat Matbaa ve Yay. San. Ltd. Şti., İzmir (Adıyaman Tanıtma Vakfı ATAV).

<https://www.milliyet.com.tr/pembenar/cig-koftenin-4000-yillik-tarihi-2446542>, Çiğ Köftenin 4000 Yıllık Tarihi (Erişim Tarihi: 26-28 Mayıs 2020).

www.google.com ve Google translate (Erişim Tarihi: 26-28 Mayıs 2020; 03, 04, 19 Haziran 2020; 09.10. 2020).

YouTube, “Yolcu Yollarda / Adıyaman – Yusuf Özpolat” Adıyaman Kültürü (*Çaresizlik Hiç Bu Kadar Güzel Anlatılmamıştı*), (Erişim Tarihi: 26-28 Mayıs 2020).

### KAYNAK KİŞİLER (K.K.)

(K.K.1) Abdullah Gözleyici, Emekli Zabıta, Vefat, Adıyaman.

(K.K.2) Burhan Hanbay, Avukat, Yaş: 44, Adıyaman.

(K.K.3) Eşref Kalaycı, Emekli İşçi, Yaş: 64, Adıyaman.

(K.K.4) Gökhan Murat Dalyan, Öğretim Üyesi, Yaş: 41, Adıyaman.

(K.K.5) Hamit Özer, Terzi, Yaş: 53, Adıyaman.

(K.K.6) Hasan Çalım, Terzi, Yaş: 66, Adıyaman.

(K.K.7) Mehmet Öztunç, Bilgisayar İşletmeni, Yaş: 47, Adıyaman.

(K.K.8) Nedim Hanbay, Esnaf, Vefat, Adıyaman.

(K.K.9) Saadet Alkayış, Ev Hanımı, Yaş: 66, Adıyaman.

(K.K.10) Tevfik Kop, TPAO Emeklisi, Yaş: 56, Adıyaman.

(K.K.11) Yusuf Alkayış, Emekli Esnaf, Yaş: 66, Adıyaman.

### **ÇEVİRİYAZI İŞARETLERİ**

‘ : Arapçadaki “ayın” sesi (ع)

C : c ile ç arası ses

è : e ile i arası ses (kapalı e)

G : g ile k arası ses

ħ : boğaz h’si (ح)

ħ : hırıltılı h sesi

í : ı ile i arası ses

ќ : k ile ğ arası ses

ķ : kalın sıralı k ünlüsü (ق)

ŋ : damak n’si (nazal n)

ţ : t ile d arası ses

**Fazıl Hüsnü Dağlarca Şiirinde Mistisizm ve Sezgi <sup>1</sup>****Kemal ŞAMLIOĞLU**

Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

ksamlioglu@hbv.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4765-5592>**Öz**

Batılılaşmanın önemli kavşak noktalarından biri olan Tanzimat süreci aydın profilin edebiyatçı kimliğiyle kendini sunmasının da zeminini oluşturur. Yüzyıllardır nesilden nesle aktarılan değerlerin yaşadığı kriz, edebiyat sahasına da sirayet etmiş, Tanzimat aydınındaki zihin bulanıklığı başta şiir olmak üzere edebiyat anlayışını da müphemleştirmiştir. Söz konusu müphemlik Batı'nın Doğu üzerindeki tahakküm araçlarından birinin edebiyat oluşundan kaynaklanır. Tanzimat aydını yeni, modern ve çağdaş gördüğü Fransız şiirine yönelirken geleneksel şiirden kolay vazgeçemeyecektir. Batı'dan yeni epistemik alan yüklemeleri yapılırken gelenekten de kendi kavramlarını koruyacak bir direnç alanı oluşur. Bütün bunlar yaşanırken Batı'ya özgü değerleri sahiplenmek belli düzeyde pozitivist bir refleksle ortaya çıkar, geleneği savunmak da onun karşı ucunda yer alan mistisizme sığınma refleksiyle kendini gösterir. İslâmî düşünceye ait kavramlar şiir geleneği üzerinden dağılırken Tanzimat aydınında bu durumun varlığı modern düşünüş tarzına uygun yeni kavramların kapısını aralar. Cumhuriyet dönemine geldiğinde bu durum, kaynağına dönüş problemi olarak karşımıza çıkar. Modernitenin verileriyle problem yaşayan aydın, varoluşsal değerlere tekrar yönelim gösterir.

Tanzimat'la başlayan batılılaşmanın hayatın her alanında başat ögeye dönüştüğü Cumhuriyet döneminin aydın sınıfıyla, mistik yönelim bağlamında ayrışma yaşayan önemli bir şair de Fazıl Hüsnü Dağlarca'dır. Fazıl Hüsnü şiirinin imge dünyasına ait temel izlekler; onun şiirinin mistik arka plandaki gönderimleri, bir takım felsefî metinler ve referanslarla karşılaştırma olanağı sunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Fazıl Hüsnü Dağlarca, Mistik, Tanzimat, Çocuk ve Allah, Varoluşsal.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 15.07.2020 / 18.09.2020

*Künye Bilgisi: Şamlıoğlu, K. (2020). Fazıl Hüsnü Dağlarca Şiirinde Mistisizm ve Sezgi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 842-850. DOI: 10.33437/ksusbd.769984*



**Mysticism And Intuition In The Poems Of Fazıl Hüsñü Dağlarca****Abstract**

The Tanzimat process, which is one of the important crossroads of westernization, also forms the basis for the enlightened profile to present itself with its literary identity. The crisis of the values that have been passed down from generation to generation for centuries has spread to the field of literature, and the confusion of the Tanzimat intellectual has made the understanding of literature, especially poetry, ambiguous. This ambiguity stems from the fact that one of the means of domination of the West on the East is literature. Tanzimat intellectuals will not be able to give up traditional poetry easily while turning towards French poetry, which he sees as new, modern and contemporary. While loading new epistemic areas from the West, an area of resistance is formed that will protect its own concepts from tradition. While all these are happening, embracing Western values emerges with a certain level of positivist reflex, and defending tradition manifests itself with the reflex of mysticism at its opposite end. While the concepts of Islamic thought are dispersed through the poetry tradition, the existence of this situation in the Tanzimat intellectual opens the door to new concepts in accordance with the modern way of thinking. When we come to the Republic period, this situation appears as a problem of returning to its source. The intellectual who has problems with the data of modernity tends again to existential values.

Another important poet who experienced a separation in the context of mystical orientation with the intellectual class of the Republic period, when the westernization that started with the Tanzimat turned into the dominant element in all areas of life, is Fazıl Hüsñü Dağlarca. Basic themes belonging to the imagery world of Fazıl Hüsñü poetry; the references of his poetry in the mystical background will allow comparison with some philosophical texts and references.

**Keywords:** Fazıl Hüsñü Dağlarca, Mystic, Tanzimat, Çocuk ve Allah, Existential.

**GİRİŞ**

Türk şiirinin modernleşme evresinde kaynağına dönüş problemi, gelenek ve varoluşsal kodlara bağlı olarak tahayyül edilmelidir. Klasik edebiyattan kopuş,

retorik açıdan bir dönemin kapandığına işaret eder. Tanzimat ile başlayan süreçte ise Batı merkezli düşüncenin edebî düşünce sahasına girişi, akli referans alan şiir kurma çabasını gözler önüne serer. Özellikle Ziya Paşa'nın *Terci-i Bend'i*, Sadullah Paşa'nın *Ondokuzuncu Asır'ı* ve Akif Paşa'nın *Adem Kasidesi* tam da o süreçte ortaya çıkıp yayılan pozitivist eğilimler tarafından tahrip edilen klasik edebiyatın sigaya çekilmesi, dahası yüzleşmesi ve bu yüzleşmeden mütevellit bir yokluk hissine sığınmasının somut metinleri olarak kendini gösterir.

Akıl temelli bir mukayesede; denilebilir ki Kant felsefesinin noumene'in alanını kavranamaz oluşu idrakiyle kapatması, fenomenler âlemini kuşatmak ve açmak suretiyle aklın ve zekânın merkeziliğini vurgular: “Descartes ve Kantçılık hakikat araştırmalarında zekânın türlü şekillerde kullanılmasını denemişler... Kant'ta zekâ noumene'in tanınmaz oluşu (inconnaissable) çıkmazına saplanınca felsefenin hakikat davası batıl bir dava hâline gelivermiştir” (Topçu, 2011: 43). Akıl merkezli bu arayışın son dönem Osmanlı aydınlarında güçlü şekilde yer edindiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu eserlerin tematik incelemeleri yapıldığında ya filozofun evren karşısındaki sorgulayıcı tavrı ya da bir bilim adamının akla, tecrübeye ve imana karşı derin bir imanı (Kaplan, 2011: 75) sezilir. Elbette edebiyat metinleri bağlamında, söz konusu felsefi yaklaşım tarzının edebî metinler üzerinde de problem alanı doğurduğunu söylemek yanlış olmaz. Özellikle modernleşme dönemi örneklerinde, şiir eksenli söz konusu metinler, buna örnek sayılabilir. Şinasi'nin *Münâcât*'ındaki;

“*Vahdet-i zâtına aklımca şahâdet lazım*

*Can ü gönlüme münâcât ü ibâdet lâzım*” (Kaplan, 2011: 32).

beyti ile vurgulanan akıl referanslı iman tezi, ilerleyen dizedeki

“*Ne dedim tövbeler olsun bu da fi'l-i şerdir*” (Kaplan, 2011: 32)

ifadeleriyle birleşerek retorik problem alanında yaşanan ani dönüşümün işaretlerini verir. Dolayısıyla her ne kadar retorik bağlamda maddeci tavır alış varsa da kültür ve gelenek bağlamında gelenekten tam bir kopuş mümkün olmamıştır. Bu kopuş ve bağlantı ikilemi ontolojik problem alanlarını işaret eder: “Acaba bu yeniden kurulum bir öncekini yıkarken, metni organik bir kaynağa geri dönüş olarak yollarını kapatarak mı bunu yapar; yoksa sürdürülebilir organik bağlar yoksa sürdürülebilir retorik bağlar her türlü yeniden yapılanmaya karşı dirençli olarak mı kalır?” (Polat, 2018: 52). Bu sorularla birlikte denilebilir ki Tanzimat'la başlayan Türk şiirinin retorik sahası kopuş ve dönüş ikileminde söylemini sürdürür. Dolayısıyla Türk şiiri sorunsal alanını retorik düzlemde yaşamış olsa da varoluşsal kaynağa dönüş zor olmayacaktır. Bu minvalden olmak üzere Tanzimat düşüncesinin önde gelen mütefekkirlerinden Ahmet Midhat'ın

bile düşünce dünyasının felsefi arka planında, köklere dönüş çağrısı niteliğinde ifadeler duymak mümkündür (Şamlıoğlu, 2020: 100).

Bu dönüşün her zaman mümkün görüldüğü, bağlam noktasında sürekli bir temas hâli yaşayan şairlerden biri de Fazıl Hüsñü Dağlarca'dır. Şairin *Havaya Çizilen Dünya, Çocuk ve Allah* eserlerinden sezgici tutumunu devam ettirdiği diğer şiirlerine kadar, başat temayülü mistisizmdir. Dağlarca'nın şiirinde *sessiz bir derinliği* çocuk imgesiyle görmek mümkündür. Şair kendi dünyasında oluşturduğu çocuk imgesiyle kâinatın en ücra noktalarına bir yolculuğu kurar iken aynı zamanda metafizik bir düzlemi de inşa etmiş olur. Cumhuriyetin baskın metinleri karşısında Dağlarca'nın şiirlerinde içe dönük bir yapı kurma çabası onun nevi şahsına münhasırlığı ile ilgilidir. Dönemiyle yaşadığı aykırılık bir anlamda şaire varoluşsal kodlara dönüş imkânı sağlar. Bu dönüşün ilk çağrısı, Murat Belge (2018: 302)'nin de şiirlerine enerjisini veren güç olarak nitelediği mistisizmdir: "Fazıl Hüsñü, 'kendini merak eden' bir şair. Çözemediđi, belki başa çıkamadığı şeyler var. Bunların üstüne şiirleriyle gidiyor, ama bu bir uzlaşma ya da bir 'aydınlanma' ile sona eren bir yaşantı da olmuyor, olamıyor. Dolayısıyla orada hep o 'sır' var. 'Mistik' dedik. 'Mistisizm' ile 'mister' arasında bir akrabalık vardır. O erişilemeyen ve çözülemeyen şeyin varlığı bu erken dönem şiirlerinin enerjisini sağlıyor, sanıyorum." Fakat şunu söylemek mümkün ki Dağlarca şiiri, mistisizmini, birer mukayese örneği olarak Necip Fazıl şiirinin temel kaynağını ve mistik şiir imgelerini besleyen kimi dinsel içerikli insan Allah ve kâinat algısından farklı seyrederek. Başka bir deyişle Dağlarca, mistisizmi şiiriyet bağı estetikten yana kurulmuş bir dekorda; içselleştirilmekten çok evren karşısında şairin seküler dünya tasavvuru olarak görülebilir.

Şairin evren karşısındaki meraklı tutumu, bir çocuğun tabiatı anlamlandırmaya çalışmasındaki saf derinlik ile benzerlik gösterir. Dağlarca'nın şiirinde çocuk imgesi anne karnındaki varoluşa bir dikkat kesilme ve kâinatın manevi anlamına dinginlikle süzülme olarak da görülebilir. Tanzimat'ın ilk şairlerinde gördüğümüz sorgulayıcı tavır, Dağlarca'nın şiirinde mistisizm aracılığıyla söylem genişliği bulur. Şairdeki mistisizm tasavvufi kavramlar düzleminde kurulmamış olsa da kâinatın sessizliği ve uyumu üzerinden Allah ve birlik ilkesiyle ilişkili olarak değerlendirilebilir. Sözelimi *Bu Eller miydi* şiirinde imgesel açılımlarla mistik duyuş yaşayan Dağlarca'nın sezgisel tutumu göze çarpar:

*"Bu eller miydi masallar arasından*

*Rüyalara uzattığım bu eller miydi.*

*Arzu dolu, yaşamak dolu,*

*Bu eller miydi resimleri tutarken uyuyan." (Çocuk ve Allah, 2011: 12).*

Burada şairin “el” kelimesiyle “masal” ve “rüya” ile kurduğu ilişki varlık düzeyinde duyu organı işlevi gören maddesel düzeyden, deneyüstü formlarla inşaaya çalıştığı temas olarak yorumlanabilir. Paul Valery (2020: 192)’nin “saf şiir”i tanımlarken duyu ötesi bir alana işaret etmesi, şairin bilinç dışı bir yönelimle rüya ve mistik alana açılımına kaynak göstermektedir: “Bağımsız şiirsel duyu hissi ve takdire şayan bir özelliği sayesinde diğer insani duygulardan farklıdır: Bize bir sanrı hissi veya bir dünyanın sanrısını verir (bu dünyada olaylar, imgeler, varlıklar ve şeyler sıradan dünyayı dolduran şeylere benzese de bütün hissiyatımızla samimi bir ilişki içerisindeyiz.) Bilinen nesnelere ve varlıklar bir şekilde - bu tabir için beni affederseniz eğer - müzikalize olmuştur. Bunlar birbiriyle rezonansa geçip bizim hissiyatımıza göre ayarlanmış gibi gözükmektedir. Böyle tanımlanınca şiirsel dünyanın rüya hâli, en azından bazı rüyalar tarafından üretilen hâle yakınlık kurar.” Çünkü şiir bilinmeyen bir müphemlik duygusunu forma aktarabilmektir. Bu bakımdan Dağlarca’nın denediği şey, şiir objesi olan dış dünyanın reel gerçekliğini biraz esnetebilmektir.

İçe dönük temas hâli, arkaik düzlemde mistik bağlamda duyu ötesi âleme yöneliş, şairin kaynağa dönüş formunu yeniden gündeme getirir. Çünkü varoluş kodlarına açılım, yaratılıştaki töze inme imkânı sağlar. “Dağlarca kendine büyük bir dünya kurmaya çabalamış bir şairdir. Mistisizm onun şiirinde bir aşamadır. Dünyaya bakış açısı değil, dünyaya bakmaktan doğan bir coşkudur.” (Bayıldıran 2009: 230). *Bu Eller miydi* şiiriyle devam eden dizelerde şairin;

*“Ve her şeyden ve her şeyden sonra*

*Bu eller miydi Allah’a açılan!”* (Çocuk ve Allah, 2011: s. 152).

dizeleri, varlık formunda duyu işlevi gören “el”in “Allaha açılan” ibaresiyle tamamlanması, maddî âlemden mistik âleme “el” metaforuyla açılım gösterme adeta iki âlem arasındaki perdeyi bu metaforla aralama şeklinde yorumlanmalıdır. Çünkü şairin “masallar arasından/Rüyalara uzattığı” eller, bu defa “Allah’a” yani varoluşun aslî unsuru olan cevhere uzanır. Dolayısıyla Dağlarca’nın şiirinde varlık âleminde sanrılar dünyasına geçiş, “her şeyden sonra/Allah’a açılan” fenomenin ötesine geçme imkânına işaret eder. Dağlarca’nın var oluş karşısındaki dinginliği ve imanı onun çocuk saflığında kabullenişini ortaya koyması bakımından dikkate değerdir.

Şiirini duyu âleminin ötesine taşıyan Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın, içe dönük bir yapı kurma konusunda poetik tutumunu inceleyen Şükran Kurdakul (2005: 188) özellikle şairin ilk dönem şiirlerine şöyle bir yorum getirir: “Tek olarak insanın evren karşısındaki şaşkınlığını, yalnızlığını, korkularını ölüm gerçeğine karşın yaşarken duyduğu bunalımları, doğasal görkemini yansımalarını işlemeye çalıştığı içe dönük şiirler.” Dağlarca’nın bilinç dışı temayülle etkileşim içinde olması, ontolojik sorgulamalara kapı aralarken şiirinde ortak bilinç dışına yani

arketiplere başvurusu olarak kendini gösterir. Söz gelimi *Toprak* adlı şiirinde arkaik göndermeler, ilahi güç ve toprak unsurunu birlikte kullanma imkânı sağlar:

*“Var Allah’ım bir şey bu toprakta*

*Ağaçlar büyür ansızın.*

*Bitmez tükenmez sular çıkıyor*

*Ki kalbe lahzalar taşımakta.”* (Kurdakul, 2005: 195)

Şair, kâinattaki sistematik düzenin işlemini “Var Allah’ım bir şey bu toprakta” dizesindeki anlam derinliği ile karşılar ve bu işleyişin kavrama düzeyini toprağa yönelerek yapar. Çünkü toprak, sadece üzerinde yaşanan kara parçası olarak değil aynı zamanda varoluşun kaynağı, tüm yaşamışlığıyla toplumsal hafızadır. Toprak aynı zamanda insana aidiyet hissi vermesi ve doğurganlık özelliğiyle anne arketipini simgeler. Bu bağlamda “Toprak Ana” imgesi, varoluşsal töze inme imkânı oluşturma derinliğine sahiptir. Dağlarca’nın şiirinde ağaçların büyümesini ve suların çıkmasını “toprak” kelimesiyle ilişkilendirerek sunması, yaşamdaki senfoniye harekete geçiren aslı unsura bir anlamda gönderme olarak görülebilir. Çünkü şair kâinattaki düzeni sağlayan ana formu “toprak” kelimesi ile açıklarken bu yönelimi yine Allah’a bağlanarak gerçekleştirir. Fazıl Hüsñü Dağlarca varlık düzeyinde yaratılıştaki cevherin nihai bulgusunu Allah’a yönelerek güçlendirir. Bu durum, şiir-gelenek ilişkisi çerçevesinde izah edilen poetik bir yönelime benzeşmekle beraber ve denilebilir ki Cumhuriyet devri Türk şiirinin varoluşçu ve Marksist prensipli gelişen negatif poetikalarından da ayrı bir şiir tarzına işaret eder. Çünkü materyalist temelli bir içselleştirmenin sonucu olarak örneğin Orhan Veli’de “böcek” ne kadar deneysel bir şiirsel imaj durumuna taşınmışsa Dağlarca’da “toprak” bir o kadar deneyüstü bir şiirsel retorik kazanma çabası içinde olmuştur. Başka bir deyişle Orhan Veli’de “böcek” kelimesi bilgi nesnesiyle kurulan metafizik dışı (somut/konkre) ontolojik yer değiştirme, bilgi nesnesinden hareketle şairin evren tasavvurunu indirgemeci hâle getirirken; Dağlarca, “toprak”la söz konusu ontolojik yer değiştirmeyi göksel bir hakikate, yani metafizik bir idrak biçiminin sınırlarına yaklaştırır.

Fazıl Hüsñü Dağlarca varoluşsal düzlemde sorgulamasını yaptığı hayatın ilk nedenlerine varma hususunda önemli bir mistik deneyim oluşturur. Dağlarca’nın şiir yolculuğu kendi yolculuğunun da başlangıcıdır. “Şiir serüveni insan serüveninin ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanın varoluşundan bu yana - yalın anlamda antolojisi olabilir - evren karşısında duyduğu hayret onu alıp götürür.” (Hızlan, 2010: 78). Denilebilir ki Dağlarca’nın poetikasını belirleyen etken, sezgici bir duyuşla bir çocuğun evren karşısındaki sorgulayıcı tavrı ve en sarih duygularla yaratılıştaki cevhere ulaşma arzusudur. *Allah’a ve Bize Dair* şiirinin şu dizelerinde bu dönüş arzusu görülür:

*“Allah ne kadar büyüktür,*

*Ekinlere güneş verir çocuğum.*

*Beni mavi sabahlara devreder,*

*Mavi güller gibi uykum.”* (Çocuk ve Allah, 201: 124).

Şairin kâinat karşısında içe dönük kavrayışa girişmesi bu şiirinde de varoluşsal nedeni anlama ve kaynağa yönelme izleğini sürdürür. Kozmik düzenin sağlayıcısı olarak Allah’a yapılan atf, alt dizede şairin “ben”liğini oluşturan töze yönelme, içsel deneyim ve dışsal gözlemlerle şiirsel düzeyde aktarım imkânı sağlar. Bergson (2011: 52) metafizik tanımına yönelirken “ben”liğin süresi içerisinde, yine “ben” tarafından edinilecek mutlak bilginin mümkün olduğu görüşü, Dağlarca’nın poetikasında içsel deneyimle aslı unsuru kavrama çabası olarak karşılık bulur. Bu durum varlığını yaratıcıda bulan şairin; “Beni mavi sabahlara devreder” dizesiyle, uzam ve zaman kavramının sürekliliğine ve ezeli-ebedi varlık düzeyinde duyumsanan bütün olguların tek bir ilahi güçte birleşmesi anlamına gelir. Yani Dağlarca’nın poetik tutumu kaynağa yönelme ve aslı unsuru bulma yönündedir. Bu ise “ben”liğin kendi varlığının ötesinde içsel duyularla çeşitli vadilere inerek mutlak hakikate ulaşma arzusundan kaynaklanır. Şair ve dünya arasındaki bağlantının sezgi boyutuyla ilişkili olan bu durum, Dağlarca şiirinin mistisizme eğilimini, tasavvufi anlamda tam olarak karşılamasa da gelenekle sınırlı irtibatı bakımından iddia edilebilir ki geleneğin çok dışında bırakmaz.

Dağlarca şiirinin içsel deneyim ve duyular tarzını yorumlayan Cemal Süreya (2015: 63) benzer bir konuya dikkat çeker: “Sanki Fazıl Hüsnü’nün şiirlerinde zekâ, yukardan aklın bol pencere, ama ufak odasında dinlenirken, aşağıdan vücudun, yani doğanın kan damarlı, karanlık, karmaşık sokaklarında dolaşır...”. Dolayısıyla Dağlarca şiirinin kalkış noktası, bilinç dışı bir temayülle kozmik düzeni harekete geçiren mutlak güce ulaşma arzusudur. Buna ulaşmak için şairin evrensel deneyim dediğimiz ortak bilinç dışına ait imgelere başvurması, soyut şiir örneği olabilecek duyu ötesi bir âleme işaret eder.

## SONUÇ

Tanzimat ile başlayan modernleşme evresinde Türk aydınının yaşadığı önemli bir husus, kaynağına dönme problemidir. Çünkü gelenekle bağı zayıflatılmış Türk şiirinin doğası ve beslenme kaynakları, klasik metin ve düşünce sistemlerinin Tanzimat’a kadar yoğun münasebeti ile şekillenir. Adını Tanzimat’tan sonra mistisizm olarak kabul ettiren kavram, metafizik bağlamında sanatsal içeriğini daima İslâmî bir estetik kaygıyla harmanlar. Hâlbuki Şinasi, Namık Kemal ve Hamid gibi edebiyat düşüncesine mutlak tesir bırakmış

aydınların, batılı söylem düzeyinde kurdukları şiir dilinde ikilem içerisinde kaldıkları yadsınamaz bir gerçektir. Deneyüstü/sezgi olarak tanımlanan epistemolojik eğilimin şiir sanatı üzerindeki kaynak problemini, Osmanlı düşüncesindeki pozitivist genel moda ekseninde baskılamaya çalışan söz konusu Tanzimat öncülerinde olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de şiir adına deneyüstü/sezgisel kaynaklar çoğunluklu olarak ötelenmiştir diyebiliriz. Bu aydınlar her ne kadar batıcı bir evrede ve Fransız pozitivistizminin çok güçlü tesirlerinin olduğu bir yüzyılda şiir kuruyor olsa da kendi içyapılarındaki kültür ve gelenek kopması şiirlerinde ani dönüşe fırsat verir. Tanzimat'ın yenilikleri Cumhuriyet ile ayyuka çıkmış olsa da içsel arayış ve duyuşa sahip aydında kaynağına dönüş problemi her zaman dinamik kalır. Bu, Batı'nın Doğu üzerindeki tazyikinden dolayı gelenek ile doğrudan buluşmanın önüne set çekerken mistisizmi geleneği meşrulaştıran bir ögeye dönüştürür. Böylece Tanzimat sonrası Türk aydınının yaşadığı en önemli çelişkilerden biri olan Doğu ile Batı'ya sıkışmışlıkta çıkış noktası geçmişe rücu etmenin bir yolu olarak Batı mistisizmine sığınmak veya en azından ondan bir şekilde faydalanmak biçiminde kendini gösterir.

İşte tam da bu noktada Necip Fazıl, Âsaf Hâlet Çelebi gibi şairlerin yanı sıra Fazıl Hüsnu Dağlarca da gelenek ile buluşmanın bir yolu ve aracı olarak mistisizme sığınmış gibi görünür. Necip Fazıl'ın geleneğe doğrudan teması, Âsaf Hâlet Çelebi'nin de Hint mistisizmine yönelen şiiri bir tarafa bırakılırsa kültür ve gelenek açısından beslendiği kaynağına Batı mistisizmi üzerinden dolaşarak yönelim gösteren devrin en önemli şairlerinden biri Fazıl Hüsnu Dağlarca'dır. Poetik olarak içsel bir duyuşa sahip yazarın sezgisel üslupla kurduğu şiirde, dönem ve zamanının ötesine geçmesi varoluşsal değerleri mistik duyuşa kavrama çabasından ileri gelir. Dolayısıyla gelenekle bağın kesildiği bir yüzyılda Dağlarca şiirinin sezgi temelli sancıları, adı seküler olarak konulmuş bir çağın yazgısına terk edilmiş şairin çılgınlıklarıyla yankılanır. Böylelikle Dağlarca, poetik ilerleyişini şiir bakımından lirizmle bağları kesilmemiş bir kaynak ihtiyacının daha soyut yanıyla rahatlıkla ilişkilendirilebilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Bayıldırın, Sabit Kemal (2009), **Dağlarca: Kâinatla Yaşıt Çocuk, Fazıl Hüsnu Dağlarca**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Belge, Murat (2018), **Şairaneden Şiirsele Türkiye'de Modern Şiir**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Bergson, Henri (2011), **Metafiziğe Giriş**, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Dağlarca, Fazıl Hüsnu (2011), **Çocuk ve Allah**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

- Hızlan, Doğan (2010), **Edebiyatımıza Dipnotlar**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Kaplan, Mehmet (2011), **Şiir Tahlilleri 1**, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Kurdakul, Şükran (2005), **Çağdaş Türk Edebiyatı 3**, Evrensel Basım Yayınları, İstanbul.
- Polat, Adem (2018), **İkinci Yeni Şiirinin Felsefi Kaynakları**, Kesit Yayınları, İstanbul.
- Süreya, Cemal (2015), **Şapkam Dolu Çiçekle Toplu Yazılar 1**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Şamlıoğlu, Kemal (2020), **Tanzimat Yeniliğinin Retorik Problemleri**, Kesit Yayınları, İstanbul.
- Topçu, Nurettin (2011), **Bergson**, (Haz. Ezel Ayverdi - İsmail Kara), Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Valery, Paul (2020), **Şiir Sanatı**, (Çev. Ahmet Ölmez), KTB Yayınları, İstanbul.



## “Bahar Ve Kelebekler” Hikâyesinde “Yeni Lisan” Makalesinden Yansımalar <sup>1</sup>

**Mehmet Fetih YANARDAĞ**

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü  
fyanardag@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9903-542X>

### Öz

Genç Kalemler denince akla ilk gelen şey, “Yeni Lisan” hareketidir. “Yeni Lisan” makalesi ilk defa derginin II. Cildin birinci sayısında yayınlanır. “Yeni Lisan” hareketi Genç Kalemler Mecmuası’nın 11 Nisan 1911 tarihli sayısında “Yeni Lisan” makalesi ile başlar. Türkçenin sadeleşme tarihinde önemli bir yer tutan “Yeni Lisan Hareketi” edebi olmaktan çok fikri ve sosyal bir harekettir. “Yeni Lisan” makalesinde uzun zamandan beri bir sisteme oturtulamayan “Dilde Sadeleşme Meselesi”nin adeta kanunları ortaya konur. Genç Kalemler mecmuası hem bu prensiplerin uygulayıcısı hem de savunucusu olur. “Yeni Lisan” makalesi sadece Türk Dili ve Edebiyatı bakımından değil, o yıllarda başlayan yeni bir fikir ve ideoloji hareketinin de bir çeşit beyanamesi olarak kabul edilir. Ömer Seyfettin’in “Bahar ve Kelebekler” başlıklı hikâyesi ilk kez “Genç Kalemler” dergisinin 1911 yılındaki 26. sayısında yayınlanır. Yazarın bu hikâyesi “Yeni Lisan” makalesinde ortaya konulan Milli Edebiyat anlayışına uygun olarak kaleme alınmıştır. Ömer Seyfettin’in hikâyeleri içinde önemli bir yere sahip olan bu hikâyesi bu düşünceyle incelenmeye değerdir. Bu çalışmada “Yeni Lisan” makalesi merkez alınacak ve burada ortaya konulan fikir ve düşüncelerin “Bahar ve Kelebekler” hikâyesindeki izlerine, etkisine ve yansımalarına bakılacak ve ortaya konulan bulgular irdelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Ömer Seyfettin, Bahar ve Kelebekler, Yeni Lisan, Etki.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 29.01.2020 / 16.05.2020

*Künye Bilgisi:* Yanardağ, M.F. (2020). “Bahar ve Kelebekler” Hikâyesinde “Yeni Lisan” Makalesinden Yansımalar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 851-867. DOI: 10.33437/ksusbd.681659

## The Reflection of “Yeni Lisan” Article On The Story of “Bahar Ve Kelebekler”

### Abstract

When ‘Genç Kalemler’ is called, the first thing that comes to mind is ‘Yeni Lisan’ movement. The ‘Yeni Lisan’ article was published on the first issue of 2 volume of the magazine. For the first time the ‘Yeni Lisan’ movement started with ‘Yeni Lisan’ article which was published in 11 April 1911. ‘Yeni Lisan’ Movement that holds an important place in the purification history of Turkish is the social and intellectual movement rather than literary movement. In the article, the principles of purification of Turkish which were not identified for a long time were determined and the magazine of ‘Genç Kalemler’ applied and defended these principles. The article in question was accepted not only in terms of Turkish Language and Literature, but also as a declaration of ideological movement which started newly in those years. Ömer Seyfettin’s story titled ‘Bahar ve Kelebekler’ was published first on the 26th issue of ‘Genç Kalemler’ magazine in 1911. This story has been written in accordance with National literature understandings whose principals were established with ‘Yeni Lisan’ article. Therefore, this story which is one of the most important stories has value to be examined in this respect. In this article, by taking consideration into ‘Yeni Lisan’ article, the tracks and influences of ‘Yeni Lisan’ article on ‘Bahar ve Kelebekler’ will be investigated and the findings will be discussed.

**Keywords:** Ömer Seyfettin, Bahar ve Kelebekler, Yeni Lisan, Effect.

### Giriş

“Yeni Lisan” makalesi ile “Bahar ve Kelebekler” hikâyesi arasındaki ilişkiye temas etmeden önce II. Meşrutiyet devrinin tarihi ve sosyal görünümüne kısaca bakmak gerekir.

Baskı yönetiminden kurtulmak isteyen aydınlar, Meşrutiyet'i yeniden kurabilmek çabası gösterirler. 21 Mayıs 1889'da İstanbul'da "İttihat-ı Osmanî Cemiyeti" ni kurarlar. İmparatorluğun çatısı altında toplanan bütün unsurları kucaklamayı amaçlarlar. 1896- 1907 yılları arasında "İhtilâlcî Askerler Cemiyeti, Osmanlı Hürriyet Cemiyeti, Fırka-i Hamiyet, Osmanlı İttihat ve Terakki

Cemiyeti, Teşebbüs-i Şahsî, Âdem-i Merkeziyet Cemiyeti" vb. kuruluşlarla çalışmalarını içte ve dışta sürdürürler.

Yurt dışında çalışmalarını yürüten bu gençlere, "Yeni Osmanlılar, Genç Osmanlılar, Genç Türkler, Jön Türkler" gibi adlar verilir. Bunlar, 1906'da Şam'da "Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'ni, Selânik'te ise, "Osmanlı Hürriyet Cemiyeti'ni kurarlar. 1902- 1906 yılları arasında Jön Türkler hareketi genişler. Manastır ve Selânik yöresinde gelişen olaylar nedeniyle Padişah iyice köşeye sıkıştırılır. 23 Temmuz 1908'de II. Meşrutiyet'i ilân etmek zorunda kalır.

II. Meşrutiyetin ilanıyla ülkede bir özgürlük havası esmeye başlar. Bu dönemin ilk iki sadrazamı Sait ve Kâmil Paşalardır. Bunların görevde buldukları devreler, sürekli karışıklıklarla geçer. Ülkenin bütünlüğü korunamaz. Avusturya Bosna-Hersek'i topraklarına katar. Bulgaristan bağımsızlığını ilân eder. Girit, Yunanistan ile birleşir. Bunları, İtalyanların Osmanlı topraklarına saldırısı ve Balkan ülkelerinin hep birlikte Osmanlıya karşı açtığı savaşlar izler. Bu gelişmeler karşısında, İttihat ve Terakki, Kâmil Paşa kabinesini düşürür (13 Şubat 1909). Yerine Hüseyin Hilmi Paşa getirilir. II. Meşrutiyet, beklenilene cevap veremez. Bundan dolayı İttihat ve Terakki'ye karşı kızgınlıklar artmaya başlar.

İttihat ve Terakki muhalifleri "Ahrar" adıyla bir parti kurarlar. "Volkan" gazetesi, İttihat ve Terakki aleyhinde şiddetli tenkit yazıları yazar. İttihatçılara karşı cephe alınır.

31 Mart 1909'da "31 Mart Olayı" patlak verir. Hükümet istifa etmek zorunda kalır. Selânik'ten "Hareket Ordusu" İstanbul'a gelir, duruma hâkim olur. Ardından Yıldız Sarayı kuşatılır. İttihat ve Terakki'nin ileri gelenleriyle hükümet üyeleri toplanır, II. Abdülhamit'i tahtan indirirler ve Selânik'e sürerler (1909). Onun yerine, V. Mehmet Reşat'ı başa getirirler. Böylece İttihat ve Terakki devri başlar.

İttihatçıların ülke yönetiminde büyük yanlışlıklar yaptıkları gözlenir. Bu nedenle, 1911 yılının başlarında, İttihatçı saflarında çözümler başlar. Muhalif olanların bir kısmı partiden ayrılır. 21 Kasım 1911'de İttihat ve Terakki fırkasına karşı Hürriyet ve İtilaf adlı yeni bir parti kurulur.

Bu dönemde Osmanlı Devleti, Trablusgarp (1911), Balkan (1912- 14) Savaşlarına girer: büyük toprak kayıplarına uğrar. I. Dünya Savaşı'ndan sonucu bakımından yenilgiyle çıkılır, ittihatçılar, Trablusgarp Savaşı'nı bahane ederek Meclisi geçici olarak Ocak 1912'de kapatırlar. Nisan 1912'de seçim yapılır. İttihatçılar, yeni meclise 269 mebusla girerler. Merkezlerini Selânik'ten İstanbul'a taşırlar. Mayıs-Haziran 1912'de ittihatçılara karşı "Halâskâr Zabitan" grubu oluşur. 14 Temmuz 1912'de Harbiye Nazın Mahmut Şevket Paşa istifa eder. Sait Paşa Harbiye Nazın, Kâmil Paşa da Devlet Şûrası başkanı olur. Gazi

Muhtar Paşa hükümeti kurulur. 5 Ağustos 1912'de Meclis dağıtılır. 23 Ocak 1913'de İttihatçılar Bab-ı Âli'ye baskın yaparlar. Enver Paşa'nın yönlendirdiği bu harekette, Harbiye Nazırı Nâzım Paşa öldürülür. Sadrazam Kâmil Paşa istifa ettirilir. "Bab-ı Âli Baskını" diye anılan bu olaydan sonra, İttihat ve Terakki Partisi yeniden iktidarı ele geçirir. 11 Haziran 1913'de Sadrazam Mahmut Şevket Paşa'nın öldürülmesi üzerine, hürriyet ve demokrasi çiğnenmeye başlanır. Onun yerine Mehmet Sait Halim Paşa geçer. Şubat 1917'de Sadrazamlığı Talât Paşa'ya bırakır, Ayan üyeliğine çekilir. Ülke 1913- 18 yılına kadar Enver, Talât ve Cemal Paşaların egemenliğinde bir başka baskı anlayışıyla yönetilir. Hürriyetler askıya alınır ve muhalefet iyice sindirilir.

1917'de Rusya'da gerçekleşen "Ekim İhtilâli" İttihatçılara büyük umutlar verir. I. Dünya Savaşının bitiminde büyük toprak kaybına ve yenilgiye uğranır. Bu kötü sonuçla İttihat ve Terakki devri kapanır. Yöneticiler yurt dışına kaçarlar.

Osmanlı tahtına VI. Mehmet Vahdettin geçer (4 Temmuz 1918). 30 Ekim 1918'de "Mondros Mütarekesi" imzalanır.

13 Ocak 1913'ten bu yana tek parti olarak Osmanlı Devleti'nin kaderi üzerinde söz sahibi olan İttihat ve Terakki Partisi 4 Kasım 1918'de feshedilir. Yerini "Tecedüt Partisi" ne bırakır.

İtilâf Devletleri, ülkenin önemli kısımlarını işgal ederler. 13 Kasım 1918'de İstanbul'a girerler. Meclis-i Mebusan'ı basarlar ve çalışmalarına engel olurlar. 15 Mayıs 1919'da İngiliz, Fransız ve Amerikan gemileriyle korunan Yunan ordusu, İzmir'e girer, İç Anadolu'ya doğru yürür. Vahdettin, Meclis-i Mebusan'ı 21 Aralık 1919'da kapatır. Böylece II. Meşrutiyet devri sona ermiş olur. 23 Nisan 1920'de Büyük Millet Meclisi kurulur. 10 Ağustos 1920'de, ölüm fermanı niteliğinde olan "Sevr Antlaşması" imzalanır. 9 Eylül 1922'de, düşman İzmir'de denize dökülür.

II. Meşrutiyet devrinde, aydınlar arasında Batıcılık, Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük gibi fikir akımları etkisini gösterir. Batılaşmak, Tanzimat'la birlikte varlığını sürdüren bir akımdır. Bu akım, ülkenin içinde bulunduğu şartlara ve ihtiyaçlara göre kendisini yenilemesi şeklinde algılanır. Uygur dünyaya ayak uydurmak ve teknolojik gelişmelere yabancı kalmamak açısından kaçınılmaz görülür. Dönemin bir düşünürü olan Ziya Gökalp, Batılılaşmaktan maksadın, Avrupalılara benzemek olmadığını; Avrupa'dan ilim ve tekniği almak gerektiğini söyler. Bu anlayış, II. Meşrutiyet devrinde görülen diğer ideolojilerce de benimsenir. Böylece; ilim, teknik ve sanatta Batı'yı örnek alma çabaları gözlenir. İlim ve tekniğe ağırlık vermek, milli kültürümüze bağlı kalmak ve millî özelliklerimizi yaşatmak, Ziya Gökalp ile birlikte, bu dönemde ortak görüş haline gelir. Osmanlıcılık fikrine göre; ırk, dil, tarih ve gelenek gibi milleti meydana getiren unsurlar önemli değildir; esas olan, imparatorluğun tebaalarından oluşan topluluğu bir millet halinde, bir çatı altında toplamaktır. 1860 yılından itibaren

devletin politikasına egemen olan ve devletin siyasal bütünlüğünü korumak üzere geliştirilen "Osmanlıcılık" akımı, II. Meşrutiyet döneminde de varlığını gösterir. (Tuncer, 1994:3-6)

### **Genç Kalemler Dergisi ve Yeni Lisan Makalesi Hakkında**

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Rumeli'de Manastır ve Selanik'teki genç edebiyatçıların eserlerini yayınlayan, üç dergiden söz edilir. Bunlar: “Bahçe”, “Kadın” ve “Hüsün ve Şiir” dir.

“Hüsün ve Şiir”, 1909 Haziran'ında Manastır'da yayına başlar. Dergi dördüncü sayıdan itibaren Selanik'te yayınlanır. Derginin adı çok romantik olduğu gerekçesiyle, Akil Koyuncu mecmuanın isminin değiştirilmesini teklif eder. Teklif üzerine “Hüsün ve Şiir” adı, “Genç Kalemler” olarak değiştirilir. “Genç Kalemler” in ilk sayısı aynı zamanda “Hüsün ve Şiir” in 9. sayısıdır. “Genç Kalemler”, “Hüsün ve Şiir” in sekiz sayısı dâhil edilirse, 41 sayı olarak yayınlanmış ve dört cilt olarak çıkmıştır.

“Genç Kalemler” denilince, umumiyetle “Yeni Lisan” hareketinin başlangıcı olan II. Ciltten söz edilir.

“Yeni Lisan” hareketi “Genç Kalemler” mecmuasının 11 Nisan 1911 tarihli sayısında “Yeni Lisan” makalesi ile başlar. (Çelik, 1995: 10-24)

Türkçenin sadeleşme tarihinde önemli bir yer tutan “Yeni Lisan Hareketi”, “Genç Kalemler” ile başlayıp gelişmiş; edebi olmaktan çok fikri ve sosyal bir harekettir. Esasen hemen her dönemde, içten içe varlığını bildiğimiz dilde sadeleşme isteğinin, zaman içerisinde yeni bir merhalesi olarak görülen bu hareketin, memlekette hüküm süren fikir hayatındaki ikiliklerden, yazı ve konuşma dilindeki ikiliklere kadar, birbirine uymayan sıkıntılı durumları ortadan kaldırmak için, “Genç Kalemler” ce özel olarak ortaya atılmış olduğu bir gerçektir.

“Genç Kalemler” etrafındaki ilk halkayı, Ali Canib, Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalp üçlüsü teşkil eder. (Öksüz, 1995: 77-85)

“Genç Kalemler” in etrafında zamanla içlerinde Ömer Seyfettin'in de bulunduğu Akil Koyuncu, Ali Canib, Kazım Nami, Enis Avni (Aka Gündüz), Hakkı Süha, Ziya Gökalp gibi edebiyat ve matbuat âleminde tanınmış isimlerden oluşan bir yazar kadrosu toplanır. Ziya Gökalp'in meşhur “Turan” şiiri Ali Canib'in delaletiyle dergide yayımlanır. Bir süre sonra Ali Canib yazı işleri müdürü olarak, “Genç Kalemler” i daha muhtevalı ve daha geniş kitlelere yayılabilen bir yayın organı yapmak için uğraşmaya başlar.

“Genç Kalemler” de Ömer Seyfettin’in yedi hikâyesi neşredir: “Bahar ve Kelebekler, Pamuk İpliği, İrtica Haberi, Bomba, Primo Türk Çocuğu, And ve Aşk Dalgası”. Şiirlerinden ise: “Kış Hisleri, Ey Aşk ve Yıkık Han” yayınlanır. (Andı, 1999: 20,21)

Ömer Seyfettin ve “Genç Kalemler” in istedikleri yalnızca yabancı kurallardan temizlenmiş bir dildir. Yoksa bir tasfiye hareketi değildir.

Her şeyden önce Türkçe gereklidir. Kurallarını ve kelimelerinin çoğunu dışardan alan bir dil, benliğimizi aramakta bize anahtar olamaz. Yabancı kurallardan, terkiplerden ve karşılığı bulunan kelimelerden arınmış temiz ve sade bir Türkçe gerekir. Bu dil Ömer Seyfettin’in hikâyelerinde en güzel örneklerine erişir. “Genç Kalemler” ve Ömer Seyfettin zamanlarında en temiz ve sade Türkçeye ulaşırlar.

Ömer Seyfettin, edebiyatın yeni bir lisanla canlanacağını, milletin bu lisanla kurtulacağını sarsılmaz bir imanla telkin etmektedir. Bu yeni lisan eski lisandan yalnız iki noktada ayrı bulunacaktır. Arapça, Acemce terkiplerle edatlardan hali olmak. Bu mücadeleye muhtelif zamanlarda takım takım bütün gençler iştirak ettiler. Yeni Lisan cereyanı dallanarak Türkçülük, halka doğruculuk, milli hars hareketlerinin doğmasına sebep olur. (Gözler, 1976: 63,266)

Yeni lisan makalesinde ileri sürülen ana fikirler şunlardır:

Eski lisan, asla konuşulmayan, Latince, İbranice, gibi yalnız kendisiyle meşgul olanların zevkine, idrakine taalluk eden bir şeydir. Din ve edebiyat bize Farisi öğretmiş, hatta bir zamanlar resmî lisanımız Farisi olmuş, dilimize Arabi Farisi birçok kelimeler dolmuştur. Edebiyat, san ’at ve bilhassa tezyin fikri dilimize Arabi ve Farisi kaideler getirmiş, Türkçe muvazenesini kaybetmiştir. Edebiyatımız ya şarka doğru, İran’a yahut garba doğru Fransa’ya yönelmiş, bugün Fransa’ya doğru gidenlerin yaptıkları hareketlerle eskiden İran’ı taklit edenlerin hareketleri arasında bir fark kalmamıştır. Eskiden Farsça yazarlar gibi şimdiki gençler arasında da Fransızca şiirler, piyesler yazıp, bunlarla iftihar edenler vardır. Tevfik Fikret, en mühim şiir kitabı olan Rubâb-ı Şikeste’nin ismini bile Emile Bergerat’nın Lyre Brisee (Kırık saz) ından almıştır. Türk dili edebiyatında otuz beş sene evvel başlayan sadeliği öldürenler Servet-i Fünunculardır. Onların öyle mısraları, cümleleri vardı ki, içinde hiç Türkçe kelime yoktur. Şimdi yeni bir hayata, yeni bir intibah devresine giren Türklere, yeni, tabii bir lisan, yâni kendi lisanları lazımdır. Millî bir edebiyat vücuda getirmek için evvelâ millî bir lisan gerekir. Eski lisan, hastaydı ve bu hastalığın sebebi de içindeki lüzumsuz ve yabancı kaidelerdir.

“Genç Kalemler” de bu hastalığı gidermek için ileri sürülen çareler de şöyledir:

Şayet, amma, lâkin gibi konuşma lisanına geçmiş olanlardan başka Arapça, Farsça edatlar kullanılmayacaktır.

Arapça, Farsça kelimeler içinde halk dilinde Türkçedeki bu değişiklik şekilleriyle yazılacaklardır: Kalabalık, hoca gibi. Buna mukabil güneş varken şems ve ay varken kamer denilmeyecektir.

Yazı dilinde yalnız millî ve basit sarf hâkim olacaktır.

Konuşma lisanı, birçok Türkler tarafından anlaşılan İstanbul Türkçesi olacaktır.

Genç Kalemcilere göre bu fikirler, kendilerinden önce de mevcuttur. Hele Şemseddin Sami'nin makalelerinde bu gibi mütalâalar mühim bir yer almaktadır. Fakat bu fikirleri ileri sürenlerin pek çoğu şikâyet ettikleri ecnebi kaidelerden kendi kalemlerini kurtaramamışlardır. İşte Genç Kalemcilerin rolleri budur. Onlar; "Türkçeye Türk sarfı hâkim olacaktır" demişler ve bunu derhal tatbik etmişlerdir.

#### **“Bahar ve Kelebekler” de “Yeni Lisan” dan Yansımalar\***

Ömer Seyfettin, millî bir edebiyat yaratabilmek için, önce millî bir dil yaratmanın şart olduğunu öne sürer. Ona göre, millî edebiyat, "vezinle dilin tam Türkçe, yani tabîî olmasıdır". O, edebiyatı, bir toplumun ülküsü olarak görür. Edebiyatı yoğuran malzemenin dil olduğuna inanır. Edebiyatta taklide karşıdır. Kendimize özgü bir edebiyat ortaya koymamız gerektiğini savunur. O, bu anlayışa bağlı kalarak, yabancı kültür ve eğitimin ülkede yayılmasına karşı çıkar. Eğitimin millî olmasını ister. Yabancı dilde eğitim yapan okulları eleştirir. Onun tenkitlerinde hareket noktası, dil ve millî edebiyattır.

Ömer Seyfettin'e göre milletin ülküleri: dil, din, eğitim ve duygu birliğinde yaşar. O, milliyetçiliği, ırkçılıktan ayırır. Aynı ülküyü paylaşmış olmayı, millet için yeterli bulur. Bu öz etrafında oluşan hikâyelerinde açık bir tez görülür. Bu tezler, onun ülkü dünyasını yansıtır. Milliyetçilik düşüncesi, eserlerinde belirgindir. Milliyetçiliği, "sade lisan" anlayışına bağlıdır. Yeni ve tabîî bir dil peşinde koşan yazara göre; "millî ve tabîî bir lisan olmazsa, ilim, fen ve edebiyat, yine bugünkü gibi bilmece halinde kalacaktır." Dilde Arapça ve Farsça tamlamalara gerek olmadığını savunur. Bu yola başvuranların gösterecek, teşhir edecek bir fikre sahip olmadıklarını belirtir. (Tuncer, 1994: 301-304)

---

\*Yapılan incelemede, Fatih Andı'nın Ömer Seyfettin adlı kitabında yer alan “Yeni Lisan” makalesi ile Ömer Lekeşiz'in Yeni Türk Edebiyatında Öykü I.C'de yer alan hikâye metni dikkate alınmıştır.

Ömer Seyfettin yukarıda yer alan görüşlerinin bir kısmını “Bahar ve Kelebekler” adlı hikâyesinde ortaya koyar.

“Bahar ve Kelebekler” hikâyesinin yayım künyesi şöyledir: “Genç Kalemler dergisi, c. 2, nr. 1, 29 Mart 1327/11 Nisan 1911, s. 14- 20. (Andı, 1999: 88) “Yeni Lisan” hareketi, “Genç Kalemler” dergisinde yayımlanan “Bahar ve Kelebekler”den sonra daha olgun bir mecraya dökülür. (Andı, 1999: 42)

“Bahar ve Kelebekler”, geçmiş (büyükanne) ve şimdinin (genç kız) iç içe anlatıldığı bir öykü olarak karşımıza çıkar. Büyükanne ve genç kız birer sembol değeri taşır. Bunların çatışan portrelerinden mazi ve hale ilişkin toplumsal kaygılar dile getirilir.

Hikâyede, kendi zamanını ve o zamanın kültürel anlayışını temsil eden nine, yeni neslin canlı bir tanığı olarak eskiyi anımsarken yeni zaman ve kültürel anlayışa yönelttiği eleştirilerle de zamanlar ve nesiller arası farkın ilk belirleyeni olarak ön plana çıkar.

Hikâyede, heyecan verici, okuyucuyu meraklandıran bir olay bulunmaz. Genç kız kitap (Desenchante) okur, büyükanne kıza ne okuduğunu sorar. O, Fransızca bir roman okuduğunu söyler. Büyük nine, hem roman okumaya, hem de Türk kadınlarının olumsuz anlatılmasına ve genç kızın şahsında yeni neslin uyuşukluğuna, karamsarlığına kendi genç kızlığındaki kelebek falı örneğine yaslanarak itiraz eder. Genç kız, kendisi ve onun gibi olan Türk kızlarının talihini öğrenmek amacıyla kelebek falına başvurur. Sonuç olumsuz çıkar: Keder ve hastalığa işaret eden sarı (siyah) kelebeği görür.

Yazıldığı zamana göre hikâyenin dili oldukça sağlamdır. Osmanlıca sözcük ve terkipler okumayı ve anlamayı zorlaştırmak bir yana, renkli bir harç gibi metni süslüyor; metni estetik yönden güçlendirirken, üslubu daha bir ağırbaşlı ve asaletli kılıyor. (Lekesiz, 1997: 124-130)

“Bahar ve Kelebekler” hikâyesi, “Genç Kalemler” dergisinin birinci sayısında yayımlanır. Ömer Seyfettin, Milli Edebiyat akımının temeli ve çıkış noktası olan “Yeni Lisan” hareketini de bu dergide, bu sayı ile başlatır. Dergide çıkan hikâyenin başında “yeni lisan” kaydı yer alır. Hikâyenin daha sonraki baskılarında bu kayıt kaldırılır. Basit gibi görünmekler beraber, bu kayıt, “Bahar ve Kelebekler” hikâyesi ile “Yeni Lisan” makalesi arasında bir ilgi olduğunu gösterir. Gerçekten de, hikâye ile makale arasında sıkı bir münasebet vardır ve bu münasebet sadece hikâyenin yeni lisan ile yazılmış olmasından ibaret değildir. Ömer Seyfettin, hikâyesinde de makalesinde olduğu gibi yeni bir hayat görüşünü ortaya koyar. Bu yeni hayat görüşü, Türk kültür ve edebiyatına o zamana kadar hâkim olan İran ve Fransa taklitçiliğine karşı milli ve çağdaş bir dil, edebiyat ve kültür ortaya koyma gayesine yöneliktir. Ona göre, İran taklitçiliği gibi batı



taklitçiliği de bizi kendi öz benliğimizden uzaklaştırmış, bizi tabiata, hayata ve hakikate yabancı kılmıştır. Ömer Seyfettin, makalesinde, soyut olarak ortaya koyduğu bu görüşü, “Bahar ve Kelebekler” hikâyesinde somut olarak tipler vasıtasıyla canlandırır.

Hikâye, eski nesil ile yeni neslin temsilcileri olan nine ile torunun hayata bakış tarzlarındaki tezada dayanır.

Ömer Seyfettin’e göre, Tanzimat’tan sonraki Türk yazarları, eserlerinin adlarına varıncaya kadar Batılıları taklit etmişlerdir. “Yeni Lisan” makalesinde yazar, özellikle Servet-i Fünun sanatçılarını kastederek onların “cidden güzel fakat son derece milliyetimize, hissimize, zevkimize muhalif Fransızca şiirler yazdıklarını” ve bunların “çalma” olduklarını iddia eder. Ömer Seyfettin hikâyesiyle makalesinde yer alan konuyu derinleştirerek, yaşanan hayata ve sosyal şartlara da temas eder.

Genç kızla nine, Türk toplumunun son asırda geçirmiş olduğu derin sosyal değişikliği teşhiste birleşirler. Son asırda evlerinden uzaklaşan erkekler, kadınları tek başlarına bırakmışlardır. Eskiden kadın ile erkek için ortak bir saadet yuvası olan ev, şimdi bir hapisaneye dönmüştür. Bu hapisanede kadının canı sıkılmaktadır. Onun kitaba kapanmasının sebebi budur. Fakat bu kitaplar onu teselli eden kitaplar değil, tam tersine bedbahtlığını arttıran ve isyana sevk eden kitaplardır. Ninesi eski devir kadınlarının mesut hayatını anlattıkça, genç kız ninesine hak verir.

Sosyal değişmeler sebebiyle eski hayata dönmesine imkân olmayan, hâlihazırda içinde yaşadığı durumdan da memnun olmayan Türk kadını için yapılacak şey, can sıkıcı bir hapisaneye dönen evi terk ederek, bir Avrupalı kadın gibi insanlık sahnesine çıkmak, hakiki bir kadın haline gelmektir.

Hikâyenin son kısmında önemli bir yer tutan “siyah kelebek” sembolü genç kızı bedbinleştirir. Onun büyük bir sosyal inkılap olmadan içinde bulunduğu durumdan kurtulmasına imkân yoktur.

“Bahar ve Kelebekler” hikâyesinde yazar, iki kadın tipini öne sürerek, kendisini gizlemeğe çalışmakla beraber, asıl ortaya koymak istediği, kendi duygu ve düşünceleridir. Ona göre, Türk edebiyatının çıkmaz yollara sapmasının asıl sebebi, sosyal şartlar dolayısıyla normal aşk duygusunun teşekkül edemeyişidir. “Yeni Lisan” makalesinde o, bu düşüncesini açık olarak şu şekilde ifade eder: “Milli edebiyatımız yokmuş. Hala da yok. Olanlar da muharebe ve tasavvuf tasvirlerinden, iptidai şarkılardan ibarettir. Bu niçin? Neye bizim milli edebiyatımız yok? Sebep pek basit... İzah edelim: Edebiyat nedir? Eski nazariyeye göre ‘şiir ve hayal sanatı’ değil mi? Şiirler, hemen umumiyetle denecek derecede ‘aşk ve muaşaka’ hikâyeleridir. Aşk; sevişmek ise dolayısıyla

bizde memnudur. Kim sevilir? On dört, on beş yaşında baliğ ve güzel bir kızcağız!.. Değil mi? On beş yaşına giren bir kızı muhitimizde babasından, amca ve dayılarından, kardeşlerinden başka kimse göremez, tesettür keyfiyeti buna manidir. Bir kocalı kadın, bir dul kadın, gene bu sebeple sevilme değil, hatta görülemez bile...” (Andı, 1999: 52, 53)

Ömer Seyfettin’in “Yeni Lisan” görüşü ile hikâyelerinde savunduğu hayat felsefesi arasında sıkı bir bağlantı vardır.

Ona göre, dilin bozulmasının ve çıkmaz bir yola girmesinin başlıca sebebi, hayat ve hakikat karşısında alınan tavrın bozuk ve yanlış oluşudur.

Türkler, eski devirlerde İran’ı, Tanzimat’tan sonra da Batı’yı taklit etmek suretiyle hem kendi dillerine, hem de kendi mizaç ve karakterlerine aykırı bir yol tutmuşlardır.

Kurtuluşun yolu dilde sadeliğe, yaşayış tarzında tabiat ve hakikate dönmektir.

Ömer Seyfettin, bu düşüncelerini, “Bahar ve Kelebekler” hikâyesinde, hikâye sanatının yapısına uygun olarak canlı, somut ve estetik bir biçimde ortaya koyar. (Kaplan, 1984: 41-50)

“Yeni Lisan” makalesinin ‘Eski Lisan’ alt başlığında; “Din ve edebiyatı bize Arabi ve Farisi öğretmiş. Hatta bir zamanlar resmi lisanımız Farisi olduğu gibi, padişahımız Arapçayı bize umumi, milli bir lisan olmak üzere kabul ettirmeğe kalkmış... Türkçe muvazenesini kaybetmiş. Tabiata muhalif son derece sun’i bir hal kesbetmiş...” (Andı, 1999: 51) der ve bu anlayışına uygun olarak “Bahar ve Kelebekler” hikâyesinde oldukça sade bir dil kullanır. Yazarların anlatıcı konumunda olduğu yerlerde dilin sanatkârane olduğu bilinen bir gerçektir. Hâlbuki Ömer Seyfettin hikâyenin girişinde yaptığı tasvir bölümünde dilde sadeleşmenin çok başarılı bir örneğini ortaya koyar. “Küçük salonun fes renginde kalın, ağır perdeli penceresinden dışarı muhteşem, parlak bir suluboya levhası gibi görünüyordu. Saf mavi bir sema... Çiçekli ağaçlar... Uyur gibi sessiz duran deniz... Karşı sahilde mor, fark olunmaz sisler altında dağlar, korular, beyaz yalılar...” (Lekesiz, 1997: 119)

Hikâyenin tamamında kullanılan Arapça ve Farsça kökenli kelime sayısı da oldukça azdır. “Esatir, havai, muharrik, tehyiç, mülevven, mühmel, vuzuh, irtisam, mütenasip, istical, mağmum, mukavemet, kadit, mevkufiyet, ferace, tefevvuk, mariz, müteverrim, müteessif, mükerrer, tahayyül, müşavere, tefeül, kail, meşum, müteşekkil, fetret, müşahade, içtinap, müsavi, müphem, metruk, şedit, ihtizar” gibi.

Torununun okuduğu Fransızca kitaba itiraz eden nine, bu kitabın kendisini olumsuz etkilediğini ve zararlı düşünceler dayattığını söyleyerek eleştirir. Türk kadınının kendi edebiyat ürünlerini okuması gerektiğini belirterek eskiden kadınların okudukları sayesinde daha mutlu olduğunu vurgular: “...Tuhfe-i Vehbi’yi okuturlardı. Fuzuli’nin, Baki’nin gazellerini ezberlerdik, Mesnevi’yi anlardık. Mükemmel seciler, kafiyeler yapar, kocalarımızla münakaşa eder, hafızamıza, zekâmıza, nüktelerimize onları hayran ederdik. O vakit bir kadın için en büyük medih: ‘Fazıla, edibe, şaire, akile...’ idi. Şimdi siz Frenk mürebbiyeler elinde büyüyor, kendi lisanınızın güzelliklerini tanımıyor, başka memleketlerin, başka şeylerini öğreniyorsunuz. Onlara benzemek istedikçe, kendi benliğinizden uzaklaşıyor, etrafınızdan nefret ediyor, hakikaten sevinçten, saadetten mahrum kalıyorsunuz. Ah... At elinden o kitabı!” (Lekesiz, 1997: 120)

Makalenin ‘Edebiyatımız’ başlığında edebiyatımızın birbirinden farklı iki devreden geçtiğini, bir dönem yüzümüzü şarka doğru, İran’a çevirdiğimizi, şairlerimizin Türkçe’nin yanı sıra Arabi ve Farisi divan tertip etmeyi zorunlu saydıklarını bunun ne kadar yanlış olduğunu ifade eder. “Onlar sözde Türkçe yazdıkları divanların yanına şöhret ve iktidarlarını teyit ve takviye etmek için bir de Farisi divan yapmasını ihmal etmezlermiş. Şimdiki gençlerin Fransızca Manzumeler ve piyesler tertip edip iftihar etmeleri gibi. Evet, bir takım Türk şairleri, hâkimleri hep Arapça veyahut Acem lisanı üzere yazmışlar.” (Andı, 1999: 52)

Torunun okuduğu Fransızca roman, sevinçten, saadetten mahrum Türk kadınlarını anlatmaktadır. Kız bu kadınların Türk kadınları olduğuna inanmaktadır. Nine ise buna itiraz ederek aslında okudukları bu yabancı kitapların onlara bu kanaati verdiğini ve onları zehirlediğini düşünmektedir. “Bu kız tıpkı büyük matemleri geçirmiş, felaketler görmüş bir zavallı gibiydi. Hiç gülmüyor, hep mahzun duruyordu. Ah, işte hep bu kitaplar onları zehirliyor, onları solduruyordu. Onları bahara, saadete yabancı bırakıyordu.” (Lekesiz, 1997: 120)

‘Garba Doğru’ başlığında, özellikle Servet-i Fünun edebiyatı eleştirilerek, milliyetimize, hissimize, zevkimize aykırı bir edebiyat olduğu vurgulanır. “‘Dünküler’ denilen eski edebi ‘Servet-i Fünun’ heyeti ortaya çıkmıştır. Fikret’le Cenab cidden güzel, fakat son derece milliyetimize, hissimize, zevkimize muhalif Fransızca şiirler vücuda getirmişlerdir... Halit Ziya Fransız romanlarını, hassaten Rene Maizeroy’u okuyarak sayfa sayfa nakle başlamış, hâsılı hiçbirisi esaslı ve mühim bir teceddüt gösterememişler, yalnız çalmışlar, çalmışlar, çalmışlar, eserlerinin isimlerini bile Fransızcadan aynen aşırılmışlar... Onların öyle cümlelerine tesadüf olunur ki, içinde hiç Türkçe yoktur... Sahte sonelerden müteşekkil tatsız ve eskilerden daha manasız, mesruk bir salon edebiyatı vücuda getirmişlerdir” (Andı, 1999: 54)

Ömer Seyfettin'in Fransız edebiyatı etkisiyle yazılmış olan eserlere karşı görüşleri devam eder ve şöyle söyler: "... Okuyor, fakat eğlenmiyorsun. Gözlerini görsen... Bir bulut, bir sis içinde gibi! Bütün bütün fenalaşıyorsun. Bu kitaplar hep zehir, hep keder..." (Lekesiz, 1997: 120)

Eski ile yeninin çatışmasını toplumsal değişim boyutuyla da ele alınıp işlendiği dikkati çekmektedir. İnsanların mutluluk sebebi olan oyunlar, adetler ve zevkler hep unutulmuştur. Batılılaşmak bir hastalık gibi bütün zerrelere sinmiştir. "... Ne oyunlar ne adetler, ne zevkler vardı ki, bugün hepsi tamamıyla unutulmuştu. Bugün Frenkçe okumak, mütemadiyen esvap değiştirmek, moda çılgınlıklarından, soğukluklarından, boş bir tekebbürden, manasız ve münasebetsiz bir tefevvuk iddiasından başka bir şey yoktu... Alafrangalık bir veba gibi içimize girmiş, dudaklarımızın tebessümünü silmiş, feracelerimizi parçalamış, pabuçlarımızı atmış, parmaklarımızı narin bir mercan gibi parlatacak güzelleştiren kınalarımızı bile ortadan kaldırmıştı. Eşyamızı, esvaplarımızı değiştirirken ruhlarımızı da değiştirmişti, her şey yalan, her şey sahte, her şey taklit oldu... Şimdi şaşkın ve mustarip bir nesil! Her şeyden nefret eden, her şeyi fena gören, karanlık gören, berbat, hasta tedavisi imkân haricinde bir nesil, ah şimdiki mariz ve müteverrim muhit." (Lekesiz, 1997: 121)

'Hastalıklar' başlığı altında yukarıda geçen ifadelerle benzeyen tespitler yer almaktadır. "... Eski lisan hastadır. Hastalıkları, içindeki lüzumsuz ve ecnebi kaidelerdir... Bu lisanı kimse anlamaz. Ekseriyet bigâne kalır. Kitaplar satılmaz. Vatanda mütalaa ve tettebbu merakı husule getirilemez. Otuz milyonluk bir memlekette en büyük ve en meşhur bir gazeteden otuz bin nüsha satılmaz, en mükemmel ve müfit kitabın satışı nadiren bini tecavüz eder." (Andı, 1999: 56)

Nine seksen sene öncesiyle yaşadığı anı mukayese eder. Geçmiş saadeti, bugün ise üzüntüyü, acıyı ve umutsuzluğu ifade etmektedir. "... Seksen sene evvelki saadetlerin bugünkü ıstıraplarıyla seri ve ani mukayesesini, zihninde şedit bir yorgunluk husule getiriyor, onu hala yaşadığına müteessif ediyordu." (Lekesiz, 1997: 121)

Milli bir edebiyat ortaya koyamayışın sebebi bir türlü kendi yönümüzü tayin edemeyişimizden kaynaklanmaktadır. Makalede bununla ilgili olarak şunlar ifade edilir. "... Şimdiye kadar milli bir edebiyat vücuda getirmemişiz. Eskiler İran'a teveccüh etmiş, yeniler, yani dünküler kendileri için yeni bir lisan ibda etmeğe lüzum görmeyerek ve mümkün olduğu kadar da bozarak hep eskilerin lisanını kullanmışlardır. Şimdi yeni bir hayata, bir intibah devresine giren Türklere yeni, tabii bir lisan, kendi lisanları lazımdır." (Andı, 1999: 55,56)

Bir edebi eserde süs için herhangi bir şey yapılmamalıdır. Yapılıyorsa mutlaka bundan vazgeçilmelidir. Manayı ikinci plana itip lafza boyun eğmemek gerekir. Yazılar süsten uzak sade metinler olursa ebediyete namzet olur. Bunu

gerçekleştirecek olanlar da yenilerdir. Çünkü hiçbir ölü kendi mezarını kazamaz. “Lafza tapmayalım. Eserlerimiz yaldızlı mukavvadan bir heykel olmasın, fikre, hisse ehemmiyet verelim. Yazılarımız sade, beyaz, muhteşem, kavi, ebediyete namzet mermerden abideler olsun! Bunu ihtiyarlar, bunu dünküler yapamazlar. Hiçbir ölü mezarını kendisi kazamaz. Onlar tabii yaşamak isterler. Hayatları eskilikle kaimdir. Yeni onların en büyük düşmanıdır.” (Andı, 1999: 57)

Eski yeni çatışması ve bu çerçevede ortaya konulan düşünceler “Yeni Lisan” makalesinde olduğu gibi hikâyede de ele alınır ve kadının geçmişteki özellikleri ile yeni kadının sahip olduğu özelliklerinin mukayesesi yapılarak ortaya konulur. “Hakikaten seksen sene evvel kadınların mesut olmaları lazım geliyordu. Kendileri yeni nesli okudukça, anladıkça, erkeklere yaklaştıkça iptidai kadınlıklarından, dişilikten uzaklaşıyorlar, ruhlarda bir isyan, bir ihtilal tutuşuyor, eski kadınlığın zevke, saadete vesile addettiği dişilik kayıtları kendilerine ateşten, demirden bir zincir gibi geliyordu. Hususi bir mabet kadar sessiz, meçhul duran evlerine hapishane nazarıyla bakıyorlar, siyah çarşafı kalın peçeleri ezici, soldurucu, vahşi, merhametsiz esaret örtüleri telakki ediyorlardı... Terakki ise mutlaka değiştirmek, mutlaka eskiye benzememek idi, o halde asırlarca evvelki Türk kadınlığı da iptidai, mebnai halinde kalamazdı. Kuklalıktan, bebeklikten, masumiyetten, hâsılı dişilikten çıkacak, hakiki kadın haline gelecek, erkeklere tefevvuk etmese bile müsavi bulunacak, bütün manasıyla insan, insan olacaktı...” (Lekesiz, 1997: 122)

Ömer Seyfettin Türk kadınının geleceği hakkında oldukça ümitlidir. Gerek güzelliğiyle gerekse zekâsıyla bir Avrupalı kadın gibi insanlık sahnesinde boy gösterecektir. Türk dilinin de aynı gelişmeyi sağlayacağını makalede ortaya koyar. “ Türk kadınlığı bir gün yüksek idrakiyle, altı asırlık tesadüfi, tabii bir ıstıfa sayesinde harika haline gelen hüsnüyle, zekasıyla, bir Avrupalı kadın gibi insanlık sahnesine çıkararak ihtiramlar, perestişler önünde yükselemeyecek miydi?.. Eski Türk kadınlığının itikatları yeni Türk kadınlığının talihine nasıl bir hüküm verecekti?..” (Lekesiz, 1997: 122,123)

Geçmiş birden unutmak, ondan kurtulmak hiç de kolay değildir. Önemli olan bu konuda kararlı olabilmektir. Bu husus hem makalede hem de hikâye de vurgulanır. Makalede şöyle der: “... Maziye, düne, zevke, itiyada aldanarak maddi düşünmekten vazgeçmeliyiz. Düşünmeli, gene düşünmeli ve kat’i kararımızı vermeliyiz... “(Andı, 1999: 57) Hikâyede ise bu konu farklı bir bakış açısı fakat mana olarak aynı şeyleri çağrıştıran şu ifadelerle ortaya konur: “Mazi, batıl itikatlar o kadar kuvvetli, müthiş idi ki, bütün idrake, bütün ilme, bütün fenne, bütün hakikate galebe çalıyor, tahavvül kanununun o muhayyel nazari kuvvetini esasından kırıyordu... Fakat bu batıl itikatlar, bu haşin, anut, katil mazinin ani tahakkümü yalnız Türklere, yalnız Türkiye’ye mahsus değildi.” (Lekesiz, 1997: 123)

Eski dil ile nineyi yeni dil ile torunu sembolleştiren bir anlatıyla yazar sözlerini devam ettirir: "... Bu iki vücut eski, yeni Türk kadınlığının meyus, teselli kabul etmez iki timsali idi. Biri, bir asır evvelki neslin son numunesini, hayattan ziyade ölüme, nisyana ait bir hatırası... Diğeri, bugünün bir asırlık mecburi tagayyürün narın, tatmin olunmaz bir çiçeği idi." (Lekesiz, 1997: 124)

Makalede ihtiyarların kendilerini geleceğe taşımak için direnecekleri ve mücadele edecekleri vurgulanır. "Şüphesiz ihtiyarlar mevcudiyetlerini muhafaza etmek hissine mağlup olacaklar, ölümlerini tahakkuk ettirecek, henüz altında kımlıdadıkları taze kabirlerinin üzerine bir nisyan abidesi dikecek olan bu teşebbüse tenezzül etmiyorlarmış gibi hücum etmezlerse bile düşman kalacaklardır." (Andı, 1999: 59)

Yukarıdaki düşünceler hikâyede kelebek falı ile vurgulanmaya çalışılır. Kelebek falına bakan genç kız ile nine gördükleri sarı kelebek üzerine bir üzüntü yaşarlar. Çünkü sarı kelebek, kedere ve hastalığa işaret etmektedir. Kimse sarı ve siyah kelebek görmek istemez. Nine gördüğü sarı kelebekten sonra derin düşüncelere dalar. Artık zamanının dolduğuna inanır. Eskiler çekilecek yerlerine yeniler gelecektir. "Ah büyük nineciğim, iyi göremiyorsunuz. O beyaz değil, sarı bir kelebek... Anasının ruhuna meçhul bir elem hücum etti, gözleri karardı. Bu parlak taze tabiat şimdi ona meyus görünüyor, mermer havuz genç, esir bir melikenin türbesine, bahçenin tarhları müteverrim kızların metruk çiçekli kabirlerine benziyordu. Geri çekildi. Yine şezlonga döndü. Büyük nine de kendisine ölümü ihtar eden bu sarı, siyah kelekli bahardan ürkmüş, yine arkasını dönmüştü... Bu kitap şimdi siyah, büyük, ölü bir kelebek gibi onun yüzünü tamamiyle örtüyordu." (Lekesiz, 1997: 123)

Yazar makalesinde, eskinin de yavaş yavaş ortadan kalkacağını ve unutulacağını, hatta öleceğini belirtir. "... Yirmi beş sene evvel bizim 'ihtiyarlar ve ölmüşler...' dediğimiz dünkülere 'Üdeba-yı Cedide' ye buluğa ermemiş çocuklar nazarıyla bakacaktır. Onları, dört elle sarıldıkça sarıldıkları eskiliği, maziye terk ederek biz gençler kendimiz çalışmalıyız!.. İhtiyarlarla, ihtiyar gençler artık hiçbir vakit ekseriyeti teşkil edemeyecekler ve bu sebeple muhterem Maarif Nazırı Efendi Hazretlerinin riyasetinde toplananların ilmi ve edebi fikirleri yalnız kendilerine, yani maziye münhasır kalacaktır. Biz, bütün karanlıklardan uzak hür ve müstakil, ilim ve edebiyat için çalışacağız." (Andı, 1999: 60)

"Beyaz Lisan" makalesi gençlere umut veren düşüncelerle bitirilir. Gençleri bekleyen vazife oldukça ağırdır. Eğer zafer elde edilmek isteniyorsa ilerlemeli ve muntazam bir hayat sürdürülmelidir. "... Gençler, sizi bekleyen vazifeler pek ağırdır. Siz, bütün dünyaca siyasi ve içtimai mevcudiyeti silinmek istenilen bir milleti kurtaracaksınız... Avrupalıların hilal ve salıp namına yaptıkları

haksızlıkları şüphesiz biliyorsunuz... Beş yüz, altı yüz sene evvelki mağlubiyetlerin intikam heyecanları bugün kabarıyor ve siz ey gençler, hala uyuyor musunuz?.. Muzafferiyet intizam ve terakkinindir. Terakki ise ilmin, fennin, edebiyatın hepimizin arasında intişarına vabestedir... Asrımız terakki asrı, mücadele ve rekabet asrıdır... Ancak zevk ve şehvet, riya ve temellük mevzularına layık olan o süslü lisanı, beş asırlık bir mantıksızlığın bir tuhaflığının doğurduğu dünkülerin lisanını terk edelim.” (Andı, 1999: 61-63)

Hikâyenin sonunda da benzer bir durum değerlendirmesi ile karşılaşırız. “İçerdeki, müstebit muhitin, hain mazinin, zalim itikatların doğmadan katlettiği bu canlı ölüleri, onların müebbet sükûnunu seyrederek mahzuz, mütelezziz oluyor, nerede oldukları belli olmayan kuşlar, insafsız ve yakıcı bir hücumla uğramışlar gibi ansızın bütün kuvvetleriyle cıvıdamaya başlıyor, bütün tabiatı istila eden şedit, feci cıvıltılarla acı acı feryat ediyorlardı.” (Lekesiz, 1997: 124)

### **Sonuç**

Bütün gezdiği yerlerde Balkan kavimlerinin, milliyetçilik ve İstiklâl mücadelelerini yakından takip eden Ömer Seyfeddin'de bu hareketlere karşı milli bir reaksiyon uyanır, hikâyelerindeki sağlam ve şuurlu milliyetçilikte bunun tesiri vardır.

Ömer Seyfettin'in, “Bahar ve Kelebekler” adlı hikâyesi “Genç Kalemler” dergisinin birinci sayısında yayınlanır. Aynı dergide, Milli Edebiyat akımının temeli ve çıkış noktasını oluşturan “Yeni Lisan” hareketini başlatan “Yeni Lisan” makalesi de yayınlanır. Bu iki yayın “Bahar ve Kelebekler” hikâyesi ile “Yeni Lisan” makalesi arasında bir ilgi olduğunu gösterir. Hikâye ile makale arasında sıkı bir münasebet vardır ve bu münasebet sadece hikâyenin yeni bir lisan ile yazılmış olmasından ibaret değildir. Ömer Seyfettin, hikâyesinde de makalesinde olduğu gibi yeni bir hayat görüşünü ortaya koyar. Bu yeni hayat görüşü, Türk kültür ve edebiyatına o zamana kadar hâkim olan İran ve Fransa taklitçiliğine karşı milli ve çağdaş bir dil, edebiyat ve kültür ortaya koymaya yöneliktir. Ömer Seyfettin, makalesinde, soyut olarak ortaya koyduğu görüşlerini, “Bahar ve Kelebekler” hikâyesinde somut olarak tipler vasıtasıyla anlatmaya çalışır.

Bu hikâyeyi önemli kılan husus olay değil, nesiller arası hayat, kültür, anlayış farklılıklarının bir sosyal psikolog yaklaşımıyla, titiz bir üslupçu çabasıyla anlatılmasıdır.

“Bahar ve Kelebekler” hikâyesi devletin bünyesindeki Türk unsurunun milli şuurunu uyandırmak, onlara milliyetçilik düşüncesini vermek için yazılan hikâyelerin başında gelmektedir.

“Yeni Lisan” makalesi yazarın, hem dil ve edebiyat kültürünü, hem de milliyetçi görüşlerini ortaya koymasından dolayı önemlidir. Burada ifade edilen Türkçe anlayışı o zamandan beri Türk dili üzerinde ileri sürülen fikirlerin en doğrusu olarak kabul edilir.

“Yeni Lisan” makalesinde uzun zamandan beri bir sisteme oturtulamayan dilde sadeleşme meselesinin adeta kanunları ortaya konulur ve “Genç Kalemler” mecmuası hem bu prensiplerin uygulayıcısı hem de savunucusu haline gelir.

“Yeni Lisan” makalesi sadece Türk Dili ve Edebiyatı bakımından değil, o yıllarda başlayan yeni bir fikir ve ideoloji hareketinin de bir çeşit beyanname haline gelir.

“Yeni Lisan” mücadelesi başlangıçta ciddiye alınmaz. Ömer Seyfettin’in başarı sağlayacağını kimse aklına bile getirmez. Fakat neticenin ne olduğu sonradan açıkça görülür.

#### KAYNAKÇA

- Akyüz, Kenan (1995). **Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri**, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- Andı, Mehmet Fatih (1999). **Ömer Seyfeddin**, Şule Yayınları, İstanbul.
- Banarlı, Nihat Sami (1987). **Resimli Türk Edebiyatı Tarihi**, MEB Yayınları, İstanbul.
- Çelik, Hüseyin (1995). **Genç Kalemler Mecmuası Üzerinde Bir Araştırma**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, Van.
- Gözler, H. Fethi (1976). **Ömer Seyfeddin Bütün Yönleriyle**, Çağdaş Yayınevi, İstanbul.
- Kaplan, Mehmet (1984). “Bahar ve Kelebekler ’in Tahlili”, **Doğumunun 100. Yılında Ömer Seyfeddin**, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Karaalioğlu, Seyit Kemal (1985). **Türk Edebiyatı Tarihi**, 3.C, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- Lekesiz, Ömer (1997). **Yeni Türk Edebiyatında Öykü**, 1.C, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Öksüz, Yusuf Ziya (1995). **Türkçenin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.



**M. F. Yanardağ**

**“Bahar Ve Kelebekler” Hikâyesinde...**

Tuncer, Hüseyin (1994). **Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatı**, Akademi Yayınevi, İzmir.

**Fıtrat Özellikleri Ekseninde Ortak Alan Oluşturmanın  
İletişime Etkisinin Değerlendirilmesi (Mesnevî Özelinde) <sup>1</sup>**

**Mustafa ÇOBAN**

Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi  
mcoban6@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4627-1837>

**Esra BOZKURT**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü,  
Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Öğrencisi  
ebozkurt2014@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8470-6048>

**Öz**

Sosyal hayatta insanlar arası ilişkinin varlığı ve devamı iletişim ile mümkündür. İletişim hem anlamayı hem de öğrenme ve öğretmeyi sağlayan önemli bir faktördür. İletişimde kaynaktan çıkan mesajın alıcıya doğru ve verimli bir şekilde ulaşmasında ortak alan oluşturmanın rolü yadsınamaz. Modern hayatın insanı bireyselleştirerek yalnızlaştırdığı düşünüldüğünde iletişim kopukluğu ya da iletişimsizliğin sosyal hayatı olumsuz etkilediği görülebilir.

Literatür tarama ve verilerin değerlendirilmesi yöntemi ile yapılan araştırmada Hz. Mevlâna'nın Mesnevî'sinde de bugünkü anlamda iletişim tanımı içerisinde değerlendirilemese bile ortak alan oluşturma konusunun fıtrat özellikleri ya da istidâdın ortaya çıkarılması gibi başlıklar altında ele alınabileceği görülmektedir. Çalışma ile iletişimde ortak alan oluşturma konusuna Mesnevî özelinde bilgiler ve açıklamalara ulaşılmaya çalışılacaktır.

“Hz. Mevlâna'nın düşüncelerinin iletişim bağlamında ele alındığında, kadim değerlerimizi bugüne aktarma hususunda önemli öğeler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, Mevlâna, Mesnevî, Bireysel Farklılıklar.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 24.05.2019 / 16.05.2020

*Künye Bilgisi:* Çoban, M. ve Bozkurt, E. (2020). Fıtrat Özellikleri Ekseninde Ortak Alan Oluşturmanın İletişime Etkisinin Değerlendirilmesi (Mesnevî Özelinde). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 868-883. DOI: 10.33437/ksusbd.568553

**Creating A Common Field Evaluation Of Effect  
On Communication (Specialized In Mesnevi)**

**Abstract**

The existence and continuation of interpersonal relations in social life is possible by communication. Communication is an important factor that enables both understanding and learning and teaching. When it is thought that modern life isolates human beings by individualizing them, it can be seen that communication disconnection or lack of communication affects social life negatively.

In the study carried out by literature scanning and data evaluation method, Hz. Although it cannot be evaluated within the definition of communication in Mevlâna's Mesnevi, it is seen that the issue of forming a common area can be dealt with under the headings such as fitratic characteristics or the elicitation of istidât.

Considering Mevlâna's thoughts in the context of communication and transferring our ancient values to the present day, it is considered to contribute to the creation of a system of ideas and ideas and the infrastructure for new and global values.

**Keywords:** Communication, Mevlâna, Mesnevî, Individual Differences.

**GİRİŞ**

Yaratıldığı ilk günden beri insan hemcinsleri ve doğa ile iletişime girmiştir. İnsanın hem bireysel hem de sosyal alanda varlığını devam ettirebilmesi iletişimle mümkündür. İletişim ise insana özgü bilgi, duygu ve düşüncenin bireyler arasında karşılıklı olarak aktarılmasıdır. İletişimin istenilen düzeyde sağlanmasında kullanılan dil, kişilerin birikimi ve hayata dair algıları önemlidir. Çünkü bunlar iletişimin hem başlangıcında hem de devamında ortak alan oluşturma konusunda katkı sağlayacak ve üst düzey bir iletişim kurmanın yollarını açacaktır. Ortak alan iletişimin vazgeçilmez şartıdır; zira bir anlam paylaşımı olan iletişim, içinde bulunulan koşullardan yalıtılmış bir olgu olarak değerlendirilemez ve iletişim fenemologlarının savunduğu gibi kişiler arasında

ve toplumsal koşullardan bağımsız semboller değiş-tokuşu değildir (Öztürk, 2008a: 3).

Popüler kültürle birlikte değişen kavram ve kelimelerin varlığından söz ederken son tahlilde duygu, düşünce ve bilginin aktarılmasında ciddi problemlerin yaşandığı da sıkça gündeme taşınmaktadır. Bugün toplumdaki iletişimsizlik ya da iletişim çatışmalarının temelinde değişen düşünce dünyamız ile bunun sonucunda ortaya çıkan yeni kelime ve kavramlar sebebiyle ortak alan oluşturma konusunda çekilen sıkıntılar yatmaktadır. Gündelik hayatta kullanılan kelime sayısının gittikçe azalması bir yana, argo dilin kelime dünyamıza hâkimiyeti sonucunda değerler ve hayata dair algılar değişmekte, sonuçta nesiller arası iletişimsizlik gündeme gelmektedir. Dedelerimizin dilinde “lâtime” olan ifade bizim konuşmamızda “şaka”, çocuklarımızda ise “kekeme” olarak kullanılmakta, özellikle genç nesil bize ait “Allah’a ısmarladık, Hoşça kal, Allah’a emanet ol.” yerine farklı dillerden transfer “bye, kendine iyi bak (take care of you) veya çav” diyebilmektedir.

Toplum katmanlarını oluşturan nesiller arasındaki bağın gittikçe zayıflayarak kopuşa doğru hızla ilerlediği ve iletişim kurmada ciddi problemlerin yaşandığı görülmekte olup bu çalışmada Mesnevî özelinde ortak alan oluşturmada istidadın önemi üzerinde durularak toplumdaki bu çözümlenin önüne olabildiğince geçme gayretlerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Sosyal alanda faaliyet gösteren bilimsel kurumların kendi kaynaklarımız ve medeniyetimizin alt yapısını oluşturan eserlerden kaynaklanan değerlerle iletişimde ortak alan konusuna katkı sağlamaları gerekirken, hem iletişimle ilgili verilerin yalnız Batı’dan tercüme kaynaklarla sınırlandırılması (Öztürk, 2008a: 6) hem de ülkemizde iletişime dair çalışmaların sadece bu alanda eğitim veren kurumlarda yapılması iletişimle ilgili anlamaları aza indirgemektedir. Ayrıca iletişimle ilgili çalışmaların sadece eğitimle özdeşleştirilmesi de bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2008a: 3). Zira iletişim felsefe, psikoloji, sosyoloji ve tarih gibi birçok disiplini içermektedir (Öztürk, 2008a: 6).

Bugün ailede ve toplumda ciddi iletişim problemleri yaşanmakta, elektronik cihazların da hayatımıza hızla hâkimiyeti sonucunda birbirleri ile konuşamayan aile fertlerinin bu cihazlarla farkına varmadan saatlerce meşgul olmalarına yol açmakta, aynı ortamda tek kelime konuşmadan zaman geçirebilmektedirler. Ailedeki bu iletişim problemi topluma büyüterek yansımakta ve iletişim kuramayan fertlerin konuşmanın başlangıcından kısa süre sonra tartışıkları görülebilmektedir.

Toplumumuzdaki iletişim kopukluğunun nedenlerinden birisi de nesiller arası anlayış farkının büyük boyutlara ulaşmasından kaynaklanmaktadır. Ülkemizdeki gençler, düşüncelerine saygı duyulmasını, düşüncelerini anlatma, tartışma

fırsatının kendilerine tanınmasını, toplumun kültür faaliyetlerine katılabilmeyi, sorunlarıyla ilgilenmeyi, toplumdaki soyutlanmamayı, kendi toplumuna yabancılaşmamayı ve sorunlarına sahip çıkmayı istemekte (Gökçe, 1984: 112), ileri yaşlardaki kimseler de kendi değer ve ahlâk anlayışlarının etkilediği yaşam biçimi içerisinde gencin de yer almasını arzu etmektedir. Bu durum iletişimde ortak alan oluşturmayı sağlayacak bilgi ve rol modelden uzaklaşılmasına ve kuşaklar arasında çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Bireyin birtakım semboller kullanarak karşısındakini etkileme süreci olarak tanımlanabilen iletişim (Dökmen, 2014: 10) günümüzde yoğun olarak kitle iletişim araçları ve medya ile sınırlandırılmış olsa da iletişim sadece bunlardan ibaret değildir (Öztürk, 2006a: 22). Zira bu düşünce teknolojik gelişmelerden önce iletişimin yokluğu anlamına gelir.

Farklı açılardan bakarak değişik iletişim problemleri gündeme taşınabilir, ancak bu problemlerin çözümü kişilerin iletişimde ortak alan oluşturabilmelerinden geçmektedir.

İletişimle ilgili geçmiş eserlere dayalı çalışmalar oldukça az (Öztürk, 2008a: 3) iken Hz. Mevlâna'nın iletişimle ilgili düşüncelerinde bugünkü anlamda olmasa da iletişim ve iletişimde ortak alan oluşturmanın önemine dair oldukça fazla ifade bulmak mümkündür. "Aynı dili konuşanlar değil, aynı duyguyu paylaşanlar anlaşılır." sözüyle iletişimde önemli bir noktaya işaret ederken, Hz. Mevlâna önyargıların iletişimsizlik konusundaki olumsuz etkisini de şöyle ifade etmektedir: "Bizimle birlikte yaşamak, hoş geçinmek istersen kafadaki o kuruntuları at, şu kavgayı bırak. Vaktiyle her ikimiz birlikte iken sen ve ben nasıl kaynaştıysak, bugün de öylece kaynaşmış ve birleşmiş olalım. Esasta senin ve benim canlarımız birlikte idi. İkimizin de gizli ve açık her şeyimiz tek bir bütünün içinde idi. Ben sadece ifade için, "ben ve sen" sözlerini kullanıyorum. Yoksa seninle benim aramızda, senlik-benlik ayrılığı yoktur ." (Yücel, 2019: 1250, 1258).

Mesnevî'de iletişimde ortak alan oluşturma konusu zaman zaman fıtrat özelliklerini ortaya çıkarma (istidat) olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla çalışma içerisinde ortak alan oluşturma konusu istidat ve fıtrat özellikleri ekseninde ele alınacağı için bu iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir.

Değişik sebeplerle iletişim problemi yaşanan günümüzde Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî özelinde özgün bir çalışma yapılmadığı için çözüme katkı sağlamak amacıyla hazırlanan bu makalede Yakup Şafak (2010) tarafından hazırlanan *Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî Bütün Eserleri Seçmeler* adlı kitap esas alınmıştır.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında öncelikle çalışmanın eksenini oluşturan fitrat, iletişim ve çeşitleri, iletişimde ortak alan kavramları açıklanarak konunun anlaşılmasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Mesnevî Özelinde Ortak Alan Oluşturmanın İletişime Etkisi başlığı altında ise Hz. Mevlâna'nın Mesnevî'sinde çalışma ile ilgili olduğu düşünülen başlıklar daha çok çalışmada asıl kabul ettiğimiz (Şafak; 2010) eserdeki sıraya dikkat edilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

### Fıtrat

Fıtrat: Yarmak, ikiye ayırmak, yaratmak (Doğan, 1996: 378), yaratılış, yaratan kuvvet ve kudret (Hökekleli, 1996: 47) anlamlarına gelir. Kur'an'da on dokuz yerde geçer. "Sen yeryüzünü Hanif olarak dine, Allah insanları hangi fitrat üzere yaratmışsa ona çevir." (Rûm 30) ayeti ile yaratılışla getirilen özellikler olduğu vurgulanır ve insanların hayatlarının sonunda ilk yaratılış özelliklerine döneceği düşünülür (A'raf 179). Hz. Peygamber'in "Dünyaya gelen her insan fitrat üzere doğar; sonra anne ve babası onu Yahudi, Hristiyan, Mecusî yapar" (Buharî, Cenâiz 79, 80) ifadesi de insanların tabii, aslî ve fitrî dinlerinin İslâmiyet olduğunu, daha sonra çevre tesirleriyle farklı dinlere yönelmenin asıl ve fitrattan sapma kabul edildiğini gösterir (Hökekleli, 1996: 47).

Fıtrat ilk yaratılışı ifade ettiği gibi, sürüp giden her yaratılışı da şümulü içerisine alır. Yani herhangi bir şeyin bir maddeden veya ilk yaratılıştaki gibi yokluktan ilk icat ve çıkışına fatr, bunun ortaya çıkış biçimine ve taşıdığı özellikleriyle birlikte görünümüne fitrat denir (Yener, 1999: 321).

### İletişim Ve İletişim Çeşitleri

İletişim: Bilgi, duygu ve düşüncenin karşılıklı olarak aktarımı şeklinde de tanımlanabilecek iletişim kavramı "Karşılıklı olarak iletme işi, bilgi, haber ve benzerinin karşılıklı değişimi, iletişim, haberleşme" (Doğan, 1996: 535); "duygu, düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme" ve "telefon, telgraf, televizyon, radyo gibi aygıtlardan yararlanarak yürütülen bilgi alış verişi, bildirişim, haberleşme" (TDK, 1983: 578) anlamında kullanılmaktadır.

İletişimin öğeleri genellikle kaynak, ileti, kanal ve alıcı şeklinde sıralanır. Ancak bazı kaynaklarda bu öğelere dönüt (Ege, 2015: 64) ilave edilirse de iletişimin ana unsuru olarak dönütü değerlendirmenin gerekli olmadığı düşünülmektedir. Zira dönüt olmadan da iletişim gerçekleştirilebilir. Ancak iletişimin kalitesi ve iletinin alıcıya ulaşıp-ulaşmadığını değerlendirmek amacıyla

dönüt gerekebilir. Dönüte iletişimin değişik nedenlerle sağlanamadığı durumlarda, dengesiz iletişimde (Öztürk, 2008b: 164) de ihtiyaç duyulabilir.

İletişim türleri: Kişi içi iletişim, örgüt içi iletişim, kitle iletişimi.

“Kişinin kendi düşüncelerini, duygularını, iç gözlemlerini dikkate alarak kendisi ile iletişime geçmesine *kişi içi iletişim*; bir organizasyon içerisinde ortak amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş insanların iletişimine *örgüt içi iletişim*; üretilmiş bir takım bilgilerin geniş insan toplulukları arasında dolaşması ve yorumlanması sürecine ise *kitle iletişimi*” (Ege, 2015: 71) denir. İletişim yukarıdaki şekilde türlere ayrılabilir gibi metod, kanal ve bulunulan konum bağlamında da farklı sınıflandırmalara tabi tutulabilmektedir.

Metod bağlamında iletişim *sözlü ve sözsüz iletişim* olarak değerlendirilmektedir. İnsan bir taraftan duygu, düşünce ve tecrübelerini diğer insanlarla paylaşmış, diğer taraftan bunları sözlü ve sözsüz olarak anlatma yolları geliştirmiştir (Öztürk, 2006a: 22).

Duygu ve düşüncelerin, görüp yaşananların karşıdakilere sözle iletme ve paylaşma *sözlü iletişim* olarak tanımlanırken; kişilerarası iletişimde sözlü iletişimle birlikte etkin olma, susma, sesin rengi, beden dili, renk ve giyim gibi kodları içeren iletişim de *sözsüz iletişim* olarak ele alınmaktadır (Canlı, 2008: 150-159).

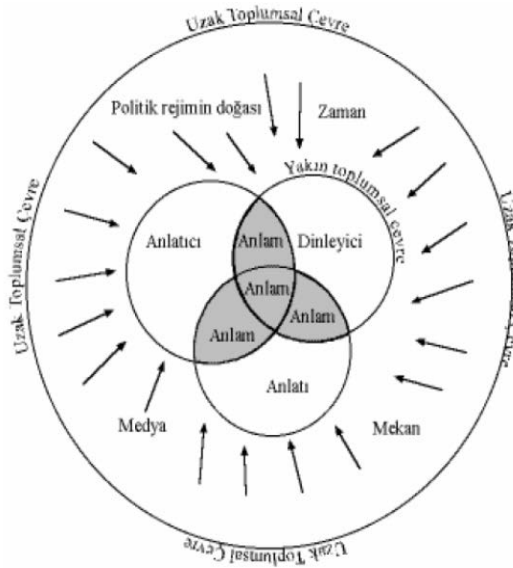
İletişimin farklı yaklaşımlarla değerlendirilebilen çeşitleri de vardır. Bunlar: *Bireyin kendisiyle kurduğu iletişim*; en az iki kişinin yer aldığı *yüz yüze iletişim*; mekân ve zaman sınırlarını aşan *dolaylı iletişim* (telefon, sanal medya); radyo ve televizyonla *yarı dolaylı iletişim* şeklinde sınıflandırılmaktadır (Thomson, 2008: 7).

### **İletişimde Ortak Alan**

Ortak alan kişilerin içinde yaşadığı kültürün hem maddi hem de manevi öğelerinin etkisiyle oluşan alandır. Maddi öğeler günlük ihtiyacımızı karşıladığımız bilimsel ve teknolojik aletlerden oluşurken, manevi öğeler ise din, dil, ahlâk, örf, adet, gelenek ve görenekten teşekkül etmektedir. Aslında kişinin dünyaya bakışı ve onu değerlendirmesinde de bunların etkisi yadsınmaz. Kişiyi şekillendiren kültürel öğelerin, iletişimde ortak alanın oluşturulmasında etkili olduğunu ifade etmek gerekir. Bireysel ilişkilerde kültürel kazanımlar sonucu muhataba verilen değer, hem ortak alan oluşturma hem de iletişim konusunda önem arz eder. Örneğin: Kültürümüzde eğitimciler saygın bir yerdedir; eğer kişi içinde yaşadığı kültürün kendisine kazandırdığı bu hususu iletişime taşıyabilirse öğretmen-öğrenci ilişkilerinde düşünsel olarak ortak alan oluşturulabileceği için problemlerin çözümünde tartışma ve şiddete başvurulmayacaktır. Bugün kültürel

bilginin çarpıtılması sonucunda iletişim kuramadığı için konuşamayan birey ve toplumların gündemde olması, sosyal katmanlarda ahlâkî altyapıyı oluşturan değerler dünyamızla ilgili bir mutabakat sağlanma zarureti ortaya çıkarmaktadır.

İletişimde ortak alan konusu her ne kadar son zamanlarda gündeme gelmişse de Başgöz “Bir iletişim olarak sosyal gösterim anlayışı”nı modern bir şekilde sunarken, ortak alan oluşturmayı da “anlam” olarak nitelendirmiştir (Öztürk, 2006b: 50).



Şekil 1- İlhan Başgöz'ün Bir İletişim Olayı Olarak "Sosyal Gösterim" Anlayışının Modelleştirilmiş Hali

## MESNEVÎ ÖZELİNDE ORTAK ALAN OLUŞTURMANIN İLETİŞİME ETKİSİ

Bu başlık altında Mesnevî’de tespit edilebilen iletişimde ortak alan oluşturma konusundaki esaslarla ilgili olarak Hz. Mevlâna’nın ifadelerine yer verilerek, öne çıkan başlıklar iletişim esasları çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Zan Üzerine İletişim Kurmaya Çalışmak

Zan sözlükte “kuşkulunmak, kesin bilgiye ulaşmak, itham etmek” anlamlarındaki zan (zann) mastarından isim olup “yakînin zıddı, kuşku,



kesinleşmemiş kanaat” anlamına gelir (Çağrı, 2013: 121). Alıcı açısından değerlendirme yaparak iletişim kurmak yerine, kişinin kendi düşünce ve doğruları ile iletişim oluşturma gayretidir. İnsanın istidâdını ortaya çıkarmaya gayret göstermeksizin niyet okumaya çalışarak zan ile iletişim kurma çabası “kurdu terbiye etmeye uğraşmak, nefse beyhude azap vermektir.” (Kınalızade, trs: 40) diye ifade edilir.

Hz. Mevlâna bu konuyu şöyle hikâye eder: “Yahudiler arasında zâlim, İsa düşmanı ve Hristiyan öldüren bir hükümdar vardı. Peygamberlik zamanı ve nöbet İsa’nındı. Musa devri geçmişti. Öyle olmakla beraber o, Musa’nın; Musa da o’nun ruhu mesabesindeydi. O şaşı hükümdar Allah yolunda iki demsâz ve hemdem olan Musa ve İsa’yı birbirinden ayrı gördü. Yahudi hükümdar çiftlik kını ile o kadar şaşı oldu ki, aman Yâ Rabbî sana sığındık! Ben Musa dininin hâmi ve yardımcısıyım diye yüz binlerce mazlum mümini öldürdü. Yahudi hükümdarın sapık ve hileci bir veziri vardı ki hile ile suyun üstüne düğüm vururdu. Bu vezir dedi ki, Hristiyanlar canlarını kurtarmak için dinlerini hükümdardan gizlerler. Onları öldürme ki, öldürmenin faydası yoktur. Din, misk ve öd ağacı değildir ki kokusu olsun da ondan anlaşılsın.” (Şafak, 2010: 27) diyerek Hz. Mevlâna zan üzerine iletişim kurulamayacağını vurgular.

### **İstîdat Ararken Zahire Bakmak**

Sosyal hayatta ilişkileri, muhatabın kendisini tanımladığı ve görünen şekliyle hareketle kurgulamak gerekir. Bunun ötesinde kişinin kendi tanımlaması ile iletişim kurmaya çalışmak doğru değildir. Bu durum hem yanlış anlamaya hem de yanlış iletişim kurma çabasına yol açabilir.

Hz. Peygamber zamanında yaşanan ve zahire göre hüküm vermek yerine sahabenin (Hz. Üsâme) kendi değerlendirmesinin sonucuna göre davranması sebebiyle yaptığı bir hata anlatılır.

Rasûlullah (sav) bizi Cüheyne kabilesinin Huraka kolu üzerine göndermişti. Sabahleyin onlar sularının başında iken üzerlerine hücum ettik. Ben ve Ensar’dan bir kişi onlardan bir adama ulaştık. Biz onun üzerine yürüyünce, adam: “Lâ ilâhe illallah” dedi. Bunun üzerine Ensar’dan olan arkadaşım ona hücumdan vazgeçti; ben ise mızrağımı ona sapladım ve adamı öldürdüm. Biz Medine’ye gelince bu olay Peygamberin kulağına gitti ve bana:

–“Ey Üsâme! Lâ ilâhe illallah dedikten sonra adamı öldürdün mü?” buyurdu. Ben:

–Yâ Resûlallah! O, bu sözü sadece canımı kurtarmak için söyledi, dedim. Hz. Peygamber tekrar :

–“Lâ ilâhe illallah dedikten sonra adamı öldürdün mü?” diye yine sordu ve bu sözü o kadar çok tekrarlardı ki, ben, daha önce Müslüman olmamış olmayı bile temenni ettim.

–“Kalbini mi yardım ki, bu sebeple söyleyip söylemediğini bilesin?” buyurdu (Müslim, İman 158).

Hz. Peygamber bu ifade ile aslında sosyal ilişkilerde olduğu gibi iletişimde de Müslümanlar arasındaki ortak alanın “Kelime-i tevhid” olduğuna işaret etmiştir.

Hz. Mevlâna da aynı konuda “Beden ruhtan, ruh da bedenden gizli değildir; lakin kimsenin ruhu görmesine izin yoktur.” (Şafak, 2010: 11) demektedir. İnsanın içinde olanın dışına yansması günümüzde “Testininin içinde ne varsa dışına o sızar.” ifadelerinde de olduğu gibi her ne kadar insan içeride olanı göremese de dışında olan yani ruhtan bedene/bedenden ruha giden işaretler kişinin içinin görüntüsünü dışarıya verebilmektedir.

### İletişimde Güven

Sağlıklı iletişim karşılıklı güven üzerine kurulur; birbirine güvenmeyen kaynak ve alıcının iletişimde, mesajın alıcıya ulaşmadan kanalda farklılaşması ya da doğru bir şekilde ulaşmaması ihtimali oldukça yüksektir. Bu durum bireylerin birbirlerini yanlış anlamalarına sebep olabilir ya da güven duygularına zarar verebilir. Peygamberimizin ilk vahyin akabinde yaşadıklarını Hz. Hatice şöyle dile getirir: “Korkma! Allah’a yemin olsun ki O, hiçbir zaman seni utandırmaz. Çünkü sen akrabana bakarsın, işini görmekten âciz olanların işlerini görürsün; fakire yardım eder, misafiri ağırlarsın; hak yolunda ortaya çıkan meselelerde halka yardım edersin.” diyerek Peygamberimize duyduğu güveni vurgular (Buhârî, Bed’ü’l-Vahy 3).

Hz. Mevlâna iletişimde güveni bir hasta ve hekim arasında geçen diyalog ile anlatır.

Cariyesi hasta olan padişah hekimin elinden tutup harem dairesine götürür, hekim cariyenin yanına oturdu ve hikaye yoluyla cariyenin sırlarını ortaya koymaya çalışıyordu. Hekim cariyenin hangi soru ya da konuşmalara daha belirgin tepki vereceğini gözlemliyordu. Cariye arkadaşlarından, yaşadığı şehirden bahseder, “Hekim cariyeye bulunduğu şehirden çıkınca nerelere uğradın?” diye sordu. Cariye bir şehir ismi söyledi, yüzünün rengi ve nabızı değişmedi. Büyüklerini şehirleri bir bir saydı, ev ev anlattı, ama ne nabızı attı ne de yüzü sarardı. Semerkant’ı soruncaya kadar nabızı kendi halinde, normaldi. Orayı anınca nabızı attı yüzü kızardı, çünkü Semerkantlı bir kuyumcudan ayrılmıştı. Hekim hastasından bu sırrı öğrenince o derdin ve belânın aslını anladı. Sen rahat ve emin ol ki sana yağmurun çemenlere yaptığını yapacağım, senin

derdinin çaresine bakacağım, üzülme ben sana yüz babadan daha şefkatliyim. Padişah sana ne kadar sorarsa sorsun sakın bu sırrı kimseye söyleme. Hekimin vaad ve iyi davranışları hastayı korktuğundan emin yaptı (Şafak, 2010: 16, 19).

### **Alıcının İstidâdını Anlamaya/Ortaya Çıkarmaya Çalışmak**

İstidât ortaya çıkarılmadan iletişim kurmak oldukça zordur. Zira istidât mesajın doğru ve sağlıklı iletilmesine katkı sağlar; aksi halde iletişim kurulduğu zannedilse bile alıcı ve kaynak arasında herhangi bir iletişim söz konusu değildir. Hz. Mevlâna bu konuyu “herkes kendi zannınca bana dost oldu; ama kimse içimdeki sırları aramadı.” diyerek vurgular. İnsanın istidâdı sadece zahirde değil iç dünyası ile de ilgilidir. Hz. Mevlâna insan sadece dış görünüşü ile insan olsaydı, Hz. Ahmed ile Ebu Cehil bir olurdu (Şafak, 2010: 11, 52). ifadesiyle alıcının istidâdını ortaya çıkarmanın önemini vurgulamaya çalışır.

### **Fıtrat Özelliklerinin İletişime Etkisi**

Hz. Mevlâna fıtrat özellikleri odağında iletişim konusunda “Pencereden gelen ışık evin içini dolaşır çünkü güneş bir burçtan öbür burca gider. Bir yıldızla irtibatı olan kimse kendi yıldızı ile birlikte hareket eder. Talihi Zühre yıldızı neş’e ve eğlence içinde olur; tamamıyla aşka zevke meyleder. Zalim kan dökücü Merih’e mensup ise kavga, düşmanlık ve fitne arar. Denizden gelen denize gider; nereden gelmişse oraya döner.” (Şafak, 2010: 48) diyerek fıtrat özellikleri çerçevesinde insanların daha verimli iletişime geçebileceklerinden bahseder. Hz. Peygamber “Kişi dostunun dini üzeredir.” (Tirmîzî, Zühd 45) buyurmaktadır. Din, yaşantı, kişinin yapıp-ettikleri anlamında ele alındığı zaman, bireyin algıları, zevkleri, sevip-sevmediği konular merkezinde toplumsal birlikteliklerin sağlandığı görülmektedir. Fıtrat özellikleri kişinin dünyada meylini de belirler. “Kişi fıtratının gereğini yapar.” (İsra 84) ayeti de fıtrat eğitilebilir olsa bile fıtrata dair özelliklerin insan davranışlarındaki belirleyiciliğini ortaya koyar. “Mizaç ve karakter” anlamında “اَلْكَلْبُ” kelimesi “tabiat, âdet, din, ahlâk, niyet, seciye” gibi manalara gelir (Yazır, trs: 3159). Buna göre ayet önemli bir psikolojik gerçeğe işaret etmektedir. İnsanın ruhsal yapısındaki psikolojik eğilimler davranışlarının temelini oluşturur. İnsanın doğuştan getirdiği özellikler doğrultusunda eğitim ve öğretim verilerek istidâdı geliştirilebilir (Karaman vd., 2007: 516). Hz. Mevlâna fıtrat özelliklerinin zamanla içinde bulunulan duruma göre değişiklik gösterebileceğini “Şeytan bile aşık olsa topu çeler, bir Cebrail kesilir, şeytanlığı ölür.” (Şafak, 2010: 310) cümlesiyle ifade etmektedir.

Hz. Mevlâna bu konuda “Gül dalı nerede biterse bitsin güldür; şarap küpü nerede kaynayıp, köpürürse köpürsün şaraptır; güneş isterse batıdan baş göstereyin yine güneştir, başka bir şey değil.” (Şafak, 2010: 286) ifadesiyle fıtratla getirilen özelliklerin kişinin hayatında ne kadar baskın olabileceğini ve kendi halinde bırakılan fıtrat özelliklerinin aynı şekilde varlığını devam ettirebileceğini

dillendirmektedir. Fıtrat bozulursa, insan değişir ve tanınmaz olur. Dolayısıyla fıtrata yönelik eğitim ve öğretim, asıl olanın değiştirilmesi değil, geliştirilmesi şeklinde değerlendirilmelidir. Yoksa tamamıyla karakter ve mizaç olarak yeni bir tip ortaya koyma çabaları fıtratın bozulmasına yol açabileceği için tehlikeli bir sürecin ortaya çıkmasına da neden olabilir.

### **Muhatabın İstidâdına Göre İletişim Kurmak**

Hiz. Mevlâna bu konuyu şu cümle ile ifade eder: “Usta şaşî çırağına: ‘İçeriye gir, raftaki şişeyi dışarı çıkar,’ dedi. Şaşî çırak: ‘O iki şişeden hangisini getireyim? İyice anlat,’ dedi. Usta: ‘O iki şişe değildir. Şaşılığını bırak, fazla görücü olma,’ dedi. Şaşî çırak: ‘Usta, beni takdir etme,’ deyince, ustası: ‘O iki şişeden birini kır,’ emrini verdi. Çırak, şişelerden birini kırınca ikisi de gözünün önünden kayboldu. İnsan, meyl ve gazap dolayısıyla şaşî olur, biri iki görür. Şişe birdi. Lakin çırağın gözüne iki görünüyordu. Birini kırınca, öbürü de yok oldu.” (Şafak, 2010: 27). Burada iletişimde bulunan kişilerin birbirlerini tanımaları konusuna vurgu yapılırken, iletişimde detayın ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır.

Peygamberimizden bu konuda Ebu Hüreyre (ra) şöyle bir rivayet nakleder: Ensar (Medine’ye hicretten sonra) Hiz. Peygamber’e, “Hurmalkları(mızı) bizimle (muhacir) kardeşlerimiz arasında taksim et.” dediler. Hiz. Peygamber “Hayır (olmaz). buyurdu. Bunun üzerine ensar, (muhacirlere), “Hurmalkların (bakım ve sulama) işlerini siz üstlenin, biz de sizi mahsule ortak yapalım.” dediler. (Rasulullah’ın bunu onaylaması üzerine muhacir ve ensar) “İştittik ve itaat ettik.” dediler. (Buhari, Muzaraa, 5). Bu hadiste muhacirlerin yapabileceği, yani istidatlarına uygun bir iş taksimi yapılmasına onay vermiş ve uhuvvetin devamının sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Yine “Kimin çocuğu varsa onunla çocuklaşın.” (Deylemî, III/513). tavsiyesi de çocuğun istidadında bir ortak alan oluşturma ve çocukla iletişime geçebilme konusunda önem taşımaktadır.

### **Fıtrat Özellikleri İletişimi Olumlu Veya Olumsuz Etkileyebilir**

İnsan zaman zaman farklı düşünce ve davranış kalıpları sergileyebilir. Dolayısıyla iletişimin başlangıcında ortaya çıkmış ve iletişimin sağlanmasına yol açmış fıtrat özellikleri iletişim devam ederken, maddî manevî değişik etkenlerle farklılaşabilir ve iletişim istenildiği düzeyde gerçekleşmeyebilir. Bu durum göstermektedir ki bireyler arasındaki iletişimi çeşitli amiller olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir.

Hiz. Mevlâna bir bakıma insandaki fıtrat özelliklerinin yapısına vurgu yaparken “Zıtlarla uzlaşmış mizacın alçalışı, yücelişi de şu: Kimi vakit sağ esen olur insan, kimi vakit hastalanıp inler. Dünyanın bütün hallerini böyle bil. Kıtlık, bolluk, savaş hep denemelerden meydana gelir. Şu dünya bu iki kanatla havalanır. Canlar da bu ikisi yüzünden korku ile ümidi yurt edinirler. Böylece dünya güneş

yeline benzeyen yaşayışıyla, sam yeline benzeyen ölüp diriliş arasında yaprak gibi titrer durur (Şafak, 2010: 302) ifadesini kullanır.

### **İstidâdın Yanlış Tespiti, Önyargılı Olmak Ve Tek Taraflı Düşünceler İletişimi Olumsuz Etkiler**

Hız. Mevlâna bir hasta ve onu ziyarete giden birinin ön hazırlığı metaforu ile aşığıdaki ifadeleri dile getirir: Anlayışlı, hal hatır, yol yordam bilen birisi bir sağıra “ komşun hasta” diye haber verdi. Sağır, kendi kendisine dedi ki: “Bu sağır kulakla ben onun sözünü nereden anlayacağım. Hele hasta olur, sesi pek çıkmazsa... Fakat mutlaka da gitmek lâzım. Dudağını oynar görünce ne dediğini kıyas yoluyla kendiliğimden düşünür, bulurum. Ey benim mihnete düşmüş dostum, nasılsın? derim. O, elbette iyiyim, yahut hoşum, diyecek. Şükürler olsun diye cevap verir, ne çorbası yedin diye sorarım. O meselâ, mercimek çorbası diye cevap verir. Afiyet olsun der, hekimlerden kim geliyor, kendini hangisine tedavi ettiriyorsun? derim. O, filan deyince derim ki: Biz de onun kademini denedik. Nerede vardysa dilek hâsıl oldu. ”O iyi adam, kıyas yoluyla tasarladığı bu cevapları düzüp koşarak hastaya hal hatır sormaya gitti. “Nasılsın “dedi. Hasta “öldüm” deyince dedi ki: “ Çok şükür!” Hasta, bu sözden hiddetlendi, canı pek sıkıldı.“ Bu ne biçim şükür? O bizim kötülüğümüzü istiyormuş, anlaşıldı” diye düşündü. Sağır bir sözdür, tasarladı ama yanlış düştü. Sonra “Ne yedin? diye sorunca hasta “Zehir” dedi. Sağır “ Afiyet olsun.” der demez hastanın kahrılanması fazlalaştı. Sağır, bundan sonra da “ Tedavi için hekimlerden kim geliyor?” diye sordu. Hasta “ Hadi be, defol, Azrail geliyor!” diye cevap verdi. Sağır “Ayağı pek kutludur, sevin, neşelen!” dedi. Sağır; şükür, böyle bir zamanda hal hatır sorup komşuluk hakkını gözettim diye sevinerek dışarı çıktı. Hasta ise “Bu, bizim canımıza düşmanmış, onun cefa madeni olduğunu bilmiyormuşuz.” diyordu (Şafak, 2010: 91). İletişim kurarken muhatabın istidâdını doğru anlama ya da ortaya koymak için çaba gösterilmezse, yanlış anlaşılmalara neden olabilir ve sonuçta dengesiz bir iletişim gerçekleşebilir.

Hız. Mevlâna ön yargılı olmanın iletişimi olumsuz etkileyebileceği konusunda da şu örneği verir: Yoksul şeyhin biri bir vakitler kör bir pirin evinde bir mushaf gördü. Temmuz ayı idi, ona mihman olmuştu: O iki zâhit, birkaç gün bir araya gelmişlerdi. Kendi kendisine “Burada mushafın ne işi var? Bu adam kör” dedi. Bu düşünceye düştü, huzuru kaçtı; “Burada bu körden başka kimse de yok, bu ne iş? Burada yalnız o var, bir de buraya mushaf koymuş. Ben ne bunağım, ne sersem... Onun için hiçbir şey sormayayım, sabredeyim de sabırla muradıma erişeyim.” dedi. Sabretti, nihayet meseleyi anladı. Çünkü gece yarısı Kur’an sesini duydu, uykusundan sıçradı; şu acayip durumu gördü: Kör mushaftan Kur’an okumaktaydı. Hem de doğru olarak okuyordu (Şafak, 2010: 161). İletişimde ortak alan oluşturmada tek taraflı düşünceler ile iletişim sağlamada

olumsuz faktör olarak görülebilen özelliklerin bazen yanlış iletişim kurmaya neden olabileceği değerlendirilebilir.

### **Ortak Alan Oluşturamayan İstidâdın İletişimde Önemi Yoktur**

Zalim için merhametin, cimri için cömertliğin bir anlamı yoktur.

Yusuf'un güzelliği kardeşlerince abesti, lüzumsuzdu, fakat bütün bir aleme faydalı idi.

Davulun sesi o kadar güzeldi ama, güzel sestem anlamayana bir sopadan çıkan sestem ancak.

Şehitlik mü'min için hayattır, münafık içinse ölüm ve çürümedir (Şafak, 2010: 119) ifadeleriyle Hz. Mevlâna, tek başına değerlendirildiğinde önemli olan bir fitrat özelliğinin, iletişimde kaynak ya da alıcı tarafından ortak alan oluşturmada ele alınamadığı zaman değerini kaybedeceğini vurgulamaktadır. Yukarıdaki ifadelerde merhamet, cömertlik, yüz ve ses güzelliğinin önemli bir fitrat özelliği olduğu ifade edilmektedir. Ancak iletişimin çift taraflılığı ele alındığında ortak alanda değerlendirilemeyen bu özellikler anlam kaybına uğramaktadır.

### **Farklı Karakterdeki Kişiler İletişim Kurmakta Zorlanırlar**

Mevlâna Mesnevî'de şu hikaye ile konuyu gündeme taşır:

Bir zamanlar gökten sıkıntısız, alışverişsiz sofram iniyordu. Hz. Musa'nın kavmi içerisinde birkaç kişi edepsizce "Hani sarımsak, hani mercimek?" deyince gökten gelen ekme ve sofram kesildi; bize de ekme ekme, bel belleme, orak sallama zahmeti kaldı. Sonra Hz. İsa dua etti, Allah tekrar sofram ile nimet gönderdi. Yine arsız kimseler edebi terk ederek dilenciler gibi yemek artıklarını toplayıp götürdüler. İsa Peygamber onlara yalvardı "Bu daimidir, yeryüzünden eksilmez; büyük bir kimsenin sofrasında suizanda bulunup aç gözlülük yapmak nankörlüktür." dedi. "O görmemiş, dilenci suratlıların açgözlülüğü yüzünden rahmet kapısı yüzlerine kapandı (Şafak, 2010: 15). Bu örnekte Hz. İsa müstağni diğerleri ise dilencidir. Burada Peygamber olması hasebiyle Allah'ı ve nimetlerini iyi bilen Hz. İsa ile onun her türlü gayretine rağmen iletişim kuramadığı dilenci karakterli insanların iletişimsizliğine vurgu yapılmaktadır. Bu konuda temel problem nimet algısı ve nimetin sürekliliği konusunda hem karakter farklılığı hem de bilgi eksikliğidir. Bilgi eksikliği Hz. İsa tarafından giderilmişse de karakterin baskın etkisi iletişimin sağlanamamasına sebep olmuştur.

## SONUÇ

Çağımız, sosyal hayatın her alanında baş döndürücü bir hızla neredeyse takip edilemez değişikliklere sahne olmakta, bilim, din, ahlâk, ekonomik ve siyasî alanda toplumu kaynaştıran değerlerin sınırları olumsuz anlamda zorlanmaktadır. Zorlanan sınırlarda zaman, mekan ve değer algısı değişmekte, olmayan mekanlarda saniyelerle ifade edilecek zamanlar ve çoğu kez dikkate alınmayan değer algıları içerisinde yaşam devam etmektedir.

Sanal iletişim ağları hayatı çepeçevre kuşatmakta mekânsız alanlarda zamanın nasıl geçtiğinin ve etrafındakilerin farkına varılmadan oluşturulan sanal dünyada yakın çevresi ile çoğu kez aile ve akrabalar unutulmuş, dünyaya ulaşan ancak yalnızlaşan ve sosyalleşemeyen insan tipinin ortaya koyduğu bir iletişim şekli ortaya çıkmaktadır.

Toplumun genelinin müşteki olduğu bu konuya katkı sağlamak amacıyla yapılan çalışmada aslında iletişimsizliğin genel probleminin istidada dayalı ortak alan oluşturamamaktan kaynaklandığı açıklanmaya çalışılmıştır. Toplum, insan ve değer anlayışı konusunda Doğu'ya göre daha pragmatist ve daha pozitivist olan Batı odaklı modern zaman diliminde üzerinde yeteri kadar çalışılmayan bu konunun tarihimize yön veren ve değerlerimizi önceleyen düşünce ve eserlerde var olduğu görülmektedir. Modern algı birçok konuda olduğu gibi iletişim (communication) konusunda da çalışmaların eksenini Batı'ya kaydırmıştır.

İletişim insanın yaratılışı ile gündeme gelen bir kavram olup, ülkemizde yapılan alanla ilgili çalışmalar yeni olsa da iletişime dair kadim eserlerde değerlendirmeler bulmak mümkündür. İnsan hayatının sürekli olduğu ve kesintiye uğramasının bireylerde farklı kişisel ve toplumsal problemlere yol açabileceği düşünüldüğünde, dünle bugün arasında bağ kurma konusunda kadim eserlerin bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bilgi bireylerin hem düşüncelerini sanal dünyanın ve elektronik aletlerin olumsuz etkisinden koruyacak hem de oluşacak kavram ve değer dünyasında insani ilişkilerin doğru düzlemde kurulmasını temin edecektir.

Bu çalışmada Hz. Mevlâna'nın Mesnevî'sinin de bu bağlamda bir eser olduğu değerlendirilip Mesnevî'deki bazı misallerden yola çıkılarak fıtrat özellikleri ile iletişim arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu misallerde bireyler arası iletişimin kaçınılmaz olduğu, doğru ve sağlıklı iletişimin ortaya çıkarılacak istidât/fıtrat özellikleri çerçevesinde oluşacak ortak alanda sağlanabileceği görülmektedir. Ortak alan oluşturulmadan bireyler arası iletişimin sağlanamayacağı ve dengesiz iletişimin ortaya çıkabileceği ifade edilebilir.

Günümüzde toplumun her katmanında yaşanan iletişimsizlik ya da iletişim probleminin temelinde aynı mekânı paylaşmamıza rağmen değişik kaynaklardan

beslenen hem benlik hem de kültür dünyamızda oluşan değer algılarımızın farklılaşması yatmaktadır. Bunun sonucunda da iletişimin sağlanması için vazgeçilmez öge olan, ortak alan oluşturulamamaktadır.

Mesnevî’de iletişimin sağlanmasında etken unsur, ortak alan oluşturmaya dair düşünceler olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilir. Sağlıklı bir iletişimin kurulmasında dikkat edilmesi gereken konular “zan üzerine iletişim kurmamaya çalışmak, istidât ararken zahire bakmak, iletişimde güven, alıcının istidâdını anlamaya/ortaya çıkarmak, fitrat özelliklerinin iletişime olumlu veya olumsuz etkisi, muhatabın istidâdına göre iletişim kurmak, ön yargılı olmamak, ortak alan oluşturulmasına katkı sağlamayan istidâdın önemsiz olduğu, karakter farklılıklarının iletişim kurmayı zorlaştırabileceği” vb. bu başlıklar altında ele alınmakta, bu bağlamda Mevlâna’nın Mesnevî’sinin iletişimde ortak alan oluşturma hususunda birçok örneği ihtiva ettiği görülmüştür.

Çalışmanın hem iletişim ve rehberlik hem de din eğitiminde iletişimin önemi konusunda faydalı olabileceği düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Canlı, Mustafa (2008), “**Hz. Peygamber Örneğinde Sözlü ve Sözsüz İletişim**”, Bilimname, XV, II, ss. 147-177.
- Çağrııcı, Mustafa (2013), “Zan”, **TDVİA**, XXXIV, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
- Doğan, D. Mehmed (1996), **Büyük Türkçe Sözlük**, İz Yayıncılık, İstanbul.
- Dökmen, Üstün (1994) **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Ege, Remziye (2015). “**Din Hizmetlerinde İletişim**”, Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim, (ed. Recai Doğan, Remziye Ege), Grafiker Yayınları, Ankara.
- Gökçe, Birsen (1984) **Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları**, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 279-19, Ankara.
- Hökelekli, Hayati (1996), “**Fitrat**”, TDVİA XIII, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Karaman, Hayreddin- Çağrııcı, Mustafa-Dönmez, İbrahim Kâfi- Gümüş Sadreddin (2007). **Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Yolu Türkçe Meal ve Tefsiri III**, Diyanet İşleri Başkanlığı yayınları, Ankara.



- Kınalızade, Ali Efendi (trs.), **Ahlâk-ı Âlâî**, Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul.
- Öztürk, Serdar (2006a), “Pertev Naili Boratav’ın Türk İletişim Tarihine Katkıları”, **Millî Folklor**, S.70, s. 22-37.
- Öztürk, Serdar (2006b), “İletişim Bilimi İle Halk Bilimini Buluşturan Bir Bilim İnsanı İlhan Başgöz”, **Foklar Edebiyatı XII**, S.48, ss.45-59.
- Öztürk, Serdar (2008a), **Türkiye’de İletişim Düşüncesinin Kökenleri**, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara.
- Öztürk, Serdar (2008b), “Siyaset Bilimi İle İletişim Bilimini Buluşturan Bir Bilim İnsanı, Nermin Abadan-Onat”, **Türkiye’de İletişim Düşüncesinin Kökenleri**, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara, ss. 149-170.
- Öztürk, Yener (1999), “İnsan ve Fıtrat”, **Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi V**, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, Şanlıurfa, ss.321-330.
- Şafak, Yakup (2010), **Mevlâna Celâleddin-i Rûmi Bütün Eserleri Seçmeler**, Büyükşehir Belediyesi Yayınları, Konya.
- Thomson, John B. (2008), **Media and Modernity: A Social Theory of Media**, Polity Pres, Oxford.
- TDK (1983), **Türkçe Sözlük 1.**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Yazır, Elmalılı Hamdi (trs.), **Hak Dini Kur’an Dili V**, Eser Kitabevi, İstanbul.
- Yücel, Hasan Ali (2019), **Mevlâna, Rubâiler**, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

## Kendi Özel Arşivindeki Belgelere Göre Maraş'ın Tanınmış Simalarından Hasan Refet Efendi <sup>1</sup>

**Erhan ALPASLAN**

Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü  
ealpaslan@ksu.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7251-6733>

**Mehmet BİLMEN**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı  
bilmen@ksu.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3471-4787>

### Öz

Bu çalışmada, Osmanlı Devleti'nin son dönem âlimlerinden, Maraş Milli Mücadele kahramanı, İstiklal Madalyası sahibi, Hasan Refet Efendi'nin biyografisi ele alınmıştır. "İlyaszade" adıyla tanınmış bir aileye mensup olan Hasan Refet Efendi eğitimini Maraş'ta tamamladı. Vaizlik ve müderrislik yapan Hasan Refet Efendi, İttihat ve Terakki'nin Maraş'ta kuruluşunda kurucu başkan olarak görev yapar. Maraş'ın Fransızlar tarafından işgali aşamasında, Maraş Müdafaayı Hukuk Cemiyeti'nin ikinci başkanlığını yapmıştır. Şehrin savunmasında görev almış, gerekli mahalli teşkilatlanma, para, silah, cephane vb. konularda önemli hizmetler yerine getirmiştir. Mebus olduğu dönemde de Antep mücadelesine bilfiil iştirak etmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclis'inde, 1920-1922 yılları arasında Maraş Mebusu olarak görev yapmıştır. Bu döneme ait evrakların içerisinde; meclise seçilmesi, göreve başlaması, meclis komisyon çalışmaları ve mebusluğu bıraktıktan sonra tekrar Maraş Müftülüğüne tayini ile ilgili yazılı evraktan günümüze intikal eden belgeler yer almaktadır. Hasan Refet Efendi'nin şahsi evrakından günümüze intikal eden belgeler değerlendirilmek suretiyle Refet Efendinin yaşamına dair şimdiye kadar pek az bilinenler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 09.03.2020 / 24.08.2020

*Künye Bilgisi: Alpaslan, E. ve Bilmen, M. (2020). Kendi Özel Arşivindeki Belgelere Göre Maraş'ın Tanınmış Simalarından Hasan Refet Efendi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 884-921. DOI: 10.33437/ksusbd.700972*

**Anahtar Kelimeler:** Hasan Refet Efendi, Maraş, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Milli Mücadele.

**Hasan Refet Efendi Who Is One Of The Well-Known Figure Of  
Maraş: According To The Documents in His Private Archive**

**Abstract**

This study deals with the biography of Hasan Refet Efendi, who was one of the recent scholars of the Ottoman Empire and the hero of the Maraş National Struggle. Hasan Refet Efendi, a member of a family known as “Ilyaszade”, completed his education in Maraş. Hasan Refet Efendi, who worked as preacher and lecturer, also served as the founding president of the Committee of Union and Progress (İttihat ve Terakki) in Maraş. During the occupation of Maraş by the French, he served as the second chairman of the Association for the Defense of the Rights of Maraş. He served in the defense of the city in various areas such as local organization, money, weapons, ammunition, etc. He also joined the struggle of Antep when he was deputy.

He served as deputy of Maraş in Turkey Grand National Assembly between 1920-1922. Among the documents belonging to this period, there are documents related to his election to the parliament, his appointment to the parliament, the work of the parliamentary commission and his appointment as a mufti in Maraş after leaving the parliament. In addition to these documents, Hasan Refet Efendi's personal documents were evaluated and little known about his life was tried to be revealed.

**Keywords:** Hasan Refet Efendi, Maraş, Grand National Assembly of Turkey, Turkish National Struggle.

**Giriş**

Maraş'ın yetiştirdiği önemli simalardan biri olan Hasan Refet Efendi, Maraş'ın Fransızlar tarafından 29-30 Ekim 1919 tarihinde işgali sonrasında Maraş'ta başlayan mücadelenin bizzat içerisinde yer almış, kurulan Müdafaa-yı Hukuk Cemiyetinde Reisi-i Sani (İkinci Başkan) olarak büyük hizmetler yapmıştır (Karadağ, 1994: 24).

Milli Mücadele devam ederken 23 Nisan 1920 tarihinde açılan Büyük Millet Meclisi (BMM)'inde Maraş Milletvekili olarak mecliste yer almıştır (Çoker, 1995: 739). Meclisin açılmasından sonra oluşturulan komisyonlara üye seçimi yapılmıştır. Hasan Refet Efendi mecliste oluşturulan bu komisyonlardan, Şer'îye, Evkaf, İrşad, Adalet, Milli Eğitim ve PTT komisyonlarına üye olarak seçilmiş ve bu komisyonlarda görev almıştır. Milletvekili bulunduğu sırada Antep mücadelesine bilfiil iştirak etmiştir (KSÜ, Kütüphane, HRE Evrakı, No: 324). Rusya'dan gelecek yetim çocukların yerleştirilmesi ve bakımı için 8 Nisan 1920 tarihinde teşekkül ettirilen heyet içerisinde görev aldı. Hasan Refet Efendi'nin kendi isteğiyle milletvekilliğinden istifa talebi üzerine BMM'in 11 Mayıs 1922 tarihli birleşiminde bu arzusu kabul edilmiştir (Çoker, 1995: 739). Milletvekilliğinden istifası üzerine 19 Nisan 1922'de Maraş Merkez Müftülüğü'ne atanmıştır. 1922-1929 yılları arasında bu görevi yerine getirmiştir. (Alparslan, Yakar, 2011: 98, 157-162).

Bu çalışmada kullanılan belgeler Hasan Refet Efendi'nin şahsi evrakıdır.<sup>2</sup> Hasan Refet Efendi'den günümüze intikal eden meclis belgeleri arasında; Maraş Mebusluğu için yapılan seçim sonuçları mazbatası, Meclis Azalığına mahsus hüviyet varakası, Rusya'dan gelecek çocukların i'aşe, yerleştirme ve bakımı için kurulan komisyonda görevlendirilmesi evrakı, tercüme-i hâl evrâkının kayıt ve sicil numarasın bulunduğu belge, Maraş Müftülüğü'ne tayin edildiğine dair belge, TBMM'inde Mebusluk yaptığına dair evrâk, TBMM'i tarafından yeşil şeritli bir kıt'a İstiklal Madalyası verildiğine dair belge yer almaktadır.

Bu çalışmada Hasan Refet Efendi'nin (1863- 1929) şahsi evrakı içinden çıkan, tercüme-i hal, ve memuriyet hayatına dair önemli belgeleri değerlendirilmek suretiyle Refet Efendinin yaşamına dair bilgiler verilmiştir.

### **Hasan Refet Efendi'nin (D. 1863 - Ö. 1929) Hayatı**

Hasan Refet Efendi, 17 Haziran 1863 tarihinde, Çarşamba günü, Maraş'ın Ekmekçi Mahallesi'nde doğdu (Paköz, 2015: 68-85; Özalp, 1986: 18) Babası; ulemadan Maraş Alaâüddevle Camii (Yıldız, 2012: 76) Kebir İmamı İlyas Efendidir. Anası; Bursalı Fatma Pembe Hatundur (Şavkılı, 2000: 172, 233). Aile, İlyaszâde lakabıyla Maraş'ta meşhurdur. Hasan Refet Efendi'nin aile mesleği ulema olarak bilinir. Soy silsilesi âlimdir. Asıl adı Hasan olup, mahlası "Refet" tir.

---

<sup>2</sup>2014 yılında Hasan Refet Efendi'nin torunlarından Hasan Seçgin (1964d.) tarafından, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Ord. Prof. Mükrimin Halil Yinanç Kütüphanesine Hasan Refet Efendi'nin kitap ve evrakları bağışlanmıştır.

Hasan Refet Efendi'nin çocukluk döneminde Maraş'ta muntazam mektep bulunmadığından, Ekmekçi Mahallesi'ndeki Sıbyân Mektebinde ve babasından ilim tahsilini yapar. İlköğretim ve eğitimi kendi tabiriyle "mahallenin âdi mekâtib-i sıbyânında ve ale'l-ekser pederim nezdinde ulûm-i ibtidâiyyeyi okudum" (KSÜ Kütüphanesi HRE Evrakı No.1) diye ifade eder.

Nebeviye Medresesi Müderrisi olan babası İlyas Efendi'den ve Beyazıtlı Medresesi Müderrisi İsmail Efendi'den" (Şavkılı, 2000: 223) ve Maraş büyük Müftüsü olarak bilinen meşhur, Kanâdikırıkzâde Mustafa Efendi'den (Alparlan, Yakar, 2011: 47-48) "sarf nahiv, mantık, hadis, akâid, ma'ani, fıkıh, Tefsir ve hikmet" derslerini alır." Kur'an-ı Kerim hıfzını tamamlar (Alparlan, Yakar, 2011: 86). Derslerde Ma'ânî'ye<sup>3</sup> kadar tedris ederek, ilim tahsilinin sonunda icazetini Kanâdikırıkzâde Mustafa Efendi'den alır. Lisan-ı Osmanî'de okur ve yazar. Kaideleri dâhilinde Arapça ve Farsî lisanına aşinadır (Alparlan, Yakar, 2011: 157-162).

Memuriyet hayatına 22 yaşında, 13 Haziran 1885 tarihinde, Adana Vilayeti Cebel-i Bereket Sancağı'nda (Osmaniye) ambar memuru olarak göreve başlar. Memuriyete açıktan ataması yapılır. Bu memurluğu sırasında aylık 400 kuruş maaş alır. Ambar memurluğu görevi, aynı senenin 12 Kânunusani (Ocak) 1885 tarihine kadar sürer. 7 ay 27 gün bu görevde kalır. Cebel-i Bereket A'sâr ve Ağnâm İdâresi ve Mahalli Meclis İdâresi Heyeti tarafından yapmış olduğu hizmetleri tasdik olunarak berâat-i zimmet mazbatası verilir. Cebel-i Bereket Sancağı'ndaki görevi sona eren Hasan Refet Efendi, memleketi Maraş'a döner.

25 Teşrin-i evvel (Ekim)1896 tarihinde münhal bulunan Maraş Evkâf Müdüriyeti vekâletine ta'yin kılınır. Evkâf Müdüriyeti vekâleti görevinde, 2 ay 27 gün kaldığı bu görevinden 1 Şubat 1897 tarihinde istifa eder. Buradaki görevi sırasında aylık olarak 250 kuruş maaş alır. Bu konuda kendisi "*şehrîsi iki yüz elli guruş hisâbıyla müdüriyeti mezkûreye mahsus olan beş yüz guruş maâşın nisfını istifa eyledim*" der. Bu müdüriyet vekâleti içinde Maraş Meclis İdaresince Berâat Mazbatası verilir.

1908 senesinde Maraş Masârif Komisyonu, 1909 ve 1910 seneleri asker alma komisyonlarında fahri azalıkta bulunur. 1909 senesinde Maraş Meclis-i Umûmi Azalığı'na seçilir. 18 Kanûnuevvel (Aralık) 1909 tarihinde Halep Vilayetinde 40 gün süreyle görevlendirilir. Bu görev sırasında 32 günlük ihtiyaçları için 16 Osmanlı lirası ve 210 kuruş yol masrafı (harc-ı rah) alır.

21 Mart 1910 tarihinde Maraş Eytam Müdüriyetine tayin olunur. Bu görevde 500 kuruş maaş alır. 14 Teşrinievvel (Ekim) 1919 tarihinde maaşı 150 kuruş zam

<sup>3</sup>Maâni:manalar, ilm-i Maâni: Lûgat ve sintaks konularıyla, sözün amaca uygunluğundan sözedilen ilim.(Develioğlu, 1993: 557).

ile 650 kuruş olur. Maraş Eytam Müdürlüğü görevi, BMM tarafından, Maraş Mebusu seçilinceye kadar devam eder. Eytam Müdürlüğü görevinden 22 Nisan 1920 tarihinde istifa eder. Bu görevde 10 sene 1 ay kalır. Bu görevi esnasında toplam 80.152 kuruş maaş eline geçer.

Hasan Refet Efendi, mebusluk öncesi için “rütbe ve nişanım yoktur” der. Memuriyet dışında açıkta kaldığı süre içinde maaş almaz. Görevi sırasında maaş konusundaki hassasiyeti dolayısıyla, herhangi bir soruşturma ve mahkeme durumu vuku bulmaz (KSÜ Kütüphanesi, HRE Evrakı, No.1).

Bir taraftan vaizlik ve müderrislik yapan Hasan Refet Efendi, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Maraş'ta teşkilatlanmasında kurucu başkan olarak görev yapar. Maraş'ın Fransızlar tarafından işgali aşamasında, Maraş Müdafaayı Hukuk Cemiyeti'nin ikinci başkanlığını yapmıştır. Şehrin savunmasında diğer din âlimleri gibi görev almıştır. Maraş'ın savunması için gerekli mahalli teşkilatlanma, (Özalp, 1984: 81, 84; Çelik, 1999: 79-117) para, silah, cephane vb. konularda ne gerekiyorsa usanmadan, korkmadan, fedakârane hizmetini yerine getirmiştir. Mebus olduğu dönemde de Antep mücadelesine bilfiil iştirak etmiştir (Sandaloğlu, 2009: 145; Çelik, 2005: 722).

28 Mart 1920 tarihinde Maraş mebusluğuna seçilen Hasan Refet Efendi, 23 Nisan 1920'de Meclisin açılışında hazır bulunur. Mazbatasını BMM'nin 24 Nisan 1920 tarihli genel toplantısında kabul edilmiş ve mebusluğu tasdik olunmuştur (KSÜ Kütüphanesi, HRE TBMM Evrakı No. 6).

BMM'inde oluşturulan şer'îye-evkaf, irşad, adalet, millî eğitim ve PTT komisyonlarında görev almıştır. Rusya'dan gelecek yetim çocukların yerleştirilmesi ve bakımı için 8 Nisan 1920 tarihinde teşekkül ettirilen heyet içerisinde görev aldı. 19 Nisan 1922'de Maraş Müftüsü olarak tayin edilmesi sebebiyle iki memuriyet bir arada olmayacağı için müftülüğü tercih ) etmiştir (KSÜ Kütüphanesi, HRE Evrakı No.1). Bu durum üzerine 11 Mayıs 1922 tarihinde Milletvekilliğinden istifa başvurusu BMM'i tarafından onaylanmıştır. 2 yıl 17 gün BMM azalığında bulunduğu kendisine verilen evrakla tasdik olunmuştur (Özalp, 1984:78; Şavkılı, 2000: 173).

TBMM tarafından 24 Ekim 1923 tarihinde birinci devre Maraş Mebusu Refet Efendi'ye bir kıt'a yeşil şeritli İstiklâl Madalyası verilmesine karar verilmiştir. Hasan Refet Efendi, ilim, şiir ve edebiyata düşkündür, çok zeki ve çalışkan bir kişiliğe sahiptir. Konuşurken, anlatırken araya fıkra ve hikâye yerleştirir. Kelâm ilminde, şer'î ilimler de ve münazara alanındaengin bilgi sahibidir (Alparslan-Yakar, 2011: 88). Maraş müftülüğü sırasında camilerde halkın irşadı için vaaz ve nasihatlerin yanı sıra, Maraş ve civar vilayetlerde asayiş tehdit eden hadiselerin sona erdirilmesinde, bilfiil hizmet etmiştir. Bu hizmeti Maraş Vilâyeti Makamı ve Dâhiliye Vekâletince takdir edilmiştir (Şavkılı, 2000: 172).

11 Mayıs 1922 tarihinde başladığı Maraş müftülük görevi vefatı olan 7 Haziran 1929 tarihine kadar devam eden Hasan Refet Efendi, bu görevde 7 yıl 25 gün hizmet etmiştir. Hasan Refet Efendi yaptığı evlilikten yedi çocuk sahibi olmuştur. Bir din âlimi olarak Arapça ve Farsça dillerine vukufiyeti vardır. Lakapları İlyaszâde olarak bilinen bu aile soyadı kanunundan sonra Seçgin<sup>4</sup> soyadını almıştır.

### **Maraş Milli Mücadelesinde Hasan Refet Efendi**

I. Dünya Savaşı'nın ardından imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşmasıyla birlikte Osmanlı Devleti fiilen dağılma aşamasına gelmiştir. Osmanlı Devleti topraklarını Mondros Ateşkes Antlaşması hükümleri gereği işgale başlayan emperyalist güçler, antlaşmanın 7. maddesini gerekçe göstererek ülke topraklarını işgal etmeye başladılar. Mütarekenin imzalanmasından hemen sonra Adana, Maraş, Urfa, Antep ve Antakya yöresi İngilizler tarafından işgal edildi (Türk İstiklal Harbi, IV. C, Güney Cephesi, 1966: 3; Gotthart, 1970: 6).

16 Mayıs 1916 tarihinde imzalanan Skyes-Picot Antlaşması'na göre Antep, Urfa, Maraş ve Musul bölgesi Fransızlara bırakılmıştır. Fakat Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan hemen sonra bu bölgeler İngilizlerin kontrolüne geçmiştir. İngilizlerin bu bölgede Fransızlardan daha erken davranmalarının en önemli sebebi Fransızlara karşı bir pazarlık durumu oluşturmak amacıyla petrol alanı olarak bilinen Musul Vilayeti'nin yanısıra Cerablus, Birecik, Kilis, Urfa, Ayıntap ve Maraş'ın da işgal edilme planları yapılmıştır (Türk İstiklal Harbi 1, 1999: 105).

İngilizler hazırladıkları bu plana göre işgal hareketine başlayacaklardır. İngiliz işgal hareketinin başlamasından sonra bu haberlerin Maraş ve çevresinde duyulması üzerine Maraş halkı İngilizler bölgeye gelmeden önce bazı tedbirler alma yoluna gitmişlerdir. Öncelikle işgal kuvvetlerinin bölgeye intikal edecekleri güzergâh olan Antep-Maraş yolu üzerindeki Aksu Köprüsü'nü yıkarak İngilizlerin şehre gelişlerini engellemeye çalışmışlardır (Bağdatlılar, 1974: 25-26; Özalp, 1984: 17). Antep'ten hareket eden 600 kişilik İngiliz askerî birliği Türk tarafınca alınmış olan önlemlere rağmen yürüyüşüne devam etmiş daha önce yıkılan köprüyü yeniden kullanılır hale getirmiş ve Maraş istikametinde yoluna devam etmiştir. 22 Şubat 1919 tarihinde Maraş'a gelerek şehri işgal etmişlerdir. İngiliz kuvvetleri Albay Philip Marx Andriyo komutasındaki bir Hint süvari alayından oluşmaktadır. Bu kuvveler içerisinde yer alan bir kısım subay ve erler Müslümandır (Karadağ, 1943: 5; Kurtaran, Hizmet Gazetesi, 15. 5. 1957, nr. 34; Çoğalan-Kurtaran, 1963: 17; Bağdatlılar, 1974: 24; Sertoğlu, 19 Mart 1970: S. 3025) (Akbrıyık, 1999: 6).

---

<sup>4</sup>Hasan Seçgin (1964)Aile soyadı Seçgin şeklinde nüfus kayıtlarına geçmiştir. Şehven bazı kaynaklar Seçkin yazmaktadır.

İngilizlerin Maraş'ı işgali altındaki asıl sebep Musul'u alabilmektir. Bu amaçları doğrultusunda İngilizler Fransızların dikkatini Arap ülkelerine doğru yönlendirirken, Maraş bölgesinde rahatça hareket edebileceklerdi (Şıvgın, 1988: 485-486).

Maraş'ı işgal eden İngiliz kuvvetleri askeri kışlaya geldiklerinde, Teğmen Cemal'in maiyetindeki müfreze tarafından karşılanmış ve kışlaya girişlerine mani olunmuştur. Bunun üzerine işgal güçleri Türk askerinin bu tavrı karşısında Amerikan Koleji'ne gelmişler ve karargâhlarını burada kurmuşlardır. Bir kısım İngiliz askerleri de farklı yerlere yerleşmişlerdir. Gayri Müslimlere ait kiliseler ve diğer binalar işgal kuvvetlerinin ikametgâhına ayrılmıştır. Bunların başında Ermeni ve Katolik Kiliseleri, Abarabaşı Kilisesi ve Alman Çiftliği binaları gelmektedir (Akbiyık, 1999: 6-9).

İngiliz kuvvetlerinin Maraş'ı işgal hareketi sırasında bölgedeki Ermeniler büyük bir coşku ve sevinç içerisinde olmuşlardır. Yıllarca bölgede barış ve huzur içerisinde yaşayan ancak daha sonra emperyalist devletlerin tahrik ve kışkırtmaları ile isyan hareketlerine kalkışan ve bunu da uzun bir süredir devam ettiren Ermeniler mütareke sonrası başlayan işgalleri ve işgalci devletleri desteklemişlerdir. Nitekim Maraş'ta yaşayan ve bir kısmı tehcir sonrası bölgeye yeniden gelen Ermeniler ve Ermeni din adamları büyük bir karşılama töreni hazırlayarak İngilizleri bayraklarla ve çalgın gösterilerle karşılamışlardır. Maraş'ı işgal eden İngiliz işgal kuvvetlerinden bir subay Mutasarrıf Ata Bey'i görüşme yapmak için makamına davet etmiştir. Yapılan bu görüşmede İngiliz Subay Mondros Antlaşması'na dayanarak şehri işgal ettiklerini ifade etmiştir (Yavuz, 2003: 23). Bunun üzerine Mutasarrıf Ata Bey ise şehirde asayiş ve güvenliği tehdit eden bir durumun olmadığını ve kendilerini işgalci sıfatı ile değil ancak misafir olarak kabul edebileceklerini söylemiştir (Karadağ, 2008: 14; ATASE, (İSH- 3A ), Sıra No: 1680, Kutu No: 79, Gömlek No: 28, s.1). Maraş'ta yaşayan Ermeniler İngiliz işgalinden oldukça memnun görünüyorlardı. Ayrıca daha önce göçe tabi tutulmuş olan Ermeniler de, İngilizlerin bölgeyi işgali ile birlikte Maraş'a tekrar gelmeye başlamışlardı (Kutlusoy, 1960: 7-8; Akbiyık, 1999: 12; Osmanlı Belgelerinde Ermeni- Fransız İlişkileri (1918-1919), 2002: 139-141).

İngilizlerden gerek maddi gerekse manevi güç alan Ermeniler Maraş'ın işgal edilmesinden sonra faaliyete geçerek Türklere karşı çeşitli entrika, yalan ve iftiralara başlamışlardı. İşgalden sonra çok geçmeden şehirde vaziyet gerginleşmiştir. Bunun üzerine Max Andriyo bir takım mühim meselelerin görüşülmesi için Maraş ileri gelenlerinden bazılarının Amerikan Koleji'nde toplanmalarını istemiştir. Toplam yedi kişiden meydana gelen şahısların hepsi de Maraş'ın ileri gelen âlim kişilerden, Maraş Müftüsü Tekerekzâde Hacı Mehmet Tevfik Efendi, Müderris Dayızade Hacı Mehmet Emin Efendi, Eytam Müdürü Müderris İlyas Efendizâde Hasan Refet Hoca, ulemeden Karaküçükzâde Keskin



Hacı Mehmet Efendi, Liva Müderrisi Seyithanzâde Osman Efendi, Müderris Leblebicizâde Hafız Ali Efendi, Emir Abdülcemizâde Şeyh Ali Sezai Efendi idiler (Karadağ, 1943:7; Akbıyık, 1999: 24).

İngiliz işgal kuvvetleri ile yapılan bu görüşmelerin bölgede asayiş ve güvenliğin sağlanması açısından çok önemli fayda sağladığı görülmüştür. Nitekim bölgedeki Ermenilerin İngilizleri etkilemek yönündeki girişimleri de engellenmiş oldu. İngiliz işgal kuvvetleri içerisinde Hintli Müslüman askerlerin olması kısa zamanda bunların yerli halkla iyi ilişkiler kurmasını sağladı. Ayrıca Yüzbaşı Hasan Rüfai Efendinin Şeyh Ali Sezai Efendi ile kurduğu dostluk münasebeti ve bir aracı rol üstlenmesi ilişkilerin daha sağlıklı işlenmesini sağlamıştır. (Akbıyık, 1999: 14-15). Nitekim Ermenilerin kesilmeyen başvurularını, işgal kuvvetlerinin siyasi işlerinden sorumlu subayı Mısırlı Hasan Rufai, İngilizlerin emniyet ve asayişi temin için bölgeye geldiklerini dolayısıyla. Ermenilerin müracaat yerinin hükümet daireleri olduğunu ve bu konuda İngiliz işgal kuvvetlerinin bu şikâyetlere cevap vermeyeceğini belirtmiştir (Akbıyık, 1999: 19,25-27; Saral, 1970: 154-155; Özalp, 1986: 27). Böylelikle Ermeniler Müslüman Türkler hakkındaki yalan iddia ve beyanlarının önüne geçilmiş ve artık İngilizler, bu Ermeni tahrik ve kışkırtmalarına kanmamaya başlamışlardır. Dolayısıyla Maraş'ı sekiz ay işgalleri altında bulunduran İngilizler bu süre içerisinde halkın milli ve manevi hassasiyetlerine dikkat ederek halkla barışık olmayı tercih etmişlerdir. İşgalin ilk gününden itibaren gösterdikleri tavırlarında hep bu hava hâkim olmuştur.

Maraş'ın İngilizler tarafından işgalinden sonra izledikleri politika durum ve şartlara göre değişiklik göstermiştir. Büyük sömürgelere sahip olan ve uzun yıllar bu sömürgelerde hâkimiyet süren İngilizlerin deneyim ve tecrübeleri işgal altında tuttıkları yerlerde istikrarlı bir düzenin kurulmasını da kolaylaştırmıştır. Mütarekenin hemen sonrasında İngilizlerin daha önceki anlaşmaları ihlal ederek Güney bölgesini de işgal etmesi aslında İngilizlerin daha sonra uygulayacakları planın ilk adımını oluşturmuştur. Esasında Filistin ve Musul'u isteyen İngilizler, bu bölgede kalıcı değillerdi. İşgal edilen başta Maraş olmak üzere güneydeki diğer şehirleri Fransızlara karşı bir pazarlık konusu olarak öne süreceklerdi. Bu planı adım adım uygulamaya çalışan İngilizlerin bu planın uygulanmasını engelleyen bir krizin çıkmasına tahammülleri yoktu. Dolayısıyla Maraş'ta çok stratejik hareket ederek mahallî hükümetlerle karşı karşıya gelmemeye çalışmışlar özellikle Ermenilerin tahrik ve kışkırtmaları karşısında daha aklı selim hareket ederek bölgenin hassasiyetlerine de dikkat ederek yerel yönetimle uyumlu ve istikrarlı bir ilişki içinde olmuşlardır. İngilizlerin bu ince siyasetleri ve uygulamaları bölgede büyük faciaların yaşanmasının önünü almıştır ve işgal sürecinin daha az tahribatla sonuçlanmasını sağlamıştır (Akbıyık, 1999: 46; Türkkorur, 1984: 7).

İngiltere, I. Dünya Savaşı başladıktan sonra sykes-picot antlaşmasıyla Fransa'ya vermiş olduğu Musul'u geri alabilmek için belirlediği planı işgalden bir süre sonra tatbik sahasına koymak için harekete geçti. Önce Maraş, Antep ve Urfa'yı bir an evvel Fransızlara devredilecekti. Ancak bu süreçte Fransızlar bir süre bu bölgede oyalanacak ve Arap toprakları üzerindeki dikkatleri dağıtılmış olacaktı (Akbiyık, 1999: 50; Kundakçı, 2001: 123; Dümer, 1972: 381).

İngiliz diplomasisinin yoğun uğraşları sonunda Fransız ikna edildi. Böylece İngiliz ve Fransızlar arasında 15 Eylül 1919'da Suriye İtilafnamesi gerçekleşti. Bu antlaşma çerçevesinde Maraş, Antep, Urfa şehirleri İngilizler tarafından boşaltılarak Fransızlara bırakılırken (Türk İstiklal Harbi, Güney Cephesi, C.IV, 2009: 60; Özalp, 1984: 40; Ünalp, 2018: 214) Musul İngiltere'ye devredilecekti (Akbiyık, 1999: 46-47). İngilizler bu yapılan anlaşma ile 1 Kasım 1919'da Maraş'tan çekildiler (Günay, 2019: 54). Böylece İngilizlerin bölge ile ilgili kurguladıkları plan kendilerinin istedikleri şekilde uygulanmış oluyordu. Bu tarihten itibaren Maraş, Antep ve Urfa ile birlikte tümüyle Fransız işgali altına girmiştir (Yavuz, 1994:8).

Mustafa Kemal, İngilizlerin ardından Maraş'ı Fransızların işgal edeceğini tahmin ederek, 13. Kolordu Komutanı Cevdet Bey'e bu konuyla ilgili 26 Ekim 1919 tarihinde bir telgraf gönderdi. Bu telgrafta Urfa, Antep ve Maraş halkının Fransız işgaline karşı temkinli davranıp maneviyatlarını yüksek tutmalarını ve derhal harekete geçmeleri konusunda talimatta bulunmuştur (Şıvgın, 1988: 487; Eyicil, 2000: 47). Ayrıca işgali protesto etmek amacıyla yurt çapında 29 Ekim 1919 tarihinde bir tamim yayımlayarak; *Suriye İtilafnamesi'nin haksız bir anlaşma olduğunu, Türk milletinin Erzurum ve Sivas Kongrelerinde hukukunu müdafaa konusundaki azmini ilan ettiğini, milletin bu gibi oldubittilere boyun eğmeyeceğini* ifade etti (Arsan, 1964: 120).

Fransız öncü kuvvetleri İngilizler ile yapılan anlaşma sonrasında 29 Ekim 1919 tarihinde Çarşamba günü Yüzbaşı Julie komutasında Maraş'a geldi (Karadağ, 1994: 17; Bağdatlılar, 1974: 45; Akbiyık, 1999: 75). Bir gün sonra 30 Ekim Perşembe günü de ilk öncü kuvvetlerden sonra asıl kuvvetler Fransız Yüzbaşı Fouquet komutasında 412. Alaydan yarım bölük, Ermeni Millî Alayı'nın 1. Taburu ve 1 sipahi takımı ile Maraş'ı işgal etmeye başladılar. İşgal kuvvetlerinin sayısı 400 Ermeni, 1000 Fransız ve 50 Cezayirli süvariden ibaretti<sup>5</sup> (Türk İstiklal Harbi, Güney Cephesi, C.IV, 2009: 65; Bağdatlıoğlu, 1974: 41; Selek, 1982: 533; Akbiyık, 1999: 71; Saral, 1970: 157). Fransızlar, ilk olarak İngilizlerin işgal etmiş olduğu Kışla ve Amerikan Kolejini ele geçirdi. Daha sonra halkın muhtemel karşı koymasını önlemek amacıyla şehrin ortasında bulunan ve

<sup>5</sup>Bağdatlıoğlu; s.41'de bu rakam 1000 Fransız ve 500 Cezayirli olarak verilmektedir (Türk İstiklal Harbi, Güney Cephesi, C.IV, s.65)

hâkim yerlerden biri olan Abarabaşı ve Ermeni Katolik Kilisesine yerleştiler. Şehrin doğusunda bulunan Alman Eytam Hanesini (yetimhanesi), biraz dışında olan Alman Çiftliğini, batısında bulunan Tekke Kilisesini, güneyinde yer alan çarşıdaki hanları ve sonunda kaleyi işgal ettiler (Eyicil, 2005: 50).

Fransız işgalinin başlamasından Maraş halkı önemli ölçüde rahatsızdı. Zira Fransız işgal kuvvetlerinin daha önce işgal ettikleri bölgelerdeki uygulamalarının şehir halkı tarafından duyulması bu endişeleri daha da arttırmıştı. İşgalden bir süre sonra bu endişelenmenin boşuna olmadığı ortaya çıktı. Nitekim Ermenilerin, Fransız işgalcilerinden aldığı destekle daha saldırgan bir havaya girmesi, Türklerin ise kendi yurtlarını koruma kaygısına düşmesi bazı olayların yaşanmasına sebebiyet vermiştir. İşgalden birkaç gün sonra, yani 31 Ekim 1919 tarihinde Sütçü İmam Olayı meydana gelmiştir (Özalp, 1984: 43-45; Saral, 1970: 159-160; Türk İstiklal Harbi, Güney Cephesi, C.IV, 2009: 67; Bağdatlılar, 1974: 47). Bu olayda sarhoş olarak taşkın hareketler sergileyen Fransız üniformalı Ermeni askerleri Türk kadınlarını taciz etmişler, dinî ve geleneksel değerlere saygısızlık göstermişlerdir. Bununla da yetinmeyip kendilerini Maraş'ın hâkimleri gibi görmeye başlamışlardır. Bu durum Türklerin öfke ve nefretine yol açmış, çıkan kargaşada Çakmakçı Said adında bir Türk, Ermeni kurşunları ile yaralanmış, bir Ermeni askeri de Sütçü İmam'ın tabancasından çıkan kurşunlarla ölmüştür (Akbiyık, 1999: 124-126; Özalp, 1984: 43-45; Saral, 1970: 159-160; Bağdatlılar, 1974: 48). Bu olaydan sonra Ermeniler daha da taşkınlıklarını arttırmışlar ve Müslüman Türklere yönelik birçok tecavüz ve katliamlara girişmişlerdir.

Sütçü İmam hadisesi ve onu takip eden olaylar üzerine, Antep'te bulunan Fransız Kuvvetleri Kumandanlığına 2 Kasım 1919'da bir protesto telgrafi çeken Maraş ileri gelenleri, sekiz aylık İngiliz işgalinden sonra memleketin Fransızların eline geçtiğini, İngilizlerin işgalleri esnasında milletin hislerini ve dinî görüşlerini rencide edecek hiçbir olaya meydan vermediklerini, fakat çoğunluğunu Adana ve çevresi Ermenilerinin teşkil ettiği Fransız kuvvetlerinin Maraş'a geldiklerinin ertesi günü Türkler aleyhinde faaliyetlere başladıklarını ve bunların polis raporları ile sabit olduğunu belirterek Türklere karşı yapılan tecavüzlerin önlenmesini istemişlerdir. Maraş'ta birbirini takip eden olaylar ve Maraş ileri gelenlerinin protestolarının yoğunluk kazanması üzerine, Fransızlar Cebel-i Bereket (Osmaniye) Askerî Valisi Yüzbaşı Andre'yi Maraş'a göndermeye karar vermişlerdir (Bağdatlılar, 1974: 58; Kurtaran, 1957; Tefrika nr. 28-29; Kutlusoy, 1960: Sayı 23:11; BOA. HR. SYS. 2543-2/13-16; Akbiyık, 1999: 132; Kerr, 1973: 105-106).

Yüzbaşı Andre 27 Kasım 1919 günü Maraş'ın ileri gelenleri ile bir görüşme yapmak için Abdülkadir Paşa Konağı'na davet etmiştir. Ancak toplantıya çağrılan kişiler konuyu istişare ettikten sonra bunun millet ve memleket için zararlı

olacağını düşünerek böyle bir toplantıya gitmemişlerdir. (Gönen, 2005: 108; Kurtaran, 1957: Tefrika nr. 30; Akbıyık, 1999: 136; Bağdatlılar, 1974: 56; Özalp, 1984: 53).

Agop Hırlakyanın Andreyi konağına daveti üzerine tertip edilen baloda Hovsep'in kızı Helana'ya Andre tarafından yapılan dans teklifi üzerine Helena'nın *bu memlekette kendini hür hissetmediğini kalede Türk bayrağı dalgalandıkça bu dans teklifini kabul edemeyeceğini* söylemesinden sonra Andre büyük bir kızgınlıkla kaledeki Türk bayrağının indirilme talimatını vermiştir. Andre'nin talimatı üzerine Maraş Kalesi'ndeki Türk bayrağı indirilmiştir (Bağdatlılar, 1974: 56; Kurtaran, 1957: Tefrika nr. 30; Kerr, 1973: 70; Gönen, 2005: 106).

Kısaküreklerden Halil Ağa'nın oğlu Mehmet Ali, Maraş kalesinden Türk bayrağının indirilmiş olduğunu hasta yatağında pencereden görmüş ve bu durumdan derin üzüntü duymuştur. Bu halet-i ruhiye içerisinde hissiyatını dile getirmek, vatan ve milletin selameti ile durumun vahametini ortaya koymak ve halkı uyandırmak adına bir beyanname kaleme almıştır. Hazırlanan bu beyannameyi oğlu Şahabeddin vasıtasıyla Ulu Camii başta olmak üzere bazı önemli camilere bıraktırmıştır (Karadağ, 1943: 15; Çoğalan-Kurtaran, 1963: 25; Kutlusoy, 1960 Sayı 23: 12; Kerr, 1973: 71; Kurtaran, 1957: Tefrika nr. 31). Namaz öncesi cemaat bir araya gelerek içlerinden bazıları, bayrağın indirilmesinin burada hâkimiyetin kalmadığının bir delili olduğunu söylediler (Bağdatlılar, 1974: 60). Cami cemaati de bu kızgınlık içerisinde camiye girmiş, ezan okunmuş, sünnet namazı kılınmış ve hatip hutbeye başlamıştır. Bu sırada dışardan: "Bayraksız namaz kılınmaz" sesleri duyulmuştur. Bunun üzerine minberde bulunan Ulu Cami İmamı Rıdvan Hoca da cemaatin doğru söylediğini, hürriyeti elinden alınan bir milletin cuma namazı kılmasının dinen caiz olmadığını ifade etmiştir (Karadağ, 1943: 16; Bağdatlılar, 1974: 60; Oğuzcan, 1966: 13; Çoğalan-Kurtaran, 1963: 26; Sertoğlu, 1970: nr. 3086; Kutlusoy, 1960 Sayı 23:12; Akbıyık, 1999: 139).

Bunun üzerine, cemaat, minberdeki sancağı alarak dışarıya çıkmış ve kaleye doğru hareket etmiştir. Halk kaleye doğru yürüdükçe, kalabalık gittikçe büyümüştür. Kalenin kapıları Fransız kuvvetleri tarafından kapatılmasına rağmen, halk kale duvarını tırmanıp içeri girip kapıları açmıştır. Fransız askerlerinin çarpışmayı göze alamayarak kalenin arka kapısından kaçmışlardır. Bunun üzerine kaleyi ele geçiren Maraşlı çeteler güvenliği sağlamışlar ve yere atılan al bayrak alınarak Onbaşı Zalhocaoğlu Osman (Osman Erşan) tarafından kale burcuna dikilmiştir. (Özalp, 1984: 54; Türkkorur, 1984: 10; Akbıyık, 1999: 138; Özbaş, 2009; Bağdatlılar, 1974: 59-60; Karadağ, 1943: 16-17; Karadağ, 1994: 18-19; Çoğalan-Kurtaran, 1963:27; BOA. HR. SYS. 2543-7/33,34; HR. SYS. 2543-2/36; Kerr, 1973:71).

29 Kasım 1919 Cumartesi günü, daha önce yapılması gündeme gelen ancak yapılamayan toplantının yapılması kararlaştırılmıştı. Ancak yaşanan bayrak olayından sonra Yüzbaşı Andre'nin olay günkü mülayim hali kalmamıştı. Bu sebeple Mutasarrıfın toplantıya birlikte gitme teklifini kabul etmediği gibi toplantıya katılacakların kendi yanına gelmelerini istedi. Bunun üzerine Maraş ileri gelenleri Terzi Karabet'in evine gittiler. Bu toplantıda Osmaniye Mutasarrıfı Hüsnü Bey ile Jandarma kumandanı Sıtkı, Dört Yol Müftüsü Mustafa Remzi, Osmaniye ileri gelenlerinden Hacı Hüseyin, Çaloğlu Hacı Ahmet yer alırken şehrin ileri gelenlerinden Jandarma kumandanı İsmail Hakkı, Komiser Cemil, Bayındırlık başmühendisi Abdüllatif, Bayezitzade Abdükadir Paşa ve kardeşi Mehmet Rüştü, Yaver ve Osman Beyler ile bazı kimselerde bu salonda yer almışlardı. Bunların yanı sıra Maraş kadısı Elbistanlı Mehmet Fevzi, Müftü Hacı Mehmet, ülemadan *Hasan Refet*, Dayızade Mehmet Emin, Karaküçükzade Hacı Mustafa, Dedezaade Mehmet Hilmi, kardeşi İbrahim, Çukadarzade Hacı Mustafa ve Hacı Mehmet, Kocabaşzadelerden Hacı Ahmet ve Naci, Kiliszade Nedim, Belediye Reisi Bekir Sıtkı ve Bayezitzade Şükrü Beyler'de katıldı. (Özalp, 1986: 29; Karadağ: 1994: 18; Bağdatlılar, 1974: 65; Akbıyık, 1999: 145).

Toplantıda Yüzbaşı Andre, bir konuşma yaptı. Bu konuşmada: “*Ben memleketin tumarına, ahalinin refah ve mutluluğuna çalışıp hakkınızda lütufla muamele edecektim. Dünkü gün kuvve-i işgaliyem aleyhine kıyamda bulundunuz. Ben isteseydim, bayrak için kaleye hücum eden ahaliyi makineli tüfek ateşine tuttururdum. Binlerce adam ölür ve yaralanırdı...*” diyerek tehdit içeren sözler sarf etmiştir (Özalp, 1986: 629; Karadağ: 1994: 21; Bağdatlılar, 1974: 66; Akbıyık, 1999: 146). Bunun üzerine orada bulunan Şeyh Ali Sezai Efendi'nin yaptığı konuşmasının son bölümünde bütün bu olanların müsebbibinin işgal güçleri olduğunu ve özellikle “*...Fransız işgal kuvvetleri tarafından Ermenilere cesaret verilip çeşitli cinayetlere sebep olunduğu ve Cuma günü bayrağın indirilmesinin milletin galeyana gelmesine yol açtığını*” dile getirmiştir (Akbıyık, 1999: 147).

Bu yaşanan olaylardan sonra Andre, Antep'teki Yarıbay Fly Saint Marie'ye Maraş'taki durumun hassasiyetini bildirerek 300 kişilik bir takviye kuvvetinin gönderilmesini istedi. Yarıbay Maraş'taki bu durumdan büyük bir endişeye kapıldı. İlk anda Maraş'a herhangi bir kuvvet göndererek karargâhını zayıflatmak istemiyordu. Bu sebeple Yüzbaşı Andre'yi rapor vermek üzere Antep'e çağırdı ve Andre 3 Aralık günü Antep'e hareket etti. Andre'nin oradan da konuyu genel vali Bremond'a bildirmek üzere Adana'ya gitmiştir (Karadağ, 1974: 21; Gönen, 2005: 114; Bağdatlılar, 1974: 74). Andre'nin bu başarısızlığı ve yanlış tutumları nedeni ile görevinden alındı ve bir daha Maraş'a gönderilmedi. Andre'nin görevden alınmasından sonra yerine Yüzbaşı Morbieu kumandan tayin edilmiştir (Akbıyık:1999:149).

Maraş bölgesindeki bu hassas gelişmeler üzerine Fransızların 315. Piyade kumandanı General Querette 6 Aralık 1919'da Antep'e gelerek, Maraş, Antep ve Urfa vilayetlerini içine alan Doğu Bölgesi Kumandanlığını üstlenmiştir. General Querette, Maraş'taki bayrak hadisesi üzerine Maraş'ta Türkler lehine gelişen vaziyeti değiştirip Fransızların durumunu düzeltmek gayesiyle 15 Aralık 1919 tarihinde Albay Flye Saint Marie ile Maraş'a geldi (BOA. HR. SYS. 2543-5/6; Karadağ, 1943: 27; Bağdatlılar, 1974: 75). O, şehrin ileri gelenlerini karargâhına davet ederek bir toplantı yapmıştır. Toplantıda Maraş, Antep ve Urfa sancaklarında asayişin teminine memur edildiğini, Fransa Devleti'nin birçok sömürgesinin olduğunu ve bu sebeple de araziye ihtiyacı olmadığını, Osmanlı Devleti ile birlikte yollar yapacaklarını ve memurların maaşlarını arttıracaklarını ifade ederek, Fransızlardan korkacak bir durum olmadığını belirtmiştir. Bunun üzerine Şeyh Ali Sezai Bey, memleketin asayişinin yerinde olduğunu, Fransızların askerlerini çoğaltmasının Türkleri korkuttuğunu, maaşların azlığı veya çokluğundan kimsenin şikâyet etmediğini, Maraş'ın Adana'ya dâhil olmadığını ve Hükümetin adaleti uyguladığını söylemiştir. Uzun süren münakaşalar sonucunda, sulh neticelenene kadar İngiliz kuvvetlerinin tatbik ettikleri vaziyet ve harekettten başka bir duruma izin verilmeyeceğine karar verilmiştir (Karadağ, 1943: 28; Kutlusoy, 1960 Sayı 24: 11).

Diğer taraftan General Querette'in Maraş'a silah ve asker sevk edeceğini söylemesi de halkı rahatsız etmiştir. Bunun üzerine, Evliya Efendi'nin gayretleri sonucunda 447 imzalı bir protestoname hazırlanarak 17 Aralık 1919 tarihinde Maraş Mutasarrıflığına verilmiştir ve 21 Aralık'ta da mutasarrıflıktan General Querette'e gönderilmiştir (Ermeni-Fransız İlişkileri..., C.II, 2002: 219-220; Karadağ, 1994: 28-31; Akbıyık, 1999: 150-154). Bu beyannamede kısaca “...*Altı buçuk asırlık tarihe sahip bir devletin kıymetli bir parçası olan ve yüzde doksanını Türklerin teşkil ettiği Maraş'ı, anavatanından ayırmak maksadı güdüldüğü bu duruma Maraş halkının sessiz kalamayacağı aksi takdirde ortaya çıkacak hadiselerden mesuliyet kabul edilmeyeceği...*” hususlarına yer verilmiştir (Karadağ, 1943: 29-31; Bağdatlılar, 1974: 75-76; Özalp, 1984: 96-97; Kutlusoy, 1960: Sayı 24: 11). Diğer taraftan, Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin Adana, Maraş, Antep ve Urfa vilayetlerinin Anadolu'dan ayrılmak istenilmesi karşısında hareketsiz kalması mümkün değildi. Bu amaçla, düşmana karşı koymak için 3, 12, 13, 15 ve 20. kolordular kendi komuta sahalarında milli teşkilatın kurulmasına yardımcı olacaklardı (Akbıyık, 1999: 158;. ATASE, Kİ. 325, D. 15, F. 11; Kİ. 259, D. 23, F. 1-1, 1-16, F. 2, F. 3).

Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti, Güney Cephesi ile ilgili olarak bir takım kararlar almıştır. Önce işgal bölgesi üçe ayrılmıştır. Maraş vilayetinin dâhil olduğu ikinci bölgenin idaresi Sivas'ta bulunan 3. Kolorduya bırakılmıştır (Türk İstiklal Harbi, Güney Cephesi, C.IV, 2009: 66; Akbıyık, 1987: 227).

Fransız işgaline karşı teşkilat kurma fikri ilk defa, Dr. Mustafa tarafından teklif edilmişti. Daha Fransızların Maraş'a gelmelerinden bir iki gün önce Ulu Camii'nde ikinci namazından sonra bir konuşma yapan Dr. Mustafa, konuşmasında Fransızların yakında geleceğini ve Maraş'ta da Adana gibi çeşitli işkencelerde bulunacaklarını anlatmış, halkı silahlanmaya ve karşı koymaya davet etmişti. Ancak o gün için bu öneri gerçekleşmemişti. Nihayet milli teşkilat kurma faaliyetleri bayrak hadisesinden sonra hız kazanmıştı (Karadağ, 1943:23; Bağdatlılar, 1974: 68; Kutlusoy, 1960 Sayı 24: 10).

Maraş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin kurulması için ilk toplantının bayrak hadisesinden sonra Çiçekli Camii İmamı Veziroğlu Mehmet (Vezir Hoca) Bey'in evinde yapılmıştır. Toplantıda güvenilir bazı kişileri bu teşebbüsten haberdar etmek üzere bir heyet seçilmiştir. Heyet, İlyas Efendizâde Refet Hoca başkanlığında Belediye Reisi Bekir Sıtkı Bey, Kocabaşzâde Arif Bey, Hacı Naci Efendi, Hacı Ahmet Efendi, Şişmanzâde Arif Bey, Dedezâde Mehmet Bey, Beşan Beyzade Hacı Nuri Efendi, Hancızâde Hafız Ali Efendi ve Mühendis Abdülatif Bey'den meydana geliyordu. İkinci toplantı iki gün sonra Veli Efendi oğlu Ziya Bey'in evinde yapılmıştır. Ancak güvenilir olmayan bazı kişilerin toplantıya gelmesi üzerine teşkilat meseleleri konuşulmadan toplantıya son verilmiştir. O günün gecesi yine Ziya Bey'in evinde toplanılmıştır.

Teşkilat çalışmaları hem Kayabaşı Mahallesi'nde hem de Şekerli Mahallesi'nde birbirinden habersiz olarak çok gizli bir şekilde yürütülmüştür. Şekerli Mahallesi daha sonra Kayabaşı grubuna iltihak etmek suretiyle birleşmiştir. Heyette Hoca Refet Efendi, Hoca Şeyh Ali Sezai Efendi, Belediye Reisi Sıtkı Bey, Vezir Hoca ve Çanakoğlu Hüseyin Bey gibi daha çok yaşlı, güngörmüş, varlıklı ve din adamlarından teşekkül etmiştir. Başlangıçta bu heyetlerin birbirlerinden haberleri yokken, bilahare birleşerek merkezleri cami olmak üzere Maraş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kurulmuştur (Kutlusoy, 1960 Sayı 24: 10; Özalp, 1984: 81; Çoğalan-Kurtaran, 1963: 31; Alpaslan- Yakar, 2012: 35-36).

Cemiyet başkanlığına Arslan Bey, ikinci başkanlığına<sup>6</sup> Refet Hoca, Kâtip Faik Efendi, Veznedar Hacı Nuri Bey, Hafız Ali Efendi, Evliya Efendi, Fatmalıoğlu Derviş Efendi, Belediye Reisi Hacı Sıtkı Bey, Kısakürek Mümtaz Bey, Mühendis Abdülatif Bey, Adanalı Hasan Bey ve Müftü Abdullah Mehmet Efendi

---

<sup>6</sup>Bazı kaynaklarda Cemiyetin ikinci başkanlığına Tapu Memuru Faik Bey getirildiği yer almıştır (Akbiyık, 1999:167). Bir diğer kaynakta başkan Arslan Bey ikinci başkan Refet Hoca, katip Faik Bey olarak verilmektedir (Özalp, 1984: 84). Maraş gazilerinden Mustafa Kuşçu'ya göre, ilk teşkilat Kayabaşı Mahallesi'nde kurulmuş olup, cemiyet başkanı bayındırlık müdürü Abdullah Bey, kâtibi ise Tapu başkâtibi Faik Bey'dir (Özalp, 1986: 177; Akbiyık, 1999:167).

seçilmişlerdir. Cemiyet merkezi Ulu Camii Medresesi idi (Özalp, 1984: 84). Teşkilat planına göre, muharebe esnasında düşmana karşı koyabilmek için şehir on bölgeye ayrılmıştır (Kutlusoy, 1960 Sayı 24: 10-11; Özalp, 1984: 84; Karadağ, 1943: 21-22; Çoğalan-Kurtaran, 1963: 33).

Bayrak olayından sonra kuvvetlerinin yetersizliğini gören Fransızlar Maraş'a takviye kuvvetler göndermek için birliklerin Antep'den Maraş'a doğru hareket ettirmişlerdir. Yol üzerinde Türk Kuvâ-yı Milliyesi'yle yapılan savaşta Fransızlar iki ölü ve yaralı bırakmışlardır. Bu olaylar Maraş'ta tedirginliğin artmasına ve Fransızlar aleyhinde sürdürülen propagandaların tekrar canlanmasına sebep olmuştur. Nitekim Maraş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti bu tarihten sonra çalışmalarını artırmıştır.

General Querette, 6 Ocak 1920 tarihinde, 1.500 kişilik bir kuvvetle tekrar Maraş'a gelmiştir. Querette aynı gün şehrin ileri gelenlerini toplayarak memlekette güvenliği sağlama görevinin kendisine verildiğini hatırlatarak Türk Kuvâ-yı Milliyesi'ni eşkiya olarak nitelendirmiştir. Bunun üzerine Refet Hoca: *"Korumaktan ve medeniyetten söz ediyorsunuz. Hâlbuki Ermenilerin bizlere yaptığı fenalıkları bile önleyemiyorsunuz. Kadınlarımıza taarruz ettiler, birçok din kardeşimizi öldürdüler... Bir taraftan da Ermenileri silahlandırıyorunuz. Bu kadar işleri yapmaya gücünüz yetiyor da eşkiya dediğiniz Kılıç Ali'yi neden cezalandıramıyorsunuz?"* diye mukabelede bulunmuştur (Akbiyık, 1999: 183-184; Çelik, 2004: 724).

Daha sonra Maraş'dan hareket eden Fransız kuvvetleri Eloğlu'nun kuzeyinde Kılılı köyüne ulaştığında Muallim Hayrullah emrindeki 60 kişilik Türk müfrezesinin pususuna düşmüştür. Meydana gelen çarpışmada 30 Fransız askeri esir alınmış, bir kısım Fransız kuvvetleri ise Maraş'a dönmek zorunda kalmıştır (Kutlusoy, 1960 Sayı 24: 12; Çoğalan-Kurtaran, 1963: 34-35; Akbiyık, 1999: 184). Bu çatışmalar üzerine General Querette, mücahidlere nasihatta bulunmak üzere bir heyet-i nâsihanın bölgeye gönderilmesini istemiştir. Mutasarrıf Vekili Cevdet Bey'in talep ve teklifi üzerine Belediye Reisi Bekir Sıtkı Bey, Jandarma Kumandanı Binbaşı İsmail Hakkı Bey, Mühendis Abdüllatif Bey ve Hocalardan Refet Efendi, Kara Küçükzâde Hacı Mustafa Efendi, Müderris Hafız Ali Efendi, Kocabaşzâde Hacı Efendi ve Dedezâde Mehmet Hilmi Bey'den meydana gelen bir heyetin gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Heyetin yola çıktığı sırada esir alınan Fransız kuvvetleri serbest bırakılmıştır (Karadağ, 1943: 33; Özalp, 1984: 123; Akbiyık, 1999: 186).

21 Ocak 1920 tarihinde General Querette, Maraş ileri gelenlerini karargâhına davet etmiştir. Fakat bu heyet gelmeden önce tabur kumandanlarını toplayarak bir durum değerlendirilmesi yapılmış ve bütün kuvvetlerin harekete hazır bulundurulmasına karar verilmiştir. Ayrıca verilecek işareten sonra şehirde işgal



edilecek stratejik noktaları tayin etmiştir. Aynı gün General, Antep konvoyunun tamamen imha edildiği haberini almış ve bu durumdan çok rahatsız olmuştur. Daha önce yapılan çağrı üzerine Maraş ileri gelenleri karargâha gelmişlerdir. Heyette Mutasarrıf Vekili Cevdet Bey, Jandarma Kumandanı İsmail Abdüllatif Bey, Bayezidzâde Mehmet Bey, Müftü Hacı Mehmet Tevfik Efendi, Eytam Müdürü Refet Bey, Karaküçükzâde Hacı Mustafa Efendi, Hafız Ali Efendi, Şişmanzâde Arif Bey ve Kocabaşzâde Hacı Nuri Bey bulunuyordu (BOA. HR. SYS. 2544-1/3,4,14; Karadağ, 1943: 38; Kerr, 1973: 95; Çoğalan-Kurtaran, 1963: 35; Kutlusoy, 1960 Sayı 25: 12-13; Akbıyık, 1999: 199-200).

Toplantı başlar başlamaz General Querette, Fransız konvoyuna yapılan saldırı ile ilgili Maraş ileri gelenlerini suç ortaklığı ile itham etmiştir. Buna karşılık Maraş ileri gelenleri bu ithamı kabul etmeyerek olaylardan firarileri mesul tutmuşlardır. Ayrıca, Mondros Mütarekesi'nin ihlal edildiğini ileri sürmüşlerdir (BOA. HR. SYS. 2544-1/3,4,14; HR. SYS. 2543-8/15-21, 25; Kerr, 1973: 95).

Görüşmeler sonunda General Querette söz konusu olaylar sebebiyle Mutasarrıf Vekili Cevdet Bey, Jandarma Komutanı İsmail Hakkı Bey, Mühendis Abdüllatif Bey, Belediye Reisi Bekir Sıtkı Bey, Kocabaş Hacı Nuri ve Şişmanzâde Arif Beyleri alıkoyarak diğerlerini serbest bırakmış ve onlardan gidip halka nasihat etmelerini istemiştir. Maraş ileri gelenlerinin Fransızlar tarafından tevkifi halkı galeyana getirmiştir. Bu arada bir Türk jandarmasının öldürülmesi de bardağı taşıran son damla olmuştur. Bütün Maraş'ta silah sesleri duyulmuş, Fransızlar her tarafta top ve tüfek ateşine başlamışlardır (BOA. HR. SYS. 2543-8/15-18; Akbıyık, 1999: 200). Artık Maraşta Fransız işgal güçlerine karşı bir savaş başlamıştır. 21 Ocakta başlayan muharebelerin çok çetin geçeceği anlaşılmaktadır. Nitekim işgal kuvvetleri şehri top ateşine tutmuşlardır. Ayrıca Fransız uçakları da havadan şehri bombalamaya başlamışlardır. Bu bombardıman 23 Ocak'ta da devam etmiştir. Fransızlar ve onlara destek veren Ermeni kuvvetleri özellikle tahkim ettikleri kiliselerden Maraş halkını top ve mitralyöz ateşine tutmuşlar, şehirde yangın çıkmış ve birçok Müslüman ölmüştür. Maraş halkı bu saldırılar karşısında mahalle örgütleri oluşturarak Ermeni-Fransız kuvvetlerine karşı mücadeleye girişmişlerdir. Çetelerin verdiği bu mücadelelerde zaman zaman stratejik noktalar ve bu ara sağlam tahkim ettikleri kimi kiliseler ele geçirilmiştir. Bu arada 24 Ocak 1920 tarihinde Mustafa Kemal Paşa bir genelge yayınlarak Güneydoğu Anadolu ve Kilikya halkına büyük moral vermiştir. Bu genelgede, *Kolorduların milli kuvvetleri hemen teşkil ve harekete hazır bir hale getirmeleri isteniyor ve çok önemli olan Maraş harekâtının lehte sonuçlanması için de 3. Kolordu'nun, Maraş'a her hususta yardım etmesi isteniyordu. Diğer taraftan kolordulara ve öteki askeri birliklere 25 Ocak 1920 tarihinde gönderilen bir yazıda da milli müfrezelerle ufak büyük harekâta başlamaya mecburiyet vardır deniyor ve hemen gerilla tarzında işe hareket geçilmesi gerektiği bildirilmiştir.* (Özalp, 1984: 165-167; Akbıyık, 1999: 204-

205; Karadağ, 1994: 41-42). Bir takım savunma tedbirleri alınmaya çalışılırken gün geçtikçe Maraş'ta Fransız ve Ermenilerin Müslüman halka yaptıkları katliamlar artıyor ve bu olaylar Anadolu'nun birçok bölgesinde tepkilerin doğmasına yol açıyordu.

Maraş Türk Kuvâ-yı Milliyesi karargâhı Bayezidli mahallesinde hükümet konağı yakınındaki Katipzâde Mehmet Efendi'nin evinin alt katında kurulmuştu. Heyet-i Merkeziye Reisi Arslan Bey kumandayı eline alarak savaşı buradan idare etmeye başlamıştır (Karadağ, 1943: 41; Akbıyık, 1999: 202; Ünalp, 2018: 221). Arslan Bey, savaşın başlamış olduğunu ilan eden bir bildiri yayınlarak halkı Fransızlara karşı koymaya çağırmıştır.

Fransız ve Ermeni kuvvetler şehri muhasara altına almışlardı. Halk şehirden dışarı çıkamıyor, Maraş'a yardıma gelen ahalî de top ve mitralyöz ateşi nedeniyle şehre giremiyordu. 1 Şubat'tan itibaren Maraş'ta savaş daha da şiddetlenmiş, Fransız kuvvetleri tarafından Maraş çarşısı yakılmıştı. 6 Şubat'ta İslâhiye tarafından gelen ve iki topları da bulunan 500 kişilik bir Fransız birliği, Maraş'a 1,5 saat mesafede millî kuvvetler tarafından durdurulmuş, 300 kişilik bir Fransız birliği, bir dağ bataryası ile şehrin yakın bölgesine gelmeye muvaffak olmuş ve şehri bombardımana tutmuştu. Bombardıman 8 Şubat'ta da devam etmiş ve kışlada kuşatılmış durumda olan Fransızlara yardım ulaştırılabiliyordu. Fransızların durumu da çok iyi değildi. Arslan Bey idaresinde Maraş Kuvâ-yı Milliyesi, Pazarcık ve Göksun'dan gelen millî kuvvetlerle desteklenmiş ayrıca gerek Elbistan ve çevre depolardan silah yardımı temin edilmişti. Ayrıca kışladaki silah ve cephanenin Kuvay-i milliyecilere dağıtılması sonucu, oldukça güçlü bir duruma gelmiştir. Maraş halkı modern silahlara sahip 4000-5000 kişilik bir Fransız kuvveti ve onların destekledikleri ve işbirliği içerisinde oldukları 2000 kişiden oluşan teşkilatlı ve teçhizatlı Ermeni birliklerine karşı, olağanüstü bir mücadele vermiştir. Bu mücadelede şehirlisi, kasabalısı, köylüsü, erkeği, kadını, yaşlısı ve genci ellerine geçirdikleri derme çatma silah, balta, kasma ve sopalarla kahramanca çarpışarak 22 gün süren bir mücadele sonunda Güney Cephesi'nde Millî Mücadele'nin ilk zaferini kazanmıştır. 11/12 Şubat gecesi Fransızlar, daha fazla dayanamayarak İslâhiye'ye doğru çekilmek zorunda kalmışlardır (Özalp, 1984: 238; Akbıyık, 1999: 234-235; Bağdatlılar, 1974: 121; Baykara, 1985: 77). Maraş'ta uğradıkları yenilgi Fransızları derinden etkilemiş, prestij ve moralleri bozulmuştu. Maraş zaferinden dolayı Heyet-i Temsiliye adına Mustafa Kemal Paşa, 15 Şubat 1920'de, 3. Kolordu Komutanını tebrik etmiştir,

Refet Efendinin Maraş Millî Mücadelesinde bizzat öncü kadro içerisinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Maraş'ın Fransızlar tarafından işgalinden sonra Maraş'ta yerel düzeyde teşkilatlanma çalışmaları başlamış ve bizzat bu çalışmalar içerisinde yer almıştır. Nitekim bu dönemde kurulan Maraş Müdafaa-yı Hukuk Cemiyetinin ikinci başkanlığına seçilmiştir. Şehrin savunmasında diğer din

âlimler gibi önemli görevler üstlenmiştir. Maraş'ın savunması için gerekli mahalli teşkilatlanma, para, silah, cephane vb. konularda her türlü desteği vermiş ve fedakârane hizmetlerde Mebus olduğu dönemde de Antep mücadelesine bilfiil iştirak etmiştir (Özalp, 1984: 81,84; Şavkılı, 2000: 172; Çelik, 1999: 79, 117; Çelik, 2005: 722)

### **Hasan Refet Efendi'nin Maraş Mebusu Seçilmesi ve Faaliyetleri**

Mustafa Kemal IX. Ordu Müfettişi olarak Samsun'a çıkışından sonra Milli Mücadele hareketini başlatmıştır. Samsunda gerekli temasları yaptıktan sonra hazırlanmış oldukları raporları İstanbul Hükümetine göndermiştir. Mustafa Kemal Samsunda bir süre kaldıktan sonra ülkenin içerisinde bulunduğu olumsuz koşullar sebebiyle daha önceden belirlemiş olduğu plan ve projelerini hayata geçirmek amacıyla hareket ederek Havzaya geçmiştir. Burada hazırlanan bildirge ile ülkenin içerisinde bulunduğu tehlikeye dikkat çekilmek suretiyle millete seslenerek milli mücadeleye davet yapılmıştır. Buradan Amasya'ya geçen Mustafa Kemal Amasya Genelgesi ile Milli Mücadelenin ana programını ilan etmiştir. Daha sonraki süreçte Erzurum ve Sivas kongrelerine katılan Mustafa Kemal Milli Mücadelenin temel prensipleri ile örgütsel temellerini oluşturmuştur. Mustafa Kemal ülkenin işgal altında kalması karşısında 13 Eylül 1919 tarihinde Müdafaa-i Hukuk Cemiyetlerine, komutanlıklara ve belediye başkanlarına bir genelge göndererek Meclis-i Mebusan'ın İstanbul dışında bir yerde toplanmasının uygun olacağını belirtmiştir (Güneş, 1997: 47). İstanbul Hükümeti ile Temsil Heyetinin arasında gerçekleşen Amasya Görüşmeleri sonucunda Meclis-i Mebusan'ın açılmasına karar verilmiştir. Yapılan seçimler sonucunda Meclis-i Mebusan'a seçilen 164 milletvekilinden 72'sinin katılımıyla 12 Ocak 1920'de açılmıştır (Goloğlu, 1970: 80-81). Mustafa Kemal'in Mecliste kurulmasını istediği Müdafaa-i Hukuk Grubu oluşturulmaya çalışılmış fakat kurulan gruba Müdafaa-i Hukuk yerine Felah-ı Vatan adı verilmiştir (Duran, 1972: 17). Açılan Meclis-i Mebusan'da Misak-i Milli kararları kabul edilmiştir. Bu durumdan rahatsızlık duyan ve endişeye kapılan İtilaf devletleri 16 Mart 1920 tarihinde İstanbul'u resmen işgal etmişlerdir. İtilaf devletleri sadece İstanbul'u işgal etmekle kalmamışlar aynı zamanda Meclis-i Mebusan'ı basmışlar ve bazı milletvekilleri tutuklamışlardır (Tansel, 1991: 48-49).

Meclis-i Mebusanın dağılması üzerine Mustafa Kemal yeni bir meclisin açılması için telgraf çekerek Ankara'da bir meclisin açılacağını kolordu komutanları, vilayetlere ve müstakil yönetim birimlerine bildirmiştir (Şavkılı, 2011: 9). Yeni açılacak olan mecliste seçimler için coğrafi olarak 9 ayrı bölümden 66 seçim bölgesi belirlenerek her sancaktan 5 üye seçilecektir (Yüzgeç, 2006: 31).

Seçimler iki dereceli seçim sistemine göre yapılacak olup her kesimden aday gösterilebileceği gibi bağımsız aday olmak isteyenlerde yer alabilirdi. Heyet-i Temsiliye'nin tüm yurttan etkin olmaması nedeniyle yapılacak olan seçimler yurdun genelinde tam olarak duyulmamıştır.

Meclis'in Ankara'da açılabilmesi ve milletvekillerinin daha rahat çalışabilmeleri adına bir meclis binasına ihtiyaç duyulmuş ve bunun üzerine 1915'te İttihat ve Terakki Fırkası için yapılmaya başlanan fakat yarım kalan bina uygun görülmüştür (Güneş, 1997: 68).

23 Nisan 1920'de Ankara halkının da büyük katılımı ile başta milletvekilleri, devlet memurları Hacı Bayram Veli Camii'nde toplanıp Cuma namazı eda edildikten sonra ellerindeki sancaklarla Meclis'in önüne gelerek dualar okunmuş kurbanlar kesildikten sonra Meclis'in açılışı gerçekleştirilmiştir (Şavklı, 2011: 11). Birinci Meclisin görev yaptığı süre içerisinde milletvekili sayısında sürekli bir değişim olmuştur. Bunun nedeni olarak kimi milletvekillerinin vefatı, bazı milletvekillerinin istifası ve görevden uzaklaştırılması yer almaktadır.

Osmanlı Devletinin ihtilaf devleri tarafından işgali sonrası dağılan meclisin yeniden kurulması için Anadolu'nun her şehrinde olduğu gibi Maraş'ta seçimler yapılmıştır. Bu seçimler sonucunda Maraş'ta en yüksek oy alan; Çardaklı Hacı Arslan Ağâzâde Rüşdü Efendi (143 oy), Andırınlı Yayıncıâde İbrahim Ağâ (128 oy) Maraş 'Ulemâsundan Ziyaîzâde Hacı Mehmed Efendi, (108 oy), Pazarcıklı Paşo Ağâ (113 oy), İlyas Efendi zâde Refet Efendi (96 oy), alarak milletvekili seçilmişlerdir. Seçim sonuç mazbatası 19 Mart 1920 tarihinden Ankara'ya bildirilmiştir (KSÜ Kütüphane HRE Evrakı TBMM vesika No:1a). 28 Mart 1920 tarihinde Maraş Mebusluğuna seçilen Hasan Refet Efendi, 23 Nisan 1920'de Meclisin açılışında hazır bulunur. Mazbatası Türkiye Büyük Millet Meclisininin 24 Nisan 1920 tarihli genel toplantısında kabul edilmiş ve Mebusluğu tasdik olunmuştur (KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.2-3). Hasan Refet Efendi'nin Tercüme-i hâl evrakını meclise teslim etmiştir. Kendisine *Tercüme-i hâl'inin 412 sicil, 112 dosya, 206 fihrist numarada kayıtlı olduğuna dair evrak verilmiştir* (KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.4).

Refet Efendi, TBMM'inde oluşturulan Şer'îye-Evkaf, İrşad, Adalet, Milli Eğitim ve PTT Komisyonlarında üye olarak görev almıştır. Milletvekili bulunduğu sırada Antep mücadelesine bilfiil iştirak etmiştir (Hasan Refet Seçkin, TBMM, Tercüme-i Hal Kâğıdı No: 324).

Hasan Refet Efendi Rusya'dan gelecek yetim çocukların iâşe, yerleştirme ve bakımı için 8 Nisan 1920 tarihinde kurulan komisyonda da görev almıştır (KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.3). Ayrıca Antep ve Maraş Mebusları tarafından Büyük Millet Meclisi Riyasetine müracaat edilerek, suiistimal ve idareleriyle halkı isyana teşvik edenler hakkında takibatta bulunmak üzere bir

istiklâl mahkemesi teşkil edilmesi talep edilmiştir. Bu konuda Hasan Refet Efendi'den bir rapor hazırlaması istenmiştir. (KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.6).

### **Hasan Refet Efendi'nin Türkiye Büyük Meclisi'nden İstifası ve Maraş Müftüğü**

28 Mart 1920 Tarihinde Maraş Mebusluğu'na seçilmiş olan Hasan Refet Efendi 23 Nisan 1920 tarihinde meclis oturumunda hazır bulunmuştur. Mebusluğu Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 24 Nisan 1920 tarihli genel oturumunda kabul olunarak tasdik edilmiştir. Ancak görülen lüzum üzerine 19 Nisan 1922'de Maraş Merkez Müftülüğüne atanmıştır (Yakar, 2017: 191).

Bu durum üzerine Hasan Refet Efendi'den Mebusluk ve müftülüğten birini tercih etmesi konusunda yazılı olarak beyanı istenmiştir (KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.5). Meclis faaliyetlerine iki sene on yedi gün katılan Maraş Mebusu Refet Efendi Büyük Millet Meclisi Riyasetine 6 Mayıs 1338 (1922) tarih ve 1334 numaralı tezkere-i celilerine cevaben yazdığı istifasına dair takirde: *“Türkiye Büyük Millet Meclisi azası iken dairei intihabiyemde inihlal ede müftülüğe haizi ekseriyet olduğumdan Umura Şer’iye Vekâleti Celilesinden menşurum tebliğ ve ita edilmiş olmakla müftülüğü tercih eylediğimin arziyle teyidi hürmet eylerim, efendim”* diyerek 11 Mayıs 1922 Tarihinde meclis azâlığından istifâ etmiştir (Çoker, 1995: 739). Meclis Başkanı da bu konuda *“malum-u alileri bir zatın uhdesinde müftülükle mebusluk içtima edemeyeceğinden bu tezkireyle azalıktan istifa ediyorlar”* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur (TBMM. ZC. 1338: 20). Hasan Refet Efendi böylece Maraş Müftülüğü' nü kabul etmiştir (KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.6).

### **Hasan Refet Efendi'ye Türkiye Büyük Meclisi Tarafından Verilen İstiklâl Madalyası**

Türk devletlerinde devlet ve millet adına büyük yararlılık göstermiş kişilere madalya ve benzeri şekilde ödüllendirme bir gelenek haline gelmiştir. Millî Mücadele sonrasında da bu uygulamaya devam edilmiştir. Nitekim bu dönemde hazırlanan madalyalarından biri de hiç şüphesiz, “TBMM tarafından çıkarılan” İstiklâl Madalyası'dır. Bu madalya bağımsızlık mücadelesinde hem cephe hem de cephe gerisinde mücadele ederek kahramanlık ve fedakârlık gösterenler için verilmiştir. Bu konuda Saruhan Mebusu Mustafa Necati Milli Mücadele üstün başarı gösterenlerin ödüllendirilmesi için bir kanun tasarısı hazırlayarak TBMM'ye sunmuştur (TBMM Zabıt Ceridesi 1336: 572-574; Alpaslan-Gedik, 2018:263).Türkiye Büyük Millet Meclisinde yapılan görüşmelerde Milli Mücadelede gösterdikleri yararlılıkları nedeniyle bazı kişilere de madalya verilmesi konusunda fikirler ortaya çıkmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisinde yapılan uzun görüşmeler sonucunda 66 sayılı kanun ile kabul edilmiş ve bu kanuna ek olarak çıkartılan 869 sayılı Kanun ile de Madalyanın kimlere verileceği yeniden düzenlenmiştir. Bu duruma göre 15 Mayıs 1335 (1919) ile 9 Eylül 1338 (1922) tarihleri arasında TBMM üyelerine, Milli Ordunun kuruluşunda görev alan ve bu hizmetleri Türk Silahlı Kuvvetleri Arşivlerinde kaydı olan ve bu durumu belgelenen Sivil, Asker şehit (Kanuni mirasçılara) ve gazilere verilmektedir. Bu görevlerin kıta ve geri teşkillerde yapılmış olması yeterli olup herhangi bir süreye bağlı değildir (<https://asal.msb.gov.tr/Askeralma/icerik/istiklal-madalyasi-tarihcesi-ve-tanimi> (Erişim Tarihi 29.02.2020)).

İstiklal Madalyası Kanunu mecliste yapılan bu görüşmelerden sonra 29 Kasım 1920 de çıkan kanunla tanımlanmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 1336: 119-120). 4 Nisan 1921 tarihinde de yürürlüğe girmiştir Resmi Gazete 4/4/1921 Sayı: 9; Dustür tertip:3:111).

İstiklal Madalyası Kırmızı, Yeşil, Beyaz ve Kırmızı-Yeşil olmak üzere farklı renklerde. Renklerin farklı oluşları madalyayı hak edenlerin Milli Mücadele sırasında buldukları konum ve görevleri ile ilgilidir. Buna göre; Cephede fiilen çarpışanlara Kırmızı, o tarihlerde TBMM üyelerine Yeşil, Cephe gerisinde görev alanlara Beyaz, hem TBMM üyesi olup hem de Cephede görev alanlara ise Yeşil-Kırmızı kurdele verilmiştir. Dört çeşit olarak hazırlanan madalyalardan en önemlisi, bizzat cephede çarpışarak üstün başarılar gösteren, asker ve sivillere ve bunlardan şehit düşenlerin ailelerine verilmekte olan kırmızı şeritli istiklal madalyasıdır (<https://asal.msb.gov.tr/Askeralma/icerik/istiklal-madalyasi-tarihcesi-ve-tanimi> (Erişim Tarihi 29.02.2020)).

Kurtuluş Savaşı'nın Güney Cephesinde bulunan Maraş bölgesi her ne kadar bölgesel bir direniş hareketi olarak görülse de jeopolitik konumu özelliğiyle ulusal mücadelede önemli bir yere sahiptir. Bu itibarla Maraş, 21 Ocak 1920-11 Şubat 1920 arasında kurtuluş mücadelesi vererek şehri Fransız işgalinden kurtaran Maraş halkının bu kahramanca mücadelesi nedeniyle 5 Nisan 1925'te kırmızı şeritli İstiklâl madalyası ile ödüllendirilmiştir.

Maraş Milli Mücadelesinin önemli isimlerinden biri olan Hasan Refet Efendi de Maraş'ın Fransızlar tarafından işgalinde, Maraş'ta başlayan mücadelenin bizzat içerisinde yer almış, kurulan Müdafaayı Hukuk Cemiyetinde ikinci başkan olarak büyük hizmetler yapmıştır. (Karadağ, 1994: 24) Hasan Refet Efendinin Milli Mücadele davasında gösterdiği kahramanlığa karşı TBMM tarafından bir kıt'a yeşil şeritli istiklal madalyası verilmiştir.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> İstiklal Madalyası'nın vesikası, Hasan Refet Efendi torunu Hasan Refet Seçgin'de bulunmaktadır. Görülerek 2014 tarihinde fotoğraflanmıştır.(Ek.10)

### **Sonuç**

Maraş bölgesi Türk-İslam hakimiyetine geçişinden itibaren önemli bir şehir olma özelliğini kazanırken aynı zamanda yeni ve canlı bir kültürel hayatın yaşandığı bir yer olmuştur. Dolayısıyla Türk ve İslam düşüncesi etrafında bu coğrafyanın şekillenmesinde burada yetişen ilim erbabı önemli katkılar sağlamıştır. Maraş'ın yetiştirdiği ve çeşitli alanlarda ilim erbabı olan bu şahsiyetlerin bir kısmı ile ilgili şimdiye kadar bazı çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Ancak bu konuda daha pek çok şahsiyet üzerinde yeni çalışmaların yapılması gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Maraş'ın yetiştirdiği tanınmış şahsiyetlerden biri de Maraş Müftüğü görevinde bulunan Hasan Refet Efendidir. Hasan Refet Efendi'nin hayatına dair kendi arşivinden kalan belge ve bilgiler çerçevesinde bakıldığında aile olarak ulema kökenli olduğu anlaşılmaktadır. Bu itibarla temel eğitiminden itibaren çok sağlam bir eğitim aldığı bu konuda bizzat babası tarafından bu yönde eğitime tabii tutulduğu ve daha sonra da dönemin önemli ilim adamlarından dersler aldığı görülmektedir. Memuriyet hayatına atılmasından sonraki süreçte de memuriyet görevini bihakkın yerine getirirken aynı zamanda ülkedeki siyasi ve sosyo-kültürel gelişmeleri de yakından takip ederek bizzat bazı siyasi oluşumlar içerisinde yer almış ve faaliyetlerde bulunmuştur. Başta eğitim olmak üzere çeşitli dini faaliyetlerin icra edilmesi noktasında da sahip olduğu ilmiyle topluma faydalı olma yolunda çeşitli görevler üstlenmiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde batılı devletlerin Osmanlı Devletine yönelik parçalama politikaları çerçevesinde ortaya çıkan savaşlar, devleti yeni yeni felaketlerle karşı karşıya bırakmıştır. Trablusgarp ve Balkan savaşlarının büyük bir hezimetle sonuçlanması ve bu savaşların sonucunda devletin askeri, siyasi ve sosyo-ekonomik anlamda büyük zorluklarla karşı karşıya kalması devlet adamları ve aydınları bir takım yeni arayışlar içerisine sokmuştur. Bu doğrultuda devleti eski gücüne kavuşturmak için uygulamaya konulan politikalar, alınan önlemler yeterli olmamış ve devlet sürekli bir çöküşe doğru gitmiştir. Ancak Osmanlı devletini asıl çöküşe götüren olay I.Dünya Savaşı'nın patlak vermesidir. Zira iktidardaki İttihat ve Terakki hükümetinin almış olduğu karar üzerine bu savaşa Almanya'nın yanında dâhil olan Osmanlı Devleti savaşın sonunda mağlup bir devlet olarak çıkmış ve 30 Ekim 1919 tarihinde Mondros Mütarekesi ile savaştan çekilmiştir.

Mondros Mütarekesinden sonra Maraş ilk önce 22 Şubat 1919 tarihinde İngilizler tarafından işgal edilmiştir. Daha sonra İngilizler ile Fransızlar arasında yapılan Suriye İtilafnamesi sonrasında 29 Ekim 1919 tarihinde Fransızlar tarafından işgal edilmiştir. Sekiz aylık İngiliz işgali döneminde bölgedeki Ermenilere ve bunların yaptıkları tahrik kışkırtma ve bir takım saldırı olaylarına karşın İngilizlerin yerel yöneticilerle uyumlu bir işbirliği içerisinde olması olayların büyümeden önlenmesini sağlamıştır. Ancak İngilizlerin çekilmesinden sonra bölgeyi işgal eden Fransızlar bir yandan katı bir politika takip ederken diğer

yandan da bölgedeki Ermenilerle yakın bir işbirliği içerisinde olmuşlardır. Bundan sonra Fransız ve Ermeni baskılarının artması, Müslümanlara yönelik katliamların gerçekleşmesi, dinî ve millî değerlere yapılan saldırılar karşısında Maraş halkı onurlu bir duruş sergileyerek işgalci güçlere karşı mücadeleye başlamıştır. Bölgede ilk örgütlenme İngiliz işgali döneminde başlamakla birlikte esas itibariyle Fransız işgali döneminde bu faaliyetlerin daha da yoğunlaştığını görüyoruz. Nitekim Fransız işgali döneminde yaşanan Sütçü imam olayı ile Maraş'taki mücadelenin fitili ateşlenirken Bayrak olayı sonrasında da Maraş ileri gelenleri bir araya gelerek örgütlenmişler ve böylece Maraş Müdafaa-i Hukuk örgütü kurulmuştur. Maraş bölgesindeki mücadele bu örgütün çalışmaları ile önemli bir boyut kazanmış ve mücadelenin plan ve programı hazırlanarak bu programa herkesin uyması gerektiği ifade edilmiştir. Bu örgütün öncülüğünde bölgede vücuda getirilen Kuvây-ı Milliye birçok imkânsızlığa rağmen olağan üstü bir mücadele vermiştir. 21 Ocak 1920 tarihinde başlayan ve 11 Şubat 1920'ye kadar 22 gün süren Bağımsızlık Mücadelesi sonunda Maraş halkı kendi şehrini kurtarırken aynı zamanda Güney Cephesinde Milli Mücadelenin ilk zaferini kazanmıştır.

Maraş bölgesindeki mücadeleyi anlamlı kılan en önemli hususiyetlerin başında tamamen Maraş halkının özverisi gelmektedir. Genç, yaşlı, kadın, erkek tüm Maraş halkı tek bir yürek olarak, gözünü kırpmadan malını, canını ortaya koyarak bu mücadelenin içerisinde yer almıştır. Bu nedenle İstiklal madalyası tek bir kişi ya da gruba değil şehrin kendisine verilmiştir.

Bölgede kazanılmış olan bu zaferin etkileri kısa sürede Anadolu'nun birçok bölgesine yayılmıştır. Bu mücadelede birçok şehir, kasaba ve köy Anadolu'nun herhangi bir yerindeki feryada sessiz kalmamış ve olağanüstü şartlarda yapılan destek ve yardımlar, vatan, bayrak ve ezan gibi kutsal değerler adına Türk milletinin birlik ve dayanışmasının, cesaret ve kahramanlığının en güzel örneklerini oluşturmuştur. Maraş Milli Mücadelesinde isimlerini bildiğimiz ve bilemediğimiz birçok kahraman bulunmaktadır. Nitekim her ferdi bir kahraman olan Maraş halkının istiklal ve istikbalini elde edebilmek için canla başla verdiği bu mücadelenin içerisinde yer alan önemli kahraman şahsiyetlerden biri de Hasan Refet Efendidir. Milli Mücadele döneminde Maraş savunmasında bizzat yer almış, ilk dönem Maraş Milletvekili olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kuruluş aşamasında, meclis komisyon çalışmalarında bir süre bulunmuş ve sonrasında görülen lüzum üzerine milletvekillikten istifa ederek Maraş'ta müftülük görevini üstlenerek halkı irşat vazifesinde bulunmuştur. Hasan Refet Efendi'nin, gelecek nesillere daha iyi aktarılması için hayatının her safhasının ayrıntılı olarak bilinmesi yararlı olacaktır. Hasan Refet Efendi'nin özel arşivinden örnekler sunulan bu çalışma ile şahsı ile ilgili bu zamana kadar ayrıntısı pek te bilinmeyen bazı bilgiler gün yüzüne çıkarılmış ayrıca Milli Mücadele döneminde



din adamlarının kahramanlıkları, bu mücadeleye olan katkıları ve olayların seyrini nasıl değiştirdikleri de ortaya konulmuştur.

**KAYNAKLAR**

**KSÜ Kütüphane Hasan Refet Efendi Özel Belgeler**

KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı No.1.

KSÜ Kütüphane HRE Evrakı TBMM vesika No:1a.

KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.2-3.

KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.3.

KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.4.

KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.5.

KSÜ Kütüphane, HRE Evrakı TBMM vesika No.6.

KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Seçkin, TBMM, Tercüme-i Hal Kâğıdı No: 324.

**Osmanlı Arşiv Belgeleri**

BOA. HR. SYS. 2543-2/13-16.

BOA.HR. SYS. 2543-2/36.

BOA. HR. SYS. 2543-5/6.

BOA. HR. SYS. 2543-7/33,34.

BOA. HR. SYS. 2543-8/15-18.

BOA.HR. SYS. 2543-8/15-21, 25.

BOA. HR. SYS. 2544-1/3,4,1

**Genel Kurmay Arşivi**

ATASE, (İSH- 3A ), Sıra No: 1680, Kutu No: 79, Gömlek No: 28

ATASE, Kİ. 325, D. 15, F. 11; Kİ. 259, D. 23, F. 1-1,1-16, F. 2, F. 3.

**TBMM Zabıt Ceridesi**

T. B. M. M. Zabıt Ceridesi, Devre:I Cilt:20 İçtima Senesi : 3, Kırk İkinci İçtima 11.5.1338 Perşembe.

TBMM Zabıt Ceridesi, D.I., Cilt.1, İçtima senesi 1, İ:43, 3. 8.1336 (1920).

TBMM Zabıt Ceridesi, D.I., Cilt.6, İçtima senesi 1, İ:105, 29. 11.1336 (1920).

### **Kavanin Mecmuası-Düstur**

TBMM Kavanin Mecmuası, Devre I, Cilt:1, 25 Mart 1943.

Düstur: Tertip: 3: 111.

### **Resmi Gazete**

Resmi Gazete: Tarih: 4 /4 / 1921 Sayı: 9.

### **Kitap ve Makaleler**

Akbıyık, Yaşar (1999), **Millî Mücadele’de Güney Cephesi Maraş**, Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yay., Ankara.

Akbıyık, Yaşar, **“Maraş’ın Düşman İşgalinden Kurtulmasında Atatürk’ün Rolü”**, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.V., S.X, Mart 1987, ss. 225-231.

Alparslan, Erhan, Gedik, Sadi (2018), **“TBMM Tarafından Maraş’a İstiklal Madalyası Verilmesi ve Şair Mehmet Tahir Nadi Bey’in Madalya Kasidesi”**, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, C.15, S.1, Kahramanmaraş, ss. 253-284.

Alparslan Yaşar ve Yakar, Serdar (2012), **“Maraş-Fransız Harbi”**, UKDE Yayınları, Kahramanmaraş.

Alparslan, Yaşar ve Yakar, Serdar (2011), **Eski Maraş’ta Âlim Çıkaran Aileler**, UKDE Yayınları, Kahramanmaraş.

Arsan, Nimet (1964), **Atatürk’ün Tamim Telgraf Ve Beyannameleri 1917-1938**, C.IV, Ankara.

Bağdatlılar, Adil (1974), **Uzunluk: (İstiklal Harbinde Kahramanmaraş)**, Kervan Yay.,Toker Matbaası, İstanbul.

**E. Alpaslan-M. Bilmen Kendi Özel Arşivindeki Belgelere Göre...**

- Çelik, Recep (2005), “**Maraş Milli Mücadelesinde Din Adamları**”, I. Kahramanmaraş Sempozyumu Cilt II, Kahramanmaraş Belediyesi Yayınları, İstanbul. ss. 713-728.
- Çelik, Recep (1999), **Milli Mücadelede Din Adamları 2**, Emre Yayınları, İstanbul.
- Çoğalan, Celal-Kurtaran, Halit (1963), **Her Yönüyle Maraş**, İstanbul.
- Çoker, Fahri (1995), **Türk parlamento tarihi: Milli Mücadele ve T.B.M.M. 1919-1923**, III. Cilt, TBMM, Ankara.
- Duran, Tülay (1972), **Son Osmanlı Meclisi Mebusanda Felah-ı Vatan İttifakı**, BTTD, C.11, S:61, İstanbul.
- Dümer, Vehbi Ziya (1972),“**İstiklal Harbi**”, **Türk Ansiklopedisi**, C. XX, Ankara, ss. 373-398.
- Eyicil, Ahmet (2000), “**Maraş Mücadelesinde Atatürk**”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C. XVI, Ankara, ss.647-670.
- Eyicil, Ahmet (2005), “**Maraş Savunması**”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, S. 61, C. XXI, Ankara, ss.47-75.
- Goloğlu, Mahmut (1970), **Üçüncü Meşrutiyet 1920**. (Milli Mücadele tarihi. Cilt 3), Başnur Matbaası, Ankara.
- Gotthart, Jeaschke (1970), **Türk Kurtuluş Savaşı Kronolojisi**, C.I, Ankara.
- Gönen, Cengiz (2005), **Ulusal Kurtuluş Savaşının İlk Kahramanı Maraş**, Lazer Yayınları, Ankara.
- Günay, Necla (2019),“**Milli Mücadelenin İlk Zaferi: Maraş Millî Mücadelesi ve Maraş’ın Kahramanlığı**”, İstanbul Üniversitesi, Türkiyat Mecmuası - Journal of Turkology, 29, 'Milli Mücadele' Özel Sayısı, ss. 47-74.
- Güneş, İhsan (1997), **Birinci TBMM’nin Düşünce Yapısı (1920-1923)**. TİBKY, İstanbul.
- Karadağ, Hüsameddin (1943), **İstiklal Savaşında Maraş**, Ata Çelebi Basımevi, Mersin.
- Karadağ, Hüsameddin (1994), **İstiklal Savaşında Maraş**, Kahramanmaraş Kurtuluş Müzesi Kurma ve Yaşatma Derneği yayını, Kahramanmaraş.

- Karadağ, Hüsameddin (2008), **İstiklal Savaşında Maraş**, (Haz. Yaşar Alpaslan-Serdar Yakar), İstiklal Savaşında Maraş, Kahramanmaraş.
- Kundakçı, Hasan (2001), **Emperyalizmin Kullandığı Ermeniler**, Türkiye Gaziler Vakfı Yayınevi, Ankara.
- Kurtaran, Ali Sezai (1957),“**Türk İstiklal Savaşında Maraş Millî Mücadelesine Ait Tarihçe**”, Hizmet Gazetesi, 15. 5. 1957, Nr. 34.
- Kutlusoy, M. Nedim (1960),“**Millî Mücadele’den Bir Yaprak, Maraş Destanı**”, Kuvâ-yı Milliye Dergisi, S.23, Şubat 1960.
- Oğuzcan, Lütfi (1966), **Milli Mücadele Güney Bölgesinde Bayrak ve Bayrak Özlemi**, Kültür Matbaası, Mersin.
- Osmanlı Belgelerinde Ermeni- Fransız İlişkileri (1918-1919)** (2002) C.II, Ankara.
- Özalp, Yalçın (1984), **Mustafa Kemal Milli Mücadelenin İlk Zaferi**, Kahramanmaraş Belediyesi, Kahramanmaraş.
- Özalp, Yalçın (1986), **Gazilerin Dilinden Milli Mücadelemiz**, Semih Ofset, Ankara.
- Paköz, Aslıhan Ece (2015), “**Kahramanmaraş'ta Bir Geç Dönem Osmanlı Yapısı Müftü Rafet Efendi Evi**”, Uluslararası Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi, Cilt 2, Sayı 4, İstanbul, ss. 68-85.
- Tansel, Selahattin (1991), **Mondros’tan Mudanya’ya Kadar**, C.III, MEBY, İstanbul.
- Türk İstiklal Harbi Güney Cephesi**, (1966), C.IV, Genelkurmay Başkanlığı Harp Dairesi Resmi Yay., Ankara.
- Türk İstiklal Harbi, Güney Cephesi**, (2009), C.IV, Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Genelkurmay Basımevi, Ankara.
- Türk İstiklal Harbi I**, (1999), **Mondros Mütarekesi Ve Tatbikatı**, 3. Baskı, Genelkurmay Yayınevi, Ankara.
- Türkkorur, Yaşar (1984), “**Kurtuluş Savaşı Öncesinde Maraş**”, Kahramanmaraş Dergisi, 64. Yıl Özel Sayı, Ankara.
- T. B. M. M. Zabıt Cerîdesi, Devre: I Cilt: 20 İçtima Senesi: 3**, Kırk İkinci İçtima 11.5.1338.

**E. Alpaslan-M. Bilmen                      Kendi Özel Arşivindeki Belgelere Göre...**

- Sandaloğlu, Osman (2009), **Maraş'ta Saçaklızadeler ve Eski Maraş'ta Âlimler**, (Haz. Alparslan, Yaşar), UKDE Yayınları, Kahramanmaraş.
- Saral, Ahmet Hulki, Saral, Tosun (1970), **Vatan Nasıl Kurtarıldı, Nur Dağları "Amanoslar"** Toroslar, Adana, Maraş, Gaziantep Ve Urfa'da Yapılan Kuvâ-yı Milliye Savaşları, Türkiye İş Bankası Yay., Ankara.
- Selek, Sabahattin (1982), **Millî Mücadele**, Örgün Yayınları, İstanbul.
- Sertoğlu, Murat (1970), **"Kendini Kurtaran Şehir Kahramanmaraş'ın Destanı"**, Tercüman Gazetesi, 19 Mart 1970, S. 3025.
- Stanley E. Kerr, (1973), **The Lionsof Marash**, State Üniversitesi of Newyork Press, Albany.
- Şavkılı, Cengiz (2000), **Birinci dönem Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Antep ve Maraş Milletvekilleri (Biyografi ve faaliyetleri)**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Şavkılı, Cengiz (2011), **Atatürk Döneminde Parlamento Faaliyetleri (1920-1938)**, Atatürk Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Şıvgın, Hale (1988), **"Mustafa Kemal'in Maraş'ın Kurtuluşu İçin Faaliyetleri"**, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.IV, S.II, Ankara, ss.481-494.
- Ünalp, Rezzan (2018), **"Birinci Dünya Harbi Sonunda Maraş'ın İtilaf Devletlerince İşgali ve Maraş Savunması"**, Gazi Akademik Bakış Dergisi, 11 / 22, (Yaz 2018), ss.205-235.
- Yavuz, Bige.(1994), **Kurtuluş Savaşı Döneminde Türk Fransız İlişkileri**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Yakar, Serdar (2014), **Maraş Milli Mücadelesinde Önden Gidenler**, (Birinci Kitap), Ukde Yayınları, Kahramanmaraş.
- Yavuz, Selim (2003), **"Kahramanmaraş İşgali Ve Mücadele Günlüğü"**, Tarihi Uzunluk Dergisi, S.15, Kahramanmaraş.
- Yüzgeç Demirden, Ayşegül (2006), **Birinci Büyük Millet Meclis'in Yapısı ve Faaliyetleri (1920-1923)**, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

Yıldız, Pakize (2012), **Maraş Şehri Vakıf Eserleri**, Çizgi, Konya.

<https://asal.msb.gov.tr/Askeralma/icerik/istiklal-madalyasi-tarihcesi-ve-tanimi>

(Erişim Tarihi 29.02.2020).

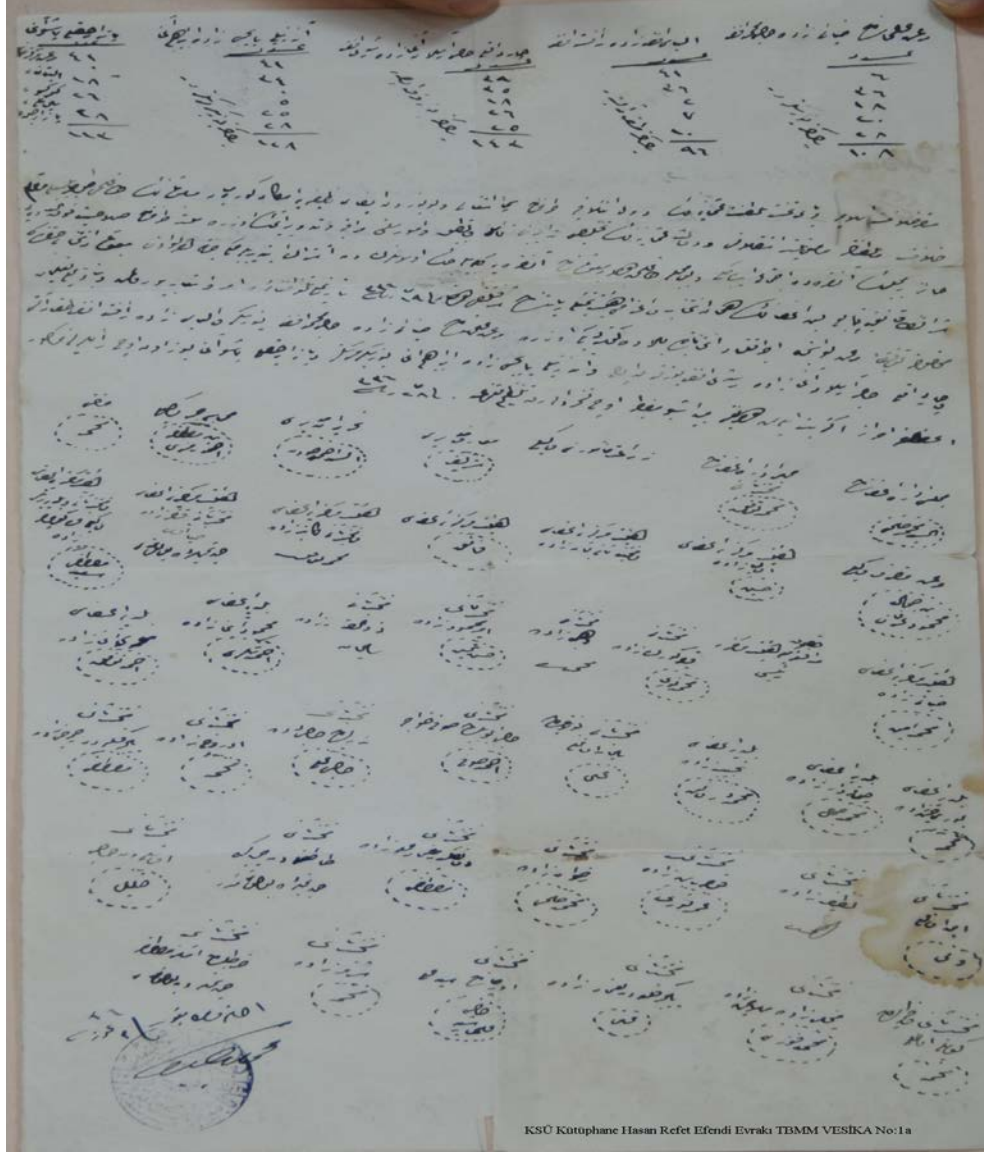
**EKLER**

**Ek 1.** Hasan Refet Efendi'nin Tercüme-hal evrakı (KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Efendi Evrakı, No.1)



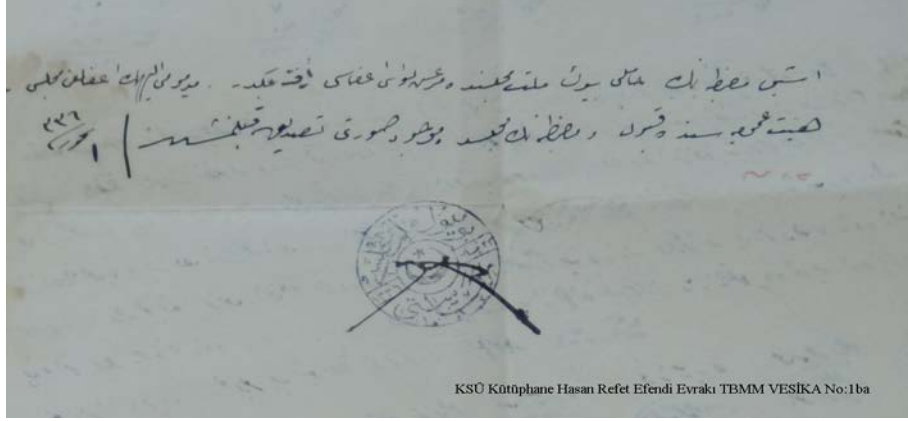


Ek 2. Maraş Mebusluğu İçin Yapılan Seçim Sonuçları Mazbatası (KSÜ Kütüphane Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM vesika No:1a)



KSÜ Kütüphane Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM VESİKA No:1a

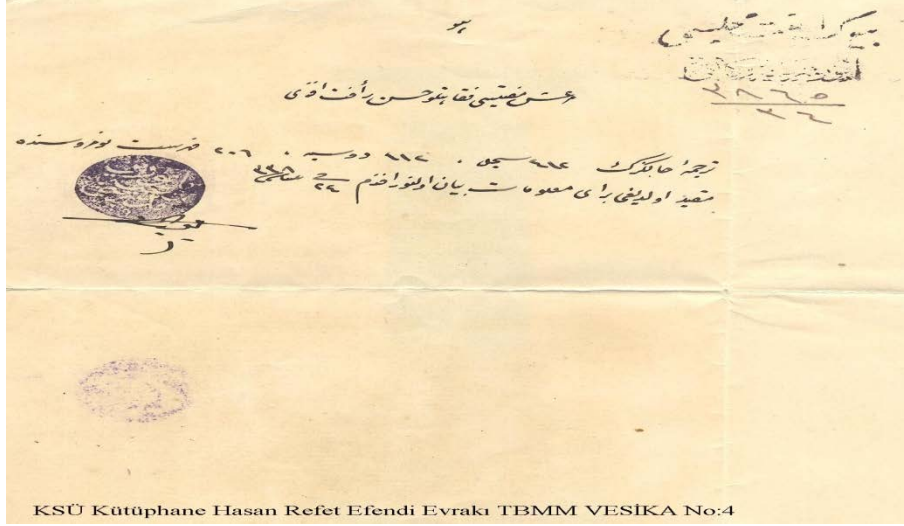
**Ek 3.** Maraş Mebusluğu İçin Yapılan Seçim Sonuçları Mazbatası Arka Yüzü (KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM vesika No:1ba)



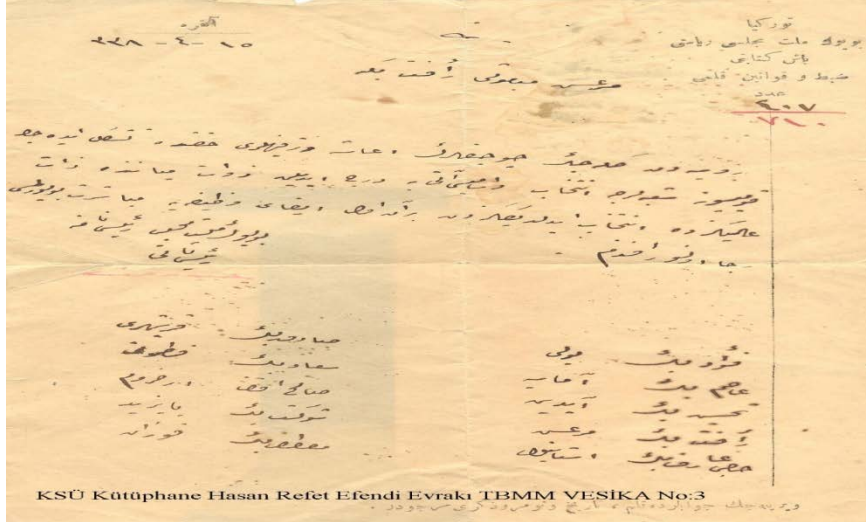
**Ek 4.** Hasan Refet Efendi'nin Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne Mahsus Hüviyet Varakası (KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM vesika No:2)



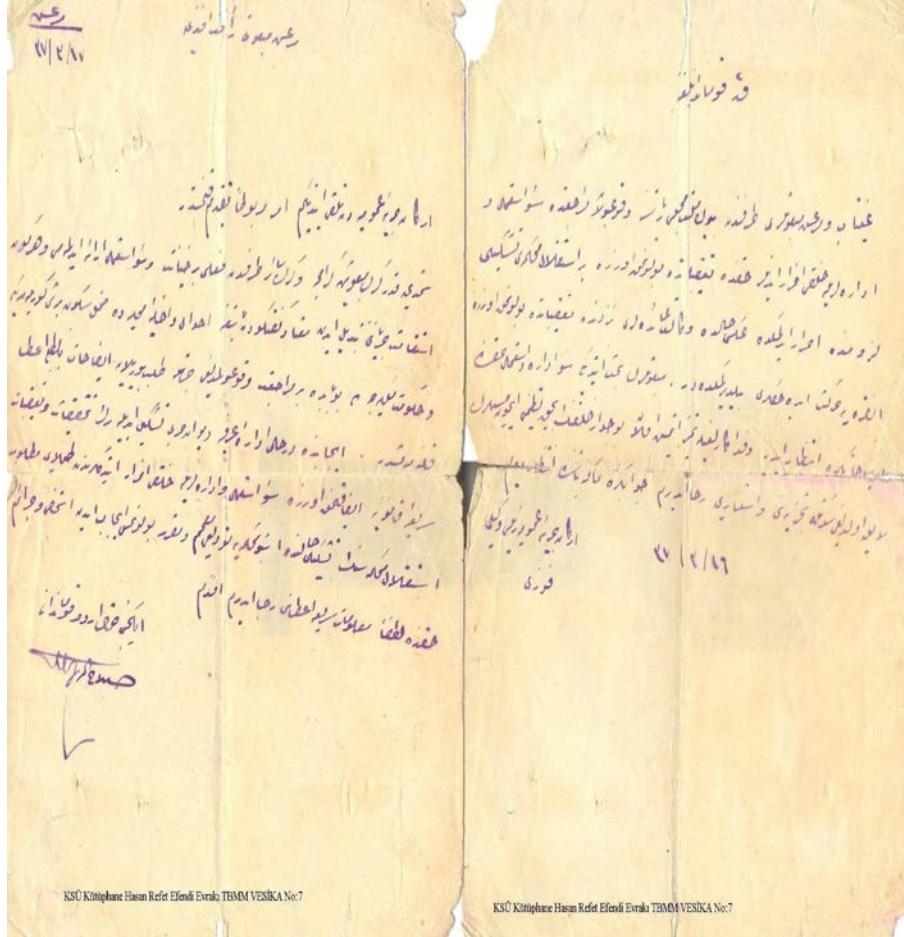
**Ek 5.** Hasan Refet Efendi'nin Tercüme-i Hâl Evrakının Kayıt ve Sicil Numarasını Bildiren Evrak (KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM vesika No:4)



**Ek 6.** Rusya'dan Gelecek Çocukların İ'âşe, Yerleştirme Ve Bakımı İçin Kurulan Komisyonda Görevlendirilme Evrakı (KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM vesika No:3)

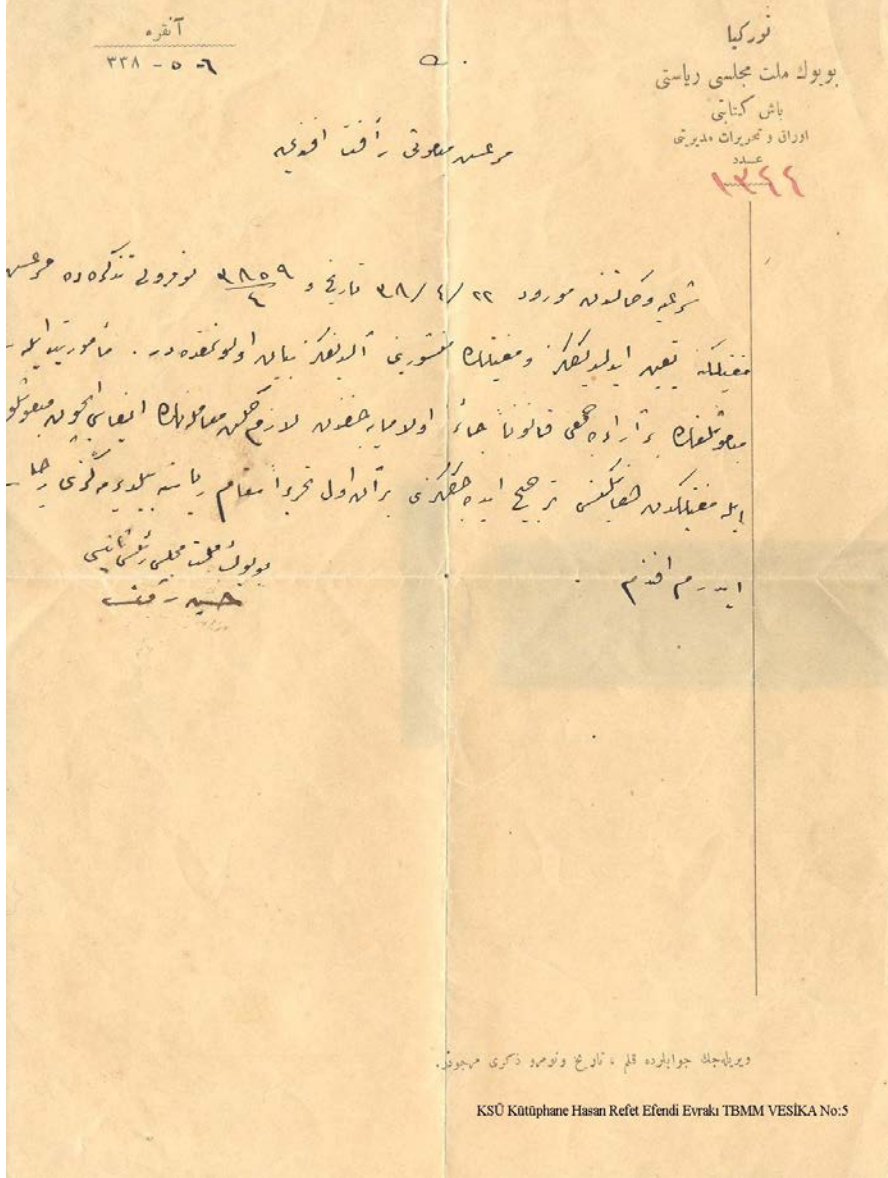


**Ek 7.** İstiklal Mahkemesi Teşkilî Hakkında İkinci Kolordu Komutanlığı'ndan Refet Efendiye Yazılan Evrak (KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM vesika No:7)

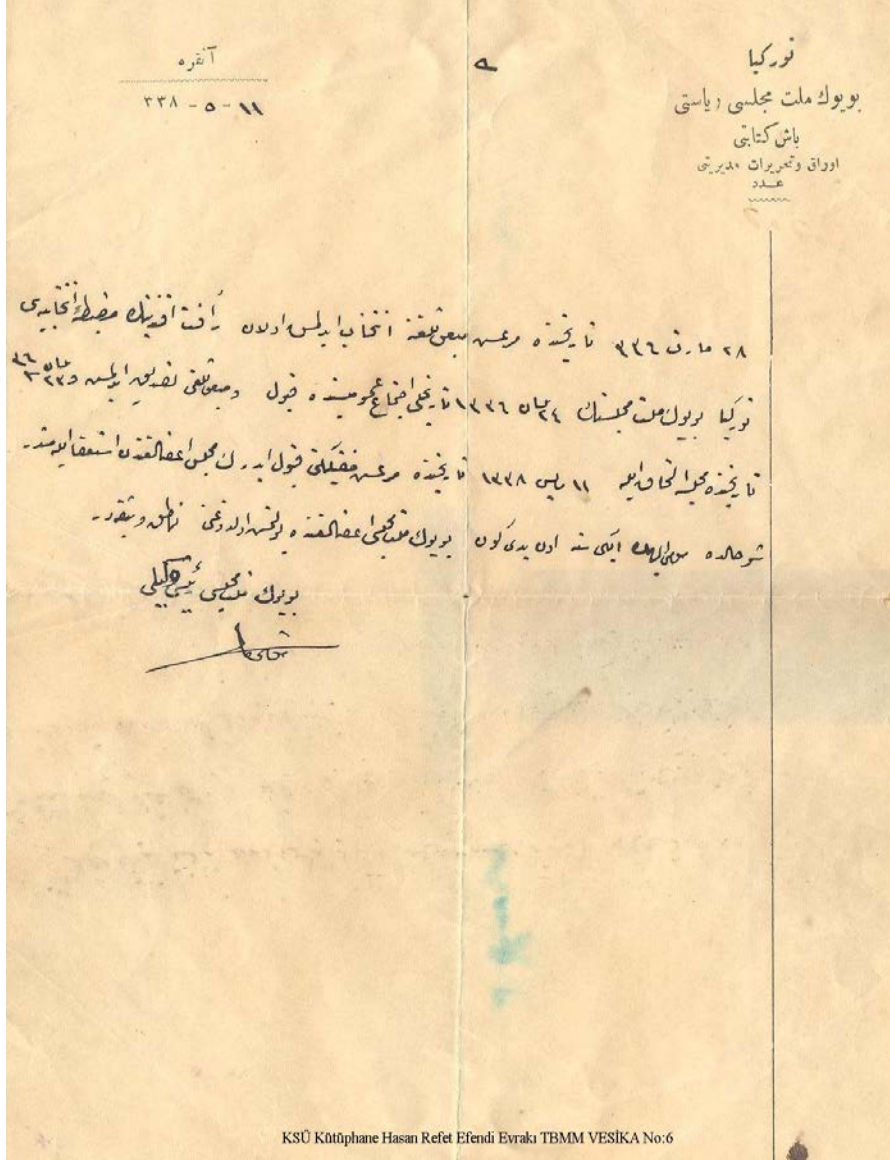




Ek 8. Hasan Refet Efendi'nin Memuriyet Tercihi Hakkındaki Evrakı (KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM vesika No:5)



**Ek 9.** Hasan Refet Efendi'nin Türkiye Büyük Meclisi Azalığından İstifası Hakkında Verilen Evrak (KSÜ Kütüphane, Hasan Refet Efendi Evrakı TBMM vesika No:6)



**Ek 10.** Hasan Refet Efendi'nin Türkiye Büyük Meclisi'nce Verilen İstaklâl Madalyası Vesikası (Hasan Refet Efendi torunu Hasan Refet Seçgin 2014)



**Yeşil Ürün Satın Alma Davranışı İle Dini Değerlerin  
İlişkilendirilmesi: Bingöl İli Örneği<sup>1</sup>**

**Abdulahap BAYDAŞ**

Doç. Dr., Düzce Üniversitesi,  
İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü  
abdulahapbaydas@yahoo.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4471-3470>

**Uğur BERDİBEK**

Bilim Uzmanı,  
Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi  
berdibekugur@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3202-8342>

**Öz**

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yeşil ürün tüketimine olan ilgi ülkemizi de etkilemiş, yeşil ürün tüketimi ve üretimi ile ilgili bilimsel çalışmalara ağırlık verilmiştir. Nüfusun çoğunluğu Müslüman olan ülkemizde, İslam dininin doğa ve insana verdiği değer dikkate alındığında yeşil ürün tüketimine olan eğilimin yüksek olması beklenmektedir. Bingöl ili örneği ele alınarak İslam dinini benimseyen tüketicilerin yeşil ürün algıları ve İslam dininin çevreci öğretilerinin tüketiciler üzerindeki etkisi çalışmanın asıl amacıdır. Araştırmada t-testi, ANOVA ve TUKEY testleri kullanılarak, farklı yaş gruplarından toplam 414 kişiyle anket çalışması yapılmış, katılımcıların yeşil ürün tüketme alışkanlıklarının dini inanışları ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma neticesinde İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip bireylerin, yeşil ürün tüketme alışkanlıklarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla İslam dininin yeşil ürün tüketmeye teşvik ettiği belirlenmiştir.

Alışverişte kalite, işlev ve fiyat özelliğine tüketicilerin çok önem verdikleri, İslam dinine önem veren tüketicilerin diğer tüketicilere göre yeşil ürünlere daha ilgili oldukları tespit edilmiştir.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 19.08.2019 / 03.09.2019

*Künye Bilgisi: Baydaş, A. ve Berdibek, U. (2020). Yeşil Ürün Satın Alma Davranışı İle Dini Değerlerin İlişkilendirilmesi: Bingöl İli Örneği. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 922-943. DOI: 10.33437/ksusbd.606222*



**Anahtar Kelimeler:** Yeşil Ürün, Satın Alma Davranışı, Dini Değerler, Bingöl İli Örneği.

### **The Relationship Between Green Product Selling Behavior And Religion Values: A Study On Bingöl Province**

#### **Abstract**

The interest in green product consumption in developed and developing countries has also affected our country, and scientific studies on green product consumption and production have been paid special attention. Considering the emphasis placed on the nature and humanity by Islam in our country, where the majority of the population is Muslim, and the tendency towards consumption of green products is expected to be high. The aim of this study is to examine green product perception of Muslim consumers and the impacts of environmentalist teachings of Islamic religion on consumers by taking the Bingöl province as an example. In this study, t-test, ANOVA test and Tukey tests have been used; 414 people from different age groups have been interviewed, and the relationship between the consumption habit of the participants and their religious beliefs have been investigated. As a result of the research, it has been detected that individuals who have sufficient knowledge about Islam are more likely to consume green products and Islam encourages people to consume green products.

It has been determined that consumers attach importance to the quality, function and price characteristics when shopping, and the ones valuing Islamic religion are more interested in green products than other consumers.

**Keywords:** Green Product, Purchasing Behaviour, Religious Values, Bingol Province as an Example.

#### **Giriş**

“Yeşil Pazarlama” kavramı, ilk olarak 1975 yılında Amerikan Pazarlama Derneği tarafından “Ekolojik Pazarlama” kavramı şeklinde kullanılmıştır (Polonsky, 1994:1-2). Bilimsel gelişmelerle beraber ozon tabakası yıllar boyunca incelenmiş, çıkan sonuçlar dünya için kaygı verici olarak değerlendirilmiş ve atmosfere ne tür faaliyetlerin zarar verdiği belirlenmiştir. Devletler; kanun ve uluslararası anlaşmalar yoluyla çevreyi koruma amaçlı çalışmalar yapmakta iken, işletmeler açısından da çevre faktörünün önem kazanmasıyla üretim, mamul veya

hizmet oluşumu, bunlara bağlı olarak pazarlama stratejileri önemli ölçüde değişmiş, çevreye duyarlılığı içeren, yeni pazarlama anlayışları ortaya çıkmıştır (Khare, vd., 2013:361).

“Yeşil Pazarlama” kavramı, sürdürülebilir pazarlama, ekolojik pazarlama, çevreye duyarlı pazarlama gibi birçok farklı isimle kullanılmıştır. Amerikan Pazarlama Derneği “Yeşil Pazarlamayı”; pazarlama faaliyetlerinin çevre kirliliği, enerji tüketimi gibi fiziksel çevre üzerindeki olumsuz etkilerini minimum seviyeye indirmeyi amaçlayan çevreye duyarlı pazarlama şekli olarak tanımlamıştır (Atay ve Dilek, 2013:206).

Pazarlamada yer alan 4S formülü kullanılarak “Yeşil Ürün” kavramını; tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte tatmin-(satisfaction), kaynağının devamlılığını sağlayan sürdürülebilirlik-(sustainability), çevreye ve canlılara zarar vermemesi bakımından küresel çapta kabul görmüş sosyal kabul-(social acceptibility) ve tüketicilerin sağlığını tehlikeye sokmayan güvenlik-(safety) çevre-dostu ürünler yeşil ürün olarak tanımlanabilir (Erbaşlar, 2007:6).

Uluslararası çevrede gelişen son trend çevreci yaklaşımlar olmuş ve beraberinde işletmelere politik ve yasal çevrede baskılar yapmaya başlamıştır. Ayrıca çevresel problemlerin çözümüne yönelik sorumluluklar sadece işletmeler üzerinde değil tüketiciler üzerinde de hissedilmeye başlamıştır. Dolayısıyla tüketicilerin satın alma davranışları çevresel problemler üzerinde belirleyici bir faktör haline gelmiştir (Paavola, 2001:228). Tüketicilerin satın alma davranışlarının çevre üzerindeki etkisi ortaya çıkmış, üretim süreçlerinden çevresel faktörler açısından sorumlu olan işletmelerle beraber, tüketim sürecinde rol oynayan tüketiciler yoğun baskı altında kalmışlardır.

Artık tüketicilerin satın alma davranışları, işletmelerin pazarlama stratejilerini belirlerken göz önüne aldıkları en önemli etkenlerden biridir (Baydaş ve Bayat, 2016). Yapılan araştırmalar çevreye verilen zararların %70’inin üretim süreçlerinde ortaya çıktığını göstermektedir (Polonsky ve Rosenberger, 2001:23). Dolayısıyla yeşil ürünler ele alınırken sorumluluğun büyük kısmı işletmelere yüklenmiştir. Bu sebeple ürünlerin ambalaj, tasarım, içerik, üretim sürecinde harcanan enerji, satış sonrası geri dönüşüm imkânları gibi unsurlar işletmeler tarafından dikkate alınmalıdır.

Kur’an’a göre, tabiattaki canlı-cansız bütün mahlûkat, Allah tarafından bir gaye ve amaca yönelik, dengeli ve düzenli bir şekilde yaratılmıştır. **Ekolojik denge** olarak adlandırılan bu düzen ve dengenin bir parçası olan insan, Allah’ın yarattıklarının en şerefliisidir (Akyüz, 2014: 37). Burada insan ve tabiatın iki ayrı ve birbirine yabancı unsurlar olmadığı hatırlatılmalıdır. Allah’ın “her şeyi bir ölçü (plan, nizam) dâhilinde yaratması”, dâhilinde bu ölçüye dikkat etmesi ve

düzeni bozmama görevi insanoğluna verilmiştir. Zira tabiat insanın değil, Allah'ın mülküdür, kullanımı sadece kuralları dâhilinde değişiklikler yapabilen insanın emrine verilmiştir (Erkoçoğlu, 2014:64).

İslam dininde israf etmeye getirilen yasak, aynı zamanda çevreci ürün tüketme bağlamında da kullanılmaktadır. Zira israf kavramı sadece kendine yetecek kadar tüketmek değil, bununla beraber doğal kaynakları doğaya zarar vermeden tüketmek anlamına gelmektedir. Bu konuyla ilgili En'am Suresi 141. Ayette yüce Allah şöyle buyurmaktadır: "O, çardaklı, çardaksız olarak bahçeleri, ürünleri çeşit çeşit hurmalıkları ve ekinleri, zeytini ve narı (her biri) birbirine benzer ve (her biri) birbirinden farklı biçimde yaratandır. Bunlar meyve verince meyvelerinden yiyin. Hasat günü de hakkını (öşrünü) verin, fakat israf etmeyin. Çünkü O, israf edenleri sevmez." Yine Furkan Suresi 67. Ayette "Onlar, harcadıklarında ne israf ne de cimrilik edenlerdir. Onların harcamaları, bu ikisi arası dengeli bir harcamadır" ifadesiyle dengeli bir tüketimi öğütlemektedir (Kurandaara.com, 2017).

#### **Literatür Taraması**

Yeşil ürün tüketiminin İslam dini ile ilişkilendirilmesine yönelik özellikle 2000'li yıllardan sonra ülkemizde de araştırmalar yapılmıştır (Daryal, 1997; Ay, 2012; Yıldırım, 2012; Çokaloğlu, vd., 2013; Akyüz, 2014; Erkoçoğlu, 2014). Geniş çerçevede İslam dinin çevreci bakış açısı incelenmiş bununla beraber yeşil ürün tüketiminin İslam dinindeki önemi ayet ve hadislerle desteklenerek ortaya çıkarılmıştır.

Cânan (1995), "Ayat ve Hadislerin Işığında Çevre Ahlakı" isimli çalışmasında Müslümanlar için çevreci bir ahlakı ayet ve hadislerle izah etmiştir. Daryal (1997), "Maddenin Var Olma Hakkı: Çevre Kirlenmesi" isimli çalışmasında özellikle israf konusunu ele almış, Müslümanların tüketim ürünlerine nasıl yaklaşımları gerektiğini incelemiştir.

Keleş (2007) yeşil ürün tüketim davranışını kültür ile ilişkilendiren bir araştırma yapmış, kolektivist kültür değeri ile yeşil ürün satın alma davranışı arasında pozitif yönlü bir bağ bulmuştur.

Kardeş (2011) işletmelerin çevreci tutumlarının tüketiciyi kendine bağlama noktasında tek başına yeterli olmadığı, aynı zamanda marka bağlılığı oluşturulabilmesi için güven duygusunun geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yıldırım (2012), Kur'an'da çevreyle insan ilişkisinin nasıl olması gerektiğini düzenleyen beş yüzden fazla ayet olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kur'an'ın diğer bütün kutsal kitaplardan daha çok doğayı ve insanı anlattığını, insanın tüm

canlıların halifesi olduğunu, dolayısıyla doğanın korunması konusunda sorumlu olduğunu belirtmiştir.

Ay (2012), yeşil ürün satın alma davranışını inanç ve değerler ile ilişkilendiren çalışmasında değerler ve inançlar ile ilgili ilişkiler ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda cinsiyet ve gelir düzeyi arasında farklılık olan bireylerin değer yargılarında da farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zülfikar (2013) çalışmasında tüketim davranışlarının sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve demografik unsurların ötesindeki unsurların daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu unsurlar tüketicilerin kendilerini ve yakın çevrelerini ne kadar çevreci gördükleri ve algıladıkları gibi unsurlardır.

Karaca (2013) tüketicilerin yeşil ürün satın alma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çokaloğlu vd. (2013) yaptıkları çalışmada kişisel değerlerin yeşil ürün satın alma davranışına etki etmediği, ancak çevre bilinci olan tüketicilerin yeşil ürün satın alma davranışlarının diğer tüketicilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kızıloğlu, Kızılaslan ve Gökçe (2013) yaptıkları çalışmalarında tüketicilerin yeşil gıda ürünlerinin tüketiminin sağlık ve çevreyi koruma konusunda istekli olduklarını göstermiştir.

Gaziantep Üniversitesi öncülüğünde 2013, 2014 ve 2016 yıllarında yapılan İSEM (International Symposium on Environment and Morality) sempozyumlarında İslam dininin çevre hassasiyeti üzerinde birçok teorik bildiri yayınlanmıştır (i-sem.info, 2016).

Korkmaz, Atay ve Yıldırım (2017) yaptıkları çalışmada kişilerarası etkilenme eğilimi ve sosyal etki ile tüketicilerin yeşil ürün satın alma davranışları arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğunu saptamışlardır.

Onurlubaş, Yıldız, Yıldız, ve Dinçer (2017) yaptıkları çalışmada bireylerin %80'inin yeşil ürün tüketme eğilimi gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Benli, Karaosmanoğlu ve Taş (2017), çalışan bireylerin yeşil ürün reklamlarına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin cinsiyete, medeni duruma, yaşa, eğitime ve mesleğe göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İşletmelere yapılan çevreci dış baskıların sürekli olarak artmasıyla birlikte, işletmelerin çevreci faaliyetleri de artış göstermektedir. Ancak tüketicinin satın

alma davranışı doğayı ve insanı koruma açısından daha çok öneme sahiptir. Dolayısıyla tüketici davranışlarını etkileyen unsurların neler olduğunu araştırmak ve doğanın korunması için bu davranışların nasıl dönüştürülebileceğini bulmak amacıyla son yıllarda birçok çalışma yapılmıştır. İnsan davranışını etkileyen en önemli etkenlerden biri olan inanç faktörünün, tüketici davranışlarına ne düzeyde etki ettiğini ve İslam dininin çevreci öğretilerinin algılanma düzeyini ölçmek amacıyla yapılan çalışma, sadece işletmeler için değil aynı zamanda dünyanın geleceği için sürdürülebilirlik anlamında önem arz etmektedir.

Araştırmanın asıl amacı, dini değerlerin tüketicilerin yeşil ürün satın alma davranışları üzerindeki etkisini ölçmektir. Ayrıca tüketiciyi yeşil ürün satın alma davranışına teşvik eden unsurları tespit etmektir. Böylece Bingöl illinde yaşayan tüketicilerin yeşil ürün satın alma davranışlarını etkileyen faktörler ortaya çıkarılarak, bu faktörler doğrultusunda tüketicilerin satın alma davranışlarının yeşil ürünlere nasıl kaydırılabileceğini öngörmektir.

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Yeşil ürün satın alma davranışının İslam dini ile ilişkilendirilmesi konulu çalışmanın uygulama alanı olarak Bingöl ili seçilmiştir. İl genelinde kolayda örnekleme yöntemi ile toplam 413 kişi ile anket tekniği kullanılarak çalışma yapılmıştır. Anket soruları katılımcılara online olarak sorulmuş, verilen cevaplar SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle güven analizi yapılmış, daha sonra demografik soruların frekansları incelenmiştir. Analiz kısmının devamında ise t-testi, ANOVA ve Tukey testleri uygulanarak, İslam dininin yeşil ürün satın almaya davranışına olan etkileri incelenmiştir.

#### **Bulgular ve Analizler**

Aşağıda araştırmada elde edilen veriler analize tabi tutularak yorumlanmış, her tabloda analiz sonucu değerlendirilmiş ve sonuç kısmında elde edilen bilgilere ayrıca değinilmiştir.

**Tablo 1. Güvenirlik Analizi**

<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Örneklem Sayısı</b>
0,841	22

Bingöl ili genelinde toplam 413 kişi ile yapılan anket çalışmasının güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısına göre ölçülmüştür. Alpha sonucu  $0,8 < \alpha < 0,9$  aralığında olduğundan, anketin güvenilirlik düzeyi sosyal bilimler açısından "iyi" sonucunu vermiştir.

Tablo 2. Örneklemin Frekans Analizi

	Frek	Yüzd		Freka	Yüz
<b>Cinsiyet</b>			<b>Aylık Ortalama Gelir</b>		
Kadın	194	47,0	0-1500 TL	135	32,7
Erkek	219	53,0	1500-2500	90	21,8
Toplam	413	100,0	2500-3500	99	24,0
<b>Eğitim Durumu</b>			3500-4500	39	9,4
İlkokul	72	17,4	4500-6000	26	6,3
Ortaokul	37	9,0	6000 ve	24	5,8
Lise	65	15,7	Toplam	413	100,
Ön Lisans	42	10,2	<b>Yaş Aralığı</b>		
Lisans	317	33,2	18-25	127	30,8
Lisansüstü	60	14,5	26-35	117	28,3
Toplam	413	100,0	36-45	84	20,3
<b>Yeşil ürün satın almanın inancın geri olup</b>			46-55	52	12,6
Evet	266	64,4	56 ve Üzeri	33	8,0
Hayır	147	35,6	Toplam	413	100,
Toplam	413	100,0	<b>Medeni Hal</b>		
<b>İslam dini öğretileri hakkında yeterli bilgiye</b>			Evli	225	54,5
Evet	214	51,8	Bekâr	171	41,4
Hayır	199	48,2	Boşanmış/	17	4,1
Toplam	413	100,0	Toplam	413	100,

Demografik özelliklere ait frekanslar Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre kadın erkek oranlarının birbirine yakın olduğu, eğitim düzeyinin yüksek olduğu ve gelir gurubunun 0-1500 arasında kümelendiğidir. Aynı zamanda katılımcıların %51,8’i İslam dininin öğretileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünürken, %64,4’ü yeşil ürün satın alma davranışının inançlarının gereği olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Alışverişte Tercih Edilen Faktörlerin Önceliği Ortalaması

	N	Minimum	Maximum	Ortalama (Puan)	Standart Sapma
Kalite	413	1	7	5,60	1,748

Marka	413	1	7	3,57	1,926
İşlev	413	1	7	4,54	1,680
Çevreye Duyarlılık	413	1	7	3,38	1,808
Fiyat	413	1	7	4,15	1,950
Stil	413	1	7	2,73	1,698
Garanti	413	1	7	3,98	1,871

Katılımcıların alışveriş yaparken ürünün hangi özelliğine daha çok önem verdikleri, 1-7 arasında puanlardan oluşan ölçek ile incelenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi 5,60 ortalama ile "Kalite" özelliğinin en yüksek önceliğe sahip olduğu, 4,54 puan ortalaması ile "İşlev" özelliğinin ikinci sırada, 4,15 ortalama ile "Fiyat" özelliğinin üçüncü sırada, 3,98 ortalama ile "Garanti" özelliğinin dördüncü sırada, 3,57 ortalama ile "Marka" özelliğinin beşinci sırada, 3,38 ortalama ile "Çevreye Duyarlılık" özelliğinin altıncı sırada ve "Stil" özelliğinin ise 2,73 ortalaması ile en düşük önceliğe sahip olduğu görülmektedir. Tüketicilerin alışveriş yaparken kalite, işlev, fiyat ve garanti kriterlerine; marka, çevreye duyarlılık ve stil kriterlerine göre daha çok önem verdikleri görülmüştür.

**Tablo 4.** Likert Tipi Soruların Ortalamaları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Yeşil Ürün Ortalama	413	1,00	5,00	2,8276	0,73897
Dini Sorular Ortalama	413	1,00	5,00	3,8508	0,86604

Tablo 4'te Likert tipi soruların ortalaması alınmıştır. Yeşil ürün satın alma davranışı için; **1-Kesinlikle Katılıyorum**, **2-Katılıyorum**, **3-Kararsızım**, **4-Katılmıyorum** ve **5-Kesinlikle Katılmıyorum** anlamlarını ifade etmektedir.

Dolayısıyla inançların ne düzeyde yaşandığı ile ilgili sorularda yüksek ortalama daha yüksek katılımı gösterirken, yeşil ürün satın alma davranışı ile ilgili sorularda düşük ortalama daha yüksek katılımı göstermektedir.

**Tablo 5.** Cinsiyet ve Dini Sorular İle İlgili t-Testi

	Levene Varyans Eşitliği Testi		Ortalama Eşitliğinin t-Testi		
	F	Sig.	t	df	

						Sig. (2-tailed)
Dini sorular Ortalama	Varyans Eşit Kabul Edilince	7,054	0,008	0,848	411	0,397
	Varyans Eşit Kabul Edilmediğinde			0,857	409,684	0,392

Tablo 5'te Sig. (2-Tailed) değeri 0,397 ile 0,05'ten büyük olduğu için, katılımcıların cinsiyet farklılıklarının inançlarını yaşama düzeylerine %5 anlam düzeyinde etki etmediği sonucuna varılmıştır.

**Tablo 6.** Cinsiyet ve Yeşil Ürün İle İlgili t-Testi

		Levene Varyans Eşitliği Testi		Ortalama Eşitliğinin t-Testi		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Yeşil Ürün Ortalama	Varyans Eşit Kabul Edilince	0,20	0,887	-1,688	411	0,092
	Varyans Eşit Kabul Edilmediğinde			-1,684	401,518	0,093

Tablo 6'da Sig. (2-Tailed) değeri 0,092 ile 0,05'ten büyük olduğu için, katılımcıların cinsiyet farklılıklarının yeşil ürün satın alma davranışlarına %5 anlam düzeyinde etki etmediği sonucu çıkmıştır.

**Tablo 7.** Dini Bilgi Sorusu ve Dini Sorular İle İlgili t-Testi

		Levene Varyans Eşitliği Testi	Ortalama Eşitliğinin t-Testi
--	--	-------------------------------	------------------------------



		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Dini Sorular Ortalama	Varyans Eşit Kabul Edilince	1,639	0,201	6,541	411	0,000
	Varyans Eşit Kabul Edilmediğinde			6,550	410,496	0,000
	<b>Cevaplar</b>	<b>Sayı</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>Standart Hata</b>	
	Evet	214	4,0023	0,84845	0,05202	
	Hayır	199	3,5765	0,83205	0,06863	

İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen katılımcıların, diğer katılımcılara göre inançlarını ne düzeyde yaşadıkları ile ilgili sorulara %5 anlam düzeyinde farklı cevaplar verip vermediklerini ölçmek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Test sonucunda Sig. (2-Tailed) değeri 0,00 ile 0,05'den küçük olduğundan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Soruya evet cevabı verenler 4,10 ortalama ile 3,57 ortalamaya sahip hayır cevabı veren katılımcılardan %5 anlam düzeyinde daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir.

**Tablo 8.** Dini Bilgi Sorusu ve Yeşil Ürün İle İlgili t-Testi

		Levene Varyans Eşitliği Testi		Ortalama Eşitliğinin t-Testi		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Yeşil Ürün Ortalama	Varyans Eşit Kabul Edilince	,005	,943	-4,077	411	0,000
	Varyans Eşit Kabul Edilmediğinde			-4,070	405,064	0,000
	<b>Cevaplar</b>	<b>Sayı</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>Standart Hata</b>	
	Evet	214	2,6872	0,70823	0,04841	
	Hayır	199	2,9785	0,74331	0,05269	

Tablo 8’de İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen katılımcıların, diğer katılımcılara göre yeşil ürün satın alma davranışlarında %5 anlam düzeyinde farklılık olup olmadığını ölçmek amacıyla yapılan t-Testinin sonuçları yer almaktadır. Sig. (2-Tailed) değeri 0,000 ile 0,05’den küçük olduğundan iki grup arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soruya evet cevabı verenlerin ortalamaları hayır cevabı verenlere göre daha düşük olduğundan evet cevabı verenler lehine bir fark olduğu söylenebilir. Dolayısıyla İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlerin, yeşil ürün satın alma davranışlarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 9.** İslam Açından Çevreye Duyarlılık ve Yeşil Ürün Kullanımı İle İlgili t-Testi

		Levene Varyans Eşitliği Testi		Ortalama Eşitliğinin t-Testi		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Yeşil Ürün Ortalaması	Varyans Eşit Kabul Edilince	2,423	,120	-6,034	411	0,000
	Varyans Eşit Kabul Edilmediğinde			-5,837	273,313	0,000
	<b>Cevaplar</b>	<b>Sayı</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>Standart Hata</b>	
	Evet	266	2,6711	0,67862	0,04164	
	Hayır	147	3,1108	0,76137	0,06280	

Yeşil ürün satın alma davranışının İslam dininin gereği olup olmadığı sorusuna evet ve hayır cevabı verenlerin, yeşil ürün satın alma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek için yapılan t-Testinin sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Sig değeri 0,000 ile 0,05’ten küçük ve evet cevabı verenlerin ortalaması daha düşük olduğundan evet cevabı verenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 10.** İslam Açından Çevreye Duyarlılık ve Dini Sorular t-Testi

		Levene Varyans Eşitliği Testi		Ortalama Eşitliğinin t-Testi		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Dini sorular Ortalaması	Varyans Eşit Kabul Edilince	1,040	,308	4,917	411	0,000
	Varyans Eşit Kabul Edilmediğinde			4,945	306,285	0,000
	<b>Cevaplar</b>	<b>Sayı</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>Standart Hata</b>	
	Evet	266	4,0023	0,84845	0,05202	
	Hayır	147	3,5765	0,83205	0,06863	

Yeşil ürün satın alma davranışının İslam dininin gereği olup olmadığı sorusuna evet ve hayır cevabı verenlerin, inançlarının gereklerini yerine getirme düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek için yapılan t-Testinin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Sig. değeri 0,000 ile 0,05'den küçük ve evet cevabı verenlerin ortalaması daha yüksek olduğundan, evet cevabı verenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tablo 11.** Medeni Durum ve Yeşil Ürün İle İlgili ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Medyan	F	Sig.
Gruplar Arasında	1,871	2	0,936	1,719	0,180
Grup İçinde	223,109	410	0,544		
Toplam	224,981	412			

Medeni durumu farklı olan katılımcıların yeşil ürün satın alma davranışları arasında %5 anlam düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Tablo 11'de görüldüğü üzere Sig. değerinin 0,180 ile 0,05'den büyük olduğu görülmüş ve iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

**Tablo 12.** Medeni Durum ve Dini Sorular İle İlgili ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Medyan	F	Sig.
Gruplar Arasında	8,240	2	4,120	5,617	0,004
Grup İçinde	300,767	410	,734		
Toplam	309,008	412			

Tablo 12’de ANOVA analizi ile medeni durumu farklı olan katılımcılar arasında, inançlarının gereklerini yerine getirmede %5 anlam düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığı verileri yer almaktadır. Sig. değeri 0,004 ile 0,05’den küçük olduğundan, anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu ölçmek amacıyla Tukey testi yapılmış ve Tablo 13’te testin sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 13.** Medeni Durum ve Dini Sorular İle İlgili TUKEY Testi Sonuçları

(I) Medeni Durumunuz	(J) Medeni Durumunuz	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Evli	Bekâr	0,28670*	0,08689	0,003
	Boşanmış/Dul	-0,00114	0,21543	1,000
Bekâr	Evli	-0,28670*	0,08689	0,003
	Boşanmış/Dul	-0,28784	0,21781	0,384
Boşanmış/Dul	Evli	0,00114	0,21543	1,000
	Bekâr	0,28784	0,21781	0,384

\*. Anlamlı Fark Düzeyi 0,05

Tablo 13’te görüldüğü gibi evli ve bekâr arasında 0,28670 oranında evliler lehine bir fark bulunmaktadır. Sonuç olarak evli olan katılımcılar bekâr olanlara göre inançlarının gereklerini hayatlarında daha çok uyguladıkları söylenebilir.

**Tablo 14.** Yaş Gurubu ve Yeşil Ürün İle İlgili ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Medyan	F	Sig.
Gruplar Arasında	3,553	4	0,888	1,637	0,164
Grup İçinde	221,428	408	0,543		
Toplam	224,981	412			

**A. Baydaş-U. Berdibek Yeşil Ürün Satın Alma Davranışı İle Dini...**

Farklı yaş grubunda olan katılımcıların yeşil ürün satın alma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Tablo 14’de görüldüğü üzere sig. değeri 0,05’den büyüktür ve anlamlı bir sonuca varılmamıştır.

**Tablo 15.** Yaş Gurubu ve Dini Sorular İle İlgili ANOVA Analizi

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Ortalama Medyan</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Gruplar Arasında	13,519	4	3,380	4,667	0,001
Grup İçinde	295,489	408	0,724		
Toplam	309,008	412			

Tablo 15’te yaş grupları arasında inancın gerekleri ile ilgili sorulara verilen cevaplarda anlamlı bir farklılık olup olmadığının sonuçları yer almaktadır. Sig. değeri 0,001 ile 0,05’den küçük çıkmış ve hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu ölçmek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tablo 16’da Tukey testinin sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 16.** Yaş Gurubu ve Dini Sorular İle İlgili TUKEY Testi Sonuçları

<b>(I) Yaşınız</b>	<b>(J) Yaşınız</b>	<b>Ortalamalar Arası Fark (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>Sig.</b>
	36-45	-0,12372	0,11969	0,840
	46-55	-0,29073	0,14011	0,233
	56 ve Üzeri	-0,51888*	0,16628	0,016
26-35	18-25	-0,10243	0,10905	0,881
	36-45	-0,22615	0,12170	0,342
	46-55	-0,39316*	0,14184	0,046
	56 ve Üzeri	-0,62131*	0,16774	0,002
36-45	18-25	0,12372	0,11969	0,840
	26-35	0,22615	0,12170	0,342
	46-55	-0,16701	0,15016	0,800
	56 ve Üzeri	-0,39516	0,17484	0,160
46-55	18-25	0,29073	0,14011	0,233
	26-35	0,39316*	0,14184	0,046
	36-45	0,16701	0,15016	0,800

	56 ve Üzeri	-0,22815	0,18940	0,749
56 ve Üzeri	18-25	0,51888*	0,16628	0,016
	26-35	0,62131*	0,16774	0,002
	36-45	0,39516	0,17484	0,160
	46-55	0,22815	0,18940	0,749
*. Anlamlı Fark Düzeyi 0,05				

Tablo 16 incelendiğinde 18-25 yaş grubu aralığı ile 56 yaş ve üzeri yaş grubu arasında 56 yaş ve üzeri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine 26-35 yaş grubu ile 46-55 ve 56 üzeri yaş grubu arasında 26-35 yaş grubu aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 17.** Eğitim Durumu ve Yeşil Ürün İle İlgili ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Medyan	F	Sig.
Gruplar Arasında	16,223	5	3,245	6,326	0,000
Grup İçinde	208,758	407	0,513		
Toplam	224,981	412			

Eğitim durumu farklı olan katılımcıları yeşil ürün satın alma davranışları arasında %5 anlam düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Test sonucunda sig. değeri 0,000 ile 0,05'den küçük çıkmış ve anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu ölçmek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tablo 17'da Tukey testinin sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 18.** Eğitim Durumu ve Yeşil Ürün İle İlgili TUKEY Testi Sonuçları

(I) Eğitim Durumunuz	(J) Eğitim Durumunuz	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
İlkokul	Ortaokul	0,35808	0,14487	0,135
	Lise	0,56714*	0,12254	0,000
	Önlisans	0,62656*	0,13905	0,000
	Lisans	0,38222*	0,10425	0,004
	Lisansüstü	0,50853*	0,12519	0,001
Ortaokul	İlkokul	-0,35808	0,14487	0,135

	Lise	0,20906	0,14749	0,716
	Önlisans	0,26848	0,16148	0,557
	Lisans	0,02414	0,13269	1,000
	Lisansüstü	0,15045	0,14970	0,916
Lise	İlkokul	-0,56714*	0,12254	0,000
	Ortaokul	-0,20906	0,14749	0,716
	Önlisans	0,05942	0,14179	0,998
	Lisans	-0,18492	0,10787	0,523
	Lisansüstü	-0,05861	0,12822	0,997
Önlisans	İlkokul	-0,62656*	0,13905	0,000
	Ortaokul	-0,26848	0,16148	0,557
	Lise	-0,05942	0,14179	0,998
	Lisans	-0,24434	0,12632	0,383
	Lisansüstü	-0,11803	0,14409	0,964
Lisans	İlkokul	-0,38222*	0,10425	0,004
	Ortaokul	-0,02414	0,13269	1,000
	Lise	0,18492	0,10787	0,523
	Önlisans	0,24434	0,12632	0,383
	Lisansüstü	0,12631	0,11087	0,865
Lisansüstü	İlkokul	-0,50853*	0,12519	0,001
	Ortaokul	-0,15045	0,14970	0,916
	Lise	0,05861	0,12822	0,997
	Önlisans	0,11803	0,14409	0,964
	Lisans	-0,12631	0,11087	0,865
*. Anlamlı Fark Düzeyi 0,05				

Tukey testi sonuçları incelendiğinde ilkökul mezunlarının lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunlarına göre %5 anlam düzeyinde yeşil ürün satın alma davranışlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

**Tablo 19.** Eğitim Durumu ve Dini Sorular İle İlgili ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Medyan	F	Sig.
Gruplar Arasında	16,699	5	3,340	4,650	0,000
Grup İçinde	292,309,	407	0,718		
Toplam	309,008	412			

Eğitim durumu farklı olanların inançlarının gereklerini yerine getirme düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ANOVA Testi yapılmıştır. Sig. değeri 0,000 ile 0,05'den küçük olduğu için anlamlı bir fark bulunmuş ve Tukey testi yapılmıştır. Tablo 20'de Tukey testinin sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 20.** Eğitim Durumu ve Dini Sorular İle İlgili TUKEY Testi Sonuçları

(I) Eğitim Durumunuz	(J) Eğitim Durumunuz	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
İlkokul	Ortaokul	0,38833	0,17142	0,211
	Lise	0,41229	0,14500	0,053
	Önlisans	0,71627*	0,16455	0,000
	Lisans	0,48484*	0,12336	0,001
	Lisansüstü	0,40556	0,14814	0,070
Ortaokul	İlkokul	-0,38833	0,17142	0,211
	Lise	0,02396	0,17453	1,000
	Önlisans	0,32794	0,19108	0,522
	Lisans	0,09652	0,15701	0,990
	Lisansüstü	0,01723	0,17715	1,000
Lise	İlkokul	-0,41229	0,14500	0,053
	Ortaokul	-0,02396	0,17453	1,000
	Önlisans	0,30398	0,16778	0,459
	Lisans	0,07256	0,12764	0,993
	Lisansüstü	-0,00673	0,15172	1,000
Önlisans	İlkokul	-0,71627*	0,16455	0,000
	Ortaokul	-0,32794	0,19108	0,522
	Lise	-0,30398	0,16778	0,459
	Lisans	-0,23143	0,14947	0,633
	Lisansüstü	-0,31071	0,17050	0,452
Lisans	İlkokul	-0,48484*	0,12336	0,001
	Ortaokul	-0,09652	0,15701	0,990
	Lise	-0,07256	0,12764	0,993
	Önlisans	0,23143	0,14947	0,633
	Lisansüstü	-0,07929	0,13120	0,991
Lisansüstü	İlkokul	-0,40556	0,14814	0,070
	Ortaokul	-0,01723	0,17715	1,000
	Lise	0,00673	0,15172	1,000
	Önlisans	0,31071	0,17050	0,452
	Lisans	0,07929	0,13120	0,991



## **A. Baydas-U. Berdibek Yeşil Ürün Satın Alma Davranışı İle Dini...**

\*. Anlamlı Fark Düzeyi 0.05

Katılımcılara İslam dini ile ilgili sorulan soruların Tukey Testi sonuçları incelendiğinde ilkökul mezunları ile lisans ve ön lisans mezunları arasında ilkökul mezunları aleyhine %5 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülebilmektedir.

**Tablo 21.** Gelir Durumu ve Yeşil Ürün İle İlgili ANOVA Analizi

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Ortalama Medyan</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Gruplar Arasında	4,780	5	0,956	1,767	0,118
Grup İçinde	220,200	407	0,541		
Toplam	224,981	412			

Gelir durumu farklı olan katılımcıların yeşil ürün satın alma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Sig. değeri 0,118 ile 0,05'den büyük olduğundan, gruplar arasında %5 anlam düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

**Tablo 22.** Gelir Durumu ve Dini Sorular İle İlgili ANOVA Analizi

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Ortalama Medyan</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Gruplar Arasında	5,464	5	1,093	1,465	0,200
Grup İçinde	303,544	407	0,746		
Toplam	309,008	412			

Gelir durumu farklı olan katılımcıların inançlarının gereklerini yerine getirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Sig. değeri 0,200 ile 0,05'den büyük olduğundan, gruplar arasında %5 anlam düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

### **Sonuç**

Sürekli olarak yeni ihtiyaçların ortaya çıkması ve tüketim alışkanlıklarının değişmesi ile birlikte, üretim süreçleri ve tüketim sonrası ortaya çıkan atıkların çevreye verdikleri zararlar da giderek artmaktadır. Artan rekabet sonucu işletmeler için üretim maliyetlerini düşürme arayışları başlamış, bu arayışlar

ürünlerin tüketim aşamalarında doğaya ve insan sağlığına zararlı etkiler oluşturmaya başlamıştır. Tüketim ürünlerinin sebep oldukları zararlar işletmelerin dış çevreleri tarafından ele alınmış ve çevreye duyarlı yeşil ürün üretmeleri konusunda işletmelere baskı yapmaya başlamışlardır.

Bingöl ilinde yapılan çalışmada, İslam dini öğretilerinin yeşil ürün satın alma davranışını ne düzeyde etkilediği araştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, yeşil ürün satın alma davranışının artırılmasına yönelik yapılacak olan çalışmalara ışık tutacaktır.

İlkokul mezunlarının islam dininin gereklerini diğer eğitim düzeyindeki katılımcılara göre daha az yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Yaş grupları arasındaki farka bakıldığında ise 18-25 yaş aralığındaki katılımcıların 56 yaş üzerindeki katılımcılara göre İslam dininin gereklerini daha az yerine getirdiği dikkati çekmektedir.

Yeşil ürün satın alma davranışının yaş grupları ve farklı cinsiyet grupları arasında değişkenlik göstermediği ve evli katılımcıların bekârlara oranla inançlarının gereklerini yerine getirmede daha özverili oldukları görülmüştür.

Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ayrıca katılımcılar yeşil ürün satın alma davranışının İslam dininin gereği olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla yeşil ürün tüketme davranışının İslam dininin temel gereklerinden biri olduğu söylenebilir.

Elde edilen diğer önemli bir sonuç da katılımcıların ürün tercihlerinde ağırlıklı olarak “Kalite” kriterine önem verdikleridir. Verilerin analizi sonucunda; İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip olanların ve yeşil ürün tüketiminin inançlarının bir gereği olduğunu düşünen katılımcıların yeşil ürün tüketimi davranışları daha yüksektir. Evli tüketicilerin bekârlara göre yeşil ürün satın alma tercihlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ileri yaş grubunda olan tüketicilerin gençlere göre yeşil ürün tüketim davranışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İlkokul ve ortaokul mezunlarının ise diğer eğitim grubundaki katılımcılara göre yeşil ürün tüketim alışkanlıklarının daha düşük olduğu, yine gelir durumunun farklı olmasının yeşil ürün tüketimini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Yeşil ürün satın alma davranışının İslam dininin gereği olduğunu düşünen tüketicilerin, yeşil ürün satın alma eğilimlerinin diğer tüketicilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber yine bu tüketicilerin İslam dininin gereklerini daha çok yerine getirdikleri yapılan analizlerde ortaya çıkmıştır.

İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen tüketiciler, diğerlerine göre İslam dinini gereklerini daha çok yerine getirmektedirler. Aynı zamanda bu tüketicilerin yeşil ürün satın alma eğilimleri de daha yüksektir.

#### **Kaynakça**

- Akyüz, Hüseyin (2014) “**Çevre Dostu Bir Elçi: Hz. Muhammed.**” Gaziantep Üniversitesi Çevre ve Ahlak: Sepozyum Bildiri Metinleri, Gaziantep, (ss. 213-215).
- Atay, Lütfi ve Dilek, Süleyman Emre (2013), “**Konaklama İşletmelerinde Yeşil Pazarlama Uygulamaları: Ibis Otel Örneği**”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 18, Sayı 1, ss. 203-219.
- Ay, Ufuk (2012), **Yeşil Ürün Satın Alma Davranışlarının Değer-İnanç-Norm Kuramı Temelinde İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Eskişehir.
- Baydaş, Abdulvahap ve Bayat, Murat (2016), **Kırsal Kalkınma Perspektifinden Sektörel Pazarlama**, Kriter Yayınları, İstanbul.
- Benli, Tahir, Karaosmanoğlu, Kübra ve Taş, Özlem (2017), “**Çalışan Bireylerin Yeşil Ürün Reklamlarına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları**”, Business and Management Studies: An International Journal, Cilt 5, Sayı 4, ss.235-236.
- Cânan, İbrahim (1995), **Âyet ve Hadislerin Işığında Çevre Ahlakı**, Yeni Asya Yayınları, İstanbul.
- Çolakoğlu, Elif, Türk, Bahar, Başar, Enes emre ve Gül, Onur (2013), “**Kişisel Değerler ve Çevre Bilincinin Çevreci Ürünlerin Tercih Edilmesindeki Etkileri: Karşılaştırmalı Bir Araştırma**”, Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 18. Ulusal Pazarlama Kongresi Bildiri Kitabı, Kars, (ss. 157-167).
- Daryal, Ali Murat (1997), “**Maddenin Var Olma Hakkı: Çevre Kirlenmesi**”, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Sayı 15, ss.131-142.
- Erbaşlar, Gazanfer (2007), “**Yeşil Pazarlama**”, Mesleki Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, ss.94-101.

- Erkoçoğlu, Fatih (2014), “**Hız. Peygamber ve Çevre Bilinci**”, Gaziantep Üniversitesi Çevre ve Ahlak: Sempozyum Bildiri Metinleri, Gaziantep, (ss. 63-77).
- i-sem.info. (2016). www.i-sem.info. Mayıs 8, 2017 tarihinde ISEM International Symposium on Environment and Morality: <http://www.i-sem.info/> adresinden alındı
- Karaca, Şükrü (2013), “**Tüketicilerin Yeşil Ürünlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma**”, Ege Akademik Bakış, Cilt 13, Sayı 1, ss. 99-111.
- Kardeş, İlke (2011), “**Markaların Çevre Dostu Uygulamalarının Tüketicinin Marka Tercihini Üzerindeki Etkisi**”, Ege Akademik Bakış, Cilt 11, Sayı 1, ss. 165-177.
- Keleş, Ceyda. (2007), **Yeşil Pazarlama Tüketicilerin Yeşil Ürün Tüketme Davranışları ve Yeşil Ürünlerin Tüketiminde Kültürün Etkisi İle İlgili Bir Uygulama**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Khare, Arpita, Mukerjee, Sourjo ve Goyal, Tanuj (2013), “**Social Influence and Green Marketing: An Exploratory Study on Indian Consumers**”, Journal of Customer Behaviour, Cilt 13, Sayı 4, ss. 361-381.
- Kızıloğlu, Rüveyda, Kızılaslan, Halil ve Gökçe, Ceren (2013), “**Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Öğrencilerinin Yeşil Gıda Ürünleri Hakkındaki Bilgi, Görüş ve Tutumları Üzerine Araştırma**”, Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi, Sayı 6, ss. 19-30.
- Korkmaz, Müsesser Atay, Lütfi ve Yıldırım, Mehmet (2017), “**Yeşil Ürün Satın Alma Davranışı, Kişilerarası Etkilenme Eğilimi ve Sosyal Etki Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma**”, Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, Cilt 14, Sayı 3, ss. 40-52.
- Kurandaara.com,  
<http://www.kurandaara.com/?act=aravekeyword=israfvemeal=1>:  
<http://www.kurandaara.com/?act=aravekeyword=israfvemeal=1>  
adresinden alındı. Erişim Tarihi:08.04.2017
- Onurlubaş, Ebru, Yıldız, Emel, Yıldız, Salih, ve Dinçer, Derya (2017), “**Tüketicilerin Yeşil Ürün Satın Alma Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Bursa İli Örneği**”, IBANESS Congress Series, ss.282-290.

- Paavola, Jouni (2001), “**Toward Sustainable Consumption Economics and Ethical Concern for the Environment in Consumer Choices**”, Review of Social Economy, Cilt 9, Sayı 2, ss. 227-245.
- Polonsky, Michael Jay (1994), “**An Introduction to Green Marketing**”, Electronic Green Journal, Cilt1, Sayı 2, ss. 1-8.
- Polonsky, Michael Jay ve Rosenberger, Philip J. (2001), “**Reevaluating Green Marketing: A Strategic Approach**”, Business Horizons, Cilt 44, Sayı 5, ss. 21-30.
- Yıldırım, Zeki (2012), “**Kur'an ve Çevre Sorunları**”, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 38, ss. 67-100.
- Zülfikar, Haluk (2013), “**Hanelerin Yeşil Ürün ve Hizmet Tercihlerinde Etkin Unsurlar Üzerine Bir İnceleme**”, Istanbul Journal of Sociological Studies, Sayı 48, ss. 57-73.

## **Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri<sup>1</sup>**

**Kenan BÖLÜKBAŞ**

Dr., TRT Müzik Kanal Koordinatörü

bolukbaskenan@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

**Ali Murat KIRIK**

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi,

İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü

murat.kirik@marmara.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5771-4843>

### **Öz**

Yakın geçmişte iletişimin temel mecrasının geleneksel medyadan yeni medya denilen sosyal medya alanına yönelmesiyle alışlagelmiş bazı kavramlar farklı anlamlara bürünmüştür. Bu kavramlardan biri de ekran zorbalığıdır. Bu noktada teknolojinin “kötüye yorulması ve zarar verme amaçlı kullanılması” ile “siber (sanal) zorbalık” adı verilen yeni bir kavramı ortaya çıkarmıştır. Siber zorbalık, sosyal medyada sıkça karşılaşılan bir olgudur. Yüksek takipçili hesaplara sahip olan Twitter fenomenleri de bazı takipçilerinin kendilerine ve diğer takipçilerine yönelttiği siber zorbalıkla mücadele etmek zorunda kalmaktadır.

Twitter fenomenlerinin siber zorbalıkla ilgili deneyim ve düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, fenomenolojik nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Yüksek takipçili beş Twitter fenomeninden konu bağlamında görüş alınarak, siber zorbalık olgusu Twitter fenomenlerinin deneyimleri ve bakış açıları ile ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları, diğer sosyal medya kullanıcıları gibi Twitter fenomenlerinin de çeşitli siber zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını, farklı boyut ve düzeylerde bu davranışlardan etkilendiklerini ve söz konusu davranışlarla baş etmek için çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

---

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 07.07.2020 / 08.09.2020

*Künye Bilgisi: Bölükbaş, K. Ve Kırık, A.M. (2020). Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 944-966. DOI: 10.33437/ksusbd.764804*

## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

**Anahtar Kelimeler:** Akran zorbalığı, Siber Zorbalık, Sosyal Medya, Twitter Fenomenleri.

### **Twitter Phenomena In The Context Of Cyberbullying**

#### **Abstract**

Within the context of the recent past, the perception and meaning of some conventional concepts have been changing as the new media becoming the main channel of inter-personal communication. Bullying or peer bullying is one of those concepts. A new concept meaning ‘the misuse of the technology or using it as a tool to harm others’ has been emerged from the above concept recently, which is called ‘cyber bullying’. Nowadays, cyber bullying is one of the most common things that one can come across on social media. Twitteratis, who have famous accounts followed by so many users at Twitter, and some of their followers are also exposed to various types of cyber bullying behaviours. Thus, they feel obliged to struggle against this kind of behaviours.

Aiming to investigate the experiences and viewpoints of the Twitteratis on cyber bullying, the current study has designed as a qualitative phenomenological research. It employs a semi-structured interview schedule to examine five influential Twitteratis’ experiences of and viewpoints on cyber bullying. The research findings reveal that alike all other social media users, the Twitteratis have been exposed to various types of cyber bullying and psychologically influenced. It has also found out that they have developed varied strategies to overcome the negative effects of the cyber bullying.

**Keywords:** Bullying, Cyber Bullying, Social Media, Twitteratis.

#### **Giriş**

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler insan hayatı açısından önemli bir duruma gelmiştir. Bilişim dünyasındaki bu devinim; sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik açıdan hayatımızı etkilemektedir. Bu etkilerin somut bir şekilde ortaya çıkmasında rol alan faktörlerin başında “internet” gelmektedir. Bu küresel etki ile her türlü bilgiye, bir önceki kuşaktan farklı olarak daha yoğun, daha hızlı ve interaktif bir şekilde ulaşan yeni bir kuşak ortaya çıkmıştır. Bu kuşak, internetin sağladığı imkânlarla zaman–mekân sınırsızlığında daha özgür bir yapıda söylemlerini dile getirmektedir. Farklı bir şekle bürünen yaşam

pratikleri, dijital dünyaya daha yabancı olan önceki kuşakları da içine alarak sosyal ilişkileri farklı bir boyuta taşımaktadır. Bu yönleriyle, sözü edilen değişimlerin en fazla hissedildiği yerlerden birinin de iletişim mecrası olduğunu söylemek mümkündür.

İletişimin dijital etki ve sonuçlarının görüldüğü yerlerin başında, “sosyal medya” platformları gelmektedir. Gün geçtikçe kullanıcı sayısı artan sosyal medyada, çok kısa zaman aralıklarında yüzlerce gönderinin, tweetin, görselin ve videonun paylaşmakta olduğu, paylaşımların beğeni ve yorumlarla geri dönütünün sağlandığı görülmektedir. Görsele ve anımsalığa dayanan bu dijital yapı, artık yaşantımızın olmazsa olmazları arasındadır. Bugün bu dönüşüm, hayatımızın bir uzantısı olarak varlığını ve gelişimini sürdürmektedir. Bu süreç, sayısal verilerle de desteklenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2019 yılı verilerine göre, ülkemizde internet kullanan bireylerin oranı, % 75,3 seviyesine ulaşmıştır (TÜİK, 2019). We Are Social 2020 raporuna göre ise Türkiye’de 62 milyon internet kullanıcısı bulunmaktadır. Rapora göre, 77 milyon mobil kullanıcı yer almaktadır. İstatistikler, sosyal medyanın yoğun bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. 54 milyon sosyal medya kullanıcısının varlığı bu durumu açık bir şekilde gözler önüne sermektedir (Dijilopedi.com, 2020). “Digital 2019 in Turkey” istatistiklerine göre, Türkiye’de masaüstü bilgisayar veya laptop kullananların oranı %48, tablet kullananların oranı %25 iken %77’lik bir oran akıllı telefon kullanmaktadır. Türkiye’de, nüfusun %72’sine tekabül eden 59,3milyon internet kullanıcısının 56,3 milyonu internete telefonlarından erişim sağlamaktadır (Dijilopedi.com, 2019). Bu verilere göre bireylerin internet kullanımını artık “yerindelik” faktöründen kurtularak mobile indirgenmiştir. İnternetin cep telefonlarına kadar indirgenmesi; iletişim, bilgi, haber alma, eğlence amaçlarıyla kullanan sosyal medyanın popülerliğini artırmış, kullanımını daha aktif bir hale getirmiştir. “Hootsuite ve We Are Social” raporlarına göre Türkiye’nin sosyal medya kullanım düzeyi, dünya ortalamasının üstünde bir seyir göstermektedir (Dokuz8 Haber, 2019). “Digital 2020 – Global Digital Overview” raporuna göre Türkiye, Facebook kullanımında dünyada 10. iken Avrupa’da birinci sırada yer almaktadır. Instagram’da altıncı sırayı alırken Twitter’da dünya genelinde altıncı, Avrupa’da ikinci sırada gelmektedir. En çok kullanılan sosyal medya platformları: YouTube, Instagram, Facebook, Twitter ve LinkedIn şeklinde sıralanmaktadır (Medya Akademi, 2020).

Gerek eğlence gerekse bilgiyi bir arada tutma imkanı sağlayan tüm bu sosyal medya platformları, karmaşık ve bir o kadar da kapsamlı bir yapıya sahiptir. Genel bir ifadeyle sosyal medya “dünya genelindeki bilgisayar ağlarını ve kurumsal bilgisayar sistemlerini birbirine bağlayan elektronik iletişim ağı olarak tanımlanan internetin gelişmesiyle bireyleri farklı bireylerle sanal uzamda buluşturan web tabanlı hizmetler” şeklinde ifade edilebilmektedir (Köseoğlu,



## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

2006: 152). Daha kapsamlı tanıma göre sosyal medya; “bireylerin sınırları belli olmayan bir sistem içerisinde açık ve yarı açık profil oluşturmalarına izin veren, farklı kişilerle bağlantı paylaşımında bulunan kişilerin listesini gösteren web tabanlı hizmetler” olarak tanımlanabilmektedir (Kuşay, 2010: 67).

Sosyal medya, iletişim çağının önemli fenomeni durumuna gelmiştir ve etkisini her geçen gün arttırmaktadır. İletişim alanında birçok değişikliğe neden olmuş ve sosyal yapı için devrim niteliğinde etkiler meydana getiren bu yapı, kullanıcıların istedikleri tüm içeriği paylaşabilmelerini sağlamıştır. Dünyanın geri kalanında olduğu gibi Türkiye’de de sosyal ağ sitelerinin sosyal ve politik amaçlarla kullanılması, sosyal medyanın gündem belirleme yeteneğini ön plana çıkarmıştır (Kırık, Çetinkaya ve Şahin, 2014: 49 - 52).

Bu doğrultuda sosyal medya, bireylerin karar verme sürecini de etkilemektedir. Örneğin, bazı yorumcular, sosyal medyanın "2011 Arap devrimleri ve isyanları” ile bütünleştiğine, ABD’deki seçimlerin sosyal medya tarafından kolaylaştırıldığına inanmaktadır. Bulmer ve Di Mauro'nun (2009) anketi, sosyal medyanın “karar verme” üzerindeki etkisini araştırmak için bir başlangıç noktasıdır. 20 ülkede, 97 örgütte, 105 katılımcıyla gerçekleştirilen bu araştırma, sosyal ağ katılımının şirketlerde yürütme kararını giderek daha fazla etkilediği sonucuna varmıştır. Bu durum sosyal medyanın karar verme aşamasındaki etkisini gözler önüne sermektedir. Sosyal medyada sürekli benzer mesajlara maruz kalmak, insanların bu mesajları “doğru” olarak kabul etmelerini kolaylaştırmaktadır. Burada önemli olan nokta, mesajların yanlış olduğu “bildiğinde” doğru gibi davranılmasıdır. Sosyal medya aracılığıyla sunulan içerikler noktasında, insanlar iddiaların geçerliliğini nadiren kontrol etmektedir. Bu durum karar verme sürecinin sosyal medya aracılığıyla hızlı bir şekilde işlendiğini gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla sosyal medyanın “etkileşim” ve “paylaşım” unsurları, bireylerin kullanım amaçları ve şekilleri bu noktada belirleyici olmaktadır. Bireylerin karşılaştıkları içeriklere tepkileri, sosyal medyada sergiledikleri davranış eğilimlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu eğilimler, sosyal medyanın çoklu/ çok sesli yapısı ile şekillenmektedir. Bu çok sesli yapı, davranışlara olumlu yansıtılabileceği gibi olumsuzluk ya da anlaşmazlık şeklinde de açığa çıkabilmektedir.

Örneğin, siyasi bilgi kaynakları, sosyal medyayı haber için kullananların siyasi anlaşmazlığa maruz kaldıklarını göstermektedir. Hem “anket kanıtı” hem de “büyük veri” analizi, sosyal medya ile insanların siyasi yelpazesinin her iki tarafından gelen haberlere maruz kaldığını ve bunun sonucunda sosyal medya kullanıcılarının normalden daha geniş bir dizi hikâye ile karşılaştıklarını göstermektedir. Bu noktada sosyal medya kullanıcıları daha fazla ağa kolay bir şekilde erişim sağlama eğiliminde olmaktadır. Böylece kullanıcılar, daha geniş bir görüş yelpazesine maruz kalmaktadır. Ampirik kanıtlar, haber kullanımının

ve siyasi anlaşmazlıklara maruz kalmanın sosyal medyada yoğun olduğunu göstermektedir. Daha spesifik olarak, anlaşmazlığın insanları kamusal alanda karşılaştıkları çeşitli bilgilere karşı daha kararsız ve dolayısıyla daha açık hale getirdiğini göstermektedir (Gil de Zúñiga, Barnidge ve Diehl, 2018: 304).

Facebook ve Twitter gibi sosyal medya platformları, seçimlerde siyasi adayı tanıtmak, oy potansiyellerini etkilemek ve bireyleri siyasi ideolojilerine göre gruplandırmak ve ikna etmek için giderek daha fazla kullanılmaktadır. Bu noktada sosyal medyanın politika üzerindeki etkisi, kurumların ve kampanyaların mesajlarını birden fazla ağa yaymak için ödeme yaptığı ücretli politik reklamlar aracılığıyla karşımıza çıkmaktadır. Kampanyalar, incelikle hazırlanmış mesajların kullanılması sırasında hedefli reklamcılık için kullanıcı verilerinin satılması veya satın alınması gibi tekniklere başvurabilmektedir. Bu "mikro" hedefli reklamlar genellikle sahte haberlerin veya yanlış bilgilerin bulunduğu yerdir. Twitter ve Facebook bu noktada, 2016 - ABD başkanlık seçimlerinin sonucunu etkilemek yani "toplumsal ikna" için Rus operatörler tarafından platformlarının kullanıldığını açıklamıştır.

Toplumsal ikna, kurumlar tarafından sosyal medya aralığı ile yapılabileceği gibi bireysel bazda da karşımıza çıkabilmektedir. Bu noktada toplumda "fenomen" olarak nitelendirilen bireyler devreye girmektedir. Fenomenler "karar verme" aşamalarında etkileme potansiyelleri ile karşımıza çıkmaktadır. Fenomenlerin bu potansiyeli, her yaştan her kesimden bireyi yönlendirebilme gücüne sahip olabilmektedir. Sosyal medyada, düşünce liderleri ve alan uzmanları daha fazla otoriteye sahip olmakla birlikte, ikna edicilikleri ile de ön plana çıkmaktadır. Özellikle sosyal medya fenomenlerini günümüz dünyasının "kanaat önderleri" şeklinde nitelendirmek mümkündür. İster sportif ister politik isterse çevresel bir etkinlik olsun, sosyal medya kullanıcıları haber ve analiz için uygun otoriteye veya ne yapılacağına dair talimatlara bakmaktadır. Bu noktada kimi zaman fikirsel çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Nitekim dijitalleşmenin ve popüleritenin etkileriyle gün geçtikçe kullanımı artan sosyal medya mecralarında "yaşanılan değil yaşanılması hayal edilen", "siber", "idealize edilmiş", "mükemmelleştirilmiş bir kimlik" ile "gerçeklik yerine görüntülerin önem taşıdığı bir dünya" ortaya çıkmaktadır (İsmayılzada, 2017: 227). Oluşan bu sanal kimlikler, bireylerin dijital mecrayı kötü amaçlarla kullanmalarına önyak olmaktadır. Sosyal medyanın, kimlik dönüşümüne uğrayan kullanıcılar tarafından, toplumsal değerler gözetilmeksizin kullanılması sevinmek, üzülme, zorbalık gibi davranışların sosyal medyada kendine yeni bir ifade alanı bulmasına neden olmuştur. Sosyal medyadaki bu dönüşüm, kullanıcıların kendilerine sanal bir deri giydirmesi olarak tanımlanmıştır (Bailey, 2001: 335-336'dan aktaran İsmayılzada, 2017: 230). Bu durum, "siber zorbalık" kavramını ortaya çıkarmıştır.

## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

Siber zorbalık kavramına yönelik farklı tanımlamalar mevcuttur. Genel bir ifadeyle, zarar verici ve tehdit edici iletilerin online mesaj ya da e-posta aracılığıyla gönderilmesi sonucu, birisi hakkında hoş olmayan yorumların online ortamda veya sosyal paylaşım ağlarında yapılması siber zorbalık olarak ifade edilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı yapılan teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verme davranışlarının tümü de siber zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Siber zorbalık literatürde, tekno zorbalık, elektronik zorbalık, çevrimiçi zorbalık gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Çelik ve Tekin, 2015: 344). Siber zorbalığı gerçekleştiren bireylere siber zorba, siber zorbalığa maruz kalan bireylere ise siber mağdur ya da siber kurban adı verilmektedir. Bir eylemin “siber zorbalık” olarak adlandırılabilmesi için bazı kıstasları sağlaması gerekmektedir. Bunlardan birincisi, siber zorbanın, mağdura karşı düşmanca hisler taşıması ve bireye zarar vermeyi hedeflemesidir. İkincisi, siber zorba tarafından gerçekleştirilen olayın, mağdur tarafından zarar verici bir biçimde görülüyor olması zorunluluğudur. Yani zorbalığa uğramış mağdurun bu durumu negatif bir deneyim olarak kodlaması gerekmektedir. Güç dağılımının dengesiz olarak nitelendirilen bir ilişki içerisinde gerçekleşmesiyle ortaya çıkan olayda bir diğer kıstas ise, olumsuz online hareketlerin sürekli görülüyor olması durumudur. Bu kıstasları “ısrar edicilik”, “tekrar etme” ve “zarar verme” olarak özetlemek mümkündür (Serin, 2012: 22; Vandebosch and Van Cleemput, 2008). Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Tekrarlama kriterinde, siber zorbalık için farklı bir durum söz konusudur. Zorbalığa maruz kalan siber mağdurun yaşadığı psikolojik etkiler, zaman ve mekândan ayrı olarak yinelenen ve tekrar edebilmektedir. Bu durum siber zorbalığın süregelen bir süreç izlediğini ve etkilerinin devam edebileceğini göstermektedir. Tüm bu özellikler farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu noktada siber zorbalık çeşitleri devreye girmektedir.

Siber zorbalığın iki çeşidi vardır: İlki olayın daha çok teknik yönünü içeren elektronik zorbalık, diğeri ise olayın daha çok psikolojik yönünü içeren elektronik iletişim zorbalığıdır. Elektronik zorbalık kişilerin şifrelerini ele geçirmek, web sitelerini hacklemek, spam içeren/ bulaşıcı mailler göndermek gibi teknik olayları içermektedir. Elektronik zorbalık, bireysel yapılabileceği gibi birçok kişi tarafından organize bir şekilde aynı anda da yapılabilmektedir. Bu saldırılar donanım ve yazılımlara direkt olarak etkide bulunurken, dolaylı olarak kişilerin duygularına da etki etmektedir. E-iletişim zorbalığı ise bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak kişileri sürekli rahatsız etme, kişilerle alay etme, isim takma, dedikodu yayma, internet üzerinden kişiye hakaret etme ya da kişinin rızası olmadan fotoğraflarını yayınlama gibi ilişkisel saldırı davranışlarını içermektedir. Bu da direkt olarak duyguları etkilemektedir (MEB, t.y.:1). Dolayısıyla küresel anlamda zaman – mekân gözetmemesi ve uzun süreli etkileri bakımından siber zorbalığın, evrensel bir sorun niteliğinde olduğunu söylemek

mümkündür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, siber zorbalığın temelinde birçok nedenin olduğu görülmektedir. Sosyal medya hesaplarının ele geçirilmesi, şifrelerin kırılması ve o hesaplardan kişiyi zor durumda bırakacak paylaşımların yapılması, aşağılama, küfür, hakaret, tehdit, dışlama bu nedenler arasındadır. Siber zorbalığın meydana getirdiği olumsuz etkilere maruz kalan siber mağdur ise birçok “sosyal”, “duygusal”, “akademik” etkilerle karşı karşıya kalabilmektedir. Hayal kırıklığı, yalnızlık, özgüven eksikliği, kaygı, dışlanma çaresizlik, depresyon; zorbalığa uğrama sonucu açığa çıkan psikolojik, sosyal ve duygusal sorunlardır. Siber zorbalık eğitim alanında ise özellikle ergen olarak nitelendirilen kuşağın karşısına devamsızlık ve notlardaki düşüş gibi olumsuz etkilerle çıkabilmektedir (Kılıçer, Özeke ve Çoklar, 2018:22; Taştekin ve Bayhan, 2018:23; Serin, 2012: 32). Willard (2007); siber zorbalığa maruz kalan kişilerin özellikle de çocukların zorbalık deneyimlerini ebeveynleri ya da yetişkinlerle paylaşmaktan kaçındıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu durumdan haberdar olan ailelerinin, zorbalığa maruz kaldıklarından dolayı kendilerini suçlayabilecekleri, hatta cezalandırılacaklarını düşünmektedir. Fakat tüm bu psikolojik etkiler, çeşitli parametreler gözönünde bulundurulduğunda değişim göstermektedir. Siber zorbalık etkileri yaş, cinsiyet, karakter ve buna bağlı olarak internet kullanım sıklığı gibi değişkenlerle farklı anlamlar yüklenebilmektedir (Aksaray, 2011: 415; Çelik ve Tekin, 2015; Erbaş ve Şahin Perçin, 2017: 178; Erdur – Baker, 2013: 286; Özdemir ve Akar, 2011: 621; Özer Baltacı, 2016: 56; Peker, Eroğlu ve Ada: 199; Tuncer ve Dikmen, 2016; Yiğit ve Seferoğlu, 2017: 21). Buna göre siber zorbalığa etki eden değişkenleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

**Cinsiyet:** Siber zorbalığa etki eden değişkenlerin başında cinsiyet kavramı gelmektedir. Cinsiyet, sosyolojik boyutu olan bir değişken olarak karşımıza çıkmakta ve toplumun sosyo – kültürel yapısına göre şekil kazanmaktadır. Bu bağlamda siber zorbalığa mağdur ya da zorba olarak katılmada cinsiyet etkenini inceleyen araştırma bulguları birbirleriyle çelişkilidir (Aksaray, 2011: 415). Siber zorbalıkla ilgili çalışmaların büyük bir kısmı erkeklerin kadınlara göre daha sık bir biçimde siber zorbalık davranışlarında bulunduğunu, kadınların daha çok siber mağdur konumunda olduğunu göstermektedir. Bu görüşün tersini savunan çalışmaların yanı sıra cinsiyetin siber zorbalık üzerinde etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Yiğit ve Seferoğlu, 2017: 21). Ancak bu sonuca dayanarak erkeklerin her koşulda kadınlara göre daha fazla zorba olduklarını öne sürmek, yerinde bir saptama olmamaktadır (Özdemir ve Akar, 2011: 621).Siber zorbalığın sınırı yaşa bağlı değildir. İlkokuldan ergenliğe, ergenlikten yetişkinliğe kadar her yaş grubundaki birey siber zorba ya da siber mağdur olabilmektedir. Fakat hem erkeklerin hem de kızların siber zorbalığı 16-17 yaşlarına kadar artarak devam etmekteyken, sonrasında ise her iki cinsiyet için de siber zorbalık yapma oranlarının düştüğü görülmektedir. Bu sonucun ortaya

## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

çıkmasında bu yaş gruplarının teknoloji ile ilintili olmaları, interneti ve sosyal ağları yoğun olarak kullanmaları etkili olabilmektedir (Erdur - Baker, 2013: 286).

### **Gizlilik Hissi**

Günümüzde sosyal medya kullanıcıları, sosyal medya uygulamalarında kendi kimliklerinin dışında bir profil çizebilmektedir. Bu durum sonucunda bireyler arası etkileşim sürecinde “anon” olarak nitelendirilen, kimliği tamamen gizli kişiye dönüşebilmek mümkündür (Çelik ve Tekin, 2015). Böylece kötü niyetli kişiler gizli kimlikleri ile cesaret kazanmaktadır. Bu durum oluşan gizlilik hissini, siber zorbalığı arttıran bir unsur olduğunu göstermektedir.

### **Geleneksel Zorbalık**

Zorbalığın geleneksel boyutunu ifade eden akran zorbalığı ile teknolojik boyutunu ifade eden siber zorbalık arasında teknik farklılıklara rağmen benzerlikler de bulunmaktadır. Geleneksel akran zorbalığı, kendini savunamayacak kadar zayıf ve güçsüz ya da psikolojik olarak savunmasız olan mağdur üzerinde tekrarlayan fiziksel, sözel, psikolojik ataklar veya tehditler olarak tanımlanmaktadır (Olweus 1992, 1993a, 1994’den aktaran Aksaray, 2011: 408). Siber zorbalık, geleneksel zorbalığın birebir olan sözlü ve fiziksel etkilerini sanal ortama taşımaktadır. Yöntem özelliği dışında gerek zorbanın zarar verme amacı gerekse siber mağdurun uğradığı psikolojik baskılar nedeniyle benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla geleneksel zorbalık, siber zorba olmada belirleyici bir etken olmaktadır. Yapılan araştırmalar, geleneksel zorbaların siber zorba olma olasılıklarının 4,6 kat daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır (Yiğit ve Seferoğlu, 2017: 22 -23).

### **İnternet Kullanım Sıklığı**

İnternet kullanım sıklığı siber zorbalığı etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Sosyal medyanın mobil boyuta kadar indirgenmesiyle internet kullanımı artmıştır. Bu durum siber zorbalık gibi istenmeyen faktörlerin uygulama alanı kolaylaşmıştır. Yapılan araştırmalar, günlük ortalama interneti kullanım süresi 5-10 saat ve 11-16 saat olan bireylerin, 5 saatten daha az kullananlara göre daha fazla siber zorba oldukları sonucunu açığa çıkarmıştır (Tuncer ve Dikmen, 2016). Burada internet ve bilgisayarı sık kullanmanın yanı sıra riskli kullanmanın da siber zorbalığı arttıran bir etken olduğu göz ardı edilmemelidir (Erdur Baker, 2013: 287).

### **Ahlaki Çözülme**

Ahlaki çözülme, siber zorbaların “neden zorbalık yaptıklarını” kendi bakış açılarına göre yorumladıkları bir kavramdır. Bireyler yapacakları davranışların

doğru olmadığını bilmelerine rağmen, bu davranışı kendi içlerinde belirli bir mantık çerçevesinde rasyonelleştirerek sürdürme eğiliminde olabilir (Bandura, 1999: 194'den aktaran Erbaş ve Şahin Perçin, 2017: 178). Buna göre siber zorbalık yapan bireyler kendilerini haklı gösterecek bir neden arayışına girmektedir. Bu durum siber zorbalığı artırıcı bir unsur olmaktadır.

### **Empati**

Empati, siber zorbalığı etkileyen sosyolojik boyutlu değişkenlerden biridir. Empati ile siber zorba kendini siber mağdur yerine koyarak psikolojik ve davranışsal açıdan farkındalık kazanmaktadır. Buna göre empati, bir başkasının duygularını, içinde bulunduğu durumu, davranış ve hareketleri ile oluşan motivasyonunu anlayabilmek, anlamanın yanında bir de bunu içselleştirme süreci olarak da tanımlanabilmektedir (Özer Baltacı, 2016: 56). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, empatik eğilim ile siber zorbalık arasında ters orantı olduğu görülmektedir. Buna göre empatik eğilim düştükçe siber zorbalığın arttığı gözlenmiştir. Dolayısıyla empatik eğilimin yüksek olması, bireyleri siber zorbalığa maruz kalmaktan korumaktadır (Peker, Eroğlu ve Ada, 2012: 199). Tüm bu değişkenlerin yanı sıra; bireylerin aile ilişkileri, aileden - çevreden aldığı sosyal destek gibi etkenler de siber zorbalık için önemli unsurlardır. Buna göre ebeveynler ile olan ilişkilerin sağlıklı yürütülmesi ve bireye yönelik sosyal desteğin artırılması, siber zorbalığı azaltabileceği gibi bireyin toplum içinde yapıcı bir unsur olarak var olmasını da sağlayabilecektir.

Tüm bu parametreler göz önüne alındığında evrensel bir nitelik taşıyan siber zorbalığın, sosyal medya kullanıcıları açısından olumsuz etkilerinin değerlendirilmesi ve anlamlandırılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada sosyal medyanın siber etkilerinin ortaya konulması için sosyal medya platformlarından biri olan Twitter mecrası ve bu mecranın fenomenleri üzerine bir analiz yapılmaktadır. Böylece “Siber Zorbalık Kavramı Bağlamında Twitter Fenomenleri” araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Günümüzde bireylerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri sosyal medya denilen dijital alanlar, birçok sosyal ağ platformunu içinde barındırmaktadır. Bu platformlardan biri de toplum nezdinde önemli bir yere sahip olan Twitter'dır. Twitter, kendi gündemini kendi kullanıcılarıyla oluşturabilen bir mecra konumundadır ve sahip olduğu anımsalılık – etkileşim sayesinde kullanıcılarına, kendi oluşturdukları içerikleri aktarabilme ya da diğer kaynaklardan gelen iletileri yeniden paylaşımına sokabilme, yorumlayabilme imkânı tanımaktadır (Dumanlı Kürkçü, 2017: 57-58). Sosyal medyayı oldukça aktif kullanan kullanıcılar, zaman içerisinde toplum tarafından benimsenerek “kanaat önderi” ya da “fenomen” gibi kavramlarla nitelendirilmektedir. Bu bağlamda insanların davranış biçimini etkileyen ya da değiştiren kişiler, sosyal

## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

medya mecralarında hatırlı kişiler, ünlüler ya da ününü sadece sosyal medya üzerinde kazanmış kişiler, paylaşımları anında ve düzenli olarak izlenen, takipçi sayısı fazla olan kişiler “fenomen” olarak adlandırılmaktadır (Yaylagül, 2017: 222-223). Fenomenler, paylaşımlarının içerikleriyle toplumda bir bakıma “kanaat önderi” vazifesi yüklenmektedir. Dolayısıyla kanaat önderi bilgi ve mesajı kendi yorumu ile ilettikten sonra toplum üzerinde yeni bir bakış açısı sunmakta ve ciddi bir yönlendirmeye sebep olmaktadır. Bu durum, paylaşıma açık, yorumlayıcı ve tepkici bir sistemin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Sabuncuoğlu ve Gülay, 2014: 4).Oluşan bu tepkilerse, zaman zaman siber saldırı boyutuna taşınmakta ve siber zorbalığın önünü açmaktadır.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışma, toplumun bütün kesimini etkileme potansiyeline sahip siber zorbalığın, sosyal medyada fenomen olarak tabir edilen bireyleri nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Katılımcılar, Twitter fenomenliğini nasıl değerlendirmektedir?
2. Katılımcılar, elektronik zorbalığa maruz kalmakta mıdır?
3. Katılımcılar, elektronik içerik zorbalığına maruz kalmakta mıdır?
4. Katılımcılar, en çok hangi konularda siber zorbalığa maruz kalmaktadır?
5. Katılımcılar, elektronik içerik zorbalığının hangi türleri ile karşılaşmaktadır?
6. Siber mağdurların karşılaştıkları siber zorbalığa tepkileri, davranışları, etkilenme eşikleri ve seviyeleri nasıl şekillenmektedir?
7. Katılımcılar, siber zorbalıkla ilgili yasal süreçler hakkında bilgi sahibi midir?
8. Katılımcılar, karşılaştıkları siber zorbalıklar için yasal süreçlere başvurmakta mıdır?

### **Yöntem**

Bir nitel fenomenoloji araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada, Twitter fenomenlerinin siber zorbalıkla ilgili deneyim ve düşünceleri onların bakış açısından ele alınmıştır. Fenomenoloji araştırmaları, bir veya daha fazla kişinin belirli bir olgu hakkındaki deneyim ve düşüncelerini anlama ve açıklamaya odaklanır (Sart, 2015). Fenomenoloji araştırmalarındaki en önemli unsur,

bireylerin ele alınan olgu veya olguları nasıl anlamlandırdıklarının onların bakış açısına göre ortaya konulmaya çalışılmasıdır (Patton, 2014). Bu araştırmada incelenen temel olgu siber zorbalıktır. Siber zorbalık olgusunun araştırma katılımcıları tarafından nasıl deneyimlendiği, algılandığı ve anlaşıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna ilave olarak katılımcıların Twitter fenomenliği algısı da temel düzeyde ele alınmıştır.

Bu bağlamda, her biri farklı mesleklere sahip olmakla birlikte Twitter’da sahip oldukları takipçi sayısı ve etkileycilik potansiyeli itibarıyla birer fenomen olarak nitelendirilebilecek beş kişi bu araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan Twitter fenomenlerinin tamamı erkek olup orta yaş grubuna (30-50 yaş arası) mensuplardır. Katılımcılardan ikisi medya sektöründe çalışmakta olup biri televizyon yayıncılığı ve spor muhabirliği, diğeri ise sosyal medya danışmanlığı yapmaktadır. Diğer üç katılımcı ise farklı alanlarda faaliyet gösteren özel sektör firmalarında çeşitli seviyelerde yöneticilik yapmaktadır. Bütün katılımcılar, uzun süreli sosyal medya deneyimine sahip olup Twitter’daki geçmişleri, 8 ila 12 yıl arasında değişmektedir. Araştırma etiği gereğince katılımcıların gerçek kimlikleri gizli tutulmuş ve her bir katılımcıya bir takma isim verilmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Beş ana soru ve çeşitli yardımcı sorulardan oluşan görüşme formu katılımcıların Twitter kullanma deneyimlerini, Twitter’da yaşadıkları siber zorbalık davranışlarını ve bu süreçlerle ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşmelerin ikisi katılımcılarla yüz yüze, geri kalanlar ise internet üzerinden bir sesli ve görüntülü iletişim programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izni dâhilinde bütün görüşmeler kayıt altına alınmış ve akabinde bu kayıtlar kâğıda dökülerek analize hazırlanmıştır.

Analiz süreci, mülakat verilerinin tematik olarak kodlanmasıyla başlamış; kodlardan çeşitli kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular ifade edilirken görüşme verilerinden doğrudan alıntılar yapmak suretiyle söz konusu bulguların desteklenmesi yoluna gidilmiştir. Yapılan analizlerin ve elde edilen bulguların geçerliliğini sağlamak amacıyla veriler ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmış ve her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar, her iki araştırmacının yaptığı kodlama ve analizlerin büyük ölçüde (yaklaşık %80) örtüştüğünü göstermektedir.

### **Bulgular ve Yorum**

Çalışmada öncelikle, “sosyal medya fenomenliği” ve özellikle de “Twitter fenomenliği” kavramlarının katılımcılar için hangi anlamları ifade ettiği ele alınmıştır. Devamında ise siber zorbalığın iki türü olan elektronik ve elektronik



## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

içerik zorbalığı ve zorbalık davranışlarının maruz kalan kişilere etkileri ile bunlara gösterilen tepkiler ele alınmıştır.

### **Twitter Fenomeni**

Bu çalışmanın önceki kısımlarında ele alındığı üzere genelde sosyal medya özelde ise Twitter fenomenliği kavramları, ilgili mecralarda oldukça rağbet gören bir hesaba sahip olmak, bu hesabın çok sayıda kullanıcı tarafından takip ediliyor olması ve ilgili kuruluş tarafından onaylanmış yani ilgili kişiye tahsis edilmiş olduğuna dair bir simgeyle (mavi renkte bir ✓) işaretlenmiş olması anlamında kullanılmaktadır.

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin incelenmesi ise her biri Twitter’da tanınırlık kazanmış bir veya daha fazla hesaba sahip olan ve kendi beyanlarına göre bu hesapları 18.000 ila 5.000.000 arasında değişen çok sayıda kişi tarafından takip edilen katılımcıların, Twitter fenomenliği kavramına yukarıdaki standart anlamı yüklemedikleri görülmektedir. Bunun sebebi ise sosyal medyada takipçi sayısının göreceli bir durum olması, çeşitli dijital medya şirketlerinin para karşılığında takipçi hareketliliği sağlaması, Twitter hesaplarının onaylanmasıyla ilgili süreçlerin görece değişken ve çeşitli dış etkenler tarafından yönlendirmeye açık olması gibi durumlardır. Görüşülen fenomenlerden biri, sahip olduğu Twitter hesabının yaklaşık 300.000 kişi tarafından takip edildiğini ve aynı zamanda bir hayli etkili bir hesap olmasına rağmen belirli gruplar tarafından kendisi ve hesabıyla ilgili olarak Twitter’a yapılan müteaddit şikâyetler dolayısıyla hesabının bir türlü onay alamadığını belirtmiştir.

Bu bağlamda katılımcıların ortaya koyduğu Twitter fenomeni algı ve kavramı: “Gündemdeki çeşitli haber, olay, olgu, durum, fikir ve gelişmelerle ilgili olarak kendi gözlemlerini, düşüncelerini, duygularını, mizah anlayışlarını kullanarak oluşturdukları sözlü, yazılı ve görsel içerikleri takipçileri ve diğer Twitter kullanıcılarıyla paylaşmak suretiyle onların dikkatlerini çeken, beğenilerini kazanan, eğlendiren, onlara yeni fikirler veren ve belki de onlara rol modeller oluşturarak ufuklarını açan dijital aktörler” olarak tanımlanabilmektedir. İçeriği, kendi görüşlerini dile getirmek suretiyle bu araştırmaya katkı sağlayan katılımcılara ait olan bu tanım, Twitter fenomenliğinin çok sayıda kişi veya hesap tarafından takip edilen biri olma yaklaşımından, hazırlayıp sundukları içerikler aracılığıyla sosyal medyayı ve özellikle de Twitter’ı kullananları etkileyerek yönlendiren “kanaat önderi” veya “etkileyici bir rol” olmaya yönelik bir dönüşümü ifade etmektedir.

### **Elektronik Zorbalık**

Araştırmada ikinci olarak katılımcıların siber zorbalıkla ilgili ne tür deneyimler yaşadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öncelikle Twitter

fenomenlerinin elektronik zorbalığa maruz kalıp kalmadıkları incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan yalnızca birinin sosyal medya hesaplarıyla ilgili elektronik zorbalığa maruz kaldığı saptanmıştır. Birden fazla Twitter hesabı kullandığını beyan eden bu katılımcının hesaplarından biri başkaları tarafından ele geçirilmiş ve kendisine bir daha iade edilmemiştir. İlgili Twitter fenomeni de onaylı olmayan söz konusu hesabı geri almak için herhangi bir yasal girişimde bulunmadığını belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise;

“... Çok uğraşıyorlar bununla ilgili bana devamlı uyarı e - mailleri geliyor. Buradan siz mi girmeye çalıştınız. Şuradan hesabınıza girilmeye çalışıldı. Kayseri’den sizin hesabınıza giriş yapılmaya çalışıldı gibi. Artık teknoloji de çok gelişti. Direkt görebiliyorlar IP’leri. Bu tip şeyler de çok başıma geldi... (Galip)

ifadeleriyle Twitter hesabına yönelik çeşitli elektronik zorbalık girişimleri yaşadığını; ancak şimdiye kadar bunların hiç birinin başarılı olmadığını dile getirmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak sosyal medyada ve özellikle Twitter’da elektronik zorbalığın yaygın olarak rastlanan bir durum olmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

### **Elektronik İçerik Zorbalığı**

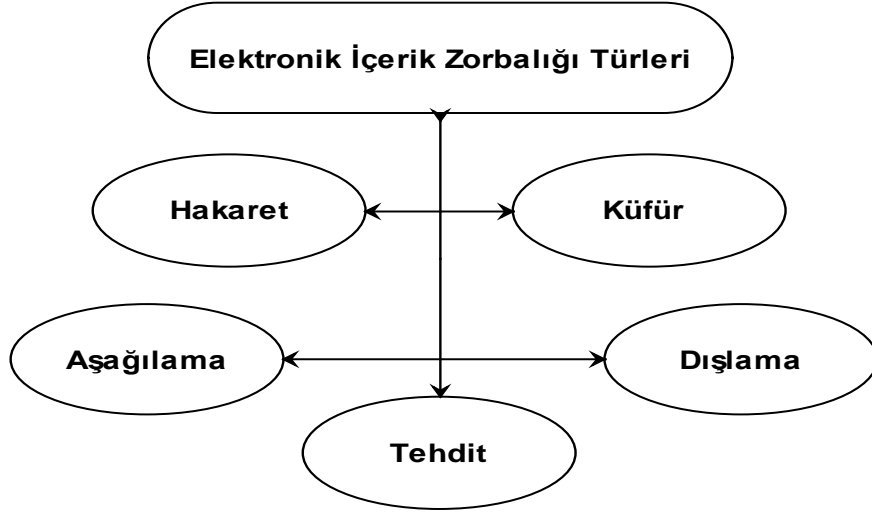
Araştırma bulgularına göre katılımcıların sıklıkla maruz kaldığı siber zorbalık türü, elektronik içerik zorbalığıdır. Görüşülen Twitter fenomenlerinin her biri farklı kapsamlarda ve çeşitli seviyelerde elektronik içerik zorbalığına maruz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu aşamada özellikle şu yargıyı ifade etmenin faydalı olacağını söylemek mümkündür: “Bilgisayarların, akıllı cihazların ve internet kullanımının giderek yaygınlaştığı ve hayatın neredeyse her alanına girdiği günümüzde zorbalık olarak tanımlanan eylemler, siber veya siber olmayan şeklinde birbirlerinden ayırt edilemeyecek bir mahiyet kazanmaktadır.” Ancak burada özellikle bir sosyal medya mecrası olan Twitter’da ortaya çıkan zorbalık davranışlarına odaklanıldığından siber zorbalık ve elektronik içerik zorbalığı kavramlarının kullanılması uygun bulunmuştur.

Twitter fenomenleri, maruz kaldıkları elektronik içerik zorbalığının çeşitli bağlamlarda ve farklı biçimlerde ortaya çıktığını belirtmiştir. Bütün katılımcılar, siber zorbalık olarak nitelendirilebilecek tepki ve davranışların özellikle gündemdeki spor ve siyaset konularına dair paylaşımlarına karşılık olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Türkiye’de insanların konuştuğu konuların başında spor, özellikle de futbol ve siyaset geldiği bilinmektedir. Dolayısıyla sosyal medya kullanıcılarının önemli bir kısmının da bu konularla ilgili paylaşım yapan kişileri takip etmesi ya da farklı özellikleriyle tanıdıkları sosyal medya fenomenlerinin spor ve/veya siyaset konularıyla ilgili paylaşımlarına odaklanmaları da gayet doğaldır.

## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

Katılımcıların maruz kaldıkları elektronik içerik zorbalığı türleri ise Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Katılımcıların maruz kaldığı elektronik içerik zorbalığı türleri

Görüşülen bütün Twitter fenomenleri, paylaşımları dolayısıyla bir ya da daha fazla sayıda hakarete, küfre ve aşağılanmaya maruz kaldıklarını belirtmiştir. Sosyal medyadaki faaliyetlerinin yanı sıra gazetecilik de yapan bir katılımcı kendisine yönelik elektronik içerik zorbalığı davranışlarının ortaya çıkışını şöyle izah etmiştir:

“... Yazdığım yazıların başlığından dolayı siber zorbalığa maruz kaldım. Yazıyı okumadan sadece başlıktan ötürü saldırılar oldu, paylaşımların altında. Örneğin desteklediğim siyasi hareketin liderinin bir fotoğrafını ya da videosunu paylaştığımda siyasi olarak aşırı uçtaki bir kişi, beni tanıdığı ve normalde saygı duyduğu halde kendine hâkim olamayıp bana değilse bile bu görüşe, partiye ya da lidere saygısız ifadeler kullanabiliyor.” (İrfan)

Bu alıntıda görüldüğü üzere sosyal medya, insanların şahit oldukları veya haklarında bilgi edindikleri ilginç olay ve durumların yanı sıra destekledikleri spor kulüpleri veya siyasi partileri ya da önemli gördükleri toplumsal olaylar hakkındaki algı, tutum, inanç ve görüşlerini paylaştıkları mecralar olarak işlev görmektedir. Bu mecralarda yayınlanan veya otantik ifadesiyle paylaşılan metin ve görsellerin kullanıcıların dikkatini çekmesi halinde, kısa zamanda çok geniş kitlelere ulaşmakta ve içeriğinin mahiyetine göre bazılarının beğenisini

kazanırken bazı kullanıcıların da tepkilerine neden olmaktadır. Bu tepkiler bazen de burada dile getirildiği gibi küfür, hakaret, aşağılama vb. siber zorbalık davranışlarına dönüşebilmektedir.

İki katılımcı doğrudan dışlama denilebilecek siber zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarını belirtirken diğer katılımcılar maruz kaldıkları hakaret, küfür ve aşağılama davranışlarının önemli bir kısmının sonradan dışlamaya dönüştüğünü ifade etmiştir. Doğrudan dışlama davranışına maruz kaldığını belirten Ferhat, yaptığı spor muhabirliği mesleğinin doğal bir sonucu olarak gördüğü bu durumu çok da garipsemediğini şöyle dile getirmiştir:

“Yani örneğin ben bir tweet attım. ‘Dünya kupasında Türkiye’yi 3. yapan teknik direktör Şenol Güneş’tir.’ diye. Mesela bununla ilgili beni şikâyet etmişler. Yanlı, Şenol Güneş’i, Beşiktaş’ı savunuyor diye. İçinde Beşiktaş yok. İçinde herhangi bir siyah beyaz bir şey yok.” (Galip)

İçeriği yukarıda verilen paylaşımı nedeniyle belirli kesimler (bu örnekte rakip futbol takımlarının taraftarları) tarafından hedef gösterildiğini ve dışlandığını belirten katılımcı, beklendik bir durum olan bu tür dışlanmaların aynı zamanda bir başka gruba (bu örnekte kendi takımı) olan aidiyet bağlarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu tür karşılıklı etki-tepki durumlarının, dışlanmanın negatif etkilerini izale edici bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Twitter’da rastlanan bir diğer dışlama/dışlanma biçimi ise topluca takibin bırakılmasıdır. Aslında doğası itibarıyla zorbalık olarak nitelendirilmemesi gereken bir davranış olan takibi bırakma, çeşitli gerekçelerle çok sayıda takipçiye sahip olmanın özendirildiği bağlamlar olan sosyal medyada, topluca gerçekleştirildiğinde bir tür zorbalık olarak görülebilmektedir. Katılımcılar, topluca takibi bırakma şeklinde ortaya çıkan siber zorbalık davranışına pek fazla maruz kalmadıklarını; çeşitli sebeplerle takibi bırakan birçok kişinin de sonradan tekrar kendilerini takip etmeye başladıklarını gözlemlediklerini ifade etmiştir.

Twitter fenomenlerinin karşılaştığı bir diğer siber zorbalık türü ise tehdittir. Diğer zorbalık türlerine nazaran daha kapsamlı ve derin etkilere sahip olan tehdidin sıklıkla rastlanan bir davranış olmaması, sevindirici bir durumdur. Araştırma katılımcılarından üçü, Twitter paylaşımlarından dolayı tehdit aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan Sinan’ın uzun yıllardır Twitter’da olmasına ve bu mecraayı etkin bir şekilde kullanmasına rağmen şimdiye dek herhangi bir tehdit almadığını belirtmesi, ilginç bulunmuştur. Bir başka katılımcı ise Twitter’da ve diğer sosyal medya ortamlarında çoğunlukla İngilizce paylaşımlarda bulunduğunu, bu paylaşımlarda Türkiye’yi ve Türk dış politikalarını savunup destekleyen ifadelerle yer verdiğini bu yüzden de özellikle terör örgütü yandaşlarının ağır tehditlerine maruz kaldığını şöyle anlatıyor:

## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

“Özellikle uluslararası alanda yazdığım veya mentionlara girdiğim, terör örgütü destekçileri akla hayale gelmeyecek şeyler yazıyor. Yani teröristlerden tehdit alıyorum. Küfür, hakaret, adres isteme, seni bulacağım...” (Abdullah)

Görüşülen Twitter fenomenlerinden biri diğeri de, bu mecra üzerinden aldığı tehditleri aşağıdaki gibi dile getiriyor:

“... Seni bulacağım, evini bulacağım, adresini bulacağım, iş adresini bulacağım, geleceğim, vuracağım, döveceğim, kıracağım, parçalayacağım diye.” (Şener)

Her ne kadar bütün zorbalık türleri onlara maruz kalanlar üzerinde önemli etkiler bırakıyor olsa da dijital dünyada sergilenen en aşırı zorbalık türü olan tehdit, mağdurlarının bu durumdan çok da etkilenmemeleriyle ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. Katılımcılar, bu durumu “klavye delikanlılığı” kavramıyla açıklamıştır:

“... Nefes almaktan mı sıkıldım diye bir mesaj geldi bana. Hani nasıl burada gezersin gibisinden. Ben Beşiktaş muhabiriyim. Zaten hayatım orada geçiyor. Orada da bir çay bahçesi var. Gel kardeşim dedim, geldi. Yine 17, 18 yaşında, genç bir kardeşimiz. Oturduk. Niye böyle bir şey yazdın? Dedim. Ağabey, sana kızdım. Transfer haberlerinin bir tanesi bile tutmadı falan, dedi. Beş saat konuştuk. Kalkarken selfie çekebilir miyiz? dedi. Selfie çekti, gitti. Yani klavye üzerinden insanlar çok özgür olduğunu düşünüyor. Her şeyi yapabileceklerini düşünüyor ve ne yazık ki aslında genç genç diyoruz ama yani işi olan gücü olan insanlar da ağzına ne gelirse yazabiliyor.” (Galip)

Yukarıdaki alıntıda da açıkça görüldüğü üzere sanal ortamın, herhangi bir mesajın sahibi ile onun hedefi veya alıcısı arasında meydana getirdiği görünmez duvar veya örtüler insanların buldukları yer ve konumlarda kendilerini güvende hissetmelerine ve diledikleri küfür, hakaret ve tehditleri başkalarına kolaylıkla yönlendirmelerine zemin oluşturmaktadır. Bu da yukarıdaki örnekte olduğu gibi bazen gerçekte kast edilmeyen zorbalık davranışlarının kolaylıkla sergilenmesi ve hızla pişmanlık duyulması, bazen de fiziksel olarak gerçekleştirilemeyecek ya da gerçekleştirilmesi mümkün olmayacak bir eylemin sanal duvarlar arkasında yalnızca sözel olarak ortaya konulması şeklinde tezahür etmektedir. Buradan toplumsal yaşamda farklı türden baskılara maruz kalan bireylerin ve özellikle de ergen ve gençlerin, sanal ortamı ve sosyal medyayı kendilerini bu baskılardan uzaklaştıran özgürleştirici bir alan olarak gördükleri sonucu çıkmaktadır. Böyle bir ortamda olduklarını düşünen bireylerin gerçek yaşamda hiç karşılaşmadıkları ve muhtemelen de hiç yüz yüze gelmeyecekleri insanlara yönelik çeşitli zorbalık davranışları sergilemeleri ihtimali de artmaktadır.

### **Siber Zorbalığın Etkileri ve Bu Davranışlar Karşısında Sergilenen Tepkiler**

Yukarıda açıklandığı üzere katılımcıların tamamı, şu ya da bu şekilde siber zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiştir. Gerçek veya sanal bütün zorbalık davranışları doğal olarak muhatapları üzerinde bir etki bırakmaktadır. Bu saptamayı teyit eden araştırma katılımcıları, ister istemez siber zorbalık davranışlarından psikolojik olarak etkilendiklerini ve hatta bazı durumlarda ailevi ve mesleki yaşamlarının da bu davranışlardan etkilendiğini; ancak zaman içerisinde bu tür davranışlara alıştıklarını ve üstesinden gelmeyi öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı bu ruh halini şöyle izah etmiştir:

“Eskiden saatlerce etkili olurdu, belki 24 saat sürdüğü olmuştur. Ama son yıllarda birkaç dakika içinde unutup geçiyorum çünkü üstüme almamayı öğrendim. Küfür eden kişi kendi içinde bulunduğu zavallı durumu sergiliyor. Onun için üzülüyorum. Ne yaşadığı ki bunu yapacak hale geldi diyorum.” (İrfan)

Burada görüldüğü üzere sosyal medyayı uzun süreli olarak etkili kullanan kişiler farklı şekillerde ortaya çıkan siber zorbalık davranışlarını çözümlmeyi ve onlarla baş etmeye yönelik çeşitli stratejiler geliştirmeyi öğrenmişlerdir. İrfan kod adı verilen katılımcı, maruz kaldığı siber zorbalık davranışlarıyla baş etmek için görmezden gelme, engelleme ve hukuki yollara başvuracağını bildirme aşamalarından oluşan üç kademeli bir strateji kullandığını ve izlediği bu yolun çoğunlukla işe yaradığını beyan etmiştir. Öte yandan bazı Twitter fenomenleri de siber zorbalığın kendilerini kalıcı olarak etkilediğini ve özellikle de bunu takip eden süreçteki sosyal medya paylaşımlarını bu doğrultuda yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bu gruptaki katılımcılardan birinin beyanı şöyledir:

“Evet, bu sizin üzerinizde adeta bir mahalle baskısı olarak geri dönüyor. Bireysel konulardan çok dünya ve ülkemizi ilgilendiren toplumsal meselelerde otosansürü kendi içimde uyguluyorum. Yanlış anlaşılma ve birilerini üzme istememe içgüdüleri diyebiliriz buna. Ayrıca bir yönden kötü bir şeyde değil bu; fütursuzluğu, içinden geçen her şeyi söylemene engele olan bir iç mekanizma.” (Ahmet)

Görüldüğü üzere maruz kalınan siber zorbalık davranışları, Twitter kullanıcılarını etkileyerek kendi eylem ve paylaşımlarını gözden geçirmelerini, kontrol etmelerini ve gerektiğinde yeniden düzenlemelerini sağlayan yönlendirici bir rol oynamaktadır. Görüşülen Twitter fenomenlerinin hepsinin hem fikir olduğu bir görüş de siber zorbalık davranışları karşısında otokontrolü kaybetmeden nezaket sınırları içerisinde davranmanın, araştırmaya ve kanıtlara dayalı olarak konuşmanın her zaman işe yaradığıdır.

## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

Görüşülen Twitter fenomenlerinin tamamı, bir birey olarak herhangi bir siber zorbalık davranışına maruz kaldıklarında hangi yasal haklara sahip olduklarını ve takip etmeleri gereken hukuki süreçlerin neler olduğunu bildiklerini dile getirmiştir. Fakat hiçbir katılımcı şimdiye kadar maruz kaldığı siber zorbalıklar karşısında yasal süreçlere başvurmayı tercih etmemiştir. Bunun sebebi ise iki türdür. Birincisi, katılımcıların yalnızca kendilerini ilgilendiren ve muhtemelen başkaları tarafından önemsiz olarak algılanacağını düşündükleri siber zorbalık davranışları ve suçlarını yasal süreçlere taşıyarak mahkemeleri boşuna oyalamak istememeleridir:

“Yasal haklarım ve ilgili süreçler hakkında bilgim var ama yasal yollara hiç tevessül etmedim. Birincisi uğraşmak istemiyorum. İkincisi Türkiye’de hukukun ağır işlediği inancı, üçüncüsü de ben kavgamı yüz yüze, karşılıklı, sözel bir düelloyla görmek isterim. Açıp telefonu karşımdakini sözlerimle ezmek, özür diletmek bana daha iyi geliyor.” (Şener)

Diğer sebep ise yukarıdaki alıntıda da dile getirildiği gibi Türkiye’de hukuki süreçlerin yavaş işlediği ve dolayısıyla bu yolla somut bir netice alınamayacağı yönündeki yaygın inançtır. Görüldüğü gibi söz konusu inanç, bireylerde “kendini kendin gör” şeklinde tanımlanacak bir anlayışın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Öte yandan araştırma bulguları, bilişim suçları alanında uzmanlaşan hukukçuların sayısının zamanla artış gösterdiğini; bunun da siber zorbalığa maruz kalanları yasal yollara sevk edici bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

### **Sonuç**

Sosyal medyadaki siber zorbalıkları “Twitter” üzerinden değerlendirdiğimiz bu çalışmada, Twitter fenomenlerinin, paylaşımlarının içerikleri nedeniyle siber zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Alınan görüşlerin içerik analizleri; siber zorbalığın, bireyin psikolojisini ve sosyal hayatını etkilediğini destekler niteliktedir. Özellikle sosyal mecrada şifrelerin ve hesapların ele geçirilerek, “hesap üzerinden bireyin hayatına zarar vermek” amacını taşıyan elektronik zorbalık, psikolojik bir boyut kazanarak daha yıkıcı sonuçlara varmaktadır. Günümüzde kimlik gizleyebilme ile görünmezlik kazanarak, fiziksel baskı içeren akran zorbalığından ayrılan siber zorbalık, dijital mecranın önemli sorunlarından biri olmuştur. Bu kavram, çeşitli parametrelerle (cinsiyet, yaş, aile yapısı gibi) birlikte yorumlanarak ifade bulmaktadır. Buna göre yapılan görüşmelerde siber zorbalığın özellikle 16 – 18 yaş arası “ergen” olarak tanımlanan kuşakta yoğun olarak görüldüğü kanısına varılmıştır. Twitter fenomenlerine göre bu genç kuşak, klavyenin cesaretlendirici etkisiyle, ailesel ve sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları olumsuzlukları bastırmak ve üstünlük kurmak düşüncesiyle siber zorbalığa başvurmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan paylaşımların içeriğini beğenmeyen ya

da kendi görüşüne uymayan bir ifadeyle karşılaşan Twitter kullanıcılarının da aynı şekilde siber zorbalığa başvurdukları ve içeriğine tepki gösterdikleri paylaşımlara hakaret, küfür, tehdit, aşağılama gibi psikolojik açıdan yıldırma amaçlı yorumlar yaptıkları ya da direkt mesaj yolu ile iletişime geçtikleri görülmüştür. Siber zorbaların bir diğer tepki yolunun ise herhangi bir iletişime geçmeden “takipten çıkmak” olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda görüşüne başvurduğumuz Twitter fenomenleri, toplumumuzda önemli yeri olan özellikle siyaset ve spor alanındaki siber zorbalığın iki şekli olan elektronik ve elektronik iletişim zorbalığı ile yoğun olarak karşılaştıklarını belirtmekle birlikte daha çok elektronik içerik zorbalığına maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Bu durumdan psikolojik anlamda etkilenen fenomenlerin, paylaşım içerikleri de bu sonuçlara göre şekillenmiştir. Fenomenler, paylaşımlarının içeriklerini toplumsal ve psikolojik etkilerle kısıtlama yoluna gitmişlerdir. Fenomenler, karşılaştıkları hakaret, küfür, tehdit, dışlanma gibi unsurlar nedeniyle sosyal medyada kendilerine bir otokontrol sistemi kurduklarını ve bu durumun kişinin özgürlüğünü kısıtladığını ya da “her konu hakkında konuşmaya gerek duymama” şeklinde bir etkinin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Özellikle medya bağlamında, gazetecilerde ve basında bu sansürlerle sıkça karşılaştıklarını ifade eden fenomenler, psikolojik anlamda siber zorbalığın etkisini “yetişkin bir birey olarak” atlattıklarını ve kendilerince uyguladıkları yöntemlerle zorbalıkların önüne geçmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Twitter fenomenlerinin siber zorbalıkla ilgili yasal süreç hakkında yeterince hukuki bilgiye ve bilince sahip oldukları da görülmüştür. Aynı bilincin sosyal medyada özellikle de Twitter kullanıcılarında oluşmaya başlamasının siber zorbalığı azaltıcı bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal medya kullanım yaşının düşmesi nedeniyle karşılaşılabilecek sosyolojik problemleri önlemek için kullanıcıların eğitim yoluyla bilinçlendirilmesinin yanında siber zorbalıklara karşı caydırıcı yaptırımların olması bu noktada önem kazanmaktadır. Siber zorbalık konusunda bilinçlendirmenin önemine dikkat çeken fenomenler, hukuksal anlamda yaptırımların zaman almasına rağmen bir şekilde sonuca vardığını düşünmektedir. Bu noktada, bilişim suçlarında hem kadro hem de yöntem olarak uzmanlaşmaya gidildiği ve bu yöntemin hızlandırıcı sonuçlar vereceği, aynı zamanda siber zorbalıkla mücadelede önemli bir adım olacağı da vurgulanmıştır.

Siber zorbalık, sosyal medya kullanımının ve popülaritesinin artmasına paralel olarak evrensel bir nitelik kazanmıştır. Bu bağlamda siber zorbalık, sosyal medyada geçirilen zamanın sınırlarının genişlemesi ile artmış; teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesi ile de kolaylaşmıştır. Dolayısıyla karşılaşılan problemler, sosyolojik ve psikolojik açıdan insanları etkilemeye devam etmektedir. Bu noktada hukuksal yaptırımları minimize edecek ya da caydıracak önlemler önem kazanmaktadır. Aynı şekilde farkındalık ve toplumsal bilinç ile



## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

siber zorbalıkla mücadelede önemli bir yol kat edileceği de açıktır. İnternet kullanımında adab-ı muaşeret ve yasal yaptırımların gözetiminin, siber zorbalığı azaltıcı bir etkiye sahip olacağını söylemek mümkündür. Bu noktada, arada elektronik bir araç olsa da birey, karşısındakinin de bir birey olduğunun farkına varabilecek ve davranışlarını bu doğrultuda şekillendirebilecektir. Özellikle son yıllarda sosyal medya platformlarının izlediği bir takım politikalarla, adab-ı muaşeret ve yasal yaptırım kuralları gözetilmeye çalışılmaktadır. Troll olarak nitelendirilen kimliksiz hesaplardan siber zorbalık yapanlara karşı sosyal medya platformları “gerçek isim politikası” izlemektedir. Bu durum “nick name” olarak adlandırılan takma isimli hesapların azaltılması açısından önemli bir adımdır. Twitter başta olmak üzere diğer sosyal medya platformlarının kullandığı “mavi tik” uygulamasını da bu politikaların bir devamı gibi düşünmek mümkündür. Sonuç olarak bireyler internet başındayken, kendilerine davranılmasını istedikleri şekilde karşı tarafı muhatap aldıklarında, siber zorbalığın yıkıcı etkileri de bir anlamda ortadan kalkacaktır.

### **KAYNAKÇA**

- Aksaray, Semra (2011), “**Siber Zorbalık**”, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20 (2), ss.405-432.
- Bulmer, Donald ve DiMauro, Vanessa (2009), “**Executive Summary from the Society for New Communications Research Study: The New Symbiosis of Professional Networks: Social Media’s Impact on Business and Decision-Making**”, Journal of New Communications Research, 4(2), ss.93-100.
- Çelik, Tolga ve Tekin, Yeşim (2015), “**Sosyal Medyanın Bireyler Üzerindeki Olumsuz Etkilerine İlişkin Bir Örnek: Siber Zorbalık**.” The Journal Of Academic Social Science Studies, Sayı 36, ss.343-355.
- Dijilopedi (2019), “**2019 Türkiye İnternet Kullanımı ve Sosyal Medya İstatistikleri**.” <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/>, Erişim Tarihi: 30.06.2020.
- Dijilopedi (2020), “**2020 Türkiye İnternet Kullanımı ve Sosyal Medya İstatistikleri**.” <https://dijilopedi.com/2020-turkiye-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/>, Erişim Tarihi: 08.06.2020.
- Dokuz8 Haber, (2019), “**Verilerle Dünyada İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı**.” <https://dokuz8haber.net/veri-haberciligi/verilerle-dunyada-internet-ve-sosyal-medya-kullanimi-turkiye-instagram-kullaniminda-birinci-sirada/>, Erişim Tarihi: 31.06.2020.

- Dumanlı Kürkçü, Duygu (2017), “**Twitter Kullanıcılarının Cinsel İstismar Olaylarına Verdikleri Tepkiler: Kullanıcılarının Profili ve İçerik Analizi**”, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 30, ss.53-65.
- Erbaş, Emre ve Şahin Perçin, Nilüfer (2017), “**Ahlaki Çözülme (Moral Disengagement) Ölçeği Türkçe Geçerliliği ve Kişi-Çevre Uyumu İlişkisi**”, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (1), ss.177-190.
- Erdur-Baker, Özgür (2013), “**Görünümleri ve İlgili Değişkenleriyle Siber Zorba ve Siber Kurbanlar.**” 1. Türkiye Çocuk Ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı, ss.277-295.
- Gil de Zúñiga, Homero, Barnidge, Matthew ve Diehl, Trevor (2018), “**Political Persuasion on Social Media: A Moderated Moderation Model of Political Discussion Disagreement and Civil Reasoning.**” The Information Society, 34(5), ss.302–315
- Hinduja, Sameer ve Patchin, Justin W. (2010), “**Bullying, Cyberbullying, and Suicide.**” Archives of suicide research, 14(3), ss.206-221.
- İsmayılzada, Laman (2017), “**Sanal Dünyada Sanal Dönüşüm**”, Electronic Journal Of New Media. 1 (3), ss.227-235.
- Kılıçer, Kerem, Özeke, Vildan ve Çoklar, Ahmet Naci (2018), “**Sosyal Medya Kullanıcılarına Ait Siber Davranışların İnsani Değerler Bağlamında İncelenmesi**”, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 56, ss.19-39.
- Kırık, Ali Murat, Çetinkaya, Ahmet ve Şahin, Özgür Erkut (2014), “**A Research on Social and Political Use of Social Media in Turkey**”, International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), 2(4), ss.49-60.
- Köseoğlu, Özgür (2006), “**Bilgi İletişim Teknolojilerinin Pazarlamaya Etkisi.**” Bilgi İletişim Teknolojileri ve Yansımaları (ed. Beril Akıncı Vural), 1.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kuşay, Yeliz (2010), “**Sosyal Medyanın Gücü ve Uygulama Örnekleri - İkinci Medya Çağında İnternet.**” (Derl. Filiz Aydoğan, Ayşen Akyüz), 1.Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Medya Akademi. (2020), “**2020 Sosyal Medya Kullanıcı Sayıları.**” <https://medyaakademi.com.tr/2020/02/03/2020-sosyal-medya-kullanici-sayilari/>, Erişim Tarihi: 30.06.2020

## **K. Bölükbaş-A.M. Kırık Siber Zorbalık Bağlamında Twitter Fenomenleri**

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (t.y.). **“Siber Zorbalık, Bilişim Suçları ve Bunlarla Mücadele Etme”**, [http://bulancakmehmetakifersoy.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/28/03/975183/dosyalar/2017\\_11/14192117\\_syberzorbalik.pdf](http://bulancakmehmetakifersoy.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/28/03/975183/dosyalar/2017_11/14192117_syberzorbalik.pdf), Erişim Tarihi: 09.07.2018.

Özdemir, Murat ve Akar, Filiz (2011), **“Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalığa İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17 (4), ss.605-626.

Özer Baltacı, Halime (2016), **“İletişim Becerileri ve Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin X ve Y Kuşaklarına Göre Farklılıklarının İncelenmesi ve Bir Uygulama”**, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Patton, Michael Quinn (2014), **“Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri”**, (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Peker, Adem, Eroğlu, Yüksel ve Ada, Şükrü (2012). **“Ergenlerde Siber Zorbalığın ve Mağduriyetin Yordayıcılarının İncelenmesi”**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12(2), ss.185-206.

Sabuncuoğlu, Ayda ve Gülay, Göker (2014), **“Sosyal Medyadaki Yeni Kanaat Önderlerinin Birer Reklam Aracı Olarak Kullanımı: Twitter Fenomenleri Üzerine Bir Araştırma”**, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, Süreli Elektronik Dergi, İletişim Kuram Ve Araştırma Dergisi. Sayı 38, ss.1-24.

Sart, Gamze (2015). **“Fenomenoloji ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz. Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar”**, F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.) Anı Yayıncılık, Ankara.

Serin, Hüseyin (2012). **“Ergenlerde Siber Zorbalık / Siber Mağduriyet Yaşantıları ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri”**, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Taştekin, Ezgi ve Bayhan, Pınar (2018), **“Ergenler Arasındaki Siber Zorbalığın ve Mağduriyetin İncelenmesi”**, Online Journal of Technology Addiction&Cyberbullying, 2018, 5(2), ss.21-45.

Tuncer, Murat ve Dikmen, Melih (2016), **“Sosyal Ağlarda Bekleyen Yeni Tehlike: Siber Zorbalık”** Fırat Üniversitesi, 4. International

Instructional Technologies&Teacher Education Symposium, ss.94-104.

Türkiye İstatistik Kurumu (2019), “**Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.**” <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574>, Erişim Tarihi: 04.06.2018.

Vandebosch, Heidi ve Van Cleemput, Katrien (2009), “**Cyberbullying Among Youngsters: Profiles of Bullies and Victims**”, New media & society, 11(8), ss.1349-1371.

Willard, Nancy E. (2007), “**Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress.**” Research press, Research press.

Yaylagül, Şinasi (2017), “**Sosyal Medya Fenomenlerine Bağlanışlığın Belirlenmesi: Yükseköğretim Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama.**” Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 4 (3), ss.219-235.

Yiğit, Mehmet Fatih ve Seferoğlu, Süleyman Sadi (2017), “**Siber Zorbalıkla İlişkili Faktörler ve Olası Çözüm Önerileri Üzerine Bir İnceleme.**” Online Journal Of Technology Addiction&Cyberbullying, 4(2), ss.13-49.

## XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin İktisadi Durumları <sup>1</sup>

Adem ÇALIŞKAN

Öğr. Gör. Dr., Gaziantep Üniversitesi,  
Rektörlük, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü  
dr.ademcaliskan@gmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1487-465X>

### Öz

Zimmî statüsü ile Müslüman olmayanların can ve mal güvenliğinin sağlanması karşılığında Gayrimüslimlerden vergi alınması usulü İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren tatbik edilen bir uygulama idi. Bu nedenle Osmanlı Devleti topraklarında yaşayan Gayrimüslimleri devletin vergi sistemine dâhil etti ve bunlardan yaş, fiziki ve ekonomik durumuna göre cizye vergisi aldı. Gayrimüslimlerden bu şekilde vergi alınması her Gayrimüslimin devlete farklı oranda vergi ödediğinin de önemli bir göstergesidir. Ayrıca Osmanlı'nın bu vergi tahsili hakkında hassas davranma nedeni cizyenin devlete gelir sağlayan önemli kalemler içinde yer almasıydı. Bununla birlikte yaşlı, hasta, maddi durumu yerinde olmayanlar, kısmen din görevlileri, devlete yararlılık gösterenler ve idareci olanlarda birtakım vergilerden muaf tutuldu. Osmanlı hâkimiyetin ilk dönemlerinde yapılan tahrirlere göre bazı kazalar hariç Maraş'ta Gayrimüslim yoktu. Ancak süreç içerisinde kent merkezine de Gayrimüslimler yerleşti ve Müslümanlarla aynı mahallelerde oturmaya başladı. Diğer kentlerde olduğu gibi Maraş'ta da devlete cizye vergisini ödeyen Gayrimüslimler, bu vergiyi ekonomik durumlarına göre ödedi. Buna göre XVIII. ve XIX. yüzyıllarda şehirde ikamet eden Gayrimüslimlerin genel olarak iktisadi durumları orta düzeyde idi. Ayrıca devlet bu vergi hakkında usulsüzlük yapıldığında hemen soruşturma başlatarak gerekli önlemleri aldı ve Gayrimüslimlerin bu konuda sorun yaşamalarının önüne geçti. Huzursuzluk yaratan Gayrimüslimlerinde cizye vergilerini ödemeleri karşılığında devlet tarafından affedildiği tespit edildi.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı, Gayrimüslim, Maraş, Cizye.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 25.04.2020 / 10.10.2020

*Künye Bilgisi:* Çalışkan, A. (2020). XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin İktisadi Durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 967-986. DOI: 10.33437/ksusbd.726821

## The Economic Situation of Non-Muslims in Marash in the 18th and 19th Centuries

### Abstract

The procedure of collecting taxes from non-Muslims in return for ensuring the safety of life and property of non-Muslims with Zimmi status was a practice that has been applied since the first periods of Islam. For this reason, the Ottoman Empire included non-Muslims living in its territory into the state's tax system and received tax from them according to their age, physical and economic status. Collecting taxes from non-Muslims in this way is an important indicator that each non-Muslim pays different taxes to the state. In addition, there was for the Ottomans to be sensitive about this tax collection was that the jizya was among the important items providing income to the state. However, the elderly, sick, financially insufficient, partially religious officials, beneficiaries of the state, and administrators were exempted from certain taxes. According to the censuses made in the early periods of the Ottoman rule, there were no non-Muslims in Maras except for some townships. However, non-Muslims settled in the city center in the process and started to live in the same neighborhoods with Muslims. As in other cities, non-Muslims who paid the tax of jizya to the state in Maras paid this tax according to their economic status. Accordingly, in the 18th and 19th centuries, the general economic situation of non-Muslims residing in the city was moderate. In addition, when an irregularity was made about this tax, the state immediately initiated an investigation and took the necessary measures and prevented non-Muslims from having problems in this regard. It was determined that non-Muslims, who caused unrest, were forgiven by the state in return for paying the tax on tax.

**Keywords:** Ottoman, Non-Muslim, Maras, Jizya.

### Giriş

İslâm'da kendisine güvence verilen, korunan kişi anlamına gelen zimmet akdi diğer semavi dinler olan Hıristiyanlık ve Musevilik dini mensuplarıyla yapıldı. Bu sayede İslâm ülkesinde inançlarını özgür bir şekilde rahatlıkla yaşayan Gayrimüslimler (Kenanoğlu, 2004:5, 10-13) buna karşılık devlete baş diğer adıyla cizye vergisini ergenliğe eriştiği zamandan 60-65 yaşına kadar öderdi ve her zimmî erkek bu vergi mükellefi idi (Minna, 2010: 18,26). Ayrıca yükümlülüklerini

## A. Çalışkan XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin...

yerine getiren, yasalara uyan ve zimmet akdini ihmal etmeyenlerin zimmet akdi devam eder, kamuda herkes eşit haklara sahip olurdu (Rruqa, 2017: 164-165).

Osmanlı Devleti'de İslam'ın zimmîlere verdiği hakları aynen devam ettirdi ve Gayrimüslimlere İslam hukuku çerçevesinde davranarak onların can ve mallarını devlet güvencesi altına aldı. Müslümanların ödedikleri zekât ve askerlik hizmetine karşılık gelen cizye vergisini de ilk dönemlerden itibaren Gayrimüslimlerden alan Osmanlı, bu vergiyi bireysel olarak aldı fakat onları cemaat olarak tanıdı. Geçici süreyle diplomatik, ticaret veya seyahat amaçlı gelen "müste'menler" de eğer süresi dolduğu halde ülkesine dönmez ise cizye mükellefi sayıldı (Kenanoğlu, 2004: 27, 181-284, 379-386).

Ayrıca cizye vergisi maktu ve ale'rruus olarak iki türdü ve maktu da belirli bir oran söz konusuken ale'rruus'ta kişiler gelirine göre vergisini öderdi (Kocaoğlu, 2018: 286). XVI. yüzyıla kadar da "haraç" vergisi olarak alınan bu vergi, daha sonra "cizye" ya da "cizye-i şer'i" olarak toplanırken, arazi vergisinden ayırt etmek içinde "baş haracı" ifadesi kullanıldı. Vergiyi toplayanlara da "harâcî", "haraççı" sonraları da "cizyedar" denildi (İnalçık 1993: 45-48).

Bölgedeki şer'i mahkeme başkanı olan kadı tarafından hazırlanan cizye defteri ise iki nüsha şeklinde hazırlanır, bir tanesi merkezdeki cizye muhasebesine gönderilirken diğeri de sancaklarda muhafaza edilirdi (Kocaoğlu, 2017: 397). Merkeze gelen cizye defteri icmal defterlerine, cizye ve haraç ile ilgili hükümlerde farklı defterlere kaydedilirdi. Ayrıca merkeze bağlı olmayan Eflâk'ta ise cizye toplama işi oradaki voyvoda tarafından yürütülürken, Kırım'da bu vergiyi toplama görevi Kırım Hanı'nın sorumluluğunda idi. Bununla birlikte bu defterlerin düzenli ve itinalı bir şekilde tutulması hem zimmînin hem de devletin herhangi bir zarara uğramaması açısından önemliydi (Ercan, 2001: 260-261, 275). Fakat Osmanlı'da Gayrimüslimlerin ödedikleri vergiler Müslümanlardan farklı olsa da bir Müslüman ile Hıristiyan'ın aile hayatı dini farklılıklar hariç aynı olmakla birlikte (Ertaş, 2019: 54) bir Ermeni ile Müslüman aynı mahallede ikamet edebilirdi (Ertaş, 2015: 86).

Cizye vergi miktarı ise ferdi ya da toplu olarak ödendiğinde farklılık gösterirdi (Erkal, 1993: 42-45). Başlangıçta hane başına bir altın veya buna denk gelen akçe olarak toplanan bu vergi akçenin süreç içerisinde enflasyona uğramasıyla 1592'de 160, 1603'te 360 akçeye kadar yükseldi (İnalçık, 2013: 23). 1691'de yapılan düzenleme ile de cizye mükelleflerine kâğıt veya varak verilerek bunlara sıkı denetimler getirildi ve cizye miktarı her yıl alâ, ednâ ve evsât olmak üzere yeniden düzenlendi. Üç yılda birde genel teftiş yapıldı. II. Mahmud döneminde de cizye vergisinde düzenlemelere gidilmiş ve bununla birlikte cizye vergisi yanında "mübaşiriye", "tahsildariye", "kefilleme" ve "kolcu hakkı" gibi bir takım adlar altında para alınması yasaklanmıştır (Kenanoğlu, 2004: 381-383).

Buna göre 1804'te Gayrimüslimlerin âlâ olanlarının vergisi 12 kuruş iken, 1824'te 40, 1834'de 60 kuruşa, 1834'de evsât olanların vergisinde 6 kuruştan 30 kuruşa, ednâ olanların ise 3 kuruştan 15 kuruşa yükseltildi (Karpaz, 2014: 91). Bu düzenlemeye göre; Gayrimüslimlerin âlâ olanlarının oranı 7.5 ile % 8, evsât % 65 ile % 68, ednâ da % 24- % 27.5 civarında değişmekteydi (Karpaz, 2010: 73-74). Tanzimat döneminde ise halktan gelirine göre vergi alınması kararlaştırılmıştı (İnalçık, 2013: 60) ve Tanzimat'tan sonrada Gayrimüslimler cizye vergisi yerine "İane-i Askeriye" daha sonra da "Bedeli-Askerî" olarak isimlendirilen vergiyi ödedi (Kenanoğlu, 2004: 392-393). Ancak Kırım Savaşı'nda asker ihtiyacının fazla olmasına bağlı olarak Gayrimüslimlerinde askere alınması kararlaştırıldı (Özcoşar ve Güneş, 2006: 159-164). Aşağıda yer alan tablo 1'de Gayrimüslimlerin yıllara göre esedi kuruş<sup>2</sup> olarak ödedikleri cizye vergisi miktarı gösterildi (İnalçık, 1993: 47).

**Tablo 1.** Gayrimüslimlerin esedi kuruş olarak ödedikleri cizye vergisi miktarı

Yıllar	Âlâ	Evsât	Ednâ
1691	9	4,5	2,25
1696	10	5	2,25
1743	11	5,5	2,75
1804	12	6	3
1816	16	8	4
1824	24	12	6
1827	36	18	9
1829	48	24	12
1834	60	30	15

Ayrıca Osmanlı'da yaşayan Gayrimüslimler cizye vergisinden farklı vergilerde öderdi. Haraç, rav akçesi, kürekçi akçesi, zarar-ı kassabiye, bid'at-i haram, ispenç (Kenanoğlu, 2004: 385-378) savaş veya olağanüstü durumlarda alınan ve daha sonra sürekli hale getirilen "avarız" gibi vergiler Gayrimüslimlerin ödedikleri diğer vergilerdi (Özlu, 2006: 383).

Ruhban sınıfı ve Ermeni Patrikleri ile (Kenanoğlu, 2004: 387-388) kör, yetim, hasta olan ve maddi durumu olmayanlar (İnalçık, 1993: 45-48), bizzat ülke savunmasına katılanlar (Rruqa, 2017: 168), sipahi, topçu, voynuk ve kürekçi gibi hizmette bulunanlar, bir yerin fetih sırasında görevli olanlar (Özel, 1996: 422), vergi toplanmasına yardım edenler, verimsiz topraklarda ikamet edenler ile Müslümanlara ait bir kuruma vakfedilen topraklar üzerinde oturanlar (Ercan,

<sup>2</sup>Osmanlıda XVII. yüzyıldan itibaren kullanılan para birimi. Geniş bilgi için bkz. Halil Sahillioğlu (1995), Esedi. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, C. 8, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.



## **A. Çalışkan XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin...**

2001: 258) ve konsolosluklarda tercümanlık yapanlarda cizye vergisinden muaf tutulurdu (Kenanoğlu: 2004: 389). Bununla birlikte Osmanlı'da yaşayan Gayrimüslimler, zimmet statüsü ile kendilerine verilen birtakım hak ve özgürlükler dışında da kendi millet sistemi içerisinde yaşama fırsatı buldu (Kocaoğlu, 2020: 256).

Osmanlı'nın diğer kentlerinde olduğu gibi Maraş, Osmanlı hâkimiyetine geçtikten sonra gelişme gösterdi. Özellikle Osmanlı'nın burada sağlamış olduğu istikrar, zamanla kentte Gayrimüslim nüfusun artmasını sağladı. Burada yaşayan Gayrimüslimler rahat bir şekilde hayatlarını devam ettirirken, devlete ödemeleri gereken cizye vergisini de ekonomik durumlarına göre ödedi.

Kentte yaşayan gayrimüslimlerin iktisadi durumları hakkında bilgilere ulaşabilmek için T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığında yer alan Bab-1 Asafî Divan-ı Hümayun Sicilleri Mühimme Defterleri, Sadaret Mektubi Kalemi Nezaret ve Devair Kalemi Evrakı, Ali Emiri Mehmed IV, Ali Emiri Selim III, Hatt-ı Humayun, İbnülemin Maliye, Sadâret Mektûbî Kalemi, Mühime Kalemi (Odası) Belgeleri, Bab-1 Asafî Sadaret Kalemi Evrakı, Cevdet Evkaf, Maarif ve Maliye Kalemleri ile Hariciye Siyasi Evrakında yer alan belgeler ile birlikte şehir hakkında yazılmış tez, makale ve kitaplardan istifade edildi. Ayrıca toplanan cizye vergisinin yıllara göre esedi kuruş cinsinden hesaplaması yapılırken Halil İnalçık'ın 1993 yılında Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi 8.cilt'inde yer alan Osmanlılarda Cizye makalesinden yararlanılmıştır.

### **1.Osmanlı Dönemi Maraş**

Orta Doğu'ya açılan bir güzergâh üzerinde kurulan şehrin (Doğan, 2004: 274) ilk yerleşim yeri M.Ö 7000'li yıllara kadar gider (Çapan, 2016: 177). Kentin adı ise M.Ö. 2000-1200 tarihli Hitit yazıtlarında "Maraj" ve "Markazi"dir ve Tarihçi Herdedot'a göre Maraj adı Hitit kumandanı Maraj'a ithafen verilmiştir. Asur kaynaklarında da şehrin adı "Maraj", Boğazköy yazıtlarında da "Maraş"tır. Roma İmparatorluğu döneminde kentin adı Germanica'dır. Müslümanlar ise kente Re'aşa fiilinden türeyen ve zelzele anlamına gelen "Mer'aş" adını verir. Osmanlılar döneminde de Maraş'a Dulkadirlioğullarından dolayı "Zülkadir" de denilir (Eyicil, 2009: 19).

Şehir Osmanlı hâkimiyetine alınınca her alanda gelişme gösterdi ve kentte birtakım idari düzenlemelere gidildi.1526 ile1563 yılları arasında Dulkadir eyaletine bağlı bir kaza haline getirilen kent, 1523'te Maraş olmak üzere; Keferdiz, Pazarcık, Gügercinlik, Benak, Kargılık, Kars vilayeti ile Andırın nahiyelerinden oluşurken, nahiye sayısı 1526'da 18'e yükseldi. Bu tarihte Maraş'a bağlı 246 köy, 507 mezra vardı (Solak, 2004: 32, 51). 1531'de ise Antep, Sis ve Bozok sancakları Maraş'a dâhil edildi(Koç, 2010: 58). 1563'tede

Güvercinlik, Hısn-ı Mansur, Elbistan ve Zamantu kazaları ile Camustil, Kurupınar, Kemer, Keferdiz, Kara Hayıt, Pazarcık, Aladinek-Araban, Göynük, Engizek ve Bertiz-Abeyli, Zeytun, Süleymanlı, Yenice Kale nahiyeleri olmak üzere (Gürbüz, 2009: 166, 169) 27 nahiyeye, 869 köy, 917 mezradan meydana gelen (Şahin, 2015: 25) Maraş'ın bu idari yapısı 1579'a kadar devam etti. XVI. ve XVII. yüzyılda ise iktisadi açıdan çevresinin ihtiyaçlarını önemli ölçüde karşılayan şehir (Gürbüz, 2009: 168) boyahane, kırıhane, debbağhane, macunhane, değirmen, dokumacılık ve tekstil gibi meslek dalları, bedestenler ve dükkânlarıyla dikkat çekti (Şahin, 2015: 81-82). XVII. yüzyılda geldiğinde de paşa sancağı yapılan Maraş (Koç, 2010: 59) XVIII. yüzyılda Anadolu eyaletleri içinde yer aldı ve II. Mahmud döneminde mutasarrıflar tarafından idare edildi (Çadırcı, 2013:13,24). Ancak 1835 -1840 yılları arasında şehrin Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'nın oğlu İbrahim Paşa tarafından işgal edilmesi, buranın 1845'te eyaletten kazaya dönüştürülmesine neden oldu. 1853-1856 tarihleri arasında da Adana eyaletine daha sonra ise Halep vilayetine bağlanarak 1914'e kadar sancak olarak yönetildi (Koç, 2010: 59-60). Bu tarihlerde Bertiz, Hartlab, Camuslu, Yenicekale, Nadirlü, Çakallı ve Şekeroba nahiyelerinden teşkil edilen Maraş, 1918'den sonrada bağımsız sancak oldu (Şahin, 2015: 68-70).

### 1.1. Kentteki Gayrimüslim Nüfus

Osmanlı döneminde sosyal ve iktisadi gelişmelere bağlı olarak Maraş'ın nüfusu da artış gösterdi. 1526'da tahmini 6.304 olan kent nüfusu, 1563'te yaklaşık % 60'lık bir artışla 15.000 oldu. Ayrıca devletin Maraş ve civarına getirdiği istikrarda kent nüfusunun artmasında önemli rol oynadı (Gürbüz, 2009: 167). XVII. yüzyıla kadarda kentte çoğunluk olarak Müslümanlar yaşasa da 1619'da az da olsa küçük bir Ermeni ve Yahudi nüfusu vardı (Koç, 2010: 58) ve bu tarihlerde şehirdeki 20 hane Ermenilere aitti (Gürbüz, 2009: 168).

XIX. yüzyıla geldiğinde ise Maraş'ta Gayrimüslim nüfus artış göstererek şehrin birçok mahallesinde Gayrimüslimler, Müslümanlarla birlikte oturmaya başladı (Koç, 2010: 58). Bu yüzyıl sonlarında da kentte 12 kilise vardı ve bazı evlerde kilise olarak kullanılmaktaydı. Ayrıca kiliselerdeki kitaplar içinde Türkçe harfli Ermenice yazılmış kitaplarda vardı (Şahin, 2017: 254). 1832'de ise kentin nüfusu yaklaşık olarak 6.000 iken bu nüfusun 3/1'i Ermenilere aitti. 1850 yılına geldiğinde de şehirdeki 38 mahallenin 33'ünde Müslim-Gayrimüslim karışık otururken sadece 5'inde Müslümanlar yaşamaktaydı ve 3.655 hanenin 2.212'si Müslümanlara, 1.420'si Hıristiyanlara, 23'ü de Yahudilere aitti ve kent nüfusu 18.275 olmak üzere (Günay, 2007: 60) Gayrimüslim nüfus oranı da yaklaşık % 40'tı (Gedik, 2016: 34). Ancak kent nüfusu 1856'da 11.420'ye geriledi. Bu nüfusun ise 6.797'si Müslümanlardan, 4.623'ü Hıristiyanlardan oluşmaktaydı. 1868'de ise şehirdeki hanelerin 1.984'ü Müslümanlara, 1.402'si Ermenilere, 23'ü Yahudilere aitti ve bu hanelerde 12.010 kişi oturuyordu. 1869'da Maraş

## **A. Çalışkan XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin...**

sancağında hane ve nüfus artışı devam etti. Sancaktaki hanelerin 19.707'sinde Müslümanlar, 5.016'sında Hıristiyanlar, 29'unda Yahudiler, 86'sında da Kıptiler oturmak üzere toplam nüfus 79.541 idi. 1881'de ise 5.476 hanede Müslümanlar, 2.371'inde Hıristiyanlar, 29'un da Yahudiler ikamet etmekteydi. Arap kaynaklarına göre bu tarihte Maraş'ta 34.921 Müslüman, 16.781 Hıristiyan, 193'te Yahudi olmak üzere toplam nüfus 51.895'ti. 1882 tarihli İngiliz konsolosluk raporuna göre de Maraş, Pazarcık, Zeytun, Andırın ve Bulanık kazalarında ki Müslim-Gayrimüslimlerin toplam nüfusu 75.018 idi (Günay, 2007: 60-70). Ancak 1900-1902 yıllarına gelindiğinde şehir nüfusu 58.219'a kadar düştü. Fakat kentin nüfusu 1903-1906 tarihleri arasında 62.491 ile 64.980, 1906 ile 1909 arasında da 68.023 ile 67.974 civarına yükseldi (Şahin, 2004: 51-54) ve bu tarihlerde Maraş'ın kaza, nahiye ve köyleri ile toplam nüfusu 175.274'tü (Eyicil, 2009: 218).

Aşağıda yer alan Tablo 2 ve 3'te yıllara göre Maraş ve kazalarındaki Gayrimüslimlerin toplam nüfusları gösterilmiştir.

**Tablo 2.** 1869 ile 1879 yılları arası Maraş ve kazalarında Gayrimüslim ve yabancı nüfusu (Şahin, 2015: 43-46).

<b>Kazalar</b>	<b>1869-70</b>	<b>1870-71</b>	<b>1873-74</b>	<b>1876-77</b>	<b>1878-79</b>
Maraş	7.584	7.547	14.247	8.319	8.419
İslâhiye	77	77	77	77	77
Hassa	331	345	345	361	361
Pazarcık	156	156	156	-	-
Zeytun	5.796	5.816	10.471	5.926	6.126
Andırın	1.511	1.774	1.774	1.451	-
Bulanık	1.250	1.312	1.312	1.571	1.403
Elbistan	609	522	953	800	803
<b>Toplam</b>	<b>17.314</b>	<b>17.549</b>	<b>29.335</b>	<b>18.505</b>	<b>17.189</b>

**Tablo 3.** 1882 ile 1896 yılları arası Maraş ve kazalarındaki Gayrimüslim ve yabancıların nüfusu (Şahin, 2015: 49-50, Günay, 2007: 68).

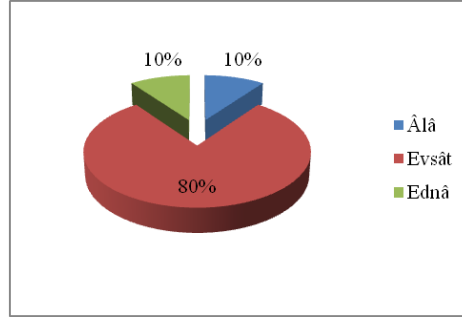
<b>Kazalar</b>	<b>1882</b>	<b>1890-91</b>	<b>1892-94</b>	<b>1894</b>	<b>1895-96</b>	<b>1897-98</b>
Maraş	8.419	15.417	16.190	16.425	16.047	16.081
İslâhiye	—	—	—	—	—	—
Hassa	—	—	—	—	—	—
Pazarcık	—	12	12	12	12	—
Zeytun	6.126	9.215	9.152	9.190	9.254	9.255

Andırın	—	2.629	2.563	2.602	2.602	2.641
Bulanık	—	—	—	—	—	—
Elbistan	—	1.620	1.618	1.535	1.616	1.620
<b>Toplam</b>	<b>14.545</b>	<b>28.893</b>	<b>29.535</b>	<b>29.764</b>	<b>29.531</b>	<b>29.597</b>

## 2.Gayrimüslimlerin Ekonomik Durumları

Osmanlı iktisadi hayatında istisnalar dışında imalat, ticaret ve esnafılık yapan ve lonca teşkilatı içinde yer alan Gayrimüslimler, diğer kentlerde olduğu gibi Maraş'ta da devlete cizye vergisi ödemekteydi. Fiziki ve iktisadi durumu iyi olan Gayrimüslim erkeklerden âlâ, evsât ve ednâ olmak üzere hane başına yâda toptan alınan bu vergi, merkez hazine adına görevlilerce doğrudan ya da iltizam usulü ile tahsil edilmekteydi (Arslan, 2014: 256). Bu nedenle Maraş'ta da ilk dönemlerden itibaren kentte yaşayan Gayrimüslimler cizye vergisi ödedi. Örneğin;1526'da kentteki Gayrimüslimlerden hane başına 25 akçe cizye alınması kararlaştırılmış ve kaza genelinde 9.745 akçelik cizye vergisi tahsil edilirken, Zeytun ve Fırıs köylerinden ise 375 akçelik vergi toplanmıştı. 1563'teki 11.277.5 akçelik cizye gelirinin, 25 akçesi de Kuru Pınar nahiyesinden, 50 akçesi diğer kazalardan tahsil edilmiş (Solak, 2004: 164) bununla birlikte bu dönemde kentte şahin yuvaları için didebân<sup>3</sup> ve saraya vahşi av kuşlarını yetiştirmek için görevli olan Gayrimüslimlerde bazı vergilerden muaf tutulmuştur (Kurt, 2012: 2019). 1622'de de Maraş sancağından tahsil edilen 14.559 akçelik cizye vergisi merkez hazineye havale olunmuş, 1701'de de Maraş eyaleti ve kazalarındaki Yahudi ve Hıristiyanlardan 1.422.626 akçelik cizye vergisi geliri sağlanmıştır. 1702'de de Maraş, Malatya ve Antep'te bulunan Gayrimüslim cizye vergisi mükellefleri sayısı 600'ü âlâ, 4.800'ü evsât ve 600'ü ednâ olmak üzere toplamda 6.000 olarak belirlenmiş ve bu mükelleflerden 3.600.000 akçelik vergi tahsil edilmiştir (Arslan, 2014: 256-259). Arslan (2014)'ın vermiş olduğu bilgilere göre Maraş, Malatya ve Antep'teki Gayrimüslimlerin âlâ, evsât ve ednâ sayılarına göre yüzdelik oranları Grafik 1'de gösterilmiştir.

<sup>3</sup>Gözcü, bekçi, nöbetçi.

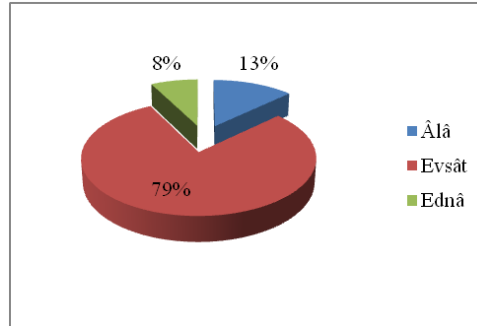


**Grafik 1.** XVIII. yüzyıl başlarında Maraş, Malatya ve Antep'te bulunan Gayrimüslimlerin âlâ, evsât ve ednâ sayılarına göre yüzde oranları (Arslan, 2014: 259).

Grafik 1'e göre her üç şehirde yaşayan Gayrimüslimlerin ekonomik durumlarının büyük oranda orta düzeyde olduğu, âlâ ve evsât olanların oranlarının ise çok az olduğu anlaşılmaktadır.

1714'te de Malatya ve Antep'te olduğu gibi Maraş'ta da Gayrimüslimlerin âlâ olanlarından 12, evsât'tan 9 ve ednâ'dan da 6 pare beher cizye alınması kararlaştırılarak herkesin cizye defterine kayıt edilmesi istendi(Kayaçağlayan, 2011: 57-59). 1728'de ise 1729 yılına mahsup olmak üzere Maraş cizyesi için gönderilen fermana göre; 600 âla, 4.900 evsât ve 700'ü ednâ olmak üzere toplamda 6.200 kişi bu vergi mükellefi idi ve zikr olunan malumu'l-mikdar cizye evrakını cizye muhasebecisi Mehmed Bey'den alan Cizyedar Ali bunlara bir "temessük"<sup>4</sup> yazmıştır (İE.ML.108/102735). Kayaçağlayan (2011)'in verdiği bilgiye göre 600 âla'dan 7.200, 4.900 evsât'tan 44.100 ve 700 ednâ'dan da 4.200 beher cizye olmak üzere toplamda 55.500 beher cizye alınması gerekmektedir. Grafik 2'de Maraş'ta yaşayan Gayrimüslimlerin âla, evsât ve ednâ olarak ödedikleri cizye vergisinin yüzdeler oranları gösterilmiştir.

<sup>4</sup>Cizye görevlisi tarafından yazılan ve bir yerin cizye vergisini ödediğini gösteren belge. Bkz. Yavuz Ercan, Osmanlı Yönetiminde Gayrimüslimler Kuruluşun Tanzimat'a Kadar Sosyal, Ekonomik ve Hukuki Durumları, Turhan Kitapevi Yayınları, Türk Kültürü Dizisi: Araştırmalar, İncelemeler 2, Ankara 2001.



**Grafik 2.** 1729 yılına mahsuben Maraş'ta bulunan Gayrimüslimlerin âlâ, evsât ve ednâ olarak ödedikleri cizye vergisinin yüzde oranları (İE.ML.108/102735, Kayaçağlayan, 2011: 57).

Grafik 2'ye göre kentte yaşayan Gayrimüslimlerin ekonomik durumları büyük oranda orta düzeydedir. Durumu iyi olanlar ise bunu takip ederken, durumu çok düşük oranda olanlar azınlıktadır.

1741'te ise bu vilayetlerdeki Gayrimüslimlerin âlâ'sından 4'er, evsât'tan 2'şer ve ednâ'dan ise 1'er altın cizye vergisi toplanarak evrakları ile birlikte cizyedâr Hacı Ömer'e teslim edildi (Eroğlu, 2018: 362-365). 1798'de ise Maraş Sancağı cizyesi içinde 4.916 adet esnaf-ı selase<sup>5</sup> mükellefi vardı ve bunlardan 24.962.50 kuruş cizye vergisi Hazine-i Amire'ye teslim edilmek üzere dergâh-ı âlî kapıcıbaşlarından Cabbarzâde Kapı Kethüdası Mustafa Bey'e verilip, toplanan vergide kendisine teslim edilmiş ve bu vergiden 5.700 kuruşu câize<sup>6</sup> ayrılmıştı (AE. SSLM. III. 57/ 3361).

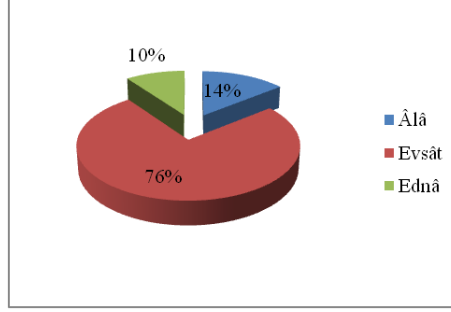
XIX. yüzyılda da Maraş'ta yaşayan Gayrimüslimlerden cizye vergisi toplanmaya devam edildi. Örneğin;1818'de şehirde Hristiyan ve Yahudi cizye vergisi mükellef sayısı 5.084 olup, bunların 352'si âlâ, 3.741'i evsât ve 991'i ednâ idi(C.ML.272/11176\_1\_1) ve bunlardan 1816 tarihli cizye vergisi düzenlemesine göre (İnalçık, 1993: 47), âlâ 5.632, evsât 29.928 ve ednâ 3.964 esedi kuruş olmak üzere toplam 39.524 esedi kuruş cizye vergisi tahsil edilmesi gerekmektedir.

<sup>5</sup>Esnafın ekonomik durumuna göre âlâ, ednâ, evsât olarak belirlenmesi hakkında bkz. İbrahim Özcoşar- Hüseyin Haşimi Güneş (2006), Osmanlı Devleti'nde Cizye Ve 19. Yüzyıla Ait Bir Cizye Defteri: Cizre Sancağının Cizye Defteri (Cizye Defter Numarası: 375), Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15), ss.159-179.

<sup>6</sup>Yol yiyeceği, azık, hediye, bahşış, armağan, şairlere yazdıkları methiyeler nedeniyle verilen para veya bahşış bkz. Ferit Develioğlu (2015), Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat, Aydın Kitap Evi, Ankara.

## A. Çalışkan XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin...

Grafik 3'te 1818'de şehirdeki Hristiyan ve Yahudilerin ödedikleri cizye vergisine göre ekonomik durumları gösterilmiştir.

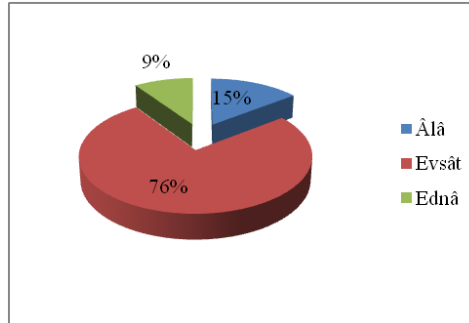


**Grafik 3.** 1818'de Maraş'taki Hristiyan ve Yahudilerin ödedikleri cizye vergisine göre ekonomik durumları (C.ML.272/11176\_1\_1, İnalçık, 1993: 47)

Grafik 3'e göre şehirde yaşayan Hristiyan ile Yahudilerin ekonomik durumları ağırlıklı olarak yine orta düzeyde olmak üzere Hristiyan ve Yahudilerin yüzdelik oranları %14 olarak gözlemlenmektedir ve bunu ednâ takip etmektedir.

1819 yılına gelindiğinde ise Zeytun kazasında çıkan isyan<sup>7</sup> cizyelerin tahsilinde gecikmelere neden olmuş ve bu verginin vaktinde ödenmesi şartlarıyla buradakilerin affedilmeleri kararlaştırılmıştır (HAT. 508/24990\_1). 1826'da olduğu gibi 1827 ve 1828 yılında da kentte cizye vergisi toplama işi Sarraf Avedis kefaletiyle Dergah-ı Mualla kapıcıbaşı Beyli Ahmed'e ihale yoluyla verilmiştir. Bu kişinin masraflar düşüldükten sonra geçen yıllardan kalan yirmi iki bin beş yüz yetmiş sekiz nüzul ve avarız-ı maliye olmak üzere toplam yüz otuz altı bin altı yüz yirmi beş kuruşu sarrafın zimmetinde olduğundan, bu meblağın sarraftan alınıp hazineye teslim edilmesi istenmiştir (C.ML.259/ 10644). Bu tarihlerde Maraş ve civarındaki cizye mükellef sayısı 360 âlâ, 3.755 evsât ve 943'te ednâ olmak üzere toplam 5.058 olarak belirlenmiştir (Akcan, 2016:2). Bu mükelleflerden 1824 tarihli cizye vergisi düzenlemesine göre ise (İnalçık, 1993: 47) âlâ olanlardan 8.640, evsât'tan 45.060, ednâ olanlardan da 5.658 esedi kuruş olmak üzere toplam 59.358 esedi kuruş vergi toplanması gerekmektedir. Grafik 4'te 1826'da Maraş ve civarında yaşayan Gayrimüslimlerin ödedikleri cizye vergisi miktarına göre ekonomik durumları gösterilmiştir.

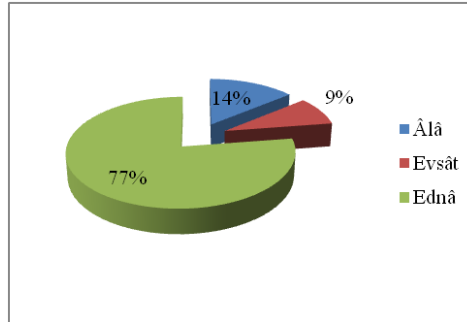
<sup>7</sup>Maraş'ın Zeytun kazasında çıkan Ermeni isyanları hakkında bkz. Nejla Günay (2007), Maraş'ta Ermeniler ve Zeytun İsyanları, IQ Kültür Yayıncılık, İstanbul.



**Grafik 4.** 1826’da Maraş ve civarındaki gayrimüslimlerin ödedikleri cizye vergisine göre ekonomik durumları (Akcan, 2016:2; İnalçık, 1993: 47).

Grafik 4’e göre 1826’da şehirde yaşayan Gayrimüslimlerin ödedikleri cizye vergisine göre ekonomik durumları orta düzeydedir. Ancak bu tarihte şehirdeki Gayrimüslimlerin âlâ olanlarının oranında 1818 yılına göre %1’lik bir artış görülmektedir.

1829’de ise Maraş sancağındaki Gayrimüslimlerin âlâ olanlarından 48, evsât’tan 24 ve ednâ’dan da 12 kuruş cizye vergisi toplanması kararlaştırılmış buna göre; Maraş ve Antep’te yaşayan Gayrimüslimlerin âlâ olanlarından 3.624, evsât olanlarından 2.208 ve ednâ olanlarından ise 19.944 kuruş olmak üzere toplamda 25.776 kuruş cizye vergisi tahsil edilmiştir (Akcan, 2016: 239-242). Bu bilgiler ışığında grafik 5’te 1829’da Maraş ve Antep’teki Gayrimüslimlerin ödedikleri cizye vergisine göre ekonomik durumları gösterilmiştir.



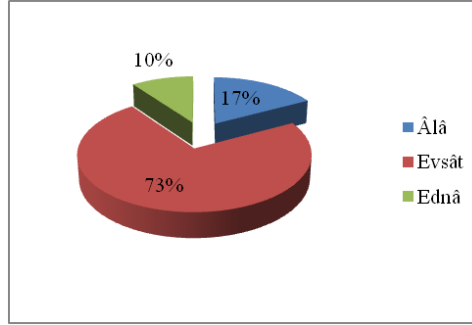
**Grafik 5.** 1829’da Maraş ve Antep’te yaşayan Gayrimüslimlerin ödedikleri cizye vergisine göre ekonomik durumları (Akcan, 2016: 239-242).

Grafik 5’e göre 1829’da Maraş ve Antep’te yaşayan Gayrimüslimlerin ekonomik durumlarında 1826 yılına göre bir düşüş olduğu görülmektedir. Buna göre geçen yıllarda iki kentte yaşayan Gayrimüslimlerin ednâ olanların oranı % 10 ile %27 oranında değişirken bu tarihteki oran %77’dir.



## A. Çalışkan XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin...

1830 yılında ise Maraş mütesellimi toplanan 127.247.50 kuruşluk cizye vergisini masrafları düşüldükten sonra hazineye göndermiş (C.ML.259/10644), 1834'te de şehirde yaşayan Gayrimüslimlerin âlâ olanlardan 69, evsât'tan 30, ednâ olanlardan da 25 kuruş cizye toplanmıştır (Günay, 2007: 148). 1847'de de Maraş eyaletinde 244'ü âlâ, 2.065'i evsât ve 568'i ednâ olmak üzere toplam 2.877 cizye vergisi mükellefi belirlenmiş (Şahin, 2015:169) ve bu mükelleflerden 1834 tarihli cizye vergisi düzenlemesine göre (İnalçık, 1993: 47) âlâ olanlardan 14.640, evsât'tan 61.950, ednâ olanlardan da 8.520 esedi kuruş olmak üzere toplam 62.655 esedi kuruş cizye vergisi tahsil edilmesi gerekir. Buna göre grafik 6'da 1847'de Maraş Eyaletinde cizye vergisi ödeyen Gayrimüslimlerin ödedikleri cizye vergisi miktarına göre ekonomik durumları gösterilmiştir.



**Grafik 6.** 1847'de Maraş eyaletinde yaşayan Gayrimüslimlerin ödedikleri cizye vergisine göre ekonomik durumlarını gösterir grafik (Şahin, 2015:169, İnalçık, 1993: 47)

Grafik 6'ya göre bu eyalette yaşayan gayrimüslimler ekonomik olarak orta düzeyde idi. Bunu % 27 ile iyi olanlar, % 23 ile ekonomik durumu düşük olanlar takip etmektedir.

1848'de ise Maraş eyaletinin cizye gelirleri 96.396.50'tan 1849'da 89.983 kuruşa düşmüş(Günay, 2007: 140) ve bu tarihte Adana ve Maraş eyaletleri cizyesi esnaf-ı selâse yani âlâ, evsât, ednâ olarak ihalesine karar verilmiştir(A. MKT.MHM.753/ 84, 1265/1849).1850'de şehirden 89.564 kuruş cizye geliri sağlanmış, Islahat Fermanı'ndan sonra da cizyenin yerine "Bedel-i Askerî" vergisi getirilmiş ve bu vergi ilgili cemaatler tarafından toplanmıştır (Kenanoğlu, 2004: 392-393). Ayrıca 1850'de Maraş'ta mütemekkin Ermeni milletinin cizye defterlerinde usulsüzlük yapıldığı iddia edilmiş ve konunun araştırılması için mezkûr milletlerin kocabaşları ve papazlar meclise çağrılarak ifadeleri alınmış fakat meselenin asılsız olduğu anlaşılmıştır (A.MKT.232/45\_1). 1890'dada Maraş ve kazalarında yaşayan Gayrimüslimlerden 587.000, 1892-1907 yılları arasında da 578.495 ile 974.200 kuruş "Bedel-i Askerî" vergisi toplanmıştır (Şahin, 2015: 170-171). 1907'ye kadarda yürürlükte kalan bu vergiyi

ödemeyenlerde askere gitmiştir. Örneğin; 1906'da Ermeni Darıcıoğlu Agop Pazarcık Kazası'nın Aramsaz Asâkir-i Jandarma'nın Üçüncü Bölüğünde askerlik yapmıştır (Günay, 2007: 148).

Bununla birlikte şehirden başka yerlere gidenler veya gelenler, geldikleri yada gittikleri yerin cizye defterine kayıt edilmiştir. Örneğin;1612 ile 1613 yıllarında Maraş kazasına bağlı Fırnis nahiyesinden 20 kişilik vergi mükellefi Kayseri sancağına göç edince bunlar Kayseri cizye defterine kayıt edilirken, Elbistan'ın bazı köylerinden Antep'e göç edenler ise cizye vergilerini eskiden olduğu gibi Maraş kalesi dizdarı Mehmed Ağa'ya ödemişti. Ayrıca kentteki cizye vergisi bazen diğer vergiler ile birlikte tahsil edilirdi. 1622'de Maraşlı Ahmet Efendi yıllık 9.000 kuruş bir mukataa ile Elbistan kazası cizyesini, Elbistan ve Zamantu çift resimleri ile birlikte toplamış ve bu verginin bir kısmı da Maraş kalesi askerlerinin maaşları için ayrılmıştı. Yine Rışvanoğlu Mehmed Paşa'da Maraş ve çevresindeki 29.850 esedi kuruşluk cizye vergisini avarız ve nüzul bedelleri ile birlikte tahsil etmiş, 1625 yılında da Maraş cizyesi, Zülkadiriye Ağnam Mukataası ve bennak vergisi ile birleştirilerek, yıllık 90.000 akçelik bir mukataa ile Mustafa Mehmed'e devredilmişti (Arslan, 2014: 131, 256-259, 408).1666 yılındaki cizye vergisi de Saray mutfağı meyve ve sıra ihtiyacını karşılarken (AE. SMMD.IV. 39/4482/1\_1), 1696'da Zeytun ve Fırnis nahiyelerine bağlı köylerde oturan Gayrimüslimlerin cizyeleri, ispenç vergileri ile birlikte tahsil edilmişti (Arslan, 2014: 259, 321).

### Sonuç

Osmanlı Devleti'nin ilk dönemlerden itibaren Maraş'ta istikrar sağlaması burada Gayrimüslim nüfusun artmasını sağladı ve Gayrimüslimler Müslümanlarla aynı mahallelerde yaşamaya başladı. Nitekim bu nüfus artışı devletin cizye gelirlerinin de artması anlamına gelmekteydi. Bu nedenle Osmanlı diğer şehirlerde olduğu burada yaşayan Gayrimüslimlere de cizye vergisi mükellefiyeti getirdi ve bunlar devlete ödemesi gereken bu vergiyi ekonomik durumlarına göre ödedi. Bununla birlikte bu vergi miktarı gerekli görüldüğü takdirde devlet tarafından yeniden düzenlendi. Toplanan bu vergiler kişinin durumuna göre zengin, orta halli ve fakir olarak belirlenirken, devlete hizmet edenlerde cizye vergisinden muaf tutuldu. Toplanan vergilere göre ise kentteki Gayrimüslimlerin genel olarak ekonomik durumları orta düzeyde iken iyi olanların durumu % 10 ile % 17, düşük durumda olanların oranı ise % 10 ile % 16 arasında idi. Fakat 1829'daki durum biraz farklı oldu ve ekonomik durumu ednâ olanların oranları arttı ve bu oran % 77'ye kadar yükseldi. Şehirde toplanan cizye vergisinin bazen diğer vergi kalemleri ile birlikte toplandığı da görülmektedir. Toplanan bu vergilerin bir kısmı saray mutfağının ihtiyaçları ve kentteki asker maaşları için harcanmıştır. Ayrıca bir dönem Zeytun kazasında çıkan isyan cizye vergisinin toplanmasını güç hale getirmiştir.

## **A. Çalışkan XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin...**

Yukarıdaki izahatlardan farklı olarak şehirde vergilerin toplanması hakkında da birtakım usulsüzlük veya şikâyet olduğunda da bunlar hemen araştırılıp çözüme kavuşturulmuş, huzursuzluk yaratan Gayrimüslimlerde cizye vergisini ödemesi şartı ile affedilmiştir. Bu vergiyi tahsil için görevli olanlar ise bizzat devlet tarafından belirlenerek, bu kişilerden eksiksiz olarak cizye vergisini merkeze havale etmeleri de emredilmiştir. Bir dönem cizye vergisi kefillik ve ihale usulü ile verilmiş, ancak bu vergi Tanzimat döneminden sonra “*Bedel-i Askeri*” olarak XX. yüzyıl başlarına kadar tahsil edilmiş, bu vergiyi ödemeyenler askere alınmıştır.

### **KAYNAKÇA**

**T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)**

#### **Bab-ı Asafi Divan-ı Hümayun Sicilleri Mühimme Defterleri**

A. DVNSMHM, 92/ 16, Fî Evasıt-ı L. 1067.

#### **Sadaret Mektubi Kalemi Nezaret veDevair Kalemi Evrakı**

A.MKT. NZD, 156/100/1\_1, 18.11.1271.

#### **Ali Emiri Mehmed IV**

AE. SMMD.IV, 39/4482/1\_1, 23 Şaban 1076.

#### **Ali Emiri Selim III**

AE.SSLM.III,94/5622/2\_1, 28 Rebiülevvel 1220, AE. SSLM. III. 57/ 3361, 8 Ramazan 1212, AE.SSLM.III, 121/7392, 13 Muharrem 1214, AE. SSLM. III,365/20839/1\_1, 28 Zilkade 1213, AE.SSLM.III, 365/20848, 28 Zilkade 1213.

#### **Hatt-ı Humayun**

HAT,679/33105\_1, 29.12.1233, HAT, 508/24990\_1, 6 Şaban 1234, HAT,530/26132/B\_1, 29 Zilhicce 1251, HAT,530/26132\_1, 29 Zilhicce 1251.

#### **Hariciye Siyasi Evrakı**

HR. SYS, 1527/ 3\_1\_1, 17 Safer 1266.

#### **Sadâret Mektûbî Kalemi, Mühime Kalemi (Odası) Belgeleri**

A. MKT.MHM,753/ 84, 1265.

**Bab-ı Asafi Sadaret Kalemi Evrakı**

A. MKT,232/ 45\_1, 15.12.1265.

**Cevdet Evkaf Kalemi**

C.EV,212/ 10568, 14 Receb 1239.

**Cevdet Maarif Kalemi**

C.MF,2/66, 10 Cemaziyelevvel 1218, C.MF,42/2059, 9 Muharrem 1250, C.MF,114/ 5680, 10 Cemaziyelevvel 1218.

**Cevdet Maliye Kalemi**

C.ML,259/10644, 5 Zilkade 1246, C.ML,276/11359, 17 R. 1245, C.ML,102/4544, 9 Zilkade 1251, C.ML,272/11176\_1\_1, 2 Şaban 1233, C.ML,277/11378\_1\_1, 7 Rebiülevvel 1245, C.ML,687/28166\_1\_1, 27 Zilhicce 1248.

**İbnülemin Maliye**

İE.ML, 108 /102735 C.1141, 5.12.1728.

**Diğer Kaynaklar**

- Akcan, Leyla (2016), **1824-1834 Tarihleri Arasında Gaziantep'te Sosyal, Siyasî ve İktisadî Yapı (142 Numaralı Gaziantep Şer'iyeye Sicili Metin Transkripsiyonu Ve Değerlendirmesi s.1-253)**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Arslan, Hasan (2014), **17. Yüzyılda Maraş Sancağı (Siyasi, idari, iktisadi ve içtimai Tarihi)**,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yeniçağ Bilim Dalı, Kayseri.
- Atalay, Besim (2008), **Maraş Tarihi ve Coğrafyası**, Haz. İlyas Gökhan-Mehmet Karataş, Ukde Yayınları, Kahramanmaraş 2008.
- Bölükbaşı, Ömerül Faruk (2019), **İstanbul'da Doğan Bir Osmanlı Sikkesi: Kuruş, (Yeni Belge ve Tespitler Işığında Osmanlı Kuruşunun Ortaya Çıkış Hikayesi**, Osmanlı İstanbulu VI.(Ed. Ferudun M. Emecen, vd.), İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Yayınları, İstanbul, ss. 399-415

**A. Çalışkan XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin...**

- Çadırcı, Musa (2013), **Tanzimat Döneminde Anadolu Kentlerinin Sosyal Ve Ekonomik Durumu**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Çapan, Fatma (2016), **Doğu Roma İmparatorluğu(Bizans) Döneminde Maraş Ve Çevresinin Stratejik Önemi**. Uluslararası Selçuklu Döneminde Maraş Sempozyumu 17-19 Kasım 2016, III. cilt, Kahramanmaraş, ss.176-191.
- Develioğlu, Ferit (2015), **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat**, Aydın Kitap Evi, Ankara.
- Dinçaslan, A.Latif (2008), **Zeytun ve Çevresindeki Ermeni İsyancıları (1895-1921)**, Ukde Kitaplığı: 52, Kahramanmaraş.
- Doğan, Ayhan (2004), “**Maraş'ta Misyonerlik Faaliyetleri (XIX. Yüzyılın İkinci Yarısı ve XX. Yüzyılın Başında)**”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ss.271-285.
- Ercan, Yavuz (2001), **Osmanlı Yönetiminde Gayrimüslimler Kuruluştan Tanzimat'a Kadar Sosyal, Ekonomik ve Hukuki Durumları**, Turhan Kitapevi Yayınları, Türk Kültürü Dizisi: Araştırmalar, İncelemeler 2, Ankara.
- Erkal, Mehmet (1993), **Cizye**, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Cilt:8, İstanbul, 1993, ss.42-45
- Eroğlu, Yüstra (2108), **96Nolu Ayıntab Şer'iyeye Sicilinin H. 1153 -1154 Transkripsiyonu Ve Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Ertaş, Kasım (2015), **Osmanlı İmparatorluğu'nda Diyarbakır Ermenileri**, Rağbet Yayınları, İstanbul.
- Ertaş, Kasım (2019), **Batılı Seyyahların Gözüyle 19. Yüzyılda Osmanlı Ermenileri ve Müslüman-Ermeni İlişkileri**, Kitâbi Yayınları, İstanbul.
- Eyicil, Ahmet (2008), **Osmanlı'nın Son Döneminde Maraş'ta Ermeni Siyasi Faaliyetleri**, Gün Yayınları, Ankara
- Eyicil, Ahmet (2009), **Yakınçağda Kahramanmaraş**, Ukde Yayınları, Ankara.
- Gedik, İbrahim (2016), **229 Numaralı Şer'iyeye Sicili'ne Göre Maraş'ta Hayat**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı İslâm Tarihi Bilim Dalı,  
İstanbul.

Günay, Nejla (2007), **Maraş'ta Ermeniler ve Zeytin İsyanları**, IQ Kültür  
Yayıncılık, İstanbul.

Gürbüz, Adnan (2009), **16-17. Yüzyıllarda Maraş Şehrinde Sosyal ve  
Ekonomik Hayat**, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 2, Sayı  
9, ss.165-170.

İnalçık, Halil (1993), **Osmanlılarda Cizye**, C. 8, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm  
Ansiklopedisi, İstanbul.

İnalçık, Halil (2013), **Osmanlı Ve Modern Türkiye - Araştırmalar**, Timaş  
Yayımları, İstanbul.

Karpat, H. Kemal (2010), **Osmanlı Nüfusu 1830-1914**, Timaş Yayınları,  
İstanbul.

Karpat, Kemal H (2019), **Osmanlı Modernleşmesi, Toplum, Kurumsal  
Değişim Ve Nüfusu**, (Çev. Ceren Elitez), TimaşYayımları, İstanbul.

Kayaçağlayan, Naime Yüksel (2011), **1714–1715 Tarihleri Arasında  
Gaziantep'te Sosyal, Siyasî Ve İktisadî Yapı (65 Numaralı Gaziantep  
Şer'iyeye Sicili Metin Transkripsiyonu Ve Değerlendirmesi)**,  
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal  
Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı, Kilis.

Kenanoğlu, M.Macit (2004), **Osmanlı Millet Sistemi**, Klasik Yayınevi, İstanbul.

Kocaoğlu, Burak (2017), **Cizye Defterleri: Osmanlı Tarihi Üzerine  
Yapılabilecek Araştırmalar ve Literatür Değerlendirmesi**, Tarih  
Yazımı Üzerine, Yöntemler-Yaklaşımlar-İlkeler-Yorumlar, (Ed. İsmail  
Özçelik), Berikan Yayınevi, Ankara

Kocaoğlu, Burak (2018), **1844 ve 1846 Tarihli Çankırı Cizye Defterlerine  
Göre Çankırı'da Gayrimüslimler**, Alınteri Sosyal Bilimler Dergisi  
(ASOBİD), Sayı: 4, ss. 283-295.

Kocaoğlu, Burak (2020), **Bir İskân Bölgesi Cebel-i Bereket Sancağı Ve  
Yaşanan Sorunlar**, Türkiye'nin Bölgesel Sorunları "Osmanlı'dan  
Günümüze" Ortadoğu, (Ed. Mehmet Çelik-Alev Duran), Hiper Yayın,  
İstanbul, ss.255-279.

**A. Çalışkan XVIII. ve XIX. Yüzyılda Maraş'ta Gayrimüslimlerin...**

- Koç, Kemalettin (2010), **Kahramanmaraş'ta Sosyal Hayatın Fiziki Yapıya Etkisi (Sosyal, Kültürel, Ekonomik Yapı ve Şehirleşme Tarihi)**.(Ed. Yaşar Alparslan, Serdar Yakar) Ukde Kitaplığı, Maraş Tarihi Serisi:17, Kahramanmaraş.
- Kurt, Yılmaz (2012), **XVI. Yüzyılda Kars-ı Maraş Sancağı'nda Mu'âflar ve Mu'âfiyet Sebepleri**,38. ICANAS Kongresi, 10-15. 09. 2007, Bildiriler, Cilt: IV, Ankara, ss. 2007-2022.
- Mınna, Rozen (2010), **İstanbul Yahudi Cemaati'nin Tarihi (1453-1566)**, (Çev. Serpil Çağlayan), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Özcoşar, İbrshim - Güneş, H. Haşimi (2006), **Osmanlı Devleti'nde Cizye Ve 19. Yüzyıla Ait Bir Cizye Defteri: Cizre Sancağının Cizye Defteri (Cizye Defter Numarası: 375)**, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15), ss.159-179.
- Özel, Ahmet (1996), **Gayri Müslim**, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Cilt:13, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Özlu, Zeynel (2006), **Göynük'e (Bolu) Ait Bazı Gelir ve Giderlerin Tahlili: Avâız Vergisi**, Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM), Sayı:19, ss.381-397
- Rruğa, İilir (2017), **XIV-XVI. Yüzyıllar Arasında Arnavutluk'ta Gayrimüslimler**, İSTEM / 29,ss.159-172.
- Sahillioğlu, Halil (1995) **Esedî**, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, C. 8, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Solak, İbrahim (2004), **XVI. Asırda Maraş Kazası (1526-1563)**. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Şahin, Gürsoy (2017), **İngiliz Seyahatnamelerinde Osmanlı Toplumunu ve Türk İmajı**, Gökkuşe Yayınları, İstanbul.
- Şahin, Harun (2015), **XX. Yüzyılın Başlarında Maraş Sancağı'nın İktisadi, Mali ve Sosyal Durumu**, Dulkadiroğlu Belediyesi, Maraş Kültür Tarih Yayınları Serisi-4, Kahramanmaraş.
- Us, Ünzile (2018), **231 numaralı Maraş Şer'ıye sicilinin 1-115 sayfaları arası transkripsiyonu ve değerlendirilmesi (1894-1895)** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.





## Are Number Of Tourist Arrivals The Driving Force Of Economic Growth in Mediterranean Countries?: Augmented Mean Group Estimator <sup>1</sup>

**Eda DİNERİ**

Assist. Prof. Dr., Hasan Kalyoncu University,  
Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences,  
Department of Economics  
edadineri@gmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5637-5949>

### Abstract

This paper investigates the relationship between tourist arrivals and economic growth in selected Mediterranean countries. The annual data consider the number of tourist arrivals, real effective exchange rate and economic growth for the period of 1995-2017. In the study, the coefficient estimates of each country are made by using the Augmented Mean Group (AMG) estimator. Prior to applying these tests, cross-sectional dependence and homogeneity tests were implemented. The AMG estimator results show that the number of tourist arrivals has a positive impact on economic growth. Empirical results show that tourist arrivals have positive impact on economic growth for France, Malta, Spain, Cyprus, Morocco, and Tunisia. According to the study findings, it can be expressed that the tourism policies applied in these countries increase the number of tourist arrivals. Additionally, it is found no significant effect for Greece, Italy, and Israel.

**Keywords:** Tourism, Economic Growth, Cross-Sectional Dependence, Augmented Mean Group Estimator, Mediterranean Countries.

---

<sup>1</sup> Article Arrival/Acceptance Date: 18.05.2020 / 07.10.2020

*Reference Information: Dineri, E. (2020). Are Number Of Tourist Arrivals The Driving Force Of Economic Growth in Mediterranean Countries?: Augmented Mean Group Estimator. Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences, 17 (2), 987-1006. DOI: 10.33437/ksusbd.739107*

## **Turist Varış Sayısı Akdeniz Ülkelerinde Ekonominin İtici Gücü Müdür? : Arttırılmış Ortalama Grup Tahmincisi**

### **Öz**

Bu makalede, seçilmiş Akdeniz ülkelerinde turist varışları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Yıllık veriler 1995-2017 dönemi için turist varış sayısını, reel efektif döviz kurunu ve ekonomik büyümeyi dikkate almaktadır. Çalışmada, her ülkenin katsayı tahminleri Arttırılmış Ortalama Grubu (AMG) tahmincisi kullanılarak yapılmıştır. Bu testlerin uygulanmasından önce yatay kesit bağımlılığı ve homojenlik testleri yapılmıştır. AMG tahmincisi sonuçları turist varış sayısının ekonomik büyüme üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ampirik sonuçlar, turist girişlerinin Fransa, Malta, İspanya, Kıbrıs, Fas ve Tunus için ekonomik büyüme üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, bu ülkelerde uygulanan turizm politikalarının turist varış sayısını arttırdığı ifade edilebilir. Ayrıca Yunanistan, İtalya ve İsrail için anlamlı bir etki bulunmadı.

**Anahtar Kelimeler:** Turizm, Ekonomik Büyüme, Yatay Kesit Bağımlılığı, Arttırılmış Ortalama Grup Tahmincisi, Akdeniz ülkeleri.

### **INTRODUCTION**

Countries with comparative advantages in terms of cultural traditions, historical artifacts or natural beauties tend to tourism as they contribute to the growth of their economy and diversify the economy. The biggest benefit of international tourism for countries is that it provides foreign currency inflow to countries, creates employment and supports the gross national product. Economists emphasize that the revenues from international tourism contribute to the economy of the country as much as the income from exports of goods in the development of the economy. It is suggested that tourism will be the determinant of economic growth, especially when the revenues from tourism were to be used for capital investment and intermediate goods imports, which will increase the country's production of goods and services (McKinnon, 1964: 389; Sinclair, 1998:2; Li et al., 2018: 135). In addition, tourism revenues contribute to growth through direct / indirect interaction with other sectors of the economy by creating a multiplier effect in the economy (Khan et.al, : 1990: 409; Aslan, 2014: 363).

In econometric studies, the effects of tourism-led growth hypothesis are divided into four sub-hypotheses and analyzed. The first one is the growth

hypothesis that contributes to the growth process in the economic output by the developments in the tourism sector by activating other production processes. The second one is the conservation hypothesis. The conservation hypothesis suggests that economic growth brings movement to the tourism sector. The third one is the feedback hypothesis that suggests that there is a two-way relationship between tourism and economic growth. According to this hypothesis, tourism and economic growth feed each other mutually. Lastly, according to the fourth sub-hypothesis, which is the neutrality hypothesis, there is no relationship between the tourism sector and economic growth (Tuğcu, 2014: 207; Doğru ve Bulut, 2018:428). After the permeation of the tourism globally, understanding the relationship between tourism and economic growth has attracted the attention of many academics. Application examples that have been tried to put together by Pablo Romero-Molina (2013), Brida et.al. (2016), Gwenhure and Odhiambo (2017) are proof that a wide literature has been created on the subject.

International tourism has been accelerating for the last ten years with technological developments, new business models, affordable travel expenses and the effect of the growing middle class in developing economies. According to UNWTO Tourism Highlights (2019) tourism exports have grown faster than exports of goods in the last seven consecutive years, reducing the trade deficit in many countries. Compared to 2017, tourism export growth in 2018 was 4% and growth in goods exports was 3%. In 2017, the global tourism industry became the world's third-largest export category after the chemicals (\$ 1.993 trillion) and fuels (\$ 1.996 trillion) sectors. According to UNWTO, in 2018, export revenues from tourism reached 1.7 trillion US dollars and international tourist arrivals reached 1.4 billion. The divergence of the growth trend in the tourism sector by differentiating it from the development of the global economy attracts the attention of economists. Therefore, understanding the relationship between tourism and economic growth remains an attractive area that does not lose its importance.

The Mediterranean Sea area in the development of international tourism, hosting 40% of the world tourists in 2018, is the world's leading attraction region in terms of international and domestic tourism. Increasing the number of visits of both foreign tourists and domestic tourists annually accelerates the income flow to the country and positively affects economic growth. The Mediterranean countries, which has different development models, socio-cultural and political systems, has a common tourism characteristics, has a warm climate, sea, sand and sun trilogy and carries the traces of the world's oldest culture. (Apostolopoulos et. all., 2014:5; Gao et.all, 2019: 2).. This region is located in the Northern European countries, such as France, Italy, Spain, Greece, Turkey are the leaders of the world in terms of high income levels gained from tourism and the number of tourists they host. Additionally, in recent years, Morocco,

Tunisia, Algeria from the African region and Egypt, Cyprus, Malta from the Asian region not only have their tourism revenues captured high growth figures in GDP but also their employment rates increased in the industry. Because of this reason, this study focuses on Mediterranean countries as its application area. Lanquar (2011), states that despite the global economic crisis, security risks, natural disasters, increases in oil prices and economic uncertainties in the region, Mediterranean countries such as Algeria, Egypt, Israel, Jordan, Lebanon, Libya, Morocco, Palestine, Syria, Tunisia, and Turkey record high growth rates. In the selected countries for the study, the number of arrivals decreased in France, Greece, Spain, Cyprus, Israel due to the impact of the 2007-2008 global economic crisis, and in Tunisia with the effect of the Arab Spring in 2011. Changes in the number of tourist arrivals also reflected international tourism revenues. However, the number of tourist arrivals and tourism revenues constantly increase. Accordingly, Moroccan tourism revenues and the number of arrivals are constantly increasing.

In the study, it is aimed to determine the causality aspect and degree of the relationship between tourism and economic growth in selected countries that have a coast to the Mediterranean by using panel data method. Following the introduction, the literature review section is included in the second part of the study. The third section presents data and methodology. The fourth section describes the empirical analysis results. Lastly, the final section includes results and policy implications.

### **LITERATURE REVIEW**

After the 1950s, the globalization of tourism became popular and tourism revenues has been started to be evaluated among export items for national economies. Hence, understanding the relationship between tourism and economic growth attracted the attention of many academics.

Ghali (1976), the first researcher who examined the relationship between tourism and economic growth, in the literature, concluded that personal income would be 17% lower if there were no tourism activities in Hawaii for the period 1953-70 with the least squares method. Balaguer and Cantavella-Jordà (2002), referring to the export-led growth hypothesis of Balassa (1978), who stated that the increase in export revenues was also effective in the process of economic growth as well as labor and capital, suggested the tourism-led growth hypothesis and that the validity of this hypothesis. They analyzed the validity of this hypothesis for the Spanish economy and concluded that there is a stable, one-way relationship between tourism and economic growth in Spain.

In their study, Gündüz and Hatemi-J (2005) employ tourist arrivals in Turkey, GDP, and exchange rate data and concluded that there is causality from tourism

to economic growth for the Turkish economy. Kim et al. (2006) find a two-way causality between gross domestic product and international tourist arrivals in Taiwan for the period of 1971-2003. Brida and Risso (2009) find a one-way causality from tourism spending to real exchange rate and real GDP in the Johansen co-integration and Granger causality analysis conducted in Chile for the period of 1988-2008 with GDP, tourism expenditures and exchange rate data. Akan and Işık (2009) find a one-way causality from tourism to economic growth in Turkey for the period of 1970-2007 by using economic growth and tourism revenue data. Bahar (2010), examines the relationship among foreign direct investment provided to the tourism sector in Turkey, the exchange rate, employment, and economic growth for the period of 1986-2006. As a result of the analysis, it has been concluded that there is a causality relationship from tourism to economic growth in the long term. According to this study, the increase in capital and labor factors in the tourism sector will also be the source of growth. Mishra et al. (2011), employ real gross domestic product (GDP), earnings from tourism, and foreign tourist arrivals data in the economy of India for the period of 1978 – 2009. As a result of Johansen co-integration and Granger causality analysis, they determine a causality relationship from tourism revenues to economic growth in the long term even though there was no balance in the short term between the variables. Tang and Tan (2015) questioned the validity of the growth hypothesis in Malaysia with the annual data of 1975- 2011 using a multivariate model derived from the Solow growth theory. Tourism has a positive effect on Malaysia's economic growth in both the long and short run, and the Granger causality test shows that tourism is the Granger cause of economic growth. Kızılkaya et al. (2016), investigates the relationship between tourism and economic growth in Turkey for the period of 1980-2014 by using the GDP, tourism revenues and the number of international tourists. According to ARDL boundary test and long-term co-integration coefficient estimates, it has been found that long-term and short-term tourism revenues affect economic growth positively. Aratuo and Etienne (2019) investigate the relationship between six sub-sector of tourism and economic growth in the U.S. for the period of 1998-2017. Within the framework of the ARDL method, Toda-Yamamoto and Augmented Granger causality tests are applied. Apart from the accommodation and food and beverage sectors, there was no long-term relationship between other subsidiary tourism sectors and economic growth. They have demonstrated a one-way Granger causality from economic growth to each of the sub-sectors of tourism.

In addition to the studies that employ the time-series analysis method and confirm the tourism-led growth hypothesis; in the literature, there are also analyses in which there is no evidence of the relationship between tourism and growth. Oh (2005), in the causality relationships between tourism and economic growth in Korea; according to the co-integration test, he could not find a long-

term relationship between the tourism revenues and real gross domestic product data of 1975: Q1 - 2001: Q1 period. He found a one-way causality relationship from gross domestic product to tourism in the Granger causality test. In his article, Katircioğlu (2009), uses the data of real GDP, the total number of international tourists, and real exchange rates for the period of 1960-2006 and could not find a long-term relationship between economic growth and tourism in Turkey and; therefore, rejects the validity of led growth hypothesis for Turkey.

Literature examples using the panel data method, which allows working with more country groups, are as follows: Lanza et al. (2003) are the first researchers to examine the relationship between tourism and economic growth in OECD's thirteen countries using panel data analysis. For the period of 1977-1992, they used variables such as gross national product, number of tourists, total spending, and tourism prices and gained the finding that there was a causality relationship from economic growth to income.

Eugenio-Martín et al. (2004) applied the Arellano-Bond estimator test for the period of 1985- 1998 from twenty-one Latin American countries. Latin American countries have been divided into three different groups according to GDP per capita. They found that tourism is associated with economic growth only in low-income and middle-income countries, and the relationship between tourism and economic growth in high-income countries is uncertain.

Fayissa et al. (2008) concluded that tourism revenues had a significant impact on economic growth in the 1995-2004 period in forty-two Sub-Saharan African countries, as well as affecting physical and human capital investments positively. Lee and Chang (2008) studied the 1990-2002 period of 23 OECD members and 32 non-OECD countries. They found that tourism development had a higher impact on GDP in non-OECD countries than in OECD countries.

In the analysis covering ninety-four countries, Sequeira and Maças Nunes (2008) stated that tourism is a positive determinant of economic growth both in a wide sample of countries and in the case of poor countries.

Narayan et al. (2010), as a result of Pedroni panel co-integration, FMOLS and Granger causality analyses in Pacific Island countries for the period of 1988-2004, they concluded that real GDP is the Granger cause of tourism for the short-run and in the long-run tourism exports are the real GDP's Granger cause.

Samimi et al. (2011) examined the causality and long-term relationship between economic growth and tourism development in developing countries for the period of 1995-2009. The findings reveal a two-way causality and a long-term positive relationship between economic growth and tourism development.

## **E. Dineri                      Are Number of Tourist Arrivals the Driving Force...**

In his study, Chou (2013) examined the causality relationship between tourism spending and economic growth in 10 transition countries for the period of 1988-2011. In the empirical results, 3 of the 10 transition countries (i.e. Bulgaria, Romania, and Slovenia) were found to be the neutral hypothesis. For Cyprus, Latvia and Slovakia the growth hypothesis was valid and the tourism-led growth hypothesis was valid for the Czech Republic and Poland. The feedback hypothesis is also valid for Estonia and Hungary.

Aslan (2014) analyzed the relationship between tourism and economic growth in Mediterranean countries for the period of 1995-2010 using the panel causality method. In the analysis, while there was a two-way relationship between tourism and economic growth in Portugal, no causality relationship was detected between the two variables in Egypt and Malta. In Spain, Tunisia, Italy, Cyprus, Croatia, Bulgaria and Greece, one-way causality relationship has been determined from economic growth to tourism. Growth-based tourism hypothesis was determined in seven countries. Panel group test results support the economic growth-based hypothesis in the Mediterranean regions.

Bilen et al. (2017) investigated the relationship between tourism and economic growth for the Mediterranean countries for the period of 1995-2012. While the findings of Dumitrescu Hurlin causality test indicate the causality relationship from tourism to economic growth, the panel Granger causality test in the frequency domain test confirms the presence of a two-way relationship.

Wu and Wu (2019) conducted a multivariate panel Granger causality analysis with data for the period 1995-2016 in 11 Asian countries. In the analysis using international tourist arrivals, capital formation, and real GDP variables, there was a causality relationship in Macau and Singapore, while evidence of tourism-growth relationship was found in others.

Mitra (2019) conducted Dumitrescu and Hurlin panel causality test with data of international tourist arrivals, tourism income, tourism expenditure, GDP and exchange rate data for 158 countries of 158 countries. According to the results of the analysis, the three sub-samples revealed a two-way causality relationship between tourism revenues and economic growth.

There are also some studies that have not found evidence regarding the relationship between tourism and economic growth that have been revealed by the panel data method. Some of the examples of these studies are as follows:

Ekanayake and Long (2012) investigated the economic growth and development of tourism in developing countries for the period of 1995-2009. They found no evidence supporting the tourism-based growth hypothesis. It was stated that although the elasticity of tourism income relative to real GDP is not

statistically significant for all regions, tourism income contributes positively to economic growth in developing countries.

Du et al. (2016) developed a tourism growth model as an extension of Solow's (1956) economic growth model and tried to estimate for 109 countries. Findings showed that investments made in tourism sector alone are insufficient for economic growth.

In the analysis of bootstrap rolling window Granger causality, Shahbaz et al. (2018) stated that the causal connections between the development of tourism and economic growth to the international tourism volume of the 1990-2015 period and GDP variables in both countries in terms of size and direction are not stable.

Antonakakis et al. (2019) applied Panel VAR and Panel causality analyses to the 1995-2014 period data of 113 countries in the WHS (World Heritage Site) list. They benefited from a wide range of variables such as tourism income per capita, tourism expenditures, tourist arrivals, GDP, policy index and tourism competition index. As a result, they could not confirm if the tourism-led hypothesis applies to these countries. However, they have obtained some evidence supporting the economic-driven tourism growth hypothesis.

In studies examining the relationship between tourist arrivals, tourist income and economic growth, the results obtained vary according to countries, time and methods. However, it is a common belief that tourist arrivals and tourism revenues are an important determinant of economic growth. Unlike the studies that generally examine the causality relationship, in this study coefficient estimates are made for countries.

## **DATA**

The aim of this study is to investigate the relationship between the number of tourism arrivals, real effective exchange rate and real GDP growth in selected Mediterranean countries. The data is obtained from the World Development Indicators database for the period of 1995-2017. Selected ten Mediterranean countries are Croatia, France, Greece, Italy, Malta, Spain, Cyprus, Israel, Tunisia, and Morocco. The variables used in the analysis are listed below:

GDP: GDP per capita at 2010 US dollar constant prices

TA: International tourism, number of tourist arrivals,

EXC: real effective exchange rate

All the variables except real exchange rate are in natural logarithms. The regression model used in the analysis is shown below:



**E. Dineri** Are Number of Tourist Arrivals the Driving Force...

$$\ln GDP_{i,t} = \beta_1 + \beta_2 \ln TA_{i,t} + \beta_3 EXC_{i,t} + u_{it} \quad (1)$$

i: 1,2...N; t: 1995...2017

$u_{it}$ : the error term;

**METHODOLOGY**

The first step of the analysis to investigate whether cross sectional dependence or not and slope homogeneity test. After given the cross sectional dependence and slope homogeneity, AMG (Augmented Mean Group) estimator is applied. In the study, first of all, horizontal cross-section dependence test was applied among the countries and secondly, the long-term relationship among the variables was estimated. The first of the cross-section dependence tests, which is Breusch-Pagan (1980) developed the LM test, can be written as the following:

$$LM = T \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \check{P}_{ij}^2 \quad (2)$$

$\check{P}_{ij}^2$  is the estimated dual correlation of residuals. In the horizontal cross-section dependence test, in LM test statistics developed by Breusch-Pagan (1980), the time dimension is larger than the horizontal cross-section size.

$$CD_{LM} = \sqrt{\frac{1}{N(N-1)} \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N (T \check{P}_{ij}^2 - 1)} \quad (3)$$

In the CD (cross-section dependence) test developed by Pesaran (2004), the horizontal section size is larger than the time dimension. The formulation of the CD test;

$$CD = \sqrt{\frac{2T}{N(N-1)} \left( \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \check{P}_{ij} \right)} \quad (4)$$

$\check{P}_{ij}$  refers to the double correlation between horizontal cross-section units in the CD test. In the CD test, is deviated because while the group average is zero, the individual average is different from zero.  $LM_{ADJ}$  tests developed by Pesaran et al. (2008), both time and horizontal cross-section size is large. The equation for the deviation corrected  $LM_{ADJ}$  test, one of the last tests to test the cross-sectional dependence, is as follows:

$$LM_{adj} = \sqrt{\left(\frac{2T}{N(N-1)}\right)} \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \tilde{\rho}_{ij}^2 \frac{(T-k)\beta_{ij}^2}{\sqrt{v_{Tij}}} \mu_{Tij} \sim N(0,1) \quad (5)$$

In the LMadj test,  $\mu_{Tij}$  represents the mean and  $v_{Tij}$  represents the variance. In the LMADJ test developed by Pesaran et al. (2008), the asymptotic standard has normal distribution under the null hypothesis when  $T \rightarrow \infty$  and  $N \rightarrow \infty$ .

Within the scope of these tests, the following hypotheses are tested:

H<sub>0</sub>: No cross-sectional dependence.

H<sub>1</sub>: There is a cross-section dependence.

The null hypothesis in the slope homogeneity test is  $H_0 = \beta_i = \beta$  for all i's.

$H_1 = \beta_i \neq \beta_j$  For the F test, the horizontal cut size (N) is relatively small, and the time dimension (T) is relatively larger. Formulation of test statistics developed by Pesaran and Yamagata (2008) for large and small samples:

$$\text{For large samples: } \check{\Delta} = \sqrt{N} \left( \frac{N^{-1}\check{S} - k}{\sqrt{2k}} \right) \quad (6)$$

$$\text{For small samples: } \check{\Delta}_{adj} = \sqrt{N} \left( \frac{N^{-1}\check{S} - E(\check{z}_{it})}{\sqrt{\text{var}(\check{z}_{it})}} \right) \quad (7)$$

In order to investigate the long-run relationship among the variables, one should employ unit root test. This study employs CADF unit root test developed by Pesaran (2007) which takes into account cross-sectional dependency and coefficient heterogeneity. CADF test is an extended version of standard ADF regressions which proposes to use averages of cross sections (Pesaran, 2007:302).

After the panel unit root test, Westerlund cointegration test which consist of two different test statistics, namely group statistics and panel statistics, is preferred due to the cross-sectional dependency. The null hypothesis of no cointegration relationship is tested against the alternative hypothesis.

The coefficient estimation of the variables is tested with the AMG (Augmented Mean Group) estimator developed by Eberhardt and Bond (2009). The AMG estimator is a test that allows cross-sectional dependence and heterogeneity. Also, in this approach, common factors that cannot be observed are taken into account The AMG estimator also sets up the following equation in the OLS estimate based on the dummy and first difference in the T period.

$$\Delta \ln GDP_{it} = \alpha_{1i} + \beta_1 \Delta TA_{it} + \beta_2 \Delta EXC_{it} + \sum_{t=2}^T p_t \text{dummy}_t + u_{it} \quad (8)$$

**E. Dineri** Are Number of Tourist Arrivals the Driving Force...

Dummy refers to the first-order difference and  $\beta_t$  refers to the time dummies coefficient.

**EMPIRICAL RESULTS**

The results of the cross-sectional dependence test performed in the first stage of the analysis are given in Table 1.

**Table 1.** Cross sectional dependence results

Variables	LM	CD <sub>LM</sub>	CD	LM <sub>adj</sub>
GDP	195.611 (0.000)	15.876 (0.000)	-2.893 (0.002)	10.546 (0.000)
EXC	439.680 (0.000)	41.603 (0.000)	-3.601(0.000)	13.184 (0.000)
TA	239.490 (0.000)	20.501 (0.000)	-3.038 (0.000)	9.154 (0.000)

\*Values in parentheses represent probability values.

In Table 1, it is shown that the null hypothesis is rejected for the Mediterranean countries. At four different statistical values, the statistical value is significant at the level of 1%. This situation indicates that a shock to one country affects other countries as well.

**Table 2.** Slope Homogeneity

Homogeneity	Statistics	p-values
$\Delta$	10.788	0.000
$\Delta_{adj}$	11.417	0.000

After testing the horizontal cross-section dependency, the homogeneity test was applied. With the delta test developed by Peseran and Yamagata (2008), it is determined whether the constant term in the model and the slope coefficient of each variable in the model are homogeneously distributed for each country. In Table 2, the null hypothesis is rejected for both tests. Since  $\Delta$  and  $\Delta_{adj}$  probability values are greater than 0.10 at a 90% confidence level, it can be concluded that there is homogeneity. The homogeneity test shows that country-specific heterogeneity exists among countries. It can be said that the slope coefficients among countries have not changed in the long run, that is, they are homogeneous. After applying the cross sectional dependence and homogeneity test Table 3 illustrates the CADF unit root test results. As can be seen from the table, country-specific CADF findings have performed mixed results. According to the findings, GDP variable is stationary for Croatia, France, Morocco and Tunisia at level. It

can be also seen that TA variable is stationary for Croatia, France, Malta, Morocco and Tunisia at level. EXC variable shows stationary characteristic for seven countries out of ten included in the panel. On the other hand, GDP variable for Malta, TA variable for Italy and Malta and EXC variable for Morocco become stationary at first difference.

Table for also reveals the CIPS statistics for the whole panel. The findings of the CIPS statistics indicate that all variables are stationary at level and first differences. According to this result, one can investigate the cointegration relationship among the variables.

**Table 3.** CADF Unit Root Test Results

Country	Test Statistic					
	GDP	$\Delta$ GDP	TA	$\Delta$ TA	EXC	$\Delta$ EXC
Croatia	-4.261**	-9.710***	-4.119**	7.736***	-3.824**	-5.509***
France	-4.127**	-8.610***	-3.873**	-8.340***	-3.945**	-2.271
Greece	-2.820	-1.265	-3.938**	-6.992***	-3.432**	-2.591
Italy	-2.079	-1.969	-2.238	-6.758***	-3.391**	-2.960
Malta	-2.545	-4.075**	-2.545	-7.730***	-2.401	-2.314
Spain	-2.400	-2.411	-1.658	-1.955	-1.215	-1.611
Cyprus	-2.000	-1.760	-1.536	-3.129*	-3.924**	-4.513***
Israel	-1.490	-2.020	-1.335	-1.724	-3.669**	-2.020
Morocco	-4.974***	-8.993***	-5.168***	-1.233	-3.163*	-5.085***
Tunisia	-4.650***	-8.191***	-5.145***	-1.134	-2.388	-2.669
<b>CIPS</b>	<b>-3.135***</b>	<b>-4.900***</b>	<b>-3.156***</b>	<b>-4.673***</b>	<b>-3.135***</b>	<b>-3.154***</b>

Critical Values for individual units are -4.35, -3.43, -3.00 at 1%, 5% and 10% respectively. Critical values for whole panel are -2.60, -2.34, -2.21 at 1%, 5% and 10%. Critical values are obtained from Peseran (2007) Table I(b) and Table II(b).

\*\*\* denotes 1% statistical significance

\*\* denotes 5% statistical significance

\* denotes 10% statistical significance

After the unit root test it is examined the validity of the long-term relationship between gdp, tourist arrivals, real effective exchange rate by Westerlund cointegration test. Westerlund cointegration test results are presented in Table 5. The results show that the null hypothesis that states no cointegration relationship is rejected at 1% statistical significance level. In respect to this, one can suggest

**E. Dineri                      Are Number of Tourist Arrivals the Driving Force...**

that there is a long-run relation among GDP, TA and EXC variables according to both test statistics.

**Table 4.** Westerlund Cointegration Test Results

	<b>Test Statistic</b>	<b>P-Value</b>
DH <sub>g</sub>	35.165	0.000
DH <sub>p</sub>	78.260	0.000

After testing the long run relationship along the variables through Westerlund Cointegration Test, the number of tourists' arrival and exchange rate coefficients on the GDP are estimated for each country by AMG estimator.

**Table 5.** AMG Estimator (Dependent Variable is lnGDP)

<b>Country</b>	<b>lnarrival</b>	<b>Exchange rate</b>
Croatia	-0.0121494 [0.0702002]	-0.000559 [0.0023115]
France	0.5341592* [0.836634]	0.0002093 [0.0007543]
Greece	0.3160488 [0.2876244]	-0.0025823 [0.038557]
Italy	0.1914889 [0.1672319]	0.017854 [0.013678]
Malta	0.5430441 * [0.199103]	0.0042828 * [0.0019662]
Spain	0.440901 * [0.083873]	-0.0020635 [0.0022069]
Cyprus	0.2154076** [0.1063943]	0.0060562* [0.0017834]
Israel	0.0001784 [0.337754]	0.001482*** [0.006774]

Morocco	0.2636918* [0.987885]	-0.0040029* [0.0014044 ]
Tunisia	0.2368746** [0.102551]	-0.0007192 [0.0012904]
<b>Panel</b>	0.2729645* [0.0613067]	0.0003558 [0.000978]

Note: Values in parentheses refer to standard errors. \*, \*\*, \*\*\* express significance at 1, 5, and 10 levels respectively.

While the number of tourist arrivals across the panel affects economic growth statistically significantly and positively, the exchange rate variable has no effect on economic growth. The coefficient of tourist arrivals in France is positive. In Cyprus, the coefficient of both variables is positive and statistically significant. In Greece, Italy, and Israel, there is no significant effect on economic growth.

The exchange rate coefficient was positive for Israel. The number of tourist arrivals in Morocco affects economic growth positively. The exchange rate variable is statistically significant and negative at the level of 1%. While the number of tourist arrivals in Tunisia is statistically significant and has a positive effect on economic growth, the exchange rate variable is statistically insignificant. The fact that the number of tourist arrivals positively affects economic growth in the countries for France, Malta, Spain, Cyprus, Morocco and Tunisia.

### CONCLUSIONS AND POLICY IMPLICATIONS

The tourism industry has become important for both developed and developing countries due to its contribution to the national income and employment in terms of a country's economy. The study examines the relationship between tourist arrivals and economic growth in Mediterranean countries selected for the period of 1995-2017. In the study, the rejection of the  $H_0$  hypothesis in the cross-section dependence test shows that policy decision-makers should take into account any shocks occurring in other countries. Whether there is a long-term relationship between variables is examined by the Westerlund cointegration test after CADF unit root test. As a result of the analysis, it is determined a long-term relationship among the variables. In the AMG estimator results, it was determined that the number of tourist arrivals affects the economic growth statistically significantly and positively. It has been determined that the number of tourist arrivals to the country contributes to the economy of the country

## **E. Dineri                      Are Number of Tourist Arrivals the Driving Force...**

and increases economic growth. The exchange rate coefficient is not statistically significant across the panel test.

Due to the warm climate, historical, social and cultural structure of the countries in the Mediterranean basin, it constantly maintains the dynamic of tourist mobility. The finding obtained in the study is that the effect of any shock affecting other countries is due to the effect of common policies implemented in the European Union. In addition, the presence of the largest international tour operators and travel agencies in these European countries affects their competitiveness. In the coefficient estimates, the coefficient estimate of France is higher than the other countries. France's tourism awareness has developed before other countries and besides industry, the tourism sector constitutes an important export item in France (Avcıkurt and İlban, 2016: 79). In Spain, diversification of alternatives such as cultural and gastronomy tourism as well as sea tourism increases tourist mobility in the country day by day (Garda et al., 2015: 11). Italy is one of the countries with the highest number of tourist arrivals, and its coefficient estimate is lower than in Spain and France. In addition to traditional tourism, Malta's culture and history attract tourists to the country. Furthermore, medical tourism in the country is increasing day by day (Mallia, 2018:16).

In this context, taking the tourism policies regarding the tourism destinations of the relevant countries in countries with similar conditions may contribute to the development of the tourism sector and economic growth.

### **REFERENCES**

- Akan, Yusuf and Işık, Cem (2009), “**Yabancı Ziyaretçi Harcamalarının Ekonomik Büyümeye Etkisi (1970-2007)**”, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(2), ss.197-203.
- Antonakakis, Nikoloas - Dragouni, Mina and Filis, George (2015), “**How Strong Is The Linkage Between Tourism And Economic Growth In Europe?**”, *Economic Modelling*, 44, pp.142-155.
- Antonakakis, Nikoloas- Dragouni, Mina- Eeckels, Bruno- Filis, George (2019),” **The Tourism And Economic Growth Enigma: Examining An Ambiguous Relationship Through Multiple Prisms**”, *Journal of Travel Research*, 58(1), ss.3-24.
- Apostolopoulos, Yorgos- Leontidou, Lila- Loukissas, Phillops (2014), **Mediterranean Tourism: Facets Of Socioeconomic Development And Cultural Change**, Routledge, New York.

- Arslanturk, Yalçın- Balcılar, Mehmet & Ozdemir, Zeynel, Abidin (2011),” **Time-Varying Linkages Between Tourism Receipts And Economic Growth In A Small Open Economy**”, Economic Modelling, 28(1-2), pp.664-671.
- Aslan, Alper (2014), “**Tourism Development And Economic Growth In The Mediterranean Countries: Evidence From Panel Granger Causality Tests**”, Current Issues in Tourism, 17(4), pp.363-372.
- Aratuo, David N. and Etienne, L. Xiamoli (2019). “**Industry Level Analysis Of Tourism-Economic Growth In The United States**”, Tourism Management, 70, pp.333-340.
- Avcıkurt, Cevdet and İlban, Mehmet Oğuzhan (2016, **Avrupa Birliği’nde Turizm ve Türkiye**, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Bahar, Ozan (2010, “**Turizm Sektörüne Sağlanan Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımlarının (DYSY) Ekonomik Büyüme Üzerine Olan Olası Etkisi: Türkiye Örneği (1986–2006)**”, Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 21(1), ss.27-40.
- Balaguer, Jacint and Cantavella-Jorda, Manuel (2002), “**Tourism As A Long-Run Economic Growth Factor: The Spanish Case**”, Applied economics, 34(7), pp.877-884.
- Balassa, Bela (1978, “ **Exports And Economic Growth: Further Evidence**”, Journal of Development Economics, 5(2), pp.181-189.
- Bilen, Mahmut- Yılanç, Veli - Eryüzlü, Hakan (2017), “**Tourism Development And Economic Growth: A Panel Granger Causality Analysis In The Frequency Domain**”, Current Issues in Tourism, 20(1), pp.27-32.
- Bond, Stephen and Eberhardt, Markus (2013), **Accounting For Unobserved Heterogeneity In Panel Time Series Models**, Nuffield College, University of Oxford, Mimeo.
- Breusch T.S. and Pagan, A. R. (1980), “**The Lagrange Multiplier Test And Its Applications To Model Specification In Econometrics**”, Rev. Econ. Stud., 47, pp.239-253.
- Brida, Juan Gabriel and Risso, Wiston Adrian (2009), “**Tourism As A Factor Of Long-Run Economic Growth: An Empirical Analysis For Chile**”, European Journal of Tourism Research, 2(2), pp. 178-185.



**E. Dineri                      Are Number of Tourist Arrivals the Driving Force...**

- Chou, Ming Che (2013), “**Does Tourism Development Promote Economic Growth In Transition Countries? A Panel Data Analysis**”, *Economic Modelling*, 33, 226-232.
- Dogru, Tarik and Bulut, Umit (2018), “**Is Tourism An Engine For Economic Recovery? Theory And Empirical Evidence**”, *Tourism Management*, 67, pp. 425-434.
- Du, Ding- Lew, A. Alan - Ng, T. Pin (2016), “**Tourism And Economic Growth**”, *Journal Of Travel Research*, 55(4), 454-464.
- Eberhardt, Markus and Bond, Stephen (2009), “**Cross- Section Dependence in Nonstationary Panel Models: A Novel Estimator**”, *MPRA Paper*, No .17890.
- Ekanayake, E. M., & Long, E. Aubrey (2012), “**Tourism Development And Economic Growth In Developing Countries**”, *The International Journal of Business and Finance Research*, 6(1), 61-63.
- Eugenio-Martin, Juan Luise- Martín Morales, Noelia - Scarpa, Riccardo (2004), “**Tourism And Economic Growth In Latin American Countries: A Panel Data Approach**”, *Natural Resources Management*, pp.1-20.
- Fayissa, Bichaka- Nsiah, Christian – Tadasse, Badassa (2008), “**Impact of Tourism on Economic Growth and Development in Africa**”, *Tourism Economics*, 14 (4), ss.807–18.
- Gao, Jing- Xu, Wen - Zhang, Lei (2019), “**Tourism, Economic Growth, And Tourism-Induced EKC Hypothesis: Evidence From The Mediterranean Region**”, *Empirical Economics*, ss.1-23.
- Garda, Fernando Almedia- Macias, Rafael Cortes- Balbuena, Antonia (2015), “**Tourist Spaces and Tourism Policy in Spain and Portugal**”, *International Journal of Culture Tourism and Hospitality Research*, ss.10-13.
- Ghali, A. Moheb (1976), “**Tourism And Economic Growth: An Empirical Study. Economic Development And Cultural Change**”, 24(3), ss.527-538.
- Gunduz, Lokman, Hatemi-J, Abdunnasser (2005), “**Is the tourism-led growth hypothesis valid for Turkey?**”, *Applied Economics Letters*, 12(8), pp. 499-504.

- Gwenhure, Yvonne and Odhiambo, M. Nicholas (2017), “**Tourism And Economic Growth: A Review Of International Literature**”, An International Interdisciplinary Journal, 65(1), pp.33-44.
- Isik, Cem- Dogru, Tarık – Sırakaya- Turk, Ercan (2018), “**A Nexus Of Linear And Non-Linear Relationships Between Tourism Demand, Renewable Energy Consumption, And Economic Growth: Theory And Evidence**”, International Journal of Tourism Research, 20(1), 38-49.
- Katırcıoğlu, Salih T. (2009), “**Revisiting The Tourism-Led-Growth Hypothesis For Turkey Using The Bounds Test And Johansen Approach For Cointegration**”, Tourism Management, 30(1), pp.17-20.
- Khan, Habibullah- Seng, Chou Fee - Cheong, Wong Kwei (1990), “**Tourism Multiplier Effects On Singapore**”, Annals of Tourism Research, 17(3), pp.408-418.
- Kizilkaya, Oktay- Sofuoğlu, Emrah- Karacor, Zeynep (2016), “**Türkiye’de Turizm Gelirleri-Ekonomik Büyüme İlişkisi: ARDL Sinir Testi Yaklaşımı**”, Yönetim ve Ekonomi, 23(1), ss.203.
- Kim, Hyun Jeong Jenny - Chen, Ming- Hsiang– Jang, Soocheong (2006), “**Tourism Expansion And Economic Development: The Case Of Taiwan**”, Tourism Management, 27(5), pp.925-933.
- Lanza, Alessandro- Temple, Paul and Urga, Giovanni (2003), “**The Implications Of Tourism Specialisation In The Long Run: An Econometric Analysis For 13 OECD Economies**”, Tourism Management, 24(3), pp.315-321.
- Lanquar, Robert (2011), **Tourism in the Mediterranean Scenarios Up to 2030**, MEDPRO Report No.1, July.
- Lee, Chien-. Chang and Chang, Chun-Ping (2008), “**Tourism development and economic growth: A Closer Look at Panels**”, Tourism Management, 29 (1), pp. 180–92.
- Li, X. Kevin- Jin, Mengjie - Shi, Wenming (2018), “**Tourism As An Important Impetus To Promoting Economic Growth: A Critical Review**”, Tourism Management Perspectives, 26, pp. 135-142.
- Mallia, B. (2018). EU Funds for Malta 2014-2020, Medical Tourism.

<https://www.trademalta.org/wp-content/uploads/2019/05/Medical-Tourism-compressed.pdf>

- McKinnon, I. Ronald (1964), “**Foreign Exchange Constraints In Economic Development And Efficient Aid Allocation**”, *The Economic Journal*, 74(294), pp. 388-409.
- Mishra, P. K., Rout, Himanshu B., - Mohapatra, Smita S. (2011), “**Causality Between Tourism And Economic Growth: Empirical Evidence From India**”, *European Journal of Social Sciences*, 18(4), pp. 518-527.
- Mitra, Subrata Kumar (2019), “**Is Tourism-Led Growth Hypothesis Still Valid?**”, *International Journal of Tourism Research*, 21(5), pp. 615-624.
- Narayan, Paresh Kumar- Narayan, Seema- Prasad, Arti - Prasad, Biman Chand (2010), “**Tourism And Economic Growth: A Panel Data Analysis For Pacific Island Countries**”, *Tourism Economics*, 16(1), pp.169-183.
- Oh, Chi-Ok (2005), “**The Contribution Of Tourism Development To Economic Growth In The Korean Economy**”, *Tourism management*, 26(1), pp. 39-44.
- Pablo-Romero, Maria Del P.,and Molina, A. Jose (2013), “**Tourism And Economic Growth: A Review Of Empirical Literature**”, *Tourism Management Perspectives*, 8, pp.28-41.
- Pesaran, M. Hashem (2004), **General Diagnostic Tests for Cross- Section Dependence in Panels**, Cambridge Working Papers in Economics, June.
- Pesaran, M.Hashem (2007), “A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross-Section Dependence”, *Journal of Applied Econometrics*, 22, pp.265–312.
- Pesaran, M. H.,and Yamagata, Takashi (2008), “**Testing Slope Homogeneity in Large Panels**”, *Journal of Econometrics*, 142, pp. 50-93.
- Pesaran, M. Hashem- Ullah Aman- Yamagata, Takashi (2008),“**A Bias Adjusted LM Test of Error Cross- Section Independence**”, *Econometrics Journal*, Volume 11, pp. 105-127.
- Samimi, Ahmed Jafari- Sadeghi, Somaye -Sadeghi, Soraya (2011), “**Tourism And Economic Growth In Developing Countries: P-VAR Approach**”, *Middle-East Journal of Scientific Research*, 10(1), pp.28-32.

- Sequeira, Tiago Neves and Maçãs Nunes, Paulo (2008), **“Does Tourism Influence Economic Growth? A Dynamic Panel Data Approach”**, Applied Economics, 40(18), pp. 2431-2441.
- Shahbaz, Muhammad- Ferrer, Roman- Shahzad, Syed Jawad Hussain - Haouas, Ilham (2018), **“Is The Tourism–Economic Growth Nexus Time-Varying? Bootstrap Rolling-Window Causality Analysis For The Top 10 Tourist Destinations”**, Applied Economics, 50(24), pp.2677-2697.
- Sinclair, M. Thea (1998), **“Tourism And Economic Development: A Survey”**, The journal of development studies, 34(5), pp.1-51.
- Solow, M., Robert (1956), **“A Contribution To The Theory Of Economic Growth”**, The Quarterly Journal Of Economics, 70(1), pp.65-94.
- Tang, Chor Foon and Tan, Eu Chye (2015), **“Does Tourism Effectively Stimulate Malaysia's Economic Growth?”**, Tourism management, 46, pp.158-163.
- Tugcu, Can Tansel (2014), **“Tourism And Economic Growth Nexus Revisited: A Panel Causality Analysis For The Case Of The Mediterranean Region”**, Tourism Management, 42, pp.207-212.
- Westerlund, Joakim (2008). **“Panel Cointegration Tests of the Fisher Effect “**, Journal of Applied Econometrics, 23, pp.193-233.
- Wu, Tsung- Pao and Wu, Hung-Che (2019), **“The Link Between Tourism Activities And Economic Growth: Evidence From China’s Provinces”**, Tourism and Hospitality Research, 19(1), pp. 3-14.
- UNWTO. 2019. **“UNWTO . Tourism Highlights”** <http://www.unwto.org> (accessed December 2, 2019).  
<https://data.worldbank.org/indicator/ST.INT.ARVL>.

## The Effect of Technology Adoption on Job Insecurity: A Case Study in Turkish Textile Sector <sup>1</sup>

**Arif Selim EREN**

Assist. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University,  
Faculty of Economics and Administrative Sciences,  
Department of International Trade and Logistics  
arifselimeren@hotmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7274-1113>

**Kevser ÖZYAŞAR**

Res. Assist., Kahramanmaraş Sütçü İmam University,  
Faculty of Economics and Administrative Sciences,  
Department of Business Administration  
kevserozyasar@gmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3682-7574>

**Mustafa TAŞLIYAN**

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University,  
Faculty of Economics and Administrative Sciences,  
Department of Business Administration  
mustafatasliyan@hotmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1141-9846>

### Abstract

Due to the global changes in trade and economy, firms need to adopt new technologies in their production processes. This brings unending organizational changes and cause resistance and increase the anxiety on losing jobs. Employees think that they can lose their jobs as newer equipment requires less labor. The present study aims to investigate the relationship between technology adoption and job insecurity in a textile manufacturing factory which has adopted a new production infrastructure in Kahramanmaraş.

In order to do so, initially a literature review is conducted and former studies are revised in terms of subject, context, methodology and findings. Later on a

---

<sup>1</sup> Article Arrival/Acceptance Date: 02.04.2020 / 25.08.2020

Reference Information: Eren, A.S., Özyaşar, K. ve Taşlıyan, M. (2020). The Effect of Technology Adoption on Job Insecurity: A Case Study in Turkish Textile Sector. Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences, 17 (2), 1007-1023. DOI: 10.33437/ksusbd.706168

questionnaire is adopted from literature and applied to 96 participants (whole labor) from the factory. Statistical analyses are conducted via SPSS and AMOS and the results indicate that the labor of the factory are willing to use the new technology and perceive it useful, however they have the anxiety of losing their jobs. In conclusion some proposals for practitioners, researchers and policy makers are presented.

**Anahtar Kelimeler:** Technology Adoption, Job Insecurity, SEM.

### **Teknoloji Ediniminin İş Güvensizliği Üzerine Etkisi: Türk Tekstil Sektöründe Bir Alan Çalışması**

#### **Öz**

Ticaret ve ekonomideki küresel değişiklikler nedeniyle, firmaların üretim süreçlerinde yeni teknolojiler benimsemeleri gerekmektedir. Bu bitmeyen örgütsel değişiklikler, çalışanlarda direnç sebep olmakta ve iş kaybetme endişesini arttırmaktadır. Çalışanlar, daha yeni ekipman daha az emek gerektirdiğinden işlerini kaybedebileceklerini düşünüyorlar. Bu çalışmada, Kahramanmaraş'ta yeni bir üretim altyapısı benimseyen, bir tekstil imalat fabrikasında teknoloji edinimi ile iş güvensizliği arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Bunu yapabilmek için öncelikle bir literatür taraması yapılmış olup ve konu, bağlam, metodoloji ve bulgular açısından önceki çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra yazından uyarlanan bir anket, fabrikadaki 96 katılımcıya (tüm işgücü) uygulanmıştır. İstatistiksel analizler, SPSS ve AMOS yardımıyla yapıldı. Sonuçlar, fabrika çalışanlarının, yeni teknolojiyi kullanmaya istekli olduklarını ve kullanımda faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Ancak çalışanların işlerini kaybetme endişesi vardır. Sonuç olarak, uygulayıcılar, araştırmacılar ve politikacılar için bazı öneriler sunulmaktadır.

**Keywords:** Teknoloji Edinme, İş Güvensizliği, YEM.

#### **INTRODUCTION**

The recent changes in business environment urges manufacturing enterprises to adopt more technology on production processes (Agarwal and Prasad, 2000: 295). With the rapid involvement in capitalism due to industry revolution firms need to deploy more technological equipment in order to maximize savings and

## **A.S. Eren-K. Özvaşar-M. Taşlıyan The Effect of Technology Adoption...**

minimize costs (Akkoyun ve Öncül, 2015: 42). Especially by 80s, it is stated that firms started to make use of innovation in order to improve competitiveness. In all sectors, companies began to benefit more from the blessings of technology and also started to look for ways to further integrate manufacturing technologies into production processes (Atiku et al., 2011: 69). Thus they made use of computer-based information and production systems to replace the manual handling (Farooq et al., 2019: 1).

Because of these changes the organizational climate of the firms has changed by focusing on performance and flexibility issues related to the costs and profit (Bacon and Blyton, 2015: 128). Within this period the Turkish manufacturing firms have witnessed this post-modern structure of business world and started to adopt more technology in their production processes (Çetindamar ve Günsel, 2009: 1). Doing so they benefited from information technologies and started to make use of knowledge and became well-versed in management (Güvenli, 2006: 1).

However, the change in organizational structure brought along some concerns on continuity of the current jobs (Ito and Brotheridge, 2007: 40). It is witnessed that economies in higher condition make use of technological change by creating more skilled jobs to the employees whereas the developing ones lose employment (Lissitsa and Chachashvili-Bolotin, 2016: 754). On the other hand, the gap between the latest technology and the utilized ones and this causes loss in rivalry as the developing countries cannot produce their own production systems (Singh and Holmstrom, 2015: 128). The substitution of man with machines the concept of job insecurity emerges as a serious problem as it causes organizational resistance to change (Nam, 2019: 155). Also, it causes more professionals to lose hope and they started to make a decision on whether keeping on with technology or to lose their jobs (Shropshire and Kadlec, 2012: 6). Besides these, firms need to cut their manual operations with the use of technology and employees start to feel more throttled as they are the breadwinners of their families (Smithson and Lewis, 2000: 680). As a result, the whole organization needs to face with the fact that s/he will survive as long as their capability on technology.

Moving from this information the current study tries to depict the relationship between technology adoption and job insecurity in a Turkish textile manufacturing company which adopted new technology recently in Kahramanmaraş. To do so, initially a detailed literature review is conducted and former studies are reviewed in terms of subject, methodology and findings.

This research is approved by the ethical committee of Kahramanmaraş Sütçü İmam University with decision number 05/03/2020 No. 2020-5.

## 1. LITERATURE REVIEW

The literature is rich in studies seeking for the relationship between technology adoption and job insecurity. Most of the studies found that technology adoption makes unskilled personnel to worry about future of their job, whereas the qualified ones makes themselves assured of their work. For instance, Agarwal and Prasad (2000: 295) discusses the adoption of a new programming language and organizational changes in the firm. Besides this, Akkoyun and Öncül (2015: 42) argues the effects of technology management on corporate structure. Similarly, Öz (2016: 1) and Güvenli (2006: 1) conducted a research on the effects of technology on organizational structure. Moreover, Polat Üzümcü (2012: 1) discusses the concepts of job security and competitiveness in the organizational context. Identically, Plewa et al. (2012: 748) and Hall and Kramarz (1998: 99) searched for the effect of technology on employment, wages and firm performance besides innovation capabilities. Whereas Atiku et al. (2011: 69) focuses on the effects of technology adoption on employees' job insecurity and found that the more the banks adopt technology the less they need labor in Nigerian context. Similarly, Ruvio and Rosenblatt (1999: 139) focused on the job insecurity perceptions of school teachers. Furthermore Bacon and Blyton (2015: 128) studied on the context of iron and steel production and exerted that the higher the technology adoption is deployed the less the firms need unskilled labor. Also Bhaskaran (2013: 425) conducted a research on food processing Small and Medium Sized Enterprises (SMEs) and found that technology reduces the need for employment with the help of production and information opportunities.

On the other hand Chiu et al. (2015: 133) searched for the relationship between employment status and job insecurity and put forth that the type of employment affects the of insecurity perceptions of the employees and diminish organizational citizenship. Similarly Çetindamar and Günsel (2009: 1) discusses the technological capabilities in Turkey as a developing country. Contrary to this research Dill and Jirjahn (2016: 1286) focused on a developed economy in the context of Germany and found that foreign owned companies deploy technology adoption in a more efficient way than the residents do. As a result they need less labor and become more competitive respectively. Identically Farooq et al. (2019: 1) searched for the role of human in computer based information technologies and found that skilled human capital is substantial for enterprises. Similarly, Greenwood and Reinardy (2011: 155) examines the effects of technological challenges in journalism and concludes that employees are more bound to the organization when they are provided freedom and technological opportunities. Nevertheless they are more prone to conduct most of their jobs manually.



For job insecurity many research have been done and one example of these is Ito and Brotheridge (2007: 40)'s work focusing on the antecedents and consequences of job insecurity. They have concluded that there is a relationship between job loss strain and job insecurity which directly supports the idea that technology can affect the employment. Similarly Seppala and Klemola (2004: 157) searched for the organizational impacts of leaner production and job insecurity. Moreover, Keim et al. (2014: 269) examines the facts under the perception of employees on losing their jobs and they have revealed the fact that the adoption of technology is affective on job insecurity. Interestingly, Lissitsa and Chachashvili-Bolotin (2016: 754) have discussed that the job insecurity is something that the skilled labor can imagine and the less the employee knows, the easier s/he can sleep. Menon and Thingujam (2012: 269) approaches the subject in a more macro level and discusses the effects of economic recession on employment of information technology professionals in the Indian context. Similarly Nam (2019: 155) seeks for the relationship between technology usage, job sustainability and perceived job insecurity. The paper concludes that if the firms deploys higher technology it kills the jobs of unskilled labor but in the long-term it creates more jobs for qualified ones. It is also stated that job insecurity changes the psychological contract of the enterprise in a study done by Smithson and Lewis (2000: 680). Besides these Tiryakioğlu (2016: 1) mentions the importance of organizational learning in technology adoption processes. Parallel to these findings Walczuch et al. (2007: 206) discussed that the readiness of the organization to a new technology eases the adoption process. Also they give information of such studies are based on Technology Acceptance Model (TAM). Moreover, the paper uttered by Shropshire and Kadlec (2012: 6) focuses on IT professionals and their perceptions on stress, burnout and job insecurity. Similarly Singh and Holmstrom (2015: 128) points out that the needs of the professionals differ with the adoption of new technology.

According to the findings of the former literature it is obvious that the adoption of a new technology makes some changes in the organizational structure of the firm. Thus the present study will deploy TAM in order to measure the technology adoption. By doing so, the literature review is completed and the theory of the research will be presented in the following part.

### **1.1. Technology Adoption**

Technology is generally defined as the sum of solutions that human kind has developed for the obstacles that are faced in life and Akkoyun and Öncül (2015: 42) state that firms need to adopt new technology in order to survive in rivalry. They also conclude that the adoption of new technology has some strategical benefits besides some change in the organizational structure. The process of adoption is defined as the novel ways of constructing new processes by the

acquisition of new technology (Agarwal and Prasad, 2000: 295). Due to the challenges of global economy enterprises need to deploy new technologies in their production processes (Atiku et al., 2011: 69). These adoptions provide some advantages such as shorter processing times and lower costs besides larger production volumes.

The process of technology adoption is not just the acquisition of a new technology. It brings some organizational changes rather than a pure technical orientation (Bhaskaran, 2013: 425). Plewa et al. (2012: 748) insist that the adoption of a technology can only be achieved by making the organization to adopt new technologies. So, it is obvious that the adoption can cause some resistance and concerns about the continuance of the present status of employment. They also focuses on the TAM and the constructs related to this model are perceived usefulness, perceived ease of use and attitude towards technology.

#### **1.1.1. Perceived Usefulness**

The employee is more prone to use items that they consider as useful. If the person is convinced of the usefulness of an item or a new process, they become more predisposed to deploy new technology. Agarwal and Prasad (2000: 295) summarizes this concept as if the new equipment increases the performance, productivity, effectiveness, efficiency and provides greater control of the work or do their jobs easier by making them more advantageous, they use it more willingly. Also Bhaskaran (2013: 425) adds that the functionality of the new process is effective on the preference of new processes. Besides these, Güvenli (2006: 1) states that the handling of goods is no longer to be done by humans and machine interaction improves the job satisfaction, motivation, performance and efficiency of the employee while diminishing the workload.

The concept is defined as the degree to which the employee perceives that using a spectacular system to enhance his/her job performance (Plewa et al., 2012: 748). The compatibility of the new system is the foci of the adoption process. Parallel to these arguments Walczuch et al. (2007: 206) defines the concept as the increased control, efficiency with flexibility to meet customer demands. To sum all up, perceived usefulness of a new system is decisive in adoption of a new technology.

#### **1.1.2. Perceived Ease of Use**

The adoption of a new technology is bound to many dimensions. Initially the firm needs to deploy a new way of production and this causes some resistance if the employees are not convinced on the ease of use. The final results of adoption should be comparably more efficient than the previous systems and the subsidiary

effects of the adoption should be confronted (Çetindamar and Günsel, 2009: 1). Farooq et al. (2019: 1) states that if the new methodology is not perceived as easier compared to the former ones, it causes some motivational problems besides increasing the anxiety of job insecurity. Also Greenwood and Reinardy (2011: 155) argue that if the employee finds it harder to operate in the new system, they are more willing to use the older one. Besides these, Güvenli (2006: 1) denotes that ease of use in the new system will make some contribution on the organizational performance and boost effectiveness. Thus, the ease of use enhances the quality of the working climate.

However, Lissitsa and Chachashvili-Bolotin (2016: 754) state that if the employee is unskilled, they are happier with usage of lower technology. The more they learn about the new processing methods, the more they become anxious about their job security. The concept is defined as the degree to which an employee to be free of effort by using a spectacular system (Plewa et al., 2012: 748). As one part of trivet of TAM the concept is highly effective on attitudes on technology and innovation (Walczuch et al., 2007: 206). To sum all up, the perceived ease of use of a new technology can boost innovativeness and encourages employees to try new things.

### **1.1.3. Attitude Towards Technology**

The theory of reasoned action assert that the individual can perform a specific behavior if they have positive attitudes on the particular concept. Adoption of new technologies urges the organization to use new tools, paradigms and methods. Thus they need to be ready for adoption before disposing to change (Agarwal and Prasad, 2000: 295). If the employees are ready to adopt a new process they should have the perception of the benefits of developing new applications and find this change desirable for rivals. Therefore the adoption of new technology effects the organizational climate and also the attitudes towards technology (Farooq et al., 2019: 1). Similar to these discussions, Güvenli (2006: 1) states that the employee is more prone to use new technology if they have positive attitudes. Also Hall and Kramarz (1998: 99) argue that the attitude towards technology will be decisive on productivity of the whole economy.

The present study deploys TAM as the foci of technology adoption and the subtitles of this model is revised above. The literature assert that the adoption of new technologies makes some effects on the organization and the current study knuckles down the effect on job insecurity. Thus the following part will be explaining the job security concept.

## 1.2. Job Insecurity

Due to the rapid change in the world of business, firms need to adopt technology in their production processes and this new situation demands new way of thinking and decision making. As a result enterprises make use of machinery and technology instead of bulks of labor and this causes some concerns on losing jobs (Agarwal and Prasad, 2000: 295). Then the labor should make themselves more desirable as being ready to operate in new processes and render some adaptive skills or carry about the future of their jobs (Atiku et al., 2011: 69). According to Bacon and Blyton (2015: 128) the new way of production requires the involvement of new technologies while diminishing the need for labor and increase the perceived job insecurity. More over firms need their labor to operate in the least mobility because of the costs and this also enhances the use of technology but this also increase the threat of losing their jobs or voluntarily quitting the job (Chiu et al., 2015: 133; Farooq et al., 2019: 1).

Job insecurity is defined as the perception of being threatened in terms of issues related to job loss (Lissitsa and Chachashvili-Bolotin, 2016: 754). It is also defined as the expectation about continuity of the job, or concerns about the future of the present position, continuity of the present jobs, perceived powerlessness about continuity of the job (Shropshire and Kadlec, 2012: 6; Nam, 2019: 155). It is shown that the concept is gaining more importance as the need for technology increase in manufacturing transplants (Ruvio and Rosenblatt, 1999: 139). The concept of job insecurity can be effected from various conditions. For instance, Dill and Jirjahn (2016: 1286) discuss that low qualification, lower employment protection and deregulations or unemployment experience may affect the degree of job insecurity perception. Also Keim et al. (2014: 269) state that the general economic conditions or a recession can cause job insecurity.

Moreover, the technology intensiveness in the production systems is considered as a factor that have effect on this perception. Also because of profit maximization firms can apply downsizing or rightsizing in terms of employment and this can boost the anxiety on job insecurity (Farooq et al., 2019: 1). Moreover, Walczuch et al. (2007: 206) state that the technology imperils the job security, as it prohibits idle times fiercely. Greenwood and Reinardy (2011: 155) argue that the higher the tension, anxiety and fatigue in the organization, the probable it is to obtain adverse results in issues reated to performance. Also, Güvenli (2006: 1) states that job insecurity can have effects on satisfaction. On the other hand, Hall and Kramarz (1998: 99) argue that technology causes job growth in the long term and creates opportunities for skilled jobs, while increasing the risk for unskilled ones. Besides these, the employee should experience loss of locus of control and employment dependence because of feeling insecured in their jobs (Ito and Brotheridge, 2007: 40). Yet, Plewa et al. (2012: 748) mention the literature is

## **A.S. Eren-K. Özvaşar-M. Taşlıyan The Effect of Technology Adoption...**

basically focused on individual or organizational context but it is something that is to be handled in between organizations. So, the subsidiary effects of job insecurity should be dealt (Plewa et al., 2012: 748).

So far, job security is depicted as an obstacle that the organizational structure of the firm experience with the adoption of new technologies for unskilled labor. The present study aims to search whether this relation is valid in a textile manufacturing firm in Kahramanmaraş. So, the following part of the paper will be on displaying the results.

### **2. METHODOLOGY**

#### **2.1. Sampling**

The field study is based on a textile manufacturing firm in Kahramanmaraş. The firm is founded in 2009, just after the global economic crisis. It operates with a total number of 96 employees and registered in Kahramanmaraş Trade and Industry Organization. They have just adopted new technology that permits the use of lower labor. The current paper investigates their perceptions about whether they think they can lose their jobs with this adoption.

#### **2.2. Scale Development**

A questionnaire adopted from the literature is applied to a sample of 96 people. Obtained data is analyzed via SPSS and frequency, descriptive statistics, correlations, factor and Structural Equation Modelling (SEM) analyses are deployed. As a result, statistically significant relationships are found among the variables.

To do so, initially a questionnaire form is adopted from literature. The items used for measuring job insecurity are adopted from De Witte (2000: 325) and scale of Plewa et al., (2012: 748) is used for measuring technology adoption. These scales are used because these were based on TAM, which is the locus of the research. Items are translated into Turkish and re-translated into English. Professional opinions from colleagues are considered and some demographic data is also required in the form. The paper didn't use any sampling as the whole working group filled in survey forms. The top management of the firm helped for the data collection and the obtained data is analyzed via SPSS. Frequency tables, reliability analyses, parametric tests, correlation, variance and factor analyses and Structural Equation Modelling (SEM) is used for assessing the aim of the work.

While constructing the research model of the paper former models are revised and it is observed that Agarwal and Prasad (2000: 295) used questionnaire forms in data collection. Also Lissitsa and Chachashvili-Bolotin (2016: 754) utilized

correlation analyses while Plewa et al. (2012: 748) and Nam (2019: 155) used regressions in depicting the relationships between variables. Lastly, Shropshire and Kadlec (2012: 6) used SEM for presenting their model based on a component-based model.

Initially, the demographic features of the sample are scanned via frequency tables and the results are depicted in Table 1.

**Table 1.** Demographic features of the sample

		<i>f</i>	%
<b>Age</b>	<b>Lowest to 30</b>	50	52.1
	<b>31 to highest</b>	46	47.9
<b>Sex</b>	<b>Male</b>	49	51
	<b>Female</b>	47	49
<b>Seniority</b>	<b>0 to 5</b>	63	65.6
	<b>6 to 10</b>	19	19.8
	<b>11 or more</b>	14	14.6
<b>Income (£)</b>	<b>0-1000</b>	17	17.7
	<b>1001-1500</b>	23	24
	<b>1501-2000</b>	10	10.4
	<b>2001-3000</b>	38	39.6
	<b>3001 or more</b>	8	8.3

The ages of the participants differ from 27 to 45 and this variable is divided into two halves in order to manage the data more appropriately. The genders are nearly equal. Seniority is majorly in 0 to 5 year employees and the monthly incomes vary from 0 to 3001 £ or more. As some of the workers are employed part time the incomes can be comparably low. However, Chiu et al. (2015: 133) state that temporary employment can increase job insecurity. The demography showed that the participants are highly from low income and unskilled labor. T-test and ANOVA are deployed in order to see whether the demographic features cause statistically significant differences on the variables. As a result no significant difference is observed in terms of age. However, gender cause statistically significant difference in perceived usefulness. The perception of the males is comparably lower than the women. However no statistically significant difference is observed for seniority and income.

Secondly, the descriptive statistics besides reliability are observed while making Exploratory Factor Analysis (EFA). These analyses are depicted in Table 2 in order to show the results.

**Table 2.** EFA, Reliability and Descriptive Statistics Results

	Component			
	1	2	3	4
PerUse1		.778		
PerUse2		.696		
PerUse3		.747		
PerUse4		.768		
PerUse5		.707		
PerEas1				.703
PerEas2				.776
PerEas3				.821
Attitu1	.732			
Attitu2	.784			
Attitu3	.744			
Attitu4	.795			
Attitu5	.724			
JobInse1			-.626	
JobInse2			-.752	
JobInse3			-.800	
JobInse4			-.619	
<b>% of Variance</b>	22.608	21.636	18.867	15.768
<b>Cumulative %</b>	22.608	44.244	63.111	78.880
<b>Mean</b>	4.2063	3.7049	2,1719	3.8281
<b>Std. Deviation</b>	.70693	.99457	.87322	.96198
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	,833	,805	,905	,887

The Kaiser-Meyer-Olkin measure for sampling adequacy is observed to be 0,898 which means that the sample is big enough to make EFA. The total variance explained is %78,88 and this result depicts that the EFA has construct validity. The means of the observed variables differ and the highest is the attitudes towards technology. Agarwal and Prasad (2000: 295) also found lower means for job insecurity. Standard deviations are low and this shows that the participants share similar perceptions among the items in the scale. So it is better to assess inter-item relationships with means of the mentioned items. The results of the analysis is shown in Table 3.

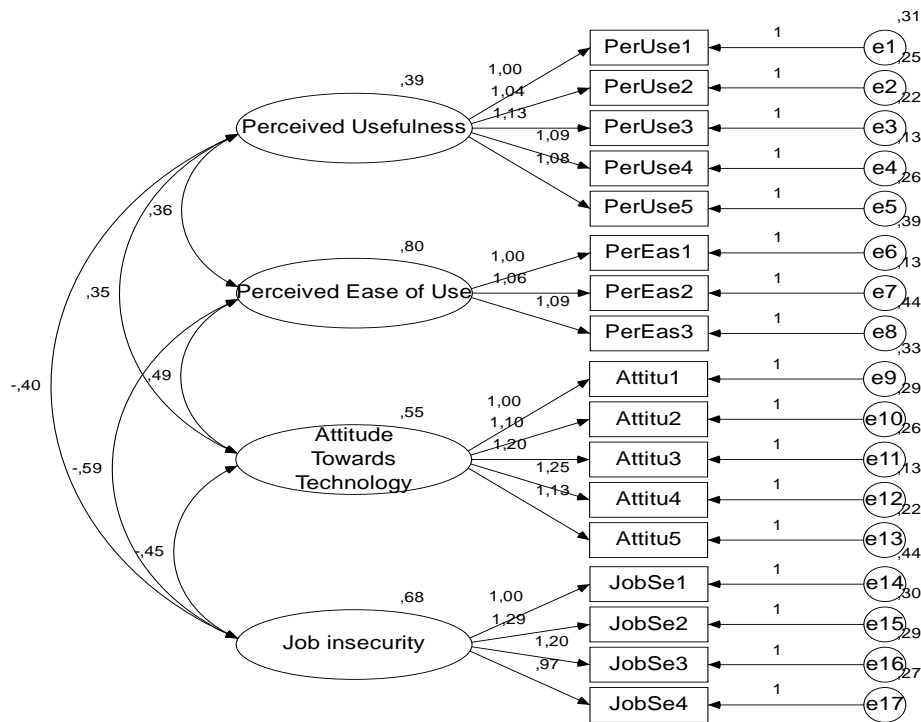
**Table 3.** Results of the correlation analysis

	PerUse	PerEas	Attitude
PerEas	,587**		
Attitude	,695**	,675**	
JobInSEc	-,713**	-,745**	-,702**

**PerEas= Perceived Ease of Use; PerUse= Perceived Usefulness; Attitude= Attitude towards technology; JobInSEC= Job Insecurity**

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level.

The variables were all found to be correlated. Job insecurity is negatively correlated to other items whereas the others are positively correlated. These results showed that this finding is compatible with the findings of former literature. The more the firm adopts technology, the more the employees become anxious about their future in the job. Data set confirms the findings of the former literature and further analysis should be done as the scale is adopted from other studies. So, Confirmatory Factor Analysis (CFA) is done via SPSS, AMOS and the measurement model is depicted in Figure 1.

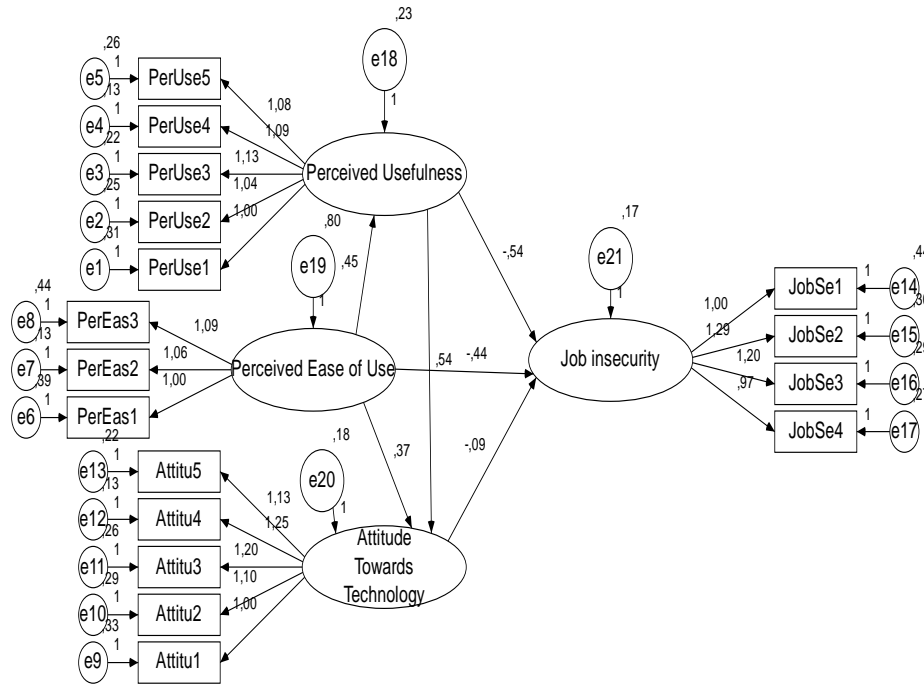


**Figure 1. CFA Measurement Model**

The model is tested and the results showed that the data fits (NFI=,857; RFI=,827; IFI=923; TLI=,906, CFI=,922, CMIN/DF=1,987 and RMSEA=,102).



This showed that the relationships between the variables can be tested by SEM and it is demonstrated in Figure 2.



**Figure 2.** Tested SEM

The model proved that there is a positive relation between the TAM trivet while they effect job insecurity negatively. From these results it can be concluded that the employees of the factory in Kahramanmaraş have positive perceptions on technology but they are anxious about losing their jobs. This finding is similar to those.

### **3. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND IDEAS FOR FUTURE WORKS**

Technology is something that covers the world of production in terms of shorter processing times, diminishing the costs, maximizing the profit and decreasing the need for labor. By the help of technology adoption firms can experience many benefits such as producing more units in shorter times and time to market. On the other hand, if they are disadvantageous in adoption of the technology, they cannot control their labor effectively (Dill and Jirjahn, 2016: 1286; Öz, 2016: 1). So, top management of enterprises should make strategic decisions with technology adoption (Akkoyun and Öncül, 2015: 42). Hall and

Kramarz (1998: 99) supports this conclusion as they consider the subject from a multi-national context.

As technology advances the need for labor is decreasing and it can cause some change in job security of the employees (Atiku et al., 2011: 69). The solution to this problem is discussed in the paper of Bacon and Blyton (2015: 128) as making long-term agreements with labor. Also, Bhaskaran (2013: 425) states that the changing environment of business necessitates this kind of a change. Moreover, Chiu et al. (2015: 133) stressed that temporary employment has a negative effect on job security. Contrary to this finding Farooq et al. (2019: 1) concluded that intensive usage of technology can be considered as an advantage for the skilled labor. Also Ito and Brotheridge (2007: 40) supports this idea as they refer to locus of control by the help of the technology. Besides these Shropshire and Kadlec (2012: 6) and Menon and Thingujam (2012: 269) argued that if the employees are given the chance to improve themselves by intensive training, they can express themselves in work better while feeling lower job insecurity. In addition Seppala and Klemola (2004: 157) conclude that the white-collar employees face more stress on job insecurity as they know much about economy while blue collar ones don't.

Moving here, the present study investigated the effect of technology adoption on job insecurity perceptions of the employees by using TAM just like Plewa et al. (2012: 748). In order to do so, a detailed literature review is conducted and former studies are reviewed in terms of context, subject and findings. Their methodology is revised and a questionnaire is adopted. The survey is applied to 96 workers in a textile manufacturing factory in Kahramanmaraş. The results indicate that there is a negative relationship between technology adoption and job insecurity.

Further research can investigate this relationship in different contexts. Also there is need for research covering innovation capabilities and technology management skills. Practitioners can make use of these findings by providing some training for their labor. Policy makers can also benefit by planning labor education programs that are more convenient to technology adoption. To sum all up, we cannot live without technology nor without earnings. The future of production is mostly based on technology developments due to information age and if the rising generations won't be ready for such a challenge, they will have problems in make a living.

#### **REFERENCES**

Agarwal, Ritu ans Prasad, Jagdish (2000), **‘A field study of the adoption of software process innovations by information systems**

**A.S. Eren-K. Özvaşar-M. Taşlıyan The Effect of Technology Adoption...**

**professionals’**, IEEE Transactions on Engineering Management, Vol: 4, Issue: 3, pp. 295-308.

Akkoyun, Bülent and Öncül, Sadık (2015), **“Teknoloji Yönetimi Uygulamalarının Kurumsallaşma Çabaları Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”**, Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi – III, 11-13 Haziran 2015, Malatya.

Atiku, Sulaimon Olusegun, Genty, Kabiru Ishola and Akinlabi, Babatunde Hammed (2011), **“Effect of electronic banking on employees’ job security in Nigeria”**, European Journal of Humanities and Social Sciences, Vol: 4 Issue: 68, pp. 84.

Bacon, Nicolas and Blyton, Paul (2001), **“High involvement work systems and job insecurity in the international iron and steel industry”**, Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l’Administration, Vol: 18, Issue:1, pp. 5-16.

Bhaskaran, Suku (2013), **“Structured case studies: Information communication technology adoption by small-to-medium food enterprises”**, British Food Journal, Vol:115, Issue:3, pp. 425-447.

Chiu, Su Fen, Lin, Shih Tse and Han, Tzu Shian (2015), **“Employment status and employee service-oriented organizational citizenship behaviour: The mediating roles of internal mobility opportunity and job insecurity”**, Career Development International, Vol: 20, Issue: 2, pp. 133-146.

Çetindamar, Dilek and Günsel, Ayşe (2009), **“Teknoloji yetenek kapasitesinin değerlendirilmesi: nedir ve nasıl uygulanır?”**, TÜSİAD Rekabet Forumu, İstanbul.

De Witte, Hans (2000), **“Arbeidsethos en jobonzekerheid: meting en gevolgen voor welzijn, tevredenheid en inzet op het werk”**, in R. Bouwen, K. De Witte, H. De Witte, & T. Tailieu (Eds.), Van groep naar gemeenschap, Liber Amicorum Prof. Dr. Leo Lagrou, pp. 325–350.

Dill, Verena and Jirjahn, Uwe (2016), **“Foreign owners and perceived job insecurity: evidence from linked employer-employee data”**, International Journal of Manpower, Vol 37, Issue 8, pp. 1286-1303.

Farooq, Qamar, Fu, Peihua, Ahmad, Shahzad, Zhang, Yanni and Hao, Yunhong (2019), **“Assessing human factor in the adoption of computer-based**

- information systems as the internal corporate social responsibility**", SAGE Open, Vol: 9, Issue: 3, pp. 1-11.
- Greenhalgh, Leonard (1983), **"Managing the job insecurity crisis"**, Human Resource Management (pre-1986), Vol: 22, Issue: 4, pp. 431.
- Greenwood, Keith and Reinardy, Scott (2011), **"Self-trained and selfmotivated: Newspaper photojournalists strive for quality during technological challenges"**, Visual Communication Quarterly, Vol: 18, Issue: 3, pp. 155-166.
- Güvenli, F. Gökçe (2006), **"Yeni teknolojilerin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkileri"**, Doktora tezi, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Hall, Browyn H. and Kramakz, Francis (1998), **"Effects of technology and innovation on firm performance, employment, and wages"**, Economics of innovation and new technology, Vol: 5, Issue: 2-4, pp. 99-108.
- Ito, Jack K. and Brotheridge, Celeste M. (2007), **"Exploring the predictors and consequences of job insecurity's components"**, Journal of Managerial Psychology, Vol: 22, Issue:1, pp. 40-64.
- Keim, Alaina C., Landis, Ronald S., Pierce, Charles A. and Earnest, David R. (2014), **"Why do employees worry about their jobs? A meta-analytic review of predictors of job insecurity"**, Journal of Occupational Health Psychology, Vol: 19, Issue: 3, pp. 269.
- Lissitsa, Sabina and Chachashvili-Bolotin, Svetlana (2016), **"The less you know, the better you'll sleep—Perceived job insecurity in the Internet age"**, Computers in Human Behavior, Vol: 62, pp. 754-761.
- Menon, Praseeda and Thingujam, Nutankumar S. (2012), **"Recession and job satisfaction of Indian information technology professionals"**, Journal of Indian Business Research, Vol: 4, Issue: 4, pp. 269-285.
- Nam, Taewoo (2019), **"Technology usage, expected job sustainability, and perceived job insecurity"**, Technological Forecasting and Social Change, Vol: 138, pp. 155-165.
- Öz, Ahmet (2016), **"Demiryolu Araçları Temini İçin Teknoloji Yönetimi"**, Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**A.S. Eren-K. Özvaşar-M. Taşlıyan The Effect of Technology Adoption...**

- Plewa, Carolin, Troshani, Indrit, Francis, Anthony and Rampersad, Giselle (2012), **“Technology adoption and performance impact in innovation domains”**, Industrial Management & Data Systems, Vol: 112, Issue: 5, pp. 748-765.
- Polat Üzümcü, Tülay (2013), **“İş esnekliği ve iş güvencesi kavramlarının işletme rekabeti ve performansı üzerinde etkileri, turizm işletmelerinde bir uygulama”**, Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ruvio, Ayalla and Rosenblatt, Zehava (1999), **“Job insecurity among Israeli school teachers: Sectoral profiles and organizational implications”**, Journal of Educational Administration, Vol: 37, Issue: 2, pp. 139-168.
- Seppälä, Pentti and Klemola, Soili (2004), **“How do employees perceive their organization and job when companies adopt principles of lean production?”**, Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries, Vol: 14, Issue: 2, pp. 157-180.
- Shropshire, Jordan and Kadlec, Christopher (2012), **“I’m leaving the IT field: The impact of stress, job insecurity, and burnout on IT professionals”**, International Journal of Information and Communication Technology Research, Vol: 2, Issue: 1, pp. 6-16.
- Singh, Vishal and Holmström, Jan (2015), **“Needs and technology adoption: observation from BIM experience”**, Engineering, construction and architectural management, Vol: 22, Issue: 2, pp. 128-150.
- Smithson, Janet and Lewis, Suzan (2000), **“Is job insecurity changing the psychological contract?”**, Personnel Review, Vol: 29, Issue: 6, pp. 680-702.
- Tiryakioglu, Murad (2016), **“Teknolojik Yetenek ve Öğrenme”**, (No. 1602), (STPS) Science and Technology Policy Studies Center, Middle East Technical University.
- Walczuch, Rita, Lemmink, Jos and Streukens, Sandra (2007), **“The effect of service employees’ technology readiness on technology acceptance”**, Information & Management, Vol: 44, Issue: 2, pp. 206-215.

**Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü <sup>1</sup>****Ayşe ERKMEN**

Öğr. Gör. Dr., Gaziantep Üniversitesi,  
Rektörlük, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü  
aerkmen@gantep.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1157-0714>

**Öz**

Çalışmanın amacı Türkiye'nin NATO'ya dâhil edilmesi sürecini ve TBMM'de kabul edilip onaylanması sırasında yaşananları araştırmaktır. II. Dünya savaşı sonrasında Türkiye'de çok partili döneme geçilmiştir. Türkiye bununla Batı Bloğu içinde yer almayı amaçlamıştır. CHP döneminde NATO'nun kuruluş aşamasında, bu kuruluşun bir parçası olabilmek için çalışmalar başlatılmıştır. Ancak uzun bir süre Türkiye'nin NATO'ya üyeliği kabul edilmemiştir. 1945 yılında başlayan Sovyet tehdidine karşı Türkiye, 1947 yılına kadar yalnız mücadele etmek zorunda kalmıştır. 1947 yılından itibaren Türkiye'ye ABD yardım etmeye başlamıştır. Ancak ABD'nin yardımları tek taraflı idi. Türkiye ile ABD arasında karşılıklı bir anlaşma bulunmuyordu. Yardımların son bulması muhtemeldi. Bu sebeple Türkiye NATO'nun kuruluş aşamasından itibaren bu kuruluşun bir parçası olmak için çalışmalarını başlatmıştır. Türkiye NATO'ya 1952 yılında üye olabilmıştır. Türkiye'nin NATO'ya dâhil edilmesinde Türkiye'nin isteklerinden daha ziyade dünyada yaşanan gelişmeler etkili olmuştur. Bunların başında SSCB'nin yayılmacı politikalarının yanı sıra atom bombasına sahip olması gelmektedir. Türkiye'nin NATO'ya üye olması konusu mecliste görüşülerek kanunlaştırılmıştır. TBMM'de Türkiye'nin NATO'ya üyeliği konusunda yapılan konuşmalara bakıldığında heyecanlı bir gün yaşandığı görülmektedir. O günün tarihi bir gün olduğu konuşmalarda vurgulanmıştır. NATO'ya üyelikle, Türkiye'nin Batı Bloğu içinde yer alması ve böylece Sovyetler karşısında yalnızlıktan kurtulması ve Türkiye'de demokrasi sürecini devam ettirmek amaçlanmıştır. NATO üyesi olmak Türkiye'nin kendini güvende hissetmesini sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye, NATO, Amerika Birleşik Devletleri, Sovyet Tehlikesi.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 01.12.2019 / 26.08.2020

*Künye Bilgisi:* Erkmen, A. (2020). Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 1024-1049. DOI: 10.33437/ksusbd.653737

## **Turkey's NATO Membership and Acceptance of Membership in TGNA**

### **Abstract**

The aim of the study is the process of Turkey's inclusion in NATO and to investigate what happened during the approval is accepted in the Parliament. After the Second World War Turkey has started to multiparty era. At the same the same time, Turkey aimed to take place in the West Block. During the CHP period, their efforts were initiated to become a part of the NATO in the process of establishment of NATO. But Turkey's membership to NATO hasn't been accepted for a long time. Turkey has had to struggle alone until 1947 against the Soviet threat starting in 1945. The US began to help Turkey from 1947 and. However, he US aid was one-sided. there was no mutual agreement between the US and Turkey. The aids were likely to end. For Turkey has begun works to be a part of this organization since NATO's establishment phase. Turkey has become a member of NATO in 1952. The developments taking place in the world has been effective the inclusion of Turkey's request to NATO rather than Turkey's demands. The main thing is that the Soviet Union has an atomic bomb as well as its expansionist policies. As Turkey's NATO membership issue was discussed and legislated in parliament. When we look at the speeches made in Parliament on Turkey's NATO membership, it is seen that there is an exciting day. The history of that day was emphasized in the speeches. Turkey has got rid of loneliness across the Soviets with Turkey's NATO membership and involvement in. Western blog so, the democratic process resumed in Turkey. Turkey has felt themselves in safe by being member to NATO.

**Keywords:** Turkey, NATO, The United States, the Soviet Threads.

### **GİRİŞ**

Türkiye II. Dünya Savaşı'nda tarafsız kalabilmek için savaş süresince kararlı bir politika izlemiştir. Savaşın sonlarında ise kurulacak olan Birleşmiş Milletlere (BM) üye olmayı istemiştir. Bu amaçla 1944 yılında yenilme aşamasında olan Mihver devletleri ile ilişkisini kesme yolunu seçmiş ve 23 Şubat 1945 tarihinde de Almanya'ya ve Japonya'ya savaş ilan etmiştir. Böylece 24 Şubat 1945

tarihinde BM Beyannamesi'ni imzalayarak BM kurucu üyeleri arasında yer almıştır (Akkaya, 2012:2). Türkiye 1945 yılının Nisan ayında San Francisco Konferansı'na kurucu üye sıfatıyla katılarak ve BM antlaşmasını imzalayarak demokratik idealler için de söz vermiş oluyordu (Zürcher, 2010: 306). Bu doğrultuda 1946 yılında çok partili demokratik sisteme geçilmiştir.

SSCB, II. Dünya Savaşı'nın hemen ardından yayılma politikası başlatmıştır. Bu politika ile Türkiye'yi de yayılma alanı içine alıyordu. Bu durum Türkiye için büyük bir tehdit oluşturuyordu. Sovyetler Birliği (SSCB), Türkiye hakkındaki tehlikeli planlarına savaşın sonlarına doğru resmi nitelik kazandırmış ve Türkiye'ye verdiği nota ile Türkiye'nin Doğu bölgesinden toprak ve boğazlardan üs istemiştir. Bu durumda Türkiye, egemenlik haklarını ihlal eden ve kabul edilemez şekildeki Sovyet talepleri ile karşı karşıya kalmış ve kendisini tek başına savunamayacağını düşündüğü SSCB'ye karşı Batılı devletlerden yardım arayışına başlamıştır (Ertem, 2009: 378). Türkiye, Sovyet tehlikesi karşısında önce İngiltere'den ardından Amerika Birleşik Devletleri'nden (ABD) yardım arayışına girişmiştir. Bu doğrultuda da Truman Doktrinine ve Marshall Planına dâhil edilmiş ve yürüttüğü yoğun mücadele sonrasında NATO üyesi olmuştur. Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin NATO üyeliği sürecinde gelişen Türk-ABD ilişkilerini ve Türkiye'nin NATO üyeliğinin mecliste görüşülüp kabul edilmesi sırasındaki tartışmaları araştırmaktır.

## **TÜRKİE'NİN NATO'YA ÜYELİĞİ**

### **SSCB 'nin Türkiye'den Toprak ve Üs Talepleri ve Türk-ABD İlişkileri**

II. Dünya Savaşı'nın bitmesine 7 hafta gibi kısa bir süre kala SSCB, tarafından 19 Mart 1945 tarihinde Türkiye'ye verilen notada 1925 Dostluk Antlaşması'nın artık uzatılmayacağı bildirilmiştir (Tellal, 2009:501). SSCB, notada antlaşmanın II. Dünya Savaşı sonunda oluşan yeni duruma uygunluğunun kalmadığını ve antlaşmanın üzerinde değişiklikler yapılması gerektiğini belirtmiştir (Ülman, 1961:51). Türkiye, İngiltere'den destek aramış, destek alamayınca SSCB ile kendine uygun bir anlaşmanın yapılması için zemin oluşturma arayışına girişmiş ve 4 Nisan 1945 tarihinde, 19 Mart 1945 tarihli Sovyet notasına verdiği cevabi notada, SSCB ile feshedilen anlaşmanın yerini alacak günün şartlarına uygun yeni bir antlaşmanın yapılmasını kabul edeceklerini bildirmişlerdir (Ertem, 2009:378). 7 Haziran 1945 tarihinde, Sovyet Dışişleri Bakanı Molotov, Türkiye'nin Moskova Büyükelçisi Selim Sarper'e iki ülke arasında yapılması düşünülen yeni anlaşma için Sovyet önerilerini bildirmiştir. Molotov, Türkiye'den Doğu Anadolu'daki toprakları içinde yer alan Kars ve Ardahan'ın ve Boğazlardan kara ve deniz üslerinin Sovyetlere verilmesini ve Montreux Sözleşmesi'nin kaldırılmasını ve bunun yerine Türkiye ile SSCB arasında yeni bir anlaşmanın yapılmasını istemiştir (Tellal, 2009: 502). Kabul edilemez Sovyet



## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

taleplerini Selim Sarper, Ankara'daki yetkililere sormadan doğrudan reddetmiştir. Türkiye ile SSCB arasında 18 Haziran 1945 tarihinde bir görüşme daha yapılsa da Sovyet talepleri değişmemiştir. Bu olumsuz gelişme ile Türkiye Sovyetlerin isteklerinden kolay kolay vazgeçmeyeceğini anlamıştır (Ertem, 2009: 379). Bu talepler 17 Temmuz - 2 Ağustos 1945 tarihinde düzenlenen Potsdam konferansında o dönem dünyanın üç büyük devleti diyebileceğimiz ABD, İngiltere ve SSCB arasında görüşülmüştür (Tellal, 2009: 502). SSCB'nin Boğazlarda üs talepleri ve Montreux sözleşmesinin değiştirilmesi konusunda taraflar tam bir karara varamamıştır. Bu nedenle Türkiye bu konferans sonucunda İngiltere ve ABD'nin desteğini elde edememiştir. ABD Başkanı Boğazları bir uluslararası su yolu statüsüne koymak gibi Moskova'dan farklı bir amaçla da olsa Sovyetlerle Montreux'yü değiştirme yönünde anlaşmış ve Moskova'nın Türkiye'den toprak talebinin iki ülkenin arasında bir konu olduğunu belirtmiştir (Sönmezoğlu, 2006: 34; Ertem, 2009: 380).

Öte yandan Moskova'nın 1946 yılından itibaren Türkiye'den isteklerini açıkça belirtmeye başlaması, Sovyetlerin girişiyle İran'da yeni devletlerin kurulması ABD'nin Türkiye'ye Boğazlar konusunda tam destek verme yönündeki kararını pekiştirmiştir. Çünkü Potsdam Konferansı ardından ABD'nin Sovyetler ile çıkar ayrılığı iyice belirginleşmişti. ABD, Sovyetlerin yaptığı girişimleri adım adım Batı Avrupa'ya ilerlemek olarak görüyordu. ABD'ye göre İran'a müdahale eden ve Türkiye'yi tehdit eden Moskova, ABD'nin çıkarlarına dünyanın her yerinde zarar vermeye başlamıştı (Erhan, 2009: 523-524). Bu süreçte SSCB Balkanlar ve Doğu Avrupa'da da yayılmayı sürdürüyordu. ABD ise bu koşullar içinde Türkiye'yi kendi yanına alabilme çalışmalarını başlatmıştır. ABD, 5 Nisan 1946 yılında Türkiye'nin Washington Büyükelçisi Münir Ertegün'ün cenazesini Missouri ile İstanbul'a göndererek ve (Yüksel, 2013: 57) 7 Mayıs 1946 yılında yapılan bir anlaşmayla, Türkiye'nin ABD'den II. Dünya Savaşı sürecinde "Ödünç Verme ve Kiralama Yasası" vasıtasıyla aldığı borçların tamamını silerek Türkiye'nin yanında olduğunu göstermiştir (Erhan, 2009:525). SSCB'nin 8 Ağustos 1946 tarihinde Boğazlardan üs ve Doğu Anadolu'dan toprak talebini Türkiye'ye resmen bildirmesi üzerine (Balcıoğlu, 2005: 475) ABD Başkanı Truman 15 Ağustos 1946 tarihinde "Amerika'nın Sovyetlerin taleplerine karşı Türkiye'ye destek vereceğini" ilan etmiştir (Tüter 2015:163). SSCB 24 Eylül 1946 tarihinde Türkiye'ye son notasını göndermiştir (Ertem, 2013: 179).

ABD-Türkiye arasında yaşanan gelişmeler ABD'nin Sovyet tehlikesi karşısında Türkiye'yi yalnız bırakmayacağını göstermiştir. ABD'nin, Sovyet yayılması karşısında geleneksel içe dönük politikasından vazgeçerek dünyanın liderliğini üstlenme ve Sovyet yayılmacılığına karşı çevreleme politikası başlattığı görülmektedir. Türkiye, Sovyet tehditleri karşısında ABD'nin Türkiye'nin yanında yer almasından çok memnun kalmıştır.

ABD Başkanı Truman, kendi adıyla anılan doktrin ile Yunanistan ile Türkiye'ye verilmek üzere 400 milyon dolarlık askeri ve ekonomik yardım programını Amerikan Kongresi'ne 12 Mart 1947 tarihinde sunmuş ve Truman'ın teklifini kongre kabul etmiştir. Truman Doktrininin uygulamaya konulması hem Soğuk Savaş tarihi açısından hem de Türkiye-ABD ilişkileri açısından bir dönüm noktasıdır. Doktrin, "Amerika'nın, Türkiye'nin Batı'daki en önemli destekçisi olarak resmi anlamda doğuşunu" göstermektedir. Ancak ABD'nin Türkiye'yi Truman Doktrini kapsamında alması Türkiye'yi Sovyet tehdidine karşı koruma altına alırken aynı zamanda da ABD'nin Ortadoğu ve Yakın Doğu'ya yönelik kapsamlı stratejik çıkarlarını gerçekleştirmesinin başlangıcı olarak görülmektedir (Tüter 2015: 163). 4 Temmuz 1948'de Türkiye ile ABD arasında imzalanan Ekonomik İşbirliği Antlaşması ile Marshall yardımlarının verilmesine başlanmıştır (Erhan, 2009: 141). Marshall Planı kapsamında Türkiye'ye 1949-1951 yılları arasında yardım yapılmış ve 1951 yılına gelindiğinde Türkiye "Ortak Savunma Programı"na dâhil edilmiş ve böylece Türkiye'ye ABD yardımları "Ortak Savunma İdaresi" tarafından yapılmaya başlamıştır (Yüksel, 2013: 62-63).

### **NATO'nun Kuruluş Süreci**

1948 yılının Şubat ayında gerçekleşen Çekoslovak darbesi (Prag darbesi) sonucu, SSCB, Balkanlar ile Doğu ve Orta Avrupa'da egemenliğini ve hâkimiyetini tamamlamış oluyordu. Bundan sonra sıra Batı Avrupa'ya gelebilirdi. Bu nedenle Çekoslovakya olayı Avrupa'da tepkilere neden olmuştur. Bu gelişme Batı Avrupa için bir alarm durumu idi diyebiliriz (Armaoğlu, 2010:541).Bu şartlar içinde İngiltere, Hollanda, Fransa, Belçika ve Lüksemburg'dan oluşan beş ülke 17 Mart 1948 tarihinde Brüksel'de bir araya gelerek bir antlaşma imzalamışlardır. Taraflar, Brüksel Antlaşması ile ekonomik ve kültürel ilişkilerini geliştirme, bir ortak savunma sistemi kurma kararına varmışlardır. Antlaşmanın 4. maddesinde, taraflardan biri Avrupa'da silahlı saldırıya uğradığı zaman diğer devletler ellerindeki askeri ve öteki tüm olanaklarla saldırıya uğrayana yardım edeceklerini bildiriyorlardı. 1948 yılı Eylül ayında bu anlaşma doğrultusunda "Batı Birliği Savunma Örgütü" kurulmuştur (Sander, 2001: 264). Ancak Avrupa'da oluşan ve Sovyet tehdidine karşı kurulan Batı Avrupa Birliği içinde ABD'nin olmayışı bu birliği SSCB karşısında bir denge unsuru olmaktan yoksun bırakıyordu. Bu koşullar içinde 1948 yılında yaşanacak gelişmeler ABD ile Batılıları daha geniş bir ittifak oluşturmaya zorlayacak ve NATO kurulacaktır (Armaoğlu, 2010: 542).

II. Dünya Savaşı'nın hemen ardından Doğu Avrupa ülkelerinin arka arkaya Sovyet etki alanına girmesi, Müttefikler arasında Japonya konusunda ortak bir anlayışın oluşmaması (Sander, 2001: 263), Prag Darbesi ve Berlin Bunalımı ile Vandenberg Kararı'nın alınması gibi gelişmeler Brüksel Antlaşmasını

## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

imzalayan devletler ile ABD'nin bir ittifak içerisinde yer almasına giden süreci başlatmıştır (Doğan, 2005: 72). Monroe Doktrini ile yüzyılı aşkın bir süredir ABD, Avrupa ile ittifaklara girmemişti. Ancak arka arkaya gerçekleşen yukarıda belirtilen gelişmeler ciddi ve tehlikeli gelişmelerdi. SSCB, Berlin buhranı ile Batıya meydan okuyordu. “Batı Birliği Savunma Örgütü” Sovyet tehdidi karşısında yetersiz kalmaktaydı ve bu gelişmeler ABD'nin güvenliği için de tehlike oluşturmuyordu. Bir ABD senatörü olan Arthur H. Vandenberg ABD Dışişleri Bakanlığının bilgisi dâhilinde bir yasa tasarısı hazırlamıştır (Arda, 2018: 69). Nisan ayında Senatoya sunulan bu yasa tasarısında Vandenberg, ABD Cumhurbaşkanı'na “ABD'nin güvenliğini ilgilendiren ve karşılıklı yardımlaşmaya dayanan konularda bölgesel ve diğer ortak anlaşmalara katılma yetkisinin verilmesini istiyordu.” 11 Haziran 1948 tarihinde, Vandenberg'in teklifi ABD Kongresi'nde görüşülerek kabul edilmiştir (Armaoğlu, 2010: 545). Böylece ABD'nin 1823 yılından başlayarak Monroe Doktrini doğrultusunda uyguladığı inziva politikasını terk etmesi ile Avrupalı devletlerle ittifak anlaşmaları yapmasının önü açılmış oluyordu.

Nihayetinde 4 Nisan 1949 tarihinde, Washington D.C.'de toplanan ABD, İngiltere, Fransa, İtalya, Belçika, Hollanda, Danimarka, İzlanda, Lüksemburg, Kanada, Portekiz ve Norveçli yetkililer kurulan yeni dünyadaki güvenlik konusunda ve askeri tehlikelere karşı kısa adı NATO olan Kuzey Atlantik sözleşmesini (North Atlantic Treaty Organization) imzalamışlardır (Doğan, 2005:73; Uçarol, 2006: 821). Antlaşmada, NATO'ya katılan ülkelerin, “milletlerin demokrasi ilkeleri ile kişi hürriyetleri ve hukuk üstünlüğüne dayanan hürriyetlerini ve ortak savunmaları ile barış ve güvenliklerini korumak için birleşmiş oldukları belirtiliyordu. İçlerinden birine yapılmış bir saldırı hepsine yapılmış sayılacaktı” (Armaoğlu, 2010: 546). NATO'nun kurulması ile SSCB'nin Avrupa'da yayılma çalışmalarının durdurulduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki, NATO'nun bir savunma sistemi olarak kurulmasıyla SSCB'nin tehditleri ve yayılma politikaları karşısında bir set oluşturulmuş ve caydırıcı bir güç meydana getirilmiştir (Uçarol, 2006: 821).

### **Türkiye'nin NATO Üyeliği Süreci**

II. Dünya Savaşı'nın bitişinde Türkiye, hem Boğazlar ile Doğu Anadolu'daki toprakları üzerindeki istekleriyle hem de bu istekleri gerçekleştirmeye kararlı görünmesiyle SSCB'nin yoğun baskısı ile karşı karşıya kalınca güvenlik endişesi duymuştur (Ülman, 1967: 148). Aslında o dönem hala yürürlükte olan 1939 yılında imzalanmış bulunan “Türk-İngiliz-Fransız” anlaşması vardı. Ancak Türkiye buna güvenemiyordu. Çünkü savaş sırasında Türkiye bu anlaşmanın açık yüklemelerine rağmen tarafsız kalmıştı. Fransa ve İngiltere bunu ileri sürerek Türkiye'nin yardımına gelmeye bilirdi. Öyle ki, yardıma gelmek isteseler bile o dönem ABD'nin desteği olmadan kendilerini savunacak durumları da yoktu. Bu

nedenledir ki Türkiye, SSCB baskısı ve tehdidi karşısında ABD'nin yardımını aramak durumunda kalmıştır (Ülman, 1967: 148). ABD'nin 1947 yılında Truman Doktrini ilan edilinceye kadar Türkiye'nin yardımına gelmemesi nedeniyle Türkiye, Sovyet tehdidi karşısında tek başına mücadele etmiştir. 1947 yılında ABD'nin Türkiye'ye askeri yardım yaptığı süreçte Türkiye üzerinde oluşan ağır Sovyet baskısı azalmaya başlamıştı. Ancak söz konusu doktrin iki taraflı bir savunma anlaşması değildi. Bu nedenle, doktrin Türkiye'yi biraz rahatlatırsa da güvenlik endişelerini gidermeyi sağlamıyordu (Ülman, 1967: 149). Türk yetkililer NATO'nun kuruluş aşamasından başlayarak Türkiye'nin NATO'ya alınması için çalışmalarını sürdürmüşlerdir ki, Türkiye'nin NATO'ya üye olması için Sovyet tehditlerinin yanı sıra başka sebepleri de mevcuttu.

Öncelikle, NATO'ya üye olmak, Türk devlet adamlarınca cumhuriyetin ilanı ile birlikte izlenmeye başlanan Batı'ya dönük yürütülen dış politikanın bir gereği olarak görülüyordu. 1949 yılında "Avrupa Konseyi'nin kurucu üyesi olan Türkiye NATO'ya üye olmanın kendisinin hakkı olduğunu düşünüyordu. Diğer yandan Türkiye'de, 1945 yılındaki SSCB'nin taleplerinin oluşturduğu olumsuz hava hissedilmeye devam ediyordu. ABD'nin Truman Doktrini ve Marshall Planı doğrultusunda yaptığı yardımlar ABD ile yakın iş birliğini sağlamıştı ancak bu durum Sovyetlerin oluşturduğu tehlikeyi tam olarak gidermemişti. Ayrıca Türkiye savaş sürecinde izlediği savaş dışı kalma politikası sonucunda savaş sonrasında yalnız kalma korkusu içindeydi. Türkiye, Batı Avrupa, ABD ve yeni kurulan NATO gibi bir kuruluşun içinde yer alarak bu durumu ortadan kaldırmak istiyordu. Bunu başarır ise topraklarının savunulması sağlanacak ve ordusu modern bir yapıya kavuşacaktı (Erhan, 2009: 543-544; Oğuzlu, 2013: 2-3). Türkiye, ABD ile arasında oluşan ittifakı NATO'ya üye olarak kurumsal hale getirmek istiyordu (Yılmaz, 2012:1). Savaş sonrası çok partili demokratik sisteme geçmişti. Bunun sürdürülmesi isteniyordu. Demokrat Parti'nin (DP) liberal Batı geleneğini yerleştirme düşüncesi de vardı. Bunun Batı Bloğu içinde yer alınarak gerçekleşeceği düşünülüyordu (Erhan, 2009: 543-544; Ülman-Sander, 1972: 6). Bu düşüncelerle NATO'ya üyelik için çalışmalar başlatılmıştır.

### **Türkiye'de CHP Dönemi NATO Üyeliği Konusunda Gelişmeler**

Batılı demokratik devletlerin muhtemel Sovyet saldırganlığına karşı Brüksel Anlaşması gibi savunma cephesi kurma girişimleri, Türk yetkililerin de bu antlaşmaya katılmak için girişimlerde bulunmasına neden olmuştur. İngiltere Dışişleri Bakanı ile 11 ayda üç kere görüşen Türk Dışişleri Bakanı Necmettin Sadak, bu konuda herhangi bir sonuç elde edememiştir (Balcıoğlu, 2005: 468). Batı Avrupa'da oluşan birliğe katılmayan Türkiye, bu oluşumun ABD ve Kanada'nın da katılımıyla etkin bir şekilde genişleyeceği haberini alınca kurulacak yeni oluşuma katılabilmek için NATO'nun kuruluşu aşamasında girişimlerini başlatmıştır. Dönemin Başbakanı Hasan Saka, Haziran 1948'de

## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

“Türkiye'nin ABD'nin müttefikten öte bir müttefiki olduğunu” söyleyerek iki ülke arasında kurulan işbirliğinin askeri bir ittifakla somutlaştırılmasını istemiştir (Erhan, 2009: 545; Arda, 2018: 72). 1949 yılının Şubat ayında Avrupa Ekonomik İşbirliği toplantısı yapılırken Dışişleri Bakanı Necmettin Sadak Türkiye'nin NATO'ya girmesinin mümkün olmaması halinde İngiltere, Fransa, Türkiye ve Yunanistan'ın yer aldığı “Akdeniz Paketi”nin kurulmasını önermiştir (Erhan, 2009: 545). Türkiye, NATO'ya üye olabilmek için çalışmalarını yürütürken, İngiltere, Ortadoğu'daki ve Doğu Akdeniz'deki varlığını sürmek amacıyla oluşturmayı planladığı savunma paktına Türkiye'yi dâhil etmek istiyordu. Bu nedenle de Türkiye'nin NATO'ya katılmasına son zamana kadar karşı çıkmıştır (Molla, 2008: 12). 5 Mayıs 1949 yılında kurulan ve askeri bir niteliği olmayan Avrupa Konseyi'ne Türkiye'nin alınmaması Türkiye'de yeni tepkilere neden olmuştu. Bu tepkiler sonucu 8 Ağustos'ta Bakanlar Komitesi Türkiye'yi Konsey'e katılmaya davet etmiştir. Türkiye'nin Konseye katılması NATO'ya girme umutlarını artırmıştır (Balcıoğlu, 2005: 468). 1949 yılı Aralık ayında Türkiye, NATO'ya katılma konusunda ABD'nin kesin olarak ne düşüncede olduğunu öğrenmek istemiş ancak bir durum değişikliği olmamıştır. Fakat 1950 yılı Mart ayında ABD'nin Akdeniz Filosuna bağlı olan bazı gemilerin İzmir ve İstanbul limanlarını ziyaret etmeleri Türkiye'yi yeniden ümitlendirmiştir (Balcıoğlu, 2005: 469). Türkiye, Akdeniz ittifakının kurulması konusunda girişimlerini devam ettirmiştir. İtalya bu konuda Türkiye'yi desteklerken İngiltere Ortadoğu konusunda bir pakt kurma gibi farklı düşüncelere sahip olduğu için bu desteği vermiyordu. Türkiye, İngiltere'nin Ortadoğu konusunda planladığı pakta Mısır gibi Arap devletlerinin katılmayacağını biliyordu. Bu durumda Türkiye için tek seçenek vardı, o da NATO'ya üye olmaktı (Balcıoğlu, 2005: 469). Nihayet CHP iktidarının son günleri olan 11 Mayıs 1950 tarihinde Türkiye, NATO'ya üyelik başvurusunda bulunmuş ancak İtalya dışında bu girişimi destekleyen olmadığı için başvuru bir sonuca bağlanmamıştır (Erhan, 2009: 545).

### **Demokrat Parti Dönemi ve Türkiye'nin NATO'ya Üye Oluşu**

Türkiye'nin NATO üyeliği için girişimleri devam ederken 14 Mayıs 1950'de yapılan genel seçimle iktidar değişikliği gerçekleşmiş ve DP, iktidara gelmiştir (Erkman, 2018:1227). DP'nin ilk katıldığı 1946 genel seçim kampanyası sürecinde Celal Bayar'ın “Dış politikamız milletlerin hukuk eşitliğine, milletlerarası siyasi, iktisadi ve kültürel iş birliğine, kolektif güven... esasına dayanmalıdır... milli varlığın ancak milli kuvvetle korunabileceği kanaatine bağlı kalmakla beraber milletler birliği gayesini hedef tutacak barışçı ve açık dış siyasetin memleket menfaatlerine uygun ve realist yol olduğuna inanıyorum...” sözleri DP'nin dış politikada Türkiye'ye katkı sağlayacağı düşünülen uluslararası ittifaklara katılma yönünde politikalar uygulayacağını göstermektedir (Vatan Gazetesi, 17. 07.1946; Şahingiray,1955: 29).CHP'nin dış politika uygulamalarını

benimsediği görülen DP döneminde NATO'ya giriş konusundaki mücadeleye hız verilmiştir. DP, NATO'ya üyelik konusundaki isteğini, CHP'nin girişimlerinin yetersiz olduğunu vurgulayarak muhalefette iken de göstermişti.

II. Dünya Savaşı'nda Japonya'nın yenilgiye uğraması sonucunda SSCB ile ABD, Kore sorunu ile karşı karşıya gelmişlerdir. SSCB, İngiltere, ABD ve Çin bu sorun için toplanmışlardır. Ancak bu görüşmede bir anlaşmaya varılamamıştır. Bunun üzerine ABD sorunu BM'ye taşımıştır. BM aldığı kararla 27 Haziran 1950'de üye devletleri yardıma çağırmıştır (Cengiz, 2009: 48). Türkiye ise Kore'de yaşanan gelişmeleri Haziran 1950'de yakından izlemekteydi (Erhan, 2009:545). 25 Haziran 1950 tarihinde Kuzey Kore kuvvetlerinin Güney Kore'ye saldırması ile ABD harekete geçmiştir. Türkiye'nin NATO'ya girmesi konusu Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi ile hız kazanmıştı. Kore Savaşı'nı DP, NATO'ya giriş için iyi bir fırsat olarak görmüştür. DP'ye göre Türkiye, Kore'ye asker gönderirse Türkiye'nin Batı'nın özgürlükçü fikirlerine bağlılığı kesin bir davranışla ortaya konacak ve ABD Kongresi bu karardan etkilenecektir. Böylece de Türkiye'nin NATO üyesi olması gerçekleşebilecektir (Bozkurt, 2018: 116). Bu düşüncelerle Bakanlar Kurulu hızlı bir şekilde 4500 kişi ile oluşturulan bir tugayı Kore'ye gönderme kararı almıştır. Kore'ye asker gönderme kararı Türkiye Büyük Milet Meclisi'nde (TBMM) görüşülmeden alınmıştı. Buna CHP ile Millet Partisi tepki göstermiştir. Bu tepkinin nedeni ise Kore'ye asker gönderme konusunda değil, bu karar alınırken muhalefet partilerinin fikrinin alınmaması ile ilgili idi. Bu tür konuların TBMM'de görüşülmesi Türkiye'de bir dış politika geleneği idi. Ancak DP'ye göre bu bir savaş kararı olmadığı için TBMM'de görüşülme gereği yoktu (Cengiz, 2009: 49). Türkiye ABD'nin ardından, BM'nin ülkeleri Kore'nin yardımına çağırması sonucu Kore'ye kara askeri gücü gönderme kararı alan ikinci ülkedir (Akkaya, 2012: 13). Nitekim asker gönderme kararının alınmasından bir hafta kadar bir süre sonra 1 Ağustos 1950 tarihinde, Türkiye NATO'ya üye olabilmek için ikinci başvurusunu yapmıştır. Ancak bu başvuru da NATO Bakanlar Konseyi'nin Eylül ayında yaptığı toplantıda reddedilmiştir (Erhan, 2009:545; Milliyet Gazetesi 23.08.1951).

İlk aşamada Kore'ye 4500 asker gönderen Türkiye 15 ülke içinde ABD'den sonra en çok asker gönderen ülke olmuştur. Kore'ye gönderilen asker sayısı ilerleyen dönemde 6000'i aşmıştır. Türk birliklerine, 18 Kasım 1950 tarihinde cephedeki ABD kolordusunun ihtiyatı olmak için Kunuri Bölgesine gitmesi emri verilmiştir (Yaman, 2005: 239). 26-30 Kasım tarihlerinde cereyan eden Kunuri muharebelerinde ağır kayıplar vererek Çin birliklerinin hücumunu Türk subayı kesmiş ve böylece 8. Amerikan Tugayını imhadan kurtarmıştır. Kore Savaşı 27 Temmuz 1953 yılında Panmunjan'da imzalanan barış antlaşması ile sona ermiştir (Bulut, 2018: 201). Kore'de Türk askerinin 721'i şehit olurken 672 asker yaralanarak yurda dönmüş ve 1475 yaralı asker Kore'de tedavi edilmiştir. 243 asker ise esir düşmüş ve 175 kişi de kaybolmuştur (Erhan, 2009: 546-547). Kore

## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

Savaşı'na katılan Türk tugayı muharebelerde büyük başarılar elde etmişti. Bunu, ABD Dışişleri Bakanı Yardımcısı, "Kore Savaşı'nda Türk askeri üstün vasfını gösterdi" şeklinde değerlendirmiştir (Karakaş, 2008: 362-363).

Türkiye'nin 1 Ağustos 1950 tarihinde, NATO'ya üye olabilmek için yaptığı ikinci başvurusu reddedilmişti. Türkiye'nin üyeliğinin NATO'yu olumsuz yönde etkileyeceğini düşünen ABD, NATO üyeliği yerine Türkiye'nin Yunanistan'ın da dâhil olduğu bir "Akdeniz Paktı" içinde yer almasını planlamıştır. Kurulması düşünülen pakt önceden İngiltere tarafından planlanan "Ortadoğu Komutanlığı" ile benzerlik gösteriyordu. NATO üyesi devletlerle, NATO ittifakı dışında ancak ona kendini yakın hisseden ülkeler arasında kurulacak paktla Doğu Akdeniz'in güvenliğini sağlamak amaçlanıyordu. Türkiye pakta hem sıcak bakmıyor hem de bunun kurulmasına ihtimal vermiyordu. Çünkü ilk olarak söz konusu dönemde İngiltere ile İngiltere'den bağımsızlığını almaya çalışan Mısır'ın aynı pakt içinde yer alması ihtimal dâhilinde değildi. İkinci neden o dönem Arap devletleri arasındaki anlaşmazlık vardı. Bu nedenlerle Mısır böyle bir oluşum içinde tek başına yer alamazdı (Arda, 2018:76; Milliyet Gazetesi, 01.10.1950). Türkiye, Akdeniz Paktı'nın kurulmasına olumsuz baksa da bu fikre tamamen arkasını dönmemişti. Bunu NATO'ya üye olabilmenin bir adımı olarak görüyordu. Bu nedenle ABD'nin o dönem Dışişleri Bakanı olan Dean Acheson'un 19 Eylül'de Türkiye'nin Washington Büyükelçisi Feridun Cemal Erkin'e bir notayla verdiği Türkiye'nin Akdeniz savunma planlamasına katılmasıyla ilgili talebini 21 Ekim'de kabul ettiğini yolladığı cevabi notasında belirtmiştir (Arda, 2018: 76).

### **ABD'nin Türkiye'ye Karşı Tutumunu Değiştirmesi ve Türkiye'nin NATO'ya Alınması**

1951 yılına gelindiğinde ABD Hükümeti askeri stratejilerinde değişiklikler yapmaya başlamıştır. Özellikle Başkan Truman'ın isteği ile General Eisenhower'ın Atlantik Paktı Ordusu'nun başına tayin edilmesi sonrası yapılan değişiklikler hissedilmiştir. Bu değişim ile birlikte milli menfaatler ve değişen dünya koşulları nedeniyle ABD, Türkiye'nin NATO üyesi olmasına olumlu bakmaya başlamıştır (Balcı, 2017: 72). Nihayet ABD, müttefiklerine 15 Mayıs 1951 tarihinde Yunanistan ve Türkiye'nin NATO'ya dâhil edilmesini önermiştir (Erhan, 2009:548; Bilge Criss, 2012: 15).Bu kararın nedeni Türkiye'nin yürüttüğü ısrarlı girişimler değil, Dünya'da oluşan yeni koşulların ABD nezdinde yarattığı endişelerdir (Erhan, 2009: 548). SSCB'nin 1949 yılında atom bombasına sahip olduğunu duyurması ile SSCB ile ABD nükleer alanda eşit hale gelmiş oluyordu. Bu gelişme ile ABD sahip olduğu önemli bir avantajı kaybediyordu. Bu durum NATO'nun güney kanadının güçlendirilmesi zorunluluğunu gündeme getirmiş ve olası bir Sovyet saldırısına karşı SSCB'nin, stratejik noktalarını imha etmek için Türk hava sahasının kullanılması ihtiyacı oluşturmuştur (Balcı, 2017: 72). Ancak Türkiye NATO'ya alınmadan ABD'nin bu

ihtiyacını karşılamayacağını belirtmiştir (Erhan, 2009:548). Diğer yandan 1950 Şubat'ında Moskova'da Çin ve SSCB arasında bir anlaşma imzalanmıştır. Böylece kapitalist dünyaya karşı komünist iki büyük ülkenin cephe aldığı görüntüsü oluşmuştur (Özçelik, 2003: 66). Kore Savaşı da ABD'yi SSCB karşısında tedbirler almaya iten konulardan biridir. Bu savaş, uluslararası alanda komünizm egemenliğinin bir kampanyası olduğunu göstererek atom bombası dengesinin oluşmasıyla bölge savaşlarının çıkması ihtimalini de ortaya koymuştur (Özçelik, 2003: 67). SSCB, Uzakdoğu'dakine benzer şekilde Avrupa'da da genişleme girişiminde bulunabilir ve ilk hedefi henüz NATO'ya üye olamamış Türkiye olabilirdi. Türkiye'nin işgal edilmesi ise Avrupa'nın güvenliğini tehlikeye düşürürdü (Erhan, 2009:549). Türkiye ve Yunanistan'ın NATO'ya üyeliği konusunda ABD'nin ısrarlı olmasının başka bir nedeni de Yugoslavya'da yaşanan durumdu SSCB, Avrupa'ya bir saldırı kararı alırsa Yugoslavya'da tehdit altına giriyordu. Yugoslavya 1948'de Kominform'dan çıkartılmış ve SSCB'nin yoğun baskısı altındaydı (Özçelik, 2003: 67). Yugoslavya'nın SSCB tarafından işgalinin önlenmesi için NATO Başkomutanı Eisenhower'ın vurguladığı gibi NATO'nun güney kanadının güçlendirilmesi gerekiyordu (Balci, 2017: 74). Bununla birlikte ABD strateji uzmanları Avrupa'da bir savaş çıkarsa Urallardaki endüstri bölgeleri ile Kafkaslardaki petrol yataklarının bombalanması gerektiğini vurguluyorlardı (Ülman, 1968: 261). Bunun için Türkiye ve Yunanistan'ın NATO'ya dâhil edilmesi gerekiyordu. Böylece ABD için Türkiye'nin önemi gittikçe artıyordu. Türkiye'nin Kore Savaşı'na ABD'den sonra en çok asker gönderen ülke olması ve bu savaşta Türk askerinin savaş kabiliyetini göstermiş olması ABD'li yöneticilerin yanı sıra diğer NATO üyelerinin birçoğunun da Türk askeri hakkındaki fikirlerinin yumuşamasını sağlamıştır. ABD kamuoyunun Türkiye konusundaki düşünceleri de önemli idi. Kore Savaşı'nda Türk birliklerinin sergilemiş olduğu üstün başarı ve Kuruni Muharebesi'nde kendilerini feda etmek pahasına ABD birliklerini imha edilmekten kurtarmaları, Amerikan kamuoyunda Türkiye'nin Sovyet tehdidine karşı yalnız bırakılmaması gerektiği yolunda bir görüş oluşmasına neden olmuştur (Erhan, 2009: 549). ABD'nin fikri bu şekilde dönüşmüş iken NATO'nun diğer üyeleri farklı düşüncelere sahipti.

Türkiye'nin NATO'ya üye olması konusunda Fransa, İtalya, Luxembourg ve Hollanda ABD ile aynı fikirde idi. İngiltere ise hala Türkiye'nin Orta Doğu'nun savunulmasında görevlendirilmesini istiyordu. Öte yandan NATO'nun İskandinavyalı üyeleri olan Norveç ve Danimarka antlaşmanın alanı genişletilirse kendi çıkarları dışında kalan Akdeniz bölgesinin korunması için savaşa girmek istemiyorlardı. Bu devletler ayrıca NATO'nun bir savunma ittifakı olmasının yanı sıra, siyasi, kültürel ve sosyal açıdan birbirine benzeyen ülkelerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu savunarak Türkiye ve Yunanistan'ın bu özellikleri taşımadığı için pakta alınmasına karşı çıkıyorlardı (Erhan, 2009: 549-550). Bütün bu yaşananlara rağmen 15 Mayıs 1951 tarihinde ABD, NATO üyesi diğer



## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

devletlere birer mektup yazarak Türkiye ve Yunanistan'ın üyeliği ile ilgili tavsiyede bulunmuş ve bu tavsiyelerle üyeliğin önündeki engelleri kaldırmıştır (İlhan, 2015: 164).

16-20 Eylül 1951 tarihlerinde NATO Bakanlar Konseyi'nin Ottawa'da yaptığı toplantının sonunda Yunanistan ile Türkiye'nin NATO'ya üye olarak çağrılmalarına oy birliği ile karar verilmiştir (Cengiz, 2009: 53). Bununla birlikte özellikle İngiltere'yi ikna etmek kolay olmamıştır. Tartışılan konu ise Türkiye'nin üye olduktan sonra NATO'nun hangi komutanlık bünyesine alınacağıdır. İngiltere, Türkiye'yi kurulması düşünülen "Ortadoğu Komutanlığı" içine almak isterken Türkiye, ABD'li General Eisenhower komutasındaki "Avrupa Müttefik Komutanlığı" bünyesinde yer almak istemiştir (İlhan, 2015: 164). Türkiye'nin üyelik sürecini bu nedenin uzattığı anlaşılmaktadır. Yaşanan bu gelişmelere rağmen Türkiye'nin NATO'ya üyeliği üye ülkelerin meclislerinde görüşülerek kabul edilmiştir (Karacan, 1952: 1). Böylece Türkiye'ye NATO'ya katılması için davetiye gönderilmiştir.

### **Türkiye'nin NATO Üyeliğinin TBMM'de Görüşülmesi ve Yürürlüğe Konması**

Türkiye'nin NATO'ya katılımı 18 Şubat 1952 tarihinde TBMM'de görüşülüp kanunlaştırılmıştır. TBMM'de saat 15'te birinci oturum açılmış ve yapılan oylama ile Türkiye'nin NATO'ya üyeliği konusunun ilk gündem maddesi olarak görüşülmesi kabul edilmiştir. Türkiye'nin NATO üyeliği konusunda söz isteyen vekiller sırasıyla şöyledir: Dışişleri Bakanı ve İstanbul Milletvekili Fuad Köprülü, Dışişleri Komisyonu Başkanı ve Samsun Milletvekili Firuz Kesim, Zonguldak Milletvekili Abdürrahman Boyacıgiller, İstanbul Milletvekili Füzüzan Tekil, Ağrı Milletvekili Celal Yardımcı, İzmir Milletvekili Cihad Baban, Kayseri Milletvekili Suad Hayri Ürgüblü, Eskişehir Milletvekili Ali Fuad Cebesoy, Muğla Milletvekili Nadir Nadi, Mardin Milletvekili Kemal Türkoğlu, yine İzmir Milletvekili Osman Kapani, Erzurum Milletvekili Rıfık Salim Burçak, Kocaeli Milletvekili Ethem Vassaf, Seyhan Milletvekili Sedad Bari, Ankara Milletvekili Hamid Şevket İnce, yine Kayseri Milletvekili İsmail Berkok ve Giresun Milletvekili Arif Hikmet Pamukoğlu'dur (TBMM Tutanak Dergisi, 9. Dönem, Cilt: 18, 41. Birleşim, 2. Toplantı 339). Görüldüğü gibi NATO hakkında söz almak isteyen vekiller Türkiye coğrafyasında geniş bir alanı temsil etmektedirler. Ancak görüşülecek konunun ivediliği nedeniyle bu vekillerin bir kısmı kürsüye çıkıp Türkiye'nin NATO üyeliği konusundaki düşüncelerini belirtememişlerdir.

Gerçekleştirilen oturumda Türkiye'nin NATO üyeliğine alınması hakkında ilk konuşmayı Dışişleri Bakanı Fuad Köprülü yapmıştır. Köprülü konuşmasında Türkiye'nin NATO üyeliğinin dışişleri komisyonundan oy birliğiyle geçirildiğini vurgulamıştır. Bu konuda hazırlanan kanun tasarısının mecliste kabul edilmesi

gerçekleşirse bunun ABD'ye hemen sunulacağını ve böylece Türkiye'nin NATO üyesi olmasının gerçekleşeceğini belirtmiştir. Köprülü konuşmasının devamında NATO anlaşmasını imzalayan 12 devletin bu anlaşmayı yapmaktaki gayelerini ve ideallerini belirttikten sonra NATO'nun bir askeri müdafaa vasıtası olmasının yanı sıra geniş manada maddi ve manevi yükselişi hedef tutan bir iş birliği ve dayanışma anlaşması olduğunu vurgulamıştır. Köprülü, NATO'nun askeri yönünün çok tartışılan bir konu olduğunu ifade etmiş ve bu nedenle bu yönü üzerinde duracağını belirtmiştir. Köprülü, antlaşmanın 5. maddesinde taraflardan birine veya birçoğuna karşı gerçekleşecek silahlı bir saldırıyı tarafların hepsinin kendine yapılmış bir saldırı olarak kabul edeceğini ifade ettiğini vurgulamıştır. 6. Maddede ise 5. Maddede kabul edilen hükümlerin nerelere saldırı vukuu bulunduğu takdirde cari olacağını belirtildiğine değinmiş ve eğer Türkiye anlaşmayı bu haliyle kabul etseydi Türkiye topraklarının hepsinin NATO kapsamına alınmamış olacağını vurgulamıştır. Köprülü bu nedenle anlaşmanın söz konusu 6. Maddesinde Türkiye'nin bütün topraklarını içine alacak şekilde değişiklik yapıldığının altını çizmiştir. Köprülü konuşmasını, 1948 yılından itibaren önem kazanan Türk- ABD ilişkilerine değinerek sürdürmüş ve Türk- ABD ilişkilerine değinmesinin nedenini de elde edilenin bütün milletin yıllarca beklediği bir netice olduğu şeklinde açıklamıştır. Bu sürecin 1948 yılına kadar uzanan bir mazisi olduğunu vurgulayan Köprülü, amacın Türkiye'nin güvenliğini "ABD'nin de içinde olacağı muhtelif müşterek tedbirlerle kuvvetlendirmek" olduğunu ifade etmiştir. Köprülü, söz konusu vesikanın, "istiklal, hürriyet, demokrasi ideallerine bütün hürriyet aşığı milletler gibi samimiyetle bağlı olan Türk milletinin arzu ve iradesine ve onun temsilcisi olan Meclisin isabetli direktiflerine tamamen uygun olduğu kanaatinde olduğunu" vurgulayarak, kararın yüksek heyete ait olduğunu belirtmiş ve konuşmasını tamamlamıştır (Köprülü, 1952: 313-315).

TBMM'de NATO konusunda konuşmak üzere söz alan ikinci isim Dışişleri Komisyonu Başkanı Firuz Kesim olmuştur. Kesim, konuşmasına TBMM'nin tarihi günlerinden birini yaşadığını belirterek başlamış ve 1945 yılında başlayan ve devam etmekte olan Sovyet tehlikesine vurgu yaparak bu tehlike karşısında milletin tek başına mukavemet ettiğini belirtmiştir. Kesim, Türkiye NATO'ya üye olunca NATO üyesi 12 devletin Türkiye sınırlarına yapılacak bir silahlı saldırıyı kendilerine yapılmış olarak kabul edeceklerini ve Türkiye'nin "Hür Dünya"nın müşterek varlığını müdafaaya bu devletlerle birlikte katılacağını belirtmiştir. Kesim, geçmiş tarihe bakıldığında ilk defa ehemmiyeti büyük olan siyasi ve askeri bir emniyet manzumesine eşit haklarda girildiğini ve bunun Türkiye'yi yarınlara büyük bir güvenle baktırdığını ve DP Hükümetinin bu başarıyı kısa sürede elde ettiğini belirterek bu başarısından dolayı DP'ye teşekkür etmiştir. Kesim ayrıca DP, Hükümeti'nin iktidara geldiği günden itibaren takip ettiği dış politika hakkında haksız şekilde eleştirilere maruz kaldığını belirterek muhalefeti bu konuda eleştirmiş ve bu eleştirilere rağmen Hükümetin şuurlu ve sebatlı bir çalışma yürüttüğünü ifade etmiştir. Kore'ye asker gönderme kararının

## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

tereddütsüz ve hızlı bir şekilde alındığını, askerinin Kore'de sergilediği kahramanlıkların ise Türkiye'ye NATO' yolunun açılmasında etkili olduğunu ve bu nedenle Kore şehit ve gazilerinin önünde şükran ve minnetle eğildiğini belirtmiştir. Kesim, II. Dünya Savaşı sonrasında dünyada yaşanan olumsuzluklara ve sağlanamayan barışa ve SSCB'nin Türkiye üzerinde oluşturduğu tehlikeye ve ABD'nin bu tehlike karşısında Türkiye'ye yaptığı yardımlara vurgu yaparak konuşmasını sürdürmüştür. Konuşmasının devamında Brüksel Antlaşması'nın imzalanması ve ardından ABD'nin katılımı ile NATO'nun kurulmasından söz ederek Türkiye'nin NATO'ya davet edilmesi nedeniyle ABD Başkanı'na, devlet adamlarına ve ABD vatandaşlarına teşekkür etmiştir. Kesim, Türkiye'nin NATO'ya üye olmakla en doğru yolu seçtiğini ifade etmiştir. Türkiye ve Yunanistan'ın katılımı ile sayısı 14'e yükselecek olan bu devletlerin hür dünyayı, insan haklarını ve medeniyetin müşterek varlığını her türlü tehlikeye karşı koruma azminde olduklarını vurgulamıştır. TBMM'nin bu vesikayı kabul etmesi ile "sulhu temine matuf muazzam bir emniyet manzumesinin temellerinden birini Türk Milletine istinat ettireceği" şeklindeki sözleri ile konuşmasını bitirmiştir (Kesim, 1952:315-318).

Üçüncü konuşmacı olarak CHP adına Faik Ahmet Barutçu söz almıştır. Barutçu, CHP'nin Türkiye'nin NATO'ya girişini tasvip edecek vesikayı memnuniyetle karşıladığını belirterek konuşmasına başlamıştır. Konuşmasının devamında, antlaşmanın hükümlerinin her ülkenin kendi Anayasasına göre tatbik olunacağını vurgulayarak "bugün Anayasamıza göre ilk tasdik muamelesini yapacağız" demiş ve bundan sonraki uygulamalar aşamasında da Anayasaya bağlı kalınması, TBMM'nin onayının alınması ve askeri alanda yapılacak anlaşmalarda dikkatli olunması gerektiğini vurgulamıştır. Barutçu konuşmasını, 1945 yılı itibarı ile başlayan Sovyet tehditlerine ve 1947 yılından itibaren Sovyetlere karşı yapılan ABD yardımlarına vurgu yaparak sürdürmüştür. Türkiye'nin NATO üyeliğinin 1947 yılından beri sürdürülen Türk dış politikasının ve Türk-ABD ilişkilerinin bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. ABD'ye Türkiye'ye gösterdiği ilgiden dolayı teşekkür ettikten sonra başta İngiltere ve Fransa olmak üzere diğer akit devletlere de teşekkürünü bildirmiştir. Barutçu Türkiye'nin NATO üyeliğinde dünyada yaşanan gelişmelerin de etkili olduğunu ifade etmiştir. Konuşmasının sonunda Atlantik Paktını milli bir eser olarak tasvip ettiğini ve memleket için hayırlı olmasını dilediğini ifade etmiştir (Barutçu, 1952: 318-319).

Dördüncü Konuşmacı DP grubu adına konuşan Rıfki Salim Burçak'tır. Burçak konuşmasının başında II. Dünya Savaşı'nı demokrasilerin kazanılması sonucu bir sulh ve huzur dönemi yaşanacağı beklenirken bunun aksine her gün biraz daha artan tehlikeli bir emniyetsizlik havası yaşandığını vurgulayarak savaş sonrası dünyada yaşanan olumsuz gelişmelerin üzerinde durmuştur. Dünya barışı için büyük umutlarla kurulan BM'nin dünya huzurunu sağlamak için kendisinden

beklenenleri sağlayamadığını ve bu nedenle Batı Avrupalı devletlerin yeni arayışlara girdiğini vurgulamış ve bu arayışlar içinde NATO'nun kuruluşuna kadar geçen süreçte yaşananları anlatmıştır. NATO'nun dünya barışı için önemi üzerinde durmuştur. Burçak Türkiye'nin NATO'ya üye olması ile Batı Avrupa savunma sisteminin bir kat daha güç kazandığını belirtmiş ve bunun nedenleri üzerinde durmuş ve Türkiye'nin NATO'ya kabul edilmesi sebebiyle başta ABD olmak üzere NATO üyesi devletlere teşekkür etmiştir. Burçak konuşmasının devamında NATO'nun Türkiye için önemini belirtirken 1945 yılından sonra oluşan Sovyet tehlikesine değinmiş ve Batı Avrupa'nın da Türkiye gibi Sovyet tehdidi ile karşı karşıya kaldığını belirterek Sovyetlerin ortak düşman olduğu vurgusunu yapmıştır. Burçak ABD'nin Truman Doktrini ve Marshall Planı doğrultusunda Türkiye'ye yaptığı yardımları şükranla karşıladığını ifade etmiştir. Türkiye'nin NATO üyesi olması ile paktın sınırlarının Kars'a kadar uzayacağını belirmiş ve bu gelişme ile hem Avrupa'nın hem de Türkiye'nin dış emniyetinin sağlandığını vurgulamıştır. Konuşmasında iç politikada yaşananlara da değinen Burçak, CHP adına konuşan Barutçu'nun "Türkiye'nin NATO'ya üyeliği CHP döneminde başlatıldı" sözüne karşılık konuşmuştur. Bunun CHP döneminde başlatılmadığını dönemin Başbakanı ve Dışişleri bakanının basın ve TBMM konuşmalarından örnekler vererek açıklamaya çalışmış ve Türkiye'nin NATO üyeliğinin DP'nin başarısı olduğunu, CHP'nin buna katkısı olmadığını ifade etmiştir. Uzun bir konuşma yapan Burçak konuşmasının sonunda Türkiye'nin NATO'ya eşit haklar ve eşit şartlarda üye olduğunu vurgulayarak bunda Hükümetin aldığı Kore kararının etkili olduğunu belirtmiş ve Kore gazilerine ve şehitlerine minnet ve şükranlarını bildirmiştir (Burçak, 1952: 319-322). Burçak'ın CHP'ye yönelik eleştirisine karşılık CHP adına cevap vermek üzere Barutçu söz almış ve Barutçu, Türkiye'nin NATO üyeliğinin milli bir mesele olduğu, bunun bir parti meselesi haline getirilmemesi gerektiği ve CHP'nin NATO üyeliği için yaptığı çalışmaların hariciye dosyalarında yer aldığı şeklinde bir cevabi konuşma yapmıştır (Barutçu, 1952: 326).

Abdurrahman Boyacıgiller beşinci sırada söz almış ve Millet Partisi adına konuşmuştur. Boyacıgiller konuşmasının başında ve sonunda Türkiye'nin NATO üyeliği konusunda olumlu bir konuşma yaparken konuşmasının ortasında Hükümetin açıklık getirmesini istediği bir konuya değinmiştir. Boyacıgiller, ABD senatosunda müzakere edilen ve bazı senatörlerin ortaya attığı bazı fikirlere cevap istemiştir. ABD senatosunda "...İç isyanların, dışarıdan gelen kışkırtma ve ufak ölçüde yardımlarla vuku bulmuş ve devam etmiş olması tecavüz sayılmayacaktır..." şeklinde bir görüşme yapılmıştır. Boyacıgiller Hükümete, Sovyetler bizzat değil de peykleri vasıtası ile doğrudan doğruya veya çeteler şeklinde Türkiye'ye bir tecavüz yaparsa NATO'nun yardım mekanizması otomatikman işleyecek mi sorusunu sormuştur. Dışişleri Bakanı Köprülü de söz alarak bu soru üzerine bir konuşma yapmış ancak konuya tam açıklık getirmemiştir (Boyacıgiller, 1952: 323-326).

## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

Altıncı sırada söz alan Firuzan Tekil'dir. Tekil, konuşmasında Türkiye'nin NATO üyeliği sırasında yaşananları anlatmış ve bu bağlamda Türkiye'nin Kore'ye asker gönderişi sırasında yaşananlara değinmiş ve muhalefet partilerini bunu desteklemedikleri yönünde eleştirmiştir. Tekil konuşmasını Türkiye'nin Avrupalı olma arzusunun NATO üyeliği ile gerçekleştiğini belirten uzun bir konuşma yapmış ve tasarının olduğu gibi kabul edilmesi gerektiğini belirterek çalışmalarından dolayı Hükümete teşekkür etmiştir (Tekil, 1952: 326-329).

Yedinci sırada Celal Yardımcı söz almıştır. Yardımcı, Türkiye'nin NATO'ya üyeliğinin önemi üzerinde durmuş ve konuşmasında Türk milletinin ve Türk ordusunun özelliklerinden bahsetmiş, NATO'ya üye olanları ve üye olacakları tebrik etmiş ve “ Ne mutlu Türküm diyene, Ne mutlu Türk'e bel bağlayana” sözleri ile konuşmasını tamamlamıştır (Yardımcı, 1952: 329-331).

Sekizinci konuşmacı olarak Cihad Baban söz almıştır. Baban, Kırım Savaşı sonunda imzalanan 1956 Paris Antlaşmasıyla Türkiye'nin Avrupa üyesi olduğuna ve NATO üyesi olarak da bir dünya devleti olduğuna vurgu yapmıştır. Türkiye'nin NATO üyeliğinin önemli olduğu ve bunun büyük bir başarı olduğu yönünde konuşmuştur. Baban konuşmasının devamında NATO kurulmadan önce 26 Ocak 1949 tarihinde ABD Dışişleri Bakanı'nın gazetecilere verdiği demeçte “Kuzey Atlantik Bölgesi milletlerinin müştereken tevarüs ettikleri müşterek bir medeniyetleri vardır” dediğini belirterek “Biz hepimiz insan haklarına, fert, ferdin şeref ve itibarına, demokrasiye ve hürriyet prensiplerine iman ediyoruz,” açıklamasını yapmış ve ABD Dışişleri Bakanı Ancheson'un ifade ettiği bu sözlerin NATO girizgâhında da yer aldığını ve bunun bir tehlike arz ettiğini ifade etmiştir. Baban, konuşmasının devamında NATO'nun kuruluş aşamasında Batı'da yaşananları uzun uzun anlatmıştır. Türkiye'nin NATO üyesi olmasında muvaffakiyetin hükümete ait olduğunu fakat hükümete bu muvaffakiyeti sağlayanın Türk halkı olduğunu vurgulayarak Kore gazileri ve şehitlerini anmış, Kore'de akan Türk şehitlerinin kanı ile aynı dava için öldüğünü belirttiği ABD askerlerinin kanının aynı çukurda birleştiğini ifade etmiştir. Mecliste yapılacak NATO oylaması ile üyeliğin kabul edilmesinin önemine vurgu yaparak konuşmasını bitirmiştir (Baban, 952: 331-335).

Dokuzuncu sırada konuşan vekil Suad Hayri Ürgüblü'dür. Ürgüblü, konuşmasının başında görüşülen belgeden “büyük eser” olarak söz etmiştir. ABD'nin I. ve II. Dünya savaşlarında ve savaşların sonunda Avrupalılar için yaptıklarından övgüyle bahsetmiş ve Türkiye'nin NATO'ya üyeliği sürecinde ABD'li yetkililerin söylediği olumlu sözlere konuşmasında yer verip bu sözler üzerine değerlendirmeler yapmış, Hükümeti tebrik ederek antlaşmanın dünya barışına ve Türkiye'ye “mutlu” olmasını dileyerek konuşmasını bitirmiştir (Ürgüblü, 1952: 335-336).

Müstakillerden olan Ali Fuad Cebesoy onuncu sırada söz almıştır. Cebesoy, konuşmasında NATO'nun ruhunun hür dünyayı korumak olduğunu, Türkiye ve Yunanistan'ın üyeliği ile de bu kuruluşun güç kazanacağını belirtmiştir. Türkiye'nin NATO'ya üye olmayı çok arzu ettiğini belirterek bu yöndeki başarılarından dolayı DP'ye ve ayrıca Başbakan ile Dışişleri Bakanı'na teşekkür etmiştir. Cebesoy, Antlaşmanın askeri mahiyetinin yanı sıra iktisadi ve mali yönünün de olduğunu altını çizmiştir. Türkiye'nin pakta girmekle üzerine ağır mesuliyet aldığını belirterek bu mesuliyetleri yerine getirmek için Atlantik Organizasyonu içinde dirayetle çalışılması gerektiği tavsiyesinde bulunmuştur. Türkiye'nin konumu itibarı ile Avrupa'dan daha çok yardım almaya ihtiyacı olduğunu ve bunun temin edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Türkiye'nin NATO üyesi olmasında ABD'nin çok katkı sağladığını vurgulayarak başta ABD olmak üzere NATO üyesi ülkelere Türkiye'yi de bu kuruluşun içine aldıkları için teşekkür etmiştir. Kore kahramanlarının da bu üyeliğe katkı sağladığını vurgulayarak o dönem Kore'de hala savaşıyor olanlara başarılar dilerken şehit olanların da önünde hürmetle eğildiğini belirterek konuşmasını bitirmiştir (Cebesoy, 1952: 336-337).

Cebesoy'un konuşmasından sonra kanunun kabulü için açıklamaların yeterli olduğu ve oylamaya geçilmesi gerektiği yönünde istekler olmuştur. Bu istekler oylamaya sunulmuş ve kabul edilmiştir. Bu nedenle söz isteyen diğer vekiller konuşma yapamamışlardır. Buna Sinan Tekelioğlu itiraz etmiştir. Kemal Türkoğlu ise müstakillerden bir kişiye söz verildiğini belirterek bunun yeterli olmadığını vurgulanmış ve yapılan oylamada oy çoluğu ile üyeliğin oylamasına geçilmiştir.

Türkiye'nin NATO'ya üyeliği 18 Şubat 1952 tarihinde TBMM'de görüşülerek bir çekimser oya karşı 409 kabul oyuyla kabul edilmiştir. Oylamadan sonra Dışişleri Bakanı Köprülü ve Başbakan Adnan Menderes birer teşekkür konuşması yapmışlardır. Menderes konuşmasında çok heyecanlı olduğunu ifade etmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 9. Dönem, Cilt: 18, 41. Birleşim, 2. Toplantı 339). TBMM'de kabul edilen Kuzey Atlantik Antlaşmasına Türkiye Cumhuriyeti'nin katılmasına dair 5886 numaralı ve 18 Şubat 1952 tarihli kanun Resmi Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (TBMM Kanunlar Dergisi 34. Cilt, s. 173; Resmî Gazete, 19,11. 1952, Sayı: 8038). Böylece Türkiye resmen NATO üyesi olmuş ve oturumun sonunda Kore kahramanları için saygı duruşunda bulunulmuştur (TBMM Tutanak Dergisi, 9. Dönem, Cilt: 18, 41. Birleşim, 2. Toplantı 339). Oylamada çekimser oyu Seyhan Bağımsız Milletvekili olan Cezmi Türk kullanmıştır (Balcı, 2017: 79).

ABD'nin Türkiye'yi NATO üyesi yapmaktaki amacı onun stratejik öneminden yaralanarak komünizmin yayılmasını önlemektir. Bu amaçla Türkiye'ye yaptığı mali ve askeri yardımlar Türkiye'nin savaş sonrasında hem

## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

askeri hem de ekonomik yönden kalkınmasına katkı sağlamıştır. Türkiye, TBMM'de bu konuda yapılan konuşmalarda da vurgulandığı gibi Osmanlı döneminden beri süregelen Batılılaşma arzularını bununla gerçekleştirmek istemiştir. Türkiye'nin NATO'ya üye olmasından sonra Türkiye'nin dış politikada aldığı kararlarda ABD'nin etkili olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2015: 140).

### **Türkiye'nin NATO Üyeliği'nin Onaylanmasının Ardından Yaşananlar**

Türkiye'nin NATO'ya kabulünden sonra Başbakan Menderes, yabancı ajanslara Ankara'da verdiği demeçte; "Türkiye'nin eşit haklara sahip bir üye sıfatıyla Atlantik Paktına kabulü lehinde verilmiş olan karar doğal olarak hükümetimiz tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Bu olumlu gelişmeye, hükümetimizin takip etmekte olduğu ve milli bir politika olarak kamuoyunda kuvvetle desteklemekte olduğu barışçı ve azimli siyasetin bir neticesi olarak bakmak doğru olur. Bu olay demokrasi âleminin ortak güvenlik amacının sağlanması ve bu maksatla dayanışma ve birliğin temini bakımından yeni ve önemli bir adım teşkil etmektedir..." değerlendirmesini yapmıştır. Muhalefet partisi CHP'nin Genel Başkanı İsmet İnönü de Türkiye'nin NATO'ya kabulünü, "Türkiye'nin Atlantik Paktı'na girmesi dünyada barış ihtimalini atıracak kıymetli bir unsur olabilir. Memleketimizin güvenliği, uluslararası bir oluşumun kader birliğine katılmış olmak bakımından siyaseten artmıştır denilebilir... Bundan sonra dünya barışı bakımından vazifelerimiz de artmış oluyor," şeklinde değerlendirmiştir (Dünya Bülteni, 8. 12. 2013).

TBMM'de, NATO hakkında yapılan bir tartışmada "*Atlantik Paktının gayesi nedir?*" sorusuna, Dönemin TBMM Başkanı, Paktın amacının sulh olduğu ve sulhu koruyabilmek için NATO'nun kaynaklarının çoğunu savunmaya harcadığını, belirtmiştir. Bunun nedenini de "Türkiye'nin ve bütün diğer hür ve demokratik milletlerin iman ettikleri istiklal, hürriyet, iktisadi gelişme ve sosyal adalet idealleri ancak sulh içinde gerçekleşebilir" şeklinde açıklamıştır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, 30-1-0-0/ 35/ 216/26).

1954 genel seçim kampanyası sürecinde Bolu'daki 24 Nisan 1954 tarihli konuşmasında, NATO'ya değinen dönemin Cumhurbaşkanı Celal Bayar; "...NATO denilen müdafaa ve sulh teşkilatına girdiğimiz içindir ki, en büyük devletlerle yan yana oturmak suretiyle dünya meselelerini müsavi şartlarla müzakere etmekteyiz. Ve bundan dolayıdır ki, Türk milleti her yerde itibar görmektedir..." şeklinde Türkiye'nin NATO üyeliğini değerlendirmiştir (Şahingiray, 1955: 130).

Hürriyet Gazetesi, Türkiye'nin NATO üyeliğinin görüşüldüğü gün olan 18 Şubatta, "Atlantik Paktı'na iştirakimizi tasvip için Büyük Millet Meclisi Tarihi

Bir Toplantı Yapacak” sözleriyle NATO konusunu manşetine taşımıştır (Hürriyet Gazetesi, 18.02.1952). Cumhuriyet Gazetesi, 18 Şubat’ta “Atlantik Paktına eşit şartlarla iltihakımız. Meclisin bu günkü tarihi celsesinde buna dair tasarı konuşulacak” sözlerini manşete taşıırken, 19 Şubat’ta, “Millet meclisinin dünkü tarihi kararı” ve Muhalefet hükümeti tebrik ederek bu eser milli politikanın sağladığı milli bir eserdir dedi.” sözleri ile manşete taşımıştır (Cumhuriyet Gazetesi, 18.02.1952; 19.02.1952). TBMM’de 409 milletvekili Türkiye’nin NATO’ya üyeliğinin kabulü yönünde oy kullanırken 1 milletvekili çekimser oy kullanmış ve üyelik oy çokluğuyla kabul edilmiştir. Milliyet Gazetesi ise “404 milletvekilinin iştirak ettiği dünkü celsede partiler tam bir milli birlik gösterdiler” sözleri ile meclisteki durumu farklı yansıtmıştır. Bununla birlikte TBMM’de Türkiye’nin NATO üyeliğinin kabulünü “tarihi bir gün” şeklide yansıtmış ve TBMM’de NATO görüşmeleri başlamadan önce meclisteki bu tarihi güne şahit olmak için davetiye arayışına giren birçok kimseler olduğunu, meclisteki konu ile ilgili yapılacak müzakerelerin radyodan yayınlanacak olmasından toplumun memnun olduğunu belirtmiştir (Milliyet Gazetesi, 19.02.1952). Genel olarak bakıldığında Türkiye’nin NATO üyesi olması basında olumlu karşılanmış ve önemli bir gelişme olduğu yönünde değerlendirmeler yapılmıştır (Ulus Gazetesi, 26.02.1952; Aksam Gazetesi, 22.02.1952; Bozkurt, 2008: 130).

Türkiye üye olduktan sonra, NATO konseyinin 20-25 Şubat 1952’de yaptığı Lizbon toplantısına tam üye olarak katılmıştır (Balci, 2017:79). NATO Teşkilatı Hava Kuvvetleri Komutanı Orgeneral Saunders askeri münasebetlerde bulunmak üzere 24-27 Nisan 1952 tarihleri arasında Türkiye’yi ziyaret edecektir. Bu süreçte Ankara’da yapacağı görüşmelerden sonra Eskişehir, İzmir ve İstanbul’daki hava tesislerini gezmesi planlanmıştır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, 3-1-0-0/ 35/ 216-2; Milliyet Gazetesi, 22.04.1952). 23 Nisan’da planlandığı gibi Ankara’ya gelen Saunders, Türkiye’nin NATO’ya katılması sonucu Türkiye’yi ilk defa ziyaret ettiğini ve ziyarette iyi görüşmeler yaptığını ve Türk Hava Kuvvetleri’nin NATO teşkilatının en esaslı bir parçası olacağını belirterek 27 Nisan’da Türkiye’den ayrılmıştır. Bunu 12 Mart 1952 tarihinde Amiral Robert Carney’in Hükümetle başta askeri konularda temaslar olmak üzere görüşmeler yapmak üzere yaptığı ziyaret takip etmiştir. (Milliyet Gazetesi, 24.04.1952; 28.04.1952; 13.03.1952). 14-18 Aralık 1952’de Paris’te toplanan NATO konsey çalışmalarına TBMM’nin aldığı kararla Fuat Köprülü başkanlığındaki heyet katılmıştır. Bu şekilde Türkiye NATO ilişkileri başlamıştır (Milliyet Gazetesi, 19.12.1952; Bozkurt, 2008: 130).

Bu dönem, NATO’ya katılım hakkında yapılan değerlendirmeler genel olarak, Türkiye’nin dış siyasetinde ve uluslararası ilişkiler tarihinde başlı başına bir hadise olduğu, Avrupa ve Batı demokrasileri camiası içinde layık olduğu yeri aldığı ve tarihi bir dönüm noktası olduğu etrafındaydı. Türkiye bu ittifaka katılmakla Batı devletleriyle iş birliğini kabul etmişti ve tecavüz ve savaş



## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

ihtimallerine karşı Atlantik'ten Pasifik Okyanusu'na kadar bir savunma çemberi içine girmişti (Dünya Bülteni, 08.12. 2013).

1952 yılı şubat ayında başlayan Türkiye'nin NATO üyeliği devam etmekte ve NATO için Türkiye'nin, Türkiye için de NATO'nun önemini koruduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu üyeliğe yönelik olumsuz yönde yazılarda kaleme alınmaktadır. Bir araştırmada, Adalet ve Kalkınma Partisi'nin NATO ile uzlaşmaz stratejiler benimseyen bir Türkiye yarattığı yönünde değerlendirmesi yapmıştır (Matissek ve Jayamaha, 2019: 1). Buna karşılık Türkiye'nin NATO'ya katılımının 68. yılına girildiği 18 Nisan 2020 tarihinde, NATO Parlamenterler Meclisi heyeti başkanı, "müttefikimiz Türkiye ile birlik ve dayanışma içinde çalışmaya devam edeceğiz," derken, Türk Dışişleri bakanlığı yetkilileri de "...Türkiye, Avrupa Atlantik bölgesinde güvenlik ve istikrarı koruma konusunda NATO'nun rolüne büyük önem vermektedir..." değerlendirmesini yapmıştır (Daily Sabah, 18. 02. 2020).

### **SONUÇ**

II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar savaş dışı kalmayı başaran Türkiye savaşın bitimine kısa bir süre kala 23 Şubat 1945 tarihinde Mihver devletlerine savaş ilan etmiştir. Bunu yaparak da BM'nin kurucu üyeleri arsında yerini almıştır. Savaşın ardından yayılmacı bir politikayı uygulamaya koyan SSCB bu yayılma politikası içine Türkiye'yi de almıştır. Türkiye'nin boğazlarından üs ve doğu topraklarından toprak talebinde bulunmuştur. SSCB'nin tehlikeli istekleri karşısında tek başına başa çıkamayacağını düşünen Türkiye ittifak arayışlarına girişmiştir. O dönem İngiltere, SSCB karşısında Türkiye'ye yardım edemeyecek durumda idi. Bu nedenle İngiltere, ABD'yi Sovyet tehlikesi karşısında Türkiye ve Yunanistan'a yardım etmesi gerektiği yönünde uyarmıştır. ABD, Sovyet yayılmasını önlemek için Türkiye ve Yunanistan'a Truman Doktrini doğrultusunda başlattığı yardımı, Marshall Planı ile devam ettirmiştir. Ancak ABD'nin bu yardımları tek taraflı yardımlardı. Türkiye ile karşılıklı bir anlaşma yapılmamıştı. Yardımların durdurulması tehlikesi vardı. SSCB'nin yayılmacı politikalarını devam ettirmesi "Hür devletler" olarak anılan Batılı devletlerin birleşip NATO'yu kurmalarına neden olmuştur. Türkiye de bu ittifaka katılmak için başından itibaren girişimlerini sürdürmüştür. Türkiye'nin NATO'ya dâhil olma isteğinde Sovyet tehlikesinin yanı sıra başka sebepleri de vardı. II. Dünya Savaşına katılmadığı için savaş sonucunda yalnız kalmıştı ve bu yalnızlıktan kurtulmak istiyordu. Diğer bir neden ise Türkiye Cumhuriyeti'nin Batılı bir devlet olmayı istemesidir. Savaşın sonunda çok partili döneme geçilmişti. Bunu sürdürmek ve liberal uygulamaları yürürlüğe koymak isteniyordu. Ve ABD ile kurulan ilişkilerin geliştirilerek devam ettirilmesi isteği vardı. Bu sebeplerle Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) döneminde NATO'nun kuruluş aşamasında bu kuruluşun bir parçası olabilmek için çalışmalar başlatılmıştır. Bu süreçte

Türkiye’de genel seçim yapılmış ve DP iktidara gelmiştir. DP, CHP’den devraldığı NATO’ya üyelik konusun çok fazla önem vermiştir. 1950 yılında Kore Savaşı patlak vermiş ve Türkiye, ABD’den sonra ikinci sırada Kore’ye asker gönderen ülke olmuştur. Türk askeri de Kore Savaşı’nda büyük kahramanlıklar göstermiştir. Hem Kore Savaşı’nda Türk askerinin sergilediği kahramanlıklar hem de değişen dünya koşulları ABD’nin Türkiye’yi NATO içine dâhil etme konusunda fikir değiştirmesine neden olmuştur. Bu nedenlerin önemlileri Rusya’nın atom bombasına sahip olması ve yayılmacı politikalarını genişleterek devam ettirmesidir. ABD’nin girişimleri ile NATO üyesi ülkeler Türkiye’nin NATO üyesi olmasını kabul etmişler ve 1952 yılında Türkiye NATO’ya üye olmuştur.

18 Şubat 1952 tarihinde Türkiye’nin NATO’ya üyeliği TBMM’de görüşülerek kabul edilmiştir. 18 Şubat günü Türkiye’nin NATO üyeliği konusunun görüşülmesi sırasında birkaç uyarı dışında olumlu yönde eleştiriler yapılmış, heyecanlı anlar yaşanmış ve 18 Şubat gününün tarihi günlerden biri olduğu vurgulanmıştır. Oylamanın sonucunda Dışişleri Bakanı Köprülü ve Başbakan Menderes birer teşekkür konuşması yapmışlardır. Başbakan konuşmasında çok heyecanlı olduğunu söylemiş ve oylamaya katılıp evet oyu verenlere teşekkür etmiştir. Bu gelişme konusunda basında büyük başarı olduğu yönünde yazılar yazılmıştır.

Bütün bu yaşananlardan Türkiye’nin NATO’ya üyeliğinden, ülkenin güvenliğinin sağlanması, ekonomik gelişme, demokratik sürecin devamı ve liberalleşme, Türkiye’yi her alanda Batılı bir yapıya kavuşturma beklentileri içinde bulunduğu anlaşılmaktadır. NATO’ya üyelik Sovyet tehlikesine bir set oluşturmuştur. ABD ise Türkiye’ye askeri ve ekonomik alanda gelişmesi için yardımlar yapmıştır. NATO üyeliğinin Türkiye’nin askeri ve ekonomik gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı ise tartışma konusudur.

## **KAYNAKLAR**

### **Arşiv Kaynakları**

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, 3-1-0-0, 35, 216-2.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, 30-1-0-0, 35, 216, 26.

## **A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

### **Resmi Yayınlar**

- Baban, Cihad (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss. 331-335.
- Barutçu, Faik Ahmet (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss.318-319.
- Boyacıgiller, Abdurrahman (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss. 323-325.
- Burçak, Rıfki Salim (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss. 319-322.
- Cebesoy, Ali Fuad (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss. 336-337.
- Kesim, Firuz (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss. 315-318.
- Köprülü, Fuad (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss. 313-315.
- TBMM Kanunlar Dergisi 34. Cilt, ss. 173-176.
- TBMM Tutanak Dergisi (1952), 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952 Pazartesi.
- Tekil, Firuzan (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss. 326-329.
- Ürgüblü, Suad Hayri (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, 18. 02.1952, ss. 335-336.
- Yardımcı, Celal (1952), **TBMM Tutanak Dergisi**, 9. Dönem, 18. Cilt, 41. Birleşim, 2. Toplantı, ss. 329-331.

### **Gazeteler**

- Aksam Gazetesi, 22.02. 1952.
- Cumhuriyet Gazetesi, “Atlantik Paktına Eşit Şartlarla İltihakımız”, 18 02.1952.
- Cumhuriyet Gazetesi, “Millet Meclisinin Dünkü Tarihi Kararı,” 19.02.1952.

Daily Sabah, “**Turkey Marks 68 Years of NATO Membership**”, 18. 02. 2020.<https://www.dailysabah.com/diplomacy/2020/02/18/turkey-marks-68-years-of-nato-membership> (19.04.2020).

Dünya Bülteni (2013), **Türkiye’nin NATO’ya Girişi ve Yankıları**, 8 Aralık 2013. <https://www.dunyabulteni.net/tarihten-olaylar/turkiyenin-natoya-girisi-ve-yankilari-h282594.html> (19.04.2020).

Hürriyet Gazetesi, “**Atlantik Paktı’na İştirakimizi Tasvip İçin Büyük Millet Meclisi Tarihi Bir Toplantı Yapacak**”, 18.02.1952.

Karacan, Ali Naci, “**Türk Milleti’nin Büyük Zaferi**”, Milliyet Gazetesi, 18.02. Şubat 1952.

Milliyet Gazetesi, “**Akdeniz Paktı Kurulmak Üzere**”, 01.10.1950.

Milliyet Gazetesi, “**Mareşal Saunders Geliyor**”, 19.02.1952.

Milliyet Gazetesi, “**Türkiye’nin Atlantik Paktına Alınması**”, 23.10.1951.

Milliyet Gazetesi, 22.04.1952; 24.04.1952; 28.04.1952; 13.03.1952; 19.12.1952.

Resmi Gazete (1952). “**Kuzey Atlantik Antlaşmasına Türkiye Cumhuriyetinin Katılmasına Dair Kanun**”, 9.02.1952, No:8038.

Ulus Gazetesi, 26. 02. 1952.

Vatan Gazetesi, 17.07. 1946.

### **Telif Eserler**

Akkaya, Bülent (2012), “**Türkiye’nin NATO Üyeliği ve Kore Savaşı**”, Akademik Bakış Dergisi, Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat, Kırgızistan, Sayı: 28, Ocak-Şubat, ss. 1-20.

Arda, Furkan (2018), **1950-1960 Döneminde Türkiye- ABD İlişkilerinin İncelemesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası Anabilim Dalı Edirne.

Armaoğlu, Fahir (2010), **20. Yüzyıl Siyasi Tarihi**, 17. Baskı, Alkım Yayınları, İstanbul.

Balcı, Abbas (2017), “**Türkiye’nin NATO’ya Giriş Süreci ve Etkileri 1945-1960**”, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ağrı, Türkiye.

## A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü

- Balcıoğlu, Mustafa (2005), “**Cumhuriyet Dönemi Türk Dış Politikası, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II**”, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 411-515.
- Bilge Criss, Nur (2012), “**Türkiye- NATO İttifakının Tarihsel Boyutu**”, Uluslararası İlişkiler, Cilt: 9, Sayı: 34, ss. 1-28.
- Bozkurt, İbrahim (2008),**Türk Kamuoyunda Amerika İmgesi (1945-1980)**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Bulut, Sedef (2018), “**38. Enlemede Güç Mücadelesi: Kore Savaşı ve Türkiye'deki Tezahürleri**”, Mavi Atlas, Cilt: 6, Sayı: 1, ss. 185-204.
- Cengiz, Recep (2009), **NATO'ya Giriş Sürecinde Türk Amerikan İlişkileri ve Amerikan Askeri Yardımlarının Türk Silahlı Kuvvetlerine Etkisi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih (Türkiye Cumhuriyeti Tarihi) Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Doğan, Nejat (2005), “**NATO'nun Örgütsel Değişimi, 1949-1999: Kuzey-Atlantik İttifakından dan Avrupa-Atlantik Güvenlik Örgütü**”, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Sayı: 60, No:3, ss. 69-108.
- Erhan, Çağrı (2009), “**ABD ve NATO'yla İlişkiler**”, Türk Dış Politikası; Kurtuluş Savaşı'ndan Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, (Ed.: Baskın Oran), 15. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul, ss. 522-575.
- Erkmen, Ayşe (2018), “**Türkiye'de 1950 ile 2002 Yılları Arasında Uygulanan Genel Seçim Sistemlerinin Halk İradesine Etkisi**”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* Cilt: 18, Sayı: 3, ss. 1225-1247.
- Ertem, Barış (2009), “**Türkiye-ABD ilişkilerinde Truman Doktrini ve Marshall Planı**”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 21, ss. 377-397.
- Ertem, Barış (2013), “**İkinci Dünya Savaşı Sırasında Türkiye-Sovyetler Birliği İlişkileri ve Türkiye'nin Amerika Birleşik Devletleri ile Yakınlaşmasına Etkileri**”, *Turkish Studies; International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol. 8, Issue: 7, Summer, pp.157-183.
- İlhan, Metin (2015), **Türkiye'nin NATO'ya girişi ve Savunma Politikaları**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve

İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı,  
İstanbul.

Karakaş, Nuri (2008), **Türk Amerikan Siyasi İlişkileri (1939-1952)**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Programı, İzmir.

Korkmaz, Gökhan (2015), **Çevreleme Kuramı Açısından Türk Amerikan İlişkileri ve Türkiye İmajı (The New York Times Örnek Olayı:2001-2005)**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Ankara.

Matisek, Jahara, Jayamaha, Buddhika (2019), **“Turkish Breakup with the U.S. and NATO: The Illogical Logic”**, Journal of Political Risk, Vol. 7, No: 5, pp.1-12.

Molla, Alptekin (2008), **NATO Savunma Politikaları Çerçevesinde Türk-Amerikan İlişkilerinin Analizi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul.

Oğuzlu, Tarık (2013), **“Turkey and NATO”**, ADAM Akademi, Cilt: 3, Sayı: 1, ss. 1-10.

Özçelik, M. Hakan (2003), **Türk Basınında Türkiye'nin NATO'ya Giriş Süreci (1948-1952)**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul.

Sander, Oral (2001), **Siyasi Tarih 1918-1994**, 9. Baskı, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Sönmezoğlu, Faruk (2006), **II. Dünya Savaşı'ndan Günümüze Türk Dış Politikası**, Der Yayınları, İstanbul.

Şahingiray, Özel (1955), **Celal Bayar'ın 1946, 1950 ve 1954 Yılları Seçim Kampanyasındaki Söylev ve Demeçleri**, Toplayan: Özel Şahingiray, Doğuş LTD. Ortaklığı Matbaası, Ankara.

Tellal, Erel (2009), **“SSCB'yle İlişkiler”**, Türk Dış Politikası; Kurtuluş Savaşı'ndan Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, (Ed.: Baskın Oran), 15. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul, ss. 499-521.

**A.Erkmen Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü**

- Tüter, Mustafa (2015), “**Türk Amerikan İlişkilerinin Kökenleri**”, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 34, Sayı: 2, ss.153-176.
- Uçarol, Rifat (2006), **Siyasi Tarih (1789-2001)**, 6. Baskı, Der Yayınları, İstanbul.
- Ülman, A. Haluk (1967), “**NATO ve Türkiye**”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Cilt: 22, Sayı:4, ss. 143-167.
- Ülman, A. Haluk (1968), “**Türk Dış Politikasına Yön Veren Etkenler (1923-1968) I**”, Cilt:23, Eylül, No: 3, ss. 241-273.
- Ülman, A. Haluk, Sander, Oral (1972),“**Türk Dış Politikasına Yön Veren Etkenler (1923-1968) II**”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi Cilt: 27, Sayı: 1, ss. 1-24.
- Ülman, Haluk, (1961), **Türk Amerikan Diplomatik Münasebetleri**, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Yaman, Ahmet Emin (2005), “**Kore Savaşı'nın Türk Kamuoyuna Yansıması**”, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, Sayı: 37-38, Mayıs-Kasım, ss. 231-245.
- Yılmaz, Şuhnaz (2012),**Turkey's Quest for NATO Membership: The Institutionalization of the Turkish–American Alliance**, Southeast European and Black Sea Studies, Vol. 12, Issue: 4, pp. 481-495.
- Yüksel, Çağdaş (2013), **NATO ve Türkiye'nin Dış Politikasına Etkileri**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Yakınçağ Türk Tarihi Anabilim Dalı, Edirne.
- Zürcher, Erik Jan (2010), **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, 25. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.

## Örgütsel İletişim ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Lojistik Yetenek Üzerindeki Etkisi <sup>1</sup>

**Burcu ERŞAHAN**

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü  
bersahan@hotmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-0567>

**İsmail BAKAN**

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü  
ibakan63@hotmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8644-8778>

**Makbule OĞUZ**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi  
makbule-oguzz@hotmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4612-7387>

### Öz

İletişim sosyal yaşam için vazgeçilmez bir unsur olduğu kadar, örgütsel hedeflerin yerine getirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Örgütsel iletişim, örgütler için elzemdir. Örgütsel iletişim, belirli hedef ve işlevlerini yerine getiren örgütlerin gelişmesine yarar sağlar. İşgörenlerin iş ortamında bağlantılı olduğu çalışma arkadaşlarıyla kurdukları ilişkileri ve iletişimlerini örgütün başarısının yükselmesi hususunda önemlidir.

Örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı bir örgütün verimliliğinin yükseltilmesi ve geliştirilmesinde çok önemli bir yere sahip unsurlardır. Bu unsurların yetersizliği, örgütün temel yapı taşlarından biri olan insan kaynağı potansiyelinin azalmasına yol açmaktadır. Bu bilgiler ışığında örgüt içerisinde bir bütünlüğün ve düzeninin sağlanması, müşteri ihtiyaçlarını doğru zamanda, doğru

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 26.08.2020 / 12.10.2020

*Künye Bilgisi: Erşahan, B., Bakan, İ. ve Oğuz, M. (2020). Örgütsel İletişim ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Lojistik Yetenek Üzerindeki Etkisi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 1050-1078. DOI: 10.33437/ksusbd.785846*



yerde ve doğru fiyat politikasıyla hareket ederek rekabet avantajı elde edebilmek için örgütün lojistik yetenekleri üzerine yatırım yapması gerekmektedir. Bu yatırımlar sayesinde örgütün performansı artabilecektir. Bu bilgilere bağlı olarak araştırmanın temel amacı da lojistik firmalarda çalışan işgörenlerin örgütsel iletişim algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının lojistik yetenek üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için araştırma verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Anketler İstanbul'da faaliyet gösteren lojistik firmalarında çalışan 301 işgörene uygulanmıştır. Anket verilerinin analizi SPSS ve Mplus istatistik programında yapılmıştır. Analizler sonucunda örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının, lojistik yetenek alt boyutları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel İletişim, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Lojistik Yetenek, Lojistik İnovasyon, Lojistik Hizmet Farklılığı.

### **The Impact of Organizational Communication and Organizational Citizenship Behavior on Logistics Ability**

#### **Abstract**

Communication is an indispensable element for social life as well as playing an important role in meeting organizational goals. Organizational communication is essential for organizations. Organizational communication benefits the development of organizations that fulfill their specific goals and functions. The relationships and communications that employees establish with their colleagues in the business environment are important for the success of the organization.

Organizational communication and organizational citizenship behavior are elements that have a very important place in increasing and developing the efficiency of an organization. The insufficiency of these elements leads to a decrease in the human resource potential, which is one of the basic building blocks of the organization. In the light of this information, it is necessary to invest in the logistics capabilities of the organization in order to ensure integrity and order within the organization, to achieve competitive advantage by acting on customer needs at the right time, at the right place and with the right price policy. Thanks to these investments, the performance of the organization can increase. Based on this information, the main purpose of the study is to examine the impact of organizational communication perceptions and organizational citizenship behaviors of employees working in logistics companies on logistics ability. In order to achieve this aim, research data were obtained by survey technique. The

surveys were applied to 301 employees working in logistics companies operating in Istanbul. The analysis of the questionnaire data was made in SPSS and Mplus statistical program. As a result of the analysis, it was found that organizational communication and organizational citizenship behavior perceptions have a positive effect on logistics ability sub-dimensions.

**Keywords:** Organizational Communication, Organizational Citizenship Behaviour, Logistics Ability, Logistics Innovation, Logistics Service Differences.

## GİRİŞ

Bütün insan ilişkilerinin vazgeçilmez bir unsuru olan iletişim, sadece insanlar için değil örgütler için de örgütün devamlılığı ve bütünlüğü açısından mühim bir unsurdur. İletişim, örgütsel yapı içindeki durumu gereği diğer unsurlardan daha karmaşık bir yapıdadır. Örgütsel öğeler arasındaki yüksek dayanışma ve koordinasyon, personel arasındaki ahenk ve iyi ilişkilere temel oluşturan iletişime bağlıdır. Bu ahenk ve ilişkileri yani etkin iletişimi sağlamak, hem örgütsel etkinliği arttıracak hem de üretim ya da hizmet sunum sürecini meydana getiren elemanlar arasında kuvvetli bir bağ oluşturacaktır (Halis, 2000:218).

Günümüze gelindiğinde, örgütler insan odaklı bir yönetim anlayışını benimsemiş ve bu da beraberinde iletişim olgusunun öne çıkmasına sebep olmuştur. Örgüt ve işgören üzerinde önemli etkileri olan iletişim, örgütün etkinliğinin yanı sıra yöneticilerin başarısında büyük rol oynayan bir süreçtir ve bu sürecin etkin bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Çöllü ve Summak, 2010:278).

Örgütün amaçlarını yerine getirebilmesi için örgütün kaynaklarını etkin ve verimli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Örgütün kaynaklarından en önemlisi de insan kaynağıdır. İnsan kaynağı yani işgörenlerin örgütün faaliyetlerini benimsemesi, kendisini örgüt için değerli bir kaynak olarak görmesi ile belirlenen amaçlara ulaşmak planlanan süreden daha kısa zamanda olacaktır. İşgörenlerin kendilerinden istenilen işlerden daha fazlasını ortaya çıkarması örgütsel vatandaşlık davranışının temelini meydana getirmektedir. İşgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilmeleri için örgüt içerisinde yönetici ve işgörenler arasında kurulacak iletişim çok önemli bir yer tutmaktadır. Örgütsel iletişimin etkin bir şekilde yerine getirilememesi işgörenin iş tatminini düşürecektir.

Örgütlerin verimliliklerinin ve performanslarının artması göstermiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışına bağlıdır. Ayrıca örgütlerin rekabet avantajı elde edebilmesi, öğrenen örgüt olabilmesi ve çevresine entegre olabilmesi örgütlerin

sahip olduğu iletişim seviyesine bağlıdır (Altunbaş, 2009:2). Yine aynı şekilde lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı kavramları da örgütlerin rekabet avantajı elde edebilmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel iletişim kavramlarıyla ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarını ele alan araştırmacılar, Demirel ve arkadaşları (2011), örgütsel iletişim ile örgütsel vatandaşlık davranışı, Akpolat ve Turgut (2017) örgütsel vatandaşlık ve örgütsel özdeşleşme, örgütsel sessizlik, Taşlıyan ve Hırlak (2014) örgütsel iletişim etkinliği, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarını ele almıştır. Fakat örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramları ile lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı arasındaki etkiye ve ilişkiye yönelik çalışmanın olmadığı literatür incelemesinde tespit edilmiştir. Örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramları her alanda olduğu gibi lojistik alanında da çok önemlidir. Bu çalışma ile literatürde tespit edilen boşluğun doldurabileceği ve kavramların ilk kez birlikte ele alınması sebebi ile önemli olduğu düşünülmektedir.

### **ÖRGÜTSEL İLETİŞİM, ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI VE LOJİSTİK YETENEK KAVRAMLARINA TEORİK YAKLAŞIM**

Çalışmanın bu bölümünde örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlık davranışı ve lojistik yetenek kavramları teorik olarak açıklanmıştır.

#### **Örgütsel İletişim**

İletişim kavramı, Latince bir kavram olan *Communicare*'den türetilmiştir. Anlamı, ortak kılmak demektir. İletişim, bireylerin kendi iç dünyasında başlayıp bireylerarası, takım ve örgütlerin genelinde, kitlesel bir biçimde, teknolojik seviyede olmak üzere yaşamın tüm alanlarında karşımıza çıkmaktadır (Karaçor ve Şahin, 2004: 99). İletişim kısaca, birey-birey, birey-grup, birey-toplum, grup-grup, grup-toplum ve toplumlar arasındaki doğal veya düzenlenmiş yaşayış amaçları doğrultusunda karşılıklı ilişki ve etkileşimdir (Aşkun, 2016:2). Yönetici bakımından iletişim ise, örgütün hedeflerini yerine getirmek ve örgütün işleyişini sağlamak için planlama, yönelme, örgütlenme, eşgüdümleme ve kontrol gibi yönetim fonksiyonlarını sağlamaya yönelik örgüt içi ve örgüt dışı fikir alışverişinin yürütülmesidir (Geçikli, 2004:108). İletişim yalnızca yöneticinin değil bütün örgütün başarısında önemli bir rol oynar. Bu sebeple, örgütsel anlamda iletişim tanımına bakılacak olunursa, örgütleri neredeyse bir sinir ağı gibi saran, hayati öneme sahip bir öge olarak örgütlerde saptanan hedeflere ulaşabilmek için bir bilginin bir bireye veya daha fazla gruba resmi veya resmi olmayan yollarla iletilmesi ve yayılması sürecidir (Bakan vd., 2019:2228). Örgütsel iletişim, örgüt işgörenlerinin birbirleriyle olan iletişimlerini veya örgüt adına diğer ortaklarla kurdukları iletişimin tamamını içermektedir. İletişim,

örgütün bir bütün olmasını sağlayan ve varlığının devamı için vazgeçilmez bir parçadır (Eroğlu, 2010:30). Çoğunlukla bilgi aracılığıyla iki ya da daha fazla kişinin tutumlarını değiştirme, davranışlarına etkide bulunma süreci olarak ortaya çıkmaktadır (Kelly, 2000:92). Örgütsel iletişim, örgütteki bir bilginin, fikir veya düşüncenin bir bireyden başka bir bireye veya bireylere, direkt olarak sözlü, yazılı veya sözsüz kanallardan direkt olmadan teknoloji aracılığıyla (telefon, bilgisayar vs.) iletilme ve alınması sürecidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004:3). Örgütsel iletişim sürecinde kaynak ile hedef kitle arasında mesajın niteliğini kaybetmeden ulaşması gerekmektedir (Demir ve Demir, 2009:68). İletişim süreçleri boyutunda iletişim biçimi, zamanlama ve tavır ön plana çıkmaktadır. Çoğu örgütlerde resmi olmayan iletişim biçimi tercih edilirden, bazı örgütlerde resmi ve bürokratik tarz kullanılır (Ertekin vd., 2017:302). Örgütsel iletişim örgüt çalışanlarının ve müşterilerin örgüte yönelik, duygu düşünce ve fikir algısını şekillendiren; örgütün aynası niteliğinde olan ve itibarı besleyen süreçlerden biridir ve planlı bir çabayı gerektirir (Van Riel ve Fombrun, 2007:25).

Örgütsel iletişim kavramıyla ilgili yapılan tanımlara ve açıklamalara bakıldığında şu sonuçlara ulaşmak mümkündür (Atak, 2005:60):

- Örgütsel iletişim, bireylerin bir araya gelmesine yardımcı olan bir güçtür. Örneğin, bir firma kuracak kişinin, kuracağı firma ile ilgili düşüncelerine ortak olabilecek veya katılabilecek bireyleri bulması gerekmektedir. Bunun oluşabilmesi için de etkin bir iletişim gücü gerekmektedir.
- Örgütsel iletişim, ortak bir hedef çerçevesinde toplanan bireylerin işbirliğini ve entegrasyonunu sağlayan birleştirici bir süreçtir.
- Örgütsel iletişim, örgütün çevresiyle uyumlu olmasına yardımcı olan bir süreçtir.
- Örgütsel iletişim kavramı; örgüt yönetimi tarafından tespit edilen bir işleyiş olduğu gibi, örgütteki bireylerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarına bağlı olarak meydana gelen, programlanmamış iletişim paylaşımlarının bulunduğu doğal bir görünümü de yansıtmaktadır.

Örgüt içi iletişim için gerekli olan, ulaşılmak istenilen hedefleri gerçekleştirmek ve işgörenlerin beklendiği biçimde çalışmalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Örgütsel iletişim üst düzey yöneticilerin, onlara bağlı çalışanların, orta düzey yöneticilerin ve diğer çalışanların kurum içinde birbiriyle iletişim kurma biçimini ifade etmektedir (Grunig, 2005:15). Eğer örgüt içi iletişim iyi kurulamaz ise, örgüt işgörenleri faaliyetlerini birbirlerinden bağımsız ve kopuk bir şekilde yerine getirmeye çalışır. Bu da örgütsel hedeflere ulaşmayı bazen imkansız hale getirirken, bazen ise daha fazla zaman ve daha fazla emek harcamayı gerektirebilir (Eroğlu, 2011:123).

İletişimin doğru bir şekilde yönetilmesi, işgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde etkilemektedir. Buna bağlı olarak örgütsel iletişimde tatmin sağlamak için yöneticilerden beklenen davranışlar şu şekilde olmalıdır (Demirel vd., 2011:43):

- Örgütsel iletişim kanallarını açık tutmalı ve iletişime geçerlilik kazandırmalıdır.
- Örgütsel bilgi paylaşımını arttırmak için iletişimin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmalıdır.
- Örgütsel iletişimi kullanmanın önemini örgüt politikası haline getirmelidirler.
- Örgütsel vatandaşlık davranışı hareketi gösteren işgörenlerin bu hareketlerini pekiştirecek teşvik politikaları oluşturmalıdır.
- İşgörenlerin belirlenmiş rol gereklerinin dışına çıkarak gösterdikleri vatandaşlık davranışlarını geliştirecekleri ortamı sağlamalıdır.
- Örgütsel başarının işgörenler arası iletişim ve işbirliğine dayandığını vurgulamalıdır.
- İşgörenler arası iletişim ile vatandaşlık davranışlarını geliştirecek örgütsel kültür değerlerini güçlendirmelidirler.

Örgütsel iletişime özellikle ihtiyaç duyulan hususlar ise aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Koontz vd.,1986.; Akt: Güllüoğlu, 2012:22).

- Örgüt amaçlarını yayma ve yerleştirme,
- Örgütün başarısı için planlar geliştirme,
- İnsan ve diğer kaynakları en etkili ve verimli biçimde organize etme,
- İnsanların katkıda bulunmak isteyeceği bir iklim yaratma ve
- Performansı kontrol etme.

Yapılan literatür taramasında örgütsel iletişim ile ilgili yapılmış bir çok araştırmaya rastlanılmıştır. Halis (2000) tarafından örgütsel iletişim ve iletişim tatminine ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel iletişim başarısının ve iletişim tatmininin yaş, eğitim ve cinsiyete bağlı olarak değişeceği, bireylerin kendilerini kurumun çok önemli bir parçası olarak algılamalarında örgütsel iletişim politikalarının ne kadar önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Eroğluer (2011), örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda iş tatmin boyutlarından yönetici, işin niteliği ve ücret boyutlarında örgütlerin çalışanların beklentilerine yönelik uygulamalar yapması iş tatmin seviyelerini olumlu yönde arttırabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Elmas ve Karabulut (2018)'un "örgütsel iletişimin iş tatmini üzerindeki etkisi: otomotiv sektöründe bir araştırma" isimli çalışmalarında örgütsel iletişimin boyutları olan iletişim biçimlerinin ve eğitici iletişimin iş tatminini pozitif yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Bakan ve arkadaşları (2019), örgütlerde iletişim tarzının çalışanların muhalif davranışları üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Sonucunda ise, yöneticilerin, örgütlerde söz sahibi olan bireylerin, çalışanlardan gelen görüşlere karşı açık olup onlardan fayda sağlayabileceklerinin farkına varmaları ve böylece politika ve uygulamalarını iyileştirebileceklerinin mümkün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### **Örgütsel Vatandaşlık Davranışı**

Örgütsel vatandaşlık davranışı, ilk kez 1983 yılında işletme yönetimi yazınına girmiş ve son yılların temel araştırma konularından birisi olmuştur. Bu davranış farklı açılardan incelenmiş ve başka davranışlar üzerindeki etkileri yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. O zamandan beri, yazarlar (Bateman ve Organ, 1983; Katz, 1964; Katz ve Kahn, 1966; Organ, 1977; Roethlisberger ve Dickson, 1939) örgütsel hayatta kalma için resmi rol gereksinimlerinin ötesine geçen bireysel çabaların gerekli olduğunu kabul etmişlerdir (Akt: Walz ve Niehoff, 2000:307) Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı "biçimsel ödül sistemine dikkat etmeden, organizasyonun fonksiyonlarını bir bütün olarak verimli bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına bağlı birey davranışı" olarak ifade edilebilir (Organ, 1988; Akt: Özdevecioğlu, 2003: 118). Yine, Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışlarını "karşılıksız olan ve toplamda bir organizasyonun etkin işleyişini teşvik eden ekstra rol davranışları" olarak tanımlamıştır (Van Dick vd., 2006: 284). Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramını ekstra rol davranışı olarak tanımlayan Bateman ve Organ (1983); şekilsel kurallar sınırında belirtilen, tanımlanmayan ve işgörenlerin isteklerine bağlı şekillenen davranışlar olarak nitelmişlerdir. Örgütsel vatandaşlık davranışı, işgörenlerin iş tanımlarında belirtilen görev, davranış ve rollerinin dışında isteyerek çalışma, gönüllü olma ve daha çok gayret ve azim gösteren davranış şekilleri olarak tanımlanabilir (Avcı, 2015: 13). Örgütsel vatandaşlık davranışı, işgörenlerin kendi görevleri dışında, kendi istekleriyle oluşan, örgütlerin resmi ödül sistemlerinde direkt olarak tanımlanmayan, kişisel davranışlardır. İşgörenler kendilerini yaptıkları işe adanarak. Kendilerini işe adayınca, örgütün ilerlemesine, başarılı olmasına ve daha iyiye gitmesine katkı sağlayacaklarına inanırlar (Nezakati, 2010:48). Örgütsel vatandaşlık davranışı, işgörenlerin çok fazla görev bilincine sahip olmalarıdır. İşgörenlerin görev ve

sorumluluklarının dışında yer alan örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüte zarar verecek davranışlardan koruma, işgörenlerin fikirlerini dikkate alma, işgörenlerin yeteneklerini geliştirmelerini sağlama ve etkin bir iletişim ağı oluşturma gibi faaliyetlerle alakalıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016: 302). Örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen işgören, samimi ve içinden gelerek işini yaptığı için dışsal bir ödül beklentisi içinde olmaz. Örnek verilecek olursa, bir işgören mesai saati dolmasına rağmen kendisinden böyle bir şey talep edilmediği halde, iş çıkışında uzun süre örgütte kalarak bitirmesi gereken işleri tamamlamaya çalışıyorsa veya kendi resmi iş tanımının bir parçası olmadığı halde, işini bitirmekte zorluk çeken bir takım arkadaşına yardım ediyorsa, bu işgörenin örgütsel vatandaşlık davranışında bulunduğu söylenebilir (Sezgin, 2005:320).

İşgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme sebepleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Gürbüz, 2006:54);

- İşgörenler örgüt ortamında mevcut uygulama ve süreçlerden tatmin oldukları sürece, yöneticilerin sergilemiş oldukları adaletli ve eşit davranışlar, işgörenin örgüte ve yöneticilerine karşı pozitif bir tutum sergilemesine neden olacak ve bunun sonucu olarak da işgörenler örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebileceklerdir.
- Psikolojik sözleşme gereği işgören örgütte pozitif ilişki kurar ve örgütün faydasına davranış sergiler. Bu davranışlar örgütsel sadakat, şeflerine tevafuk ve işbirliğine yönelik davranışlarından olabilecektir. İşgören yüksek katılım seviyesine sahipse ve psikolojik sözleşmeyi pozitif yönde algılıyorsa yüksek derecede bir örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi beklenebilir.
- İşgören göstereceği iş performansı sonucunda sosyal onay olarak kendisini kabul ettireceğine inanırsa örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebilecektir.
- İşgörenler ortaya koyacağı pozitif ve gönüllü davranışların ileride karşılıksız kalmayacağına, kariyer aşamaları süresince sergilediği örgütsel vatandaşlık davranışının kendisine ödül veya terfi getireceğine inanırsa örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebilecektir.
- İşgören iş tanımını tam anlamıyla bilmiyorsa ya da örgütsel vatandaşlık davranışını iş tanımlarında yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklardan biri olarak algılıyorsa örgütsel vatandaşlık davranışında bulunabilecektir.
- İşgören sahip olduğu kültür, değer yargıları ve inançlarından dolayı içinden geldiği için, bir beklenti içinde olmadan iyilik yapmak amacıyla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemek isteyebilecektir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı, işgörenlerin örgütsel yaşamda iş tatminleri, motivasyon seviyeleri, performansları ve örgütsel bağlılıklarıyla yakından alakalıdır. İşgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı yükseldikçe örgütteki bir işi başarıma seviyesi de artacaktır. İşgörenin iş başarıma seviyelerinin artması, yöneticiler için örgütün amaçlarına ulaşması bakımından önemlidir (Özdevecioğlu, 2013:119). Fakat işgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını gerçekleştirebilmesi için, işgörenleri bu hususta teşvik edici, karşılıklı etkileşim halinde olma ve bilgi alış-verişinin değerli olduğu bir örgüt ikliminin olması gerekmektedir. Bu sebeple, yöneticiler işgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini destekleyerek güçlü bir örgüt iklimi oluşturabilmektedir. Bu da, işgörenler arasındaki iletişimi, bilgi alış-verişini, yardımlaşmayı ve paylaşmayı kolaylaştırmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı, işgörenlerin temel iş gereksinimlerinin dışında, işgörenin isteğine bağlı olarak gösterdiği örgüt davranışları kümesi olarak adlandırılır. Genellikle görev sorumluluğunun ötesine geçen davranışlar olarak ifade edilir (Jahangir vd., 2004:75).

Örgütsel vatandaşlık davranışının örgüte ve işgörelere sağladığı yararlarından kısaca bahsedilecek olursa (Acar, 2006:12);

- İşgörenlerin ve örgütlerin etkinliğini, verimliliğini yükseltir.
- Örgütsel kaynakların daha etkin bir şekilde kullanılmasına yardımcı olur.
- Örgüt içerisinde oluşturulmuş olan ekiplerin faaliyetlerinin koordine edilmesini sağlayan kaynak rolünü üstlenir.
- Örgütün iş yaşamında oluşabilecek her türlü değişim ve gelişmelere kolayca adapte olmasını sağlar.
- İşgörenin ve örgütün performansını yükseltir.
- Örgütteki çalışma ortamının daha çekici bir hal almasını ve örgüt için daha faydalı, yetenek ve kabiliyeti yüksek işgörenlerin işe alınmasını sağlar.

Örgütsel vatandaşlık kavramı ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar literatürde yer almaktadır. Bolat ve Bolat (2008), otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine yapmış oldukları çalışmada, örgütsel bağlılık ve boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örgütsel bağlılık düzeyi arttıkça, işgörenler de sosyal mübadelenin bir karşılığı olarak daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermektedirler. Demirel ve arkadaşları (2011), örgütsel iletişim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, çalışanlar arası güçlü iletişimin varlığının örgütsel vatandaşlık davranışını geliştirdiği ve güçlendirdiğini dikkate alan



örgütlerin daha başarılı ve etkin olacaklarını ifade etmişlerdir. Çelik ve Çıra'nın (2013) örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde aşırı iş yükünün aracılık rolü isimli çalışmalarında çalışanların sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansını artıracığına ve işten ayrılma niyetlerini düşüreceğine yönelik bulgular tespit etmişlerdir.

### **Lojistik Yetenek**

Günümüzde başka sektörlerde olduğu gibi lojistik sektöründe de öğrenen örgüt organizasyon yapısının ve inovasyonun değeri gün geçtikçe artmaktadır. Lojistik sektörü devamlı olarak değişim ve gelişim göstermektedir. Örgüt için bilgiye ulaşmak oldukça kıymetlidir. Fakat bunun yanı sıra örgüt içinde bilginin nasıl kullanılacağı ya da nasıl paylaşılacağını da öğrenmek ana husustur. Lojistik firmaları bilgiyi ortaya çıkarmayı, örgüt içinde bilgileri paylaşmayı ve örgütün geleceğini inşa etmeyi hedeflemektedirler.

Lojistiğin kapsamı ve etkisi 1940'ların sonunda gelişmiştir. 1950'lerde ve 60'larda, lojistik kullanan tek örgüt askeriye idi. Lojistik kapsamı rekabet gücünün geliştirilmesi için önemli araçlardan biri olarak kabul edildiğinden ordunun ötesine genişletilmiştir (Burda, 2015: 170).

Cecilia (2010), lojistiği “hammadde, yarı mamul, mamul mallar ve ilgili bilgilerin başlangıç noktasından tüketim noktasına kadar verimli, uygun maliyetli akış ve depolanmasını planlama, uygulama ve kontrol etme süreci” olarak tanımlamaktadır (Akt: Karaxha ve Kristo, 2016: 38). Philip Kotler ise lojistiği, “müşterinin ihtiyacını yararlı bir şekilde karşılamak için başlangıç noktasından kullanım noktasına malzeme ve bitmiş malların fiziksel akışlarını planlama, uygulama ve kontrol etme” olarak tanımlar (Business Management Ideas, 24.02.2020, [www.businessmanagementideas.com](http://www.businessmanagementideas.com)).

Lojistik yetenek, bir firmanın tüm varlık, yetkinlik, organizasyonel süreçler, firma nitelikleri, bilgi, tecrübe gibi verimliliğini ve etkinliğini artıran stratejileri tasarlamasına ve uygulamasına olanak sağlayan bir parçasıdır (Barney, 1991; Akt. Cho vd., 2008: 337). Hayes ve Pisano (1994), bir firmanın lojistik yeteneğinin müşteri beklentilerini aşan, piyasa ve finansal performansı artıran önemli parametrelerden biri olarak algılandığını belirtmiştir.

Lojistik yeteneği yüksek olan firmalar, sahip oldukları yetenekleri sayesinde müşterileri ile daha sağlam bir ilişki kurarak onların firmaya olan sadakatlerini yükselmekte ve ürün maliyetlerini düşürerek kar seviyesini arttırmakta; bu sayede de rekabet avantajı elde etmektedirler (Bakan ve Şekkeli, 2015: 398). Firmaların rekabet avantajı ve üstün karlar elde edebilmeleri için hem maliyet avantajı yaratabilmesi hem de rakiplerine oranla farklılaşabilmesi lojistik yeteneklerini etkin bir şekilde kullanmasıyla mümkündür. Yurt dışından Zara,

Wal-Mart ile ülkemizde Arçelik'in üstün firma performansı yaratan ve taklit edilmesi zor lojistik yetenekleri, adı geçen firmaların rekabet avantajı elde etmelerinde oldukça fazla etkileri olmuştur (Acar, 2010: 5). Zara, Wal-Mart ve Hewlett Packard gibi şirketler rakiplerine karşı stratejik bir silah olarak kullanılan ortak üstün lojistik sistemlerine sahiptir (Sandberg ve Abrahamsson, 2011: 62). Lojistik yetenek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Lojistik yetenek kavramı açıklandıktan sonra konunun daha iyi anlaşılabilmesi için lojistik yetenek alt boyutları olan lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı açıklanacaktır.

### Lojistik İnovasyon

Lojistik, ürünlerin teslim süresi, ürünün değeri, örgütün güvenilirliği ve müşteri hizmetlerine etkide bulunur. Lojistiğin hedefi, olabildiğince hızlı dağıtım yapmak, maliyetleri azaltmak, verimi artırmak ve stokları azaltmakla beraber nihai amaç müşteriyi tatmin seviyesine ulaştırabilmektir. İnovasyon kavramına yönelik literatürde çok farklı tanımlar yer almaktadır. İnovasyon Latince'de yenileme anlamına gelen "innovatus" kelimesinden türetilmiştir ve yeni ve değişik bir sonuç elde edilmesi manasında kullanılmaktadır (Elçi, 2006: 1). İnovasyon kavramı, firmalarda ürün ve hizmet kalitesinin yükseltilmesinde, küresel pazarda faaliyet gösterilmesinde ve maliyetlerin düşürülmesi hususlarında fayda sağlamaktadır (Uzun, 2001: 190). Lojistik inovasyon yeteneği kavramı ise, rekabet avantajı yaratabilmek, daha çok verim elde edebilmek ve karını yükseltebilmek için; firmaların sundukları plan, strateji, program, yöntem, taşıma modu, maliyet yönetimi, stok kontrolü, bilişim teknolojileri gibi lojistik hizmetlerinde değişiklik yaratabilme marifetidir (Bakan ve Şekkeli, 2015: 402-403). İnovasyon, lojistik firmalar da dahil olmak üzere birçok firmanın başarısı için kritik öneme sahiptir.

Lojistik inovasyon kavramını ilk kez ortaya çıkaran Flint ve arkadaşları (2005: 114) tarafından lojistik inovasyon; "bir odak grubuna yeni ve faydalı görünen, baştan sona kadar herhangi lojistik ile alakalı hizmet" olarak ifade edilmiştir. Kısacası, Flint vd. lojistik inovasyonu tüketiciler için özgün iyileştirmeler, gelişmeler ve inovasyonu içinde barındıran katma değerli lojistik faaliyetler olarak tanımlamışlardır.

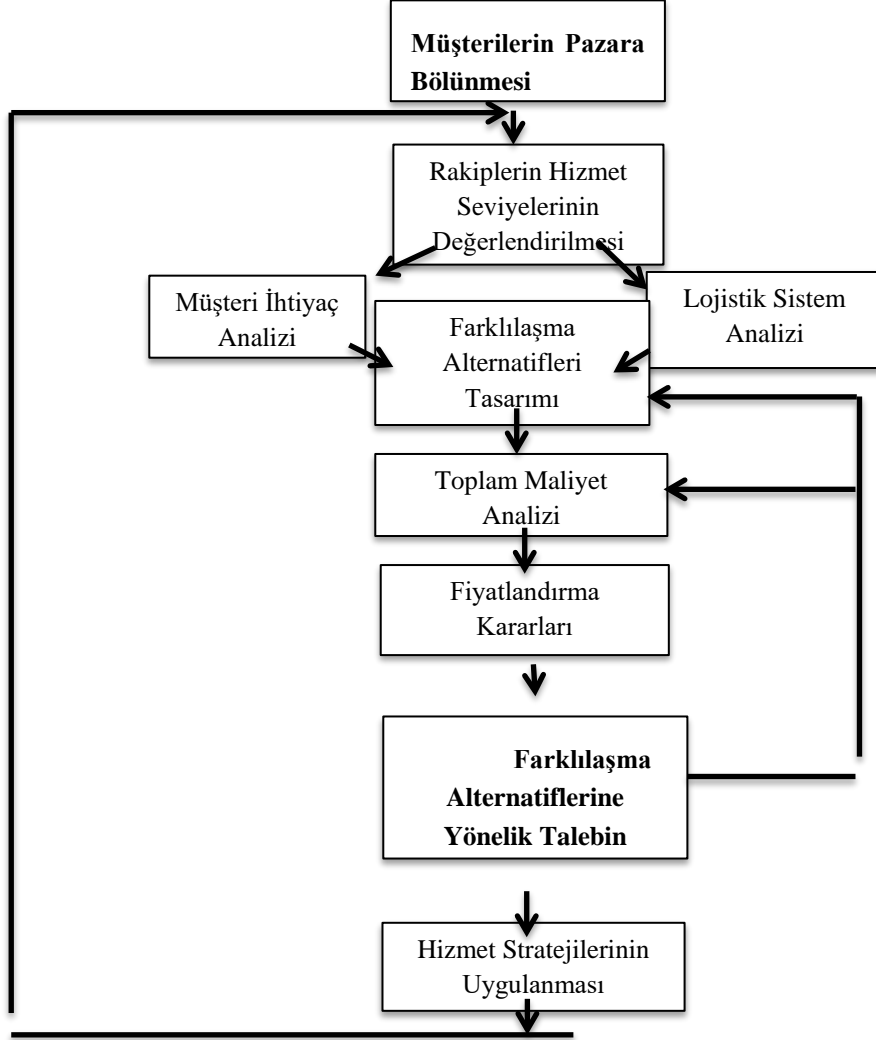
Lojistik inovasyonun ticaret yaşamındaki değer yükselişi yakın zamanda meydana gelmiştir. İnovasyonun değerinin anlaşılmasına müteakip, bütün sektörlerde olduğu gibi, lojistik sektöründe de inovatif fikirlerin ele alınması için araştırmalar yapılmıştır. İnovasyonun lojistik sektörüne olan pozitif etkileri sektörün önde gelen örgütlerinin inovasyon uygulamalarından anlaşılmaktadır. Dünyanın en büyük lojistik şirketi olarak bilinen UPS, ayırım ve online takibin öncüsüdür (Aksungur ve Bekmezci, 2018:72).

**Lojistik Hizmet Farklılıkları**

Küreselleşmeyle birlikte lojistik, firmalar için yeni pazarlara ulaşabilmek, daha fazla üretim ve kaynak verimliliği elde edebilmek için dahası firmaların tedarik zinciri boyunca malzeme ve ürünlerin nakliyesinde giderek daha kilit bir rol oynayacaktır. Artan rekabet ortamında, lojistik sağlayıcılar (firmalar), lojistik hizmetlerini müşterilerine maliyet, kalite ve katma değer açısından nasıl konumlandırmak istediklerini belirlemek için bir strateji belirlemelidirler (Sum ve Teo, 1999:588).

Ekonomik ilişkilerin ve dünya ticaret hacminin artmasına bağlı olarak uluslararasıdaki bağımlılık gün geçtikte artmakta ve firmalar için lojistik hizmet farklılıkları mühim bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Firmaların rekabet avantajı elde edebilmeleri için, lojistik yeteneklerin analizlerini iyi bir şekilde yapmaları ve firmaların lojistik sürece adapte olmaları gerekmektedir (Kozan, 2019: 20).

Müşterilerin önemli gördüğü lojistik teklifleri sağlama süreci lojistik hizmet farklılığı olarak ifade edilmektedir. Lojistik hizmet farklılığında karar alma sürecinde firmaların lojistik hizmet sunumunu farklılaştırıp ayırmayacağı, farklılığın nasıl yapılması gerektiğine karar verilir. Sürecin bir sonucu olarak, hizmet stratejisi seçimi yapılır ve stratejinin uygulanması için farklılaşma alternatifleri tasarlanır. Lojistik hizmet farklılığı dokuz aşamalı bir karar verme sürecinden oluşmaktadır (Şekil 1) (Pirttilä ve Huiskonen,1996:132,135).



Şekil 1. Lojistik Hizmet Farklılığının Karar Verme Süreci  
Kaynak: Pirttilä ve Huiskonen,1996:132

Lojistik hizmet farklılığı incelendiğinde, firmalar avantaj sağlamak adına lojistiği bir yetenek olarak kullanabilmek için yollar aramaktadırlar. Firmalar kendilerini rakiplerinden farklı kılan yetenekleri belirlemeye ve uygulamaya çalışmaktadır (Day, 1994:39).

## ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

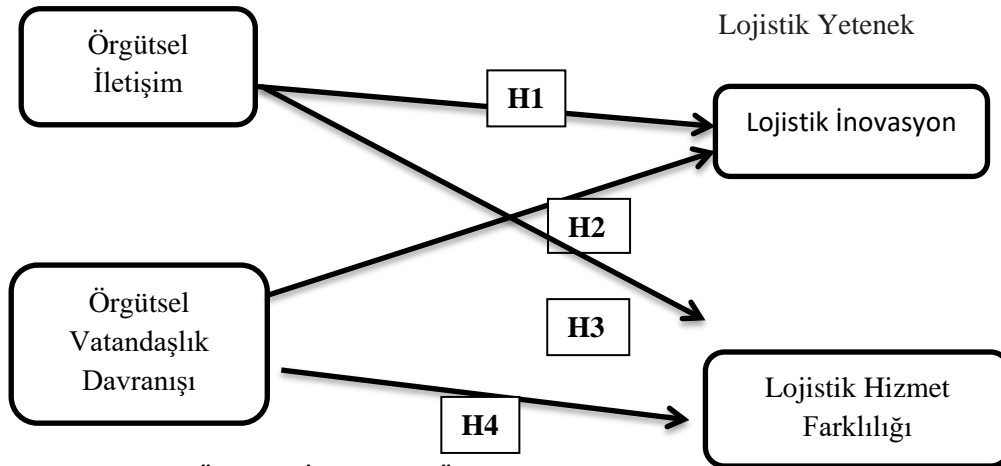
### Araştırma Yöntem

Teknolojideki baş döndürücü değişim lojistik sektörüne de tesir etmektedir. Rekabet koşullarından dolayı, lojistik firmaların artan tüketici taleplerine cevap verebilmeleri, pazardaki konumlarını güçlendirebilmeleri için inovatif şekilde kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu gelişimin tamamlanabilmesi için örgüt içerisinde çalışan işgörenlerin göstermiş oldukları davranışlar önem arz etmektedir. Bu çalışmada, örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarıyla lojistik yetenek alt boyutları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışının, lojistik yetenek alt boyutları olan lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma evreni ve örnekleme belirlenirken Ulusal Nakliyeciler Derneğinin 2018 yılında yayınladığı verilerinden faydalanılmıştır. Bu verilere göre İstanbul'da faaliyet gösteren 307 lojistik firması bulunmaktadır. 307 lojistik firmasında çalışan işgörenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evren üzerinden  $n = N \cdot z^2 \cdot \sigma^2 / (N-1) \cdot H^2 + z^2 \cdot \sigma^2$  formülü kullanılarak örneklem sayısı tespit edilmiştir (Ural ve Kılıç, 2013: 35-45). Bu formülde yer alan N: evren büyüklüğü; n: örneklem büyüklüğü;  $\sigma$ : standart sapma değeri; H: standart hata değeri; Z: belirli bir  $\alpha$  anlamlılık düzeyine karşılık gelen teorik değer anlamına gelmektedir. Yüzde 95 güven aralığı ( $z=1,96$ ), 0,05 örneklem hatası (H), 0,5 standart sapma ( $\sigma$ ) ile 307 evren büyüklüğü (N) değerleri için araştırma kapsamında ele alınması gereken örneklem sayısının 171 lojistik firmasında çalışan işgören olması gerektiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 350 işgörene anketler elden dağıtılmış olup çalışma sonunda kullanılabilir anket sayısı 301 olarak gerçekleşmiştir. Anket soruları, ilgili literatürden türetilmiş olup, anket formunda açık ve kapalı uçlu soruların yanında Likert tarzı önermelere de yer verilmiştir. Anket formunda yer alan Lojistik İnovasyon kavramını ölçmeye yönelik Anderson ve West (1998) tarafından geliştirilen 5 sorudan oluşan ölçek kullanılmış ve ölçekte yer alan ifadelerin uyarlanmış halinin kontrolü uzman akademisyenler tarafından sağlanmıştır. “Lojistik çalışanlarımız açık ve değişime duyarlıdır” , “Lojistik çalışanlarımız yeni fikirlerin uygulanmasında yardımcı olacak kaynakları sağlamakta ve paylaşmaktadırlar” gibi önermeler ölçekte yer alan önermelerden birkaçıdır. Araştırmanın diğer değişkeni olan lojistik hizmet farklılığı kavramını ölçmeye yönelik Lynch ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen 4 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. “Lojistik hizmetlerimiz, iş ortaklarımıza diğer firmalarla yapamayacakları bir şeyleri yapmalarını sağlar”, “Rakip firmalara kıyasla, dağıtım hizmetlerimiz müşteriye benzersiz özellikler veya nitelikler sunar” gibi önermeler ölçekte yer alan önermeler arasındadır. Araştırmanın üçüncü değişkeni olan örgütsel vatandaşlık davranışı kavramını ölçmeye yönelik Organ ve Konovsky (1989)

tarafından geliştirilen 19 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. “İşletmemizde iş arkadaşlarının iş yerinde olmadığı zamanlarda onların işlerine yardım edilir”, “İşletmemizde çalışanlar üzerinde etki yaratan kararlar alınırken çalışanların görüşlerine de başvurulur”, “İşletmemizde çalışanlar toplantılara katılır ve görüş bildirirler” gibi önermeler örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinde yer alan ifadelerden bazılarıdır. Araştırmanın son değişkeni olan örgütsel iletişim kavramını ölçmeye yönelik Milles ve arkadaşları (1996) tarafından geliştirilen 24 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. “Yöneticim iş dışındaki ilgi alanlarımla, hobilerimle ilgilenir”, “Yöneticim işin nasıl yapılacağı hakkında görüşlerimi sorar”, “Yöneticim yaptığım işi başkalarının önünde eleştirmez” gibi önermeler örgütsel iletişim ölçeğinde ifade edilen önermeler arasındadır. Ankette yer alan önermeler 1: “Kesinlikle Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert ölçeği ile ölçülmüştür. Toplanan anketler aracılığıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS ve Mplus istatistik programları kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışının (bağımsız değişken), lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı (bağımlı değişken) üzerindeki etkisini inceleyen bir model esas alınmış olup model Şekil 2’de görülmektedir. Modelde, örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı yüksek olan işgörenlerin firmalarında daha yenilikçi lojistik davranış göstereceği ve lojistik hizmet farklılığına daha duyarlı davranacağı görüşü savunulmaktadır.



Şekil 2. Örgütsel İletişim ve Örgütsel Vatandaşlığın, Lojistik Yetenek Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi Modeli

Araştırma modelinden hareketle oluşturulan hipotezler şunlardır:

**H1:** Örgütsel iletişim, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik inovasyonu olumlu yönde etkilemektedir.

**H2:** Örgütsel vatandaşlık davranışı, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik inovasyonu olumlu yönde etkilemektedir.

**H3:** Örgütsel iletişim, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik hizmet farklılığını olumlu yönde etkilemektedir.

**H4:** Örgütsel vatandaşlık davranışı, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik hizmet farklılığını olumlu yönde etkilemektedir.

### **Araştırma Bulguları**

Araştırma değişkenlerinin güvenilirliği literatürde yaygın olarak kullanılan Cronbach Alfa değerleri ile ölçümlenmiştir. Tablo 1’de yer alan lojistik inovasyon, lojistik hizmet farklılıkları, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel iletişim değişkenlerinin güvenilirlik düzeylerinin, Kayış (2014)’ın yüksek derecede güvenilir olarak tanımladığı 0,80 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma Değişkenlerinin Güvenilirliği

<b>Değişkenler</b>	<b>Cronbach Alfa Değeri</b>	<b>Önerme Sayıları</b>
Lojistik İnovasyon	,945	5
Lojistik Hizmet Farklılıkları	,931	4
Örgütsel Vatandaşlık	,980	19
Örgütsel İletişim	,985	24

Ankete katılanların cinsiyet, yaş, medeni durum, firmadaki görev, meslekteki çalışma süresi gibi demografik değişkenlere göre durumları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Çalışanların Demografik Özellikleri

<b>Değişkenler</b>	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	<b>Kadın</b>	<b>122</b>	<b>40,5</b>
	<b>Erkek</b>	<b>179</b>	<b>59,5</b>
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>	<b>20-25</b>	<b>31</b>	<b>10,3</b>
	<b>26-30</b>	<b>95</b>	<b>31,6</b>

	<b>31-35</b>	<b>97</b>	<b>32,2</b>
	<b>36-40</b>	<b>46</b>	<b>15,3</b>
	<b>41 ve üzeri</b>	<b>32</b>	<b>10,6</b>
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100</b>
<b>Medeni Durum</b>	<b>Evli</b>	<b>173</b>	<b>57,5</b>
	<b>Bekâr</b>	<b>128</b>	<b>42,5</b>
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100</b>
<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Lise ve Öncesi</b>	<b>22</b>	<b>7,3</b>
	<b>Ön Lisans</b>	<b>44</b>	<b>14,6</b>
	<b>Üniversite</b>	<b>169</b>	<b>56,1</b>
	<b>Lisansüstü</b>	<b>66</b>	<b>21,9</b>
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100</b>
<b>Firmadaki Görev</b>	<b>İthalat-İhracat</b>	<b>73</b>	<b>24,3</b>
	<b>Satış-Pazarlama</b>	<b>57</b>	<b>18,9</b>
	<b>Lojistik</b>	<b>59</b>	<b>19,6</b>
	<b>Saha</b>	<b>62</b>	<b>20,6</b>
	<b>Çalışan Operasyon</b>	<b>50</b>	<b>16,6</b>
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100</b>
<b>Meslekte Çalışma Süresi</b>	<b>1 Yıldan az</b>	<b>47</b>	<b>15,6</b>
	<b>1-5 yıl</b>	<b>140</b>	<b>46,5</b>
	<b>6-10yıl</b>	<b>82</b>	<b>27,2</b>
	<b>11 yıl ve üzeri</b>	<b>32</b>	<b>10,6</b>
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100</b>
<b>Örgütün Lojistik Sektöründe Faaliyet Gösterme Süresi</b>	<b>0- 3 yıl</b>	<b>3</b>	<b>1,0</b>
	<b>4-7 yıl</b>	<b>11</b>	<b>3,7</b>
	<b>8-11 yıl</b>	<b>69</b>	<b>22,9</b>
	<b>12-14 yıl</b>	<b>97</b>	<b>32,2</b>
	<b>15 ve üstü</b>	<b>121</b>	<b>40,2</b>
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100</b>
<b>Mesleği Sevme Durumu</b>	<b>Evet</b>	<b>227</b>	<b>75,4</b>
	<b>Hayır</b>	<b>74</b>	<b>24,6</b>
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100</b>

Araştırma anketi toplamda 122 (%40,5) kadın, 179 (%59,5) erkek işgörenler tarafından yanıtlanmıştır. Katılımcıların 173'ü bekâr, 128'i evli seçeneğini işaretlemiştir. Yaş dağılımına bakıldığında ise katılımcıların büyük



çoğunluğunun (%63,8) 26-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları hakkında sorulan soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında, büyük çoğunluğunun (%56,1) üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Firmadaki görevleri açısından katılımcıların verdikleri yanıtlara bakıldığında, ithalat-ihracat (%24,3), satış-pazarlama (%18,9), lojistik (%19,6), saha çalışması (%20,6), operasyon (%16,6) seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. Yine tablo incelendiğinde katılımcıların %46,5'inin 1-5 yıl arasında bu meslekte çalıştıkları görülmektedir. Firmanın lojistik sektöründe faaliyet gösterme süresi açısından verdikleri yanıtlara bakıldığında, büyük çoğunluğunun (%72,4) 12 yıldan daha fazla süredir firmaların lojistik sektöründe faaliyet gösterdiğini ifade etmişlerdir. Demografik sorulardan en sonuncusu olan mesleğinizi seviyor musunuz sorusuna 227 katılımcı "evet" yanıtını vermiştir.

Araştırma hipotezleri test edilmeden önce modelde yer alan değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin istatistiksel açıdan derecesine bakılmıştır. Değişkenler arası korelasyon analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
1.Örgütsel İletişim	1			
2.Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	,935**	1		
3.Lojistik İnovasyon	,844**	,852**	1	
4.Lojistik Hizmet Farklılığı	,796**	,813**	,805**	1

Örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlık davranışı, lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı arasındaki ilişki, korelasyon analizi ile test edilmiştir. Tablo 3'te yer alan korelasyon analizi sonuçlarına göre örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlık davranışı, lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel iletişim ile lojistik inovasyon arasındaki ilişki ( $,844$ )  $p < .01$  düzeyinde anlamlı tespit edilirken örgütsel iletişim ile lojistik hizmet farklılığı arasındaki ilişki ( $,796^{**}$ )  $p < .01$  düzeyinde anlamlı pozitif tespit edilmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı ile lojistik inovasyon arasındaki ilişki ( $,852$ )  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunurken örgütsel vatandaşlık davranışı ile lojistik hizmet farklılığı arasındaki

ilişki ( $,813$ )  $p<.01$  anlamlı ve pozitif olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla korelasyon analizi sonuçları araştırmanın hipotezlerini doğrular yöndedir.

Çalışmada geliştirilen hipotezleri test etmek amacıyla yapılan regresyon analizi Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Örgütsel İletişim ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Lojistik İnovasyon Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişkenler	Standart Hata	$\beta$	T	Sig.
Sabit Sayı	,103	,533	5,160	,000
Örgütsel İletişim	,077	,352	4,563	,000
Örgütsel Vatandaşlık	,079	,477	6,044	,000
$R^2=,744$ , Düzeltilmiş $R^2=,742$ F=432,226, Sig=,000				

Bağımlı Değişken: **Lojistik İnovasyon**

Araştırmada geliştirilen “Örgütsel iletişim (H1) ve örgütsel vatandaşlık (H2) davranışının, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik inovasyonu anlamlı ve olumlu yönde etkilemektedir” hipotezlerini test etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucuna göre; örgütsel vatandaşlık davranışının lojistik inovasyonu ( $\beta=,477$ ;  $T=6,044$ )  $p<0,01$  düzeyinde anlamlı, pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Örgütsel iletişim ise lojistik inovasyonu ( $\beta=,352$ ;  $T=4,563$ )  $p<0,01$  düzeyinde anlamlı, pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Buna bağlı olarak çalışanların örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı arttıkça lojistik inovasyonunda arttığı söylenebilir. Örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık lojistik inovasyonun %77,2’sini açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın ilk iki hipotezi (H1 ve H2) kabul edilmiştir.

**Tablo 5.** Örgütsel İletişim ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Lojistik Hizmet Farklılığı Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişkenler	Standart Hata	$\beta$	T	Sig.
Sabit Sayı	,129	,529	4,104	,000
Örgütsel İletişim	,096	,294	3,052	,002
Örgütsel Vatandaşlık	,099	,575	5,824	,000
$R^2=,671$ , Düzeltilmiş $R^2=,668$ F=303,430, Sig=,000				

Bağımlı Değişken: **Lojistik Hizmet Farklılığı**

Çalışmada örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlığın lojistik hizmet farklılığı üzerindeki etkisini test etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucu Tablo 5’de verilmiştir. Örgütsel vatandaşlığın lojistik hizmet farklılığını ( $\beta=,575$ ;  $T=5,824$ )  $p<0,01$  düzeyinde anlamlı ve pozitif etkilediği görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı arttıkça lojistik hizmet farklılığı artmaktadır. Çalışmada lojistik hizmet farklılığını etkileyen diğer değişken ise örgütsel iletişimdir. Tablo 5’de görüldüğü üzere örgütsel iletişim lojistik hizmet farklılığını ( $\beta=,294$ ;  $T=3,052$ )  $p<0,01$  düzeyinde anlamlı ve pozitif etkilemektedir. Korelasyon analizi sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Bu verilere göre araştırmanın 3. ve 4. Hipotezleri olan “Örgütsel iletişim (H3) ve örgütsel vatandaşlık (H4) davranışının, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik hizmet farklılığını anlamlı ve olumlu yönde etkilemektedir” hipotezleri kabul edilmiştir.

### Yapısal Eşitlik Modeli

Çalışmada örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlığın lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı üzerindeki etkisini tespit etmek için geliştirilen araştırma modelini test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Kurulan yapısal eşitlik modeli M Plus yazılımı kullanılarak test edilmiştir.

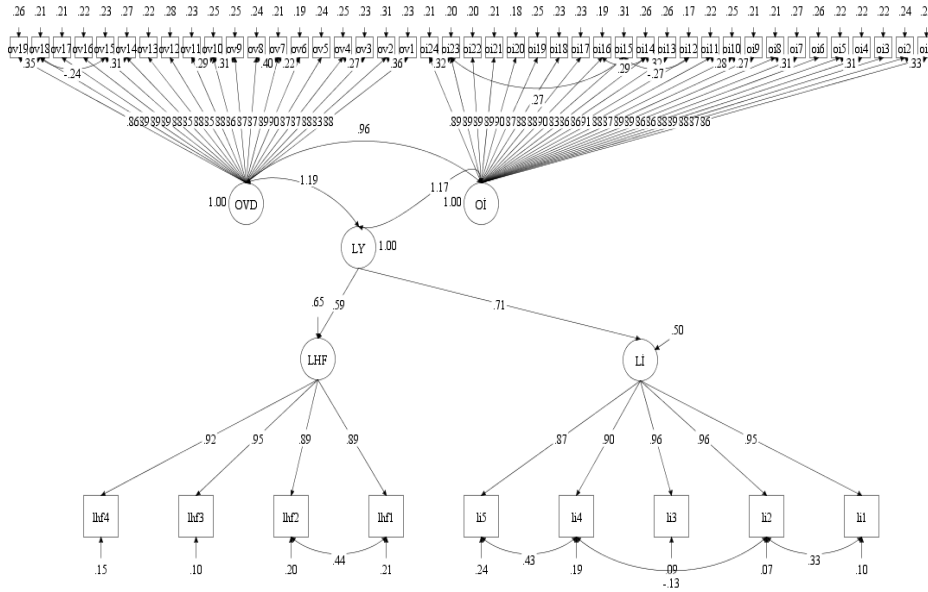
Yapısal eşitlik modeli birbiriyle alakalı iki basamaktan meydana gelmektedir. İlk basamakta, gözlemlenen değişkenlerle örtük değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren ölçüm modelinin araştırılması yapılmaktadır. Diğer basamakta ise, farklı örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarıldığı yapısal modelin araştırılması gerçekleştirilmektedir. Elde edilen model ile verilerin uyumluluğu, çeşitli uyum indekslerine göre değerlendirilmiştir. Tablo 6’da model uyumunun değerlendirilebilmesi için literatürde kabul görmüş uyum iyiliği istatistiklerinin değer aralıkları verilmiştir.

**Tablo 6.** Uyum Ölçütleri ve Sınırları

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Sınır
$\chi^2/df$	$0 < \chi^2/df \leq 2sd$	$2sd < \chi^2/df \leq sd$
p değeri	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 1.00$
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$

(Ventura, 2011; Yalçın ve Fidan, 2011:125; Şimşek, 2007:14; Meydan ve Şeşen, 2011:37; Bayram, 2010:72-78 Kenny, 2010; Çokluk vd., 2010:271-272, Akt: Eytmiş, 2016:149)

Örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlığın lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla kurulan modele (Model 1) ait veriler Şekil 2’de gösterilmiştir. Modelde yer alan bağımlı değişkenler lojistik yetenek ve lojistik hizmet farklılığı, bağımsız değişkenler ise örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar Şekil 3’de görülmektedir.



**Şekil 3.** Örgütsel İletişim, Örgütsel Vatandaşlığın Lojistik İnovasyon ve Lojistik Hizmet Farklılığı Arasındaki İlişki

Model uyum iyilik uyum indeksine bakıldığında CFI değerlerinin 0.90 ve 0.90’dan büyük olduğu ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08’den küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yapısal eşitlik modelleri uyum indeksine göre model kabul edilebilir düzeydedir (Kline, 2011). Yine  $\chi^2/sd$  değerinin istenen değer olan 4’ün altında olduğu görülmektedir.

$\chi^2(1777)= 3294.463$ ; CFI=0,899; RMSEA=0,05; SRMR=0,05 olup bu verilerden yola çıkarak, araştırma amacına ulaşmak için kurulan, örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlığın lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığını olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkileyeceği modelinin doğrulanmış olduğu ifade edilebilir.

## SONUÇ

Günümüzde kişilerin işgören olarak rolü tekrardan incelenmekte ve insan kaynağı olarak kabul edilip makinenin bir parçası olmaktan ziyade, üretim ve hizmet sürecini tespit eden, yönlendiren ve düzenleyen bir güç olarak önem kazanmaktadır (Bedük ve Ertürk, 2015:2). Firmaların temel unsuru insanlar olduğundan ve insanlar iletişim yoluyla kendini ifade ettiğinden tüm firmalar için iletişim elzem bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. İyi bir iletişim sistemi bulunmayan firmalarda firma içi anlaşmazlıklar, çatışmalar yanında birçok olumsuzluk yaşanabilmektedir.

Örgütler yaşamlarını devam ettirebilmek ve rekabet ortamında lider olabilmek için diğer örgütlerle bir yarış içerisinde. Örgütün sektörde bulunduğu pozisyonu koruyabilmesi ve daha iyi bir pozisyona yükselmesi çok önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için örgüt içerisinde güçlü bir iletişimin olması gereklidir. Örgütün hedeflerine ve amaçlarına ulaşmasında veyahut daha iyi bir pozisyonda olmasında etkili olabilecek bir diğer unsur da örgüt içinde sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışıdır.

Örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık kavramlarıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Demirel ve arkadaşları (2011) tarafından örgütsel iletişim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Taşlıyan ve Hırlak (2014)'ın yapmış olduğu çalışma da örgütsel iletişim etkinliği ile iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki araştırılmış olup, Uslu ve Balcı (2012) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel iletişim algılarını araştırmıştır. Fakat örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık kavramlarıyla lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı arasındaki etkileşime ve ilişkiye yönelik çalışmanın olmadığı literatür incelemesinde tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık algısının lojistik inovasyon ve lojistik hizmet farklılığı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Araştırmamızın temel hipotezleri olan “H1: Örgütsel iletişim, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik inovasyonu olumlu yönde etkilemektedir.”, “H2: Örgütsel vatandaşlık davranışı, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik inovasyonu olumlu yönde etkilemektedir.”, “H3: Örgütsel iletişim, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik hizmet farklılığını olumlu yönde etkilemektedir.”, “H4: Örgütsel vatandaşlık davranışı, lojistik yetenek alt boyutlarından lojistik hizmet farklılığını olumlu yönde etkilemektedir.” hipotezleri yapılan analizlerle doğrulanmış ve kabul edilmiştir.

Bu çalışmanın hipotez sonuçları uyarınca örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlık gibi kavramların lojistik yetenek üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile etkili bir iletişim ağının ve işgörenlerin

göstereceği örgütsel vatandaşlık davranışının lojistik yeteneği arttıracığı bulgusuna ulaşılmıştır. Böylelikle örgütler kendi yeteneklerinin farkına varmaları ve onları geliştirme yoluna gitmelidirler. Lojistik yeteneklerini geliştirebilmek için gerekli yatırımlar yapılmalı, gerekli görülürse işgörenlere bu konuda eğitimler verilmelidir. Muhtemel tehditler ve fırsatlar göz önünde bulundurularak örgütsel açıdan gelişime fırsat verilmelidir.

Araştırma bulgularından hareketle bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlar;

- Örgüt içerisindeki iletişim kanalları artırılarak, işgörenler inovasyon konusunda bilgilendirilebilir.
- Örgütün tüm çalışanlarının iletişim teknolojilerinden faydalanması sağlanabilir.
- İşgörenlerin kendilerini geliştirebilecekleri uygun ortamların sayısı çoğaltılabilir.
- Lojistik yeteneklerin geliştirilmesi, personellerin kendilerine güvenmelerini sağlayarak, yetki ve sorumluluklarını arttırarak sürece dahil edilmeleri sağlanabilir.
- Küreselleşmeyle beraber müşteri ihtiyaçları sürekli ve anlık olarak değişmektedir, bu yüzden örgütlerin yeteneklerinin farkında olup buna uygun örgütsel davranışlar sergilemeleri faydalı olur.
- Teknolojinin hızlı gelişimi, bilgisayar ve internet kullanımındaki artış, dijitalleşme, e-ticaret, küreselleşme gibi sebepler ile her sektör değişime uğramaktadır. Lojistik sektörünün de bu değişimi yakından takip edip, ayak uydurması önerilebilir.

Yapılan bu araştırmanın elbette ki bazı sınırlılıkları vardır. Araştırmamıza katılan işgörenlerin ankette yer alan seçenekleri içtenlikle ve olması gerekeni değil de hâlihazırda olanı yanıtlayıp yanıtlamadıkları bilinmemektedir. Ancak yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçlarının iyi olması, bu konuyu olabildiğince ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca elde edilen bu sonuçlar lojistik sektörünün özelliklerini yansıtmaktadır. Bu nedenle araştırma, belli bir sektörün belirli bir iş kolunda çalışan kişilerin görüşlerini yansıtan bulgulara sahiptir. Araştırma farklı sektörlerde uygulandığında farklı sonuçların alınması muhtemeldir. İstanbul ilindeki işgörenlerin kültürel özellikleri başka illerde farklılık gösterebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, farklı sektörlerde üç kavram arasındaki etkinin olup olmadığı incelenebilir, farklı şehirlerde faaliyette bulunan lojistik firmalarında çalışmalar yapılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Acar, Zafer A. (2006), "**Örgütsel Yurttaşlık Davranışı: Kavramsal Gelişimi ile Kişisel ve Örgütsel Etkileri**", Doğu Üniversitesi Dergisi, Cilt.7 Sayı:1 ss.1-14.
- Acar, Avni. Z. (2010), "**Lojistik Yeteneklerin, Strateji-Performans İlişkisi Üzerindeki Rolü: Kobi'ler Üzerinde Bir Saha Araştırması**", Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 24 Sayı: 4, ss. 1-21.
- Akbolat, Mahmut ve Turgut Meryem (2017), "**Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Sessizlik İlişkisine Yönelik Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma**", Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, Cilt. 20 Sayı: 3, ss.357-384.
- Aksungur, Mert ve Bekmezci, Mustafa (2018), "**Lojistikte İnovasyonun Önemi**" IV. Uluslararası Kafkasya-Orta Asya Dış Ticaret ve Lojistik Kongresi, ss. 69-77.
- Altunbaş, Abdullah (2009), "**Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Çalışma Değerlerinin Analizi (Altındağ İlçesi Örneği)**", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkun, İnal (2016), "**Örgütsel İletişim ve Küçük Grup Boyutları**", Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi, Cilt. 4 Sayı:4, ss.1-39.
- Atak, Metin (2005), "**Örgütlerde Resmi Olmayan İletişimin Yeri ve Önemi**", Journal of Aeronautics and Space Technologies, Cilt. 2 Sayı:2, ss. 59-67.
- Avcı, Ahmet (2015), "**Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Gelişimi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri**", Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 12-2, Sayı: 24, ss.11-26
- Bakan, İsmail -Doğan, İnci Fatma- Urlu, Akif (2019), "**Örgütlerde İletişim Tarzının Çalışanların Muhalif Davranışları Üzerindeki Etkisi**", Business & Management Studies: An International Journal, Cilt. 7, Sayı: 5, ss. 2225-2247.
- Bakan, İsmail, Şekkeli, Zümrüt. H. (2015), "**Lojistik Stratejilerinin Lojistik Yetenekler Üzerine Etkilerine İlişkin Bir Alan Araştırması**", SOBİDER Dergisi, Cilt. 2, Sayı: 5, ss. 398-422.

- Bakan, İsmail ve Büyükbeşe Tuba (2004), “**Örgütsel İletişim İle İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması**”, Akdeniz İİBF Dergisi, Sayı:7, ss.1-30
- Bateman, Thomas. S., ve Organ, Dennis. W. (1983), “**Job Satisfaction and The Good Soldier: The Relationship Between Affect and Employee ‘Citizenship’**”. Academy of management Journal, Cilt. 26, Sayı: 4, ss.587-595.
- Bedük, Aykut ve Ertürk Ebru (2015), “**Sosyal Mübadele Teorisi Bağlamında Güç Mesafesi ve Örgütsel Adalet Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma**”, İşletme Bilimi Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 1, ss. 1-19
- Bolat, Oya. İ. ve Bolat, Tamer (2008), “**Otel İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi**”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 19, ss.75-94.
- Burda, Alexandru (2015). “**Logistics Role in the Economy**”, Knowledge Horizons. Economics, Cilt: 7, Sayı: 1, ss.170-173
- Cecilia Stănculescu G. (2010), “**Importance of Reverse Logistics for Retail**”, The Bucharest Academy of Economic Studies Romania.
- Cho, Jay-Joong-Kun-John Ozment- Harry Sink (2008), “**Logistics Capability, Logistics Outsourcing And Firm Performance İn An E-Commerce Market**”, International journal of physical distribution & logistics management Cilt: 38, Sayı: 5, ss. 336-359.
- Çelik, Mazlum ve Çıra, Ahmet (2013), “**Örgütsel Vatandaşlık Davranışının İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisinde Aşırı İş Yükünün Aracılık Rolü**”, Ege Akademik Bakış, Cilt: 13, Sayı:1, ss.11-20.
- Çöllü, Fazıl E. ve Summak, Erhan M. (2010), “**Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Konya’da Bulunan Mali Müşavir Çalışanları Üzerine Bir Araştırma**”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 1-2, ss. 273-288.
- Day, George S. (1994), “**The Capabilities of Market-Driven Organizations**”, Journal of Marketing, Cilt: 58, Sayı: 4, ss. 37-52.
- Demir, Şirvan ve Demir, Mahmut (2009), “**Örgütsel İletişimde Duygusal Zekânın Rolü: Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma**”, Selçuk



Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, Cilt. 6 Sayı:1, ss. 67-77.

Demirel, Yavuz- Seçkin Zeliha ve Özçınar Faruk. M. (2011), “**Örgütsel İletişim ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**”, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt. 20 Sayı:2 ss.33-48

Elçi, Şirin (2006). **İnovasyon: Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı. Meteksan Bilişim Grubu**, BT Haber.

Elmas, Neslihan ve Karabulut, A. Tuğba (2018), “**Örgütsel İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma**”, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:17, Sayı: 33, ss.209-224.

Eroğlu, Erhan (2010), “**Örgütsel İletişimin İşgörenlerin Duygu Gösterimlerinin Yönetimine Olan Etkisi**”, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, Cilt. 6, Sayı: 3, ss.18-33.

Eroğluer, Kemal (2011), “**Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Kuramsal Bir İnceleme**”, Ege Akademik Bakış, Cilt: 11, Sayı:1, ss. 121-136.

Ertekin, İrfan- Ilgın, Hicran Ö. ve Yengin, Didem A. (2017), “**Örgütsel İletişim Kuramları**”, The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, Cilt: 8, Sayı: 2, ss.297-311.

Eyitmiş, Ahmet Melih (2016), **Değer Zincirinde Bilgi Transferinin İşletme Performansına Etkisi: Kahramanmaraş Tekstil Sanayinde Bir Araştırma**, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Flint, Daniel J.- Larsson Evert- Gammelgaard, Britta ve Mentzer, John T. (2005). “**Logistics İnnovation: A Customer Value-Oriented Social Process**”, Journal of Business Logistics, Cilt: 26, Sayı:1, ss. 113-147.

Geçikli, Fatma (2004), “**Örgütsel İletişimin Yöneticiler Açısından Değerlendirilmesi ve Örgütsel İletişim Yönetimi**”, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Cilt. 20 Sayı:1, ss.107-116.

Grunig, James. E. (2005), **Halkla İlişkiler ve İletişim Yönetiminde Mükemmellik**. Rota Yayınları, İstanbul.

- Güllüoğlu, Özlem. (2012), “**Örgütsel İletişim, iletişim Doyumu ve Kurumsal Bağlılık**”, Eğitim Kitabevi, Konya
- Gürbüz, Sait (2006), “**Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma**”, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 3, Sayı:1, ss. 48-75
- Halis, Muhsin. (2000), “**Örgütsel İletişim ve İletişim Tatminine İlişkin Bir Araştırma**” Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 14, Sayı:1, ss.217-230.
- Hayes, Robert. H. ve Pisano, Gary P. (1994), “**Beyond World-Class: The New Manufacturing Strategy**”, Harvard Business Review, Cilt.72, Sayı:1, ss.77–86.
- Jahangir, Nadim-Mohammad Muzahid Akbar-Mahmudul Haq. (2004), “**Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents**”, Cilt: 1, Sayı: 2, ss.75-85
- Karaçor, Süleyman ve Şahin, Ali (2004), “**Örgütsel İletişim Kurma Yöntemleri ve Karşılaşılan İletişim Engellerine Yönelik Bir Araştırma**”, SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Cilt. 4, Sayı: 7, ss.97-117.
- Karaxha, Hidajet, Kristo, Illia (2016), “**The Logistics and Management of Distribution Channels, the case of Kosovo**”, Iliria International Review, Cilt. 6, Sayı:1, ss. 37-48.
- Kayış Aliye (2014), **Güvenilirlik SPSS Uygulamalı Çok değişkenli İstatistik Teknikleri**, Ed. Şerif Kalaycı, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kelly, Dawn (2000), “**Using vision to improve organisational communication**”, Leadership & Organization Development Journal; 21, 1/2; ABI/INFORM Global, ss. 92-101
- Kline, Rex. B. (2011), “**Convergence Of Structural Equation Modeling And Multilevel Modeling**”, ss.562-589
- Kozan Gülsün. K. (2019), “**Lojistik Yeteneğin Öncülleri ve Lojistik Yeteneğin Lojistik Performans Üzerindeki Etkisi**”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Nezakati, Hossien-Omid Asgari- Faraz Karimi-Vajihe Kohzadi (2010), “**Fostering Organizational Citizenship Behavior (OCB) Through**

- Human Resources Empowerment (HRE)",** World Journal of Management, 2(3):47-64.
- Özdevecioğlu, Mahmut (2003), “**Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma**”, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 20, ss.117-135.
- Özdevecioğlu, Mahmut (2013), “**Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma**”, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt.18, Sayı: 2, ss.113-130.
- Pirttila, Timo ve Huiskonen, Janne (1996), “**A Framework For Cost-Service Analysis in Differentiation of Logistics Services**”, International Journal of Production Economics, Cilt. 45-3, Sayı:1, ss. 131-137.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Vergiliel Tüz, Melek (2016), “**Örgütsel Davranış**”, 6. Baskı, Alfa Aktüel Yayınları, Bursa.
- Sandberg, Erik ve Abrahamsson, Mats (2011). “**Logistics Capabilities For Sustainable Competitive Advantage**”, International Journal of Logistics Research and Applications, Cilt.14, Sayı:1, ss.61-75.
- Sezgin, Ferudun, (2005), “**Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar**”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 25, Sayı:1, ss. 317-339.
- Sum, Chee. C., Teo, Chew. B. (1999), “**Strategic Posture Of Logistics Service Providers In Singapore**”, International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, Cilt. 29, Sayı: 9, ss.588-605.
- Taşlıyan, Mustafa ve Hırlak, Bengü (2014). “**Örgütsel İletişim Etkinliği ile İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması.**” Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi Cilt: 3, Sayı: 2, ss.7-36.
- Ural, Ayhan, ve Kılıç, İbrahim. (2013), **Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss ile Veri Analizi**, 4. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Uslu, Barış, Balcı, Esergül (2012), “**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Örgütsel İletişim Algıları**

**Arasındaki İlişki**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt. 3 Sayı: 3, ss.461-489.

Uzun, Ali (2001), “**Technological Innovation Activities in Turkey: The Case of Manufacturing Industry**”, 1995-1997”, Technovation, Cilt. 21, Sayı: 3, ss. 189-196.

Van Dick, R.-Grojean, Micheal. W.-Christ, Oliver-Wieseke, Jan (2006), “**Identity and the Extra Mile: Relationships Between Organizational Identification and Organizational Citizenship Behaviour**”. British Journal of Management, Cilt 17 Sayı: 4, ss.283-301.

Van Riel- Cees. BM- Fombrun, Charles. J. (2007), “**Essentials Of Corporate Communication: Implementing Practices For Effective Reputation Management**”. Routledge.

Walz, Sandra M. ve Niehoff, Brian P. (2000), “**Organizational Citizenship Behaviors: Their Relationship To Organizational Effectiveness**”, Journal of Hospitality & Tourism Research, 24(3), ss.301-319.

#### **İnternet Kaynağı**

<https://www.businessmanagementideas.com/marketing/physical-distribution/physical-distribution-definition-objectives-importance-and-components-marketing/17992>, (Erişim Tarihi: 24.02.2020).

## Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde Meşruluğun Dayanakları <sup>1\*</sup>

İsmail GÖKTÜRK

Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü  
ismailgokturk@yahoo.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3465-0418>

### Öz

Devlet, batı siyasal anlayışında belli bir ülkede yerleşmiş halkın üzerinde egemen olan bir siyasal otorite olarak anlaşılmaktadır. Bir ülkede iktidara gelme ve iktidarın sürdürülebilirliği, o ülke üzerine yerleşmiş halkın kültüründen kaynaklanan meşruiyet anlayışına yönetimin uyması ile mümkün olabilmektedir. Bu günümüzde genelde anayasalarda vazedilen süreçlerle belirlenmiştir. Türk milli kültürünün devlet anlayışı Egemenden hareketle tanımlanan bir anlayış değil; aşağıdan yukarı doğru bir örgütlenmedir. Devlet, milletin töresini yürütmek üzere, kut kazanmış iktidarlar tarafından yönetilen, milletin teşkilatlanmasıdır. Türk devlet geleneğinde meşruiyet bağlamında iki kavram öne çıkmaktadır: Töre ve Kut. Milleti ayakta tutan gücün töre olduğu; devletten önce geldiği Orhun Bengütaşları'ndan bugüne bilinir. Bir deyimimiz bunu çok güzel ifade eder, “il gider, töre kalır. Yani töre olduğu sürece devletin yeniden kurulabileceği, aslolanın töreyi korumak olduğu esas alınır. Devletin varlık sebebi de esasen töreyi yürütmektir. Törenin temel değerleri vardır. Adalet, ahlak, bilgelik, cömertlik, yiğitlik vb. değerleri şahsında meczedebilen kimse “kut” kazanmış sayılır. Kut kazanmak, liyakat kesbedebilmek veya layık olma erdemi şeklinde tanımlanabilir. Dolayısıyla Türk devlet geleneğinde meşruiyet kut kazanmak şeklinde tecelli eden, törenin öngördüğü değerleri taşımak ve sürdürmek esasına bağlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Devlet, Töre, Kut, Meşruiyet.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 21.02.2020 / 07.09.2020

\* Bu çalışma, 24-26 Aralık 1997 yılında Sakarya Üniversitesi İİBF tarafından düzenlenen “Siyasette ve Yönetimde Etik” başlıklı sempozyumda sunulan bildirinin makale olarak düzenlenmiş halidir.

*Künye Bilgisi:* Göktürk, İ. (2020). *Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde Meşruluğun Dayanakları*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 1079-1099. DOI: 10.33437/ksusbd.692693

## **Bases of Legitimacy in Turkish State Custom with Reference to Primary Resources**

### **Abstract**

In western political perception, state is understood as political authority which is sovereign over the people settled in a specific country. Coming to and sustainability of power in a country can be possible if the government abides by people's legitimacy perception arising from of their culture. At the present time, this is usually determined with processes preached in constitutions. State understanding of Turkish national culture is not a perception defined with reference to "hegemon" but an organization structured bottom to top. State is organization of the nation which is ruled by governments gained "kut" in order to sustain "töre" (moral laws) of the nation. In Turkish state custom, two concepts become prominent in the context of legitimacy: Töre and Kut. It has been known from Orkhon Inscriptions to now that the power keeping the nation on it's feet is töre and the töre precedes state. A Turkish idiom expresses this beautifully: "Country goes, töre stays." In other words, it is grounded on that a state can be re-established as long as the nation has töre and what really matter is retaining the töre. Raison d'être of the state is essentially implementing the töre. The töre has basic values. A person who interiorized the values such as justice, morals, wisdom, generosity, bravery etc. in her/his personality is considered as gained kut. Gaining the kut can be defined as obtaining merit of virtue. Hence, legitimacy in Turkish state custom is based on basis of having and maintaining the values that the töre prescribes and that appear in the form of the kut.

**Keywords:** State, Töre, Kut, Legitimacy.

### **1.GİRİŞ**

Toplumsal hedefleri gerçekleştirmek için toplumun desteğini almak bir zorunluluktur. Sosyal bütünleşme, fertlerin ve sosyal grupların dünya görüşleri arasındaki müştereklerin toplumdaki milli kültürle en üst seviyede uyuşmasıdır. Sosyal bütünleşmenin temelinde kültüre olan bağlılık ruhu vardır. (Erkal, Baloğlu; 1997: 240-242).

## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

Kalkınma, gelişme, büyüme gibi kavramlarla ifadelendirilen hedefleri gerçekleştirmek isteyen iktidar ve iktidarın kullanılış biçiminin, toplumun ortak kanaati diyebileceğimiz meşruluk zeminine dayanması, herkes tarafından kabul edilebilecek bir gerekliliktir. Meşruluğun dayanağı ise, toplumun insana, eşyaya, kurumlara bakışını belirleyen milli kültürün oluşturduğu tasavvurlardır.

Sosyal hayatın meseleleri, günümüzde toplumun kültürel değerlerinden soyutlanarak incelenmeye çalışılmaktadır. Bu durum, meselelerin çözümsüz kalmasındaki en büyük etkidir. Türk devlet yapısı da Batı'da iktidar ilişkilerinin tarihi seyri içinde ortaya çıkan kavramlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Oysa toplumun teşkilatlanmış şekli olan devlet, bu manada milli kültürle iç içedir.

Bu çalışmada Türk kültüründeki devlet anlayışını tespit edebilmek için temel kaynakları inceleme gerekliliğinden hareketle; temel kaynaklardaki devlet, egemenlik ve meşru iktidar anlayışları ele alınmıştır. Temel kaynak olarak, yöneticilerin anlayışlarını açıklayan Orhun Bengütaşları ve Kutadgu Bilig; yönetilenlerin yönetim anlayışlarını yansıtan Türk Destanları ve Dede Korkut Hikâyeleri alınmıştır. Temel kaynaklarda siyasi iktidar karşılığı olarak kullanılan kağan, bey, gibi ifadeler aynen kullanılmıştır.

Çalışmada ayrıca, siyaset bilimcilerin geliştirdikleri meşruiyet teorilerinin Türk devlet geleneğini izahta yeterli olup olmadıkları ve Türk devlet geleneğinin özellik arz eden yönleri ele alınmıştır.

### **2.TEMEL KAVRAMLAR**

#### **2.1. Devlet**

Devletin ülke, insan topluluğu ve iktidar olmak üzere üç ana unsur üzerine bina edildiği hususunda birleşen çağdaş siyaset bilimciler, kavramı “belli bir ülke üzerinde yerleşmiş, zorlayıcı yetkiye sahip bir üstün iktidar tarafından yönetilen bir insan topluluğunun meydana getirdiği siyasal kuruluş” olarak tanımlamışlardır (Kapani, 1989, 35).

Temel kaynaklarda yer alan “il” kelimesi devlet anlamında kullanılmıştır. Orhun Kitabelerine göre Türkler'in cemiyet yapısını şöyle tespit etmek mümkündür: Oguş (aile) - urug (aileler birliği) - boy (kabile) - bodun (boyar birliği) - il (devlet). Türkler, bilinen ilk zamanlardan beri devlet nizamı içerisinde yaşayan medenî bir topluluktur.

“Üstte mavi gök, altta yağız yer kıldıkta, ikisi arasında insanoğlu kılınmış. İnsanoğlunun üzerine ecdadım Bumin Kağan, İstemi Kağan oturmuş, oturarak milletimin ilini töresini tutuvermiş.” (Öztürk, 1996: 66). Bu cümleden hareketle;

insanoğlunun yaratılmasıyla Türk Milletinin devlet olarak varlığı aynı zamana rastlamaktadır. İl ve törenin birlikte ele alınması, bizi, Türklerde devletin köklü temellere dayandırıldığı, öteden beri devlet nizamı fikrinin hakim bir kanaat olduğu sonucuna götürmektedir.

“Üstte gök çokmedikçe altta yağız yer delinmedikçe senin ilini ve töreni kim bozabilir” anlayışı bize gösteriyor ki Türk Devleti kıyamet kopuncaya kadar devam edecektir. Bu anlayış, Türkler’de “Devlet-i ebed müddet” fikrinin olduğunu, ancak devletin devamının töre ile mümkün olduğu, töresiz devletin binlerce yıl devam etmesinin mümkün olamayacağı açık bir şekilde vurgulanmaktadır. Dede Korkut Destanları’nda geçen “Devletiniz devamlı olsun Hânım hey” vurgusu da “devlet-i ebed müddet” anlayışının bir yansımasıdır.

İl, Kaşgarlı Mahmud’un lûgatında “sulh” “barış” manasına kullanılmıştır. “İlci” barışçı demektir. Eski Türklerde devlet barış dininden olduğu için devlete de il adı verilirdi (Türkdoğan, s.136). “İlli budun idim, ilim amanım hani”. Buradaki “barış” Kutadgu Bilig’teki “Halka huzur ve rahat sağlayacak bir nizam kur; sana hayır dua etsinler.” (KB\*, b. 5491) cümlesinde olduğu gibi, toplum huzuru ve rahatı anlamına gelir.

Kutadgu Bilig’te devlet güneşe benzetilmiştir: Güneş dünya için ne kadar gerekli ve ebedi bir nesne ise, devlet de halk için o ölçüde gerekli bir sosyal kurumdur. Devlet başkanına “Gündoğdu” adının verilmesi, devletin vasıfları ile alakalı bir takım ipuçlarını da vermektedir: Güneşe bak küçülmez, bütünlüğünü daima muhafaza eder; parlaklığı hep aynı şekilde kuvvetlidir (KB, b.825). Benim tabiatım da ona benzer doğruluk ile doludur ve hiçbir vakit eksilmez (KB, b.826).

İl; onlu sisteme dayalı ordu nizamı yolu ile merkezden idaresini mümkün kılan teşkilat sayesinde bir devlet başkanının sorumluluğu altında budunların ve boyların işbirliğinden oluşan; arazisi (ulus) ile, birleşmiş halkı (budun, kün) ile, müşterek idari ve hukuki nizamı (töre) ile yurdu koruyan ve milleti refah, huzur ve barış içerisinde yaşatan bir siyasi kuruluştur (Kafesoğlu, 1983: 221).

Devletin şartlarında ise istiklal (oksızlık), ülke (ulus), halk (kün) ve kanun (töre) yer alır. Çağdaş siyaset biliminin devlet tanımında, devletin unsurları arasında yer alan iktidar ya da hakimiyet unsuru, Türk devlet geleneğinde yardımcı unsur olarak görülmekte; devletin temeli “töre” ile vücut bulmaktadır (Kafesoğlu, 1983: 221).

Batı’da klasikleşmiş devlet tanımı “belirli bir coğrafya üzerinde fiziki şiddet kullanma tekelini meşru biçimde elinde bulunduran insan topluluğu” şeklindedir. Bir egemen güçten hareketle yukardan aşağıya doğru tanımlanan bu tanım, Türk

---

\* Kutadgu Bilig



## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

devlet anlayışını izah edememektedir. Türklerde devlet, aşağıdan yukarı bir teşkilatlanmadır. Devleti, milletin töresini, dirlikli yapısını sürdürmek; milletin ideallerini hayata geçirmek üzere milletin teşkilatlanması olarak tanımlamak mümkündür. Nitekim aileler birleşip boyları, boylar budunu, budunların birleşimi devleti meydana getirir. İstiklal marşımızda yer alan “Sönmeden yurdumun üstünde en son ocak” mısrası da bu hakikati ifade etmektedir. Bir ocak yani bir aile varsa devlet var olacak demektir. Biz de devlet “Leviathan” yani şerrinden emin olunması gereken bir ejder, canavar değildir. Bilakis uğrunda göz kırpmadan ölüme gidilen kutsal bir olgudur. Devlete yönelik her tehdit, devletin kurucusu olan milletin fertlerine yönelmiş tehdit demektir. Nitekim Tunç ve Atılgan (2018:97)’ın yapmış olduğu çalışmada da ifade edildiği gibi, aziz milletimiz menfur 15 Temmuz hadisesinde sokaklara inmiş ve meydanlarda gösterdikleri dirayet sayesinde devletine yönelen tehdidi bertaraf etmiştir. Aynı hadisede Anayasalarda yazmasa da, millet töreden kaynaklanan bir anlayışla doğrudan egemenlik yetkisini kullanmış; devletin kurucu iktidarının doğrudan millet olduğunu göstermiştir.

### **2.2.Töre**

Töre; sosyal hayatı düzenleyen mecburi kaideler bütünüdür. Ayrıca anayasa hükmünde değişmez ilkeleri de vardır (Kafesoğlu, 1983: 233).Töre geleneğe dayalı “yusun”dur, yani hukuktur. Fakat “yusun”, kurultayın fikirleri ve kurucu Kağan’ın iradesi ile birlikte uygulanır. Bununla birlikte töre, bir kavmin yaptıklarının ve yarattıklarının bütünü, içtimai ve dini düzen, adetler ve inançlar olarak da ele alınmaktadır (Tunç ve Demir, 2018:552). Bu yönü ile Türk-İslam yönetim geleneğinde töre oldukça önem atfeden bir anlayışı ifade etmektedir.

Milleti ayakta tutan gücün töre olduğu Orhun Bengütaşları’na yazılmıştır. “Türk Milleti, öleceksin” vurgusunun sıkça yapıldığı metinde yokoluştan kurtuluşun töreye uymakla, yani “Ötüken Ormanı’nda oturmak”la mümkün olacağı ifade edilmiştir. Bu anlamıyla töre milli kültür anlamına da gelmektedir. Çünkü burada milleti ebedi kılmamanın kültürü muhafaza ile mümkün olduğu, bunun yolunun ise (o dönem için) yabancı kültürlerden uzak durmaktan geçtiği belirtilmektedir.

Tanrı kâdirdir (ogan), adildir (köni); gerçek töreyi koyan O’dur; yarattığı bütün mahluklara gücü yeter (KB, b. 3191) anlayışı “törütgen” ile “törü” arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bilindiği gibi “törü” töre kelimesini, “törütgen” ise yaratmak kelimesini karşılamaktadır. Bu manada töreyi “türemişlerin riayet edeceği Tanrı Kanunları” olarak tarif etmek mümkündür. Gökler nasıl “Tanrı Buyruğu”yla bir nizam içerisinde dönüyorsa, her zerrenin bağlı olduğu bir fizik kuralı, bir tabî yasa varsa, bu tabîliğin yeryüzünde tatbiki olan sosyal düzen de “töre” ile vücûd buluyordu. Töre göklerin nizamıydı ve gök

çökmedikçe yürüyecekti. “Ey Türk Milleti, üstte gök çökmedikçe, altta yağız yer delinmedikçe senin ilini ve töreni kim bozabilir” (Kültigin Kitabesi doğu yönü).

“Adaletle istinad eden töre bu göğün direğidir. Töre bozulursa bu gök yerinde duramaz. Bu töre koyan beyler, hayatta bulunmasalardı, Tanrı yedi kat yerin nizamını bozmuş olurdu (KB, b. 3463 ve 3464).” cümlesinden de anlaşılacağı gibi Türk Cemiyet Nizamı bir tabîlik etrafında şekillenmektedir. Törenin “Tanrı Kanunları” olarak görülmesi, törenin evrensel değerlere yaslanmasından kaynaklanmaktadır.

“Tanrı Buyruğu” kavramını, tabii olanla, insan fitratı ile alakalı açıklamak mümkündür. Bu noktada, insana ve insandan hareketle topluma, devlete bakışta, Doğu ve Batı düşüncesindeki anlayış farkının ortaya konulması gerekmektedir. Sosyal ve siyasal yapılanmanın mihverinde insan vardır. Toplumların insan kavrayışı, toplumların sosyal ve siyasal yapılanmasının temelindeki esas faktördür. Türk devlet geleneğini belirleyen de yüksek Türk kültürünün insana verdiği değerdir.

Törenin bir takım temel değerleri vardır. Bunlar; eşitlik, akıl, bilgi ve hikmet, erdem, adalet, ahlâki değerler şeklinde sıralayabileceğimiz “törel değerler”dir. Çalışmanın bu bölümünde Doğu ve Batı düşüncesindeki anlayış farkını ortaya koyması açısından da yardımcı olacak bu değerleri gözden geçirmenin yerinde olacağı kanaatindeyiz.

Törel değerlerden ilki eşitliktir. Genelde kendi insanını sınıflara bölen Batı, kendi dışındakileri insandan bile saymaz. Türk Düşüncesi ise insanlar arasında fark gözetmez, dahası gözetmeyi yüz karası sayar. Hristiyan Kilisesi insanı doğuştan günahkâr sayar, onu şuursuz ve aciz bir yaratık kabul eder. Böyle bir insanın din adamlarınca günahattan arındırılması ve Mesih’in ikinci gelişine hazırlanması lazımdır; vaftiz törenlerinin, itiraf merasimlerinin sebebi budur (Kezer, 1990: 52).

Batı Avrupa toplumlarında 20. Yüzyıl başlarına kadar “haklı”nın ortaya çıkarılması, ya da hakların iadesi için iki kişi arasında, şahitler huzurunda “güçlülük” mücadelesi yapılmıştır. Bu olayda (düello) usûl olarak yalnızca silahların eşitliği konusunda adaletin aranması ile yetinilmiş, hak ile güç ise anlamsız bir şekilde karşı karşıya getirilmiştir. Batılı düşüncede haklılık, kişisel vicdanlarda yerini güçlülük olayına bırakmıştır (Özbilgen, 1988: 127).

Machiavelli insanı şöyle tarif eder: İnsanlar genellikle nankör, değişken, ikiyüzlü, tehlikeden kaçan, çıkarlarında haris yaratılışlıdır; onların dostluğu para ile kazanılmıştır, gönül yüceliğiyle değil. İnsanlar yaratılıştan kötü oldukları için, bir çıkar karşısında sevgi bağları yok olur (Machiavelli, 1985: 80). İnsanların yaratılışları genellikle kötü olduğundan, ancak mecbur kaldıkları zaman iyi

## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

davranırlar, zorunlu olmadıkları zaman kötü olarak karşımıza çıkarlar (Machiavelli, 1985: 112).

Türk düşüncesinde ise insan yüce tutulmuştur; Tanrı insanı yarattı, seçerek yükseltti; ona fazilet, bilgi, akıl ve anlayış verdi (KB, b.148). İster oğlum, ister yakınım veya hısmım olsun, ister yolcu, geçici, ister misafir olsun; Kağan'ın karşısında benim için bunların hepsi birdir, hüküm verirken hiçbiri beni farklı bulmaz (KB, b.817 ve 818).

Türk-İslâm dünya görüşü, insan haysiyetine büyük değer veren, bu haysiyeti, inancın ve düşüncenin tüm belirtilerinde görmesini bilen bir idraktır. Vazgeçilmez icapları adalet, eşitlik, hürriyet ve müsamahadır (Meriç, 1980: 263). Bu temel değerlerdir ki dünyanın en uzun ömürlü imparatorluklarını Türklere kurdurmayı nasip etmiş, Türk olmadıkları halde Türk yönetiminde huzur, barış ve adalet bulan tebânın da yönetime uyum sağlaması sonucunu doğurmuştur. Bu durum yönetime hakim olan törel değerlerin insani ve evrensel olduğunun göstergesidir.

Temel değerlerden biri de iyiliktir. İnsan ancak başkalarına yararlı olduğu ölçüde insandır. İnsana karşı insanlık göstermek insanlık şiarıdır. İnsanların iyisi, üstünü, başkalarına karşı her vakit insanca hareket edendir (Kezer, 1987: 67).

Seçilerek yaratılan insanın temel değerlerinden birisi de bilgidir; hikmettir. Asya Hunları'ndan bu yana bütün Türk tarihinde, siyaset ve idarede "hakim" anlamında "bilge" sıfatının idarecilerde aranan bir meziyet olduğu bilinmektedir. Bilge "hakim", bilgelik de "hikmet" yerine geçmektedir (Başer, 1990, 34). Tanrı insanı yarattı, seçerek yükseltti; ona fazilet, bilgi, akıl ve anlayış verdi. Bilgiyi büyük ve anlayışı ulu bil; seçkin kulu bu iki şey yükseltir (KB, b.148: 152).

Türk Hakanlarının kendileri bilge oldukları gibi, çevrelerinde de sürekli bilge kişileri bulundurmışlardır. Yöneticilerin yanında daima bilge kişiler yer almıştır. Bu bazen Dede Korkut adıyla, bazen Hacip adıyla somutlaştırılmıştır. Nitekim İleriş Kağan - Bilge Tonyukuk birlikteliğinde de bu vakıya şahit olmaktayız: İleriş Şad'ın Kağan olarak tanıtılmasında Bilge Tonyukuk'un kişisel gücü (bilgeliği) etkili olmuştur (Öztürk, 1996: 37): Andan sonra Tanrı bilgi verdiği için bizzat Kağan kıldım (Tonyukuk Abidesi güney yönü). İlerde daha geniş anlatılacağı gibi, Bilge Kağan Kitabesi doğu yönünde, bilgeliğin ve bilgesizliğin devlet ve millet hayatında doğurduğu sonuçlar işlenmiştir. Yine Kutadgu Bilig 301. beyitte "Kimde akıl varsa o asil insan olur. Kimde bilgi varsa o beylik bulur" ifadesi de bilginin ne kadar belirleyici bir unsur olduğunu vurgulamaktadır.

İnsanın temel değerlerinden biri de erdemdir. Erdem karşılığı olarak fazilet kavramı da kullanılmaktadır. Erdem, tüm etik değerlerin insanın şahsında mündemiç olmasının bir ifadesidir.

Turfan Yazmaları arasında bulunan atasözlerinden birinde “faziletli insan cevherle birdir, faziletsiz insan çizme içindeki taban astarı ile birdir.” ifadelerine yer verilmiş; fazilet ya da erdemın önemi vurgulanmıştır.

Bir başka temel insani değer de; ahlâkî değerlerdir: “İnsan gönlünü çıkarıp avucuna koyarak başkaları önünde mahcup olmadan dolaşabilmelidir. Saadette yükselmek için insanda doğruluk lazımdır. İnsanlık doğruluğun adıdır inan. İnsan nadir değildir, insanlık nadirdir. İnsan az değil, doğruluk azdır. Kimin düşündüğü ile söylediği bir olursa işte doğru insan odur” ifadeleri ahlâkî oluşturan değerlerin önemine işaret etmektedir (KB, b. 864 - 867).

Dede Korkut Hikâyeleri’nde Kam Püreoğlu Bamsı Beyrek Destanı’nda yalan söyleyen kişi Yalancıoğlu Yaltacuk tiplmesi ile teşhir edilmiş ve dışlanmıştır (Ergin, 1980: 60).

Kutadgu Bilig’de hükümdarın hoşlanmadığı şeylerden şöyle bahsedilmektedir: Benim beğenmediğim şeylerden biri de yalandır. Ondan sonra zulüm edenler gelir. Sonra da haris tabiatlı ve olgun olmayan insanlar ile aceleci huylu ve gözü doymayan insanlar. Her işte hiddet gösterenler, içkiye düşkünler ve çalıp çırpanlar. Bu gibi insanlar bana yaramaz, işte sana bunları açıkça döküp saydım (KB, b. 848 - 851).

Törel değerlerden bir başkası da cömertliktir. Bey’e Cömertlik ve alçakgönüllülük lazımdır. O gözü tok, sabırlı, alçakgönüllü, şefkatli ve sakin tabiatlı olmalıdır (KB, b. 2040, 2170). Dede Korkut Destanı’nda alp olmanın şartlarını şu hitaptan anlamak mümkündür: Salur Kazan’ın divanında serbestçe oturan Eğrek’e, Ters Uzamış, kınayarak; “Bre Uşun Koca oğlu, bu oturan beyler, her biri oturduğu yeri, kılıcıyla, ekmeğiyle almıştır, bre sen baş mı kestir, kan mı döktün, aç mı doyurdun, çıplak mı donattın” der (Ergin, 1980: 187).

Türk devlet geleneğinde törenin (hukukun) üç değişmez amacı vardı: Könilik (adalet), uzluk (iyilik, faydalılık), tuzluk (eşitlik) (Niyazi, 1996: 223).

Bizim toplumsal sistemimiz, devlette adalet; toplumda erdemlerin egemen olması ile vücut bulmuştur. Törenin en temel vasfı adalettir. Adaletle istinad eden töre bu göğün direğidir. Töre bozulursa bu gök yerinde duramaz. Bu töre koyan beyler, hayatta bulunmasalardı, Tanrı yedi kat yerin nizamını bozmuş olurdu (KB, b. 3463, 3464).

Töre kavmin hakkıdır. Töre tüz yürürse cihan nizama girer (KB, b. 3108).

“Töreden saparsan bu zulüm olur. Zulüm saraylar harap eder. Zulüm yanar ateştir, yaklaşanı yakar; kanun sudur; akarsa nimet yetişir (KB, b. 2032 - 2033).

## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

Türk Devlet Geleneği'nin tüm merhalelerinde daire- i adliye olarak adlandırılan bir süreç vardır. Devletin varlığı ve bekâsı daire-i adliye ile ilişkilendirilmiştir. Memleket tutmak için çok asker ve ordu lazımdır. Askeri beslemek için de mal ve servete ihtiyaç vardır. Bu malı elde etmek için, halkın zengin olması, halkın zenginliği için de doğru kanunlar konulmalıdır. Bunlardan biri ihmal edilirse, dördü de kalır. Dördü birden ihmal edilirse beylik çözülmeye yüz tutar (KB, b. 2057, 2058).

Göktürk Yazıtları'ndan günümüze kadar yazılan yüzlerce siyasetnamede tekrar edilen ortak bir ifade vardır. O da “küfür ile bir ülkenin âbâd olabileceği; fakat zulüm ile asla iktidar olunamayacağı” hususudur.

Adalet, ferdi ve içtimai yapıda dirlik ve düzenliği, hakkaniyet ve eşitlik ilkelerine uygun yaşamayı sağlayan ahlaki erdemdir. Adalet, başkalarının gelişigüzel istek ve telkinlerinden etkilenmeyen istikrarlı bir doğruluk ve ahlak kanununa itaatla gerçekleşen ruhi denge ve ahlaki kemaldır. İslam düşüncesinde, kâinatın her alanında var olduğu kabul edilen nizam toplumsal düzende de aranmış ve cemiyetin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi, İbni Sina'nın deyişiyle “kanun ve adalet ilkelerine uygun düzenlenmesine bağlıdır. İnsanın fizyolojik ve fizyonomik yapısındaki uyum, ahenk ve estetik görünümünden, atomlardan yıldızlara kadar evrenin işleyişindeki ahenk adalet kavramıyla açıklanmaktadır (Çağırıcı, 1988:341-342). Bu yönüyle adalet, evrensel tabii düzenin beşeri ilişkilere bir yansıması olup, sistemli bir bütündür. Adaletten en küçük sapma, bir nevi kıyamettir. iktidarın meşruiyeti, töreye uyduğu sürece devam eder, yoksa “kut” çekilir. “Adaletle istinad eden töre bu göğün direğidir. Töre bozulursa bu gök yerinde duramaz. Bu töre koyan beyler, hayatta bulunmasalardı, Tanrı yedi kat yerin nizamını bozmuş olurdu (KB, b. 3463 ve 3464).”

Törenin diğer bir adı da yoldur. Her şey kalksa töre kalkmaz denilmiştir. Herkes bu yoldan gitmek zorundadır (Niyazi, 1996: 222). Günümüzde yolsuz, yolsuzluk olarak kullanılan kelime de, kanundan, töreden sapmayı ifade etmektedir.

Kutadgu Bilig'te devlet güneşe benzetilmiştir: Güneş dünya için ne kadar gerekli ve ebedi bir nesne ise, devlet de halk için o ölçüde gerekli bir sosyal kurumdur. Devlet başkanına “Gündoğdu” adının verilmesi, devletin vasıfları ile alakalı bir takım ipuçlarını da vermektedir: Güneşe bak küçülmez, bütünlüğünü daima muhafaza eder; parlaklığı hep aynı şekilde kuvvetlidir (KB, b.825). Benim tabiatım da ona benzer; doğruluk ile doludur ve hiçbir vakit eksilmez (KB, b.826).

Türk devlet geleneğinde meşru devlet/yönetim, halkın değer yargılarına yaslanan, halkın denetimine açık, töreyi yürüten, adaleti tesis ve tevzi eden bir

yapılanmadır. Cahit Tanyol'un ifadesiyle "Anadolu halkı devlet deyince adaleti hakça bölüştüren devleti anlıyordu" (Tanyol, 2004: 20).

Gerek İslam düşüncesini oluşturan kaynaklarda, gerekse İslam öncesi Türk devlet geleneğini yansıtan referanslarda (yazıtlar, destanlar, vb.) devletin varlık nedeninin adaletin gerçekleştirilmesi olduğu; meşruiyetin ancak halkın inanç sistemine ve törel değerlerine (örf) dayanmakla sağlanabileceği görülmektedir. Eski Türk devlet geleneği ile İslami geleneğin mezcedilmesiyle ortaya çıkan siyasetnamelerde de bu hususlar vurgulanmıştır. Tarihimizdeki yönetim pratikleri de meşruiyet-adalet ilişkisini yansıtan uygulamalar olmuştur. Siyaseti en iyi bilen hükümdar, meşruiyetini ve liderliğini halkının gönlüne taht kurarak pekiştirendir. Adalet için en ulu siyaset, en yüksek fazilettir diyebiliriz (Göktürk ve Yılmaz, 2005: 312)

### 2.3. Kut

Kut, "mutluluk", "hakimiyet", "devlet kudreti" anlamlarını taşımaktadır. Kavram, hakimiyet ile mutluluğun ayrılamayacağını vurgularken bazen de "nasip", "devlet", "talih", "saadet" ve "uğur" kelimelerinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Deyimlerimizde de ifadesini bulduğu gibi, örneğin yere ekmek kırığı dökmenin fakirlik alameti sayılması bir liyakat kespetmek bizim kültürümüzde çok değerlidir. Kut kavramını günlük dilde bayram kutlamalarında kullanılmaktadır. Kut kavramı bu anlamıyla da herhalde günlerden bir gün olan bu gün senin için bayram olarak nitelenmeye değer bir gün kıymeti kazansın, mübarek kılınsın anlamında kullanılmaktadır. Siyaset sosyolojisi bağlamında "kut", liyakat kazanmak olarak değerlendirilirse, kavram karşılığı olarak "layık olma erdemi" diyebiliriz.

Bütün bey ve büyüklere giden yol "kut"tan geçer. Kut, her türlü ululuğun kaynağıdır, arzu edilen her şey onun elinin altındadır (KB, b. 674,675). Saadet kime verilirse o kimse tevazu göstermeli ve alçak gönüllü olmalıdır. Kut aslında göç atı gibidir; göçer gider. Onu bulunduğu yerde tutan kökü alçakgönüllülüktür. (KB, b. 1702, 1704).

Kut, insandaki asli cevherdir. Kut, bu anlamıyla törel değerleri de kapsamaktadır. Kut nefsanîlikle, erdemsizlikle bir arada bulunmaz. Kut, halkın nazarında yapılan işin, tutulan yolun, toplumun kültürel yapısına ve değer yargılarına uygun bulunması anlamını taşır. Törel değerlerin tümünü şahsında taşıyan kişi bey olabilecek kişidir. Bu durum "kut kazanmak" şeklinde ifade edilir. Bu anlamda kut meşruiyetin gerek şartıdır.

## 3. MEŞRULUĞUN DAYANAKLARI

### 3.1. Meşruiyet Kavramı

## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

Devletin temel unsurlarından biri olarak siyasi iktidar, teknik anlamıyla; “ülkenin ve toplumun bütünü üzerinde geçerli olan iktidar” karşılığı olarak kullanılmaktadır (Kapani, 1989: 48).

Siyasi iktidar, ülke üzerinde hiyerarşik olarak en üstün iktidar olma, maddi kuvvet ve zor kullanma gücü ile kendini gösterir. Teoride böyle olmasına rağmen, kuvvet kullanma, meşrulukla ters orantılı bir ilişki içerisindedir. Siyasi iktidarın belirleyicisi esasında rıza ve itaat unsurudur. Bugün, dünya üzerinde yönetilenlerin istek ve temayüllerini dikkate almayan devlet yok gibidir. Bundan dolayıdır ki siyaset biliminde karşılıklı etkileşimi ifade eden “iktidar ilişkileri” deyimini kullanılır olmuştur (Kapani, 1989: 51).

Kuvvetli olan kuvvetini hak şekline, itaati de vazife şekline sokmadıkça hiçbir zaman daima hakim kalacak kadar kuvvetli değildir (Rousseau, 1991: 6). Örneğin Roma'nın duvarları arasına, asırlarca hiçbir ordu ayak basmamıştı. Daimi görevliler yoktu. Yönetenlerin işlerini sadece “liktör” denilen birkaç adam görüyordu. İktidarın elindeki güç, topluluğun bütününden aldığı güçtür (De Jouvenel, 1997: 44).

İktidar ilişkilerinin karşılıklı olduğu gerçeğinden hareketle siyasi iktidarın ayakta kalabilmesi için meşruluk zeminine oturması gerekmektedir. Yani siyasi iktidar, ona tâbi olanlar tarafından meşru olarak kabul edilen, toplumda yaygın ve hakim olan meşruluk manasına uygun olmak zorundadır. Turfan Yazmaları arasında bulunan “Bey olmayacak kişi bey olursa, her yol kavşağına sopa koyar.” atasözü bu gerçeği ifadelendirir (Arat, 1991: 275). Nitekim günümüzde meşruiyetini halkından almayan diktatörlüklerin ülkeleri yönetilemez duruma gelmiş, baskı ve zor kullanma rejimi sürdürülebilir olmaktan çıkmıştır.

Meşruluk; bir halkın haklı bulduğu, onayladığı, gönlünün razı olduğu durumdur. Meşru olan, toplumun zımni ya da açık kolektif tercihlerini yansıtan, onlara tercüman olandır. Bu anlamda meşruluk yasalardan kaynaklanabileceği gibi yasa ile ilgisi olmayan örf, adet, gelenek, hissiyat gibi hususlara da dayanabilir. Dolayısıyla meşruluğun hukuk çerçevesi ile sınırlandırılması mümkün olmayan, subjektifliğin hüküm sürdüğü, kültürün belirlediği bir alan olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir (Vergin, 1996: 15).

Siyasi değerler, siyasi kültür, siyasi kurumlar, siyasi sistem ve siyasi güç arasındaki ilişkilerin tutarlı bir bileşkesinden oluşan siyasi meşruiyet, temelde siyasi gücün ortaya çıkış tarzının ve bu gücün uygulamalarının toplum tarafından anlamlı ve kabul edilebilir görülmesidir (Davutoğlu, 1995: 23).

Meşruluk, siyasal alanda iktidarın sağlanması ve elde tutulması bakımından yönetimi kolaylaştıran, sağlamlaştıran, daha istikrarlı ve etkili kılan çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada, sık kullanılmaya başlanmasının bir ülkede aslında bir rahatsızlığın varlığını ifade eden “Temel Anlaşma (consensus)” dan söz etmek gerekir. Temel anlaşma, genel anlamıyla; bir toplumda belli bir mesele üzerinde toplum üyelerinin büyük çoğunluğu arasındaki görüş birliğini ifade etmektedir. Siyasi alanda kullanımı ise toplumun yönetim düzeni, yani siyasal sistemi üzerinde anlaşmayı ifade eden bir kavram olmaktadır (Kapani, 1989: 86). Günümüzde ise bu anlaşma parlamentolar ve devlet başkanlarının halk tarafından belirlenmeleri olarak kabul görmektedir (Ağır, 2017,174).

Egemenlik, çağdaş politika biliminde devletin unsurları arasında yer alırken, iktidar, egemenliğin kullanılış biçimini açıklar. Egemenlik sorunu, egemenliğin kaynağını içerirken, iktidarı kullanma, meşruluk sorununu beraberinde getirir.

### 3.2. Egemenliğin Kaynağı Sorunu

Günümüz siyasal iktidarlarının dayandığı temelleri araştıran temel teorilerin ilki “Klasik Teoriler” çerçevesinde incelenen “teokratik Teoriler” ve “demokratik Teoriler”dir.

Teokratik teoriler, en eski zamanlardan yakın zamanlara kadar egemenliğin kaynağının “ilahi” olduğu fikrinden hareket etmekteydiler; her türlü insan iradesinin üstünde, kaynağını “Ulu Yaratıcı’nın karşı gelinemez mutlak iradesi”nden alan ve yine O’nun adına kullanılan bir iktidar şeklini ifade etmekteydi.

Demokratik teoriler ise “Milli Egemenlik Teorisi” ve “Halk Egemenliği Teorisi”nden oluşmaktadır:

Milli Egemenlik Teorisine göre; ülkede yaşayan insanların kişiliklerinden ayrı bir manevi kişiliği olan millet, egemenliğin tek meşru kaynağı ve sahibidir. Egemenlik, onu açıklayacak, ifade edecek bir iradenin varlığını gerektirir. Millet, fizikî bir varlığa sahip olmasa da bir “manevi kişi” olarak kendine özgü bir iradeye sahiptir. Egemenlik, bu milli iradede ifadesini bulur ve onun tarafından seçilen temsilciler vasıtasıyla kullanılır.

Milli Egemenlik Teorisi’nde, egemenliğin soyut bir bütün olarak kendisine manevi bir kişilik tanınan millete verilmesine karşılık, Halk Egemenliği Teorisi’nde egemenlik somut olarak belli bir zamanda bir milli topluluğu oluşturan vatandaşlar kitlesine verilmektedir (Kapani, 1989: 70-74).

### 3.3. Türk Devlet Geleneğinde Egemenlik

Devletin Batı’da gelişme süreci sırasıyla “mülk devleti”, “polis devleti” ve “hukuk devleti” şeklinde cereyan etmiştir.



## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

Bilindiği gibi “mülk devleti”, Ortaçağ’ın derebeylik sistemine dayanmaktadır. Hükümdarın hak ve yetkileri, derebeylerinin, kilisenin ve ayrıcalıklı kentlerin hak ve yetkileri ile sınırlandırılmıştır.

“Polis devleti”nin özelliği; yönetimin hukuk kurallarıyla bağlı olmaması, güç ve yetkilerin takdire dayanmasıdır. “Polis Devleti”nin ayırt edici vasfı keyfi yönetimdir.

Kara Avrupası’nda, Fransız İhtilali’nden bu yana, “polis devleti” anlayışı yerini “hukuk devleti” anlayışına bırakmıştır. Yönetimin hukuka bağlı olması, Kara Avrupa’sı ülkelerinde “hukuk devleti”, Anglo- Amerikan ülkelerinde ise “hukukun egemenliği” yahut “hukukun üstünlüğü” kavramları ile ifade edilmektedir (Gözübüyük, 1992: 18-19).

Mutlak egemenliği olan yönetimlerden kurtulmak isteyen toplumların, egemenliği halka ya da millete vermeleri, politika biliminin eleştirilerine konu olmuştur.

Türk Devletlerinde egemenlik, devletin asli unsuru olmayıp siyasi iktidar, otorite anlamında devletin mahiyetine içkindir.

Siyaset biliminin ana konularından olan egemenliğin kaynağı problemine Türk devlet geleneğinde rastlanmamaktadır, çünkü Türk devletinin temeli töreye dayanmaktadır. .

Türk Hakanı, Yüce Tanrı’dan “kut” alır, böylece egemenliğe sahip olur. Ancak iktidarı mutlak değil, töreyle sınırlıdır. Başka bir deyişle iktidarın meşruiyeti, töreye uyduğu sürece devam eder, yoksa “kut” çekilir.

Türk devlet geleneğinde, mutlak egemenliği olan krallar hiçbir zaman var olmamıştır. Dolayısıyla “mülk devleti” ve “polis devleti” süreci Türk devletlerinde yaşanmamıştır. Bu anlamda Türk devletleri baştan beri “hukuk devleti” vasıflarını taşımaktadırlar. Orhun Bengütaşları’nda “töre” kelimesi onbir yerde geçmekte, bunun altısı “il” ile birlikte kullanılmaktadır. Kullanılan diğer beş yerde de “il” ile alakası açıkça bellidir. Türk Devleti, töre hükümlerine dayalı bir kuruluştur. Devletin varlığı “töre”nin varlığına bağlı idi. “Devleti ellerine alıp töreyi tesis ettiler” , “Ey Türk budunu senin ilini ve töreni kim bozabilir?”, “Devletini töresini terk etmiş”, “O (İlteriş), atalarının töresine göre budununu teşkilatlandırdı”, “Töre gereğince amcam tahta oturdu.” (Kafesoğlu, 1983: 234).

Türk devletinde iktidarlar, “törenin yürütücüsü” olmuşlardır. Orhun Bengütaşları’na dikkat edilirse, hakimiyetle hakimiyeti elinde tutanların hatta hakimiyetle devletin ayrıldığı, Kağan’ın sadece hakimiyeti kullanan yüksek bir yetkili olduğu anlaşılmaktadır (Niyazi, 1996: 44).

Kutadgu Bilig’de de “Memlekette uzun müddet hüküm sürmek istersen töreyi doğru yürütmeli ve halkı korumalısın” gibi beyitlerde, Bey’in töreyi yürütmekle memur olduğu vurgulanmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi Türk devlet anlayışında, adalet yahut töreye sadakat, meşruiyeti sağlayan ilkedir. Eğer devlet başkanı töreden saparsa, kut yükük çekilir ve Kapağan Kağan gibi öldürülebilir, yerine erdemli Kağan geçirilir (Kösoğlu, 1997: 49).

Demokratik egemenlik teorileri, çağdaş politika bilimcileri tarafından, bazı noktalardan eleştirilmiştir. “Aslında bir düşün ve kelime oyunundan başka bir şey olmayan” (Duverger, 1969: 8) demokrasi, tarihin hiçbir döneminde uygulanmamıştır. Demokrasi fikrinin kaynağı olan Roussaue’ye göre de demokrasi hiçbir zaman var olmamıştır ve olmayacaktır (Roussaue, 1992: 93).

Pratikte gerek halk egemenliği olsun, gerek millet egemenliği ilkesine dayansın seçim yöntemi ile işbaşına gelmek, demokratik ülkelerin geleneği olmuştur. Ülkemizde 1950’den beri sürdürülen çok partili parlamenter sistem 2017 yılında yapılan referandumla başkanlık (cumhurbaşkanlığı) sistemine dönüştürülmüştür.

Yöneticilerin, halk tarafından sadece oy verilerek seçilmesi, Türk devlet geleneğinde yönetimin meşru kılındığı anlamına gelmemektedir. Demokrasi ile halka onaylatılan yönetimin meşruluğu esasen Türk kültür tarihinin derinliklerinde ifadesini bulan meşruluk ilkelerine uyduğu ölçüde meşru olabilecektir. Sadece bir yöntem olarak demokrasinin uygulanması, meşruluk zemininin oluşturulması için yeterli olamayabilecektir. Türk devlet geleneğinde, törenin milli kültür anlamını da ihtiva etmesi, halk iradesini de içeriyordu. Bu duruma, Manas’ın Han seçilmesini örnek olarak verebiliriz (İnan, 1997: 14).

Çin tahakkümünden Manas’ın kahramanlıkları sayesinde kurtulan Kırgız Halkı, oybirliğiyle Manas’ı Han seçmektedir. Manas’ın Hanlığını meşru kılan, burada halkın seçiminden önce, Manas’ın toplumun meşruiyet anlayışlarına uygun düşmesidir.

Çağdaş toplumlarda en iyi yönetim modelinin “sosyal hukuk devleti” olduğu bilinmektedir. Yönetimin hukukla bağlı olması, yargı denetiminin sağlanması, yönetimin meşruluğu için yeterli şart değildir. “Töre”nin, başta verdiğimiz anlamları içinde yer alan kültüre uygunluk, insan fitratına uygunluk, tabî olma özellikleri yanında, bugünkü anlamıyla bir anayasa niteliği de taşır. Ancak töre, anayasa kabul edilmiş ve yönetim de hukuka bağlı olsa dahi, iktidar, aşağıda açıklanacak özellikleri taşıyorsa yine meşru olmayabilecektir.

## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

Temel kaynaklarda, “kut”un ilâhî kaynaklı olması, hükümdarın Tanrı’dan kut alması gerektiği anlayışı, günümüz teokratik temelli devlet anlayışı ile asla bağdaşmamakta; Türk devlet geleneğinde, icraatlarıyla mâsun bir devlet adamına rastlanılmamaktadır. Aynı zamanda “icraatlarıyla sorumsuz devlet başkanı” ve yaptıklarının hesabını vermemeyi gerektiren “dokunulmazlık” anlayışına rastlanmamaktadır.

Töreye uygunluk ve belli erdemlerin şahsında toplanmış olmasıyla kazanılan “kut” , bunlara aykırılık halinde geri gitmekte, dolayısıyla otorite meşruiyetini yitirmektedir. Burada “Tanrı’dan kut almak” toplumun moral değerlerine yaslanmak anlamında kullanılmıştır. Tanrı tarafından verilen, gerçekte otorite veya iktidar değil, otorite veya iktidara layık olma erdemidir. Bilge Kağan Kitabesi doğu yönünde, Kağan’ın görevlerini yerine getirmediği anda “kut toplamadı” denilerek tahttan indirildiği anlatılmaktadır. Kut, töreye uygunluk, törel değerleri şahsında toplamak ve layık olma erdemi gösterebilmektir.

Kutadgu Bilig’de yer alan “Ey dünyaya hakim olan, iyi hareket et, kut geldiği gibi gidebilir” (KB. b. 5086) ifadesi de aynı duruma dikkat çekmektedir.

“Kut”un Tanrı tarafından geri alınmasının anlamı, beyin moral değerlerden uzaklaşması ile meşruiyetini yitirmesidir.

Türk devlet geleneğinde, herhangi bir hükümet veya devlet şekli öngörülmemiş, “kut kazanmak” adı altında törenin öngördüğü değerlere sahip olmanın gerek ve yeter şart olduğu belirtilmiştir.

### **3.4. İktidarın Meşruluk Temeline Göre Sınıflandırılması**

Teokratik ve Demokratik Teoriler, siyaset sürecine “olması gereken” açıdan bakmışlardır. Bu teorilere ek olarak, politika bilimi alanında, siyasal iktidarın meşruluk temellerine “olanı tespit” açısından yaklaşan Weber’in Otorite Tipolojisi ve Easton’un Sınıflandırması çalışmaları da mevcuttur. Weber, üç ayrı meşruluk tipolojisi geliştirmiştir. Bunlar; geleneksel (ananevi) otorite, kanuni (yasal) otorite ve karizmatik otorite tipleridir. Geneksel Otorite, eskiden beri yaşayan geleneklerin ve bu geleneklere uygun olarak, otoriteyi elinde bulunduranların meşruluğunun kutsal olduğu inancına dayanmaktadır. Bu anlayışta, kimin hükümdar olacağını gelenekler belirler; kudret ve yetki belirli kurallarla tespit edilmiş olmayıp, kanunlara değil geleneklerin tayin ettiği yöneticilere itaat edilir. Yöneticilerin verdiği emirlerin meşruluğunu belirleyen faktör emirlerin geleneğe aykırı olmamasına bağlıdır (Weber, 1995: 331- 352).

Weber, karizmatik otoriteyi; bir kişinin kutsallığına ya da kahramanlık gücüne veya örnek alınacak niteliklerine ve bu kişi tarafından oluşturulan düzene, diğer kişilerin, halkın tam bir teslimiyet içinde bağlanmaları sonucu ortaya çıkan

otorite olarak tanımlamıştır. Karizmatik meşruluk ise, geleneklerden ve eskiden beri alışılmış davranışlardan değil, doğrudan doğruya iktidarı kullanan kişiden, kişide Tanrı vergisi olarak mevcut olduğu kabul edilen üstün vasıflardan kaynaklanmaktadır.

Kanuni Otoritede emir verme gücünü kullananlar, akılcı kurallara (kanuna, yasaya) uygun olarak davrandıkları sürece meşrudurlar. Kanuni meşruluk, çağdaş egemenlik anlayışı olup esasları önceden kanunlarla tespit edilmiştir ve hâkimiyet sınırları belirli yetkiler çerçevesinde kullanılmaktadır. Yönetilenler, iktidarı elinde bulunduranlara değil, akılcı yasalara itaat ederler (Weber, 1995: 318). Kanuni meşruluğun belirlenmesinde bir ülkenin bulunduğu coğrafyadan, ekonomik, sosyal, siyasal kültürel ve tarihsel temelli bir çok unsur etkili olabilmektedir (Ağır ve Baharçiçek, 2015: 49).

David Easton, fonksiyonel sınıflandırmaya gitmiştir. Easton'a göre meşruluk üç kaynaktan doğmaktadır. Bu kaynaklar; ideolojik kaynak, yapısal kaynak ve liderlerin kişisel nitelikleridir.

Eğer devletin dayandığı temel değerler, ilkeler ve güttüğü hedefler, yönetilenler tarafından benimseniyor, doğruluğuna ve geçerliliğine inanılıyorsa yönetim meşruluk kazanmaktadır; bu durumda meşruluğun kaynağı ideolojiktir. Eğer siyasal yapı ve onun işleyişini düzenleyen kurallar, yönetilenler tarafından benimsenmişse, bu durum yönetimin meşruluğuna işaret eder ve meşruluk yapısal kaynaktan beslenmektedir. Easton'un meşruluğun kaynağını liderlerin kişisel niteliklerine dayandırması hususunda ise kısaca şunlar söylenebilir: Weber'in karizma kavramını aşan, ondan daha kapsamlı bir sınıflandırmadır. Easton'a göre; hangi yoldan olursa olsun destek kazanmada etkili ve başarılı olmak esastır. Bu teoride tek liderin değil, daha çok alt düzey liderlerin meşruluk konusundaki rolleri vurgulanmıştır (Kapani, 1989: 93-94).

### 3.5. Türk Devlet Geleneğinde Meşru İktidar

Türk devlet geleneğinde iktidar olabilmek belli şartlara bağlanmıştır. Bey olabilecek kişi, töreye uygun hareket etmeli ve kut kazanmalıdır. Beyliğe giden yol "kut"tan geçer. Kut, insandaki asli cevherdir. Kut kazanmak için insanın, törenin öngördüğü erdemleri şahsında toplaması gerekir. Bütün erdemleri şahsında taşıyan bey, toplum nazarında töreyi yürütecek ve itaat edilmesi gereken kişidir.

Orhun Bengütaşları'nda Bumin ve İstemi Kağan'ın vasıfları sayılırken; "Bilge Kağanlar imiş, Alp Kağanlar imiş, buyrukları yine bilge imiş alp imiş" (Kültigin Abidesi doğu yönü) ifadelerine yer verilmiştir. Bilge Kağan'ın "Ölecek olan halkı dirilttim, doğruttum, çıplak kavmi elbiseli, fakir kavmi zengin kıldım" (Bilge Kağan Abidesi doğu yönü) şeklindeki ifadeleri de bugüne kadar gelmiş olan

## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

“Devlet Baba” anlayışının yansımasıdır. Dede Korkut Destanı Boğaç Han Hikâyesi’nde Bayındır Han’ın Dirse Han’ı kara çadıra buyur etmesi üzerine Dirse Han: “Bayındır Han kılıcımda mı, soframda mı eksiklik gördü” diye şikâyet etmektedir. Kutadgu Bilig, beyin vasıflarını şöyle saymaktadır: Doğru sözlü olmak, memlekette töreyi devletle tatbik etmek, açık elli ve cömert olmak, halka karşı şefkat göstermek, düşmana boyun eğdirmek, azimkâr ve cesur olmak ( KB, b. 5903, 5904, 5905). “Halk için beyin cesur ve kahraman olması iyidir, büyük işleri ancak bu meziyetler ile karşılamak mümkündür” (KB, b. 1961). “Halk için beyin seçkin olması lazımdır, özü sözü doğru ve tabiatı güzide olmalıdır” (KB, b. 1963). Kutadgu Bilig’de beyin vasıfları pek çok yerde işlenmiştir ve bir anlamda meşru bir yönetimin prototipi de çizilmiştir.

Türk Destanları’nda da kişinin bey olabilmesi için mutlaka kamu yararına bir kahramanlık göstermesi, yılın belirli zamanlarında yağma, toy ve şenlikler vasıtasıyla cömertliğini sergilemesi ve halka hesap vermesi, bilge ve alp kişilerden oluşmuş bir ekibinin olması ve “kut almak” şeklinde tecelli eden bir olağanüstülük taşıması gerekir. Bu olağanüstülük, törenin öngördüğü erdemlerin beyin şahsında bütününün en üst seviyede tecelli etmesi anlamını ifade etmektedir. Yoksa Batı düşüncesindeki, Yunan mitolojisinden kaynaklanan insanın kendi boyutları dışında ulaşamayacağı yerlere yüceltilmesi, insanüstü bir varlık haline getirilmesi anlamında değildir (Özbilgen, 1988: 104).

Törenin ana unsurlarını açıklarken değindiğimiz “törel değerler”, beyin tabî vasıflarıdır. Bey, bu tabî vasıfları taşıdığı için karizmatik otorite tipiyle benzerlik arz etmektedir. Ancak Weber’in karizmatik egemenliğindeki meşruluk inancı, doğrudan karizma sahibi yöneticinin kişiliğini oluşturan olağanüstülüklerden, yahut halkın yöneticiye atfettiği olağanüstü vasıflardan kaynaklandığı halde, Türk devlet geleneğinde karizma, “törel değerler”den kaynaklanır ve her beyde bulunması gereken tabî vasıflardır. Ayrıca bu durum meşruluğun esas kaynağını oluşturmaktadır.

Cumhuriyet dönemi devlet anlayışımızda da karizması olan liderlerin halk nezdinde konumunun daha yüksek olduğu gözlenmekte; bu vasıfların öne çıktığı yönetici tipinin kamuoyu tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir. Kimi dönemlerde ise, demokrasinin yapısı gereği halkın oylarını almak ve halk nazarında meşruiyetini sürdürmek için, yöneticilerin makyavelist bir tutuma yöneldiklerine şahit olunmuştur. Machiavelli’in de ifade ettiği gibi halkın törel değerlerinin yöneticinin şahsında bulunması değil, bulunuyor gibi gösterilmesi esas ve zorunluluktur (Machiavelli, 1984: 83-86).

Düşünce adamımız Nurettin Topçu’nun ifadesiyle esasen, hiçbir rejim kendiliğinden mutlak surette ne iyidir, ne de fenadır. Esas olan onu kullanacak insanın ruh ve ahlâk yapısıdır (Topçu, 1969: 7).

Törenin bir anlamı da milli kültür idi. Yönetim, milli kültür ideallerini gerçekleştirdiği ölçüde halkta meşruluk zemini bulacaktır. Bilge Kağan, içte aşsız, dışta donsuz düşkün ve perişan halk üzerine oturmuş, baba ve amcasının kazandığı milletin adı-sanı yok olmasın diye gece uyumadan, gündüz oturmadan, küçük kardeşi Kültigin ve iki şadıyla birlikte ölesiye çalışmıştır (Bilge Kağan doğu yönü). Yine Göç Destanı'nda Yulun Tigin'in, oğlu Galı Tigin'e aldığı Çin prensesi karşılığında kutlu kayayı vermesi, ülkede kıtlığa sebep olur ve uğursuzluk olarak telakki edilir (Ercilasun, 1985: 54).

Easton tarafından geliştirilen meşruluk sınıflandırmalarından ideolojik kaynak, Türk devlet geleneğinde halkın devlete ve yönetime bakışını izahta yardımcı olabilir. Oğuz Kağan Destanı'nda "Gök çadırımız, güneş tuğumuz olsun" şeklinde ifade edilen "Türk Cihan Hâkimiyeti" fikri de ideolojik bir kaynak olarak ele alınabilir; cesur yaratılışı ve hürriyetine düşkün olan Türk insanının önüne, vasıflarına uygun bir ideal konmuştur.

## SONUÇ

Önce "töre" vardı. Gökler nasıl Tanrı buyruğuyla bir nizam içerisinde dönüyorsa, göklerin nizamının yeryüzünde tatbiki olan sosyal düzen de, göksel inanışlar çerçevesinde oluşmuş töreyle vücut buluyordu. Töre göklerin nizamıydı ve gök çökmedikçe yürüyecekti.

Töre olup kut olmasa, olsa daha iyi. Kut gelip konmasa, beylik olabilmez. Beylik olmasa dirlik olabilmez. Bütün bunlar olmasa mutluluk olabilmez.

Türk devlet geleneğinin temel kavramlarından töre; sosyal hayatı düzenleyen, geleneğe dayalı 'mecburî' kaideler bütünüdür. Milleti ayakta tutan gücün töre olduğu Orhun Bengütaşları'na kazınmıştır: "Türk Milleti öleceksin" vurgusunun sıkça yapıldığı metinde; yok oluştan kurtuluşun töreye uymakla; milli kültürü korumak, yani "Ötüken Ormanı'nda oturmakla" mümkün olacağı ifade edilmiştir. Töre adalettir. "Zulüm yanar ateştir, yaklaşanı yakar; kanun sudur, akarsa nimet yetişir."

Kut, "mutluluk", "hakimiyet", "devlet kudreti" anlamlarını taşımaktadır. Kavram, hakimiyet ile mutluluğun ayrılmayacağını vurgularken, bazen de "nasip", "devlet", "talih" kelimelerinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Bütün bey ve büyüklere giden yol kut'tan geçer. Kut, layık olma erdemidir. Kut insandaki aslî cevherdir. Kut kazanmak için insanın bütün erdemleri şahsında toplaması gerekir. Bütün erdemleri şahsında taşıyan bey, toplum nazarında töreyi yürütecek ve itaat edilmesi gereken kişidir.

Politika biliminin egemenlik ve iktidar sınıflandırmaları temel kaynaklarda çizilen iktidar prototipini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Türk devlet

## **İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

geleneğinde mutlak egemenliği olan iktidarlar olmayıp egemenliğin kaynağı töredir. Yönetici, töreye uygun olarak iktidara gelir ve töreye uyduğu sürece iktidarını sürdürür. Türk devlet geleneğinde yönetim, töreyi yürütmeye bir araç olarak görüldüğü için ayrıca bir yönetim şekli belirlenmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Sadece yönetici olacak insanlarda yukarıda açıklanan “töreye uygunluk” ve “kut kazanma” gibi özellikler aranmıştır.

Temel kaynakların incelenmesinden çıkan diğer bir sonuç ise yöneticilerin görüşlerini açıklayan Orhun Bengütaşları ve Kutadgu Bilig ile toplumun muhayyilesini yansıtan, yönetilenlerin anlayışlarını gösteren Türk Destanları ve Dede Korkut Hikâyeleri’nde çizilen yönetici prototipinin uygunluk arz etmesidir. Devletiniz devamlı olsun Hânım hey!

### **KAYNAKÇA**

- Ağır, Osman (2017), “**Türkiye’de Başkanlık Sistemi Tartışmaları**”, Türkiye’de Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Alanında Güncel Tartışmalar, Ed. Osman Ağır, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Ağır, Osman ve Abdulkadir Baharççek (2015), “**Rusya Federasyonu’nda Demokrasinin Yerleş(e)memesinin Nedenleri**”, Akademik Yaklaşımlar Dergisi, C.: 6 S.1, ss. 45-63
- Arat, Reşit Rahmeti (1991), **Eski Türk Şiiri**, 3.b., Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara
- Başer Sait (1990), **Kutadgu Bilig’de Kut ve Töre**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Çağırıcı, Mustafa (1988). “**Adalet**” Maddesi, İslam Ansiklopedisi, 1. Cilt, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Davutoğlu, Ahmet (1995), “**Seçim Sistemleri ve Siyasi Meşruiyet**”, Aksiyon, Sayı 51, ss.23
- De Jouvenel, Bertrand (1997), **İktidarın Temelleri**, Çev. Nejat Muallimoğlu, Birleşik Yayıncılık, İstanbul.
- Duverger, Mourice (Tarihsiz), **Siyaset Sosyolojisi**, çev. Şirin Tekeli, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Ercilasun, A. Bican (1985), “**Göç Destanı**” içinde, Büyük Türk Klasikleri, 1. Cilt, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Ergin, Muharrem, **Dede Korkut Kitabı**, Boğaziçi Yay., 1980, İstanbul.

- Erkal, Mustafa; Baloğlu, Burhan ve Filiz; (1997). **Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü**, Der Yayınları, İstanbul.
- Göktürk İsmail; Yılmaz Mehmet, (2005), “**Türk Siyasetinin temel Etik Sorunu**”, Düşünen Siyaset, Postmodernizm Sayısı, 21, ss. 297-323.
- Gözübüyük, Şeref (1991), **Yönetim Hukuku**, 4.b, “ S” Yayınları, Ankara.
- İnan, Abdulkadir , (1992), **Manas Destanı**, 2. b., No.2127, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Kafesoğlu, İbrahim(1983) , **Türk Milli Kültürü**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- Kapani, Münci (1989), **Politika Bilimine Giriş**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Kezer, Aydın (1987), **Türk ve Batı Kültüründe Siyaset Kavramı**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Kezer, Aydın (1990), **Türk ve Batı Kültürü Üzerine Denemeler**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Kösoğlu, Nevzat (1997), **Devlet**, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Machiavelli, Niccolo (1985), **Hükümdar**, 2.b., çev. Selahaddin Bağdatlı, Sosyal Yayıncılık, İstanbul.
- Meriç Cemil (1980), **Kırk Ambar**, Ötüken Yayıncılık, İstanbul.
- Niyazi, Mehmed (1996), **Türk Devlet Felsefesi**, Ötüken Neşriyat, İstanbul
- Özbilgen, Erol (1988), **Mağlupların Zaferi**, İnsan Yayınları, İstanbul.
- Öztürk, Ali (1997), **Ötüken Türk Kitâbeleri**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Rousseau, J. J. (1992), **Toplum Anlaşması**, Çev. Vedat Günyol, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Tanyol, Cahit (2004). **Kuruluş ve Fetih Destanı**, Pozitif Yayınları, İstanbul
- Topçu, Nureddin (1969), **Devlet ve Demokrasi**, Hareket Yayınları, İstanbul.
- Tunç, Ahmet ve Atılgan, Ali (2018), “**Paralel Devlet Yapılanmasının (PDY) Kamu Kurumlarına Sirayeti ve Bürokratik Vesayet Darbesi**”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (15), ss.79-104.



**İ. Göktürk Temel Kaynaklardan Hareketle Türk Devlet Geleneğinde...**

Tunç, Ahmet ve Demir, Gül (2018), “İbn-i Haldun’un Devlet Teorisi ve Yönetimine İlişkin Öngörülerinin Türk-İslam Devletleri Üzerinden Yorumlanması”, Route Educational and Social Science Journal, 5(14), ss.547-561.

Parlatır, İsmail (1996), **Güzel Yazılar-Oğuzdan Bugüne**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Türkdoğan, Orhan (1978), **Türk Tarihinin Sosyolojisi-toplum Yapısı ve Sınıfsal Gelişim**, Hasret Yayınları, Ankara.

Vergin Nur, “Siyaset, İlgisizleşme ve Türkiye’de Temsil Sorunu”, Türkiye Günlüğü, Sayı 38, Ocak- Şubat 1996, ss. 5-22.

Weber, Max (1995), **Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı**, Çev. Özer Ozankaya, İmge Yayıncılık, Ankara.

Yusuf, Has Hacib (1991), **Kutadgu Bilig**, Çev. R. Rahmeti Arat, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

**Empiric Evidences On The Relationship Between Tax Revenues and Income Distribution Inequality: Kónya Panel Causality Test <sup>1\*</sup>****Temel GÜRDAL**

Prof. Dr., Sakarya University,  
Faculty of Political Sciences, Department of Finance  
tgurdal@sakarya.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6304-9766>

**Veysel İNAL**

Ress. Assist. Dr., Sakarya University,  
Faculty of Political Sciences, Department of Finance  
veyselinal@sakarya.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1143-4184>

**Kadriye İZGİ ŞAHPAZ**

Ress. Assist. Dr., Sakarya University,  
Faculty of Political Sciences, Department of Finance  
kadriyeizgi@sakarya.edu.tr  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2766-5921>

**Abstract**

The purpose of the study is to determine whether tax revenues have any effect on income distribution. Taxes have a social purposes besides their economic purposes. In line with these purposes, it also aimed to reduce the inequality in income distribution through policy. This situation, which is expressed as secondary income distribution, is an application that can be encountered in almost every country in the world. Kónya (2006) Panel causality analysis was preferred as a method in the study that examined the 1991-2016 period of 16 OECD countries whose datasets are accessible. The data used in the study was derived from the OECD database and SWIID database that calculated by Frederic Solt in 2009. The results revealed the corrective effect of taxes on income distribution inequality in some countries for the sample group. While taxes in France and Luxembourg reduced income distribution inequality, the decrease in income

---

<sup>1</sup> Article Arrival/Acceptance Date: 30.03.2020 / 10.10.2020

\* This study is presented as a summary paper in ICEESS'19.

*Reference Information: Gürdal, T.; İnal, V. ve İzgi Şahpaz, K. (2020). Empiric Evidences On The Relationship Between Tax Revenues and Income Distribution Inequality: Kónya Panel Causality Test. Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences, 17 (2), 1100-1117. DOI: 10.33437/ksusbd.711322*

distribution inequality in Italy resulted in a positive impact on tax revenues. As the most important reason for this situation is that the tax policies of the countries may be different from each other.

**Anahtar Kelimeler:** Tax, Income Distribution Inequality, Panel Causality.

## **Vergi Gelirleri ve Gelir Dağılımı Eşitsizliği Arasındaki İlişki Üzerine Ampirik Kanıtlar: Konya Panel Nedensellik Testi**

### **Öz**

Çalışmanın amacı vergi gelirlerinin gelir dağılımı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlemesidir. Vergilerin ekonomik amaçları dışında sosyal amacı da söz konusudur. Bu amaç doğrultusunda vergiler üzerinden yapılan politikalar ile gelir dağılımında eşitsizliğin azaltılması amaçlanmaktadır. İkincil gelir dağılımı olarak ifade edilen bu durum dünyanın hemen hemen her ülkesinde karşılaşılabilecek bir uygulamadır. Sağlıklı verilerine ulaşılabilen 16 OECD ülkesinin 1991-2016 döneminin incelendiği çalışmada yöntem olarak Konya (2006) Panel Nedensellik analizi tercih edilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler OECD Stat veri tabanından ve 2009 yılında Frederic Solt'un hesapladığı SWIID veri setlerinden elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar örneklem grubundaki bazı ülkelerde vergilerin gelir dağılımı eşitsizliği üzerinde düzeltici etkisini ortaya koymuştur. Fransa ve Lüksemburg'da vergiler gelir dağılımı eşitsizliğini azaltırken, İtalya'da gelir dağılımı eşitsizliğinin azalması vergi gelirlerinin olumlu etkilenmesine neden olmuştur. Bu durumun en önemli sebebi olarak ülkelerin vergi politikalarının farklılık arz etmesi gösterilebilir.

**Keywords:** Vergi, Gelir Dağılımı Eşitsizliği, Panel Nedensellik.

### **INTRODUCTION**

Income distribution refers to the division of income obtained in the country between individuals or factors of production. It has a structure that includes many factors with its political, social and economic aspects. The fact that the distribution of income cannot be done fairly depends on these factors and the factors that affect these factors. Even in the most developed countries, it is seen that income is not divided/distributed equally and some of the society has a higher

level of prosperity than the others (Avcı and Avcı, 2017: 76). Taxes are one of the most important instruments used to achieve justice in the distribution of income, which is one of the objectives of fiscal policies. Because of their flexible structure, taxes are a highly preferred policy tool. The shift away from the understanding of social state, especially as a result of the Neo-liberal policies that took effect in the post-1980 world, has led to an increase of injustices in the distribution of income. In this period, economic and social practices that improve income distribution before the neoliberal policies were replaced by the opposite practices. At the same time, tax policies have become even more important. Especially, changing the tax-based public finance system, reducing the tax burden on capital and applying a tax allocation theory, expanding informal business/economical practices and shrinking budget transfers were the factors that prevented the increase of imbalances in income distribution. As in the whole world, the liberal policies known as the 24 January decisions started to be implemented in our country have also increased imbalances in income distribution (Sevin, 2016: 14).

The OECD reports on this issue, which studies about the income distribution, suggest that taxes have a weak impact on ensuring fairness/balance in income distribution. In his study on the subject, Cingano (2014) stated that the difference between the richest and the poorest in many OECD countries has increased considerably over the last 30 years, and he also stated that the difference between the richest 10% and the poorest 10% of the population has been 8.5 times in the last period. While this difference is calculated as 7 times in 1980s, it is seen that the imbalance in income distribution increases day by day. In their research on selected OECD countries in the year 2017, Avcı and Avcı (2017) stated that the state's intervention in income distribution through transfers and taxes has improved income distribution to a degree, but the said improvement has failed to go beyond a point. In other words, the Gini coefficient has not changed much in the years after the intervention and has been fixed to 0.30 level, also cannot be lowered further down.

This study is aimed to determine the impact of taxation on income distribution on a country-by-country basis based on OECD reports and studies in the literature. For this purpose, an empirical analysis was conducted/employed for the selected 16 OECD countries with data compatibility. What makes our study different from the studies in the literature is the preference of the panel data analysis techniques in accordance with this by targeting the results on the basis of period range and the country whose sides are examined. The fact that empirical evidence on the subject will be presented and that these results are country-based increases our expectations in terms of filling the gap in the literature.

### **1. Literature Review**

Current studies in the literature about the subject have revealed different results according to the data periods and the methods used. Different results were obtained in the time series and panel studies conducted according to the country or country groups studied.

In his article Albayrak (2011) investigated the effects of indirect tax policies applied to mitigate the effects of the crisis in Turkey for the period 2004-2009 in the special case of excise duty (in short EDT) and VAT (Value added tax) taxes. In this study, a comparative analysis which is rarely seen in the literature was employed. The period range examined was compared with 2004, which was the year of economic growth. In the study, the effect of fiscal policies on income distribution was examined through the concept of progressivity. Progressivity/progressive tax or public expenditure must fulfill two conditions. While the first condition calls for the distribution of any tax or transfer to move away from proportionality in favor of lower-income groups; according to the second condition, the distribution of income after tax (or public transfer/expenditure) is more egalitarian than the pre-tax distribution. In other words, the second condition expects the tax to have a positive impact on the distribution of income, in other words, focusing on the redistributive power of public policies. The empirical analysis of the study was derived from data sets from household budget surveys. Basically, s-Gini progressivity indices were used for the analysis, allowing sensitivity to income distribution to be included in the analysis, and tax-redistribution and redistribution indices using this framework were preferred for the analysis. The results of the analysis show that the excise duty (EDT) and VAT taxes, which are both the most important source of income and the most frequently used policy instruments in recent years, generally have negative influences for low-income groups. In other words, these taxes have a disruptive effect on income distribution and lower-income groups are more affected by this situation.

In their study, Wang et al., (2012), based on the widening of the gap between the rich and poor in most OECD countries over the past decade, they investigated whether or to what extent tax and social transfers contributed to this trend. In this context, the effects of changes in tax and social transfers on income distribution inequality were analyzed for 20 countries (Australia, Canada, Denmark, Finland, Germany, Israel, Netherlands, Norway, Sweden, Switzerland, United Kingdom and United States, Belgium, France, Ireland, Italy, Luxembourg, Mexico, Poland and Spain) during the 1985-2005 period. According to the survey data, an increase in household income distribution inequality has been observed recently in the countries (except Ireland). Although tax revenues (income and withholding tax) and social transfer systems appeared to be less effective after the mid-1990s,

the average increase in income distribution inequality was found to compensate two-thirds. As a result, tax policies in the mid-2000s were found to be more effective at reducing income distribution inequality than in the mid-1990s. It has been found that outreach programs are more effective than taxes in terms of reducing income distribution inequality in countries. In the case of outreach programs, pensions in the public sector were found to have the greatest impact on reducing income distribution inequality, even if they varied among countries. Some degree, social assistance, disability, and family benefits were also found to contribute to reducing income inequalities, albeit smaller.

Adam et al; (2015) analyzed the relationship between income inequalities and the relative tax burden on labor and capital incomes with cross-sectional dataset analysis for 75 developed and developing countries. The research focuses on the potential reverse causation relationship between income distribution inequality and tax structure, which means that a tax structure that brings greater tax burdens to capital than labor in accordance with the literature has a disruptive effect on income distribution inequality. The results of the analysis support the conclusion that the burden on capital taxes in countries with higher income distribution inequality is relatively higher than the burden on labor taxes. It has also been found that countries with low-income distribution equality tend to reduce the tax burden that falls on the workforce. This is in line with the theory in the study that the reason for the countries' tax policies to focus on capital taxes relative to labor taxes is the preference of politicians who want to get the support of the median voter.

Bilgic (2015) examined the impact of income tax, corporate tax (direct taxes) and VAT (one of the indirect taxes) on the GINI coefficient using annual data covering the period 1990-2013 for Turkey in his study aimed at determining the effectiveness of tax rates in order to ensure fairness in income distribution. As a result of the study, it was found out that the relationship between indirect taxes and the GINI coefficient is insignificant, whereas a 1% increase in direct taxes reduces the GINI coefficient by 0.8%. This result has been proven through the model of the effectiveness of direct taxes for Turkey in achieving income fairness and has been interpreted as a tool of fiscal policy for ensuring fairness in income distribution as governments need to increase the effectiveness of direct taxes.

In his study, Delibas (2017) examined the relationship between income distribution and tax policies with the data of 27 OECD countries, including Turkey, for the period 2005-2011. The ratio of personal income, corporate, wealth and expenditure taxes to GDP, which represents tax policies, was used as independent while the GINI coefficient, which represents income distribution, was used as a dependent variable. The results of the study in which the panel data analysis method is preferred can be summarized as follows: i) statistical

relationship between personal income tax and GINI variable is significant. It has been empirically proven that a 1% increase in personal income taxes in the period examined will result in a 0.275% decrease in GINI coefficient and thus an improvement in income distribution. ii) the statistical relationship between wealth taxes and GINI variable was found to be insignificant. However, in the model of the study, it was found that wealth taxes had a regulatory effect on income distribution in accordance with expectations. iii) the relationship between expenditure taxes and income distribution is statistically significant and a 1% increase in expenditure taxes results in an increase of 0.432% on the GINI coefficient. Therefore, the effect of increases in spending taxes on income distribution is negative and the increase in spending taxes is determined to increase the injustice of income distribution. iv) Although the relationship between corporate income tax and income distribution was found to be insignificant, empirical conclusions were reached that the effect of corporate income tax on the GINI coefficient was increasing and therefore corporate income tax adversely affected the justice in income distribution. In the light of empirical evidence, the author has stated that there is a tax policy argument in line with the goal of correcting income distribution due to the flexibility and advantages that personal income taxes have. He stated that corporate income taxes should have certain features in order to be used as an effective policy tool for the correction of the income distribution. These are the income groups of the corporate shareholders, if they are members of the higher income groups and if the possibility of reflecting the tax is limited, corporate income taxes can be used as a policy tool to effectively regulate the distribution of income by using increased rate tariffs. The author stated that wealth taxes are the most effective policy tool, but the expected yield cannot be obtained. In order to prevent this, he pointed out that the deficiencies, glitches, and inaccuracies in the application should be remedied and the importance of reducing exemption-exceptions and taking value-based bases into consideration.

Martorano (2018) investigated whether changes in taxation that have been ongoing since 2000 for 18 Latin American countries in the period 1990-2015 encouraged the reduction of income distribution inequality. In particular, the tax changes were examined based on the expectation that the increase in the share of direct taxes relative to indirect taxes within tax revenues would both encourage the progress of the tax system and contribute to the reduction of income distribution inequality. In the research, the disparity in disposable income is dependent variable; the independent variable is the data sets related to taxation as income taxes, project and capital gains, property taxes, property and service taxes, international trade taxes and other indirect taxes, with the distinction of direct and indirect taxes. According to the preliminary estimation results, the tax / GDP ratio did not have a statistically significant effect on the GINI coefficient. However, it was found that the coefficients were negative in accordance with the

expectation and the analysis turned into a statistically significant shape after the inclusion of the country's constant effects in the analysis in order to capture structural differences between the countries. In addition, the share of direct taxes on GDP, the contribution of direct taxes to total tax revenue, the effects of direct taxes on the GINI coefficient of direct taxes on the share of direct taxes were seen as negative and statistically significant in the models examined separately and it was concluded that recent changes in tax composition played a key role in reducing income distribution inequality in Latin America during 1990-2015. The result confirms that the contribution of the increase in the share of direct taxes in line with the expectations of similar studies supports the advancement of taxation and income equality in Latin America.

In their study, Tayyare and Sayaner (2018) investigated the effects of taxes, public expenditures, public borrowing and Corporate Quality Factor on income distribution in Turkey between 1990 and 2016 with the least-squares method. In the study, Gini coefficient, which represents inequalities in income distribution, was taken as dependent variable, public expenditures, taxes, and borrowing and institutional quality variables were taken as independent variables and a multiple regression model was established. According to the results of the analysis, it is seen that the 1 unit increase in public expenditures reduces the income distribution by 0.16 units, the 1 unit increase in taxes reduces the income distribution by 0.14 units, the 1 unit increase in the borrowing variable increases the income distribution by 0.05 units, and the 1 unit increase in corporate quality factor reduces the income distribution by 0.04. Given the consequences between tax revenues and income distribution inequality in terms of our study, we can state that taxes reduce income distribution inequality.

Demirgil (2018) analyzed the existence of the long-term relationship between GINI coefficient and income distribution using Turkey's 1980-2014 period annual data with Autoregressive Distributed Lag Bound Test (ARDL) approach by distinguishing indirect and direct taxes. According to the results of the analysis, a cointegration relationship was found between the series and it has been determined that a 1% increase in the indirect tax rate increased GINI coefficient by 0.10%, and a 1% increase in direct tax rate decreased GINI coefficient by 0.05%. In this study, a negative relationship between direct taxes and GINI coefficient, and a positive relationship between indirect taxes and Gini coefficient was determined, and this is interpreted as the increase in direct taxes decreases the income distribution inequality and the increase in indirect taxes increases the income distribution inequality.

When the studies are examined in general, it can be emphasized that taxes are a fiscal policy tool that can be used at the point of establishing justice in the distribution of income. Although the regulatory impact of income distribution



differs from country to country, it is obvious that it has made a positive contribution at this point. Studies and the results obtained to support these statements.

## **2. DATASET**

In the study, annual data from 16 OECD countries (Germany, Australia, Austria, Belgium, France, the Netherlands, Spain, Italy, Japan, Canada, Luxembourg, Norway, Poland, Portugal, Sweden, Turkey) has been used. The period and sample groups examined in the study were determined according to the data compliance of the countries. The relationship between tax revenues and income distribution was examined in the study using data from the period 1990-2016. The data set for tax revenues was derived from the OECD database, while the income distribution representation variable GINI coefficients were derived from SWIID version 8.0 created by Solt (2009). Tax revenue is defined as income collected from income and profit taxes, Social Security premiums, taxes on goods and services, payroll taxes, taxes on property, and other taxes. Total tax revenue as a percentage of GDP shows a country's share of production collected by the state with taxes. It can be considered a measure of the degree to which the government controls the resources of the economy. The tax burden is measured by the total tax revenues received as a percentage of GDP. This indicator is state-owned (all levels of government) and measured as per million US dollars and percentage of GDP. There is a limitation on data showing fairness (justice) in income distribution. The Gini coefficient is a variable that is very difficult to obtain both in terms of cross-section and time series. The reason for this is that in many countries, these calculations are often unable to be done because of the high cost of calculation. Although the Gini values for recent years can be found, the data for the past is very difficult to find. For this reason, in order to obtain a consistent Gini coefficient data set between the periods we examined, a number of studies focused on the estimated Gini coefficient values and preferred data set created by Frederic Solt in 2009 based on other existing data sets and published under the name Standardized World Income Inequality Database (SWIID). This new data set, which has some superiority over other data sets, has been frequently used in Applied Studies in recent years by many researchers instead of other data sets. Therefore, the Gini values in "SWIID Version 8.0" created by Solt (2009) were used in our research in terms of being up to date, not having a data set that offers a wider number of observations, but also being preferred by many researchers.

## **3. ECONOMETRIC METHODOLOGY**

This part of the study will include empirical analysis and findings using annual data for the determined country group and period range.

### 3.1. Cross-Sectional Dependence Test

Whether there is cross-sectional dependence in panel data analysis, is a consideration that should be determined when analyzing. Recently developed tests are tests that are sensitive to cross-sectional dependence. Analysis that does not take into account cross-sectional dependence is called as 1st generation panel data analysis, while the analysis that takes into account the cross-sectional dependence is called 2nd generation unit root analysis.

The cross-sectional dependence refers to the presence of correlation between error terms calculated for units such as each country/region of the panel data model, etc. (Tatoglu, 2013: 9). In other words, the cross-sectional dependence can also be defined as the fact that the section units are dependent on each other, or that a shock to the variable of one of the units shows the same effect in the same variable of another unit.

Different tests have been developed to test the cross-sectional dependence. These are LM tests developed by Breusch and Pagan (1980), LM and CD developed by Pesaran (2004), and LM tests developed by Baltagi, Feng, and Kao (2012). In this study, with the help of these four tests, it was analyzed whether there was cross-sectional dependence. The hypotheses of these tests are;

H0: No cross-sectional dependence

H1: There is cross-sectional dependence

If the calculated test statistics are greater than the critical values or if the probability values of the test statistics are less than 10% and 5%, the zero hypotheses cannot be accepted in the variables, meaning that “there is a cross-sectional dependence in the variables”. In this case, it would be more accurate to use analyses that take into account cross-sectional dependence (Oncel et al.,2018: 410).

### 3.2. Delta Test

Analysis such as panel coherence and panel causality, where the coefficients are homogeneous or not in the Panel data, and which will be used in later stages, just as in cross-sectional dependence, work on the condition that the coefficients are homogeneous or heterogeneous. Homogeneity indicates that the slope coefficients calculated for units such as  $\beta_i$  are equal to the slope coefficient that is  $\beta$ , which is a single slope coefficient, whereas in heterogeneity, at least one of the units  $\beta_i$  is different from  $\beta$ , that calculated for all countries/ regions. Pesaran and Yamagata (2008) have developed two statistics to test homogeneity. These are  $\tilde{\Delta}$  and  $\tilde{\Delta}_{adj}$  statistics. The Test's hypotheses are;

H0: Slope coefficients are homogenous

H1: Slope coefficients are not homogenous

If the calculated test statistics are greater than the critical values or if the probability values of the test statistics are less than 10% and 5%, the zero hypothesis cannot be accepted in the variables, meaning that “the slope coefficients are not homogeneous” (Oncel et al., 2018: 409).

### **3.3. Kónya Panel Causality Test**

Panel causality testing, which is based on seemingly unrelated regression (SUR) and Wald tests (acquired into literature by Konya (2006)) with country-specific bootstrap critical values, has many advantages. Pesaran et al.(1999) stated that failure to take into account cross-sectional dependence and heterogeneity in causality tests would result in misleading and inconsistent parameters being reached. The Kónya causality test also allows the testing of Granger causality for each cross-section in the panel, as it is not based on the assumption of panel homogeneity. In addition, it also allows for the appearance of extra information provided by panel data, as it allows for simultaneous relationships between cross-sections. The basis of this panel causality is based on the seemingly unrelated regression (SUR) estimators developed by Zellner (1962). In contrast to the panel causality tests found in the literature, in Kónya panel causality test, bootstrapped critical values calculated for each cross-section unit is used. Cross-sectional dependence assumption is loosened by the estimator and critical values used. One of the important advantages of the test is that the unit root and co-integration states of the series are not important. In other words, the unit can be analyzed with series that have unit root and non-cointegrated (Kónya, 2006: 982).

In panel data analysis, while the cross-sectional dependence is observed, SUR (System unrelated regression) estimators give more effective results than OLS (Ordinary least squares) estimators. In this case, the use of the Kónya panel causality test is important for achieving more reliable results (Aydin, 2016: 8).

The equation system to be used for the Kónya panel causality test is as follows (Kónya, 2006).

$$\begin{aligned}
Y_{1,t} &= \alpha_{1,1} + \sum_{i=1}^{ly_1} \beta_{1,1,i} Y_{1,t-i} + \sum_{i=1}^{lx_1} \delta_{1,1,i} X_{1,t-i} + \varepsilon_{1,1,t} \\
Y_{2,t} &= \alpha_{1,2} + \sum_{i=1}^{ly_1} \beta_{1,2,i} Y_{2,t-i} + \sum_{i=1}^{lx_1} \delta_{1,2,i} X_{2,t-i} + \varepsilon_{1,2,t} \\
&\vdots \\
&\vdots \\
Y_{N,t} &= \alpha_{1,N} + \sum_{i=1}^{ly_1} \beta_{1,N,i} Y_{N,t-i} + \sum_{i=1}^{lx_1} \delta_{1,N,i} X_{N,t-i} + \varepsilon_{1,N,t} \\
X_{1,t} &= \alpha_{2,1} + \sum_{i=1}^{ly_2} \beta_{2,1,i} Y_{1,t-i} + \sum_{i=1}^{lx_2} \delta_{2,1,i} X_{1,t-i} + \varepsilon_{2,1,t} \\
X_{2,t} &= \alpha_{2,2} + \sum_{i=1}^{ly_2} \beta_{2,2,i} Y_{2,t-i} + \sum_{i=1}^{lx_2} \delta_{2,2,i} X_{2,t-i} + \varepsilon_{2,2,t} \\
&\vdots \\
&\vdots \\
X_{N,t} &= \alpha_{2,N} + \sum_{i=1}^{ly_2} \beta_{2,N,i} Y_{N,t-i} + \sum_{i=1}^{lx_2} \delta_{2,N,i} X_{N,t-i} + \varepsilon_{2,N,t}
\end{aligned}$$

“l” denotes the appropriate lag length determined by the Akaike information criteria, N is the number of cross-sectional units( j=1,..., N ), and t is the time dimension ( T =1,..., t) (Konya, 2006: 982-983). The Wald test statistics are calculated for the Konya panel causality test and do not require a common basic hypothesis for all cross-section units. This is because special critical values are calculated for each cross-section unit.

In this system, if  $\delta_{1,ji}$  is not equal to zero for all units, while  $\beta_{2,ji}$  is equal to zero for all units, there is a one-way Granger causality from X to Y. If both the variables  $\delta_{1,ji}$  and  $\beta_{2,ji}$  are not equal to zero, there is a two-way causality between X and Y, while the variables  $\delta_{1,ji}$  and  $\beta_{2,ji}$  there is no causality between X and Y (Aydn, 2018).

### 3.4. Cross-Sectional Dependence Test Results

The findings of the cross-sectional dependence analyses are shown in this part of the study. First, Table 1 shows the results of the cross-sectional dependence test for tax revenues (TAX) and income distribution (GINI) variables. The zero hypotheses of the tests are rejected due to the fact that the test statistics calculated according to all cross-sectional dependence test results are statistically

significant. In other words, it is seen that both variables have cross-sectional dependence. In this case, the cross-sectional dependence should be taken into account in the analysis.

**Table 1.** Cross-Sectional Dependence Test Results

Models	Model 1		Model 2	
	Test Statistics	Probability	Test Statistics	Probability
Breusch-Pagan LM	32.43205*	0.000	113.6503*	0.000
Pesaran scaled LM	6.124756*	0.000	25.66784*	0.000
Bias-corrected scaled	6.876756*	0.000	25.34274*	0.000
Pesaran CD	2.214878*	0.000	2.321416*	0.000

\* indicates the rejection of the null hypothesis at the 1% significance level.

### 3.5. Delta Test Results

One of the prerequisites of the Konya causality test is that the parameter coefficients of the models are different for each country. The delta test results to test this are shown in Table 2. Part 1 includes the results of the relationship from tax revenues to income distribution, while part 2 includes the results of relationship from the income distribution to tax revenues.

**Table 2.** Slope Homogeneity Tests Results

Test	Model 1 Results		Model 2 Results	
	Test Statistics	Probability	Test Statistics	Probability
$\tilde{\Delta}$	13.645 *	0.000	13.731 *	0.000
$\tilde{\Delta}_{adj}$	14.947 *	0.000	15.041 *	0.000

\* indicate the rejection of the null hypothesis at the 1% significance levels, respectively.

As shown in the table, according to delta test results,  $\beta_i$ 's of each country are not homogeneous. In other words, the coefficients of the countries are *heterogeneous*.

### 3.6. Konya Panel Causality Test Results

In the empirical analysis, the relationships between the variables were examined by using Konya panel causality test. The results are reported in Table 3, Table 4 and Table 5.

According to the results of the analysis, France and Luxembourg were the countries with causality towards the distribution of income from tax revenues, while Italy was the only country with causality towards tax revenues from income distribution. In other words, tax revenues in France and Luxembourg provide a positive contribution to the establishment of justice in the distribution of income, while in Italy a positive improvement in tax revenues is observed as justice is achieved in the distribution of income. In other countries in the sample group, there is no causality between tax revenues and income distribution. The results will have a more solid foundation when the tax compositions of the countries are examined. This should be taken into consideration in future studies. Within the scope of the limitation of the study, the tax compositions in the countries in which the relationship was found were examined and the analyses on this situation were made in the conclusion section.

**Table 3.** Konya Panel Causality Test Results

Countries	Wald	H <sub>0</sub> : Tax Revenues are not the cause of Income Distribution. Bootstrap Critical Values		
		%10	%5	%1
Germany	4.4456	22.11263	31.80815	59.43526
Australia	1.4432	14.45546	21.85672	41.67021
Austria	17.611	19.58614	29.67525	59.72066
Belgium	7.0032	21.15533	31.96740	63.29611
France	<b>39.443**</b>	22.85359	33.66204	64.85121
Netherlands	3.7654	21.98911	32.72513	60.72050
Spain	0.4983	20.35783	30.66485	56.69818
Italy	0.6874	18.13274	28.32086	61.95694
Japan	5.2671	19.33339	28.70647	52.84406
Canada	6.5231	20.14956	29.66387	56.78300
Luxembourg	<b>22.220**</b>	11.93160	17.52251	31.85928
Norway	0.6754	18.41018	27.71587	52.82649
Poland	8.7212	21.61180	31.98544	61.59486
Portugal	0.8232	16.41511	24.52355	46.58966
Sweden	12.392	23.41884	34.09256	68.45082
Turkey	0.7324	23.40225	34.36703	62.94438

\*, \*\*, and \*\*\* indicate the null hypothesis (H<sub>0</sub>) was rejected at a significance level of 1%, 5%, and 10%, respectively. Critical values were obtained with 10,000 bootstrap replications.

Table 4. Konya Panel Causality Test Results

H<sub>0</sub>: Income Distribution is not the cause of  
Tax Revenues.

Countries	Wald	Bootstrap Critical Values		
		%10	%5	%1
Germany	6.8619	14.86971	22.15859	42.05830
Australia	0.7434	12.89328	19.51247	42.92493
Austria	6.6775	21.29646	30.79110	60.55563
Belgium	0.2114	14.91558	22.38454	44.88504
France	12.300	14.77581	21.86290	42.21225
Netherlands	1.5416	20.70463	31.81971	65.32999
Spain	0.8836	20.39368	30.10383	62.27090
Italy	<b>19.513***</b>	14.57786	23.11498	44.66667
Japan	6.2393	14.46120	21.44855	42.94332
Canada	0.9478	17.71001	25.71644	52.64871
Luxembourg	2.7556	12.33444	18.37952	37.47656
Norway	4.9321	19.17608	27.99975	56.27098
Poland	1.2458	19.99612	29.47170	59.40201
Portugal	0.7487	20.05640	29.45766	57.09126
Sweden	0.3385	14.84749	21.93557	41.93834
Turkey	13.205	18.50036	27.34078	54.03984

\*, \*\*, and \*\*\* indicate the null hypothesis (H<sub>0</sub>) was rejected at a significance level of 1%, 5%, and 10%, respectively. Critical values were obtained with 10,000 bootstrap replications.

Table 5. Konya Panel Causality Test Results Summary Table

Countries	Tax Revenues → Income Distribution	Income Distribution → Tax Revenues
Germany	Not	Not
Australia	Not	Not
Austria	Not	Not
Belgium	Not	Not
France	Available	Not
Netherlands	Not	Not
Spain	Not	Not
Italy	Not	Available

<b>Japan</b>	Not	Not
<b>Canada</b>	Not	Not
<b>Luxembourg</b>	<b>Available</b>	Not
<b>Norway</b>	Not	Not
<b>Poland</b>	Not	Not
<b>Portugal</b>	Not	Not
<b>Sweden</b>	Not	Not
<b>Turkey</b>	Not	Not

“→” expresses the direction of causality.

### CONCLUSIONS

The injustices in the ever-increasing distribution of income pose a major problem in today's world. Many social and political problems brought about by economic problems have become the situation in which countries spend a great deal of time solving them. The growing gap between the richest and the poorest has led to increasing unrest in society. Income inequality, which has increased more than in previous periods that has been demonstrated both by international organizations and by scientific studies, is the most important task of the states to eliminate. Politicians try to combat with this situation with the fiscal policies they put into practice and the fiscal policy tools they use in this direction. It is further reinforced by the fact that this struggle is an inescapable fact, that a distribution of income left to the market system would certainly not be fair. In a system where there is no intervention by the state, which is referred to as the "primary income distribution", the establishment of justice will not be possible. Therefore, injustices can be resolved in the division where the state actively intervenes and is expressed as secondary income distribution.

In our study, the relationship between tax revenues and inequality in income distribution was investigated for selected OECD countries in 1990-2016 with the help of representative variables. In the study where the Kónya (2006) panel causality test was used, relations were revealed on a country-by-country basis. The countries where there is causality from tax revenues towards income distribution are France and Luxembourg, while in Italy causality from income distribution towards tax revenues is concerned. When the tax compositions of these countries are examined, France is a country where tax-related issues can be easily discussed by the public. Chaumont, a French bureaucrat and the father of the idea of Value Added Tax, stated in his 2014 work that the French were passionately committed to the tax. Although it has a complex tax structure, efficiency has been achieved in tax collection in France (Besel and Gurdal, 2014: 194). In the country where tax expenditure reports are regularly prepared and



made legal obligation, these processes are carried out in an integrated manner with the budget (Ferhatoglu, 2005: 88). Take-away foods, some pharmaceutical and pharmaceutical products, books, private television channels, water supply, real estate transactions, farm products, animal nutrition products and so on. It is expected that the tax system will have a positive effect on the inequality in income distribution in the country where discounted tax rates of 10% are applied, for which there are tax cuts in basic food products and for the disabled, and tax incentives are applied in the first home purchases. Empirical findings obtained in our study support this situation. In the country where direct taxation, which plays a more effective role in ensuring justice on inequality in income distribution, is also placed on a solid ground, the adoption of practices aimed at regulating inequality in income distribution in direct taxes such as Income Tax and Corporate Tax is an indicator that taxes are used as an effective tool in regulating income distribution.

Luxembourg, another country that has been concluded that tax revenues positively affect the distribution of income, can, in fact, be cited as an exceptional country. The country, which has an extremely robust economy, ranks first in per capita national income according to IMF and World Bank data. Luxembourg, which is one of the smallest countries in Europe, is known as a tax haven. In this country where large capital companies make tax agreements, it can be stated as a normal situation that there is no shortage of income distribution. Tax policies in practice also serve to maintain the balance of income distribution. In Italy, it is concluded that there is causality from income distribution to tax revenues. This result indicates that the decrease in the imbalances in income distribution has a positive effect on tax revenues. While the GINI coefficient, which refers to the situation in the income distribution in Italy, is around 0.3, the fact that this figure does not move upwards means that the imbalance in the income distribution does not increase. Looking at tax revenues, the data will be seen to have a trend towards growth.

When the empirical findings obtained in our study are compared with the tax structures of the countries in general, it is seen that consistent results are obtained. Tax policies, especially those implemented in France, have been seen to be effective in regulating income distribution. Tax reductions in basic living needs provide a great advantage for low incomes. In the policies implemented in tax types concerning high-income groups, the effect of these policies on economic life is minimized. With the tax exemption and exemption applications, it is aimed not to adversely affect the enterprises and entrepreneurs in corporate and income tax applications. For example, the fact that income up to 9,710 euros is not taxed and the capital gains taxes will be gradually reduced from 33% to 25% in 2022 (Global Trade, 2019) are indicative of economic justice while aiming justice in income distribution. The fact that the tax system applied in France by other

countries can be applied meticulously or that the countries adopt policies in line with their own economic structures is important in order to ensure justice in income distribution.

#### REFERENCES

- Adam, Antonis - Kammas, Pantelis - Lapatinas, Athanasios (2015). **“Income Inequality And The Tax Structure: Evidence From Developed And Developing Countries”**. Journal of Comparative Economics, 43(1), ss.138-154.
- Albayrak, Özlem (2011), **“Finansal Krizde Uygulanan Vergi Politikalarının Gelir Dağılımı Etkileri: 2004-2009”**, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Vol. 66, No. 2, ss. 1-34.
- Avcı, Mehmet and Mukiyen Avcı, Gizem (2017). **“OECD Ülkelerinde Kurumsal Kalite ve Gelir Eşitsizliği İlişkisi”**. Sosyoekonomi, 25(1), ss.76-90.
- Aydın, Mücahit (2018), **“Enerji Tüketimi ile Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: Düşük ve Orta Gelirli Ülkeler Örneği”**, Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi, Vol. 36, No. 1, ss.1-15.
- Baltagi, Badi - Feng, Qu - Kao, Chihwa (2012), **“A Lagrange Multiplier Test for Cross-Sectional Dependence in a Fixed Effects Panel Data Model”**, Syracuse University Center for Policy Research, s.164-177.
- Beşel, Furkan and Gürdal, Temel (2017, October), **“Almanya ve Fransa’da Vergi Denetimi”**, In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) No. 2, ss.190-200.
- Breusch, Trevor S. and Pagan, Adrian Rodney (1980), **“The Lagrange Multiplier Test and its Applications to Model Specification in Econometrics”**, The Review of Economic Studies, Vol. 47, No. 1 ss.239-253.
- Chaumont, Blaise Philippe (2014), **“Çağdaş Vergi Sistemi ve Denetim Konulu Panel”**, Vergi Dünyası Dergisi, No. 397, ss.148-151.
- Cingano, Federico (2014), **“Trends in Income Inequality and its Impact on Economic Growth”**, www.oecd-ilibrary.org (Erişim: 05.07.2019).
- Ferhatoğlu, Emrah (2005), **“Bir Kamu Harcaması Türü Olarak Vergi Harcaması ve Türk Kurumlar Vergisi Açısından Değerlendirilmesi”**, Sosyal Bilimler Dergisi, Vol. 6, No. 2, ss.77-93.

<https://www.globaltrade.net>, (Acces: 05.07.2019).

Konya, László (2006), “**Exports and Growth: Granger Causality Analysis on OECD Countries with a Panel Data Approach**”, *Economic Modelling*, No. 23, ss.978-992.

Martorano, Bruno (2018), “**Taxation and Inequality in Developing Countries: Lessons from the Recent Experience of Latin America**”, *Journal of International Development*, Vol. 30, No. 2: ss.256-273.

Öncel, Abidin - Kırca, Mustafa - İnal, Veysel (2017), “**Elektrik Tüketimi ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: OECD Ülkelerine Yönelik Zamanla Değişen Panel Nedensellik Analizi**”, *Maliye Dergisi*, No. 173, ss.398-420.

Pesaran, Mohammad Hashem (2004), “**General Diagnostic Tests for Cross Section Dependence in Panels**”, *Cambridge Working Papers in Economics* 0435, doi:<https://doi.org/10.17863/CAM.5113>. ss.1-40.

Pesaran, M.Hashem and Yamagata, Toshio (2008), “**Testing Slope Homogeneity in Large Panels**”, *Journal of Econometrics*, Vol. 142, No. 1, ss.50-93.

Standardized World Income Inequality Database (SWIID), <https://fsolt.org/swiid/> (Erişim: 05.06.2019).

Teyyare, Erdoğan and Sayaner, Kübra (2018), “**Türkiye'de Gelir Eşitsizliğinin Maliye Politikası Araçları ve Kurumsal Faktörler Açısından Analizi ve Çözüm Önerileri**”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 8, No. 16, ss.309-334.

Wang, Chen - Caminada, Koen - Goudswaard, Kees (2012), “**The Redistributive Effect of Social Transfer Programmes and Taxes: A Decomposition Across Countries**”, *International Social Security Review*, Vol. 65, No. 3, ss.27-48.

Yerdelen Tatoğlu, Ferda (2013), *Panel Veri Ekonometrisi: Stata Uygulamalı*, Beta Yayınları, İstanbul.

Zellner, Arnold (1962), “**An Efficient Method of Estimating Seemingly Unrelated Regressions and Tests for Aggregation Bias**”, *Journal of the American Statistical Association*, No. 57, ss.348-368.

**Bağımsız Denetçinin Eğitim Seviyesi ve Mesleki Tecrübesine Göre  
Mesleki Bağlılık ve Denetimde Kalite Algı Düzeyi <sup>1</sup>****Zeynep HATUNOĞLU**

Prof. Dr., Tarsus Üniversitesi,  
Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Gümrük İşletme Bölümü  
zhatunoglu@hotmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9103-2766>

**Nurettin KOCA**

Öğr. Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Afşin Meslek Yüksekokulu, Muhasebe ve Vergi Bölümü  
kocanurettin417@gmail.com  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3309-9428>

**Öz**

Bağımsız denetimde kalite, gerçeğe ve ihtiyaca uygun karşılaştırılabilir finansal bilgilerin kullanıcılara iletilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Bağımsız denetçinin mesleki bağlılığı, literatürde denetimde kaliteyi etkileyen faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma, bağımsız denetçinin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin denetçinin eğitim seviyesi ve mesleki tecrübesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, aktif denetim çalışmalarını yürüten bağımsız denetçilere anket yapılması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Anket 355 denetçiye uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 programından yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, bağımsız denetçinin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin denetçinin eğitim seviyesi ve mesleki tecrübesine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Bağımsız Denetçi, Mesleki Bağlılık, Bağımsız Denetimde Kalite.

---

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 11.05.2020 / 08.10.2020

*Künye Bilgisi: Hatunoğlu, Z. ve Koca, N. (2020). Bağımsız Denetçinin Eğitim Seviyesi ve Mesleki Tecrübesine Göre Mesleki Bağlılık ve Denetimde Kalite Algı Düzeyi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 1118-1134. DOI: 10.33437/ksusbd.735605*

**Occupational Commitment and The Audit Quality Perception Level  
Based on Educational Level and Occupational Experience of  
Independent Auditor**

**Abstract**

Independent audit quality is expressed as the transmission of comparable financial information to the users. Occupational commitment of the independent auditor is considered as one of the factors affecting the quality of the audit in the literature. This study was carried out in order to determine whether the independent auditor's occupational commitment and quality perception in the audit differed from the auditor's level of education and occupational experience. The research was carried out by conducting a survey to independent auditors who are active in audit activities. The survey was administered to 355 auditors. SPSS 24.0 program was used in the analysis of the data. In the result of the analysis, it was seen that the independent auditor's occupational commitment and quality perception in the audit made a significant difference according to the auditor's education level and occupational experience.

**Keywords:** Independent Auditor, Occupational Commitment, Quality in Independent Audit.

**1. GİRİŞ**

Finansal tabloların, işletme ile ilgilenen çıkar gruplarına işletmenin faaliyet sonuçları hakkında faydalı bilgiler vermesi beklenmektedir. Faydalı finansal bilginin, ihtiyaca uygun, gerçeğe uygun, karşılaştırılabilir, doğrulanabilir, anlaşılabilir ve zamanlı olması beklenmektedir (TFRS, Kavramsal Çerçeve, Bölüm 3). Ancak finansal tablolardaki bilgiler her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Gerçeğe uygun şekilde sunulmayan bilgiler finansal piyasaları olumsuz etkilemektedir. Ekonomide bu tür olumsuzlukların yaşanmaması için, finansal tabloların bağımsız denetim kuruluşları tarafından denetlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bağımsız denetim, bilgiyi sunanlar ile kullananlar arasındaki bilgi akışının kalite güvencesini oluşturmaktadır.

Bağımsız denetim; denetime tabi olan işletmelerin belirli bir döneme ait finansal tablolarında sundukları bilgilerinin muhasebe ve finansal raporlama standartlarına uygunluğu ve doğruluğu hakkında makul bir güvence vermek amacıyla, tarafsızca bağımsız denetim standartlarına uygun bir şekilde geçerli ve

güvenilir kanıt toplanması, değerlendirilmesi ve oluşturulan görüşün bir rapor halinde ilgililere iletilmesi sürecidir (Koca, 2019: 1). Bir diğer şekilde ifade edecek olursak, bağımsız denetim; işletme sahipleri, yöneticiler ve azınlık pay sahipleri arasında çıkabilecek anlaşmazlıkları önleme görevini üstlenen, piyasada güven ortamının oluşması için gerekli olan bir hizmet türüdür (DeAngelo, 1981: 185). Bu hizmet türünde denetim süreci, finansal tablolarda yer alan rakamların, işletmenin faaliyet sonuçlarını ve mali durumunu gerçeğe en yakın bir biçimde yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesine ilişkin işlemlerden oluşmaktadır (Al-Thuneibat vd., 2011: 317).

Kıt ekonomik kaynakların etkin, verimli bir şekilde kullanılması ve adaletli bir şekilde dağıtılabilmesi için bağımsız denetim faaliyetinin kaliteli bir şekilde yürütülmesi gerekir. Bağımsız denetim kalitesi, denetim firması tarafından müşteri işletmenin finansal tablolarına ait bilgilerin yasal düzenlemelere göre hazırlanıp hazırlanmadığının tespit edilmesi ve bu doğrultuda bilgi kullanıcılarına makul bir güvence vermesi bakımından da son derece önemlidir (Akçay ve Bilen, 2019: 26). Bağımsız denetim kalitesi; mali tabloların önemli hata ve yanlışlıklar barındırmadığına dair güvencenin verilmesi (Yaşar, 2013: 467; Erdoğan ve Azgın, 2018: 50) olarak tanımlanmaktadır.

Denetim kalitesini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, denetim firması ve denetlenen işletme ile ilgili faktörler ve standartlar olarak sıralanabilir. Bu faktörlerden en önemlisi, denetimde kaliteyi doğrudan etkilemesi nedeniyle, denetim firmasında görevli olup denetlenen işletme ile irtibatlı olan ve denetimi standartlara göre yürüten bağımsız denetçidir. Bağımsız denetçinin yüksek mesleki bağlılık düzeyine sahip olması ve tarafsız davranabilmesi denetimde kalitenin sağlanabilmesi için önemlidir.

Mesleki bağlılık, mesleki kimliği ön plana çıkarmak, mesleğinin gerekleri hususunda titiz davranmak, işine sadakat duymak, mesleki faaliyetlerini yerine getirirken mesleki hedef, değer, norm ve etik ilkelere uygun hareket edilmesi (Tak ve Çiftçioğlu, 2008; Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007; Özmen vd., 2005; Bakan 2011: 14) olarak tanımlanabilir. Mesleki bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal bağlılık, bir bireyin mesleğine olan duygusal bağlılığını ve bireyin mesleğinde kalma isteğini ifade eder. Devam bağlılığı, çalışanların fayda (mesleği sürdürme) ve maliyet (meslekten ayrılma) analizi yaparak bağlılık geliştirmesi olarak tanımlanır. Normatif bağlılık ise, bir bireyin mesleğini sürdürmesi ile ilgili olarak sorumluluk ve zorunluluk hissetmesi şeklinde ifade edilir (Lee vd., 2000: 801; Blau, 2003: 470; Mills ve Fullagar, 2017: 38; Meyer vd., 1993; Tak ve Çiftçioğlu, 2009: 37; Çetin vd., 2010: 126).

Literatürde bağımsız denetimde kaliteyi etkileyen faktörler ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda denetim süresinin (Al-Thuneibat vd. 2011), denetim firması büyüklüğünün (Davidson ve Neu 1993), denetçinin cinsiyetinin (Mgbame vd. 2012), denetim tecrübesinin (Cahan vd. 2015), mesleki aidiyetin (Selimoğlu ve Yeşilçelebi 2014), denetim ortağının zorunlu rotasyonunun (Lennox vd. 2014), denetçinin bağımsızlığının (Aslanoğlu ve Başkan 2016), kurumsal yönetim (Gör (2016) ve yaratıcı muhasebe uygulamalarının (Aslanoğlu vd. 2016) bağımsız denetimin kalitesine etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada ise bağımsız denetçinin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin denetçinin eğitim seviyesi ve mesleki tecrübesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## **2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Çalışmanın bu kısmı; araştırmanın amacı, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi ve araştırmanın hipotezleri alt başlıklarında oluşmaktadır.

### **2.1. Araştırmanın Amacı**

Bağımsız denetçilerin mesleki standartlara ve yürürlükteki mevzuat hükümlerine uygun şekilde mesleklerini icra etmeleri beklenmektedir. Eğitim seviyesi ve mesleki tecrübe her meslekte olduğu gibi bağımsız denetçilik mesleğinde de büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma, bağımsız denetçinin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin denetçinin eğitim seviyesi ve mesleki tecrübesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

### **2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Türkiye’de 02.11.2011 tarih 660 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu (KGK) oluşturulmuştur. Araştırmanın yapıldığı dönemde (2017 yılı) Kamu Gözetimi Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu tarafından yetkilendirilmiş çalışmanın tarihi itibarıyla 242 bağımsız denetim kuruluşu ve 15.303 bağımsız denetçi bulunmaktadır ([www.kgk.gov.tr](http://www.kgk.gov.tr)).

Bu denetçilerin büyük bir kısmı yetkilendirilmiş olan bağımsız denetim firmalarında aktif olarak çalışmaktadır. Bağımsız denetçinin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin denetçinin eğitim seviyesi ve mesleki tecrübesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yaptığımız anket çalışması KGK (Kamu Gözetim Kurumu) tarafından yetkilendirilmiş bu denetçilere uygulanmıştır.

Türkiye’de bulunan 242 denetim firmasının 199’u İstanbul, Ankara ve İzmir’de bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmanın evrenini İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde bulunan bağımsız denetim firmalarında aktif olarak çalışan yaklaşık olarak 3.000 bağımsız denetçi oluşturmaktadır. Araştırmada istatistiksel analizlerin güvenilirliği açısından 450 ankete ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak 355 denetçiye anket uygulanabilmiştir. Yapılan anket uygulamasının örneklem sayısı açısından yeterli olup olmadığını tespit etmek için Nakip (2006: 236) tarafından belirtilen formül kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda 341 örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmüştür.

Normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı Mahalanobis uzaklığına göre incelenmiştir. Mahalanobis uzaklığı, çok değişkenli aykırı değerlerin tespitinde kullanılan tekniktir (Esen ve Timor, 2019: 267). Anketler için veri analizini etkileyecek düzeyde uç değerler olmasından dolayı 355 olan veri setinden 11 anket çıkarılmış ve analizler 344 örneklem üzerinden yapılmıştır. Örneklem illere göre dağılımında ise “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Toplam 344 anketin İstanbul, Ankara ve İzmir’de uygulanan sayıları aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Tabakalı Örnekleme Yöntemi İle Örnekleme Alınan Denetçi Sayıları

Tabaka No	İller	Aktif Çalışan Denetçi Sayısı	Tabaka Ağırlığı	Örnekleme Alınan Denetçi Sayısı
1	İstanbul	2250	$2250/3000=0,75$	$0,75 \times 344=258$
2	Ankara	562	$562/3000=0,19$	$0,19 \times 344=65$
3	İzmir	188	$188/3000=0,06$	$0,06 \times 344=21$
<b>TOPLAM</b>		<b>3000</b>	<b>1.00</b>	<b>344</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi yapılan tabakalı örneklem dağılımına göre örneklem alınan denetçi sayısı İstanbul’da 258 (%75), Ankara’da 65 (%19), İzmir’de 21 (%6)’dır.

### 2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, İstanbul, Ankara ve İzmir’de bulunan bağımsız denetim firmalarında görevli denetçiler ile sınırlı tutulmuştur. Katılımcıların anketi cevaplarırken yanıltıcı bilgi verme olasılıkları da çalışmanın diğer bir kısıtıdır. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmaların genel sınırlılıkları bu çalışma için de geçerlidir.



#### 2.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemi

Veriler, yüz yüze görüşme tekniği olan anket uygulanarak toplanmıştır. Anket İstanbul, İzmir ve Ankara’da bağımsız denetim firmalarından görevli denetçilere uygulanmıştır. Araştırma verilerinin sağlıklı bir şekilde elde edilebilmesi için işinde uzman anketörlerden profesyonel destek alınmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili sorulara, ikinci bölümde mesleki bağlılık ile ilgili önermelere ve son bölümde ise denetimde kalite algısını ölçen önermelere yer verilmiştir. Anketin ikinci ve üçüncü bölümünde yer alan önermeler 5’li likert ölçeği (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) ile ölçülmüştür. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ankette iki değişken kullanılmıştır. Bu değişkenler “mesleki bağlılık” ve “denetimde kalitedir”. Mesleki bağlılık (Duygusal, Devam ve Normatif Bağlılık) değişkenine ait ölçek Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilmiştir ve 18 önermeden oluşmaktadır. Denetimde kalite algısına ait önermeler literatür incelemesi sonucunda hazırlanmıştır. Denetçi ile denetim firması boyutunda 42 önerme bulunmaktadır.

Anket formunda yer alan değişkenlere ait güvenilirlik katsayıları aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Mesleki Bağlılık ve Denetimde Kalite Algısı Düzeyi ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Katsayıları

Düzeyler ve Boyutları	İfade Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı
Duygusal bağlılık	6	0.775
Devam bağlılığı	6	0.705
Normatif bağlılık	6	0.657
Mesleki bağlılık	18	0.805
Denetçi	21	0.680
Denetim firması	21	0.899
Denetimde kalite	42	0.820

Tablo 2 incelendiğinde ankette yer alan değişkenlerden duygusal bağlılık boyutunun 0.775, devam bağlılığı boyutunun 0.705, normatif bağlılık boyutunun

0.657, mesleki bağlılık boyutunun 0.805, denetimde kalite algı düzeyi boyutlarından denetçi boyutunun 0.680, denetim firması boyutunun 0.899, denetimde kalite algı düzeyi boyutunun ise 0.820 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

Farklı bilimciler ve araştırmacılar Alfa ( $\alpha$ ) değerinin 0,60 ile 0,80 arasında olması durumunda güvenilir kabul edilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu aralıkta kabul edilebilir düzeyler: 0,60-0,65 arası istenilir değil (düşük); 0,65-0,70 arası asgari düzey (orta); 0,70-0,80 arası kayda değer (iyi); 0,80-0,90 arası çok iyi olarak belirtilmiştir (DeVellis, 2017: 109). Bu bağlamda mesleki bağlılık (0,805) ve denetimde kalite (0,820) boyutlarının katsayılarına bakıldığında kayda değer düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

Likert tipi ölçek kullanılan anketlerde, veriler normal dağılmaktadır. Normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile incelenebilmektedir. Ayrıca, kullanılan verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3$  arasında olmasına bağlıdır (Seçer, 2017: 30-33). Mesleki bağlılık ve denetimde kalite algısı ölçeklerinin normal dağılım gösterdiği basıklık ve çarpıklık değerleri (-2,86; 1,47) kontrol edilerek tespit edildiğinden dolayı istatistik değerlendirmelerinde parametrik testler kullanılmıştır. Ancak, normal dağılım göstermeyen veya örnek boyutunun küçük olduğu durumlarda parametrik olmayan analiz teknikleri de kullanılabilir (Coşkun vd., 2017: 2013).

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bireylerden toplanan demografik özellikler için tanımlayıcı istatistiklerden olan frekans yüzde değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Nicel değişkenlerimizin iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Bağımsız t testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Farklılığı yaratan grupları tespit etmek için Bonferroni testi yapılmıştır. Tüm testlerde hata oranı belirlenip  $p < 0.05$  olduğu durumlarda gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

## 2.5. Araştırmanın Hipotezleri

Çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezler;

H<sub>1</sub>: Bağımsız denetçinin mesleki bağlılık düzeyi eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık gösterir.

H<sub>2</sub>: Bağımsız denetçinin denetimde kalite algı düzeyi eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık gösterir.

H<sub>3</sub>: Bağımsız denetçinin mesleki bağlılık düzeyi mesleki tecrübeye göre anlamlı farklılık gösterir.

H<sub>4</sub>: Bağımsız denetçinin denetimde kalite algı düzeyi mesleki tecrübeye göre anlamlı farklılık gösterir şeklindedir.

### 3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölüm; demografik özelliklere ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve hipotezlerin analiz sonuçları ve yorumu alt başlıklarından oluşmaktadır.

#### 3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ait verilerin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Kişilerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n=344)

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	128	37.2
	Erkek	216	62.8
Yaş	25-28	88	25.6
	29-33	65	18.9
	34-37	85	24.7
	38-41	58	16.9
	42 ve üstü	48	14.0
Eğitim Seviyesi	Lisans	194	56.5
	Yüksek Lisans	143	41.5
	Doktora	7	2
Denetçi Ünvanı	Sorumlu ortak baş denetçi	39	11.3
	Kıdemli denetçi	46	13.4
	Baş denetçi	18	5.2
	Denetçi	126	36.6
	Denetçi yardımcısı	101	29.4
	Diğer	14	4.1
Meslekte Çalışma Süresi	1-5	118	34.3
	6-10	58	16.9
	11-15	97	28.2
	16-20	41	11.9
	21 yıl üzeri	30	8.7
Firmanızın Faaliyet Alanı	Ulusal	195	56.7
	Uluslararası	149	43.3

Özellikler	n	%
<b>Firmanızın Hizmet Süresi</b>	1-5	134 39.0
	6-10	25 7.3
	11-15	39 11.3
	16-20	32 9.3
	21 yıl üzeri	114 33.1
<b>Firmanızda KGK Gözetimi</b>	Evet	262 76.2
	Hayır	82 23.8
<b>Firmada Disiplin Cezası Uygulama</b>	Evet	87 25.3
	Hayır	257 74.7
<b>Toplam</b>		344 100.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan denetçilerin %37,2'sinin kadın, %62,8'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %25,6'sı 25-28 yaş, %24,7'si 34-37 yaş, %18,9'unun 29-33 yaş, %16,9'u 38-41 yaş ve %14'ü 42 ve üstü yaş grubundadır.

Katılımcıların %56,5'sinin lisans mezunu ve %43,5'inin lisansüstü (yüksek lisans %41,5, doktora %2) mezunu oldukları tespit edilmiştir. Katılan denetçilerin ünvanlarına baktığımızda %36,6'sının denetçi, %29,4'ünün denetçi yardımcısı ve %13,4'ünün kıdemli denetçi oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan bağımsız denetçilerin meslekte çalışma sürelerine bakıldığında ise, %34,3'ünün 1-5 yıl, %28,2'sinin 11-15 yıl ve %16,9'unun 6-10 yıl meslekte çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılanların %56,7'sinin ulusal, %43,3'ünün uluslararası faaliyet gösteren firmalarda çalışma hayatlarına devam ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan denetçilerin firmalarının %39'unun 1-5 yıldır, %33,1'inin 21 yıl ve üzeri ve %11,3'ünün 11-15 yıldır faaliyetlerini sürdürdükleri tespit edilmiştir.

Katılımcının bağlı bulunduğu firma için gözetimin yapılıp yapılmadığına baktığımızda %76,2'sinde yapıldığı, firmada disiplin cezası uygulama durumuna bakıldığında firmaların %74,7'sinin ceza uygulamadığı tespit edilmiştir. Firmaların sadece %25,3'ünde çalışanlara disiplin cezası uygulandığı görülmüştür.

### 3.2. Hipotezlerin Analiz Sonuçları ve Yorumu

Bağımsız denetçinin eğitim seviyesi ve mesleki tecrübesine göre mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinde farklılık olup olmadığını tespit etmek için oluşturulan hipotezler ve analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

*H<sub>1</sub>: Bağımsız denetçinin mesleki bağlılık düzeyi eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık gösterir*

Araştırmaya katılanların mesleki bağlılık düzeyi ve alt boyutlarının eğitim seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılanların Mesleki Bağlılık Düzeyi ve Boyutlarının Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

Düzeyle ve Boyutları	Eğitim Seviyesi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Duygusal bağlılık	Lisans	1903	970.69			
	Lisans üstü	1544	110.53		-2.125	0.034*
Devam bağlılığı	Lisans	1903	470.72			
	Lisans üstü	1543	640.63		-2.372	0.018*
Normatif bağlılık	Lisans	1903	260.59			
	Lisans üstü	1543	330.63		-1.086	0.278
Mesleki bağlılık	Lisans	1903	570.50			
	Lisans üstü	1543	690.45		-2.500	0.013*

\*p<0.05;

Tablo 4'de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların eğitim seviyesine göre mesleki bağlılık düzeyi boyutlarından duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görüldüğü tespit edilmiştir (p<0.05). Buna göre; lisans üstü eğitim alanların duygusal bağlılık ve devam bağlılığının lisans eğitimi alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, katılımcıların eğitim seviyesine göre mesleki bağlılık düzeyi boyutlarından normatif bağlılık alt boyutunun ise, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Araştırmaya katılanların eğitim seviyesine göre mesleki bağlılık düzeyi boyutuna bakıldığında ise; yapılan t testi sonuçlarına göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0.05).

*H<sub>2</sub>: Bağımsız denetçinin denetimde kalite algı düzeyi eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık gösterir*

Araştırmaya katılanların denetimde kalite algı düzeyi ve boyutlarının eğitim seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Araştırmaya Katılanların Denetimde Kalite Algı Düzeyi ve Boyutlarının Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

Düzeyler ve Boyutları	Eğitim Seviyesi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Denetçi</b>	Lisans	190	3.80	0.29	-	0.017*
	Lisansüstü	154	3.87	0.24	2.391	
<b>Denetim firması</b>	Lisans	190	4.02	0.52	-	0.038*
	Lisansüstü	154	4.13	0.46	2.087	
<b>Denetimde kalite</b>	Lisans	190	3.91	0.32	-	0.006*
	Lisansüstü	154	4.00	0.28	2.745	

\*p<0.05;

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların eğitim seviyesine göre denetimde kalite algı düzeyi boyutlarından denetçi ve denetim firması alt boyutunun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0.05). Bu sonuçlara göre; lisans üstü eğitim alanların denetçi ve denetim firması alt boyutunda denetimde kalite algısının lisans eğitimi alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bu test sonuçları, araştırmaya katılanların eğitim seviyesine göre denetimde kalite algı düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (p<0.05).

*H<sub>3</sub>: Bağımsız denetçinin mesleki bağlılık düzeyi mesleki tecrübeye göre anlamlı farklılık gösterir*

Araştırmaya katılanların mesleki bağlılık düzeyi ve boyutlarının meslekteki çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Araştırmaya Katılanların Mesleki Bağlılık Düzeyi ve Boyutlarının Meslekteki Çalışma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Düzeyler ve Boyutları	Meslekteki Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
<b>Duygusal bağlılık</b>	1-5 (1)	118	4.05	0.59	5.567	0.000*	1>2
	6-10 (2)	58	3.74	0.74			2<3,2<4
	11-15 (3)	97	4.15	0.54			

	16-20 (4)	41	4.23	0.58	
	21 yıl ve üzeri (5)	30	3.91	0.68	
<b>Devam bağlılığı</b>	1-5 (1)	118	3.34	0.67	5.8430.000* 1<3, 1<5
	6-10 (2)	58	3.45	0.85	
	11-15 (3)	97	3.71	0.57	
	16-20 (4)	41	3.66	0.56	
	21 yıl ve üzeri (5)	30	3.78	0.63	
<b>Normatif bağlılık</b>	1-5 (1)	118	3.21	0.56	1.839 0.121
	6-10 (2)	58	3.20	0.58	
	11-15 (3)	97	3.34	0.68	
	16-20 (4)	41	3.45	0.54	
	21 yıl ve üzeri (5)	30	3.39	0.59	
<b>Mesleki bağlılık</b>	1-5 (1)	118	3.54	0.44	5.2820.000* 1<3, 1<4
	6-10 (2)	58	3.47	0.56	2<3, 2<4
	11-15 (3)	97	3.73	0.49	
	16-20 (4)	41	3.78	0.38	
	21 yıl ve üzeri (5)	30	3.69	0.41	

\* p<0.05;

Tablo 6'da yer alan varyans analizi (F testi) sonuçları incelendiğinde, katılımcıların meslekteki çalışma süresine göre mesleki bağlılık düzeyi alt boyutlarından **duygusal bağlılık** boyutunun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0.05). Tabloda 16-20 yıl çalışma süresine sahip olan grubun duygusal bağlılık düzeyinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların meslekteki çalışma süresine göre mesleki bağlılık düzeyi alt boyutlarından **devam bağlılığı** boyutuna bakıldığında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0.05). Tabloda 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan grubun devam bağlılığının diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlara **normatif bağlılık** boyutunda bakıldığında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Tabloda gösterilen sonuçlara mesleki bağlılık üst boyutunda bakıldığında katılımcıların meslekteki çalışma süresine göre mesleki bağlılık düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0.05).

Bu sonuçlara göre; meslekte çalışma süresi 16-20 yıl olan katılımcıların duygusal bağlılık düzeyi, mesleki çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olan katılımcıların devam bağlılığı düzeyi, meslekte çalışma süresi 1-5 yıl olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda tabloda verilen sonuçlara göre meslekte çalışma süresi arttıkça duygusal ve devam bağlılık düzeyinin de artacağı söylenebilir.

*H<sub>4</sub>: Bağımsız denetçinin denetimde kalite algı düzeyi mesleki tecrübeye göre anlamlı farklılık gösterir*

Araştırmaya katılanların denetimde kalite algı düzeyi ve boyutlarının meslekteki çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmıştır.

**Tablo 7.** Araştırmaya Katılanların Denetimde Kalite Algı Düzeyi ve Boyutlarının Meslekteki çalışma süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Düzeyle ve Boyutları	Meslekteki Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
<b>Denetçi</b>	1-5 (1)	118	3.84	0.48	1.782	0.132	
	6-10 (2)	58	3.84	0.23			
	11-15 (3)	97	3.81	0.25			
	16-20 (4)	41	3.92	0.33			
	21 yıl ve üzeri (5)	30	3.76	0.33			
<b>Denetim firması</b>	1-5 (1)	118	3.96	0.50	7.1870.000*		1<3,1<4 2<3,2<4
	6-10 (2)	58	3.89	0.63			
	11-15 (3)	97	4.21	0.38			
	16-20 (4)	41	4.23	0.36			
	21 yıl ve üzeri (5)	30	4.16	0.45			
<b>Denetimde kalite</b>	1-5 (1)	118	3.90	0.32	4.8810.001*		1<4 2<3,2<4
	6-10 (2)	58	3.86	0.35			
	11-15 (3)	97	4.01	0.23			
	16-20 (4)	41	4.08	0.30			
	21 yıl ve üzeri (5)	30	3.96	0.34			

\* p<0.05;

Tablo 7’de yer alan F testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların meslekteki çalışma süresine göre denetimde kalite algısı düzeyi boyutlarından denetçi boyutunun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Ancak, denetimde kalite düzeyi boyutlarından denetim firması boyutunun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0.05). Sonuçlara bakıldığında, 16-20 yıl çalışma süresine sahip olan grubun denetimde kalite algısının diğer gruplardan (1-5, 6-10, 11-15 yıl) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, denetçinin tecrübesi arttıkça denetimde kalite algı düzeyinin artacağı söylenebilir.



#### 4. SONUÇ

Bağımsız denetimin kaliteli bir şekilde yürütülmesinde birçok unsurun etkisi bulunmaktadır. Bu unsurlardan ikisi bağımsız denetçinin mesleki tecrübesi ile eğitim seviyesidir. Bu iki unsur denetim faaliyetinin kaliteli bir şekilde yürütülmesinin yanında mesleki bağlılığın artmasında da etkindirler. Eğitim mesleki bilginin güncellenmesine etki ederek denetçilerin her anlamda meydana gelebilecek değişikliklere ve mesleki gelişmelere hazırlıklı olmasını sağlayacaktır.

Bağımsız denetçinin eğitim seviyesi ve mesleki tecrübesine göre mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelendiği bu araştırma sonucunda, denetçilerin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin eğitim seviyesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği; lisans üstü eğitim alan denetçilerin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin, lisans eğitim alan denetçilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmada bağımsız denetçilerin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin mesleki tecrübeye göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık, meslekte çalışma süresi 16-20 yıl olan denetçilerin mesleki bağlılık ve denetimde kalite algı düzeyinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu şeklindedir. Bu sonuçlara göre; denetçilerin mesleki tecrübesi ve eğitim düzeyleri yükseldikçe mesleki bağlılık düzeyleri ve denetimde kalite algı düzeylerinin artacağı söylenebilir. Bu bağlamda, denetçiler lisansüstü eğitim almaları konusunda teşvik edilebilir.

#### KAYNAKÇA

Akçay, Aysel, Bilen, Abdulkadir (2019), “**Denetim Kalitesinde Kâr Yönetimi Üzerine Etkisi: Bist-100 Firmaları Üzerine Bir Uygulama**”, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S. 83, ss. 25-44.

Al-Thuneibat, Ali - Abedagqader, Issa, - Ream Tawfiq Ibrahim Al, Baker, - Rana Ahad Ata (2011), “**Do audit tenure and firm size contribute to audit quality? Empirical evidence from Jordan**”, Managerial Auditing Journal, 26(4), ss. 317-334.

Aslanoğlu, Suphi ve Başkan, Tuba Derya (2016), “**Denetçilerin Bağımsızlığının Denetim Kalitesine Etkisi: BİST’ de Bir Uygulama**”, Muhasebe ve Denetime Bakış, S. 48, ss. 59-84.

Aslanoğlu, Suphi - Cengiz, Selim - Dinç, Yusuf - Dilsiz, Şükrü (2016), “**Yaratıcı Muhasebe Uygulamalarının Bağımsız Denetim Kalitesi Üzerine**

**Etkisi: BİST’ de Bir Uygulama”**, Muhasebe ve Finans Dergisi, Sayı 69, ss.1-24.

Bakan, İsmail (2011), **Örgütsel Bağlılık**, Gazi Kitabevi, Ankara

Blau, Gary (2003), “**Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment**”, Journal Of Occupational And Organizational Psychology, 76(4), ss. 469-488.

Coşkun, Recai- Altunışık, Remzi - Yıldırım, Engin (2017), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı** (9. Baskı). Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

Cahan, Seteven F. ve Sun, Jerry (2015), “**The Effect Of Audit Experience On Audit Fees And Audit Quality**”, Journal of Accounting, Auditing & Finance, 30(1), ss. 78-100.

Çetin, Mehmet, - Cihangiroğlu, Necmettin, - Türk, Yusuf Ziya (2010), “**Bir Grup Eczacının Mesleki Bağlılık Algularının İncelenmesi**”, Pamukkale Tıp Dergisi, 3(3), ss. 125-130.

DeAngelo, Linda Elizabeth (1981), “**Auditor Size And Audit Quality**”, Journal Of Accounting And Economics, 3(3), pp. 183-199.

DeVellis, Rober F. (2017), **Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamaları**, (Çev. Totan, Tark) (3. Baskı), Nobel Yayınları, Ankara

Davidson, Ronald A. ve Neu, Dean (1993), “**A note on the association between audit firm size and audit quality**”, Contemporary Accounting Research, 9(2), ss. 479-488.

Erdoğan, Nurten ve Azgın, Nurcan (2019), “**Denetçilerin Denetim Kalitesine İlişkin Teorik Alguları ve Pratikteki Uygulamalarının Karşılaştırılması**”, Muhasebe ve Denetime Bakış, 18(56), ss. 49-62.

Esen, Fevzi M. ve Timor, Mehpere (2019), “**Çok Değişkenli Aykırı Değer Tespiti İçin Klasik ve Dayanıklı Mahalanobis Uzaklık Ölçükleri: Finansal Veri ile Bir Uygulama**”, Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, S. 25, ss. 267-282.

Gör, Yusuf (2016), “**Kurumsal Yönetim Uygulamalarının Denetim Kalitesine Etkisi: Bağımsız Denetim Şirketleri Üzerine Bir Araştırma**”, Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

- Koca, Nurettin (2019), **Bağımsız Denetçinin Mesleki Bağlılığı ve Denetimde Kalite Algısı**, Gazi Kitabevi, Ankara
- Lee, Kibeom - Carswell, Julie J - Allen, Natalie J. (2000), “**A Meta-Analytic Review Of Occupational Commitment: Relations With Person-And Work-Related Variables**”, Journal of Applied Psychology, 85(5), pp. 799-811.
- Lennox, Clive S. - Wu, Xi - Zhang, Tianyu (2014), “**Does Mandatory Rotation Of Audit Partners Improve Audit Quality?**”, The Accounting Review, 89(5), ss. 1775-1803.
- Mgbame, C. O - Izedonmi, F. I. O. - Enofe, A. (2012), “**Gender Factor In Audit Quality: Evidence From Nigeria**”, Reserach Journal of Finance and Accounting, 3(4), ss. 81-88.
- Meyer, John P. - Allen, Natalie. J. - Smith, Catherine A. (1993), “**Commitment To Organizations And Occupations: Extension And Test Of A Three-Component Conceptualization**”, Journal of Applied Psychology, 78(4), ss. 538-551.
- Mills, Maura J. ve Fullagar, Clive J. (2017), “**Engagement Within Occupational Trainees: Individual Difference Predictors And Commitment Outcome**”, Journal of Vocational Behavior, 98, pp. 35-45.
- Nakip, Mahir (2006), **Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar**, Seçkin Yayıncılık, Ankara,
- Seçer, İsmail (2017), **SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma**, Anı Yayınları, Ankara
- Selimoğlu, Seval Kardeş ve Yeşilçelebi, Gül (2014), “**Mesleki Aidiyetin Bağımsız Denetim Kalitesi Üzerine Etkisi: Bağımsız Denetçiler Üzerine Bir Araştırma**”, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S. 64, ss. 27-52.
- Özdevecioğlu, Mahmut ve Aktaş, Aylin (2007), “**Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılığın ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerinde Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü**”, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28 (Ocak-Haziran), ss. 1-20.
- Özmen, Ömür Timurcanday - Özer, Pınar Süral - Saatçioğlu, Ömur Yaşar (2005), “**Akademisyenlerde Örgütsel ve Mesleki Bağlılığın İncelenmesine**

**İlişkin Bir Örnek Araştırma**”, Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 6(2), ss. 1-14.

Tak, Birçin ve Çiftçioğlu, B. Aydem (2008), “**Mesleki Bağlılık ile Çalışanların Örgütte Kalma Niyeti Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik Görgül Bir Çalışma**”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 63(4), ss. 155-178.

Tak, Birçin ve Çiftçioğlu, B. Aydem (2009), “**Üç Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeğinin Türkçe ‘de Güvenilirlik ve Geçerliliğinin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması**”, DÜ İşletme Fakültesi Dergisi, 10(1), ss. 35-54.

Yaşar, Alpaslan (2013), “**Bağımsız Dış Denetim Kuruluşlarına Yönelik Gözetim ve Denetim Etkinliğinin Bağımsız Dış Denetim Kalitesi ile İlişkisi: Türkiye Değerlendirmesi**”, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1), ss. 465-480.

<http://www.kgk.gov.tr/DynamicContentDetail/5223/Bağımsız-Denetçi-Resmi-Sicili>, (16.10.2017).

<http://www.kgk.gov.tr/DynamicContentDetail/5217/Bağımsız-Denetim-Kuruluşu-Resmi-Sicili>, (16.10.2017)

## Türkiye’de Maden İşletmelerinde Yatırım Teşvik Uygulaması Ve Örneklerle Muhasebe Kayıtları <sup>1</sup>

**Muhammed Mustafa KISAKÜREK**

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü  
mmk\_46@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2351-4314>

**Seval ELDEN ÜRGÜP**

Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü  
sevalelden@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-3485>

**Mesut TATLI**

Serbest Muhasebeci/Mali Müşavir,  
mesuttatli46@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8345-7713>

### Öz

Türkiye’de özellikle son yıllarda madencilik sektörünün gelişmesine paralel olarak mevzuatta bazı değişiklikler yapılmıştır. Yatırımları desteklemek için yapılan teşvikler sürekli olarak güncellenmesine rağmen gerek sektöre yönelik vergisel düzenlemeler gerekse de sektöre özel teşvik uygulamalarına duyulan ihtiyaç her geçen gün giderek artmaktadır. Madencilik sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin ekonomi içindeki yeri, kendilerine has yapısı ve çoğunun çok uluslu işletme özelliği göstermesi finansal tablolarında sundukları bilgilerin anlaşılır ve karşılaştırılabilir olması açısından önem arz etmektedir. Bu yüzden, devlet teşviki, işletme tarafından teşvikin elde edilmesi için gerekli koşulları yerine getireceğine ve teşvikin elde edileceğine dair makul bir güvence olmadan finansal tablolarına yansıtılamaz.

Çalışmanın amacı, maden sektöründe faaliyette bulunan krom maden işletmesinin yatırım teşvik belgesi kapsamında yatırım harcaması yaparak

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 18.02.2020 / 03.10.2020

*Künye Bilgisi: Kısakürek, M., Elden Ürgüp, S. ve Tatlı, M. (2020). Türkiye’de Maden İşletmelerinde Yatırım Teşvik Uygulaması Ve Örneklerle Muhasebe Kayıtları. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 1135-1163. DOI: 10.33437/ksusbd.690792*

yatırım indirimi istisnalarından yararlanırken yapılması gereken muhasebe kayıtları örnekler yardımıyla açıklamaktır. Bu kapsamda, işletmenin yatırım teşvik belgesi alınmasından başlanılarak yapılması gereken muhasebe kayıtları, işlemlerle alakalı bilgiler ve hesaplamalar Ekonomi Bakanlığı'nın belirlediği kriterlere ve ilgili mevzuata uygun bir şekilde ilgili örnekler yardımıyla ele alınmıştır.

Sonuç olarak, örnek olarak seçilen işletmenin yatırım indiriminden yararlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, işletmenin mevzuatta yer alan uygulama esaslarını benimsediği için işletmeden bilgi alacak olan karar alıcıları da yanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Maden İşletmesi, Devlet Teşvikleri, Maden İşletmelerinde Devlet Teşvikleri ve Muhasebeleştirilmesi.

### **Investment And Accounting Promote Their Application In The Sample Records Turkey Mine**

#### **Abstract**

In Turkey, some changes have been made in the legislation in parallel with the development of the mining sector, especially in recent years. Although incentives to support investments are constantly updated, the need for both tax regulations for the sector and sector-specific incentives are increasing day by day. The place of the companies operating in the mining sector in the economy, their unique structure and the fact that most of them have multinational business characteristics are important in terms of being understandable and comparable in the financial statements. Therefore, government incentives cannot be reflected in their financial statements without reasonable assurance that the business will meet the conditions required to obtain the incentive and that the incentive will be obtained.

The purpose of the study is to explain with the help of examples the accounting records that need to be made while benefiting from the investment incentive exemptions by making investment expenditures within the scope of the investment incentive certificate of the chrome mining company operating in the mining sector. In this context, the accounting records, transactions related information and calculations to be made starting from obtaining the investment incentive certificate of the enterprise have been handled with the help of relevant

examples in accordance with the criteria set by the Ministry of Economy and the relevant legislation.

As a result, it was determined that the company selected as an example benefited from investment incentives. In addition, it has been concluded that the company does not mislead decision-makers who will receive information from the company, since it has adopted the principles of practice in the legislation.

**Keywords:** Mining Plant, Government Incentives, Government Incentives and Accounting in Mining Enterprises.

## **GİRİŞ**

Ulusal ekonomiye katma değer katan sektörlerden biri de “Madencilik Sektörü”dür. Madencilik sektörü, bir taraftan başta sanayi olmak üzere, ekonominin diğer sektörlerinin ihtiyaç duyduğu temel girdileri sağlarken diğer taraftan, özellikle kırsal bölgelerde yeni istihdam alanları oluşturur. Bu bölgelerde başta ulaşım olmak üzere, önemli altyapı yatırımlarının gerçekleşmesini sağlar. Çağdaş teknoloji, pazarlama ve finansman yöntemleri, madencilik sektörünün gelişmesine paralel olarak ülkenin kırsal bölgelerinde benimsenip yaygınlaşır. Bir başka yönden, madencilik ürünleri ihracatı ülkeye döviz kazandıran önemli bir kaynaktır. Bugünün gelişmiş sanayi ülkelerinin hemen hepsinde madencilik sektörü, ekonomik kalkınmayı başlatan bir “öncü sektör” görevi yüklenmiştir.

Madencilik sektörü ekonominin temel çarklarından biri olmasına karşın, sektöre yönelik sabit sermaye yatırımlarının toplam yatırımlar içerisindeki payı sadece %2 civarındadır. Bu düşük sabit sermaye yatırımı, bugüne kadar ülkenin maden kaynaklarının efektif bir biçimde değerlendirilerek katma değeri yüksek ürünlere geçiş sağlayabilecek sermaye birikiminin sağlanamadığının açık bir göstergesidir.

Yatırımlara sağlanan devlet yardımları 19.06.2012 tarihli ve 3305 sayılı “Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar” ile bu Karar’a ilişkin düzenlenen 2012/1 sayılı Tebliğ çerçevesinde yeni teşvik sistemi ile uygulanmaktadır. Madencilik yatırımları gerek şu anda yürürlükte bulunan Karar gerekse daha önceki Kararlar döneminde azami ölçüde desteklenen sektörler arasında yerini almaktadır.

Devlet teşvik politikalarının amaçları, üretimi ve istihdamı artırmak, bölgesel gelişmişlik farklılıklarını gidermek, uluslararası rekabet gücünü artıracak teknoloji ve araştırma-geliştirme içeriği yüksek büyük ölçekli yatırımları

özendirmek, doğrudan yabancı yatırımları artırmak, yatırım eğiliminin devamlılığını ve bununla beraber sürdürülebilir kalkınmayı sağlamaktır.

Bu çalışmada öncelikle madencilik sektörü ve maden işletmeciliği açıklanmış ve maden sektörüne sağlanan devlet teşvikleri üzerinde durulmuştur.

Daha sonra devlet teşviklerinin muhasebeleştirilmesi ele alınarak, teşvik unsurlarının muhasebe kayıtları örnekler yardımıyla açıklanmıştır.

### **MADENCİLİK SEKTÖRÜ VE MADEN İŞLETMECİLİĞİ HAKKINDA GENEL BİLGİLER**

Madencilik sektörü küresel olarak özel bir öneme sahiptir. Bu nedenle ki, ülke ekonomilerinin ihtiyaç duyduğu temel hammaddeleri sağlamakta, birçok sanayi kolunun ilk tedarikçi olarak rol almakta ve diğer sektörler için önemli bir pazar niteliği taşımaktadır. Hatta tarım sektöründen sonra insan hayatında önemli bir yer tutan ikinci sektördür. Gelişmiş ülkelerin bugün sahip oldukları teknoloji ve refah düzeyinde en aktif rol oynayan faktörlerden biri de hiç şüphesiz madencilik sektörü olmuştur. TBMM Madencilik Araştırma Komisyon Raporu'na göre Dünyada her yıl 1,5 trilyon ABD doları değerinde, 10 milyar ton civarında maden üretimi yapılmaktadır. Bu üretimin %75'ini enerji hammaddeleri %10'unu metalik madenler ve %15'ini ise endüstriyel hammaddeler oluşturmaktadır. Bu büyüklüklere bakıldığında madencilik sektörünün, bir yandan ekonomiye yaptığı katkı bir yandan da özellikle imalat sanayiine sağladığı girdiler nedeniyle önemi daha da artmakta, ekonominin itici gücü olmaktadır. Bu veriler doğrultusunda madencilik sektörünün dünya ekonomisi adına ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır(Sönmez,2016:316). Diğer taraftan dünyada enerji ihtiyacının artması ülkeleri yer altı kaynaklarının etkin şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yüzden madencilik sektörü her geçen gün giderek büyüyen ve yatırım potansiyeli sürekli olarak artan bir sektör olmuştur (Yardımcıoğlu vd., 2014:73).

Literatürde maden işletmeciliği ile ilgili yapılan en kapsamlı tanım; maden işletmeleri, yer kabuğunda bulunan maden yataklarının; aranması, araştırılması, değerlendirilmesi, geliştirilmesi, çıkarılması, zenginleştirilmesi ve satışa hazır hale getirilmesi işlemlerini kâr elde etmek amacıyla sürdüren işletmelerdir. Maden işletmeleri farklı üretim yöntemleri kullanarak maden cevherini doğal damarından koparır, satışa hazır maden haline getirir veya işletme kendisi bu madeni tekrar işleyerek ürün olarak satar. Maden işletmeleri, tükenen ve yeniden üretilmesi mümkün olmayan doğal kaynakların üretimi ile uğraşır. Rezervin sınırlı olması nedeniyle, çoğunlukla işletmelerin ömrü de rezerv ile birlikte sonlanabilmektedir (Demir ve Çiftçi, 2017: 596).



## **M. Kısakürek - S. Elden Ürgüp - M. Tatlı Türkiye’de Maden İşletme...**

Maden işletmeleri diğer üretim işletmeleriyle kıyaslandığında bazı farklı özelliklerinin olduğu görülmektedir. Söz konusu özellikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Özkan ve Aksoylu, 2012:79-81):

- ✓ Tükenen ve yeniden üretilmesi mümkün olmayan doğal kaynaktan üretim yapmaları,
- ✓ Madenin çıkarılması (üretim) aşamasına gelinceye kadar; araştırma, değerlendirme ve üretime hazırlık gibi ön çalışmalar yapmaları,
- ✓ Büyük çapta doğal olayların etkisi altında olmaları ve bundan dolayı diğer üretim işletmelerindeki risklere ilave olarak önemli ölçüde başarısızlık ve zarar riski ile karşı karşıya olmaları,
- ✓ Her yeni maden bölgesi için risk ve belirsizlik söz konusu olması,
- ✓ Genellikle maden rezervlerinin dağınık halde bulunması ekonomik işletme yöntemlerinin uygulanmasını engellemesi,
- ✓ Madencilik faaliyetlerinin gerçekleşmesi uzun zaman alması ve dolayısıyla hasılatın elde edilmesinde de gecikmelerin meydana gelmesi,
- ✓ Maden çıkarılan sahanın doğal halinin bozulmasını ortadan kaldırmak ve eski haline yeniden getirmek için ilave sonlandırma maliyetleri ile karşı karşıya kalınması,
- ✓ Maden çıkaran işletmeler çevresel tahribatlara sebep olduğundan dolayı bazı çevreci sivil toplum kuruluşlarının tepkisi ile de karşılaşabilmeleri
- ✓ Çevreye karşı olan sosyal sorumlulukları şeklinde sıralanabilir.

Madencilik işletmelerinin yukarıda sıralanan özelliklerinin yanı sıra üretim öncesi, üretim aşaması ve üretim sonrası faaliyetlere ilişkin olarak ortaya çıkan maliyetler ve bunlara ilişkin muhasebe uygulamaları konusunda da önemli farklılıklar bulunmaktadır (Karapınar vd., 2010:47).

### **MADENCİLİK SEKTÖRÜNE SAĞLANAN DEVLET TEŞVİKLERİ**

Teşvik, bir takım ekonomik faaliyetlerin hızlı bir şekilde gelişmesini sağlamak için devlet tarafından çeşitli yöntemlerle verilen maddi ve maddi olmayan destek, yardım ve özendirmelelerdir. Diğer bir tanıma göre teşvik, devlet tarafından çeşitli amaçlarla özel veya kamu teşebbüslerine karşılıklı ya da karşılıksız bir şekilde yapılan aynı veya nakdi yardımlar şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldız vd., 2012:297).

Teşviklerin amacı, kalkınma planları ve yıllık programlarda öngörülen hedefler ile uluslararası anlaşmalara uygun olarak, tasarrufları katma değeri yüksek yatırımlara yönlendirmek, üretimi ve istihdamı artırmak, yatırım eğiliminin sürekliliğini ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak, uluslararası rekabet gücünü artıracak teknoloji ve araştırma geliştirme içeriği yüksek büyük ölçekli yatırımları özendirerek, doğrudan yabancı yatırımları artırmak, bölgesel gelişmişlik farklılıklarını gidermek, çevre korumaya yönelik yatırımlar ile araştırma ve geliştirme faaliyetlerini desteklemektir(Kara ve Topçu,2015:12). Ülkemizde yatırımları desteklemek için yatırımcılara çok çeşitli teşvikler sağlanmakta ve teşvik sistemi sürekli olarak güncellenmektedir. Teşviklerle ilgili güncel düzenleme 19 Haziran 2012 tarihinde alınan 3305 sayılı “Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar” ile yürürlüğe girmiş; Kararın uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar da 2012/1 sayılı Tebliğ ile yeni teşvik sistemi belirlenmiştir ([ekonomi.gov.tr](http://ekonomi.gov.tr), 2019).

Yeni teşvik sistemiyle birlikte Türkiye'nin en önemli sorunlarından biri olan cari açığın önlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç, ara mali üretiminin, ileri teknolojik yatırımların ve stratejik özellikli yatırımların desteklenmesi ile gerçekleşecektir. Teşvik sistemi uygulamaları dört gruptan oluşur. Bu uygulamalar ve destek unsurları Tablo 1'de yer almaktadır (Onay, 2016:34):

**Tablo1.** Destek Unsurları ve Teşvik Uygulamaları

Destek Unsurları	Genel Teşvik Uygulamaları	Bölgesel Teşvik Uygulamaları	Bölgesel Ölçekli Yatırım Teşviki	Stratejik Yatırımların Teşviki
KDV İstisnası	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gümrük Vergisi Muafiyeti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vergi İndirimi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sigorta Primi İşveren Hissesi Desteği		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gelir Vergisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stopajı Desteği				
Sigorta Primi Desteği		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faiz Desteği		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Yatırım Yeri Tahsisi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KDV İadesi				<input type="checkbox"/>

**Kaynak:** ekonomi.gov.tr, 2019.

Yeni teşvik sistemiyle beraber Türkiye’de ilk defa kapsamlı bir bölgesel teşvik sistemine geçilmiştir. Bu teşvik sistemi illerin özelliklerini ve potansiyellerini dikkate almaktadır. Böylece, bölge bazında kademelendirilmiş, teşvik araçlarıyla desteklenmiş bir sistem haline gelmiştir. Teşvik sistemi hem Avrupa Birliği’nin bölgesel politikalarına uygun hem de günümüzün bölgesel gelişme eğilimlerine uygun bir şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Yeni sistemde ekonomik gelişmişlik düzeyine göre altı farklı bölge belirlenmiştir. Bu bölgeler yapılan yatırım teşvik sisteminin destek unsurlarından farklı oranlarda faydalanacaklardır. Teşvik sisteminde belirlenen bölgeler Tablo 2’de gösterilmiştir (Onay, 2016:34).

**Tablo 2.** Bölgesel Gelişmişlik Düzeyleri

1.BÖLGE	2. BÖLGE	3. BÖLGE	4. BÖLGE	5. BÖLGE	6. BÖLGE
Ankara Antalya Bursa Eskişehir İstanbul İzmir Kocaeli Muğla	Adana Aydın Bolu Çanakkale Denizli Edirne Isparta Kayseri Kırklareli Konya Sakarya Tekirdağ Yalova	Balıkesi r Bilecik Burdur Gaziantep Karabük Karaman Manisa Mersin Samsun Trabzon Uşak Zonguldak	Afyon Amasya Artvin Bartın Çorum Düzce Elazığ Erzinca n Hatay Kastamonu Kırıkkale Kırşehir Kütahya Malatya Nevşehir Rize Sivas	Adıyaman Aksaray Bayburt Çankırı Erzurum Giresun Gümüşhane Kahramanmaraş Kilis Niğde Ordu Osmaniye Sinop Tokat Tunceli Yozgat	Ağrı Ardahan Batman Bingöl Bitlis Diyarbakır Hakkari Iğdır Kars Mardin Muş Siirt Şanlıurfa Şırnak Van
8 İL	13 İL	12 İL	17 İL	16 İL	15 İL

**Kaynak:** ekonomi.gov.tr, 2019

İller ekonomik ölçek büyüklükleri ve gelişme potansiyelleri dikkate alınarak altı farklı gelişmişlik seviyesine ayrılmıştır. Devletin yatırımcıya yapacağı yardımın büyüklüğü, vereceği destek oranı, sağlayacağı destek unsuru da bu gelişmişlik düzeylerine göre farklılık göstermektedir (Onocak ve Çukacı, 2018:119).

Madencilik yatırımları gerek şu anda yürürlükte bulunan karar gerekse daha önceki kararlar döneminde azami ölçüde desteklenen sektörler arasında yerini almıştır (Yolcu ve Sağlam, 2014:113).

### DEVLET TEŞVİKLERİNİN MUHASEBELEŞTİRİLMESİ

Türkiye’de devlet teşviklerinin muhasebeleştirilmesi ve raporlanması konusu Avrupa Birliği hibelerinin muhasebeleştirilmesinin gündeme gelmesi ile birlikte daha çok önem kazanmıştır. Maliye Bakanlığı tarafından Avrupa Birliği hibe tutarlarının muhasebeleştirilmesi ile ilgili 27.11.2007 tarih ve 26713 sayılı Resmi Gazete’de “Avrupa Birliği ve Uluslararası Kuruluşların Kaynaklarından Kamu İdarelerine Proje Karşılığı Aktarılan Hibe Tutarlarının Harcanması ve

Muhasebeleştirilmesine İlişkin Yönetmelik” yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin amacı, Avrupa Birliği, uluslar arası kuruluşlar veya uluslar arası konsorsiyumlardan kapsam dahilinde kamu idarelerine proje karşılığı aktarılan hibe niteliğindeki tutarların uluslar arası anlaşma hükümleri saklı kalmak kaydıyla izlenmesi, harcanması ve muhasebeleştirilmesini belirlemektedir (Ulusan, 2008:416) (resmi gazete.gov.tr).

Devlet teşvikleri; destek, sübvansiyon veya prim olarak da adlandırılır. Devlet teşviki, işletme tarafından teşvikin elde edilmesi için gerekli koşulları yerine getireceğine ve teşvikin elde edileceğine dair makul bir güvence olmadan finansal tablolara yansıtılmaz. Devlet teşvikinin fiilen elde edilmesi, teşvike ilişkin koşulların yerine getirildiği veya getirileceği anlamına gelmez. Devlet teşvikinin elde edilme şekli, teşvikin muhasebeleştirilme yöntemini etkilemez. Buna göre devlet teşvikleri nakden veya devlete olan bir yükümlülüğün azaltılması şeklinde elde edilmiş olsa dahi aynı şekilde muhasebeleştirilir. Devlet teşviklerinin muhasebeleştirilmesine ilişkin iki genel yaklaşım bulunmaktadır. Teşvikin kar veya zarar dışında muhasebeleştirildiği “sermaye yaklaşımı” ve teşvikin bir veya daha fazla dönemde kar ya da zararda muhasebeleştirildiği “gelir yaklaşımıdır”(Yolcu ve Sağlam, 2014:180).

Sermaye yaklaşımında, devlet teşvikleri bir maliyeti olmayan ve geri ödemesi beklenilmediğinden kazanılmış bir gelir olarak değerlendirilmezler, bu nedenle kar veya zararda muhasebeleştirme yerine, finansal durum tablosu (bilanço) ile ilişkilendirilir. Gelir yaklaşımında, işletmenin önceden belirlenen koşullara uyması ve yükümlülüklerini yerine getirmesi sonucunda hak kazanması durumunda, ilgili teşviklerle karşılanan maliyetlerin gider olarak muhasebeleştirildiği dönemler boyunca sistematik bir biçimde kar ya da zararda muhasebeleştirilir. Teşvik ve sübvansiyonlar ancak elde edilecekleri kanaatini oluşturan ilgili bütün şartların tamamlanmasında sonra gelir kaydedilir. Maddi duran varlık edinilmesiyle ilgili olmayan teşvik ve sübvansiyonlar doğrudan gelir kaydedilerek muhasebeleştirilir (Tunçez ve Ateş, 2016:92-93).

Devlet teşviklerinin muhasebeleştirilmesi ve raporlanmasında dikkat çeken nokta, devlet teşviklerinin gelecekte belirli şartları sağlayıp sağlamaması konusudur. Bu açıdan bakıldığı zaman aşağıda sıralanan maddeler bu doğrultuda ele alınarak muhasebeleştirilmelidir (Karasioğlu ve Kınalı, 2017:143). Bunlar:

- ✓ İşletme tarafından kullanılan devlet teşviklerinin gelecekte belirli şartları sağlaması istenmiyorsa, teşvikler alındıkları anda muhasebe sisteminde gelir olarak,
- ✓ İşletme tarafından kullanılan devlet teşviklerinin gelecekte belirli şartları sağlaması istenirse, istenilen şartlar sağlandığı anda muhasebe bilgi sisteminde gelir olarak ve

✓ “Hasılatın muhasebeleştirilmesi” şartları karşılanmadan önce kullanılan teşvikler, muhasebe sisteminde borç olarak muhasebeleştirilmelidir.

### LİTERATÜR TARAMASI

Maden işletmeleri hakkında literatür incelendiğinde, bu konuda çok çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Sönmez (2005) çalışmasında işletmelerin devlet teşvik ve yardımlarından yararlanma durumunda muhasebe kayıtlarının TMS ve SPK açısından ne şekilde muhasebeleştirileceğini incelemiştir. Her iki düzenlemenin de birbirine benzer olduğu ve böylece uygulama ile düzenlemelerin birbirini tamamladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karapınar vd. (2010) madencilik sektöründe faaliyette bulunan işletmelerin IFRS 6 kapsamında getirdiği düzenlemeler ile genel kabul görmüş muhasebe politikaları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, IFRS 6'nın belirli bir politika belirlemekten uzak olduğu ve esnek düzenlemelere yer verdiği tespit edilmiştir.

Acar ve diğerleri (2012) çalışmalarında, bir mermer işletmesinde faaliyet tabanlı maliyetleme yöntemini kullanarak mermerin metre karesini yeniden hesaplamaya çalışmışlardır. Çalışma sonunda işletmenin hesapladığı mermer metrekare maliyeti gerçeği tam olarak yansıtmadığını tespit etmişlerdir.

Özkan ve Aksoylu (2012) maden işletmelerinin yapmış oldukları harcamaların üretim süreçlerinde nasıl muhasebeleştirilecekleri üzerinde durmuşlardır. Bu kapsamda üretim öncesine ilişkin araştırma ve değerlendirme varlıklarına yönelik TFRS 6 ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda TFRS 6'nın maden işletmelerindeki süreçler ve ihtiyaçlar çerçevesinde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Yıldız vd. (2012) çalışmalarında sanayi sektöründeki işletmelerin aldıkları teşviklerin/hibelerin TMS 20 Standardı çerçevesinde gelir yaklaşımı ve sermaye yaklaşımına göre muhasebeleştirilmesi ve farklılıkların ortaya konması amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda kullanılan tüm teşviklerin gelir yaklaşımına göre kayıt edilmesinde muhasebe sistemi açısından bir sakınca olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak devlete ödenecek vergi noktasında bir takım farklılıklar meydana gelmiştir.

Buyruk (2013) maden işletmelerinin yapmış oldukları harcamaların üretim süreçlerinde nasıl muhasebeleştirilecekleri üzerinde durmuştur. Çalışmanın sonucunda, TFRS 6'nın maden işletmelerindeki süreçler ve ihtiyaçlar çerçevesinde yeniden düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yardımcıoğlu vd. (2014) çalışmalarında maden işletmelerinin yapmış oldukları harcamaların üretim süreçlerinde nasıl muhasebeleştirilecekleri üzerinde durmuşlardır. Çalışmanın sonucunda, TFRS 6’nın maden işletmelerindeki süreçler ve ihtiyaçlar çerçevesinde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Gerekan ve Gerekan (2014) TFRS 6 kapsamında muhasebe esaslarını belirtmekle beraber petrol arama, geliştirme, değer düşüklüğü, amortisman giderlerini muhasebe kayıtları ile ilgili bir örnek çalışma yapmışlardır. Çalışmada, petrol arama öncesinde ortaya çıkan harcamaların dönem gideri olarak kayıtlara aktarılmasının, ayrıca ruhsat edinimindeki maliyetlerin maddi olmayan duran varlık olarak Haklar Hesabı’nda izlenmesinin mümkün olduğu ifade edilmiştir.

Okutmuş ve diğerleri (2015) sağlık sektöründeki; Çelik ve diğerleri (2015) işletmelerin aldıkları teşviklerin/hibelerin TMS 20 Standardı çerçevesinde muhasebeleştirilmesiyle ilgili çalışma yapmışlardır.

Tunçez ve Ateş (2016) turizm sektöründe işletmelerin aldıkları teşviklerin/hibelerin TMS 20 Standardı çerçevesinde muhasebeleştirilmesiyle ilgili çalışma yapmışlardır.

Onay (2016) işletmelerin aldıkları teşviklerin/hibelerin TMS 20 Standardı çerçevesinde nasıl muhasebeleştirileceği ve finansal tablolarda nasıl sunulacağı incelenmiştir.

Coşkun (2016) çalışmasında teşvik kapsamında alınan maddi duran varlıkların Muhasebe Standartları kapsamında örnek muhasebe kayıtları üzerinde açıklamaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, teşvik destek unsurlarının sermaye yaklaşımına göre kaydedilmesi işletmeler açısından daha gerçekçi olacağı belirtilmiştir.

Demir ve Çiftçi (2017) çalışmalarında maden üreten işletmelerde, işletmenin yapısına ve üretim süreçlerine uygun bir maliyet muhasebesi sisteminin özelliklerini araştırmayı ve böylelikle bu sektörde faaliyette bulunan işletmelere katkı sağlayabilecek öneriler sunmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda çalışmalarında örnek aldıkları maden işletmesinin birim mamul maliyetine ilk madde malzeme, direkt işçilik ve genel üretim giderlerinin yanı sıra pazarlama satış dağıtım ve genel yönetim giderlerini de dahil ettiğini tespit etmişlerdir. Dolayısıyla işletme mamul maliyetine katılmayacak olan harcamaları da katarak metrekare maliyet tutarını yanlış hesaplandığı ortaya çıkmıştır.

Bilginer vd. (2017) teknokentlerde faaliyet gösteren işletmelerin aldıkları teşviklerin/hibelerin TMS 20 Standardı çerçevesinde muhasebeleştirilmesiyle

ilgili çalışma yapmışlardır. Çalışmada, vergi idaresi ile sorun yaşamamak için alınan hibelerin muhasebeleştirilmesi konusunda gelir yaklaşımının tercih edilmesi öneri olarak verilmiştir. Ancak, bu konuda yaşanan tereddütlerin ortadan kaldırılması için, tüm hibe desteklerinin muhasebeleştirilmesi konusunda kesin bir yasal düzenleme yapılmalıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Karasioğlu ve Kınalı (2017) işletmelerin aldıkları teşviklerin/hibelerin TMS 20 Standardı çerçevesinde nasıl muhasebeleştirileceği ve finansal tablolarda nasıl yer alacağına ilişkin örnek uygulamalarda bulunmuşlardır.

Ertaş vd. (2017) tarımsal faaliyette kullanılan varlıklar için sağlanan teşvikleri TMS 20 ve TMS 41 kapsamında muhasebe kayıtlarını yapmışlardır. Çalışmada, teşvikin varlık maliyetinden indirilmeyip ertelenmiş gelir olarak kaydedilmesi finansal tablolarda hem varlığın elde edilme değeri hem de varlığa ilişkin teşvik tutarlarını bir arada göstereceği için daha bilgilendirici bir yöntem olduğu görülmüştür. Bununla birlikte uluslararası standartlarla uyumlu Türkiye Muhasebe Standartları'nın kabul edilmesiyle Tekdüzen Hesap Planında bir uyarılma yapılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Onocak ve Çukacı (2018) devlet teşviklerinin TMS 20, BOBİ FRS ve MSUGT'de yer alan düzenlemeleri dikkate alarak muhasebe kayıt örneklerine yer vermişlerdir. Söz konusu üç düzenleme arasındaki konuya ilişkin benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Küçük (2018) teşvik kapsamında kullanılan kredilerin BOBİ FRS çerçevesinde muhasebe kayıtlarını yapmıştır. Çalışmada konuya ilişkin olarak iki farklı kayıt önerisinde bulunulmuştur.

Yapılan literatür taramasından da görüleceği üzere maden işletmelerinde teşvik uygulaması ile ilgili birçok çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak, faaliyette olan bir maden işletmesinin yatırım teşvik belgesi alınmasından başlanılarak muhasebe kayıtlarına yer verilmesi ve yatırım indiriminden yararlanıp yararlanmayacağı belirlenmesine yönelik çalışmaya pek rastlanmamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi adına böyle bir araştırmaya yer verilmiştir.

### **TEŞVİK UNSURLARININ MUHASEBE KAYIT ÖRNEKLERİ**

Çalışmanın bu kısmında, yatırım teşvik belgesi kapsamında yatırım harcaması yaparak yatırım indirimi istisnalarından yararlanan bir krom madeni işletmesi uygulaması muhasebe kayıt örnekleri ile ele alınmıştır. Bu kapsamda, işletmede yapılması gerekli olan yatırım teşvik belgesinin alınmasından başlanılarak yapılması gereken muhasebe kayıtları, teşvik kapsamında alınan makinelerin



**M. Kısakürek - S. Elden Ürgüp - M. Tatlı Türkiye’de Maden İşletme...**

satılması, yatırım teşvik tamamlama vizesi aldıktan sonra yapılması gerekli olan işlemleri ve hesaplamaları örnekler yardımıyla açıklanmıştır.

**İlk Alım Kaydı**

**Örnek Uygulama 1:** Firma yatırıma başlamış ve ilk olarak kazı ve taşıma işlerinde kullanılmak üzere 1 adet ekskavatör, 1 adet kamyon ve 1 adet yükleyiciyi kiralamıştır. Yatırımcı firma kiralama sözleşmesi sonunda iş makinelerini kendi adına alacaktır. İş makineleri yerli yatırım teşvik kapsamında olduğundan ilgili dokümanlar finansal kiralama şirketine gönderilmiş ve finansal kiralama şirketi tarafından onaylatılmıştır. Toplam kiralama tutarı 500.000 Euro olup, Euro kuru sözleşme tarihinde 3,00 TL’dir. Kiralamanın TL karşılığı ise 1.500.000 TL’dir. Yatırımcı firmanın teşvik kapsamında KDV muafiyeti olduğundan kira süresi boyunca KDV ödemeyecektir. Yatırımcı firma kira ödemelerini 5 taksitini ilk yıl, kalan 5 taksitini ikinci yıl ödemek suretiyle 10 eşit taksitte, her bir taksiti 55.000 Euro olarak leasing kiralama şirketinin leasing kiralama sözleşme faturası düzenlenmesine istinaden ödeyecektir. Bu işlemden sonra yapılması gereken muhasebe kayıtlar sırasıyla aşağıdaki gibidir.

**İlk Alım Kaydı**

<b>258YAPILMAKTA OLAN YATIRIMLAR HS.</b> 258.01 Yatırım Teşvik Kapsamında Yerli Makine Teçhizatlar Hs. -Ekskavatör, Kamyon, Yükleyici 500.000 Euro x 3,00 TL =1.500.000 TL 258.02 Yatırım Teşvik Kapsamında Faiz Gideri Hs. 50.000 Euro x 3,00 TL = 150.000 TL	<b>1.650.000</b>	
<b>301FİNANSAL KİRALAMA BORÇ HS.</b> <b>401UZUN VADELİ FİNANSAL KİRALAMA HS.</b> Teşvikli Finansal Kiralama Alım Kaydı		<b>825.000</b> <b>825.000</b>

Ödeme tarihinde kur 3,10 TL olmuştur. Bu kur üzerinden yapılacak ödeme finansal kira ödeme kaydı aşağıdaki gibi olacaktır.

<b>301 FİNANSAL KİRALAMA BORÇ HS.</b> <b>258 YAPILMAKTA OLAN YATIRIMLAR HS.</b> 258.03 Yatırım Teşvik Kapsamında Finansal Kira Kur Farkı Hs. (55.000 Euro x3,10TL= 170.500 TL 170.500 TL–165.000 TL=5.500 TL Kur Farkı )	<b>165.000</b> <b>5.500</b>	
--	--------------------------------	--

<b>HS.</b>	<b>336 DİĞER ÇEŞİTLİ BORÇLAR</b>		<b>170.500</b>
	336.01 A Finansal Kiralama Şti. Hs. Finansal Kira Faturası Alım Kaydı		

Yukarıdaki kayda ilişkin kur farkından oluşan kambiyo zararı yatırım teşvik tamamlama vizesi alana kadar yapılmakta olan yatırımlar hesabında izlenir. Tamamlama vizesi alındıktan sonra kur farkı ilgili 646-656 KAMBİYO KARI/ZARARI hesabında izlenir. Yatırım teşvik kapsamında finansal kiralama yoluyla alınan iş makineleri finansal kira sözleşmesi sonunda finansal kiralama şirketi tarafından kiracı firmaya devri yapıldığında bu makine ve ekipmanları alım tarihinden itibaren 5 yıl boyunca satılamaz ve başka yerdeki yatırımlarda kullanılamaz. 5 yıl süre tamamlandıktan sonra İş Makineleri satılabilir<sup>2</sup>. Aykırı bir işlem yapılması durumunda ilgili bakanlık tarafından yatırım teşvik kapsamındaki destek tutarı geri alınır.

#### **Teşvik Kapsamında Alınan Makinelerin Satılması**

Teşvik kapsamında alınan maddi duran varlıkların satılması durumu aşağıdaki örnekle ele alınmıştır.

**Örnek Uygulama 2:** Teşvik kapsamında alınan İş Makineleri 5 yıl sonra 300.000 "+ %18 KDV peşin satılmıştır. İş Makinesinin kayıtlı değeri 500.000 " olduğu ve birikmiş amortismanı 300.000 " olduğu varsayılmıştır.

Yatırım Teşvikli İş Makineleri Satış Muhasebe Kaydı

<b>100 KASA HS.</b>	<b>354.000</b>	
<b>602 DİĞER GELİR HS.</b>		<b>300.000</b>

<sup>2</sup>"Beş yıllık süreyi doldurmamış makine ve teçhizatın tamamlama vizesinin yapıp yapılmadığına bakılmaksızın izinsiz satılması veya satılmasına sebebiyet verilmesi halinde konu hakkında en kısa sürede Bakanlığa bilgi verilmesi gerekir. Bu durumda, satışı yapılan makine ve teçhizat ile ilgili tahsil edilmeyen gümrük vergisi ve KDV ile varsa indirimli kurumlar vergisi veya gelir vergisi uygulanmak suretiyle yararlanılan destekler ilgili mevzuat çerçevesinde geri alınır. Satış dolayısıyla yatırım tutarında meydana gelen azalma nedeniyle kullanılacak azamî kredi tutarında azalma oluşması durumunda ise fazladan kullanılan krediye tekabül eden faiz desteği ile tahsil edilmeyen Kaynak Kullanımını Destekleme Fonu kesintileri ilgili mevzuat çerçevesinde geri alınır." İfade edilmiştir. Bu konu 2012/3305 Sayılı Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar Ve 2012/1 Sayılı Tebliğ.

<b>391 HESAPLANAN KDV HS.</b>		<b>54.000</b>
<b>257 BİRİKMİŞ AMORTİSMAN HS.</b>	<b>300.000</b>	
<b>623 DİĞER SATIŞLARIN MALİYETİ HS.</b>	<b>200.000</b>	
<b>253 TESİS MAKİNE CİHAZLAR HS.</b>		<b>500.000</b>
253.01 Yatırım Teşvik İş Makinesi Hs. Yatırım Teşvik Kapsamında Alınan İş Makinesi Satış Kaydı		

KDV’deki son yıllardaki değişikliklerden dolayı satışların ve gelirlerin gelir tablosuna şeffaf bir şekilde yansıtılması için bu şekilde kayıt yapılmıştır.

**Örnek Uygulama 3:** Yatırımcı firma tesis binası inşaatı ile ilgili olarak kum, çimento, tuğla, briket, demir, boya, hazır beton ve işçilik için 750.000 TL+ % 18 KDV fatura düzenlemiştir. Yapılan bu harcamaların muhasebe kaydı aşağıdaki gibidir. Yatırım teşvik belgesini çıkarılırken bakanlığa sunulan makine teçhizat listesi dışında alınan bina inşaatı için gerekli benzeri alımlarda KDV muafiyeti bulunmamaktadır. Dolayısıyla alımla ilgili yapılan harcamanın kaydı aşağıdaki biçimde olacaktır.

<b>258YAPILMAKTA OLAN YATIRIMLAR HS.</b>	<b>750.000</b>	
258.04 Yatırım Teşvik Kapsamında Tesis Bina İnşaatı Hs.		
- Çimento, Kum, Demir, Hazır Beton, İşçilik vs.	<b>135.000</b>	
<b>191 İNDİRİLECEK KDV HS.</b>		<b>885.000</b>
<b>336 DİĞER ÇEŞİTLİ BORÇLAR HS.</b>		
336.02 A Satıcı Firması Hs.		
336.03 B Satıcı Firması Hs.		
Yatırım Teşvik Kapsamında Tesis Bina İnşaatı Kurulum Harcamalarının Kaydı		

**Örnek Uygulama 4:** Yatırımcı firma madenin işlenmesi için yurtdışından makine teçhizat ekipman ithalatı yapmıştır. KDV ve gümrük muafiyeti için yatırım teşvik belgesi listesi gümrük ticaret bakanlığı tarafından onaylatılmıştır. Makine ekipman bedeli 500.000 USD'dir. Makine ekipmanların gümrüğe geldiğindeki USD kuru 2,00TL'dir. Makinelerin karşılığı 1.000.000 TL'dir. Firma KDV muafiyet yazısı olduğu için makinelerin ithalat KDV'si ve gümrük vergisinden muaf tutulmuş ve herhangi bir ödeme yapılmamıştır. Firma makinelerin ithalatı için 10.000 USD karşılığı 20.000 TL navlun ücreti ve 10.000 TL gümrükleme tutarını nakit olarak ödemiştir. Örnek 4'e ilişkin muhasebe kayıtları aşağıdaki gibidir.

Yatırım Teşvik Kapsamında Tesis Bina Kurulumu İnşaatı Muhasebe Kaydı

<b>258.YAPILMAKTA OLAN YATIRIMLAR HS.</b>	<b>1.030.000</b>	
258.05 Yatırım Tşvk. Kapsamında MakineTeçh.İthal Liste Hs. -Elek, Motor, Silo, Konveyör, Kırıcı vs. 500.000USD x 2,00 TL = 1.000.000 TL		
258.06 Yatırım Teşvik Kapsamında Diğer Harcamalar Hs. - Navlun Ücreti = 20.000 TL - Gümrükleme = 10.000 TL		
<b>336 DİĞER ÇEŞİTLİ BORÇLAR HS.</b>		<b>1.030.000</b>
336.04 A Yurtdışı Satıcı Firması Hs. 1.000.000 TL		
336.05 B Firması Gemi Firması Hs.20.000 TL		
336.06 C Gümrükleme Firması Hs. 10.000 TL		
Yatırım Teşvik Kapsamındaki Makine İthalatı ve İthalatla İlgili Harcamaların Kaydı		

**Örnek Uygulama 5:** Yatırımcı firma tesisin eksik makineleri için 500.000 TL'lik yerli listedeki değirmen, sallantılı masa, bant vs. makine teçhizat ekipman alımı yapmıştır. Makine ekipmanlar yerli ve ithal listede olduğu için<sup>3</sup> KDV ödenmemiştir. Yatırım teşvik belge aslı satıcı firmaya gönderilerek alımı yapılan ilgili makine ekipman listesi satıcı firma tarafından onaylanmıştır. İlgili muhasebe kaydı aşağıdaki gibidir.

Yatırım Teşvik Kapsamında Yerli Listedeki Makine Teçhizat Alımı Muhasebe Kaydı,

<b>258YAPILMAKTA OLAN YATIRIMLAR HS.</b>	<b>500.000</b>	
258.01 Yatırım Teşvik Kapsamında Yerli Mak.Teçh. Hs.		

<sup>3</sup>Bakanlığın onayladığı yerli ve ithal liste dışında kalan bütün harcamaların KDV muafiyeti yoktur.

**M. Kısakürek - S. Elden Ürgüp - M. Tatlı Türkiye’de Maden İşletme...**

- Değirmen, Sallantılı Masa, Bant vs. <b>336 DİĞER ÇEŞİTLİ BORÇLAR HS.</b> 336.02 A Satıcı Firması Hs. Yatırım Teşvik Kapsamında Makine Teçhizat Yerli Liste Alım Kaydı		<b>500.000</b>
---	--	----------------

Yukarıdaki kayıt yatırımcı firmanın yapması gereken kayıttır. Buna karşılık satıcı firma yatırımcı firmanın KDV muafiyet yazısına istinaden hesaplanan KDV’sini tahsil edememiştir. Bu işlem doğrultusunda satıcı firmaya makine teçhizat imalatı veya alımında maliyetine yüklendiği KDV’nin vergi dairesince iadesi mümkündür. Satıcı firma ilgili satışın gerçekleştiği KDV döneminde, KDV beyannamesinde yer alan istisnalar, iade hakkı doğuran işlemler ve ihrac kaydıyla teslimler başlığı altında yer alan Tam İstisna kapsamına giren işlemler kısmında teslim tutarı ve yüklendiği KDV tutarını göstermek şartıyla nakden veya mahsuben KDV iadesini alabilir. Satıcı firmanın satış muhasebe kaydı da aşağıdaki gibidir.

<b>120.ALICILAR HS.</b> 120.01 A Alıcı Firma Hs. <b>600 YURTIÇİ SATIŞLAR HS.</b> 600.01 Yatırım Teşvikli Mal Satışı Hs. Yatırım Teşvikli Malların Satış Kaydı	<b>500.000</b>	<b>500.000</b>
---	----------------	----------------

**Örnek Uygulama 6:** Yatırımcı firma örnek 3 ve örnek 4 teki yatırım teşvik kapsamında alınan makine ve teçhizatların finansmanını sağlamak için A bankasından 1.500.000 TL’lik 3’er aylık dönemlerde (12 eşit taksitte) 3 yılda ödemek üzere yatırım teşvik destekli kredi kullanmıştır. Faiz oranı %17,16 ve bakanlıkça belirlenen teşvikli faiz desteği 5 puan değerindedir. Teşvikli çekilen krediye ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Yatırım Teşvikli Toplam Ödenecek Kredi Ödeme Tablosu

Anapara	Faiz Tutarı	BSMV %5	Toplam Ödeme	Bakanlık Faiz Desteği
1.500.000	486.041,10	24.302,06	2.010.343,16	141.632,38

Yatırım teşvikli kredilerde sadece faiz tutarı teşvik kapsamına girmektedir. Bakanlık Banka Sigorta Muamele Vergisi (BSMV) tutarını yatırım teşvik kapsamına dahil etmemektedir. Ayrıca bakanlıkça ödenecek olan faiz tutarı da teşvik kapsamında yatırım maliyetine katılmamaktadır. Bakanlıkça iade edilecek tutar yatırımcı firma için gelir olmaktadır. Bu iade edilecek tutar toplam faizden

düşülmemesi durumunda devlet hazinesi zarara uğratılmış olur. Olması gereken hesaplamalar ve muhasebe kayıtları aşağıdaki gibidir.

**Faiz Desteği Hesaplama:**

Faiz desteği puanı: 5 Puan

Kredi faiz oranı: 17,16

Faiz desteği oranı hesaplama:  $(5 / 17,16) \times 100 = \% 29,14$

$486.041,10 \times \%29,14 = 141.632,38$  TL

**Yatırım Teşvik Kapsamına Alınacak Faiz Tutarı:**

$486.041,10$  TL –  $141.632,38$  TL =  $344.408,72$  TL'dir.

**Gelecek aylar ve yıllar itibariyle gider dönüştürülecek giderler =BSMV  
+ Bakanlık faiz desteği Tutarı <sup>4</sup>**

$= 24.302,06 + 141.632,38 = 165.934,44$

3 yıl için de gidere dönüştürüleceğinden her yıla düşen pay ise;

$165.934,44 / 3 = 55.311,48$

Yatırım Teşvik Kapsamında Çekilen Teşvikli Kredinin Muhasebe Kaydı,

<b>102 BANKALAR HS.</b>	<b>1.500.000</b>	
102.01 A Bankası Mevduat Hs.		
<b>258 YAPILMAKTA OLAN YATIRIMLAR HS.</b>	<b>344.408,72</b>	
258.07Yatırım Teşvik KapsamındaKredi Faiz Gideri	<b>55.311,48</b>	
<b>180GELECEK AYLARA AİT GİDERLER HS.</b>		
180.01 1.Yıl Faiz Gideri Hs.		
Cari Dönem Giderleştirilecek Tutar= 55.311,48 TL	<b>110.622,96</b>	
<b>280GELECEK YILLARA AİT GİDERLER HS.</b>		
280.01 2.Yıl Faiz Gideri Hs.		
2.Yıl Giderleştirilecek Tutar= 55.311,48 TL		
280.02 3.Yıl Faiz Gideri Hs.		

<sup>4</sup>Bakanlık kredi faiz desteği iadelerini kredi taksit tutarı ödendikten sonra yapmaktadır. Bundan dolayı kredi faizlerini ilgili dönemlerde gider kaydedilir.Dolayısıyla önce gider yazılır. Sonra bakanlık iade yaptığında iade tutarı gelir yazılır.

**M. Kısakürek - S. Elden Ürgüp - M. Tatlı Türkiye’de Maden İşletme...**

3.Yıl Giderleştirilecek Tutar= 55.311,48 TL		<b>670.114,39</b>
<b>300.BANKA KREDİLERİ HS.</b>		<b>1.340.228,7</b>
300.01 1. Yıl Yat.Teşv.Kredi Ödeme Hs.		<b>7</b>
<b>400.UZUN VD.BANKA KREDİ HS.</b>		
400.01Uzun Vd.Teşvikli Kredi Hs.		
2.Yıl Ödenecek = 670.114,39 TL		
400.01 Uz.Vd.Teşvikli Kredi Hs.		
3.Yıl Ödenecek = 670.114,38		
TL		
Yatırım Teşvik Kapsamında Teşvikli Kredi Kaydı		

Kayı yapılan yatırım teşvik kredisi taksitleri ödendiğinde yapılması gereken muhasebe kaydı aşağıdaki gibidir.

Yatırım Teşvik Kapsamında Çekilen Teşvikli 3 yıl vadeli 12 Taksit Ödemeli Kredinin Muhasebe Kaydı,

<b>300.BANKA KREDİLERİ HS.</b>	<b>167.528,60</b>	
300.01 Yat.Teşv.Kredi Ödeme Hs.		
Anapara= 1.500.000 /12 = 125.000 TL		
Faiz = 486.041,10 / 12 = 40.503,43		
TL		
BSMV = 24.302,06 / 12 = 2.025,17		
TL		<b>167.528,60</b>
<b>102 BANKALAR HS.</b>		
102.01 A Bankası Mevduat		
Hs.		
Teşvikli Kredi Taksit Geri Ödemesi Kaydı		

Bakanlıkça yatırımcı tarafından ödenen ilk taksit geri ödemesinin destek tutarı banka tarafından iadesi yapılmıştır. İlk taksit iade hesaplama ve muhasebe kaydı aşağıdaki gibidir.

**Bakanlık hesaplanan ve banka tarafından ödenecek tutar:**

Faiz =40.503,43TL

40.503,43 TL x %29,14 = 11.802,70 TL

Yatırım Teşvik Kapsamında Çekilen Kredinin Bakanlık Tarafından Faiz İadesi Ödeme Muhasebe Kaydı,

<b>102 BANKALAR HS.</b> 102.01 A Bankası Mevduat Hs.	<b>11.802,70</b>	
<b>649 FAALİYETLERDEN OLAĞAN GELİR VE KÂRLAR HS.<sup>5</sup></b> 649.01 Yat.Teşv.Kaps.Faiz Gelir Hs. Teşvikli Kredi Faiz Geliri Muhasebe Kaydı		<b>11.802,70</b>

Yatırım teşvik kapsamında kullanılan kredilerin toplam tutarı bakanlıkça onaylanan kredi üst limitini geçemez. Faiz desteği en az bir yıl vadeli krediler için uygulanır. Bölgesel desteklerden yararlanacak yatırımlarda, faiz desteği uygulamasına esas olacak kredi tutarı, sabit yatırım tutarının % 70'ini geçemez. Faiz desteği belirlenen kapsam dâhilinde azami ilk kredi kullanım tarihinden itibaren 5 yıl süreyle uygulanır. Eğer belirlenen tutarlarda artış ya da azalış olursa yatırımcı firma yatırım teşvik belgesini revize etmesi gerekmektedir. Yatırımcı firma tarafından yapılan herhangi uyumsuzluk halinde ilgili bakanlığın verdiği destek geri alınır (Yatırımlarda devlet yardımları hakkında kararın uygulanmasına ilişkin tebliğ(Tebliğ no: 2012/1)'de değişiklik yapılmasına dair tebliğ (Tebliğ No: 2017/1).

**Örnek Uygulama 7:** Yatırımcı firma yatırım dönemi içinde teşvik kapsamında yerli ve ithal listedeki makine teçhizat ve ekipmanların çalışması ve kurulması için gerekli olan yardımcı malzeme olarak toplamda 250.000 ₺ + %18 KDV değerinde pompa, jeneratör, yedek parça, pano vs. almıştır. Bu alınan ekipmanların tamamı yatırım maliyeti olarak kaydedilmiştir. Yapılması gereken muhasebe kaydı aşağıdaki gibidir.

Yatırım Teşvik Kapsamında Alınan Diğer Harcamalar Muhasebe Kaydı,

<b>258.YAPILMAKTA OLAN YATIRIMLAR HS.</b>	<b>250.000</b>	
258.06 Yatırım Teşvik Kapsamında Diğer Harcama Hs. - Pompa, Jeneratör, Yedek Parça, Pano vs.	<b>45.000</b>	
<b>191 İNDİRİLECEK KDV HS.<sup>6</sup></b>		<b>295.000</b>

<sup>5</sup> Devlet teşviklerini gelir kaydederek vergi matrahına ilave edilir. Bu kapsamda kullanılan kredinin ödenen faizi öncesinde giderleştirilmektedir. Destek iadesi olduğunda gelir yazıyoruz. Şekil olarak gider geliri götürüyoruz. Muhasebenin temel kavramlarına uygun kaydetmek için. (Dönemsellik, Tahakkuk esası )

<sup>6</sup>Bina inşaat ve diğer yardımcı malzemeler için KDV muafiyeti yatırım teşvik belgesi listesinde yer almamakla birlikte teşvik kapsamında toplam yatırım harcamalarına dâhildir.



**M. Kısakürek - S. Elden Ürgüp - M. Tatlı Türkiye’de Maden İşletme...**

<b>HS.</b>	<b>336 DİĞER ÇEŞİTLİ BORÇLAR</b>		
	336.02 A Satıcı Firması Hs.		
	Yatırım Teşvik Kapsamında Diğer Harcamalar Kaydı		

**Örnek Uygulama 8:** Yatırımcı firma yatırım dönemi içinde teşvik kapsamında yerli ve ithal listedeki makine teçhizat ve ekipmanların çalışması, kurulması ve yatırım bölgesine taşınması için toplamda 100.000 “ + % 18 KDV proje, mühendislik danışmanlık, nakliye ve montaj için harcamalar yapmıştır. Yapılması gereken kayıtlar aşağıdaki gibidir.

Yatırım Teşvik Kapsamında Alınan Diğer Harcamalar Muhasebe Kaydı,

<b>258YAPILMAKTA OLAN YATIRIMLAR HS.</b>	<b>100.000</b>	
258.06Yatırım Teşvik Kaps. Diğer Harcalar Hs.	<b>18.000</b>	<b>118.000</b>
- Proje, Müh.Danışmanlık, Nakliye, Montaj Gideri		
<b>191 İNDİRİLECEK KDV HS.</b>		
<b>336 DİĞER ÇEŞİTLİ BORÇLAR HS.</b>		
336.02 A Satıcı Firması Hs.		
Yatırım Teşvik Kapsamında Diğer Harcamalar Kaydı		

**Tamamlama Vizesi Alındıktan Sonra Yapılacak İşlemler**

Yukarıdaki örneklerle bahsedilen işlemler yatırıma başlanılan ilk tarih ile tamamlama vizesi alınana kadar olan yatırımcı firmanın yapması gereken işlemleri ve muhasebe kayıtları gösterilmiştir. Yatırımcı firma yatırım teşvik belgesi kapsamında liste ve kapsam dahilinde tüm yatırımlarını tamamlar ve maden ocağını ve tesisi üretime hazır vaziyete getirir. Daha sonra yatırım teşvik tamamlama vizesi için gerekli dosyaları ve belgeleri mevzuata uygun şekilde hazırlayarak ilgili bakanlığa başvurur. Bakanlık dosyayı kabul ettikten sonra yatırımını yerinde görmek için bakanlık memurları yatırımın olduğu maden ocağında incelemeler yapar. Bakanlık memurları ilgili yatırımı proje, muhasebe kayıtları ve makinelerin gerçekte alınıp alınmadığını tespit çalışmasından sonra tamamlama vizesi alınır. Bakanlık memurları bazı harcamaları teşvik kapsamında saymayabilir. Yatırımcı firma için yukarıdaki örnekleri baz alarak kabul edilen toplam yatırım maliyeti Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 4. Yatırım Maliyeti Tablosu

TOPLAM YATIRIMA İLİŞKİN KABUL EDİLEN YATIRIM TUTARI			
Toplam Sabit Yatırım (TL): 4.680.000		Yatırımın Finansmanı (TL): 4.680.000 TL	
I. Arazi-Arsa :		I. Öz Kaynaklar:	1.680.000 TL
II. Bina-İnşaat:	750.000 TL	II. Yabancı Kaynaklar:	
III. Makine ve Teçhizat:		a. İç Kredi:	1.500.000 TL
a. İthal Makine ve Teçhizat:	1.000.000 TL	b. Dış Kredi:	
b. Yerli Makine ve Teçhizat:	2.000.000 TL	c. Döviz / Döviz Endekli Kredi: USD Finansal Kiralama	1.500.000TL
IV. Diğer Harcamalar:			
a. Kur Farkı:	50.000 TL		
b. Faiz Gideri:	500.000 TL		
c. Diğer (Etüd-Proje, Yardımcı Makine ve Teçhizat, İthalat ve Gümrükleme, Taşıma ve Sigorta, Montaj ile Diğer Harcamalar):	380.000 TL		
<b>V. Toplam:</b>	<b>4.680.000 TL</b>	<b>III. Toplam:</b>	<b>4.680.000TL</b>

Örneğe ilişkin Ekonomi Bakanlığı toplam yatırım tutarını 4.680.000 TL kabul etmiş varsayılmıştır. Yatırımcı firma 5.bölgesine dahil olmaktadır. Toplam yatırıma ilişkin diğer destek unsurları aşağıdaki gibidir.

Vergi indirimi desteği kurumlar vergisi desteği toplam yatırımın %40 ve vergi karşılama oranı ise %80'dir.

Sigorta Primi İşveren Desteği 7 Yıl olarak toplam yatırımın %35'ni geçmemek kaydıyla ve mevcut istihdam 30 kişi ve ilave istihdam olarak 30 kişi olarak belirlenerek kabul etmiştir.

Yukarıdaki diğer hususlara ilişkin yatırımcı firmanın yapması gereken işlemler ve muhasebe kayıtları aşağıdaki gibidir.

#### Vergi İndirimi Örnek Hesaplama

Toplam yatırıma katkı oranı %40'dır.

Toplam Gerçekleşen Yatırım Harcaması x Toplam Yatırıma Katkı Oranı

**M. Kısakürek - S. Elden Ürgüp - M. Tatlı Türkiye’de Maden İşletme...**

=4.680.000 TL x %40

= 1.872.000 TL’dir.

**Vergi Karşılama Oranı Örnek Hesaplama ve Uygulama**

Kurumlar Vergisi Oranı %22, vergi karşılama oranı %80’dir.

= (0,22 x 0,80) x 100=% 17,60 Karşılama oranı

=0,22-0,1760=% 4,40 KV Oranı

Yatırımcı firma teşvik belgesi kapsamında ödediği vergi tutarı belirlenen 1.872.000 TL tutarına ulaşınca kadar vergi indiriminden faydalanabilir. Toplam yatırım tutarına ulaşınca normal vergi oranından vergilendirilecektir. Yatırım teşvik belgesine sahip firmalar vergi indiriminden tamamlama vizesi yapıldıktan sonra vergi teşvikinden faydalanmak için beklemeyebilir. Toplam gerçekleşen yatırım toplam sabit yatırımın tutarının %10’una ulaşınca vergi indiriminden faydalanabilir. Kurumlar vergisi indirimi bilgilerini ve tutarlarını ilgili kurum geçici vergi ve kurumlar vergisi beyannameleri hesap dönemlerinde kurumlar vergisi beyannamesinde indirimli kurumlar vergisi tablosunda belirtmek zorundadır. Ayrıca her hesap dönemi sonunda belirlenen yeniden değerlendirme oranları doğrultusunda kalan yatırıma katkı tutarı kadar yeniden değerlemeye tabi tutulur. Yatırımcı firma hak kazandığı toplam yatırıma katkı tutarını nazım hesaplarda takip etmesinde fayda vardır ve her hesap dönemi sonunda kullanmış olduğu yatırıma katkı tutarını bu nazım hesaplardan azaltmasında tutarın takibi açısından önemlidir. Olması gereken kayıt aşağıdaki gibidir.

Toplam Yatırıma Katkı Tutarı Muhasebe Kaydı,

<b>940 YATIRIM İNDİRİMİ HS.</b> 940.01 XX Belge Nmrl. Yatırıma Katkı Tutarı Hs.	<b>1.872.000</b>	
<b>941 YATIRIM İNDİRİMİ KARŞILIK HS.</b> 941.01 XX Belge NL Yatırıma Katkı Tutarı Karş.Hs. Komple Yeni Yatırıma Katkı Tutarı Kaydı		<b>1.872.000</b>

Örneğe göre;

Vergi Matrahı: 1.420.454,55 TL

Vergi Oranı %22: 312.500 TL ( 1.420.454,55 TL x %22 )

Yatırıma Katkı Oranı %17,60 = 1.420.454,55 x 17,60 = 250.000 TL

Kurumlar Vergisi %4,40 = 1.420.454,55 x 4,4 = 62.500 TL çıkan kurumlar vergisi

Ödemesi ve tahakkuk kaydı normal kurumlar vergisi tahakkuk ve ödeme kaydıyla farkı bulunmamaktadır.

Yatırımcı firma X Kurumlar vergisi hesap döneminde 250.000 TL vergi indiriminden faydalanmıştır. İzleyen hesap döneminde yapılacak muhasebe kaydı aşağıdaki gibidir.

X Hesap Döneminde Yararlanılan Yatırıma Tutarı Muhasebe Kaydı,

<b>940 YATIRIM İNDİRİMİ HS.</b> 940.01 XX Belge NL Yatırıma Katkı Tutarı Hs. <b>941 YATIRIM İNDİRİMİ KARŞILIK</b> <b>HS.</b> 941.01 XX Belge NL Yatırıma Katkı Tutarı Karş. X Hesap Döneminde Yararlanılan Yatırıma Katkı Tutarı Kaydı	<b>250.000</b>	<b>250.000</b>
---	----------------	----------------

### Sigorta Primi İşveren Desteği

**Örnek Uygulama 9:**Bakanlık tarafından yatırımcıya verilen işveren desteği primi 30 kişidir. Sigorta Primi İşveren Hissesi ve Sigorta Primi desteklerinin uygulanmasına, teşvik belgesinin tamamlama vizelerinin yapılmasının ardından, destekten yararlanacak olan işletmelere ilişkin bilgilerin Bakanlıkça Sosyal Güvenlik Kurumuna elektronik ortamda bildirildiği tarihi takip eden aybaşından itibaren başlanılabilir. Destek teşvik belgesinde kayıtlı süre boyunca uygulanır. Ancak yine teşvik belgesi üzerinde kayıtlı azami prim tutarının aşılması halinde destek uygulamasına son verilir. İlgili desteğe ilişkin kanun maddesi 16322 sayılı kanun aktivasyonu yapılır. Sigorta primi işveren desteğinden faydalanan yatırımcı firmanın yapması gereken muhasebe kaydı aşağıdaki gibidir.

Ücret Bordrosu Kaydı,

<b>720 DİREKT İŞÇİLİK GİDERİ HS.</b> 720.01 Brüt İşçilik Gideri Hs. = 40.000 TL 720.02 SGK Primi İşveren PayıHs. = 8.000 TL	<b>50.000</b>	<b>27.500</b>
--	---------------	---------------

**M. Kısakürek - S. Elden Ürgüp - M. Tatlı Türkiye’de Maden İşletme...**

720.03 SGK Primi İşverenİşsizlik Payı Hs. =2.000 TL		<b>7.500</b> <b>5.000</b>
<b>335 PERSONELLERE</b>		
<b>BORÇLAR HS.</b>		
<b>360 ÖDENECEK VERGİ VE</b>		<b>10.000</b>
<b>FONLAR HS.</b>		
<b>361 ÖDENECEK SGK</b>		
<b>PRİMLERİ HS.</b>		
361.01 Ödenecek SGK Primleri Hs.		
361.02 Ödenecek SGK Primleri İşsizlik Hs.		
<b>649 DİĞER FAALİYETLERDEN</b>		
<b>OLAĞAN KÂR HS.<sup>7</sup></b>		
649.02 16322 S.K.Yatırım Teşvik Kaps. SGK İşveren Primi Desteği Gelirleri Hs. Ücret Bordrosu Kaydı		

Yatırımcı firma teşvik uygularken uygulama esaslarına uymak zorundadır. Fazla ve yersiz faydalanılan teşvikleri Sosyal Güvenlik Kurumu teşvikleri yatırımcı firmadan geri talep eder ve yatırımcı firmanın 1 yıl boyunca herhangi bir teşvikten faydalanmasına izin vermez.

### SONUÇ

Türkiye’de üretilen maden ürünleri; inşaat, tarım, enerji sektöründe ve sanayide hammadde olarak tüketilmekte olup, ülkemiz ekonomisine ciddi katma değer sağlanmaktadır. Yani ana yatırım alanlarının temel girdilerini oluşturması, madencilik sektörünü gelişmişliğe katkı sıralamasında en önemli sektör haline getirmektedir. Türkiye, belli zenginlik ve kalitede olan maden kaynaklarını ihraç ederken; sanayisinin gerek duyduğu ve yurtiçi kaynaklardan yeterli miktar ve/veya kalitede üretmediği madenleri de ithal etmektedir.

Ülkemizde yatırımları desteklemek için yatırımcılara çok çeşitli teşvikler sağlanmakta ve teşvik sistemi sürekli olarak güncellenmektedir. Teşviklerle ilgili güncel düzenleme 19 Haziran 2012 tarihinde alınan 3305 sayılı “Yatırımlarda

<sup>7</sup>Yatırım teşvik kapsamında SGK işveren desteğinin tamamını teşvik olarak vermektedir. İşveren teşvikinde SGK primi işveren payı ile SGK primi işveren işsizlik payının tamamını teşvik kapsamında indirim yapılmaktadır. Örnekte 720 hesabında altında 8.000 TL + 2.000 TL = 10.000 TL toplamıdır.

Devlet Yardımları Hakkında Karar” ile yürürlüğe girmiş; Kararın uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar da 2012/1 sayılı Tebliğ ile yeni teşvik sistemi belirlenmiştir.

Bu çalışmada, maden sektöründe faaliyette bulunan krom maden işletmesinin yatırım teşvik belgesi kapsamında yatırım harcaması yaparak yatırım indirimi istisnalarından yararlanırken yapılması gereken muhasebe kayıtları örnekler yardımıyla incelenmiştir. Diğer taraftan, aktif bir işletme tarafından bilgiler elde edildiği için çalışma konusu daha verimli bir şekilde ele alınarak somutlaştırılmıştır. Bu kapsamda, işletmenin yatırım teşvik belgesi alınmasından başlanılarak yapılması gereken muhasebe kayıtları, işlemlerle alakalı bilgiler ve hesaplamalar örnekler ile desteklenmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak işletmenin yatırım harcamaları teşvik kapsamında sayılabilmesi için yatırım harcamalarının ilk kayıtlarını duran varlıklarda yapılmakta olan yatırımlar hesabında takip edilmiş, ilgili yatırım harcamaları ve yatırım teşvik tamamlama vizesi aldıktan sonra yapılması gerekli olan işlemleri ve hesaplamaları Ekonomi Bakanlığının belirlediği kriterlere ve ilgili mevzuata uygun bir şekilde yapılmıştır. Böylece söz konusu işletmenin yatırım indiriminden yararlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, işletmenin mevzuatta yer alan uygulama esaslarını benimsediği için işletmeden bilgi alacak olan karar alıcıları da yanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu noktayla birlikte, bu çalışmanın ve literatürdeki benzer konulu çalışmalar incelendiği zaman, maden sektöründe faaliyette bulunan işletmelerin yatırım teşvik uygulamaları ile ilgili farklı muhasebe kayıtlarının yapıldığı görülmektedir. Bu farklılıkları giderebilmek adına aşağıdaki noktalar araştırmacılar ve konuyla ilgili karar mekanizmalarında yer alan yetkililere öneri olarak sunulmaktadır:

- İşletmelerin yatırım harcamalarının teşvik kapsamında sayılabilmesi için yatırım harcamalarının ilk kayıtlarını duran varlıklarda yapılmakta olan yatırımlar hesabında takip edebilir.
- Muhasebe kayıtlarını ilgili mevzuata göre kayıt altına almalıdırlar. Hesaplamaları ise; Ekonomi Bakanlığının belirlediği kriterleri baz alarak yapmalıdırlar.
- Güncel yatırım teşvik sistemleri ile ilgili yayımlanan tebliğler takip edilmeli, gerekli görüldüğü takdirde işletme personelini bu konuda yapılan eğitimlere göndermelidir.

• Çalışma sadece maden sektörü ile sınırlıdır. Farklı sektörleri de çalışmanın kapsamına dahil edilebilir ve böylece literatüre daha kapsamlı bir çalışma kazandırılabilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Acar, Durmuş- Dalğar, Hüseyin- Akın, Osman (2012);“**Faaliyet Tabanlı Maliyetleme Uygulaması İle Hesaplanan Maliyetler İle Mevcut Maliyetlerin Karşılaştırılması: Mermer İşletmesi Örneği**”, Muhasebe Bilim Dünyası dergisi, Cilt:14, Haziran, ss.1-28.
- Bilginer, Mesut-Afşar, Alican- Akdoğan Zahide(2017),“**Teknoloji Geliştirme Bölgelerini Yöneten Teknokent Anonim Şirketlerin Faaliyet Gelirlerinin Vergi Mevzuatı Açısından Değerlendirilmesi ve Alınan Hibelerin TMS 20’ye Göre Muhasebeleştirilmesi**”, Journal Of SocialAndHumanitiesSciencesResearch, Vol.4, No: 15, ss. 2016-2025.
- Buyruk, Ayşe Nur (2013), “**Muhasebe Standartlarına Göre Maden Kaynaklarının Araştırılması, Değerlendirilmesi, Dekapaj İşlemleri ve Muhasebeleştirilmesi**”, TheJournal of Academic Social Science Studies, Vol. 6 No:3, Mart, ss. 77-90.
- Coşkun, Sedat (2016), “**Teşvik Kapsamında Elde Edilen Maddi Duran Varlıkların Muhasebe Standartları Kapsamında İncelenmesi**”, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi Cilt: 5, Sayı: 7, ss. 2193-2207.
- Çelik, Tarık Ziyad- Gerekli, İsa- Ertürk, Süleyman- Günay, Yahya- Bilginer Mesut (2015), “**TMS 20 Devlet Teşviklerinin Muhasebeleştirilmesi ve Devlet Yardımlarının Açıklanması**”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, ss. 293-304.
- Demir, Fatma ve Çiftci, Yavuz (2017), “**Maden İşletmelerinde Maliyet Muhasebesi Sistemi: Bir Mermer İşletmesinde Uygulama**” Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi Cilt:10, Sayı: 49, Nisan, ss. 596-606.
- Ertaş, Fatih Coşkun- Çidem, İbrahim- Çiğdem, Reşit(2017), “**Tarımsal Teşviklerin TMS 20 ve TMS 41 Kapsamında İncelenmesi**” Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi; 19(3), ss. 577-591.
- Gerekan, Bilal ve Gerekan, Bekar (2014), “**Petrol Elde Etme Sürecinde Arama, Geliştirme Ve Terk Etme Faaliyetlerinin Türkiye Muhasebe ve Finansal Raporlama Standartları Kapsamında Muhasebeleştirilmesi**”, Mali Çözüm, Ocak-Şubat, ss. 55-76.

- Kara, Suat ve Topçu, Dilek (2015), “**TMS-20 Devlet Teşviklerinin Muhasebeleştirilmesi ve Devlet Yardımlarının Açıklanması Kapsamında Yeni Teşvik Sisteminin Muhasebeleştirilmesi**”, World of IFRS Hakemli UFRS Dünyası Dergisi, Ekim-Kasım-Aralık, Sayı:5, ss. 10-29.
- Karapınar, Aydın- Figen Zaif -Torun Salih (2010), “**Maden İşletmelerinde Uygulanan Muhasebe Politikaları ve Uluslar arası Finansal Raporlama Standardı-6’nın Getirdiği Düzenlemeler**”, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(3), ss. 43-68.
- Karasioğlu, Fehmi ve Kınalı Fırat (2017), “**TMS-20 Devlet Teşviklerinin Muhasebeleştirilmesi ve Finansal Raporlama Süreci**”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, Cilt:20, Sayı:2, Kasım, ss. 140-150.
- Küçük, Ergün (2018); “**Devlet Teşviki Kapsamındaki Düşük Faizli Kredilerin BOBİ FRS Açısından Değerlendirilmesi**”, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, 20(4); Aralık, ss. 761-784.
- Madencilik Faaliyetleri Uygulama Yönetmeliği: Resmi Gazete Tarihi: 21.09.2017 ve Resmi Gazete Sayısı: 30187.
- Okutmuş, Ercüment-Uyar, Süleyman-Gövce, Muharrem (2015), “**Sağlık Turizminde Devlet Teşviklerinin TMS 20 Kapsamında Muhasebeleştirilmesi**”, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 16, Sayı 2, ss. 63-82.
- Onay, Ahmet (2016), “**Muhasebe Standartları Kapsamında Devlet Teşviklerinin Muhasebeleştirilmesi**”, Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:8, Sayı:3,ss. 31-45.
- Onocak, Derya ve Çukacı, Yusuf Cahit (2018), “**Devlet Teşviklerinin TMS 20, BOBİ FRS ve MSUGT Çerçevesinde Muhasebeleştirilmesi**”, Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl:5, Sayı:28, Ekim, ss. 115-130.
- Özkan, Azzem ve Aksoylu, Semra. (2012), “**Madencilik Endüstrisi: Muhasebe ve Finansal Raporlama**”, Muhasebe ve Bilim Dünyası Dergisi (MÖDAV), 14(2), ss. 77-97.
- Sönmez, Feriştah (2005), “**Devlet Teşvik Ve Yardımlarının Muhasebeleştirilmesi**”, Muhasebe Finansman Dergisi, Sayı:28, ss. 125-140.



**M. Kısakürek - S. Elden Ürgüp - M. Tatlı Türkiye’de Maden İşletme...**

Sönmez, Alper (2016), **“Türkiye Maden Sektörü İhracatına Konjonktürel Faktörlerin Etkisi”**, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:23, Sayı:2, ss. 316-336.

TBMM Maden Araştırması Komisyonu Raporu (2014) **“Manisa’nın Soma İlçesinde, Başta 13 Mayıs 2014 Tarihinde Olmak Üzere Meydana Gelen Maden Kazalarının Araştırılarak Bu Sektörde Alınması Gereken İş Sağlığı Ve İş Güvenliği Tedbirlerinin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu”**, Sıra Sayısı: 680, Cilt:1, Aralık.

Tunçez, H. Arif ve Ateş, Alper (2016) **“Devlet Teşviklerinin Muhasebeleştirilmesi Ve Devlet Yardımlarının Açıklanması Standardı (TMS 20) Kapsamında Turizm Sektöründe Muhasebe İşlemleri”**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, Cilt:19, 41.Yıl Özel Sayısı, ss. 87-96.

Uluslan, Hikmet (2008), **“Türk Muhasebe Hukuku Çerçevesinde Devlet Teşviklerinin Muhasebeleştirilmesi ve Raporlanması”**, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt:22, Temmuz, Sayı:2, ss. 416-433.

Yardımcıoğlu, Mahmut- Çoşkun, Selin-Çoşkun, Sedat-Kocamaz, Hilal (2014), **“Maden İşletmelerinde Maden Varlıklarının Edinimi, Hazırlık, Geliştirme ve Arama Giderlerinin TFRS Göre Değerlendirilmesi ve Muhasebeleştirilmesi”**, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:4, Sayı:2, ss. 71-84.

Yıldız, Feyyaz- Topal, Yusuf- Küçükkahraman, Burak (2012), **“Sanayi İşletmelerine Verilen Teşviklerin “TMS 20: Devlet Teşviklerinin Muhasebeleştirilmesi ve Devlet Yardımlarının Açıklanması” Standardı Işığında İncelenmesi ve Muhasebeleştirilmesi”**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:XIV, Sayı:I, ss. 295-312.

Yolcu, Mehmet ve Sağlam, Necdet (2014), **Maden İşletmelerinde TMS/TFRS’ye Uygun Finansal Raporlama ve Kapsamlı Uygulama Örnekleri**, Detay Yayıncılık, Ankara.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/11/20071127-2.htm> (10.11.2019)

[www.ekonomi.gov.tr](http://www.ekonomi.gov.tr) (Erişim Tarihi: 07.12.2019)

<http://www.sbb.gov.tr/temel-ekonomik-gostergeler/#1539970123300-b0aebfc4-3e3b> (21.10.2019)

**Tanzimat Sonrası Evkâf-ı Müstesna <sup>1</sup>****Kemalettin KOÇ**

Öğr. Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü  
kkoc@ksu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6632-9501>

**Öz**

Osmanlı Devleti'nde XIX yy'da yenileşme hareketi başlamadan evvel, vakıf araziler kendi mütevellileri tarafından idare edilmekteydi. Tımar, zeamet ve mukataat gibi toprakların çoğunluğunun tâşir, ferağ ve intikalâtı ise sahib-i arz tarafından yürütülmekteydi. Evkaf Nezâreti'nin kurulmasından sonra, sayıları sekiz adet olan Eizze-i Kiram ve Guzat-ı İzam vakıfları idarî ve vergi muafiyeti bakımından istisna tutulmuştur. Tanzimat'ın başlamasıyla birlikte, bütün arazinin ve hatta selâtin-i izam denilen padişah vakıf arazilerinin, mîrî yani devlet hazinesi tarafından tâşir edilerek bedellerinin ashabına ödenmesi kararı alınmıştır. Fakat bu karardan, Eizze-i Kiram ve Guzat-ı İzam vakıfları istisna edilmiştir. Bu vakıfların sayıları sonradan yeni eklemelerle on dörde çıkarılmış, ardından tekrar sekize indirilmiştir. Ancak sonradan bazı vakıflara yeniden müstesna statüsü verilerek sayıları artırılmıştır. Bunların yanında bir dönem, İmâm-ı Âzam Vakfı ile Zeynelâbidîn Zâviyesi'nin de müstesna tutulduğu görülmektedir. En son olarak da II. Meşrutiyet'ten sonra, istisna tutulan vakıfların sayısı yeniden sekize düşürülmüştür. Bunun yanında, Enbiya-yı izam vakıfları ile İcâre-i vâhideli çiftlikât-ı mevkûfe de Hazine-i Evkaf tarafından idare edilen istisna vakıflardandır. Bu vakıflar ile Evkâf-ı Müstesnanın istisnaiyeti, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında kaldırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tanzimat, Evkâf-ı Müstesna, Eizze-i Kiram, Guzat-ı İzam.

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 31.03.2020 / 14.07.2020

*Künye Bilgisi:* Koç, K. (2020). *Tanzimat Sonrası Evkâf-ı Müstesna*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 1164-1197. DOI: 10.33437/ksusbd.712036

## Evkâf-ı Müstesna After Tanzimat

### Abstract

Before the innovation started in the Ottoman State, the foundation lands were managed by their trustees. Most of the land such as tımar, zeamet and mukataat were taxed, waived, and transported by the landowner. After the establishment of the Evkaf Supervision, the eight Eizze-i Kiram and Guzat-ı İzam foundations were excluded olur mu)in terms of administrative and tax exemption. With the start of Tanzimat, it was decided to pay all the lands, including the lands belonging to the sultan foundation called Selâtin-i İzam, to be paid by the state treasury to the companions. But, Eizze-i Kiram and Guzat-ı İzam foundations were exempted from this decision. Next, the numbers of these foundations were increased to fourteen with new additions, and then reduced to eight again. However, some foundations were again given their exceptional status and their numbers were increased. Besides, it was seen that the İmam-i Âzam Foundation and Zeynelâbidîn Zaviye were exempted for a period. Finally, after the II. Meşrutiyet, the number of foundations exempted was reduced to eight again. In addition, Enbiya-i izam foundations and İcâre-i vâhideli Çiftlikât-ı mevkûfe were also exempted foundations managed by Hazine-i Evkaf. These foundations and Evkâf-ı Müstesna exemption were removed in the first years of the Republic of Turkey.

**Keywords:** Tanzimat, Evkâf-ı Müstesna, Eizze-i Kiram, Guzat-ı İzam.

### Giriş

Osmanlı padişahları, devletin ilk kuruluş yıllarından beri önemli başarılar gösteren askerî kumandanlara, vezirlere, önde gelen ulemâya, tekke ve zâviye şeyhlerine fethedilen topraklardan bir kısmını mülk olarak vermişlerdir. Bilhassa ilk devirlerden itibaren bu yolla yapılan temlikler<sup>2</sup> zamanla çoğalmıştır. Fâtih Sultan Mehmed döneminde devletin merkezileşme temayülü sebebiyle bu tür mülk ve ayrıca vakıf haline getirilmiş topraklardan özellikle ne zaman vakıf yapıldığı bilinmeyen ve temlik-vakıf yapılan kişiyle bağı kurulamayanlar tımar arazisi haline dönüştürülmüştür. Bu uygulama daha sonra sosyal tepkiyle karşılaşınca, II. Bayezid, arazilerin bir bölümünü eski sahiplerine iade etmiştir. Bizim konumuzun bir kısmı işte bu şekilde fetihle yararlık gösteren gazilere

<sup>2</sup> Temlik: Devlete hizmet karşılığı mülk olarak verilen arazi.

temlik edilen araziler ve onlar üzerinde kurulan vakıflardır (Kenanoğlu, 2006: 541). Diğer kısmı ise ulema ve tasavvuf büyükleri tarafından ve onlar adına kurulmuş vakıflardır. 1826'da Evkaf Nezâreti'nin kurulmasından sonra, vakıflar yeniden düzenlenmiş, müstesna evkaf sayısı sekiz adet olarak belirlenmiştir.

Tanzimat'tan önce Osmanlı topraklarında pek çok vakıf bulunmaktaydı. Önceki devletlerden Osmanlı'ya geçmiş olan evkâf-ı kadîme yanında cami, tekke, medrese gibi hayır müesseseleri ve Müslümanların faydasına kurulan çeşitli vakıfların hepsi bağımsız, vakfiye ve teâmülleri gereğince idareleri çeşitliydi. Bu vakıflar dışında irsadi vakıflarda<sup>3</sup> vardı ve bunların bir kısmı sultanlar, çoğu da çeşitli devlet adamları tarafından kurulmuştu. Evkâf-ı kadîme, bireylerin kendi mülklerinde inşa etmiş olduğu evkâf-ı sahiha ve devletin tahsisi niteliğindeki irsadi vakıfların hepsi gelir açısından ülkenin genel durumuna ciddi şekilde etki etmişti. Bununla beraber bu vakıfların her biri kendi tüzel kişilikleri, kendi vakfiyeleri ve kendi teamülleri çerçevesinde idare edildiği için bir çeşitlilik vardı. İrsadi vakıflar ile önceki siyasi teşekküllerden miras olarak geçen vakıfların bazıları haricinde devletin vakıflar üzerinde doğrudan bir yetkisi söz konusu değildi. Bu dağımlığı ortadan kaldırmak amacıyla ilgası kolay olan tahsisat kabilinden irsadi vakıflar lağv edilip Maliye Nezâreti'ne bağlanmış, lağvı zor olan ve kişilerin inşa ettiği sahih vakıflar için ise Evkaf Nezâreti kurulmuştu. Vakıflar, Şeyhülislamlığın yetkisinden alınıp Evkaf Nezâreti'ne verilmiştir. Evkaf Nezâreti'nin bünyesine öncelikle “evkâf-ı hümayun” denilen hükümet elindeki vakıflar, ardından da “evkâf-ı kadîme” denilen önceki İslâm devletlerinden intikal eden vakıflar dahil edilmiştir. Geri kalan vakıflarda kontrolü sağlamak için ise “evkâf-ı mülhaka” sistemi getirilmiştir. Ayrıca nüfuzlu mütevelliler elinde bulunan ve önceki dönem İslâm devletlerinden miras alınan vakıflar da bu sistemden istisna edilerek “evkâf-ı müstesna” adı altında toplanmıştır. İmâm-ı Âzam, Abdülkâdir-i Geylânî ve Hz. Mevlânâ evkâfî bunlara örnek olarak gösterilebilir (Çilingir, 2015, 42-43). Bunların yanında bir dönem, Mardin'deki Zeynelâbidîn Zaviyesi Vakfı da müstesna vakıflar arasına dahil edilmişti (VGM, OA-EV.MKT 01054.00139). İsnâaşeriyye'nin dördüncü ve İsmâiliyye'nin üçüncü imamı kabul edilen (Kılavuz, 2013: 366) Zeynelâbidîn Camii Külliyesi günümüzde cami, minare ve iki türbeden oluşur. Türbeler Zeynelâbidîn ve onun kız kardeşi Sitti Zeynep'e aittir. Türbe üzerindeki kitabeye göre yapı 1159'da inşa edilmiştir. Ayrıca Sitti Zeynep türbesinin cephesindeki başka bir onarım kitabesi 1821 tarihidir (kulturportali.gov.tr).

### 1. Evkâf-ı Müstesna

Evkâf-ı Müstesna, arşivdeki bir belgede “*hiçbir surette müdahale caiz olmayan sekiz kalemler müstesna evkaf*” şeklinde geçmektedir (ML.EMM.,

<sup>3</sup> İrsadi Vakıf: Miriye âit bir mülkün hayra tahsis edilmesiyle kurulan vakıf.

1010/10). Bu çeşit vakıflar Tanzimat öncesi her türlü vergiden, Tanzimat sonrasında tâşir usulüne tâbi olmadığından bu ad verilmiştir. Yani hem idari olarak hem de vergi muafiyeti sebebiyle imtiyazlıdır. (Akgündüz, 2002: 836, 841). Tanzimat'tan sonra da Evkâf-ı Müstesna'nın istisnaiyeti aynen kabul edilmiştir. Müstesna vakıflarda iki tür istisnalık mevcuttur. İlki, Evkaf Nezâreti bu çeşit vakıflara hiçbir şekilde müdahale etmeyecek olup sadece denetim hakkı bulunmaktadır. Vakfın bütün işleri sadece mütevelliler tarafından yürütülecektir. Ferağ ve intikal gibi işlemleri mütevellileri yapacak, bütün harçlar yine mütevelliler tarafından alınacak ve vakfa harcanacaktır. Yapılan işlemler deftere kaydedilecek ve bir nüshası Defter-i Hâkânî idarelerine teslim edilecektir. İkincisi, Müstesna vakıfların vergi tahsiline Maliye müdahale etmeyecektir. (Akgündüz, 2009: 49-50).

Müstesna kelimesi lügatlerde “istisna edilen”, “kural dışı bırakılan, bırakılmış”, “üstün,” “ayrı tutulan, ayırık”, “benzerlerinden baskın” olarak tarif edilir (Devellioğlu, 2008: 751). Evkâf-ı müstesna “Evkâf-ı Hümâyün Nezâreti'nin kurulmasından önce ve sonra devlet müdahalesi olmadan mütevellileri tarafından idare edilen evkaf” olarak tanımlandığı gibi (Pakalın, 1993: 631), “Evkâf-ı Hümâyün Nezâreti'nin müdahalesi olmadan kendi kendine özel mütevellileri tarafından idare edilen evkaf” olarak da tanımlanmıştır (Ömer Hilmi, H.1307: 10; Öztürk, 1986: 167). Bu tür evkafa diğer evkâf-ı mülhakadan ayrı olarak bazı izinler ve imtiyazlar verilmiştir. (İsmail Sıdkı, 1324/1908: 17). Bunların âşâr ve rüsumunu mütevelliler almış, ferağ ve intikal muameleleri yine mütevellilerinin izniyle yapılmıştır. Mutasarrıf senetlerini de mütevellileri vermiştir (Ateş, 1992: 40). Ayrıca vergiden muaf tutulmuştur (Akbulut, 2007: 71). Bu tür vakıflarda hükümet müdahalesinin söz konusu olmadığı, idaresine ayrıcalık tanındığı, vergi vermediği, vakfın vakfiyesinde belirtilen şartlara uygun olarak idare edildiği anlaşılmaktadır.

Evkaf Nezâreti'nin kurulmasından önce istisnaî olarak idare edilen vakıfların bir kısmı Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında ve bir kısmı da sonrasında istisnaya dâhil edilmişlerdir. Bu durumda istisna edilen vakıflar iki çeşittir. Bunlardan *ilki* devletin kuruluşu ile eski İslam devletlerinden miras kalan bir takım Eizze-i Kiram ve Guzât-ı İzam<sup>4</sup> tarafından yapılmıştır (Pakalın, 1993: 631). Bunların sayısı Evkaf Nezâreti'nin kurulması ve Tanzimat'ın ilanından sonra sekiz adettir. Müstesna evkaf, izn-i sultanî ile vakfedilmiştir. Vakfiyeti tasdikli ve tescilli şer'î yani kânuna uygundur. Bu tür evkafın, vakfı mamur, vakfiyet ve vakfiyesi geçerli ve kânûnîdir (Düstur, Tertip 1, C.6, 1939: 586). *İkincisi* ise sonradan istisnaya dâhil edilmiştir (Pakalın, 1993: 631).

<sup>4</sup> Bu isim bir belge “Guzat-ı İslâm” şeklinde kaydedilmiştir. Bkz. BOA, ŞD., 110/9.

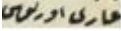
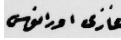
### 1.1. Evkâf-ı Hümâyün Nezâreti'nin Kurulmasından Sonra

Osmanlı Devleti XIX. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren devlette yeniden yapılandırmaya gitmiş ve merkezileşme çalışmalarını başlatmıştır. Devletteki merkezileşme ihtiyacı için oluşturulan kurumlardan birisi Evkâf-ı Hümâyün Nezâreti'dir. Nezâret 1826'da kurulmuştur. Bununla vakıflarda yaşanan dağınıklık ve keyfiliğe son verilmek istenmiştir (Öztürk, "Evkâf-ı Hümâyün...", 1995: 522). Böylece vakıfların tek merkezden idaresi için çalışmalar başlatılmıştır.

Evkaf Nezâreti'ne öncelikle evkâf-ı hümâyün denilen hükümet elindeki vakıflar, sonra evkâf-ı kadîme denilen önceki İslâm devletlerinden kalan vakıflar dâhil edilmiştir. Geri kalan vakıflarda kontrolü sağlamak için evkâf-ı mülhaka sistemi getirilmiştir. Müstesna vakıflar, önce olduğu gibi sonra da diğer vakıfların yönetiminden ayrı bir şekilde istisna tutularak idare edilmişlerdir (Çilingir, 2015: 43; Ertem, 1990: 14-16). Bundan sonra Evkaf Nezâreti, müstesna vakıflar dışında kalan mazbut ve idaresi mazbut vakıfların mütevellî ve nâzırı, mülhak vakıfların ise tek yetkili nâzırı olmuştur (Öztürk, 1995: 17; Öztürk, 2019: 20).

Evkaf Nezâreti'nin kurulmasından sonra Osmanlı Devleti'nde bulunan vakıflar idari olarak mazbut, mülhak ve müstesna vakıflar olmak üzere üç kısma ayrılmıştır (Ertem, 1990: 14-16). Bir başka deyişle vakıflar *müstesna*, *haric-i defter* ve *dâhil-i defter*dir (BEO, 002781/208568\_002\_002). Sayıları sekiz adet olan müstesna vakıflar, mütevellîler tarafından idare edilmekte olup, Evkaf idaresinin teftiş ve kontrolüne bağlı değildir (Teber, Ocak-Nisan 2002: 202; Ömer Hilmi, H.1307: 10; Ertem, 1990: 16). Fakat Evkâf-ı Celâliye'nin mülhakatı bir ara dâhil-i defter yani mülhak vakıflardan sayılmış sonradan Celâliye'ye dâhil edilmiştir (BEO, 002781/208568\_002\_002). Dördü eizze ve dördü de guzâta ait olan müstesna vakıfların, mutasavvıf ve din büyükleri tarafından yapılmış olanına azizin çoğulu olarak "Eizze", Akıncı Gazi Beyler tarafından kurulmuş olanına ise gazinin çoğulu "Guzat" Vakıfları adı verilmiştir.

Bunlardan Eizze vakıfları, Bağdat ve Musul'da Abdulkâdir-i Geylânî Vakfı, Konya'da Evkâf-ı Celâliye denilen Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî Vakfı, Ankara ve Kırşehir'de Hacı Bektaş-ı Veli Vakfı ve Ankara-Konya arasında Hacı Bayrâm-ı Velî Vakfı'dır. Guzat vakıfları ise savaşta büyük başarılar kazanan ve barış zamanlarında iç güvenliğin sağlanmasına katkı sağlayan nüfuslu gazilere toprak tahsis edilmesiyle oluşmuştur. Tahsis edilen bu topraklar genellikle bu kişiler tarafından vakıflaştırılmıştır. Selanik'te Gazi Evrenos<sup>5</sup> Bey Vakfı, Filibe'de Gazi

<sup>5</sup> Evrenos kelimesindeki kalın "r" harfinden sonra bazen elif  yazılmamış bkz. Y..MTV., 59/56, DH.MKT. 2207/21 ve benzeri belgeler. Bazen de elif yazılmıştır  bkz. MV., 32/61, MV., 96/89 ve benzeri belgeler.

Mihâl Bey Vakfı, Edirne’de Mihaloğlu Gazi Ali Bey Vakfı, yine Filibe taraflarında aynı aileden Gazi Süleyman Bey Vakfı’dır (Ali Himmet Berki, 1958-1959: 6; Pakalın, 1993: 631; Öztürk, 1986: 167-168). Gazi Evrenos Bey evkafına bağlı akâratlar Selanik ile çevresindeki Yenice-i Vardar, Gümülcine, Siroz (Serez), Radovişte ve Yenişehir de bulunuyordu (MV., 24/9). Gazi Mihâl Bey vakfının Edirne Vilayeti Pınarhisar dâhilinde vakıf köyleri de vardı (MV., 32/69). Gazi Mihal, Pınarhisar’daki imareti için Pınarhisar ile buraya bağlı 13 köyün gelirini vakfa tahsis etmiştir. Bu yerlerde 200’ü Müslüman 1695’i gebrân olmak üzere toplam 1895 nefer yerleşikti. Gazi Mihal’ın Plevne’de de bir han ve hamamı bulunmaktaydı (Turgut, 2015: 576-577). 1530 tarihinde Vize Sancağı sınırları içerisinde bulunan Pınarhisar kazası ve kazaya bağlı on üç köy, 1613’te ise Pınarhisar ve kazaya bağlı on iki köy bu vakfa aitti. Kaldı ki Vize ve Pınarhisar 1368/1369 yılında Osmanlı sultanı I. Murad ve Gazi Mihal Bey’inde katıldığı savaşta teslim alınmıştı (Ertürk, 2013: 280, 296-297). Müstesna olan bu evkaf, 1888’de bir dönem Maliye Hazinesi’nce bedele bağlanmıştı. Bu durum üzerine, cediti Gazi Mihal Bey’in Edirne Vilayetinde Pınarhisar dâhilindeki vakıf köylerine mütevellî olan Hatice Hanım tarafından verilen itiraz dilekçesi vermiştir. Mütevellî Hatice Hanım dilekçesinde, vakfın müstesna evkaftan olduğunu belirterek, vakıf köyleri aşarının idaresinin ya kendisine bırakılmasını ya da bağlanan bedelin artırılmasını talep etmiştir. Yapılan inceleme sonucu, Edirne’de bulunan cami ile imarete ait vakıf bedelinin tamamının vakfa verilmesi münasip görülmüştür (MV., 32/61). Mihaloğlu Gazi Ali Bey de Plevne’de büyük vakıflar kurmuştur. Plevne’de kurulan evkaf için akarat vakfetmiştir. Aile ayrıca Niğbolu sancağında kurdukları zaviye için dört köyün gelirini bu vakfa tahsis etmiştir. Gazi Ali Bey’in imaret ve zaviyesinin geliri iyi durumdaydı. Gazi Ali Bey’in oğlu Hasan Bey, Malkoçoğlu Yahya Paşa’nın kızı Hâni Hatun ile evlenmiş ve bu evlilikten Gazi Süleyman Bey doğmuştur. Süleyman Bey, Hasköy’de yaptırdığı mescidi için Çorlu’ya bağlı bir köy ve mezranın gelirini vakfetmiştir. Yine Plevne’de yaptırdığı Büyük Camii için aynı yere bağlı iki köydeki 655 gebran gelirini vakfetmiştir. Bu cami için aynı aileden iki hatun da akar vakfetmiştir (Turgut, 2015: 574, 578).

Dolayısıyla yukarıda bahsedilen müstesna vakıflar mahiyeti itibariyle bir kamu hukuku tahsisi durumundadır. Bu çeşit vakıflar Tanzimat öncesi her türlü vergiden, Tanzimat sonrasında tâşir usulüne bağlı olmadığından bu ad verilmiştir. Yani hem idari olarak hem de vergi muafiyeti sebebiyle müstesnadırlar (Akgündüz, 2002: 836, 841).

### **1.2. Tanzimat Dönemi’nde**

Tanzimat öncesi, araz-i mevkufe yani vakfedilmiş araziler mütevellileri tarafından idare edilirken tımar, zeamet ve mukataat gibi toprakların çoğunluğunun tâşir, ferağ ve intikalâtı ise sahib-i arz denilen mutasarrıfları

tarafından yürütülmüştür (Düstur, Tertip 1, C.6, 1939: 586). Tanzimat'tan sonra da Evkâf-ı Müstesna'nın istisnaiyeti aynen kabul edilmiştir (Akgündüz, 2009: 49).

Tanzimat'ın ilanından sonra bütün arazinin ve hatta selâtin-i izam denilen padişahların arazi-i mevkufelerinin mîrî yani devlet hazinesi tarafından tâşir edilerek bedellerinin ashabına ödenmesi kararı alınmıştır. Alınan bu karardan sayıları sekiz adet olan Celâliye (Mevlana), Hacı Bektaş-ı Veli, Abdülkâdir-i Geylânî, Hacı Bayrâm-ı Velî, Gazi Mihal, Ali ve Süleyman Beyler, Gazi Evrenos Bey vakıfları istisna tutulmuştur. Yani bu vakıfların tâşir ve vergi işlemleri eskiden olduğu gibi kendilerine bırakılmıştır. Fakat sonradan, adı geçen müstesna vakıfların sayısında artışlar olmuştur. Çeşitli nedenlerle muhtelif tarihlerde Zağanos Paşa, Emir Ahmedü'l-buharî, Şeyh Sinan Erdebilî, Himmefendi, Firuz Bey<sup>6</sup>, Tur Ali Bey, Şeyh Şücaüddin-i Veli, Bazirgânı Hacı Mehmed Efendi, Çandarlı Kara Halil Hayrüddin Paşa, Germiyanzâde Yakub Çelebi, İshak Fakih, Bedrüddin Farsi Bey<sup>7</sup> Molla Şemseddinü'l-Fenari, Abdülcebbarzade Mustafa Bey vakıfları da istisnaya dahil edilmiştir. Bir ara bütün Mevlevihaneler dahi Evkâf-ı Celâliye gibi işlem görmüştür (Düstur, Tertip 1, C.6, 1939: 586). 25 Ağustos 1860 tarihli bir belgede, taşrada bulunan bütün Mevlevihane vakıflarının Evkâf-ı Celâliye gibi müstesna tutulması hakkında vakfın postnişini Çelebi Efendi'nin talepte bulunduğu görülmüştür. Talep, Evkâf-ı Hümâyün Nezâreti tarafından olumlu karşılanmış ve Konya Sancağı Muaccelat Müdürü'ne yazı ile bilgi verilmiştir. Gereği için Konya Kaymakamlığı'na bir şukka<sup>8</sup> gönderilmiştir (A.}MKT.UM., 422/61). Bu konu ile ilgili benzer talepler sonrada devam etmiştir (BEO, 2546/190947\_2; BEO, 2556/191691\_2; BEO, 2654/198999\_2; BEO, 002781/208568\_002\_002).

14 Nisan 1884 tarihli irade-i seniye ile müstesna tutulan sekiz adet evkafın dışında kalan bütün vakıflar bedele bağlanmış olmasına rağmen bu işlem yerine getirilememiştir. Bununla beraber, sekiz adet müstesna evkaf ile birlikte, 13 Mart 1889 tarihine kadar müdahale edilmeyen *Enbiya-yı izam* evkafı da müstesna evkafa dâhil edilmiştir. 13 Mart 1890 tarihinden itibaren Evkâf-ı müstesna dışında kalan vakıf arazi ve köylerinin âşârının, gerek istisnaiyeti sonradan lağvedilen on dört adetten olsun, gerek 12 Mart 1890 tarihi sonuna kadar Hazine tarafından müdahale edilmeyip mütevellileri tarafından idare edilen kısımdan olsun hepsi âşâr-ı miriye ile birlikte ihale edilmiştir ([tbmm.gov.tr](http://tbmm.gov.tr), 2019: s.7-10;

<sup>6</sup> Mihaloğullarından Firuz Bey'in Tırnova'daki evkafı için 5 köy, iki hamam mukataası ve dükkan kirasından elde edilen 100.628 akçe vakfedilmişti bkz.(Turgut, 2015: 583).

<sup>7</sup> "Bursa'da Bedrüddin Parsi Bey" olarak da geçmektedir bkz.Y..PRK.AZJ., 16/90; MV., 71/84; A.}MKT.MHM., 497/65; ŞD., 3211/12; TS.MA.d, 3854 ve arşivdeki benzer belgeler.

<sup>8</sup> Merkezden taşraya gönderilen yazı.



MV.,96/89). Sekiz adet Müstesna evkaf, Hazine-i Evkaf tarafından idare edilen enbiya-yı izam vakıfları ile icâre-i vâhideli çiftlikat-ı mevkufe'nin idaresi hakkında Sadaret Tahtirat Kalemi'nden Maliye ve Evkaf Nezâreti'ne 27 Haziran 1913 tarihli bir yazıda da benzer bilgiler verilmiştir (BEO, 004187/314016.0001).

Tanzimat-ı Hayriye'den sonra, âşârı bedele bağlanan bazı evkaf mezra ve köylerinin mütevellî ve zaviyedarları da adı geçen yerlerin Eizze-i Kiram ve Guzat-ı İzam hayratına bağlanması ve bedelden istisnasını talep etmişlerdir. Mütevellî ve zaviyedarlar, kendi vakıflarının da adı geçen vakıflar gibi müstesna tutulmasını istemişler, lakin talepleri 1890 yılında reddedilmiş, kabul edilmemiştir (Düstur, Tertip 1, C.6, 1939: 586).

Müstesna denilen evkafın hemen hepsi, sahipliği beytülmalde kalmak üzere geliri pâdişah tarafından bir hizmete tahsis edilmiştir. Öşrü vakfa ait olan arazi, gerek arazi-i memlûkeden (sahipli arazi) gerek arazi-i emiriyeden olsun, alınan şey öşür olduğundan, vakfi sahih olamayacaktır. Evkâf-ı sahihadan şehir içinde bulunan bütün vakıflar müstesna tutulmamış, çünkü istisna usulü, vakfi sahih ve gayri sahih esasına dayanmamıştır. Bu yüzden Tanzimat'ın başlangıcında istisna edilen sekiz adet vakıf eskisi gibi müstesna tutulmuştur. Dolayısıyla Tanzimat-ı Hayriye'den sonra muhtelif tarihlerde istisna edilen yukarıda isimleri geçen on dört adet vakfın istisnâlığı 24 Şaban 1307/15 Nisan 1890 tarihinde irade-i seniye ile kaldırılmıştır. İstisna edilecek evkafın muhasebelerinin de genel mevzuat kurallarına uygun olarak incelenmesi ve tasdik ettirilmesi amacıyla gereken işlemlerin yürütülmesinden Evkâf-ı Hümâyün Nezâreti sorumlu tutulmuştur. Bu konuda Maliye Nezâreti'ne de bilgi verilmesine karar verilmiştir (Düstur, Tertip 1, C.6, 1939: 587). Mirî âşârıyla beraber müzayede ve ihale edilerek bedelatına karşılık mültezimlerden mütevellîler adına ayrıca senet alınması ve emaneten idaresinde öşür hasılatının mütevellîlerine dağıtılması istenmiştir (Y.MTV., 00059/00056.001.001). İstisnaiyeti kaldırılan vakıf köylerinin âşârı hakkında evkaf mütevellîleri tarafından verilen dilekçe ve müracaatlar, Meclis-i Mahsus-u Vükelâda görüşülmüş ve yapılan müzakere neticesinde alınan bu kararlar 27 Ağustos 1890 tarihinde çıkarılan irade-i seniye ile onaylanmıştır (Düstur, Tertip 1, C.6, 1939: 714). Böylece sekiz adet Müstesna evkaf dışında kalan, Tanzimat sonrası çeşitli tarihlerde istisna edilen evkafın istisnâlığının kaldırıldığı ve buraların âşârının bedele bağlandığı anlaşılmaktadır.

Alınan kararlar ile istisnâlığı kaldırılan evkaf hakkında yeni bir karar daha alınmıştır. Buna sebep, alınan kararlara uygun hareket edilmediği anlaşılabilir. Bu manada II. Meşrutiyet sonrası 5 Ekim 1913 tarihinde, Meclisi-i Vükelaca kabul edilen karar ve çıkarılan İrade-i seniye ile eskiden istisna edilen sekiz adet *Müstesna evkaf*, Hazine-i Evkaf tarafından idare edilen *enbiya-yı izam vakıfları*

ile *İcâre-i vâhideli çiftlikat-ı mevkufe*<sup>9</sup> dışında kalan, henüz tahmis işlemi yapılmayan on dört kalem evkaf ile 12 Mart 1890 tarihi sonuna kadar müdahale edilmeyen bütün evkafın istisna olmadığı tekrar belirtilmiştir. Bu evkafın hasılatının Hazine tarafından zapt edilmesi ve bedele bağlanması da uygun görülmüş olmasına rağmen, I. Dünya Savaşı nedeniyle alınan kararlar uygulanamamıştır ([tbmm.gov.tr](http://tbmm.gov.tr), 2019: s.7-10; MV.,96/89). Yine yukarıda belirttiğimiz gibi, Müstesna evkaf, Hazine-i Evkaf tarafından idare edilen enbiya-yı izam vakıfları ile icâre-i vâhideli çiftlikat-ı mevkufenin idaresi hakkında Sadaret Tahrirat Kalemi'nden Maliye ve Evkaf Nezâreti'ne 27 Haziran 1913 tarihli bir yazıda benzer bilgiler bulunmaktadır. (BEO, 004187/314016.0001).

## 2. Eizze-i Kiram ve Guzat-ı İzam Vakıfları

Devlet ve toplum nazarında önemli bir konumda bulunan toplumu yönlendirme yetenek, kabiliyet ve gücüne sahip irfan sahibi erenlerin kurduğu vakıflar ile devletin hizmetinde gâzâ niyetiyle kılıçları ve akılları ile soluk almadan can verebilme ruhuna sahip uçbeylerine verilen mülklerden daha sonraları kurulan vakıflara, halkın ve devletin bekası için *vefaen* ayrıcalık tanıdığı anlaşılmaktadır. Devlet bu kişiler tarafından eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, kamu güvenliği gibi kamu hizmetlerini yürütmek amacıyla kurulan vakıfların yönetimlerini idarî olarak istisna tutmuştur. İstisna tutulan bu vakıflar sayesinde, devlet idarecileri ülkenin bekası, toplumun huzuru ve kurulan düzenin devam ettirmek istemişlerdir. Bu sayede devletin politikalarına ters düşecek herhangi bir hareketin hem çıkmasını önlemiş hem de çıktıktan sonra devlet hazinesinden herhangi bir masraf yapmadan tehlikeyi bertaraf etmiştir. Böylece iç ve dış tehditlere karşı dinî, askerî ve siyasî ağırlığı olan bu iki önemli güçten âzâmî şekilde istifade edilmiştir. Bahsedilen gayelerle kurulan sekiz adet müstesna evkaf aşağıda gruplar halinde sıralanıp incelenecektir.

### 2.1. Eizze-i Kiram (Din Büyükleri) Vakıfları

Müstesna tutulan mutasavvıflar tarafından kurulan Eizze-i kiram vakıfları, mutasavvıflara tahsis edilmiş toprakların veya bu kişilerin özel mülkleri olan gayrimenkullerin vakıf yapılması ile oluşturulmuştur. Mutasavvıflara ait olan bu çeşit vakıflar Bağdat ve Musul'daki Abdülkâdir-i Geylânî Vakfı (AE.SMMD.IV., 23/2579; AE.SABH.I., 31/2363), Ankara ve Kırşehir'de Hacı Bektaş-ı Veli Vakfı, Konya'da Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî Vakfı ve Ankara-Konya arasında Hacı Bayrâm-ı Velî Vakfı'dır (DH.MUİ, 15/24; Berki, 1958-1959: 6; Pakalın, 1993: 631; Öztürk, 1986: 167-168).

<sup>9</sup> Vakıfların bakımlarını sağlamak maksadıyla hayır sâhipleri tarafından vakfedilmiş ve üç seneye kadar kiraya verilebilen vakfedilmiş çiftlikler bkz. Pakalın, 1993: 631.

Gönül adamı olarak da nitelendirilen hem mutasavvıf hem asker hem de bir meslek sahibi olan erenler, İslâm'ın yayılmasında, devletin kurulmasında ve sosyal hayatın çeşitli sarsıntılardan korunmasında çok önemli rol oynamıştır. Bu erenlerden Mevlânâ Selçuklu Devleti'nin başşehri Konya'da, Hacı Bektaş-ı Veli ise Kırşehir taraflarında hizmet etmiştir. Ankara ile Konya arasının vakıflaştırılmasıyla tesis edilen Hacı Bayrâm-ı Velî Vakfı ile de Ankara ve çevresinin, güvenlik görevlisine ihtiyaç duyulmaksızın asayişini sağlanmış, yöre halkının devlete bağlılığı için gayret gösterilmiştir. İç isyanlarda ve mezhep çatışmalarında, bu sistemden büyük çapta yararlanılmıştır. Şeyh Bedreddin isyanının ardından Hacı Bayrâm-ı Velî'nin temsil ettiği ehl-i sünnet inancına sahip Bayramiye tarikatı kurulmuştur. Hatta Osmanlı hanedanı Hacı Bektaş-ı Veli'yi ordunun, Hacı Bayrâm-ı Velî'yi de devletin koruyucusu bilmıştır (Öztürk, 1985: 33-34). Bu mutasavvıf vakıfları aracılığıyla iç barış ve huzurun sağlanması düşünülmüş ve bu düşünce kapsamında olumlu neticeler alınmıştır.

### Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî Vakfı

Bu vakıflar arasındaki Mevlânâ külliyesi, Konya'da Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin türbesi etrafında oluşan bir tarikat külliyesidir. Kuruluşundan Cumhuriyet'e kadar geçen sürede buranın geliştirilmesi, bakımı, onarımı, dergâhtaki tarikat hizmetlerinin yürütülmesi için yapılan vakıflar Evkâf-ı Celâliyye olarak adlandırılmıştır. Evkâf, bizzat sultanlar tarafından desteklenmiştir (Karpuz, 2004: 448; VGM, *Osmanlı Arşivleri - EV.MKT - 01054.00139*). Bu vakfa 1907 yılında da gelirler kaydedilmeye devam etmiştir (Sak, 2010: 1). Mevlânâ Vakfı, Osmanlı Devleti'nin dört bir yanına dağılmıştır. Bu vakfa ait olup "Evkâf-ı Celâliyye" adı verilen büyük gayrimenkullerinin geliri, Mevlânâ soyundan gelen ve bu vakfin mütevellisi bulunan bir çelebinin postnişin olduğu Konya Âsitânesi'nde toplanmıştır. Toplanan gelir, tekkelerin ihtiyaçlarına göre taksim edilmiştir (Tanman, 1991: 486). Bu vakfin Kıbrıs adasında da şubesi vardı. Adanın 1571'de Osmanlı Devleti tarafından fethedilmesinden itibaren Mevlevilik buraya girmiştir. Burası böylece Evkâf-ı Celâliyye'ye dâhil olmuştur (Numan, 2003: 126). Ada 1878'de İngilizlere kiraya verildiğinden ada vakıflarının idaresi de Evkâf-ı Hümayun tarafından atanan bir muhasebeci tarafından yürütülmüştür. 1914'te de İngilizler tarafından işgal edilmiştir (Atalay, 2000: 275, 278). Bu çeşit evkaftan olan Kudüs Mevlevihane'si de şehir surlarının içinde yer almıştır. Kuruluş tarihi bilinmeyen Mevlevihane 10 Nisan 1539'da faal durumda bulunmaktaydı (Tütüncü, 2007: 375).

III. Selim zamanında ayan, eşraf ve tarikatlara tanınan yetki ve muafiyetler kısıtlanmaya çalışılınca buna ilk tepki Çelebilik makamından gelmiştir. Çünkü tarikatın en önemli gelir kaynağını oluşturan Evkâf-ı Celâliyye, Dârüssaâde Ağası'nın kontrolüne verilmişti. Ardından, avarız muafiyetini kaybetme

tehlikesiyle karşılaşan Mehmed Çelebi, bu uygulamaların sebebi olarak gördüğü Nizâm-ı Cedîd'e pek sıcak bakmamıştır (Tanrıkorur, 2004: 470).

### **Abdülkâdir-i Geylânî Vakfı**

Abdülkâdir-i Geylânî, Bağdat'ta yaşamış önemli bir mutasavvıftır ve Türk halk edebiyatı ve folklorunda önemli bir yer tutmuştur. Yunus Emre'ye nisbet edilen, “Seyyâh olup şu âlemi arasan/ Abdülkâdir gibi bir er bulunmaz” mısralarıyla başlayan şiir ile Onun soyundan gelen Eşrefoğlu Rûmî'nin, “Arısının balıyım bahçesinin gülüyüm/ Çayırının bülbülüymü yâ şeyh Abdülkâdir!” gibi şiirlerde ona karşı duyulan saygı ve hayranlık dile getirilmiştir (Uludağ, 1988: 236). Bağdat'ta bulunan Abdülkâdir-i Geylânî Külliyesi'nin yerinde daha önce Hanbelî fakihî Ebû Sa'd el-Muharrimî'nin ders verdiği bir medrese vardı. Muharrimî'nin talebesi ve halefi olan Abdülkâdir-i Geylânî, medreseyi genişleterek bir tekke ilâve etmiştir. 1165-66'da vefatı üzerine de buraya defnedilerek adına bir türbe yapılmıştır. İlk türbe, Kânûnî Sultan Süleyman'ın emriyle 1534'te yenilenerek yanına bir cami, etrafına da imaret, medrese ve tekke hücreleri yaptırılmıştır. Külliye, 1574'te Bağdat Valisi Elvendzâde Ali Paşa zamanında tamamlanmıştır. Osmanlı döneminde 1638, 1674, 1708, 1865, 1900-1904 (II. Abdülhamid) ve 1970-1974 yılları arasında da mütevellileri tarafından tamir ettirilmiştir (Uluçam, 1988: 239-240). Şeyh Abdülkâdir-i Geylânî Hazretleri Vakfı'nın, Sultan Süleyman Han'ın eserlerinden olduğu kabul edilir (Eroğlu, Babuçoğlu, Özdiç, 2006: 73). Kanuni Sultan Süleyman Han, 1534'te başladığı İrakeyn Seferi'nde 1536'de Tebriz'i ele geçirerek Bağdad'a geçti. Burada İmam-ı Âzam'ın mezarını buldurtarak türbesini yaptırdı. Abdülkâdir Geylânî'nin mezarı üzerine bir türbe, etrafına medrese, tekke hücreleri, imaret ve camiden oluşan bir külliye yaptırdı (Turgut, Balkanlarda... 2016: 70).

Bugün Türkiye sınırları içinde yaşayan Kadirî seyyidler, Osmanlı Devleti tarafından XIX. yüzyılın başında Irak'taki Girdigân'dan getirilerek bölgedeki asayişî sağlamak maksadıyla Bitlis, Siirt, Van ve Beytüşşebap gibi şehirlere yerleştirilmiştir. Bu bölgedeki Geylânî seyyidleri 1925 tarihine kadar kendilerine bağlı vakıflardan geçimlerini sağlamışlardır (Uludağ, 1988: 238).

### **Hacı Bayrâm-ı Velî Vakfı**

Hacı Bayrâm-ı Velî, XIV. yüzyılın ilk yarısında Orhan Gazi döneminde Ankara'da doğmuştur. Bir Türk mutasavvıfı tarafından kurulmuş ilk tarikat olan Bayramiyye'nin piridir. Hacı Bayram, daha hayatta iken çok büyük mânevî nüfuza sahipti. Hacı Bayram, melametliği Anadolu'ya getiren mürşidi Somuncu Baba gibi tekke kurmamış, vakıf tesis etmemiş ve vakıf gelirleriyle geçinmemiştir. Orhan Gazi, Murad Hüdâvendigâr, Yıldırım Bayezid, Çelebi Mehmed ve II. Murad devirlerine ulaşmıştır. Kurduğu Bayramilik tarikatıyla Anadolu'nun manevî yapısının şekillenmesinde büyük katkıları olmuş ve

Ankara'da vefat etmiştir. Vefatından birkaç yıl önce yaptırılan ve kendi adıyla anılan caminin yanına defnedilmiştir. Vakıflar, vefatından sonra ailesi adına tesis edilmiştir (Azamat, 1996: 442-446).

Hacı Bayrâm-ı Velî Külliyesi, Türkiye'nin en önemli ziyaretgâhlarından birisidir. Külliye Hacı Bayrâm-ı Velî'nin türbesini de bünyesinde barındırmaktadır. Bu tarikat külliyesi, tarikatın âsitânesi ve pîr makamı olarak varlığını sürdürmüş, âsitânenin meşihatı Hacı Bayrâm-ı Velî'nin neslinden gelen postnişinlerin tasarrufunda bulunmuştur. Külliye'nin vakıfları ve geliri padişahlar, hânedan mensupları ve devlet ricâli tarafından yapılan ilâvelerle arttırılmıştır. Böylece Osmanlı Devleti'ndeki benzerleri arasında en geniş kapsamlı olan vakıflar arasına katılmıştır. Tekkenin tevhidhânesi olarak kullanılan caminin 1425 veya 1427-28'de inşa ettirildiği ileri sürülmektedir. Ancak halvethanelerin, caminin inşasından önce 1393 dolaylarında Ankara'ya dönerek irşad faaliyetine başlayan Hacı Bayrâm-ı Velî ile ilk dervişleri tarafından kullanıldığı tahmin edilmektedir. Tekkenin kuruluşu da Hacı Bayrâm-ı Velî'nin Ankara'ya dönüşü ile bağlantılı olmalıdır (Tanman, 1996: 448).

#### **Hacı Bektâş-ı Velî Vakfı**

Asıl adı Bektâş'tır. 1271'deki vefatından sonra Hacı Bektâş-ı Velî diye şöhret bulduğu tahmin edilmektedir. XIII. yüzyıl Selçuklu Türkiye'sinde Babaî hareketinin lideri Baba İlyas-ı Horasânî'nin çevresine, XIV. yüzyılda Yeniçeri Ocağı'nın kuruluşuna, XVI. yüzyılda kendi adını alacak olan Bektâşîlik tarikatının teşekkülüne adı karışmıştır. Asıl şöhreti ve etrafında teşekkül eden muazzam kült onun vefatından sonra oluşmuştur. Osmanlı gazileri aracılığıyla Hacı Bektâş-ı Velî'yi tanıyan Osmanlı sultanları, Yeniçeri Ocağı'nı kurarken gaziler arasında yaygın olan güçlü kült sebebiyle ocağı ona bağlamışlardır. Böylece Hacı Bektâş-ı Velî'nin hâtırası Osmanlı topraklarında büyüüp gelişmiştir. XVI. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise Balım Sultan, Osmanlı hükümet merkezinin desteğini de alarak, Bektâşîlik tarikatını teşkilatlandırmıştır (Ocak, 1996: 455, 458).

Hacı Bektâş-ı Velî Külliyesi, onun türbesi etrafında ve onun adını taşıyan Nevşehir'in Hacıbektâş ilçesinde teşekkül etmiştir. Bektâşîliğin "pîr evi" olan külliye'nin tarihi gelişimi XIII. yüzyılın sonlarında başlamış, XX. yüzyılın ilk çeyreğine kadar devam etmiştir. Çoğu Türkiye'de ve Rumeli'de olmak üzere 362 civarında köy ve çevrelerindeki on binlerce dönüm tarım arazisi bu tesise vakfedilmiştir. XIX. Yüzyılda II. Mahmud tarafından Yeniçeri Ocağı ile birlikte Bektâşîlik de lağvedilmiştir. Vakıf merkezi 1964'te müzeye dönüştürülmüştür (Tanman, 1996: 459-461).

## 2.2. Guzat-ı İzam (Akıncı Gazi Beyler) Vakıfları

Müstesna vakıfların bir diğer türü Akıncı Gazi Beyler tarafından kurulmuştur. Bu vakıflar Guzat-ı İzam vakıfları adıyla anılmıştır. Akıncı Gazi Beyler, Allah rızası için gazalar edip, memleketler fethedip, din ve devlete çok hizmetlerde bulunmuştur. Devlet idarecileri de bu hizmetleri karşılığında, fethettikleri memleketlerden kendilerine bazı köy ve arazileri vermişlerdir. Onlar da padişahların izniyle bütün Müslümanlara faydalı hayırlar ve güzel işler yapıp, camiler, imaretler, tekkeler inşa ederek hayrî işlere vakfetmişlerdir (Koçi Bey, 1972: 58). Gazi Evrenos Bey, Turahan Bey, Mihaloğulları gibi Allah rızası için gaza edip ülkeler fetheden akıncı gazi beylere hizmetleri karşılığında yapılan temliklerle meydana getirilen hayır eserlerinin vakıfları İslam âlimleri tarafından caiz görülmüştür (Öz, 2019: 109). Temlik edilen bu topraklar, genellikle bu kişiler tarafından vakıf haline getirilmiştir. Gaziler tarafından kurulan bu vakıflar sayesinde barış zamanlarında iç güvenlik sağlanmış, savaş zamanında ise devlete masrafi olmayan askeriyle hazır bir ordu teşkil edilmiştir.

Guzat-ı İzam vakıflarının tevliyeti aile mensuplarına verilmiştir. Vakıf emlakından sağlanan gelirlerle hem hayır eserleri yapılmış hem de onların masrafları görülmüştür. Daha sonraki süreçte, uç beylikleri ortadan kaldırılmış olsa da bu ailelerin Osmanlı idaresindeki yeri ve Osmanlı toplumundaki statüsü (Sabev, 2013: 229), Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar sürmüştür. Bu tür vakıflar mütevellileri tarafından idare edilmiş ve tâşiri yine mütevellileri tarafından yapılmıştır. Yalnız muhasebelerinin görülmesi, incelenmesi ve vakıf şartlarına uyulmadığı durumlarda, Evkaf Nezâreti tarafından kontrolleri yapılmıştır (Pakalın, 1993: 631).

Bu yöntemle sınır boyları güvenlik altına alınmıştır. Devletin temel ilkeleri geniş tabana yayılmış ve benimsetilmiştir. Ayrıca iç huzur ve asayiş sağlanarak, sosyal patlamaların önüne geçilmiştir. Vakıf sisteminden yararlanılarak, İslâm âleminin saygı ve bağlılığı temin edilmeye çalışılmıştır. Sınır boylarında elde edilen bu olumlu gelişmelere paralel olarak, içerde mevcut düzenin devamlılığını sağlamak, muhtemel huzursuzlukları gidermek için devletin müdahalesi olmaksızın mütevellileri tarafından idare edilen müstesna vakıflar yoluyla çok önemli sonuçlar elde edilmiştir (Öztürk, 1985: 34). Görüldüğü gibi Akıncı Beyler tarafından kurulan ve istisnaî olarak idare edilen bu vakıflar, devletin ilk kuruluş yıllarında önemli hizmetler ifa etmişlerdir. Devlete bağlı bu hanedanlar öncülüğünde Balkanlar ve ötesi fetihlerde önemli başarılar sağlanmıştır.

Ali Himmet Berki, vakıf müesseseleri insanların düşünebildikleri müesseselerin en hayırlısıdır demektedir (Berki, 1965: 12). Dolayısıyla bu kurum Osmanlı Devleti'nde de sosyal hayattaki yerini almıştır. Devletin kurucusu Osman Gazi ve kendisinden sonra yerine gelenlerin etrafı din adamları, Türkmen

beyleri, Türkmen babaları ve evliyalar ile dolmuştu. Daha ilk günde Osmanlı akınları gaza mahiyeti kazanmış ve bir Gaziler Devleti kurulmuştu. Devlet idarecileri, ülkelerin fethi ve gönüllerin fethiyle kurdukları düzenin muhafazası için, temlik yoluyla kurulan vakıflar sayesinde, büyük çapta toplumun saygısını kazanmış ulu kişilerin nüfuzunu kullanmışlardır (Öztürk, 1985: 33).

### **Mihaloğulları Evkafı**

Osmanlıların temelini oluşturan ve gaza yapan Türkmenler artık her tarafta âlimlere medrese, şeyhlere zaviye ve imaret inşa etmiş; ilim ve tasavvuf tam bir imtizaç haline gelmiştir. Bizanslılar, çekindikleri Selçuklulara karşı bir hudut ve müdafaa teşkilatı kurarken, Balkanlardan getirdikleri Peçenek ve Kumanları da buralara yerleştirmişti. Fakat sonradan bu halk da kolaylıkla Osmanlılara karışmıştır. Bu dönemde Osman Gazi'nin arkadaşlarından olan Köse Mihal de Gazi Mihal namıyla anılır. Mihal oğlu Ali Bey de XV. yüzyıl sonlarında otağını Tuna nehri yakınında kurmuş, nehri üç yüz otuz defa geçmiş, Macarların putunu kırmış, Çek ve Leh illerini perişan etmiş, erenlerin ve Seydi Gazi'nin gazalarına yardımda bulunmuştur (Turan, 2014: 239, 315, 407). Fatih ve II. Bayezid devrinin önde gelen ümerası arasında yer alan Ali Bey'in Vakfı 1495'te kurulmuştur (Hacısalihioğlu, 2007: 156).

Mihaloğulları, devlete büyük hizmetlerde bulunmuştur. Gazi Mihal Bey 1422'de Edirne'de Gazi Mihal Bey Camii ve Gazi Mihal Köprüsü'nü, Eskişehir Seyitgazi'de de hayır eserleri yaptırmıştır. Tırnova'da bulunan Mihaloğlu Firuz Bey burada bir cami inşa ettirmiş, Gazi Ali Bey ise Plevne'de cami, türbe, medrese, mektep, tekke, çeşme ve saray; Niğbolu'da cami, Vidin'de hamam yaptırmıştır. Bugün Balkanlar'da ayakta kalmayı başarmış olan Osmanlı eserlerinden bir kısmı bu aileye aittir. Gazi Ali Bey'in beş oğlu da XVI. yüzyılda akıncı olarak devlete hizmete devam etmiş ve hepsi şehit düşmüştür. XVII. yüzyıldan itibaren Akıncılık geleneğinin önemini kaybetmesiyle birlikte ailenin etki ve nüfusları azalmıştır. Mihaloğulları ailesine mensup olanlar bilim ve kültüre de çok önem vermiştir. Ailenin fertleri özellikle Bursa, Amasya, Vize, Edirne, İhtiman (Bulgaristan'da), Plevne ve Tırnova'da birçok cami, zâviye, medrese, çeşme ve köprü gibi mimari eserler yaptırmışlar, vakıflar kurmuşlardır. XIX. yüzyılda Mehmed Safiyyüddin Bey, XX. yüzyılda Halid Şazi Bey, Nureddin Şâzi Köse Mihal, Mustafa Ragıp Bey ve Mahmud Ragıp Gazi Mihal gibi şahsiyetler bu aileden gelmiştir (Başar, 2005: 25). Plevne ile Edirne vakıfları "Mihail Bey, Gazi Ali Bey ve Süleyman Bey vakfı" adıyla bir araya toplanmıştır. Plevne Vakfı Plevne ile 20 köye sahiptir (Trifonov, 1996: 810). Yine Filibe taraflarında Gazi Süleyman Bey Vakfı bulunmaktadır (Berki, 1958-1959: 6; Pakalın, 1993: 631; Öztürk, 1986: 167-168; Trifonov, 1996: 810).


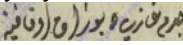
Mihaloğulları başta Pınarhisar, Plevne ve Tırnova olmak üzere birçok bölgede vakıf eserler kurmuşlardır. Ailenin Köse Mihal'den sonraki reisleri arasında, konumuzla ilgisi bulunan, Gazi Ali Bey ve XVI. yüzyılın sonuna doğru Malkoçoğullarına damat olan Süleyman Bey yer almıştır. Hamidoğullarından gelen Malkoçoğulları ve Osmanoğulları ile olan aile bağları dolayısıyla ailenin en önemli siması haline gelen Süleyman Bey, Plevne'deki evkafı için iki köy vakfetmişti. Aynı aileden Şehribanu Hatun Plevne'deki Süleyman Camii için bir köy vakfetmişti. Mihaloğulları ailesinin kurdukları vakıfların XVI. yüzyılın sonuna kadarki toplam geliri 726.658 akçeyi bulmuştur. Bu meblağ ailenin ne kadar güçlü olduğunu ve daha da önemlisi Osmanlı Devleti'nin bu aileye ne kadar önem verdiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir (Turgut, 2015: 574, 582-583).

Bu vakıflardan Gazi Mihal Bey Edirne/Pınarhisar'da bulunan Vakfı'nın akaratı, Pınarhisar ile buraya bağlı 13 köydü. Mihaloğlu Gazi Ali Bey'in Plevne'de bulunan evkafının, Plevne ile buraya bağlı 20 köy, yine Plevne'de Bostan, Çayır, Bağ, Asiyâb, koru ile Vidin'de Hamam mukataası vardı. Aynı aileden Süleyman Bey Vakfı'na ait Siroz'da (Serez) bulunan Süleyman Bey Mescidi'nin akarı 18 dükkân, 14 oda, bostanlık ve 15.000 akçe nakit paradır. Plevne'deki Süleyman Bey Mescidi için Plevne'deki 4 köyü vakfetmiştir (Turgut, Balkanlarda... 2016: 131-133)<sup>10</sup>.

### Gazi Evrenos Bey Evkafı

Devlete büyük hizmetlerde bulunan diğer bir aile Evrenosoğullarıdır. Evrenosoğullarının evkafı gayet zengin ve geliri fazladır. Gazi Evrenos Bey'den sonra evlatları vakıf kurmaya devam etmiştir. Bunun yanında tespit edebildiğimiz kadarıyla, birkaç belgede Gazi Evranos ve Burak<sup>11</sup> Bey Evkafı birlikte kullanılmış olup mütevellileri aynıdır (ŞD., 110/9; ŞD., 112/11). Gazi Evrenos Bey'in hizmetlerine hürmeten kendi ve oğlu Burak Bey evkafı 7 Cemaziyelahir 1258/16 Temmuz 1842'de Eizze-i Kiram gibi istisna edilmiştir (C.EV., 231/11527) İdareleri soyundan gelen mütevellilere şart edilmiş müstesna evkaftan Yenice-i Vardar, Gümülcine, Siroz (Serez) ve diğer yerlerde bulunan Gazi Hacı Evrenos Bey Camii ve imareti, Radovişte'de köyünde medfun babası

<sup>10</sup> Gazi Mihal Bey Evkâfı için ayr. bkz., Vedat Turgut, Yitirilen Mirasımız: Vize Sancağı Vakıfları (Fethinden XVI. Yüzyılın Sonuna Kadar), Türk Dünyası Vakfı Yayınları, Eskişehir, 2016, s. 77.

<sup>11</sup> Evrenos Bey'in ilk oğlunun adı, yapılan araştırmaların çoğunda,  "Barak Bey" olarak okunmuştur. Lakin "b" harfinden sonra herhangi bir okutucu harf yazılmadığından bu isim "Burak" olarak da okunabilir. 21 Receb 1077/17 Ocak 1677 tarihli bir belgede "b"den sonra "vav" harfi yazılmıştır. Dolayısıyla bu durum, kelimenin "Burak" olarak okunmasının doğru olacağını göstermiştir.  Bkz. İE.EV., 8/879.



İsa Bey, Yenişehir ve Yenice-i Vardar ve diğer yerlerde bulunan Burak Bey Mescidi ve imareti vakıfları bulunmaktaydı. Bu vakıfların tevliyeti aynıdır (MV., 24/9; İ.DH., 65/3222; HAT, 552/27283). Burak Bey Evrenos Bey'in ilk oğludur. Hacı Burak Bey Yenişehir'de (bugünkü Larissa) köyler vakfedip, imaret yapmış, Evrenos Bey Vakfı'nın ilk mütevellisi olmuştur (Lowry-Erünsal, 2008, 18-19). Kendisi Yenice-i Vardar'da medfun olup, vakfettiği imaret Yenişehir'dedir (AE.SAMD.II, 4/303; İE.ENB, 5/503). Burada bir de Burak Bey Mescidi bulunduğunu öğreniyoruz (C.EV., 13/632; İE.EV., 8/879). Yine Tırhala Sancağı/Yenişehir-i Fener kazası Değirmendere köyündeki değirmenlerin Burak Bey'in evkafındandır (A.}MKT.UM., 574/55).

Bu aile, Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde özellikle Rumeli'nin fethinde büyük hizmetleri görülen bir akıncı ailesidir. Evrenos Bey, Rumeli'nde başlatılan fetih hareketlerinde büyük başarılar göstermiştir. Bundan dolayı, Orhan Bey tarafından kendisine bazı yerler temlik edilmiştir (Başar, 1995: 539) Hacı ve Gazi unvanlarını almış, Balkanlar'da Osmanlı varlığının kurulmasında kilit rol oynamıştır. 1350'lerin ortasından 1417'de ölümüne kadar, Trakya'daki Meriç kıyılarından Batıdaki Adriyatik Denizi kıyılarına kadar neredeyse her Osmanlı fethine katılmıştır (Lowry-Erünsal, 2008, 15).

Orhan Gazi, Murad Hüdavendigâr, Yıldırım Bayezid ve Fetret devrinde Osmanlı Devleti'ne büyük hizmetlerde bulunan Evrenos Bey, H. Şevval 820/Kasım-Aralık 1417'de Yenice-i Vardar'da vefat etmiş ve burada yaptırmış olduğu türbeye defnedilmiştir. Kitabede “*Melikü'l-guzat ve'l-mücahidîn*” lakabı verilen Evrenos Gazi'nin Yenice-i Vardar'da cami, mescid, imaret ve medrese gibi hayır kurumları yaptırdığı gibi, Rumeli'nin başka yerlerinde de vakıfları yer almıştı. Selanik Gazi Evrenos Bey Vakfı<sup>12</sup>'nin, Selanik, Avrathisarı, Yenice-i Vardar ve Karaferye'de akarâtı vardı. Gümülcine'deki Evrenos Bey İmareti'nin Siroz (Serez), Gümülcine ve İnöz'de akarâtı<sup>13</sup> vardı. Gümülcine'deki Evrenos Bey (Gazi) Vakfı'nın akarı Silistre'de Yörük Cemaati idi (Turgut, Balkanlarda... 2016: 107, 109-112)<sup>14</sup>. 300 neferlik Yörükler 220 hane ve 80 mücerredandan oluşmuştu (Turgut, Silistre... 2016: 125). Ayrıca büyük bir kervansaray ile kendi

<sup>12</sup> Selanik Nahiyesi'ne bağlı otuz sekiz, Avrathisarı'na bağlı dokuz, Yenice-i Vardar'a bağlı dört ve Karaferye'ye bağlı dört köy olmak üzere toplam 55 köyün geliri olan 406.748 akçe vakfedilmiştir. Ayr. bkz. Vedat Turgut, Yitirilen Mirasımız: Selanik Sancağı Vakıfları (Fethinden XVI. Yüzyılın Sonuna Kadar), Türk Dünyası Vakfı Yayınları, Eskişehir, 2016, s. 17.

<sup>13</sup> Siroz'da üç köy ve bir cemâ'at, Gümülcine'de hamam, dükkân, mandıra, bagat gibi gelir getiren çatılı akarât ile iki köy ve bir tarla, İnöz'de bir köy ve tuzculuk ile uğraşmak üzere Saruhan Cemaati ve gebran cemaatinden sağlanan gelirleri vakfetmiştir. Bkz. Vedat Turgut, Yitirilen Mirasımız: Siroz Sancağı Vakıfları (Fethinden XVI. Yüzyılın Sonuna Kadar), Türk Dünyası Vakfı Yayınları, Eskişehir, 2016, s. 52.

<sup>14</sup> Evkafın akarları ile ilgili ayrıntılı bilgiye Vedat Turgut'un aynı kitabından ulaşılabilir.

adını taşıyan bir hamam ve suyolu (Su kemeri) vardı (Lowry-Erünsal, 2008, 16-17).

Kendisinden sonra oğulları da Osmanlı Devleti'ne hizmet etmiştir. Evrenosoğulları, özellikle Yenice-i Vardar'da yerleşerek burayı kendilerine merkez yapmışlardır. Selanik yakınlarında bu küçük kasabanın merkezi olduğu bölgeye, Osmanlı Devleti fethinden sonra 1430'larda kalabalık Türkmen grupları iskân edilmiş ve burası askerî ve kültürel olarak gelişmiştir. Ayrıca Selanik ile Yenice arasındaki bu bölgede birçok vakıf da kurmuşlardır. Bundan başka diğer Rumeli şehirlerinde de vakıfları yer almıştır. Osmanlıların Rumeli'de ilk vakıf kurucuları arasında yer alan Evrenosoğullarının, XVI. yüzyılın ortalarından itibaren nüfuz ve şöhretleri giderek azalmıştır. Ancak XVIII. yüzyılın başlarında aile fertlerinden bazıları “*evlâd-ı fâtiyhân*” da denilen Rumeli Yörük teşkilatında idarecilik yapmışlardır. XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde siyasî ve idarî görevler alan bu aile mensupları, çeşitli kollar halinde günümüze kadar gelmiştir (Başar, 1995: 539-541). Bu akıncı ailenin kurduğu vakıflar sayesinde bölgede Osmanlı hâkimiyeti kökleşmiş, bölge gelişerek Müslüman-Türk yerleşimleri haline gelmiş (Kılıç, 2012: 259) ve şeneltmiştir.

Evrenos Bey ve oğullarının esas vakıflarının bulunduğu Yenice-i Vardar'daki (bugünkü Giannitsa) külliyesi bulunmasına rağmen, bu külliye hakkında yeterli bilgi yoktur. Gazi Evrenos Bey Yenice-i Vardar'da cami, imaret ve medreseden oluşan bir külliye yaptırdığı gibi, oğullarından Ali Bey'in oğlu Şemseddin Ahmed Bey de aynı kasabada bir külliye inşa ettirerek 1498'de vakfetmiştir. Gazi Evrenos Bey soyundan İsa Bey de burada başta cami olmak üzere bazı hayratlar bırakmıştır (Eyice, 1996: 449).

Kanuni Sultan Süleyman döneminde Paşa İli defterinde Merhum Gazi Evrenos Bey vakfı, *Vakf-ı Sa'îdülhayât* ve *şehîdülmemat* olarak geçmiştir. Defterde ayrıca Evrenos Bey'in babası İsa Bey'in Pırangı/Branko köyünde şehit düştüğü, “Pırangı/Branko İsa” lakabını aldığı ve buraya defnedildiği kaydedilmiştir. Evrenos Bey, babasının defnedildiği yere sonradan türbe yaptırmış, adı geçen köyü de babasının ruhu için vakfedip, mahsulünü yolcuların yiyeceklerine sarf etmiştir. Buranın tevliyetini ve idaresini Yenice Vardar ve sair imaretlerine müteveli olanlara vermiştir. Sırcık Köyü nâm-ı diğer Pırangı'daki zaviyenin bahçe, bağ, çayır ve tarlalarından rüsûm-ı örfiyeden ve hukuk-ı şer'iyeden erbâb-ı tımdardan ve gayrıdan kimsenin talep etmemesi ve bir zerresini kimseler almasınlar diye Sultan Bayezid Hân *zâviye-i mezburede sâkin olub âyende ve revendeye hizmet iden dervişler elinde mu'âfiyetnâmelerin olub* (defteri âtik) *de zâviye-i mezbûrenin bağından, bahçesinden, çayırlarından, tarlalarından ve koyun hakkından kimseye bir şey kaydedilmemiştir* (Barkan, 1942: 342).

Bulgarlar, Balkan savaşları sırasında, Trakya'yı işgal etmişler ve şehirlerde büyük tahribat meydana getirmişlerdir. 110 köyün camisi tahrip edilerek kiliseye çevrilmiş ve bu köylere Bulgar papaz gönderilmiştir. Balkanlar'daki en eski Türk eserlerinden olan Gazi Evrenos Bey İmareti'ndeki kitâbe de kazınarak okunmaz hâle getirilmiştir (Yılmaz, 2020: 208).

### 3. Sonradan İstisnaya Dâhil Edilenler

Bu vakıflardan başka sonradan istisnaya dâhil edilen evkaf üç kısımdan oluşmaktadır. *Birinci kısım*, Zağnos Paşa Evkafı, Emir Ahmedü'l-Buharî Evkafı, Şeyh Sinan Erdebilî Evkafı, Himmet Efendi Evkafı, Firuz Bey Evkafı, Tur Ali Bey Evkafı, Şeyh Şücaüddin-i Veli Evkafı, Bazirgân Hacı Mehmed Efendi Evkafı, Çandarlı Kara Halil Hayreddin Paşa Evkafı, Germiyanzâde Yakup Çelebi Evkafı, İshak Fakih Evkafı, Bedrüddin Parsî Bey Evkafı, Molla Şemseddinü'l-Fenarî Evkafı ve Abdülcebbarzâde Mustafa Bey Evkafı olmak üzere 14 adettir. *İkinci kısım*, tescilleri tarihinden itibaren mütevellileri tarafından istisnâ olarak idare edilmişlerdir. Bunlar: Şeyhülislam Arif Hikmet Bey, Lâ'lizade Abdulkadir Efendi, Emir-i Buharî şeyhine meşruta (şart edilmiş) Abdüllatif Efendi, Babüssaade ağalığına meşruta Gazanfer Ağa, Galata mevlevihânesine meşruta İskender Paşa, Sürâhi Ahmed Ağa, Gümrük Emîni Hasan Ağa, Ahmed Dede, Yenikapı mevlevihânesine meşruta Kâtip Mehmed Efendi, Merkez Efendi zamanında meşihata meşruta Hüma Hatun Gallesi, Bevvaban-ı Sultanî mihmanına meşruta Hayreddin Ağa, Eyüp'te Özbekler şeyhine meşruta Sadr-ı esbak Mehmed Ali Paşa, Türbedârân-ı Hassa, Sara-yı simsakabaşalarına meşruta, Saray ortakapı kolağalarına meşruta, Hayyatîn-i Hassa Ocağına meşruta vakıflar olmak üzere 16 adettir. *Üçüncü kısım* vakıflar ise sonradan istisnalıkları onaylanan vakıflardır. Bunlar ise Serasker Hasan Rıza Paşa, Gazi Kara Halil Hayreddin Paşa, Molla Şemseddin-i Fenarî, Muhiddin-i Fenarî ve Ali Fenarî, Maarif Nâzırı Zühtü Paşa evkaflarıdır. Bu vakıflara ait arazilerin âşârı ihale edildiği zaman hükümet tarafından müzayede ve ihalesi yapılarak mültezimlerinin senetleri mütevellilerine verilmiştir. Emaneten idare edildiği zaman âşârı mütevellilerine bırakılmıştır (Pakalın, 1993: 631).

Bütün bunların yanında 31 Mart 1890 tarihinde, Sivas vilayeti dâhilinde bulunan 32 kalem evkaftan bazılarının Eizze-i kiram evkafından olduğu belirtilmiştir. Adı geçen vakıfların istisna vakıflar arasına dâhil edilmesi talep edilmiştir. Fakat talep tetkik ve müzakereden sonra gerekçeleriyle birlikte reddedilmiştir (MV.,52/76).

Hacı Bayrâm-ı Veli'nin mürşidi olup (Şahin, 2009: 377) Eizze-i kiramdan Seyyid Şeyh Hacı Hamid-i Veli'nin (k.s.) dergâhına bağlı müstesna vakıflar da bulunmaktaydı. Bu vakıflar Darende/Eski Sûfiler köyü, Gürün/Sokuluviran nam-

1 diğer Alacamezar ve Telin<sup>15</sup> köyüdür. Fakat bu müstesna vakıflar iltizama verilmiştir (SB., 2/6; SB., 2/19; SB., 2/20).

Bir dönem, Sivas'ta bulunan evkaftan Şems-i Sivâsî vakfına bağlı Akpınar köyü âşarı istisnai olarak idare edilmekteydi. Sonradan adı geçen âşara müdahale edilmişti. Müdahaleye itiraz edilmiş ve konu Merkeze intikal etmişti. Merkez tarafından yapılan inceleme sonucunda, 22 Ekim 1899'da adı geçen vakıf âşarının istisnaiyeti kabul edilmemiştir (DH.MKT, 2259/105).

II. Abdülhamid tarafından da müstesna vakıflar kurulmuştur. Padişah kendi hizmetinde bulunan kimselere ihsan olarak verilmek üzere bazı gayrimenkuller satın alınmıştır. Satın alınan emlağın bir kısmı müstesna evkaftan kabul edilmiştir. Satın alınıp kendi özel hizmetlilerine verilen emlağın müstesna evkaf olan kısımlarında birisi II. Abdülhamid tarafından Serasker Rıza Paşa'nın 2. Fırka kumandanlığı esnasında verdiği Beşiktaş'ta Yeni Mahalle'nin Bosna Caddesi'nde 27 numaralı 1890 atik zirâ'lı<sup>16</sup> bir konaktır. Yine aynı kişiye aynı mahallede 135 zirâ' atik arsa üzerine yapılmış oda ile birlikte ahır ve ardiyelik yeri vermiştir. Bu emlağın senet tarihi 31 Ağustos 1889'dur. İkincisi Sertüfengi-i Hazreti Şehriyârî Tâhir Paşa'ya Beşiktaş'ta Yeni mahallede Bosna caddesinde 32 numarada 906 zirâ' arsalı bir ev ihsan edilmiştir. Ev için verilen senet tarihi 16 Ağustos 1891'dir. Bunlardan başka Ermeni patriği Nerses efendiye 21 Nisan 1883 tarihli senetleri bulunan iki yer ihsan edilmiştir. Bunlar Ortaköy'de Palanga sokağında 8 numaralı evin 4400 zirâ'lık bölümü ile aynı evin geriye kalan 1400 zirâ'lık bölümüdür. Patriğin tasarrufuna verilen bu yerler, Nerses Efendi mahlûlünden (Geride mîrasçı bırakmadan ölen bir kimseden vakfa veya devlet hazinesine kalan mülk ve miras) sonra, 500 lira bedel karşılığında Serkilârî-i Hazret-i Şehriyârî Osman Bey'e verilmiştir (Y..MTV., 67/33). Nerses Efendi 1885 yılında öldüğünden (Karacakaya, 2001: 7), patriğe ihsandan arda kalan yerlerin, Osman Bey'e bu tarihten sonra intikal ettiği görülmektedir.

#### Tanzimat Sonrası Evkâf-ı Müstesna

Tanzimat Sonrası Evkâf-ı Müstesna		Sonradan İstisnaya Dâhil Edilen Vakıflar		
Eizze-i Kiram Vakıflar <sup>1</sup>	Guzat-ı İzam Vakıfları	1. Kısım	2. Kısım Tescilleri tarihinden itibaren mütevellileri tarafından	3.Kısım Sonradan istisnaîyeti onaylanan evkaf

<sup>15</sup> Telin (Suçatı). Bkz. <http://www.gurun.gov.tr/tarihce> (06.06.2020)

<sup>16</sup> 1 zira 75.8 cm.'dir. Bkz. Erkal, 1991: 412.

				müstesna olarak idare edilen evkaf	
1	Bağdat ve Musul'da Abdulkâdir Geylânî Vakfı	Filibe'de Gazi Mihâl Bey Vakfı	Zağnos Paşa Evkafı	<i>Şeyhülislam Arif Hikmet Bey (1786-1859)</i> Evkafı	Serasker Hasan Rıza Paşa Evkafı
2	Konya'da Mevlânâ Celâleddîni Rûmî Vakfı	Edime'de Gazi Ali Bey Vakfı	Emir Ahmetü'l-Buharî Evkafı	Lâ'lizade Abdulkadir Efendi Evkafı	Gazi Kara Halil Hayreddin Paşa Evkafı
3	Ankara ve Kırşehir'de Hacı Bektaş-ı Veli Vakfı	Filibe taraflarında Gazi Süleyman Bey Vakfı	Şeyh Sinan Erdebilî Evkafı	Emir-i Buharî şeyhine meşruta Abdüllatif Efendi Evkafı	Molla Şemseddin-i Fenarî Evkafı
4	Ankara-Konya arasında Hacı Bayrâm-ı Velî Vakfı	Selanik'te Gazi Evrenos Bey Vakfı	Himmet Efendi Evkafı	Babüssaade ağalığına meşruta Gazanfer Ağa Evkafı	Muhiddin-i Fenarî ve Ali Fenarî Evkafı
5			Firuz Bey Evkafı	Galata Mevlevîhânesine meşruta İskender Paşa Evkafı	Maarif Nâzırı Zühtü Paşa Evkafı
6			Tur Ali Bey Evkafı	Sürahi Ahmet Ağa Evkafı	Sertüfengi-i Hazreti Şehriyarî Tahir Paşa
7			Şeyh Şücaüddin-i Veli Evkafı	Gümrük Emîni Hasan Ağa Evkafı	Serkilârî-i Hazret-i Şehriyârî

			(Kütahya Sancağının Seyitgazi kazasında bulunmaktaydı bk. ŞD., 105/51)		Osman Bey
8			Bazergân (Bezirgan) Hacı Mehmed Efendi Evkafı	Ahmet Dede Evkafı	İmâm-ı Âzam Vakfı
9			Çandarlı Kara Halil Hayreddin Paşa Evkafı	Yenikapı Mevlevîhânesine meşrutakâtip Mehmed Efendi Evkafı	Zeynelâbidîn Zaviyesi Vakfı
10			Germiyanzâde Yakup Çelebi Evkafı (Kütahya'da bulunmaktadır bk. BEO, 1949/146129)	Merkez Efendi zamanında meşihata meşrutahuma Hatun Galesi Evkafı	Seyyid Şeyh Hacı Hamid-i Veli (Somuncu Baba) (k.s.) Vakfı
11			İshak Fakih Evkafı (Kütahya'da bulunmaktadır bk. BEO, 1949/146129)	Bevvaban-ı Sultanî mihmanına meşrutahayreddin Ağa Evkafı	Şems-i Sivâsî vakfına bağlı Akpınar köyü âşarı
12			Bedrüddin Parsî Bey Evkafı	Eyüp'te Özbekler şeyhine meşrutasadr-ı esbak Mehmed Ali Paşa Evkafı	
13			Molla Şemseddinü'l-Fenarî Evkafı	Türbedârân-ı Hassa Evkafı	

14			Abdülcebarzade Mustafa Bey	Sara-yı sim sakabaşılarının a meşruta vakıflar Evkafi	
15				Saray ortakapı kol ağalarına meşruta vakıflar	
16				Hayyatın-i Hassa Ocağına meşruta vakıflar	
Toplam	4	4	14	16	11

#### 4. II. Meşrutiyet'ten sonra Evkâf-ı Müstesna

Osmanlı Devleti'nde yenileşmenin başladığı Tanzimat'ın ilanından sonra, vergi toplama işinde yeni arayışlara gidilmiştir. Bu amaçla 1847'de, İrade-i Seniye ile sayıları sekiz adet olan Evkâf-ı müstesna hariç olmak üzere, geriye kalan evkafın âşârının Hazine tarafından tahsil edilerek tahmise bağlanması kararlaştırılmıştır. Alınan bu karardan dolayı, 1889 yılına kadar birçok evkaf tahmise bağlanmış ve idare edilmiştir. Fakat bu vergi uygulaması, II. Abdülhamid zamanında bir müddet ertelenmiştir. 1909'da, II. Abdülhamid tahttan indirildikten sonra idareyi ele alanlar, Evkâf-ı müstesnayı tekrar gündeme getirmiştir. İşte II. Meşrutiyet'ten sonra, önceki İrade-i Seniye gereğince adı geçen sekiz adet olan Evkâf-ı müstesna dışında kalan bütün evkafın istisnallığı kaldırılmış ve tahmise bağlanmıştır (tbmm.gov.tr/tutanaklar, 2019). Tahmis, beş yıllık öşür bedeli toplanıp beşe bölünerek halktan tahsil işinin adıdır (Tabakoğlu, 2007: 101-102; Koç, 2017: 222, 227). Böylece sekiz adet olan Evkâf-ı müstesnayı Evkaf Nezâreti'ne dâhil etme girişimleri sonuçsuz kalmıştır (Çilingir, 2015: 43). Daha sonraki süreçte, eskiden beri müstesna tutulan sekiz adet evkafın dışında kalan bütün evkafın istisnaiyeti kaldırılmıştır. İstisnaiyeti kaldırılan bu vakıfların mütevellilerine devlet tarafından belirli bir pay verilmiştir (Pakalın, 1993: 631-632).

Müstesna vakıflar, 1908 yılında layihalara da girmiştir. Bu layihalara göre bu tür vakıflar adı geçen tarihe kadar yine mütevellileri tarafından idare edilmekteydi. Fakat diğer evkâf-ı mülhakadan fazla olarak kendilerine bazı

imtiyazlar verilmişti. Meselâ diğer vakıfların âşârı, mirî âşârı ile birlikte müzayede ve ihale olunduğu hâlde, müstesna evkafın âşârına hükûmet müdahale etmez, evkaf memurlarına resmî bir hesap verirlerse de kendilerinden muhasebe harcı vesaire adıyla hiçbir ücret alınmazdı. Bütün işlemlerini mütevellileri yürütür, mahlûlatını (topraklar, mallar) da yine mütevellileri müzayede ve ihale ederdi. Hatta *sened-i hâkânî verilmesi* devletin hakkı olduğu hâlde, müstesna vakıfların mütevellileri ferağ ve intikali yapılan müsakkafât ve müsakkafât-ı mevkûfe için sened-i hâkânî verebilmekteydi. Bu şekilde hangi vakıfların müstesna olduğu, hangi vakıfların olmadığı tamamen tespit edilmemiştir. Böylece, Hazine tarafından Evkâf-ı müstesnanın gerçek durum ve sayısı bilinmemiştir. Bu yüzden vergi tahsili ve vakıf yönetimi konusunda düzenli bir işlem yürütülemediği (İsmail Sıdkı, 1324/1908: 19-20; Köksal, 2014: 362-363; Karagöz, 2010: 71-72) .

II. Meşrutiyet'ten sonra Evkâf-ı müstesnanın yeniden ele alınmasıyla, yurt dışında kalan Evkâf-ı müstesna konusunda da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle Bulgaristan'ın bağımsızlık çabaları, bu topraklarda yer alan Müstesna vakıfların ne olacağı sorusuna cevap aranmasına neden olmuştur. Konu Osmanlı Devleti'ni çok meşgul etmiş, yeni sorunları beraberinde getirmiş, içinden çıkılmaz bir hale sokmuştur (Hacısalihioğlu, 2007: 159).

#### 4.1. Bulgaristan'da Evkâf-ı Müstesna Sorunu

Balkanlarda Müstesna vakıflar sorunu, özellikle 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşından sonra ortaya çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nin yenilgisiyle sonuçlanan savaştan sonra, Bulgaristan'da yaşayan birçok Türk toprağını terk etmiş ve Türkiye'ye göç etmiştir. Göç edenler arasında Müstesna vakıfların mütevellileri de yer almıştı. 6 Nisan 1909'da, Bulgaristan'la yapılan protokole Müstesna vakıflar da dâhil edilmiştir. 27 Temmuz 1909'da Müstesna vakıfları inceleyecek olan ve bir başkan ile dört Bulgar üyeden oluşan bir komisyon kurulmuştur. Kurulan komisyon çalışmalarını bitirdikten sonra rapor hazırlanmış ve hazırlanan rapor 1910 yılında Sofya'da basılmıştır. Bu raporda, aşağıda liste halinde verilen, Müstesna vakıflar ve buldukları yerler belirtilmiştir. Tabloda 42 rapor numaralandırılmasına rağmen 36 vakfın raporu verilmiştir (Hacısalihioğlu, 2007: 158-162). Bulgaristan ile 1913 de ikinci bir mukavele imzalanarak aynı haklar korunmuştur (Keskiöğlu, 1968: 130).

#### 1909 Tarihli Komisyon Raporuna Göre Bulgaristan'da Kalan Evkâf-ı Müstesna

Plevne'de Gazi Ali Bey ve Süleyman Bey, Filibe, Yeni Zağra, Varna'da, Silistre'de Piri Mehmed Paşa, Bali Efendi Köyü (Knyajevo), Sofya Şeyh Hüseyin Hüsnü Efendi, Şumnu'da Turnacıbaşı El Hacı Mustafa Ağa, Karnobat'da Rakkas Sinan Bey, Sofya'da El Hac Murad bin Mustafa, Yenice, Kızıllağaç'da Kara



Mustafa Paşa (Ahmet Kâhya), Filibe Sancağı'nda Hacı Gevher Sultan, Sofya'da Mustafa Efendi ve Siyavuş Paşa, Edirne'de Uzunzade el-Hac, Çerçi Köyü (Aydos), Arnavutköy (Çırpan)'de İskender Paşa, Filibe Sancağında Gazi İsmail Bey Vakfı, Kızılağaç'da Süleyman Paşa, Karlova'da Karlızade Ali Bey, Filibe Sancağı'nda İhtiman Vakfı, İstanimaka'da Kasım Köy Vakfı, Tırnova'da Gazi Firuz Bey Vakfı, Tırnova'da Feyzullah Ağa, Ayvalı Köyü (Karnobat)'da Hüseyin Çelebi, Şumnu'da Ahmed Çavuş, Tırnova'da Hacı Mehmed Alemdar, Emirler Köyü'nde (Varna) Gülsazlık Çayırılığı, Mitirizovo'da (Karlova) İbrahim Fakih, Yeri belirtilmeyen Sokullu Mehmed Paşa ve İsmihan Sultan, Tırnova'da Süleyman Paşa, Razgrad'da Timur Baba Zaviyesi, Güney Bulgaristan'da Gazi Evrenos Bey, İslimye'de Hacı Osman Ağa, Filibe'de Ömer Paşa, Rusçuk'da Mirza Sait Paşa, Tatar Pazarı'nda Yahya Paşa, Rusçuk'da Arasta Cami ve Ayvalı Han, Karnobat'da Şeyh Doğan Mezrası, Razgrad Sancağı'da Makbul/Maktul İbrahim Paşa, Vidin Pazvantzade Osman Paşa Vidinli, Yeni Zağra Umur Bey (1415) vakıfları. (Hacısalihoglu, 2007: 161)

### 5. Türkiye Cumhuriyeti Dönemi

Osmanlı Devleti'nin son döneminde, 22 Temmuz 1920 tarihli İrade-i Seniye talimatnamede, evkaf köy ve mezarları üçe ayrılmıştır. Bunlardan *birincisi* öşür hasılatı devlet tarafından zapt ve idare edilip, bunun karşılığında tayin ve tahsis edilen bedeli her sene Mal sandıklarından müteveli, zaviyedar ve vakfedilen hizmet, şahıs veya yere verilip dahil-i defter sayılanlardır. *İkincisi* önceden beri devlet tarafından hazine adına müdahale edilip, devlet âşârıyla birlikte açık arttırma ile ihale edilerek, içinden masraflar çıkarıldıktan sonra kalan geliri müteveli ve zaviyedarlarına ödenip *hâric-i defter* sayılanlardır. *Üçüncüsü* devlet tarafından müdahale edilmeyip, müteveli ve zaviyedarları tarafından idare edilen ve tâşiri yapılan vakıflardır ([tbmm.gov.tr](http://tbmm.gov.tr), 2019: s.7-10).

Yönetim olarak Evkâf-ı Mazbuta, Evkâf-ı Mülhaka ve Evkâf-ı Müstesna adı verilerek farklı şekillerde idare edilen vakıfların idareleri 1 Nisan 1922 tarihinde birleştirilmiştir (CA, 30-18-1-1 / 4 - 47 - 1). Yeni Türk devletinin ilk yıllarında, Vakıflar konusuna da müdahale edilmiş, bu kapsamda mazbut, mülhak ve müstesna vakıfları birleştirmek için çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde Osmanlı Devleti'nden arta kalan topraklarda ancak üç tane müstesna vakıf kalmıştır. Diğer müstesna vakıflar elden çıkan topraklarla birlikte ortadan kalkmıştır. Türkiye sınırları içerisinde kalan müstesna evkaftan birisi Evkâf-ı Celâliye'dir. Bu evkafa ait Konya, Antalya, Niğde, Aksaray arazisi vakfın mütevellilerinin elindedir. Fakat Aksaray sancağında birçok köy Evkâf-ı Celâliye adına tâşir edilmekte iken, bugün o arazinin onda dokuzu arazi-i emiriye arasına dâhil edilmiştir. Bu evkafın idaresi; tasarrufu, âşâr ve vergiler tamamıyla vakfın mütevellisine aittir. Türkiye sınırlarında kalan diğer vakıf Hacı Bayrâm-ı Velî Vakfı'nın tasarrufu hükümettedir. Yani ferağ, intikal ve bey' ü şira yani alış veriş hükümete, âşâr ve

vergiler ise vakfın mütevellisine aittir. Üçüncü vakıf ise Bektaşîye Vakfı'dır. Bunun da tasarrufu hükümette olup idaresi mazbut olmuştur. Nezâret tarafından tasarruf hakkı mütevellinin elinden alınmış ve diğer evkafı mülhakalar gibi idaresi Nezârete bağlanmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, C.1, 4.2.1338: 209-211).

2 Mayıs 1920'de kurulan ve Şeyhülislâmlık ile Evkâf-ı Hümâyün Nezâreti'nin görevlerini üstlenen Şer'îyye ve Evkaf Vekâleti, 3 Mart 1924'te kaldırılmıştır. Vakıfların idaresi ve işleri için Evkaf Müdüriyet-i Umûmiyyesi kurulmuştur (Akyıldız, 2010: 7-8). Aynı tarihte Diyanet İşleri Reisliği kurularak cami ve mescitlerle beraber tekke ve zâviyelerin yönetimi de bu kuruma devredilmiştir (Kara, 2011: 370).

16 Haziran 1924 yılında ise evkâf-ı gayrisahihadan olup tekke, zaviye ve bazı cihat-ı evlada tahsis edilmiş olan Evkâf-ı müstesnanın istisnalı durumu kaldırılmıştır. Çıkarılan kanuna göre, âşâr ve rüsumdan başka yeterli geliri bulunmayan müstesna evkafa ait cami, mescit, çeşme, köprü, hastane, sebîl gibi hayır müesseselerinin zaruri masrafları ile görevlilerine verilecek maaşların Diyanet İşleri Başkanlığınca ödenmesine karar verilmiştir. Ayrıca hizmete açık olup âşâr ve vergiden başka geliri bulunmayan tekke ve zaviye masrafları ile postnişinlerine verilecek ödenek yine Diyanet İşlerince ödenecektir. Bunun yanında İstisnaiyeti kaldırılan evkaf gelirinden günlük ödenek alan vakfi kuranların soyundan gelenlerin evladının muhtaç olanlarına, Maliye Vekâleti tarafından münasip miktarda ödenek verilecektir. Kanunun 01 Mart 1925 tarihinden itibaren yürürlüğe girmesi kararlaştırılmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, C.19, 23 Teşrinisani 1341: 7-10). Evkâf-ı müstesnanın istisnalığının kaldırılması ile ilgili başka kaynaklar da vardır (CA, 30-18-1-1 / 9 – 22 - 16\_1).

30 Kasım 1925 tarih ve 677 sayılı “*Tekke ve Zâviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklar İle Bir Takım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun*” ile Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisindeki tekkeler kapatılmıştır. 10 Haziran 1949 tarih ve 5438 sayılı kanunla 677 sayılı kanuna muhalefet edenler hakkındaki cezalar arttırılmış, 1 Mart 1950 tarih ve 5566 sayılı kanunla sadece on dokuz türbe ziyarete açılmıştır (Kara, 2011: 370). 30 Kasım 1925 tarih ve 677 sayılı kanun müstesna evkafı derinden etkilemiştir (mevzuat.gov.tr, 2020).

İlerleyen süreçte vakıf uygulamaları ile birlikte hukukî olarak da değişikliklere devam edilmiştir. Medeni Kanun çerçevesinde hazırlanan 429 sayılı kanunla, Vakıflar Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Müdürlüğün kuruluşu ve Medeni Kanun'un neşrinden sonra vakıflar bir müddet eski mevzuatla idare edilmiştir. Vakıfların idaresindeki ana çatı bir süre daha devam etmiş, esaslı değişiklik 5 Haziran 1935 tarihli, 2762 sayılı Vakıflar Kanunu ile getirilmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde mazbut ve mülhak vakıfların tarifleri yapılarak kapsamı genişletilmiş ve müstesna vakıflar kaldırılmıştır. İlaveten vakıf malların tâbî

olduğu hükümler değiştirilerek türlerine göre korunması, satılması ve değiştirilmesi kayıt altına alınmış; Medeni Kanun'a uymayan kiralama şekli kaldırılmıştır. Ayrıca vakfiyelerin vakıf kayıtları kütüğüne kaydı konusunda yeni esaslar getirilmiştir. (Köksal, 2014: 380-381; resmigazete.gov.tr, 2020).

### **6. Müstesna Vakıfların Önemi**

Rumeli'nde hudut boylarında yerleşmiş olan ümeraya temlik edilen arazinin büyük muafiyetler ve imtiyazlarla verilmiş olmasında, o dönemin federal prensipleri kadar, oralarda iskân faaliyetleri yapmak ve bölgeyi şeneltmek de amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Evrenos ve Mihal beylerin oğulları Rumeli'nde büyük toprak malikânelerine sahip olmuştur. Gerçekten onlar, sınır boylarındaki bu malikâneleri ile bölgeyi şeneltmişler, aynı zamanda doğal olarak kendileri de eskisine göre daha da zenginleşmişlerdir. Adı geçen aileler, mülklerinin bir aile mülkü olarak bütünlüğünü koruyabilmek için vakıf haline getirmişlerdir. Bu büyük aile vakıflarında bağımsız tavır vardı. Buraların reayası üzerinde devletin herhangi bir müdahale hakkından mahrum olarak vergi toplayamayışı gibi muhtelif ayrıcalıklar, bu memleketlerin iskânını teşvik gayesi taşımıştır (Barkan, 1942: 359-360).

Akıncı Gazi Beylere ait bu müstesna vakıfların yanında, devletin bekası ve toplumun refahını tesis etmek maksadıyla mutasavvıflara da aynı muafiyet ve ayrıcalıklar tanınmıştır. Bu mutasavvıflar ve vakıfları ile devletin bekası, milletin refahı için insan yetiştirilmiştir. Bu iki vakıf sistemi ile bulunulan alan şeneltmiş, devlet korunmuş ve kollanmış, devlete ve millete bağlı irfan sahibi insanlar yetiştirilmesine çalışılmıştır. Böylece buralardan yetişen insanlar toplumun irfanı olmuşlardır. Keza devletler ordu ile kurulur ve kollanırken, millet de irfan sahibi kişiler sayesinde maddi ve manevi olarak düzenli ve huzurlu bir hayat sürer. Neticede bu vakıf türünden devletin ve milletin bütün beklentileri büyük oranda sağlanmıştır.

Müslümanlar tarafından kurulan bu müstesna vakıflar yanında gayrimüslimlere de bazı bazı ihsanlar verilmiş ve istisna edilmiştir. Bu manada İstanbul Ermeni Patriği Nerses Efendi'nin tasarrufuna verilen yerlerin, patriğin Osmanlı Devleti'ne sadakatini devam ettirmesi adına verildiği anlaşılabilir. II. Abdülhamid tarafından patriğe verilen bu ihsanın, toplumun huzuru ve toprakların korunması için ne kadar büyük bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Kaldı ki Ermeniler bu topraklar üzerinde huzur içerisinde yaşarken, Ruslar ve Batılı devletler bazı vaatler karşılığında, bu Osmanlı tebaasını devletlerine isyan ettirmek için her türlü yolu deniyorlardı. Vaatlere aldanan bazı Ermeni gruplar, dünyayı kasıp kavuran milliyetçilik akımının etkisi ile Rus ve Batılı devletlerin millî ve dîni kışkırtmaları ile çeşitli ayrılıkçı örgütler kurmaya başlamıştı bile.

İşte bu dönemde, Ermeni Patriği Nerses başkanlığında 13 Şubat 1878'de toplanan "Ermeni Milleti" meclisi, Rus çarına başvurmayı kararlaştırmıştır. Nerses 31 Mayıs 1879'da da İngiltere'nin İstanbul Büyükelçisi Layard'a mektup göndererek, bir Ermeni genel valisinin idaresi altında Doğu Anadolu'da muhtar bir Ermeni vilayetinin kurulmasını istemiştir (Karacakaya, 2001: 7). Aynı Nerses efendi 28 Şubat 1883 tarihli bir dilekçesinde ise "*Ermenilerin Osmanlı Devleti'ne sadakatle bağlı olduklarını, Rus Devleti'nin kendilerini yanlarına çekmek için yaptığı propagandaya kapılarak milliyetlerini yok etmeyeceklerini* belirtmiştir. Bunun yanında *Erzurum'da bazı Ermeniler tarafından kurulan cemiyetin isyan hareketi olarak değil Kürtlerden korunmak amacıyla oluşturulduğunu, cemiyete katıldıkları için tutuklanan Ermenilerin hapisanedeki durumlarını araştırmak için Erzurum'a Rus taraftarlığıyla tanınan Daily News gibi gazetelerin muhabirlerini gönderdiklerini söylemesi üzerine İngiltere kamuoyunun Osmanlı Devleti aleyhine harekete geçmemesi için Bâbüâli tarafından gereken önlemlerin alınmasını*" istemiştir (Osmanlı Belgelerinde Ermeni-Rus İlişkileri (1841-1898) I, 2006: 23). II. Abdülhamid tarafından patriğe verilen bu ihsanın, patriğin kimin vatandaşı olduğu ve aslında kime hizmet etmesi gerektiğini hatırlaması bakımından önem arz etmektedir.

### 7. Evkâf-ı Müstesnanın Denetimi

Müstesna vakıflar mahkemenin kontrolü ve teftişine tabidir (Eren, 1990: 177). İdare yöntemleri bakımından diğerlerinde ayrılan müstesna vakıfların yönetimine devlet müdahale etmemiştir. Fakat yolsuzluk ve benzeri bir olay karşısında denetlemiştir. Denetim, Vakıflar genel hukukuna göre kadılar tarafından yapılmıştır. Vakfın bulunduğu mahalde görevli bulunan Kadı, bu vakıfların mütevellilerinin görevlerini onaylayan görevlidir. Mütevellinin sorumluluğunda hazırlanan yıllık muhasebe raporu Kadı tarafından denetlenir. Kadı, kendisine gelen raporu kabul ettiği takdirde müteveli aklanmış olur. Kabul etmediği takdirde de müteveli aklanmamış olacak ve mütevellinin sorgulanması ve gerekirse cezalandırılması gerekecektir (Taş, Oğuz, Ekici, 2014: 105, 108, 113). Bu durum, devletin bu türden evkaf üzerinde amme velâyetine dayanarak denetim yaptığını göstermektedir (Öztürk, 1986: 167).

### Sonuç

Evkâf-ı Hümayun Nezâreti'nin kurulması ve Tanzimat sonrası vakıflar idarî olarak üçe ayrılmıştır. Bunlardan birisi Evkâf-ı müstesnadır. Bu vakıfların sayısı Tanzimat dönemine kadar sekiz tane idi. Eizze-i Kiram ve Guzat-ı İzam vakıfları olarak adlandırılan bu vakıfların sayıları sonradan on dörde çıkmış, ardından tekrar sekize indirilmiştir. Bundan sonra bazı evkaf mütevellileri tarafından yapılan müracaat ile Şura-yı Devlet birkaç kalem vakfın daha istisnaiyetine karar vermiştir. Bu şekilde hangi vakıfların müstesna olduğu, hangilerinin olmadığı

tamamen tespit edilmemiş, Hazine tarafından da gerçek durum bilinmemiştir. Böylece düzensiz bir muamele gerçekleşmiştir. Bu dönemde bazı vakıflara yeniden müstesna statüsü verilmesi sayıyı tekrar arttırmıştı.

Nihayet Ekim 1913 tarihinde, sayıları artan bu çeşit vakıflar hakkında yapılan yeni bir düzenleme işi kökünden çözümüne yönelmiştir. Meclisi-i Vükelaca kabul edilen karar ve çıkarılan İrade-i seniye ile eskiden istisna edilen sekiz adet Müstesna evkaf, Hazine-i Evkaf tarafından idare edilen Enbiya-yı izam vakıfları ile İcâre-i vâhideli çiftlikat-ı mevkufe dışındaki on dört kalem evkaf ile 1890 senesi sonuna kadar müdahale edilmeyen bütün evkafın istisnalığı kaldırılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında, 1 Nisan 1922 tarihinde ise I. Dünya Savaşı'nın ardından Osmanlı Devleti'nden arta kalan Türk topraklarında ancak üç tane müstesna vakıf kalmıştır. Diğer müstesna vakıflar, elden çıkan topraklarla birlikte ortadan kalkmıştır. Türkiye sınırları dâhilinde Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî Vakfı, Hacı Bayrâm-ı Velî Vakfı ve Hacı Bektâş-ı Velî Vakfı kalmıştır. Türkiye sınırları dâhilinde kalmış Evkâf-ı müstesna, Enbiya-yı izam vakıfları ile İcare-i vahideli çiftlikat-ı mevkufenin istisnalığı 1924'te kaldırılmıştır.

Evkâf-ı müstesna konusu çerçevesinde düşünülmesi gereken önemli bir konu vakıfların denetim altında tutulmasıdır. Yukarıda da görüldüğü üzere Osmanlı Devleti zamanında vakıflar kurulmuştur. Evkaf Nezâreti kurulduktan sonra, bunların tek merkezden idareleri sağlanmış ve bu vakıfların hemen hepsi vergiye tabi tutulmuştur. Bunlardan çok azı bu uygulamalardan istisna edilmiştir. Fakat devlet, hangi çeşit vakıf olursa olsun hepsini denetime tabi tutmuştur. Bu manada, günümüzde kurulmuş bütün vakıfların da tıpkı Osmanlı Devleti zamanında olduğu gibi, bütün faaliyetlerinin kontrol altında tutulması gerekmektedir. Vakıflarda yolsuzluk ve kötüye kullanmanın önüne geçilmesi, bu vakıflara hayır yapanların haklarının muhafazası ve toplum yararına yapılması düşünülen hayrın devamı için, gereken önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Dolayısıyla vakıfların, yönetim ve muhasebelerinin teftiş edilmesi ve hesap verilebilirliği öncelikle sağlanmalıdır.

### **KAYNAKÇA**

#### **Osmanlı Arşivi Belgeleri**

A.}MKT.MHM., 497/65; A.}MKT.UM..422/61; A.}MKT.UM., 574/55; AE.SABH.I., 31/2363; AE.SAMD.II, 4/303; AE.SMMD.IV., 23/2579; BEO, 002781/208568; BEO, 004187/314016; BEO, 1949/146129; BEO, 2546/190947; BEO, 2556/191691; BEO, 2654/198999; C.EV., 13/632; C.EV., 231/11527; DH.MKT, 2259/105; DH.MUİ, 15/24; HAT, 552/27283; İ.DH., 65/3222; İE.EV., 8/879; ML.EMM., 1010/10; MV., 24/9; MV., 32/61; MV., 32/69; MV., 71/84; MV., 52/76; MV., 96/89; ŞD., 105/51; ŞD., 110/9; ŞD., 112/11; ŞD., 3211/12;

SB., 2/6; SB., 2/19; SB., 2/20; TS.MA.d, 3854; Y.,MTV, 00059/00056; Y.,MTV., 67/33; Y.,PRK.AZJ., 16/90; VGM, Osmanlı Arşivleri - EV.MKT - 01054.00139.

### Cumhuriyet Arşivi Belgeleri

CA, 30-18-1-1 / 4 - 47 – 1; CA, 30-18-1-1 / 9 - 22 - 16.

### Ana Kaynaklar

**Düstur**, Tertip 1, C.6, Devlet Matbaası, Ankara, 1939.

İsmail Sıdkı, (1324/1908). **Hatırat**, Selanik Matbaası, Dersaadet, <http://isamveri.org/pdf/frisaleosm/R017922.pdf> (18.12.2019)

Ömer Hilmi Efendi, (1307). **Ahkamü'l-Evkaf**, Matbaa-i Amire, İstanbul.

**TBMM Zabıt Ceridesi**, (4.2.1338). C.1,İçtima 154, “Kütahya Mebusu Besim Atalay Beyin, Evkafı Celâliyenin Hükümetçe idaresine dair kanun teklifi ve Şer’iye Encümeni mazbatası (2/123)”, ss. 209-211.

**TBMM Zabıt Ceridesi**, (23 Teşrinisani 1341). C.19, 13. İçtima “Müstesna Evkafın Refi İstisnaiyeti Hakkında Başvekâletten Mevrut (1/493) Numaralı Kanun Lâyihası Ve Kavanini Maliye Ve Evkaf Encümenleri Müşterek Mazbatası,” s.7-10, <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d02/c019/tbm02019013.pdf> (23.12.2019).

### Tetkik Eserler

Akbulut, İlhan (2007). “**Vakıf Kurumu, Mahiyeti ve Tarihi Gelişimi**,” Vakıflar Dergisi, 30, ss. 61-72.

Akgündüz, Ahmet (2002). “**Osmanlı Hukukunda Vakıflar, Hükümleri ve Çeşitleri**,” Türkler, C.10, (Ed: H. C. Güzel, K. Çiçek, S. Koca), Yeni Türkiye Yay., ss.825-850.

Akgündüz, Ahmet (2009). **Arşiv Belgeleri Işığında Somuncu Baba ve Nesebi-Âlîsî,(Yüce Nesebi)**, İstanbul, OSAV.

Akyıldız, Ali (2010). “**Şer’iyye Ve Evkaf Vekâleti**”, DİA, C.39, ss.7-8.

Atalay, Talip (2000). “**Fethinden 1959 Yılına kadarki dönemde Kıbrıs’ta Vakıf Eğitim İlişisine Genel Bir Bakış**”, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi, S. IV, C.II, ss.273-301.

- İbrahim Ateş (1992). “**Hazret-i Mevlâna Dergâhı İle İlgili Vakıf ve Vakfiyeler**”, Vakıf Haftası Dergisi, 9, ss.29-66.
- Azamat, Nihat (1996). “**Hacı Bayrâm-ı Velî**”, DİA, C.14, ss.442-447
- Barkan, Ömer Lütü (1942). “**Osmanlı İmparatorluğunda Bir İskân ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler I: İstîlâ Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zâviyeler,**” Vakıflar Dergisi, 2, ss.279-386.
- Başar, Fahameddin (1995). “**Evrenosoğulları**”, DİA, C.11, ss.539-541.
- Başar, Fahameddin (2005). “**Mihaloğulları**”, DİA, C.30, ss.24-25.
- Berki, Ali Himmet (1958-1959). “**İslam’da Vakıf, Sahih ve Gayri Sahih Nevileri**”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.VII, ss. 1-10.
- Berki, Ali Himmet (1965). “**Vakıfların Tarihi, Mahiyeti, İnkişafı ve Tekâmülü, Cemiyet ve Fertlere Sağladığı Faideler,**” Vakıflar Dergisi, 6, ss. 9-13.
- Çilingir, Hamdi (2015). “**Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır’ın Gözüyle Osmanlı Son Dönemi Vakıf Meseleleri**”, *İnsan ve Toplum*, C.5, S. 9, ss. 33-54.
- Devellioğlu, Ferit (2008). **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat (Eski ve Yeni Harflerle)**, yay. haz. Aydın Sami Güneyçal, Aydın Kitabevi, İstanbul.
- Eren, Fikret (1990). “**Vakıf Mevzuatının Aksayan Yönleri Semineri Paneli,**” VII. Vakıf Haftası (5-7 Aralık 1989), haz. İ. Ateş, S. Bayram, M. Narince, VGM, Ankara,  
<http://acikerisim.fsm.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11352/847/%C3%96nen%20%26%20Eren%20%26%20Yedi%C4%B1d%C4%B1z%20%26%20C3%87evik%20%26%20Akg%C3%BCnd%C3%BCz%20.pdf?sequence=1> (23.12.2019)
- Erkal, Mehmet (1991). “**Arşın**”, DİA, C.3, ss. 411-413.
- Eroğlu, Cengiz - Murat Babuçoğlu - Orhan Özdil (2006). **Osmanlı Vilayet Salnamelerinde Bağdat**, Global Strateji Enstitüsü, Ankara.

- Ertem, Adnan (1990). **Cumhuriyetin İlk yıllarında Vakıflarla İlgili Uygulamamalar**, İstanbul Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ertürk, Volkan (2013). “**Osmanlı Devrinde Vize Sancağındaki Selâtin ve Ümera Vakıfları (1530-1613)**”, Turkish Studies, Volume 8/5, Spring, ss. 279-300.
- Eyice, Semavi (1996). “**Gazi Evrenosoğlu Camii ve Türbesi**”, DİA, C.13, ss.449-450.
- Hacısalihioğlu, Neriman Ersoy (2007). “**Bulgaristan’da ‘Müstesna Vakıflar’ Sorunu ve 1909 Yılı Komisyon Kararları**”, Tarih Dergisi, S. 46, ss. 155-176.
- Kara, Mustafa (2011). “**Tekke**”, DİA, C.40, ss. 368-370.
- Karacakaya, Recep (2001). **Kaynakçalı Ermeni Meselesi Kronolojisi (1878-1923)**, İstanbul.
- Karagöz, Fatma Gül (2010). “**‘Hayrat-ı İslamiye İhtiyacat-I Asra Ve Usul-i Meşrutiyete Tevfikane Ne Vechile İdare Olunmak İcab Eder? : Yirminci Yüzyıl Başında Vakıf Kurumu Hakkında Bir Risale Üzerine**”, Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları, S. 10, ss 45-75.
- Karpuz, Haşim (2004). “**Mevlânâ Külliyesi**”, DİA, C.29, ss.448-450.
- Kenanoğlu, M. Macit (2006). “**Mülk**”, DİA, C.31, ss. 540-542.
- Keskioğlu, Osman (1968). “**Bulgaristan’daki Bazı Türk Vakıfları ve Abideleri**”, Vakıflar Dergisi, 7, ss. 129-137.
- Kılıç, Ayşegül (2012). “**Guzat Vakıflarına Bir Örnek: Gümülcine’de Gazi Evrenos Bey Vakfı**”, Balkanlarda Osmanlı Vakıfları ve Eserleri Sempozyumu, ss. 259-276.
- Koç, Kemalettin (2017). **Afşin Ashabü’l-Kehf’in Tarihsel Süreci (Ana Kaynaklar ve Arşiv Belgelerine Göre)**, Nevşehir Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Koçi Bey (1972). **Koçi Bey Risalesi**, gün. Türkçesi ile nşr. Zuhuri Danışman, Ankara.
- Köksal, Ahmet (2014). “**II. Meşrutiyet Dönemi’nde Vakıfların Yeniden Organizasyonuna Dair İki Eser: İsmail Sıdkı’nın ‘Hatırat’ı ve**



- Hamadezade Halil Hamdi Paşa'nın Layihası**", [Ankara Üniversitesi DTCF Tarih Araştırmaları](#), C.33 (56), ss. 343-385.
- Lowry, Heath W.- Erünsal, İsmail E. (2008). **"The Evrenos Dynasty of Yenice Vardar, The Journal Of Ottoman Studies"**, XXXII, İstanbul, 9-192.
- Numan, İbrahim (2003). **"Lefkoşa Mevlevihânesi"**, DİA, C.27, ss. 126-127.
- Ocak, Ahmet Yaşar (1996). **"Hacı Bektâş-ı Velî"**, DİA, C.14, ss.455-458.
- Osmanlı Belgelerinde Ermeni-Rus İlişkileri (1841-1898) I**, (2006). Yay. haz. Recep Karacakaya vd., Ankara.
- Öz, Mehmet (2019). **"Gelenekçi Osmanlı İslahat Düşüncesinde Temlikler ve Vakıflar"**, Vakıflar Dergisi, 80. Yıl Özel Sayısı, ss. 103-113.
- Öztürk, Nazif (1995). **"Evkâf-ı Hümayun Nezâreti"**, DİA, C.11, ss. 521-524.
- Öztürk, Nazif (1985). **"Toplum Devlet İlişkilerinde Vakıfların Rolü"**, II. Vakıf Haftası Kitabı, Ankara, ss.32-35.
- Öztürk, Nazif (2019). **"Vakıflar Hangi Statüde Bir İdarî Yapı ile Yönetilmelidir?"** Vakıflar Dergisi 80. Yıl Özel Sayısı, Ankara, ss. 11-71.
- Öztürk, Nazif (1986). **"Vakıfları Çerçevesinde Hacı Bayram Zaviyesinde Sosyal ve Kültürel Hayat"**, Vakıf Haftası Dergisi, 4, ss. 167-180.
- Öztürk, Nazif, (1995). **"XIX. Asır Osmanlı Yönetiminde Yaşanan Batılılaşma Hareketlerinin Vakıflar Üzerindeki Etkileri, İslami Araştırmalar, C.8, S.1, ss. 13-33.**
- Pakalın, Mehmet Z. (1993). **Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü u**, MEB, İstanbul.
- Sabev, Orlin (Orhan Salih), (2013) **"Osmanlıların Balkanları Fethi ve İdaresinde Mihaloğulları Ailesi (XIV.-XIX. Yüzyıllar)**, OTAM, 33/Bahar, ss. 229-244.
- Sak, İzzet (2010). **"Mevlâna Dergâhına Yapılan Bazı Vakıflar (1826-1907)"**, Vakıflar Dergisi, Sayı 34, ss. 485-487
- Şahin, Haşim (2009), **"Somuncu Baba"** DİA, C.37, ss.377-378.
- Tabakoğlu, Ahmet (2007). **"Öşür (Osmanlılar)"**, DİA, C. 34, ss. 101-102

- Tanman, M. Baha (1991). “Asitane”, DİA, C.3, ss. 485-487.
- Tanman, M. Baha (1996). “Hacı Bayrâm-ı Velî”, DİA, C.14, ss. 448-454
- Tanman, M. Baha (1996). “Hacı Bektaş-ı Velî Külliyesi”, DİA, C.14, ss.459-471.
- Tanrıkorur, Ş. Barihüda, (2004). “Mevleviyye”, DİA, C.29, ss. 468-475.
- Taş, Oktay - Mustafa Oğuz - Cevat Ekici (2014). “Türk Vakıf Kültürünün Devamlılığının Dayanağı: Muhasebe,” Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi, S. 7, ss.104-122, dergipark.org.tr. (13.09.2019).
- Teber, Ömer Faruk (2002). **Osmanlı Toplumunda Bir Sosyal Kurum Olarak Vakıf Çeşitleri ve İşleyişi**, Dini Araştırmalar, C.4, ss. 197-205.
- Trifonov, Yordan (1996). *Tarih ve Söylentilerde Mihalbey Oğulları*, Çev. Türker Acaroğlu, Belleten, C. 60, Sayı 229, ss. 801-818.
- Turan, Osman (2014) **Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihi**, Ötüken, İstanbul.
- Turgut, Vedat (2015). “[Vakıf Belgelerinde Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Dönemi Aileleri Malkoçoğulları ve Mihallüer](#)”, *Yeni Türkiye*, Sayı 66, ss.566-589.
- Turgut, Vedat (2016). **Yitirilen Mirasımız: Balkanlarda Kurulan Osmanlı Vakıfları (Fethinden XVI. Yüzyılın Sonuna Kadar)**, Türk Dünyası Vakfı Yayınları, Eskişehir.
- Turgut, Vedat (2016). **Yitirilen Mirasımız: Silistre Sancağı Vakıfları (Fethinden XVI. Yüzyılın Sonuna Kadar)**, Türk Dünyası Vakfı Yayınları, Eskişehir.
- Turgut, Vedat (2016). **Yitirilen Mirasımız: Siroz Sancağı Vakıfları (Fethinden XVI. Yüzyılın Sonuna Kadar)**, Türk Dünyası Vakfı Yayınları, Eskişehir.
- Turgut, Vedat (2016). **Yitirilen Mirasımız: Selanik Sancağı Vakıfları (Fethinden XVI. Yüzyılın Sonuna Kadar)**, Türk Dünyası Vakfı Yayınları, Eskişehir.
- Turgut, Vedat (2016). **Yitirilen Mirasımız: Vize Sancağı Vakıfları (Fethinden XVI. Yüzyılın Sonuna Kadar)**, Türk Dünyası Vakfı Yayınları, Eskişehir.

Tütüncü, Mehmet (2007) “**Kudüs Tekke ve Zaviyeleri ve Sancakbeyi Mehmed Paşa**”, Konya Kitabı X, Ed. Haşim Karpuz, Osman Eravşar, Konya Ticaret Odası, Konya, [https://www.academia.edu/27705879/kudus\\_tekke\\_ve\\_zaviyeleri\\_ve\\_Sancakbeyi\\_mehmed\\_pasa](https://www.academia.edu/27705879/kudus_tekke_ve_zaviyeleri_ve_Sancakbeyi_mehmed_pasa) (15.1.2020).

Uluçam, Abdüsselam (1988). “**Abdülkâdir-i Geylânî Külliyesi**”, DİA, C.1, ss.239-240.

Uludağ, Süleyman (1988). “**Abdülkâdir-i Geylânî**”, DİA, C.1, ss.234-239.

Yılmaz, Mehmet E. (2020), “**Bulgaristan’da Kiliseye Çevrilen Türk Eserler**” Rumeli’de Osmanlı Vakıfları Üzerine Araştırmalar: Bulgaristan, Ed: Ahmet Kala, İsmail Güleç, Ömer Said Güler, VAKAR, İstanbul, ss.207-228.

#### **Elektronik Kaynakları**

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.677.pdf> (22.03.2020).

<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3027.pdf> (22.03.2020).

<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd03icf01c002/ink040/mmbd03icf01c002ink0400544.pdf> (11.12.2019).

<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d02/c019/tbmm02019013.pdf>, s.7-10 (09.11.2019).

<http://www.gurun.gov.tr/tarihce> (06.06.2020).

**Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Yönetimi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma<sup>1</sup>****Abdullah SOYSAL**

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü  
asoyal2005@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6411-4988>

**Eda OBUZ**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Yüksek Lisans Öğrencisi, eda.obuz26@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0707-3531>

**Öz**

Bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi rastgele örnekleme yöntemiyle ulaşılan 114 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında sosyo-demografik özelliklerin sorgulandığı anket formu ve Okyay vd. (2016) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan “Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32)” kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi ile Spearman Korelasyon testinden yararlanılmıştır. Katılımcıların genel sağlık okuryazarlığı toplam puan ortalaması  $67,53 \pm 15,66$  olarak bulunmuştur. Tedavi ve Hizmet alt boyutunda sağlık okuryazarlığı toplam puan ortalaması  $33,45 \pm 8,63$  olarak bulunurken, Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi alt boyutunda toplam puan ortalaması  $34,08 \pm 8,73$  olarak bulunmuştur. Katılımcıların %95,6’sının genelde mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları, Tedavi ve Hizmet boyutunda %28,9’unun yeterli düzeye sahip oldukları, Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi boyutunda ise katılımcıların %36,0 ile yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Çalışma içerisinde katılımcılardan toplanan verilerle yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü, sosyal güvence ve gelir düzeyleri ile sağlık okuryazarlığı

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 20.01.2020 / 09.09.2020

*Künye Bilgisi: Soysal, A. ve Obuz, E. (2020). Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Yönetimi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 1198-1217. DOI: 10.33437/ksusbd.677560*

düzeyi arasında genelde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sağlık, Sağlık Okuryazarlığı, Sağlık Okuryazarlığı Düzeyi, Öğrenci.

## **Health Literacy: A Study On Health Management Students Of Kahramanmaraş Sütçü İmam University**

### **Abstract**

This study aims to examine the health literacy levels of health management department students of Kahramanmaraş Sütçü İmam University. The sample of the study consisted of 114 students reached using random sampling method. In the data collection, the questionnaire in which socio-demographic characteristics were questioned and "Turkey Health Literacy Scale-32 (Tsoy-32) the validity and reliability study of which was done by Okyay et al. (2016) were used. In data analysis, The Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test and Spearman Correlation tests were used. The mean total score of the general health literacy of the participants was found to be  $67.53 \pm 15.66$ . In the Dimension of Treatment and Service, the mean total score of health literacy was  $33.45 \pm 8.63$  while the mean total score in the dimension of Disease Protection and Health Improvement was  $34.08 \pm 8.73$ . It was observed that 95.6% of the participants had excellent health literacy level, 28.9% of them had sufficient level of health literacy in Treatment and Service Dimension and 36.0% of them had adequate health literacy level in Disease Protection and Health Improvement Dimension. As a result of the analyzes of the data collected from the participants, nostatistically significant difference was found between th estudents' age, gender, grade level, type of education, social security, income levels and health literacy levels.

**Keywords:** Health, Health Literacy, Health Literacy Level, Student.

### **1. GİRİŞ**

Sağlık okuryazarlığı kavramını tanımlayabilmek ve anlayabilmek için öncelikle okuryazarlık kavramı üzerinde durmamız gerekmektedir. "Okuması

yazması olan, öğrenim görmüş (kimse)” Türk Dil Kurumuna (TDK) göre okuryazar olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018).

Değişim ve gelişimin süreklileştiği şu zamanlarda yaşanan ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler, özellikle son 30-40 yıl içerisinde, birçok yaşam pratiğimizde olduğu gibi haberleşme şekillerimizde, okuma, yazma, dinleme/izleme biçimlerimizde ve metin algımızda önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da geleneksel okuma ve yazma eylemleri çerçevesinde değerlendirilen okuryazarlık kavramının anlam sahası genişlemiştir(Tüzel, 2012). Geçmişte sadece okuma ve yazma faaliyetlerini yerine getirme eylemi olarak ifade edilen okuryazarlık zamanın değişimine ayak uydurmuş ve Balcı (2013) tarafından daha güncel bir şekilde, yaşam boyu öğrenme bilincini oluşturma, bu bilinci geliştirme, daha etkin öğrenme için bireylerin yeni beceriler kazanmalarını sağlamak olarak tanımlanmıştır.

Sağlık ve okuryazarlık kavramları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okuma yazma bilmeyen bir bireyin sağlık alanında kendini ifade edebilmesi, sağlığını yönetmesi oldukça zordur. Ancak yüksek okuryazarlık düzeyine sahip olan bir bireyin, sağlık okuryazarlığı düzeyinin de kesinlikle yüksek olacağını düşünülmesi doğru değildir. Yapılan araştırmalardan da yola çıkılarak düşük okuryazarlığa sahip bir bireyin sağlık okuryazarlığının da düşük olması beklenirken, yüksek okuryazarlığa sahip her bireyden yüksek sağlık okuryazarlığı beklenemeyeceği sonucuna varılmıştır(Balçık vd.,2014).

Sağlık Bakanlığı'nın çalışmasında belirttiği üzere 1948 yılında Dünya Sağlık Örgütü Tüzüğü'nde sağlık, yalnızca hastalık veya sakatlığın olmaması durumu değil, fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik hali şeklinde tanımlanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2011). Sağlık durumunun yani kişilerdeki tam iyilik halinin sağlanabilmesinde en büyük rol yine kişinin kendisine düşmektedir. Çünkü sağlık hizmet sunumu ne kadar kaliteli olursa olsun kişi bilinçli bir sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip değilse sağlıklı olma durumunu tam olarak sürdüremeyeceği gibi hastalandığı takdirde iyileşmekte de bilinçli bir hastaya göre daha fazla zorluk çekecektir.

Bilir (2013)'in çalışmasında ifade ettiği şekliyle sağlık okuryazarlığı, genel okur-yazarlık ile ilişkili olup insanların yaşamları boyunca sağlık hizmetleri ile ilgili konularda kanaat geliştirmek ve karar verebilmek, sağlıklarını korumak, sürdürmek ve geliştirmek, yaşam kalitesini yükseltmek için sağlık ile ilgili bilgi kaynaklarına ulaşabilme, sağlık ile ilgili bilgileri ve mesajları doğru olarak algılama ve anlama konularındaki istekleri ve kapasiteleridir. Sağlık kavramı hayatımızın tam olarak merkezinde yer almaktadır. Çünkü sağlığı yerinde olmayan bireylerden iş hayatında, sosyal yaşamda veya aile ortamında tam olarak

## **A.Soyal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

kedilerini ifade etmeleri veya diğer alanlarda iyi bir performans sergilemeleri beklenemez. Bu yüzden bireylerin yaşam kalitelerini iyileştirmeleri, hastalıkları önlemeleri ve sağlıklarını daha iyi bir hale getirebilmeleri için sağlık bilgilerine erişmeleri ve bu eriştikleri bilgileri anlama, değerlendirme ve uygulama yönünde kararlar alabilecek düzeyde olmaları gerekmektedir. Bu durum da sağlık okuryazarlığını ön plana çıkarmaktadır (Aslantekin ve Yumrutaş, 2014: 327).

Şimşek (2013) çalışmasında sağlık okuryazarlığının tarihçesiyle ilgili Simonds'un çocukların yalnız tarih, fizik gibi alanlarda okur-yazar olmamaları, sağlık alanında da okur-yazar olmaları gerektiğini ifade etmesi üzerine bu okullardaki sağlık eğitimi tartışmasında kavramın ortaya çıktığını belirtmektedir. Sağlık okuryazarlığı literatüre 1970'li yıllarda girmiş olmakla birlikte, tedavi hizmetlerinde ve halk sağlığı alanında önemi son yıllarda artmıştır. Özellikle 2005 yılı sonrasında sağlık okuryazarlığı başlık ve konulu yapılan araştırma sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır. Çalışmalarda artışın yaşanmasından yola çıkarak sağlık okuryazarlığının giderek önem kazandığı ve halk arasında tam olarak bu şekilde anılmasa bile bilinçli hasta kavramının oluşmaya başladığı gibi sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2018) verilerine bakılarak sağlık harcamalarının 2017 yılında %17,4 oranında artarak, 140 milyar 647 milyon TL'ye ulaştığı görülmektedir. Bu artışın yaşanmasında kişilerin sağlık hizmeti kullanımındaki dikkatsizliği önemli bir etkidir. Akbulut (2015)'un çalışmasında belirttiği üzere Türkiye de 2008 yılında acil servise başvurusu sayısı 80 milyon olarak gerçekleşmiş ve Sosyal Güvenlik Kurumu, durumu acil olmayan hastalarına acil servis kullanımına yönelik katkı payı ödeme uygulamasını başlatmıştır. Çalışma içerisinde sağlık okuryazarlığı düşüklüğünün diğer ülkeler açısından da sağlık harcamaları maliyetlerini arttırdığı ifade edilmektedir. Bu durumun maliyetinin ABD'de yıllık 106 milyon dolar ile 238 milyon dolar arasında olduğu, İsviçre'de ise maliyetin 1.5 milyon frank olduğu hesaplanmıştır. Bilinçsiz hastanın bilinçsiz sağlık hizmeti kullanımını arttıracığı ve bununla sağlık harcamalarını arttıracığı dikkate alınarak sağlık okuryazarlığı konusuna daha fazla dikkat çekilmelidir.

Hastalıkların arttığı ve yaşam süresinin giderek uzadığı günümüz şartlarında daha bilinçli hastalara ve bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesi noktasında eğitim önemli bir etkidir. Çünkü yetersiz sağlık okuryazarlığı düzeyi sadece bireylerin değil tüm toplumun ortak sorunudur. Bu sorunun çözümü sadece sunulan hizmetin kalitesi veya doktorların başarısıyla değil kişilerin bilinç düzeyinin yükseltilmesiyle sağlanabilir. Öz ve Roizen (2006)'in *Siz Akıllı Hasta* adlı kitabında belirttiği üzere sağlık hizmetlerinden daha verimli bir şekilde yararlanabilmek ancak hastaların kendilerini sağlık konusunda eğitmeleriyle mümkündür. Kitap içerisinde hazırlanan sorulara

verilen cevaplarla ne oranda akıllı hasta olduğunuz saptanabilmektedir. Kitapta en iyi faydayı sağlamanın yolunun hasta doktor iş birliğinden geçtiği belirtilmekte bunun için de bilinçli hasta olmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Hastaların bilinçli olmasının yanı sıra doktorlarında ülkenin sağlık okuryazarlığı düzeyinin farkında olarak hastaları bilgilendirmesi büyük öneme sahiptir.

Sezer (2012)'in çalışmasında belirttiği üzere sağlık okuryazarlığı Nutbeam tarafından üç düzeye ayrılarak ifade edilmiştir. Bunlar; temel (fonksiyonel) sağlık okuryazarlığı, interaktif sağlık okuryazarlığı ve kritik ( eleştirel) sağlık okuryazarlığıdır. Temel sağlık okuryazarlığı, sağlık hizmetlerini nasıl kullanacağını bilme, sözlü veya yazılı sağlık mesajlarını anlama, ilaç dozunu doğru hesaplayabilme gibi temel sağlık becerilerini içermektedir. İnteraktif sağlık okuryazarlığı ise mevcut sağlık bilgisiyle kendi sağlığını koruyabilme, besin içeriklerini okuma, egzersiz yapma, sağlık sorununa göre yardım alacağı sosyal destekleri bilme becerilerini içermektedir. En üst seviyede sağlık bilgisini gerektiren kritik sağlık okuryazarlığı düzeyi ise kendi sağlığı ve toplum sağlığı için var olan sağlık risklerini, sağlık sorunlarını tanımlayıp analiz etmeyi, çözüm için politika geliştirme süreçlerine katılmayı ve medyada çıkan sağlık haberlerini yorumlayabilme becerilerini içermektedir.

Bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki öğrenciler üzerinde yapılan anketlerden elde edilen veriler ile yapılacak olan yorumların ve tavsiyelerin sağlık okuryazarlığının teşvik ve gelişimine katkıda bulunması hedeflenmiştir.

### **Sağlık Okuryazarlığı Hakkında Literatür İncelemesi**

Sağlık okuryazarlığı gelişmişlik düzeyinin önemli bir göstergesidir. Bu yüzden konu üzerine özellikle yurt dışında çok fazla çalışma yapılmıştır. Ülkemizde araştırma sayısı yeterli bulunmasa da son zamanların dikkat çeken ve önemle üzerinde durulan konuları arasında yer almaktadır. Öneminin fark edilmesi üzerine ülkemizde sağlık okuryazarlığı alanındaki çalışma sayısında artış yaşanmıştır. Aşağıda konuyla ilgili olan çalışmalara yer verilmiştir.

Kutner vd. (2006) tarafından Amerika'da yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla çalışma yapılmıştır. Çalışma da sağlık okuryazarlığı temel düzeyin altı, temel, orta ve yeterli düzeyde olmak üzere dört düzey kullanılarak ifade edilmiştir. Yetişkinlerin çoğunun (%53) orta düzeyde, %22'lik kısmının temel düzeyde ve %14'lük kısmının temel düzeyin altında sağlık okuryazarlığına sahip olduğu saptanmıştır. Çalışma içerisinde sağlık okuryazarlığı ile temel değişkenler (yaş, eğitim durumu, ırk gibi) arasındaki ilişkilerde incelenmiş ve raporlanmıştır.



## **A.Soyal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

Tokuda vd. (2009) tarafından yapılan çalışma düşük sağlık okuryazarlığının yaygınlığını belirlemek ve Japon genel nüfusunun düşük sağlık okuryazarlığı ile fiziksel ve zihinsel refah arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada sağlık okuryazarlığı düşük olan bireylerin yeterli sağlık okuryazarlığı olan bireylere göre daha düşük fiziksel ve zihinsel iyilik halinde oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada Japon yetişkinlerinde kendiliğinden bildirilen düşük sağlık okuryazarlığı oranı oldukça önemli bulunmuş ve bağımsız olarak daha zayıf fiziksel ve zihinsel refah ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avrupa Sağlık Okuryazarlığı Konsorsiyumu (2012) tarafından Avrupa'da sağlık okuryazarlığı düzeyini belirlemek amacıyla sekiz Avrupa ülkesinden 7795 katılımcı ile yapılan çalışmada araştırmaya katılan kişilerin %12'sinin yetersiz genel sağlık okuryazarlığı seviyelerine ve %35'si ise sorunlu sağlık okuryazarlığı seviyelerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avrupa Sağlık Okuryazarlığı Araştırması, tüm katılımcı ülkelerden elde ettiği verilerle sağlık okuryazarlığının daha eğitilmiş insanlarda önemli derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Türk toplumunda erişkin nüfusun sağlık okuryazarlığı düzeyi ile yeterli ve mükemmel sağlık okuryazarlığı oranının belirlenmesi amacıyla Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Sendikası (2014) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, Türkiye'yi temsilen örnekleme dâhil edilen 12 bölgedeki 23 ilde rastgele seçilmiş 4924 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'nin genel sağlık okuryazarlık indeksi 30,4 olarak bulunmuştur. Kategorik değerlendirmede toplumun %64,6'sının "yetersiz" (%24,5) veya "sorunlu" (%40,1) sağlık okuryazarlığı kategorilerinde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, yaklaşık 53 milyonluk Türkiye erişkin nüfusu göz önüne alındığında, yaklaşık 35 milyon kişinin "yetersiz" ve "sorunlu" sağlık okuryazarlığına sahip olduğuna işaret etmektedir.

Çin Ulusal Sağlık ve Aile Planlaması Komisyonu (2014)'nin kişilerin sağlık okuryazarlığını yükseltmek amacıyla yapmış olduğu pilot çalışmalar ışığında 2016 yılında Çin genelinde sağlık okuryazarlığı seviyesi %11,58 iken, projenin uygulandığı ilçelerde bu oran %19,57'ye ulaşmıştır.

Öztürk vd. (2015) tarafından aile sağlığı hizmetine başvuran hastaların demografik özellikleri ve sağlık okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir diğer çalışmada ise, lisansüstü eğitim alanların daha düşük eğitim alanlara göre ilaç prospektüslerini daha fazla okuduğu, 999 TL ve altı geliri olan insanların daha az ilaç prospektüsü okuma alışkanlıklarının olduğu ve hastalıklarla ilgili broşürleri daha az anlayabildikleri sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda erkek hastaların kadınlara göre ilaç prospektüslerini daha çok okudukları ve verilen broşürleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Filiz (2015) tarafından çalışma, gebelerin sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı düzeylerinin belirlenmesi aynı zamanda sağlık algısı ile sağlık okuryazarlığı ilişkisinin belirlenmesi ve sağlık okuryazarlığını etkileyen faktörlerin ifade edilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde gebe kadınların, Sağlık Okuryazarlık ölçeğine göre %29'u, NVS (NewestVitalSign) ölçeğine göre %64'ü ve Halk Sağlığı Okuryazarlığına göre %19'unun okuryazarlık düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar göz önüne alınarak sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Türkoğlu (2016) tarafından Isparta il merkezinde yaşayan bireylerin sağlık okuryazarlığı ve öz bakım düzeyini belirlemek ve sağlık okuryazarlığı ile öz bakım gücü arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan çalışmada, sağlık okuryazarlığı ile öz bakım gücü arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışmada alternatif/tamamlayıcı tıbbi kullananların sağlık okuryazarlığı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çimen ve Temel (2017) tarafından kronik hastalığı olan yaşlı bireylerde sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı ilişkisini ve sağlık okuryazarlığını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılan çalışmada, kişilerin sağlık okuryazarlığı ölçeği puan ortalaması ( $87.96 \pm 13.89$ ) olarak bulunmuştur. Kadınların erkeklere, 65-74 yaş arasındaki diğer yaş gruplarına, evli bireylerin bekâr olanlara, lise ve üzeri eğitim almış grupların daha az eğitim alanlara, çalışanların çalışmayanlara göre puan ortalaması daha yüksektir. Çalışmada, kronik hastalık sayısının sağlık okuryazarlık düzeyini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Almaleh vd. (2017) tarafından Mısır'da yapılan sağlık okuryazarlığına yönelik bir çalışma da ise amaç AinShams Üniversitesi Hastanelerinde ayakta tedavi olan katılımcıların sağlık okuryazarlık düzeylerini ölçmek ve yetersiz sağlık okuryazarlığı ile ilişkili faktörleri araştırmaktır. Çalışmada kadınların yetersiz fonksiyonel sağlık okuryazarlığına sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve fonksiyonel sağlık okuryazarlığı yetersiz olan katılımcıların yetersiz kapsamlı sağlık okuryazarlığına sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya dâhil edilen katılımcıların çoğunda sağlık okuryazarlığı sınırlı olarak bulunmuştur.

Çatı vd. (2018) tarafından yapılan hastaların sağlık okuryazarlığı düzeylerinin memnuniyet düzeylerini ne oranda etkilediğini ortaya koymaya amaçlayan çalışmada, sağlık okuryazarlığı düzeyinin hasta memnuniyetini etkilediği belirtilmiş ve düşük sağlık okuryazarlığının hasta memnuniyetini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2018) tarafından İstanbul'da sağlık hizmeti sunan kuruluşların kurumsal sağlık okuryazarlığı ile hastaların sağlık okuryazarlığı ve hasta memnuniyet

## **A.Soyal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada, üniversite hastanesinde yatanlarda sağlık okuryazarlığı ve hasta memnuniyeti düzeyinin yüksek, devlet hastanesinde yatanlarda ise düşük olduğu belirtilmiştir. Bu durumdan üniversite hastanesindeki yüksek hasta memnuniyetinin gelişmiş kurumsal sağlık okuryazarlığı ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla kurumsal sağlık okuryazarlığının hasta memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Güven vd. (2018) tarafından Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin “yeterli yada mükemmel sağlık okuryazarlığı” düzeyine sahip olma oranı ölçek toplamında %55,7 olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin istenilen sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olmadığını göstermektedir.

### **2. YÖNTEM**

Tanımlayıcı ve kesitsel tipteki bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Yönetimi bölümü öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma evrenini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Yönetimi bölümünde okuyan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Rastgele örneklem yöntemiyle öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Veriler birebir görüşme yoluyla dolduran anketlerden elde edilmiştir. 13.12.2018-24.12.2018 tarihleri arasında uygulanan 120 anketin dağıtıldığı öğrenciler gönüllülük esasıyla doldurmuş oldukları 114 anket ile araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Çalışmanın verileri öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin sorgulandığı anket formu ve sağlık okuryazarlığına ilişkin ifadelerin bulunduğu “Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32)” ile toplanmıştır. Ölçek, HLS-EU (European Health Literacy Survey) Çalışması Kavramsal Çerçevesi temel alınarak geliştirilen 32 soruluk yeni bir sağlık okuryazarlığı ölçeğidir. Okyay vd. (2016) tarafından ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Kavramsal çerçeve, sağlıkla ilgili iki boyut (tedavi, hastalıklardan korunma ve sağlığın geliştirilmesi) ve sağlıkla ilgili karar verme ve uygulamalar ile ilgili dört bilgi edinme sürecini (ulaşma, anlama, değerlendirme ve kullanma/kullanmama) içermektedir. Her madde çok kolay, kolay, zor, çok zor ve fikrim yok şeklinde derecelendirilmiştir. Sorulara verilen cevaplara göre ölçekten 0-50 arasında değerler alınabilmektedir. 0; en düşük sağlık okuryazarlığını, 50; en yüksek sağlık okuryazarlığını göstermektedir. Sağlık okuryazarlığı düzeyi, elde edilen değere göre dört kategoride de değerlendirilebilmektedir (Güven vd.,2018:402) ;

0-25: yetersiz sağlık okuryazarlığını,

- >25-33: sorunlu/sınırlı sağlık okuryazarlığını,
- >33-42: yeterli sağlık okuryazarlığını,
- >42-50: mükemmel sağlık okuryazarlığını ifade etmektedir.

Çalışmada toplanan veriler bu dört kategoride değerlendirilerek ifade edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe' de güvenilirliği; iç tutarlık (Cronbach Alfa) ile incelenmiştir. Okyay vd. (2016) tarafından ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı; 0.927 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik analizi 0.912 olarak bulunmuştur. Bu da Kılıç (2016)'ın çalışmasında belirttiği üzere kabul edilebilir değer olan 0,70'in oldukça üzerindedir.

Toplanan veriler SPSS 25 programında analiz edilmiştir. Uygun analiz yöntemlerini seçebilmek için öncelikle normal dağılım analizi yapılmış ve ifadelerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden çalışmada parametrik olmayan Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ile Spearman Korelasyon testinden yararlanılmıştır.

Konuyla ilgili olarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve test edilmiştir:

Hipotez 1: Katılımcıların yaşlarına göre sağlık okuryazarlığı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Hipotez 2: Katılımcıların cinsiyetlerine göre sağlık okuryazarlığı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Hipotez 3: Katılımcıların sınıf düzeylerine göre sağlık okuryazarlığı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Hipotez 4: Katılımcıların öğrenim türüne göre sağlık okuryazarlığı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Hipotez 5: Katılımcıların sosyal güvencelerine göre sağlık okuryazarlığı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Hipotez 6: Katılımcıların gelir düzeyine göre sağlık okuryazarlığı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo1'de gösterilmektedir.

**A.Sosyal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

**Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklerinin Dağılımı**

	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	79	69,3
Erkek	35	30,7
<b>Yaş</b>		
17-20 yaş arası	49	43,0
21-24 yaş arası	63	55,3
25-28 yaş arası	2	1,8
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
Birinci Sınıf	29	25,4
İkinci Sınıf	20	17,5
Üçüncü Sınıf	36	31,6
Dördüncü Sınıf	29	25,4
<b>Öğrenim Türü</b>		
Birinci Öğrenim	57	50,0
İkinci Öğrenim	57	50,0
<b>Sosyal Güvence</b>		
Yok	30	26,3
SGK	74	64,9
Diğer	10	8,8
<b>Gelir Düzeyi</b>		
<b>Gelir Giderden Az</b>	<b>38</b>	<b>33,3</b>
<b>Gelir Gidere Denk</b>	<b>64</b>	<b>56,1</b>
<b>Gelir Giderden Fazla</b>	<b>12</b>	<b>10,5</b>

Çalışmaya katılan öğrencilerin %69,3'ünü kadınlar oluşturmaktadır. %55,3'lük kısmı 21-24 yaş aralığını, %43'lük kısmı da 17-20 yaş aralığını, küçük bir kısım olan %1,8'lik kısmı da 25-28 yaş aralığını oluşturmaktadır. Birinci sınıf öğrenciler %25,4'lük kısmı oluştururken, %17,5'lik kısmı ikinci sınıf öğrencileri, %31,6'lık kısım üçüncü sınıf öğrencileri ve %25,4'lük kısım ise dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. %50'lik kısım birinci öğrenimlerdir. Öğrencilerin %64,9'u Sosyal Güvenlik Kurumu'na (SGK) bağlı iken %26,3'lük kısmın sosyal güvencesi yoktur. Katılımcılardan %56,1'lik kısımda gelir gidere denk iken %33,3'lük kısım da ise gelir giderden azdır. Çok az bir kısımda %10,5 gelir giderden fazladır.

**Tablo 2.** Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 ve Alt Boyutlarının Puan Ortalaması

	N	Minimum	Maximum	Mea n	Std. Deviation
<b>Genel</b>	114	32,00	112,00	67,5 3	15,66
Tedavi ve Hizmet	114	16,00	76,00	33,4 5	8,63
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi	114	16,00	53,00	34,0 8	8,73

Yukarıdaki Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların genel sağlık okuryazarlığı toplam puan ortalaması ( $\bar{X}= 67,53\pm 15,66$ ) olarak bulunmuştur. Tedavi ve Hizmet boyutunda sağlık okuryazarlığı toplam puan ortalaması ( $\bar{X}= 33,45\pm 8,63$ ) olarak bulunurken, Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi boyutunda toplam puan ortalaması ( $\bar{X}= 34,08\pm 8,73$ ) olarak bulunmuştur. Bu konuda üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; Güven vd.(2018)’nin Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada genel sağlık okuryazarlığı puanı ( $\bar{X}= 34,53$ ) olarak bulunmuştur. Yine aynı çalışmada Tedavi ve Hizmet boyutunun puan ortalaması ( $\bar{X}= 35,40$ ), ölçeğin genel puanından ( $\bar{X}= 34,53$ ) yüksek iken Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi boyutunun puan ortalaması ( $\bar{X}= 33,83$ ), ölçeğin genel puanından ( $\bar{X}= 34,53$ ) düşük bulunmuştur; Malatyalı ve Biçer (2018) tarafından Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada genel sağlık okuryazarlığı puan ortalaması ( $\bar{X}= 35,77$ ) olarak bulunmuştur. Çalışmada Tedavi ve Hizmet boyutunun genel puanının, ölçeğin genel puanından yüksek olduğu, Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi boyutunun genel puanının, ölçeğin genel puanından düşük olduğu ifade edilmiştir. Görüldüğü üzere diğer çalışmalar incelendiğinde bulunan puan ortalamasının literatüre uygun olduğu ve katılımcıların sağlık okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri İle Yaş Arasında Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi

17-20 Yaş Arası (N:49)	21-24 Yaş Arası (N:65)	Test değeri (Z)	P değeri
---------------------------	---------------------------	-----------------------	----------

### **A.Soylal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

	MeanRank	MeanRank		
Genel	56,90	57,95	-0,169	0,866
Tedavi ve Hizmet	59,15	56,25	-0,464	0,643
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi	54,13	60,04	-0,945	0,344

Yukarıdaki Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların yaşları ile sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Değerli (2018)'nin yapmış olduğu çalışmada katılımcıların cevaplarına göre yaş ile sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca çalışmada bulunan sonuçlara göre katılımcıların yaşlarının arttıkça sağlık okuryazarlığı düzeylerinin azalabileceği yönünde bir ifade bulunmuştur. İki çalışma arasında çıkan farkın çalışmaya dâhil edilen kişilerin yaş dağılımlarının farklı olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri İle Cinsiyet Arasında Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi

	Erkek (N:35)	Kadın (N:79)	Test değeri (Z)	P değeri
	MeanRank	MeanRank		
Genel	63,09	55,03	-1,202	0,230
Tedavi ve Hizmet	63,60	54,80	-1,313	0,189
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi	61,77	55,61	-0,919	0,358

Yukarıdaki Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetleri ile sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar mevcut iken farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalarda mevcuttur. Okyay vd.(2016)'nin, yapmış oldukları çalışmada da çalışmaya dâhil edilen grupların tamamında sağlık okuryazarlığı ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamış iken İnkaya vd. (2018)'nin yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin cinsiyeti ile sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin sağlık okuryazarlığı ölçek puanının erkek öğrencilerden fazla olduğu ifade edilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri İle Öğrenim Türü Arasında Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi

	1. Öğrenim (N:57)	2.Öğrenim (N:57)	Test değeri (Z)	P değeri
	MeanRank	MeanRank		
Genel	56,47	58,53	-0,332	0,740
Tedavi ve Hizmet	57,78	57,22	-0,091	0,928
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi	56,60	58,40	-0,292	0,770

Yukarıdaki Tablo 5’te katılımcıların öğrenim türü ile sağlık okuryazarlığı düzeyi arasında iki alt boyutta da anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Analizi

	1.sınıf (N:29)	2.sınıf (N:20)	3 sınıf (N:36)	4.sınıf (N:29)	Test değeri	P değeri
	MeanRank	MeanRank	MeanRank	MeanRank		
Genel	59,03	55,23	63,13	50,55	2,484	0,478
Tedavi ve Hizmet	61,97	62,80	60,85	45,22	5,426	0,143
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi	55,38	51,28	65,08	54,50	2,968	0,397

Yukarıdaki Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların sınıf düzeyleri ile sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Güven vd. (2018)’nin çalışmasında da sınıflar arasında yapılan değerlendirmede anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir.

**Tablo 7.** Katılımcıların Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri ile Sosyal Güvence Arasında Yapılan Kruskal- Wallis H Testi Analizi

	SGK (N:74)	Yok (N:30)	Diğer (N:10)	Test değeri	P değeri
	MeanRank	MeanRank	MeanRank		



**A.Soylal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

Genel	57,60	61,45	44,90	1,884	0,390
Tedavi ve Hizmet	54,78	68,83	43,60	5,809	0,055
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi	59,60	55,87	46,85	1,413	0,493

Yukarıdaki Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların sosyal güvenceleri ile sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Malatyalı ve Biçer (2018)’in yapmış olduğu çalışmada katılımcılar sosyal güvenceleri açısından incelediğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo 8.** Katılımcıların Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri ile Gelir Düzeyi Arasında Yapılan Kruskal- Wallis H Testi Analizi

	Gelir Giderden Az (N:38)	Gelir Gidere Denk (N:64)	Gelir Giderden Fazla (N:12)	Test değeri	P değeri
	MeanRank	MeanRank	MeanRank		
Genel	49,01	60,30	69,46	4,538	0,103
Tedavi ve Hizmet	49,00	60,22	69,92	4,651	0,098
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi	49,93	59,93	68,50	3,673	0,159

Yukarıdaki Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların gelir düzeyleri ile sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Değerli (2018) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların sağlık okuryazarlığı ile ilgili cevaplarında gelir gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hashempour (2018) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise katılımcıların sağlık okuryazarlıkları ve aylık gelirleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ifade edilmiştir.

**Tablo 9.** Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 İle Alt Boyutları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		Genel	Tedavi ve Hizmet	Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi
Genel	R	1,000	,893**	,924**
	P	.	,000	,000
Tedavi ve Hizmet	R	,893**	1,000	,682**
	P	,000	.	,000
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi	R	,924**	,682**	1,000
	P	,000	,000	.

Yukarıdaki Tablo 9’da görüldüğü üzere sağlık okuryazarlığı ölçeği Tedavi ve Hizmet ile Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur (r:0,682; p:0,000). Katılımcıların sağlık okuryazarlığı düzeylerinin Tedavi ve Hizmet (r:0,893; p:0,000), Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi (r:0,924; p:0,000) alt boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı, güçlü ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi ile Tedavi ve Hizmet algılarının artmasıyla sağlık düzeylerinin de aynı şekilde artacağı söylenebilir.

**Tablo 10.** Katılımcıların Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 Kategorik Sıklık Dağılımı

	Yetersiz		Sorunlu		Yeterli		Mükemmel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Genel	0	0	1	0,9	4	3,5	109	95,6	114	100
Tedavi ve Hizmet	17	14,9	49	43,0	33	28,9	15	13,2	114	100
Hastalıklardan Korunma Ve Sağlığın Geliştirilmesi	21	18,4	32	28,1	41	36,0	20	17,5	114	100

## **A.SoySal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

Tablo 10'da katılımcıların %95,6'sının genelde mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları, Tedavi ve Hizmet boyutunda ise %43,0'lık kısmın sorunlu-sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip iken %28,9'unun yeterli düzeye sahip oldukları görülmektedir. Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi boyutunda ise çok yüksek bir oran olmasa da katılımcıların %36,0 ile yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları %28,1'lik bir kısmında sorunlu-sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

### **4. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sağlık okuryazarlığı, kişilerin bilinçli sağlık kararları vermek için gerekli sağlık bilgi ve hizmetlerini anlama, edinme ve işleme kapasitesinin derecesi olup, sağlıkla ilgili birçok konuyu içerisinde barındırmaktadır. Özellikle üniversite öğrencilerinin bu konuda daha bilinçli olması gerektiği düşüncesi üzerine yapılan bu çalışma sağlık eğitimi alanını da kapsayan sağlık yönetimi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonunda toplanan verilerden Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin genel sağlık okuryazarlık durumu mükemmel düzeyde bulunurken, Tedavi ve Hizmet alt boyutunda çoğunluğun sorunlu-sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi alt boyutunda çok yüksek olmasa da yeterli sağlık okuryazarlığı oranı diğerlerinden fazladır.

Çalışma içerisinde katılımcılardan toplanan verilerle yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü, sosyal güvence ve gelir düzeyleri ile sağlık okuryazarlığı düzeyi arasında genelde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yerli ve yabancı literatür bu yönde incelenmiş ve bulunan sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmada katılımcıların %95,6'sının genelde mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları, Tedavi ve Hizmet boyutunda %28,9'unun yeterli düzeye sahip oldukları, Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi boyutunda ise katılımcıların %36,0 ile yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma Kutner vd. (2006) ve Çimen ve Temel (2017)'in çalışmalarında kişilerin sağlık okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğu yönündeki sonuçları desteklemektedir. Buna karşılık yapılan araştırmanın sonuçları, Avrupa Sağlık Okuryazarlığı Konsorsiyumu (2012), Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Sendikası (2014) ile Filiz (2015)'in yaptıkları araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

-Sağlık hizmetlerini daha etkin ve verimli sunabilmede sağlık hizmeti sunucularının sağlık okuryazarlığı düzeyinin yüksek olması oldukça önemlidir. Bu anlamda sağlık alanında idari ve tıbbi olarak görev alacak kişilerin sağlık okuryazarlığı konusunda farkındalıklarını artırmak için örgün ve uzaktan eğitim veren tüm eğitim kurumlarının müfredatına sağlık okuryazarlığı dersi dahil edilmelidir.

- Yine yerel düzeydeki eğitim merkezlerinde ebeveyn sağlık okuryazarlığı eğitimi verilmelidir.

Çünkü eğitim ilk ailede başlar ve bilinçli bir ailede doğru yetiştirilen ve yönlendirilen çocukların da sağlık okuryazarlığı düzeylerinde artış olacağı ve bu döngünün nesilden nesile devam edeceği ifade edilebilir.

-Eğitim konusunda yaşlılara ve çocuklara ayrıcalıklı bir eğitim verilmeli, özellikle de yaşlıların ilaç kullanımı konusundaki eğitimlerine dikkat çekilmelidir. Çocuklarda ise bu eğitimin anaokulu düzeyinde başlaması gerekmektedir.

-Toplu alanlarda sergilenecek konuyla ilgili güncel karikatürlerle de sağlık okuryazarlığı konusuna dikkat çekilebilir.

-Sağlık kurumları da hizmet içi eğitim programlarında kendi personellerine sağlık okuryazarlığı konusunda bilgilendirmelerde bulunabilirler. Ayrıca hastanede oluşturulan ekipler tarafından yatan hastalara sağlık okuryazarlığı konusunda bilinç oluşturabilecek eğitimler verilmesi önemli olabilecektir.

-Sağlıkta ortaya çıkan ve hayatı kolaylaştıran mobil uygulamalar kişilere tanıtılarak faydalanmaları sağlanabilir. Bu konuda gerek devlet ve gerekse özel sektörde üretilen birçok mobil sağlık uygulaması kişilerde sağlık okuryazarlığı bilinci oluşturacak düzeydedir. Bu uygulamaların kullanımı özendirilip yaygınlaştırılabilir.

-Sağlık okuryazarlığı konusunda her kesime hitap edecek kitap, dergi, e-broşür vb. gibi tanıtıcı dokümanların sayısı arttırılmalı ve kişilerde bu konunun sosyal ve toplumsal bir konu olduğu bilinci oluşturulmalıdır.

-Günümüz şartlarında medyanın çok etkin rol oynadığı göz önüne alınarak toplumu sağlık okuryazarlığı konusunda aydınlatmada medya kanallarından da faydalanılmalıdır.

### **KAYNAKÇA**

Akbulut, Yasemin (2015). **Sağlık Okuryazarlığının Sağlık Harcamaları ve Sağlık Hizmetleri Kullanımı Açısından Değerlendirilmesi**, (Ed. Filiz

**A.Soyal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

Yıldırım ve Alev Keser), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, ss. 121-128.

Almaleh, Ranya, Helmy, Yousab, Farhat, E, Mohamod, Heba ve Abdelhafez, Ahmed (2017), **Assessment of health literacy among outpatient clinic attendees at Ain Shams University Hospitals**, Egypt: a cross-sectional study. Public Health, 151, ss. 137-145.

Aslantekin, Filiz ve Yumrutaş, Mehmet (2014), Sağlık **“Okuryazarlığı ve Ölçümü”**, TAF Preventive Medicine Bulletin, 13(4), ss. 327-334.

Aşıcı, Murat (2009), **“Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık”**, Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17), ss. 9-26.

Balcı, Kürşat (2013), **Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlilik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Balçık, Pınar Yalçın, Taşkaya, Serap ve Şahin, Bayram (2014), **“Sağlık Okur-Yazarlığı”**, TAF Preventive Medicine Bulletin, 13(4), ss. 321-326.

Bilir, Nazmi (2013), **“Sağlık Okur-yazarlığı”**, Turkish Journal Of Public Health, 12(1), ss. 61-68.

china.com (2018), **Çin’de Halk Sağlığına Yönelik Çalışmalar Güçleniyor**, <http://turkish.china.com/news/china/543/20180125/1189036.html> (Erişim Tarihi: 31.12.2018).

Çatı, Kahraman, Karagöz, Yalçın, Yalman, Fuat ve Öcel, Yusuf (2018), **“Sağlık Okuryazarlığının Hasta Memnuniyeti Üzerine Etkisi”**, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14(1), ss. 67-88.

Çimen, Zühal ve Temel, Ayla Bayık (2017), **Kronik Hastalığı Olan Yaşlı Bireylerde Sağlık Okuryazarlığı Ve Sağlık Algısı İlişkisi Ve Sağlık Okuryazarlığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi**, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 33(3), ss. 105-125.

Değerli, Hakan (2018), **Toplumun Sağlık Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi Ve Sağlık Hizmetlerine Yönelik Algularına Etkisinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Filiz, Emel (2016), **Sağlık Okuryazarlığının Gebelik Ve Sağlık Okuryazarlığı İle İlişkisi**, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Güven, Durdane Yılmaz, Bulut, Hülya ve Öztürk, Sercan (2018), “**Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi**”, Journal of History Culture and Art Research, 7(2), ss. 400-409
- Hashempour, Leila (2018), **Sağlık Ve Diyabet Okuryazarlığı: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Örneği**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnkaya, Bahar ve Tüzer, Hilal (2018), “**Bir Üniversitenin Sosyal ve Sağlık Bilimlerinde Okuyan Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlığı Durumunun İncelenmesi**”, Kocaeli Medical Journal, 7(3), ss. 124-129.
- Kılıç, Selim (2016), “**Cranbach’ın Alfa Güvenilirlik Katsayısı**”, Journal of Mood Disorders, 6(1), ss. 47-48.
- Kickbusch, Iona, Pelikan, Jürgen M., Apfel, Franklin ve Tsouros, Agis D. (2013), **Sağlam Kanıtlar Sağlık Okuryazarlığı**, (Çev. Türkiye Sağlıklı Kentler Birliği).
- Malatyalı, İrem ve Biçer, Enis B. (2018), “**Sağlık Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği**”, Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 17(2), ss. 1-15.
- National Center for Education Statistics (2006), “**The health literacy of America’s adults: Results from the 2003 national assessment of adult literacy**”, U.S. Department of Education, <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006483.pdf> (Erişim Tarihi: 28.12.2018).
- Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Sendikası (2014), **Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırması**, SAĞLIK-SEN Yayınları, Ankara.
- Sezer, Ayşe (2012), **Sağlık Okuryazarlığının Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları İle İlişkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, Zeynep (2013), “**Sağlığı Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi ve Örneklerle Sağlığı Geliştirme Stratejileri**”, TAF Preventive Medicine Bulletin, 12(3), ss. 343-358.
- Tokuda, Yasuharu, Doba, Nobutaka, Butler, James ve Paasche-Orlow, Michael (2009), “**Health literacy and physical and psychological well being in Japanese adults**”, Patient Education and Counseling, 75(3), ss. 411-417.

**A.Soyal-E.Obuz Sağlık Okuryazarlığı: Kahramanmaraş Sütçü İmam...**

Türk Dil Kurumu (TDK) (2018), **Okuryazar**, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=OKURYAZAR](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=OKURYAZAR) (Erişim Tarihi: 19.12.2018).

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011), **Sağlığın Teşviki Ve Geliştirilmesi Sözlüğü** (1. Baskı), Sağlık Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu (2018), **Sağlık Harcamaları İstatistikleri 2017**, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27621> (Erişim Tarihi: 28.12.2018).

Türkoğlu, Çağdaş (2016), **Sağlık Okuryazarlığı ile Öz Bakım Gücü Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Isparta İli Örneği**, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Tüzel, Sait (2012), **Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi**, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(12), ss. 81-96.

Okyay, Pınar (Ed.) ve Abacıgil, Filiz (Ed.) (2016), **Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçekleri Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması**, Sağlık Bakanlığı Yayını, Ankara.

Öz, Mehmet ve Roizen, Michael F. (2006), **Siz Akıllı Hasta**, Koridor Yayıncılık, İstanbul.

Öztürk, Zekai, Atilla, E.Asuman ve Koç, Elif (2015 ), **Aile Sağlığı Merkezlerine Başvuran Hastaların Demografik Özellikleri Ve Sağlık Okur Yazarlıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi**, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200557> (Erişim Tarihi: 30.12.2018).

Özer, Orhan (2018), **Sağlık Hizmeti Sunan Kuruluşların Kurumsal Sağlık Okuryazarlığı İle Hizmet Sundukları Kişilerin Sağlık Okuryazarlığı Ve Hasta Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Medipol Üniversitesi, İstanbul.

## Helal Gıda Tüketimine Yönelik Tutumların Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi (Adıyaman Örneği) <sup>1\*</sup>

**Derya ÖZÇELİK YORULMAZ**

Uzman, Adıyaman Üniversitesi,  
Rektörlük Personel Daire Başkanlığı  
dyorulmaz@adiyaman.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0932-8312>

**Yavuz AKÇI**

Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,  
İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü  
yavuzakci@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6755-6650>

### Öz

İnsanlar yaşamlarını sürdürürken kendilerine belli sınırlamalar koymuşlardır. Bu sınırlamaların oluşmasında kişilerin inandıkları dinin etkisi büyüktür. Kişiler inançları doğrultusunda kendilerine verilen emirlerle hareket eder. İslamiyet'te de bu olgulardan birisi Helal Gıda kavramıdır. Helal Gıda kavramı; çiftlikten reyona kadar tamamıyla İslami kurallara uygun olarak hazırlanan ürünlere denir. Helal gıda ilk önce gayrimüslim ülkelerde yaşayan Müslümanların talebi doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Bu talep daha sonra Müslüman yoğun ülkelere kadar uzanmıştır. Gelişen sanayi ve teknolojiler doğrultusunda üretilen ürünlerin nasıl elde edildiği bilinmediğinden tüketicilerin de rahatlıkla satın alabileceği ürünleri arz etmek için Helal Gıda Sertifikası oluşturulmuştur. Türkiye'de helal gıda kavramı uzun geçmişe sahip değildir. Son zamanlarda gelişme göstererek artık Devlet kontrolünde ve Devlete bağlı kuruluşlar tarafından da Helal Gıda Sertifikası verilmektedir. Bu çalışma Adıyaman İlinde bulunan tüketicilerin Helal Gıda tüketim davranışını, Helal Sertifikalı Gıda ürünü satın alma niyetini ve Helal

<sup>1</sup> Makale Geliş/Kabul Tarihi: 16.02.2020 / 22.08.2020

\* Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalında tamamlanan "Helal Gıda Tüketimine Yönelik Tutumların Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi (Adıyaman Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Künye Bilgisi: Özçelik Yorulmaz, D. ve Akçi, Y. (2020). Helal Gıda Tüketimine Yönelik Tutumların Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi (Adıyaman Örneği). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 1218-1238. DOI: 10.33437/ksusbd.689940*



Gıda'nın tüketiciler için ne ifade ettiğini anlamak için yapılmış olup toplamda 388 anket uygulanarak toplanan veriler SPSS 20.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda cinsiyetin helal gıda davranışında kadınlar lehine anlamlı fark oluşturduğu, evlilerin bekârlara oranla, orta yaş grubunun diğer yaş gruplarına oranla, ücretli çalışanlar, serbest çalışanlar ve ev hanımlarının hassasiyetinin daha fazla olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Helal, Haram, Helal Gıda, Helal Gıda Sertifikası.

### **The Effect of Attitudes Towards Halal Food Consumption on Purchasing Intention (Adiyaman Case)**

#### **Abstract**

People have set certain limitations in their lives. The influence of religion on the beliefs of individuals is great. One of these phenomena in Islam is the concept of Halal Food. Halal food concept; From farm to section, it is called the products prepared completely in accordance with Islamic rules. Halal food first emerged in accordance with the demand of Muslims living in non-Muslim countries. This demand then extended to Muslim countries. Since the products produced in line with the developing industry and technologies are not known. In Turkey, the concept of halal food does not have a long history. Nowadays, by the state control and State affiliated organizations, Halal Food Certificate is given. This study was conducted in order to understand the consumption of Halal Food consumption of the consumers in Adiyaman Province, the intention of purchasing Halal Certified Food products and the meaning of Halal Food for consumers. In the results obtained from the study, it was observed that gender had a difference in the halal food behavior in favor of the ladies, and the wages of married people, wage workers, homemakers and housewives were higher in comparison to other age groups.

**Keywords:** Halal, Haram, Halal Food, Halal Food Certificate.

#### **1. GİRİŞ ve ÇALIŞMANIN AMACI**

Tüketiciler ihtiyaçları için ürün aldıklarında bazı ürünleri dinleri emrettiği için alırken bazı ürünleri dinleri yasakladığı için satın almamaktadırlar. Dolayısıyla tüketicilerin böyle davranması sonucu helal ürün kavramı ortaya çıkmıştır (Kurtoglu ve Çiçek, 2013:182). Helal Ürün yalnızca Müslümanların değil gayri

Müslümlerin de kabul ettiği bir standart olarak görülmektedir. Gayri Müslümler, Helal ürünleri daha sağlıklı ve güvenilir bulmaktadırlar (Golnaz vd.,2010:667). Böylelikle helal gıdanın belli bir standardizasyonunun olması için sertifikalama ve bunları sağlayan kuruluşlar ortaya çıkmıştır. Dünyada helal sertifikalamasının öncüsü olan Endonezya ve Malezya helal ürünler için şartname oluşturmuşlardır. İthal ettikleri ürünlerin bile bu şartnameye uymasını istemişlerdir. Türkiye’de ise 2000’li yıllarda helal gıda sertifikası için bazı dernekler kurulmuş olup ilk olarak 2003 yılında www.gidaraporu.com sitesi üzerinden yayın yapılmaya başlamış daha sonrasında GİMDES (Gıda ve İhtiyaç Maddeleri Denetleme ve Araştırmaları Sertifikalama Derneği) kurulmuş ve 2011 yılında TSE Sertifikalamaya başlamıştır (Şahingöz ve Onur 2017: 277-278).

## 2. SATIN ALMA NİYETİ

Satın alma niyeti, tüketicinin belirli bir zamanda, belli bir marka veya üründen belli miktarda ürün almayı düşünmesine denir (Howard,1989; Akt. Gökalan,2009:68). İnsanların davranışlarının altında bir niyet vardır. Örneğin ağlama davranışının altında ağlama niyeti bulunmaktadır. Bununla birlikte satın alma davranışının altında satın alma isteği (niyeti) vardır (Eren, 2009:3).

Tüketicilerin satın alma niyetini; işletmelerin ürün ve hizmet üretiminde çevreye zarar verip vermediği, ürünün tutulması için yalan yanlış beyanda bulunup bulunmaması, çalışanların haklarını verip vermemeleri ve ürün üretirken işletmelerin toplumun ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadıkları gibi özellikleri etkilemektedir. Ayrıca tüketici bilinçli olursa gerekirse piyasadaki diğer ürünlere oranla bu bilinçle üretilen ürünlere daha çok para vermeye razı olur (Vezir Oğuz ve Bilgen, 2017:52).

Satın alma niyeti ile ilgili yapılan araştırmalara göre, tüketicilerin niyetlerini en çok etkileyen özelliğin resimler olduğu anlaşılmıştır. Reklamlardaki tanıdık yüzler tüketicilerin niyetini olumlu etkiler. Ancak ekranda kalma süresi önemlidir (İşli, 2016:61).

Tüketim; üretilen veya yapılan ürün ve hizmetlerin kullanılıp harcanması anlamına gelir (TDK, 2019). İktisadi anlamda tüketim, mal ve hizmetlerin kişilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kullanılmasıdır. Tüketici; kendisinin veya ailesindeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için ürün ya da hizmet alan veya tüketen kişi olarak tanımlanabilir. Tanımdan da anlaşıldığı gibi ürünü satın alan ve tüketen kişi aynı olmayabilir. Buradaki asıl amaç satın almanın tüketim amacıyla yapılmış olmasıdır. Özellikle satın alma kararının tek başına veremeyenlerin olduğu durumda mesela aile ortamında satın alma sürecinde bireyler karar verebilirler. Örneğin, bir ürünün aile içinde esas kullanıcısı farklıyken ürünün satın alma kararını ve alma işlemini başkaları yapabilir

(Nurtanış Velioğlu vd. 2013:4). Şöyle ki bebek bezinin esas kullanıcısı bebekler iken satın alan baba, kararı veren ise annedir.

Tüketiciler işletmenin hedef pazarını oluşturduğundan, işletmenin pazara yönelik faaliyetlerinin en önemli ögesidir. Tüketicilerin genel özellikleri aşağıdaki gibidir (İslamoğlu ve Altunışık, 2010:5-6; Akt.Sürer, 2017:2);

- Tüketiciler satın alma kararlarını kendileri verir,
- Tüketicilerin ihtiyaçları, isteklerinden ötürü ürün veya hizmet satın alırlar,
- Tüketicilerin tercihlerinde kişilikleri etkilidir,
- Tüketiciler bir ürünü satın almadan önce veya sırasında değil sonrasında da değerlendirme yaparlar.

Tüketici davranışı; insanın ihtiyacının hissedilmesinden itibaren başlayan İhtiyacının karşılanıp sonrasına kadar devam eden ve kişiden kişiye değişen sürece denir (Ergezer, 2018). Tüketicilerin istekleri ve ihtiyaçları kişiden kişiye değişiklik göstereceğinden, bu istek ve ihtiyaçlarını giderirken de farklı davranışlar sergileyeceklerdir. Tüketici davranışlarını etkileyen faktörler; kültürel, sosyal, psikolojik ve kişisel faktörler olarak gruplandırılmaktadır.

### **2.1. Helal, Haram ve Helal Gıda**

İnsanlar var olduğundan beri bir şeylere inanma ihtiyacı duymuşlardır. Bunlar ilahi güç olabileceği gibi kendi yaptıkları putlar da olmuştur. İnsanlar bu inanışlarının vermiş olduğu kurallar çerçevesinde yaşamışlardır (Ördek, 2017:13). Bu sebeptendir ki son kutsal din sayılan İslam dininde de belli emir ve yasaklar vardır. İslam inancına göre;

Helal; Dinin kurallarına aykırı olmayan yasaklanmamış olan şeylerdir. Haram ise dinen yapılması, kullanılması, yenilip içilmesi yani dinen yasak olan şeylerdir. Yani haram ve helal kavramlarının birbirinin zıddı denilebilir. Helal olan şeylerin yapılmasında bir sakınca yoktur ve sakınca olmadığı gibi uygulanırsa övülür. Haram olan şeyler ise terkedildiğinde sevap kazanılır, uygulanırsa ceza hak edilmektedir (Erdem, 1997:151).

Helal gıda; çiftlikten reyona tamamen İslami kurallara uygun olarak üretilen gıdalara denir. Daha geniş tanımı ise; bitkisel, hayvansal veya kimyasal olan gıda ürünlerinin ham maddeleri, yardımcı bileşenleri, işleme metotları, işletme koşulları, katkı maddeleri ve ambalajlarının İslami kurallara uygunluğunu ifade eder (Yıldırım, 2011). Helal gıda yalnızca gıdanın kendisi değil ürünlerin işleme

ve üretim aşamalarını da içine alır. Bunlar, kesim, yıkama ve temizlik, paketlenme ve depolanma gibi süreçleri de içerir (Ratanamaneichat ve Rakkarn, 2013:135). Haram gıda ise helal gıdanın tam tersidir. İslam dinine göre haram olan yiyecek ve içecekler; ölü hayvanın eti, yüksek yerden düşen hayvanın eti, başka hayvan tarafından öldürülen hayvanın eti, dövülerek öldürülen hayvanın eti, boğularak öldürülen hayvanın eti, Allah'ın adı anılmadan kesilen hayvan eti, domuz eti, domuz etiyle elde edilen her türlü şey, alkol sarhoş edici her şey haramdır (Kızılgın ve Özkan, 2014:19).

Tüketici ürün satın alırken dini inanışları çerçevesinde hareket eder, bazıları inancına göre uygunken bazıları uygun olmadığından satın almaz. İşte bu durumlardan ötürü helal gıda kavramı ortaya çıkar (Kızılkaya 2017:28). Müslümanların helal gıdaya karşı tutumu, helal gıda tüketme davranışını da ortaya koyar (Khalek, 2012:26).

Kurani kerimde belirtilen helal ve haram gıdalar için Bakara suresi 173. Ayet, Maide suresi 3. ve 4. Ayetlerdir. Bu ayetlerde nelerin haram olduğu belirtilmiştir.

Dolayısıyla Müslümanlar helal ve haram gıdaların neler olduğunu Kurani Kerimde geçen ayet ve Hz. Muhammed'in sünnetlerine bakarak bilirler.

Helal kavramı nasıl İslam dininde varsa diğer dinlerde de vardır. Helal kavramına benzer Yahudilerdeki Koşer veya Kaşer kavramı vardır. Koşer (Kaşer); Yahudilere göre yenilmesinde veya kullanılmasında herhangi bir sakınca olmayan şeylerdir.

İslam dini ve Yahudilikte helal ve haram ile ilgili olarak daha çok yiyecek ve içeceklerin önemsendiği görülmektedir (Koşum, 2013:12-13). Haram sayılabilecek bazı Gıda katkı maddeleri; renklendiriciler, koruyucular, tatlandırıcılar, lezzet arttırıcılar, emülgatörler, enzimler ve jelatinler olarak sınıflandırılmıştır.

## 2.2. Helal Gıda Sertifikası

Helal sertifika; ehil ve tarafsız bir kuruluşun, üretimin helal koşullara uygun üretilip üretilmediğini denetlemesi koşuluyla verilen belgedir. Gıdalarda helal koşulların yanı sıra sağlığa da uygun olması gerekmektedir (<http://www.gimdes.org/helal-sertifikasi-nedir.html> E.T. 21.02.2019). Bir ürün helal sertifikası alırsa helal logosunu ürünlerinde kullanabilir. Helal gıda ile ilgili çeşitli logolar bulunmakta ve bunlar bulunduğu ülkeye göre de farklılık göstermektedir (Riaz, 2010:75 ; Akt: Yener, 2011:41).

Türkiye’de helal gıda arayışı önceden de var olmakla birlikte 1970’li yıllarda daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönemde margarin yenmemiştir, daha çok dindar kasaplardan et alınmıştır. Dışarda et yememe ve diş fırçasında domuz kılı olabilir ihtimaline karşı kullanılmamıştır. 1980’li yıllarda bu arayış daha da çok artmış her kesimden kişiler ilgilenmiş, dernekler, cemaatler, vakıflar bu konuyla ilgilenmeye başlamıştır. 2000’li yıllarda artık bu konuyla ilgili dernek ve vakıflar kurulmaya başlanmıştır (Çelen, 2012). 2003 yılında bazı gönüllüler tarafından Gıda Raporu adı altında (www.gidaraporu.com) web sitesi hazırlanarak günümüze kadar önemli çalışmalar yapmıştır. Daha sonra 2005 yılında “Gıda ve İhtiyaç Maddeleri Denetleme Araştırmaları ve Sertifikalama Derneği (GİMDES)” kurulmuştur. Günümüze kadar halen aktif çalışmalarda bulunan GİMDES 2009 yılında birçok yabancı kuruluşa üye olarak helal standardı belirleyerek sertifikasyona başlamıştır (Batu,2012a:58). Türkiye’nin helal gıda sertifikasyonuna 2011 yılında TSE’nin de katılmasıyla devlet eliyle kurumsal kimlik oluşmuştur. Türkiye’de Helal sertifika veren kurumlar; GİMDES, TSE, Dünya Helal Birliği, HELALDER ve HEDEM’dir. (<https://www.helalplatform.com/helal-gida/helal-sertifikasi-veren-firmalar/1425/> E.T).

GİMDES ve TSE’nin Helal logoları aşağıdaki şekildedir:



**Şekil 1. Helal Sertifika Logoları**

Dünyanın birçok yerinde İslami kuruluşlar yiyip içtiklerinden emin olmak için farklı arayış içine girmiş ve belli şartnameler hazırlamışlardır. İlk olarak 1963’de Kanada’da kurulan bir sivil toplum kuruluşu olan Kuzey Amerika İslam Kurumu (Islamic Society of North Amerika ISNA) bu ihtiyaçları karşılamaya başlamıştır. Bu çalışma sonucunda Amerikalı ve Kanadalı Müslümanlar bir helal standardı oluşturmaya başlamışlardır. Daha sonra yine Amerika İslam ve Gıda ve Beslenme Konseyi (Islamic Food and Nutrition Council of America-IFANCA) kurulmuştur. Müslüman ülke olan Malezya helal gıda sertifikasını veren ilk ülkedir. Malezya’da helal gıda çalışmaları devlet kuruluşu olan JAKİM (İslam Kalkınma Bölümü) eliyle olmaktadır (Batu, 2012a:57).

Dünya’da helal sertifikasyon yaygın hale gelmiştir. Ancak Amerika, Avrupa ve uzak doğu ülkelerinde farklı kriterler kullanılmaktaydı. Bundan dolayı ortak bir yol bulmak zorunluluk haline geldi. Bu ortak yolu bulmak için İslam Konferansı Örgütü (İKÖ) üyelerinin içinde bulunduğu İslam Ülkeleri Standart ve Metroloji Enstitüsü (SMIIC) Kurulmuştur (Batu, 2012b:73). Çünkü herhangi bir birey veya ajans helal sertifikası verebilir ancak bunun geçerliliği her ülkede kabul edilmez (Riaz ve Chaudry 2004:166). Dolayısıyla SMIIC gibi bir kurumun kurulmasına ihtiyaç duyulmuştur. SMIIC Mayıs 2010’da 10 İİT üyesinin onay şartını aldıktan sonra faaliyete geçti ve Merkezi İstanbul’da olmak üzere kuruldu. SMIIC İslami İş birliği Teşkilatı (OIC) Üyelerinden oluşan Standartların birbirine uyumlaştırarak ve yeni uyumların hazırlanarak üye ülkeler arasında birliği sağlamıştır. Amaç teknik engellerin ortadan kaldırılarak ticaretin gelişmesini sağlamaktır. Ayrıca üye devletlerin birbirlerine her konuda yardımcı olmalarını sağlamaktır.

Dünyada 1,5 milyar Müslüman milyonlarca olan helal ürünleri talep etmektedir dolayısıyla helal pazar muazzam şekilde büyüktür. Bilgilere göre helal pazar yıllık 200 milyar dolar civarındadır. Müslümanların dışında başka dinlere inanan insanlar da helal gıdaları daha hijyenik ve güvenilir buldukça helal gıda pazarın gittikçe büyüyen bir pazar olacağı beklenmektedir (Torlak, 2012: 2). Helal gıda pazarındaki aktif ülkeler; Endonezya, Malezya, Tayland, Avusturalya, Kuzey Amerika ve Avrupa ülkeleridir.

### 2.3. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Helal gıda ile ilgili yerli ve yabancı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları;

Wan ve Awang (2009) çalışmalarında Yeni Zelanda’da yapmış olup uyguladıkları anket sonucuna göre; Helal gıdaları yalnızca Müslümanların değil Müslüman olmayanlarında talep ettiklerini görmüşlerdir.

Abdul ve Arkadaşları (2009) Helal logosu üzerine yapmış oldukları araştırmalarında tüketicilerin helal logosuna ve etiket içeriğine olan güvenleri yüzde 99 olumlu çıkmıştır. Helal yiyecek tercihinde güvenin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yener (2011) çalışmasında helal sertifikalı ürünlere karşı tüketicilerin neye önem verdikleri ve herhangi tercih yaparken hangi etkenlerin önemli rol aldığı üzerinde durmuştur. Araştırmada helal sertifikasına olumlu bakan tüketicilerin profilini belirlemiştir.

Parlak (2012) çalışmasında helal gıda pazarının göçmenlerin göç ettikleri yerde dini inanışları doğrultusunda talepleri ile öne çıktığını belirtmiştir. Özdemir

ve Yaylı (2014) çalışmalarında helal ürün satan marketlerde alışveriş yapan tüketicilerin dini yaşam tarzları helal sertifikalı ürünlere olan tutumları incelenmiştir.

Zulfakar ve Arkadaşları (2014) çalışmalarında helal gıdaların helal kalabilmesi için tedarik zinciri için koruyucu önlemler alınması gerektiğini savunmuşlardır. Khalek (2014) çalışmasında Malezya'daki yükseköğrenim kurumlarındaki gençlerin helal gıda satış noktalarına ve JAKİM'in helal sertifikasyonuna olumlu bakmışlardır.

Öztürk ve arkadaşları (2015) çalışmalarında Türkiye'deki Müslüman tüketicilerin satın alma davranışlarının belirleyici unsurlarını belirlemek için Planlı Davranış teorisi temel alınanların helal tüketim davranışını açıkladığından bahsetmişlerdir.

Kızılkaya (2017) çalışmasında helal gıda konusunda tüketici eğilimleri üzerine araştırma yapmıştır. 382 katılımcıyla yapmış olduğu anket sonucu üzerine Türkiye'de helal gıda üzerine hassasiyet olduğunu belirtmiştir.

### **3. YÖNTEM**

Bu çalışmanın amacı helal gıdalara yönelik tüketici tutumlarının satın alma niyetine etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada tüketicilerin helal gıdalara bakış açılarında farklılıklar var mıdır?

#### **3.1. Evren ve Örneklem**

Çalışmada Evren olarak Adıyaman il merkezinde bulunan 18 yaş üstü tüketiciler seçilmiştir. Adıyaman ile ilgili bu konuda herhangi bir çalışmanın olmaması Adıyaman'ın evren seçilmesindeki en önemli sebeptir. 2018 yılı verilerine göre Adıyaman il nüfus sayısı 624.513 olup merkez nüfus sayısı 304.615'tir. (<http://www.adiyaman.gov.tr/nufus-bilgileri>). Örneklem için kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evreni belli bir büyüklükte olduğunda 384 örneklem kabul görmektedir. Bu çalışmada 388 geçerli anket elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket Kızılkaya (2017), Çukadar (2017) ve Yener (2011)'in çalışmalarından derlenmiştir.

Ankette demografik bilgilerin yanı sıra, helal Gıda tüketim davranışı, helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti, helal Gıdanın kişiler için ne anlama geldiği gibi soru gruplarından oluşmaktadır. 19.03.2019-27.03.2019 tarihleri 19 kişilik pilot uygulamada verilerin güvenilirliğinin (cronbach's alpha ,950) uygun olduğu belirlenmiştir. Ana uygulama 388 kişiye uygulanan anket verilerinden oluşmaktadır. Ana uygulama için hesaplanan güvenilirlik değeri (cronbach's

alpha) 0,934 bulunmuştur. Bu değer güvenilirliğin uygun olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010:403; Akt: Kılınc, 2014:149).

Verilerin geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0,927, Barlett değeri ise 0,000 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ankette yer alan önermeler ile katılımcılar arasında uyum olduğu söylenebilir. Belirlenen faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı ise 0,56 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 1.** Helal Gıda Tüketim Davranışını Etkileyen Değişkenlere İlişkin Faktör Analizi Tablosu

Faktörler	Faktör Yükleri	Cronbach's Alpha
Helal Gıda Tüketim Davranışı	HTD1	,767
	HTD2	,741
	HTD3	,828
	HTD4	,654
	HTD5	,660
	HTD6	,793
	HTD7	,758
	HTD8	,778
	HTD9	,804
	HTD10	,678
	HTD11	,819
	HTD12	,719
	HTD13	,616
	HTD14	,765
	HTD15	,816
Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti	SAN1	,851
	SAN2	,804
	SAN3	,683
	SAN4	,841
	SAN5	,726
	SAN6	,871
	SAN7	,820
Helal gıda anlamı	HG1	,875
	HG2	,891
	HG3	,660
	HG4	,825
	HG5	,402
		,943
		,906
		,777



Yapılan faktör analizi neticesinde oluşan üç faktörden ilki “Helal Gıda Tüketim Davranışı” (HTD) olarak adlandırılmıştır. Bu faktörün güvenilirlik değeri 0,943 olarak hesaplanmıştır. 0,943 değeri güvenilir kabul edilebilir. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında en düşük yük HTD13 faktöründe ve en yüksek yük ise HTD3 faktöründe görülmüştür.

Tabloda ikinci faktör “Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyetini” (SAN) olarak adlandırılmıştır. SAN’ın güvenilirlik değeri 0,906 olarak hesaplanmıştır. 0,906 güvenilir kabul edilebilir. Faktör yüklerinde en yüksek yük SAN6’ da en düşük yük ise SAN3’de görülmüştür.

Tabloda üçüncü faktör “Helal gıda sizin için ne ifade ediyor” (HG) olarak adlandırılmıştır. HG’nin güvenilirlik değeri 0,777 olarak hesaplanmıştır. 0,777 güvenilir kabul edilebilir. Faktör yüklerinde en yüksek yük HG2’ de en düşük yük ise HG5’de görülmüştür.

### **3.2. Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Bilgileri**

Katılımcıların yarısı kadın, yarısı erkek olarak dağılmıştır. Yaklaşık %61’i evli, %39’u bekar. Katılımcıların %55’i 35 yaşından küçük, %38’i 36-50 yaş arasında ve %7’si 50 yaşından büyüktür. Katılımcıların %56’sı ücretli çalışan, %17’si öğrencidir. Katılımcıların %53’ü 1.500 TL ile 5.000 TL arası bir gelire sahiptirler. Katılımcıların %54’ü lisans ve üstü mezunu, %11’i ön lisans mezunu, %24’ü lise ve %11’i ilköğretim mezunudur.

Ankete cevap verenler “Bebek maması satın alırken helal sertifikalı olmasına.” ve “Ketçap ve Mayonez Türü ürünlerde “trans yağ / domuz ve domuz katkıları ürünler yoktur” seçeneklerinde helal gıda konusuna önem yüksek önemi verdikleri görünürken; salça, sıvı yağ, kahve ve unlu mamul tüketimi seçeneklerinin ortalaması genel ortalamadan düşük olduğu ve diğerlerine göre daha az önemsedikleri görülmektedir.

Katılımcılar “İnanmadığım din emrettiği için helal sertifikalı gıda satın alıyorum” ve “Helal sertifikalı ürünler satın almaya devam edeceğim” seçeneklerine önem verdikleri görülürken, “Helal sertifikalı ürünler zorunlu olarak helal ürünlerdir” ile “Helal sertifikalı ürünlerde uygun fiyat-iyi kalite dengesi daima korunmuştur” Seçeneklerinin ortalamasının diğerlerinin altında olduğu ve tüketicilerin bu seçeneklere daha az önem verdikleri görülmektedir.

Katılımcılara helal gıdanın ne ifade ettiğinin belirlenmesi amacıyla sorulan sorulara alınan cevaplar incelendiğinde “Ürünün domuz katkıları olmadığını ifade ediyor” ve “Ürünün alkol içermediğini ifade ediyor” seçeneklerine yüksek katılım gösterilmiştir. “Ürünün Müslüman kişiler tarafından üretildiğini ifade

ediyor” ile “Ürünün yüksek fiyatlı olacağını ifade ediyor” seçeneklerinin ise ortalamasının diğerlerine göre düşük olduğu görülmektedir.

Tüketicilerin %39.1’i tavuk ve tavuk ürünleri satın alırken genellikle helal sertifikalı olmasını tercih ettiğini, %50.2’si kırmızı et ve et ürünleri (salam, sucuk, sosis dâhil) alırken genellikle helal sertifikalı olmasını tercih ettiği, %43’ü Süt ve süt ürünleri (dondurma, yoğurt, peynir, tereyağı vb.) alırken genellikle helal sertifikalı olmasını tercih ettiği, %54.1’i çikolata, dondurma, bisküvi, şekerleme vb.’de “trans yağ/domuz ve domuz katkılı ürünler yoktur” açıklamasının olmasına genellikle baktığı, %47.4’ü Ketçap ve mayonez türü ürünlerde “trans yağ/domuz ve domuz katkılı ürünler yoktur” açıklaması olmasına genellikle baktığı, %32.4’ü Bebek maması satın alırken helal sertifikalı olmasına baktığı görülmüştür.

Tüketicilerin %45.6’sı Meyve suyu satın alırken helal sertifikalı olmasına bakmadığını, %43.3’ü Gazlı içeceklerin helal sertifikalı olmasına bakmadığını, %47’si Salça satın alırken helal sertifikalı olmasına bakmadığını, %47.9’u Sıvı yağ satın alırken helal sertifikalı olmasına bakmadığını, %44.3’ü Hamur ve peynir mayası satın alırken helal sertifikalı olmasına bakmadığını, %52.8’i Pastane ürünleri alırken helal sertifikalı olmasına bakmadığını, %39.4’ü Cips satın alırken helal sertifikalı olmasına bakmadığını, %51.8’i Kahve satın alırken helal sertifikalı olmasına bakmadığını, %50.8’i Unlu mamul satın alırken helal sertifikalı olmasına bakmadığını ifade etmiştir. Ayrıca tablo incelendiğinde bebek maması satın almayanların sayısı diğer seçeneklere oranla fazla olmasının sebebi olarak da ankete katılanların çoğunun bebek sahibi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ankete katılan tüketicilerin çoğunluğu tavuk ve tavuk ürünleri, et ve et ürünleri, süt ve süt ürünleri, ketçap- mayonez ve bebek maması satın alırken helal gıda konusunda hassas davranırken diğer seçeneklerde bu hassasiyetin çok daha düşük olduğu söylenebilir.

Tüketicilerin %65.0’i Helal sertifikalı ürün satın almak için uzun mesafe yol almaktan rahatsız olmam demiştir, %65.06’sı Helal sertifikalı ürünlere daha fazla ödemeye razıyım demiştir, %55.1’i Helal sertifikalı ürünler zorunlu olarak helal ürünlerdir, %73.9’u Satın alacağım ürün markasının helal sertifikaya sahip olması satın alma tercihim etkileyen nedenlerden biridir demiştir, %42.2’si Helal sertifikalı ürünlerde uygun fiyat- iyi kalite dengesi daima korunmuştur demiştir, ancak önemli bir kısmı olan %33.5 i de kararsızım demiştir. %75’i Helal sertifikalı ürünler satın almaya devam edeceğim demiştir, %75’i İnanıyorum din emrettiği için helal sertifikalı gıda satın alıyorum demiştir.

Ankete katılanların çoğunluğu inandıkları din emrettiğinden dolayı; helal gıda sertifikalı ürün tüketimi için uzun mesafeli yol gitmeye, daha fazla ödemeye ve helal sertifikalı ürünleri almaya devam edeceklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcılara sorulan helal logolu ürünün ne anlama geldiği sorusuna %50,7'si Ürünlerin domuz katkılı olmadığına ve %78,9'u ürünlerin alkol içermediğine katılıyor, %48,7'si Ürünün Müslüman kişiler tarafından üretildiğine, %73,9'u ürünün islami usullere göre üretildiğine katılıyor ve %47,9'u ürünün yüksek fiyatlı olacağına katılmıyor.

**Tablo 2.** Helal Gıda Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Tablosu (N=388)

		Tüketim	Sertifika	Hg_anlam
Tüketim	Pearson Correlation	1	,430**	,229*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
Sertifika	Pearson Correlation	,430**	1	,539**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
Helal gıda anlam	Pearson Correlation	,229**	,539**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	

Helal gıda ile ilgili üç alt boyut arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizine göre; Helal gıda tüketim davranışı ile Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti arasında %1 anlamlılık seviyesinde pozitif yönde ve 0,430 değerinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Helal gıda tüketim davranışı ile helal gıdanın anlamı arasında da %1 anlamlılık seviyesinde, pozitif yönde ve 0,229 değerinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu iki değer helal gıda tüketimi ile helal gıda sertifikası ve helal gıdanın anlamı arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti ile helal gıdanın anlamı arasında %1 anlamlılık seviyesinde pozitif yönde ve 0,539 değerinde bir anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu da sertifikalı helal gıdalar satın alma niyeti ile ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın ana probleminin çözümü için regresyon analizi yapılmıştır. Helal gıda tüketimine yönelik tutumların satın alma niyeti üzerine etkisinin ölçülmesi için yapılan regresyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Helal gıda tüketimine yönelik tutumların satın alma niyeti üzerine etkisine yönelik regresyon analizi

Model	Std. Hata	Beta	t	Sig.
1 (Sabit)	,084		34,814	,000
Tüketim	,034	,430	9,370	,000

Model değerleri: R2=,185 Düzeltilmiş R2=0,183  
F=87,791 p=0,000

Bağımlı değişken: Satın alma niyeti

Regresyon analizi sonucunda helal gıda tüketimine yönelik tutumların satın alma niyeti üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür (R2=0,183). Satın alma niyeti helal gıdaya ilişkin tutumların yaklaşık %18'ini açıklayabilmektedir. Yani diğer koşullar sabit kaldığında söz konusu ürünün helal olması durumunda satın alma niyeti yaklaşık %18 artacağı söylenebilir.

Çalışmaya katılan kişilerin çeşitli demografik özellikleri ile helal gıda tüketimi, helal gıdaya ilişkin sertifikalar ve helal gıdanın ne anlam ifade ettiğine ilişkin anlamlı farklılıkların belirlenmesi için farklılık analizleri (anova ve t testi) yapılmıştır.

Helal Gıda tüketim davranışları alt boyutunda kadınlar ve erkekler arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $t = 2,375$ ;  $p = .018 < .05$ ]. Kadınların  $\bar{X} = 2,31$  iken erkeklerin ortalaması  $\bar{X} = 2,00$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre kadınlar ve erkekler arasında Helal Gıda tüketim davranışları açısından kadınlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti alt boyutunda kadınlar ve erkekler arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $t = 2,271$ ;  $p = .024 < .05$ ]. Kadınların  $\bar{X} = 3,72$  iken erkeklerin ortalaması  $\bar{X} = 3,50$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre kadınlar ve erkekler arasında Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Helal Gıda tüketim davranışları alt boyutunda evli ve bekârlar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu

görülmüştür [ $t= 2,524$ ;  $p=.012<.05$ ]. Evlilerin  $\bar{X}=2.28$  iken bekârların ortalaması  $\bar{X}=1,95$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre evli ve bekârlar arasında Helal Gıda tüketim davranışları açısından evliler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti alt boyutunda evli ve bekârlar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda  $p<.05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $t= 3.7083$ ;  $p=.016<.05$ ]. Evlilerin  $\bar{X}=3.70$  iken bekârların ortalaması  $\bar{X}=3,47$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre evli ve bekârlar arasında Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti alt boyutunda evliler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Helal gıda anlamı alt boyutunda evli ve bekarlar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda  $p<.05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $t= 2.701$ ;  $p=.007<.05$ ]. Evlilerin  $\bar{X}=3.71$  iken bekarların ortalaması  $\bar{X}=3,47$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre evli ve bekarlar arasında Helal gıda anlamı alt boyutunda evliler lehine fark olduğu görülmüştür.

Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti alt boyutunda meslek grupları arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $F= 5.494$ ;  $p=.000<.05$ ]. Anlamlı fark grubunu tespit etmek amacıyla Post Hoc testi (Tukey) yapılmış ücretli çalışanlar ile öğrenciler arasında ücretli çalışanlar lehine, serbest meslek ile ev hanımı arasında serbest meslek lehine, serbest meslek ile öğrenciler arasında serbest meslek lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Helal gıda anlamı alt boyutunda meslek grupları arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $F= 3.530$ ;  $p=.008<.05$ ]. Anlamlı fark grubunu tespit etmek amacıyla Post Hoc (Tukey) testi yapılmış ev hanımı ile öğrenci arasında ev hanımı lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Helal Gıda tüketim davranışları alt boyutunda aylık gelir grupları arasında Anova testine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ( $F=3.144$ ,  $p=.025<.05$ ). Anlamlı fark grubunu tespit etmek amacıyla Post Hoc (Tukey) testi yapılmış ve aylık geliri 1.501-3.000 TL arası ile 5001 TL üstü olanlar arasında aylık geliri 1.501-3.000 TL olanlar lehine, aylık geliri 3.001-5.000 TL ile 5001 TL olanlar arasında 3.001-5.000 TL olanlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti alt boyutunda eğitim düzeyi açısından  $p<.05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $F= 3.641$ ;  $p=.013>.05$ ]. Anlamlı farkı tespit etmek amacıyla Post Hoc (Tukey) testi yapılmış

ve ilköğretim mezunları ile diğer tüm gruplar arasında ilköğretim mezunları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Helal gıda anlamı alt boyutunda aylık gelir grupları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $F = 6.706$ ;  $p = .000 > .05$ ]. Anlamlı fark grubunu tespit etmek amacıyla Post Hoc (Tukey) testi yapılmış ve ilköğretim mezunları ile diğer tüm gruplar arasında ilköğretim mezunları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

### SONUÇ

İnsanoğlu yaşamını devam ettirebilmek için beslenmek zorundadır. Ancak içinde buldukları toplumun kültürü, inandıkları din vb. durumlardan dolayı sorgusuz sualsiz herhangi bir gıdayı tüketemezler. Bu çalışmada Müslümanlar için helal kılınan gıdalar üzerinde durulmuştur. Helal gıda kavramı öncelikle gayri Müslüm ülkelerde Müslümanların gıdaları rahatça tüketebilmeleri için ortaya çıkmıştır. Sonrasında helal gıda konusunda Müslüman ağırlıklı nüfusun ağırlıklı yaşadığı ülkelerde bu konu üzerinde durmaya başlanmıştır. Bu konuda en önde gelen ülkenin Malezya olduğu söylenebilir.

Yapılan literatür araştırması sonucunda; helal gıdanın yalnızca Müslümanlar değil Müslüman olmayanların da tercih ettiği görülmüştür. Bunun sebeplerinin ise helal gıdaların üretim koşulları, hijyen ve sağlıklı olmasıdır. Bir ürünün helal sayılabilmesi için ürünün hammaddesinden reyona kadar geldiği zamana kadar kullanılan her şeyin helal olması gerekir. Örneğin ürün üretiminde kullanılan makinaların çalışmasında kullanılan yağın bile domuz katkılı yağ olma riski olduğundan bu ince detaylara bile dikkat edilmesi beklenmektedir. Tüketici ürünün helal olup olmadığını ise ambalajındaki helal logosuna bakarak ayırt edebilir. Logo Helal Gıda Sertifikası almış kurumlarca verilmektedir.

Helal Gıdanın son zamanlarda yaygınlaşmasının sebepleri ise; teknolojinin gelişmesi, sanayileşmenin artması, ülkeler arası ihracat ithalatın olması, kadınların iş hayatına atılarak daha çok paketli gıdaların tüketilmesi, ürünlerde gıda katkı maddelerinin çok kullanılması şeklinde sayılabilir. Gıda katkı maddelerinden en çok jelatinin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla domuz katkılı jelatin ucuz olduğundan tercih edilmektedir. Ancak İslam dinine göre domuz katkılı her şey haram olduğundan jelatin artık sığır eti veya kemiğinden de yapılmaktadır. Tavuk deri ve kemiğinden de yapılmakta ancak verimin düşük olmasından çok tercih edilmemektedir. Türkiye’de Helal Gıda Sertifikası veren kuruluşların başında GİMDES ve TSE gelmektedir. Her iki kurumda sertifikalama süreçlerinin benzerdir. Yapılan takipler sonunda sertifikalama özelliklerini kaybedenlerin sertifikalarının ellerinden alındığı bilinmektedir. TSE’nin sertifika vermesi Türkiye’de devlet eliyle sertifikalamanın olduğunu da göstermektedir.

Bu çalışmada anket yoluyla Adıyaman İl merkezinde 388 kişiden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri analizlerinde SPSS 20.0 kullanılmıştır. Uygulanan anketler sonucunda yapılan güvenilirlik testi için hesaplanan Cronbach's Alpha değerinin 0,934 olduğu görülmüştür. Değer  $0,79 \leq \alpha < 1,00$  aralığında olduğundan yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir.

Ankete katılanların demografik verileri incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğunun kadın ve evli olduğu katılımcıların yarısından fazlasının 35 yaştan küçük, ücretli (emekli, işçi, memur) ve lisans-lisans mezunu olduğu görülmektedir. Aylık gelir dağılımlarına bakıldığında çoğunun aylık gelir aralığı 3001-5000 TL arasında olduğu görülmüştür.

Helal gıda tüketim davranışına ilişkin veriler incelendiğinde; Çikolata, dondurma, bisküvi, şekerleme, et ürünleri, süt ve süt ürünleri, ketçap ve mayonez, tavuk ve tavuk ürünleri alırken helal durumunun daha çok dikkate alındığı görülmüştür. Buna karşılık meyve suyu, gazlı içecek, salça, sıvı yağ, hamur ve peynir mayası, pastane ürünleri, cips, bebek maması, kahve ve unlu mamul gibi ürünlerde de helal olma durumunun çok daha az önemsendiği görülmektedir.

Helal gıda sertifikalı gıda ürünü satın almak için uzun mesafe yol almaktan, daha fazla ödeme yapmaktan, helal sertifikasının zorunlu olması, ürün markasının helal sertifikaya sahip olması, inandığı dine göre satın alma konularına katılma oranlarının yüksek olduğu görülürken, uygun fiyat- iyi kalite dengesinin daha az gözetildiği görülmektedir.

Üründe domuz ve katıklarının olmaması, alkol içermemesi, Müslüman kişiler tarafından üretilmesi, İslami usullere göre üretilmesi gibi konular helal gıdanın anlamlandırılmasında daha fazla dikkate alınırken; ürünün yüksek fiyatlı olmasının etkili olmadığı görülmüştür.

Helal gıda ile ilgili üç alt boyut arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizine göre; Helal gıda tüketim davranışı ile Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti ve helal gıdanın anlamı arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca Helal sertifikalı gıda ürünü satın alma niyeti ile helal gıdanın anlamı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Helal gıda tüketimine yönelik tutumların satın alma niyeti üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda; pozitif yönde ( $R^2=,183$ ) bir etki olduğu görülmüştür. Dolayısıyla tüketicinin satın almaya niyetlendiği ürünün helal olmasının satın alma niyeti üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Her ne kadar oran çok yüksek olmasa da yine de dikkate değerdir. Bu sonuca göre özellikle gıda üreticisi, aracısı veya satıcılarının tüketicilerin satın alma niyetlerine olumlu etki yapması açısından helal gıda

sertifikaları ve dolayısıyla ürün ambalajında yer alacak logoları almasının faydalı olacağı söylenebilir.

Anketi cevaplayan kişilerin demografik özellikleri ile helal gıda ölçekleri arasındaki anlamlı farklılıklara ilişkin istatistik sonuçları incelendiğinde;

Cinsiyet olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Kadınların erkeklere göre helal gıda konusunda daha fazla hassasiyet gösterdiği görülmüştür. Bunun da sebebi gıda alışverişlerini daha çok kadınların yapması olabilir.

Medeni durum olarak evlilerin bekârlara oranla daha çok dikkat ettiği görülmüştür. Bunun nedeni evli insanların çocuklarının sağlığını düşünerek daha kaliteli ürün almak istemesi olabilir.

Yaş aralığı incelendiğinde 36-50 yaş grubunun diğer gruplara oranla helal gıda konusunda hassasiyet gösterdiği görülmüştür. Bunun sebebinin ise 36-50 yaş aralığının genellikle evli olması ve evlilerin helal gıdaya daha çok hassasiyet göstermesi olabilir.

Ücretli çalışanlar, serbest çalışanlar ve ev hanımlarının helal gıda hassasiyetinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum en fazla alışveriş yapan grubun bunlar olmasından kaynaklanabilir.

Aylık geliri az olan kişilerin helal gıdaya olan hassasiyetinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Eğitim seviyesi olarak ilköğretim mezunlarının helal gıda hassasiyetinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun nedeni eğitim seviyesinin yükselmesiyle sertifikalara olan güvenin azalması, sertifikanın objektif olarak verilmemiş olma ihtimalinin düşünülmesi olabilir. Aylık gelir ile eğitim seviyesinin doğru orantılı olduğu düşünülürse aylık geliri düşük olanlar ile eğitim seviyesi düşük kişilerin aynı doğrultuda hareket etmesi anlaşılabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre tüketicilerin (Müslüman tüketicilerin) satın alacağı gıda ürünlerinin helal olmasını önemsediklerini dolayısıyla üretici, aracı veya satıcıların ürünlerinin helal olmasını ve helal logosu bulunmasına özen göstermeleri tavsiye edilmektedir. Aynı şekilde tüketicilerin de perakendecilerden bu konuda özen göstermeleri talep etmeleri tavsiye edilmektedir. Bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacıların kişilerin dindarlık seviyeleri ile helal gıda tüketimi ve satın alma niyeti arasındaki etki ve ilişkilerini incelemeleri tavsiye edilmektedir.

#### **KAYNAKÇA**



- Abdul, Mohani – Hashanah, Ismail - Haslina Hashim - Juliana Johari (2009). “**Consumer Decision Making Process In Shopping For Halal Food In Malaysia**”. China-USA Business Review, 8(9), ss. 40-47.
- Batu, Ali (2012a). “**Türkiye’de helal (Mahzursuz) Gıda Ve Helal Belgelendirme Sistemi**”. Gıda Teknolojileri Elektrik Dergisi, 7(1), ss. 51-61.
- Batu, Ali (2012b). “**Helal (Mahzursuz) Gıda Belgelendirmesindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri**”. Gıda Teknolojileri Elektrik Dergisi, 7(2), ss. 60-75.
- Çelen, Mehmet (2012). **Dünya’da Helal Sertifikalama**. <http://www.helaldenetim.com/makale.aspx?makaleid=83> , 06.09.2018)
- Çukadar, Muhammed (2017). “**Helal Gıda Konusunda Tüketici Davranışları**”, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 34 (3), ss. 190-200, doi: 10.13002/jafag4291
- Erdem, Nuran (2014). **Tüketicilerin hazır ve yarı hazır gıdalarda kullanılan gıda katkı maddelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Konya ili örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eren, Emine (2009). **Tüketicilerin Satın Alma Niyeti, Davranışı ve Marka Sadakati: Kayseri’de Beyaz Eşya Sektörü Üzerinde Bir Uygulama**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ergezer, Çağrı (2018). **Tüketici Davranışı Nedir?**. <https://ergezer.net/tuketici-davranisi.html>.12.02.2019
- Golnaz, R. - Zainalabidin, M. - Mad Nasir, S.- Eddie Chiew, F.C. (2010). “**Non-Muslims’ awareness of Halal principles and related food products in Malaysia**”. International Food Research Journal, 17(3), ss. 667-674.  
<http://www.gimdes.org> E.T.21.02.2019  
<https://www.helalplatform.com> E.T 06.09.2018
- İşli, Ayşe Gülgün (2016). **Pazarlama İletişim Aracı Olarak Bilinçaltı Reklamcılık ve Tüketicilerin Satın Alma Niyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Khalek, Aiedah Abdul (2014). “**Young Consumers’ Attitude Towards Halal Food Outlets and JAKIM’s Halal Certification in Malaysia**”. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 121, ss. 26-34.
- Kılınç, Kazım (2014). **İşletme Yöneticilerinin Algıları Açısından Ağızdan Ağıza İletişimin Muhasebe Meslek Mensuplarının Müşteri Portföyüne Etkisinin İncelenmesi (Malatya örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kızgın, Yıldırım - Özkan, Bekir (2014). “**Tüketicilerin Helâl Gıda Tüketim Eğilimlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma**”. Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi, 2(1), ss. 18-37.
- Kızılkaya, Burcu (2017). **Türkiye’de Helal Gıda Konusundaki Tüketici Eğilimlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Koşum, Adnan (2013). “**Hayvansal Ürünlerin Üretiminde Besleme ve Helallik**”. İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi, 22, ss. 11-18.
- Kur’an-ı Kerim; Bakara suresi 173. Ayet.
- Kur’an-ı Kerim; Maide suresi 3. Ayet.
- Kur’an-ı Kerim; Maide suresi 4. Ayet.
- Kurtoğlu, Ramazan ve Çiçek, Behiye (2013). “**Tüketicilerin Helâl Ürünler Hakkındaki Algılama, Tutum Ve Beklentilerini Tespit Etmeye Yönelik Bir Araştırma**.” Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 8(3), ss. 181-205.
- Nurtanış Velioğlu, Meltem - Çifçi, Sertaç - Dölarslan Emre Şahin - Sabah Kıyan Şenay - Karsu, Süreyya (2013). **Tüketim Bilinci ve Bilinçli Tüketici**. Açıköğretim Yayınları, Eskişehir.
- Ördek Şahin (2017). **Tüketici Dindarlığı ve Helal Gıda Ürün Değerlendirmeleri: Kayseri’de Bir Uygulama**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nuh Naci Yazgan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özdemir, Hüseyin ve Yaylı Ali (2014). “**Tüketicilerin Helâl Sertifikalı Ürün Tercihleri Üzerine Bir Araştırma İstanbul İli Örneği**”. İşletme Araştırmaları Dergisi, 6(1), ss. 183-202.

- Öztürk, Abdulkadir - Sima Nart - Altunışık Remzi (2016). “**Tüketicilerin Helal Tüketim Davranışlarının Belirleyicileri: Planlı Davranış Teorisi Çerçevesinde Bir Araştırma.**” Uluslararası İslam Ekonomisi ve Finansı Araştırmaları Dergisi,1(2), ss. 141-160.
- Parlak, Deniz (2012). **Kutsalından Arındırılmış Din: Helal Gıdanın Ekonomi-Politik Analizi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ratanamaneichat Chiratus ve Sakchai Rakkarn (2013). “**Quality assurance development of halal food products for export to Indonesia**”. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 88, ss. 134-141.
- Sürer, Salih (2017) **Tüketici Etnosentrizmi ve Menşe Ülke Etkisinin Tüketicilerin Yerli Marka Otomobil Satın Alma Niyeti Üzerine Etkisi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahingöz, Semra Akar ve Onur, Merve (2017). “**Tüketicilerin Helâl Gıda Algıları Ve Tercihleri**”. 1. In International Halal Tourism Congress, 07-09 April 2017, Alanya.
- TDK (2019). <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 10.01.2019.
- Torlak, Ömer (2012). ”**İslam Ülkeleri Arasında Helal Ürün Pazarlama Potansiyeli, Problemleri ve Çözüm Önerileri**”. Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 4( 2), ss. 1-10.
- Veziir Oğuz, Gülsüm ve Bilgen, İlknur (2017). “**Kurumsal Sosyal Sorumluluğun Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi: İstanbul İlinde Bir Araştırma**”. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (2), ss. 51-72.
- Wan Hassan - Wan Melissa - Khairil Wahidin Awang (2009). “**Halal Food İn New Zealand Restaurants: An Exploratory Study**”. International Journal of Economics and Management, 3(2), ss. 385-402.
- Yener, Dursun (2011). **Tüketicilerin Helal Sertifikalı Ürünlere Karşı Tutumlarını Etkileyen Faktörler ve Risk Algısı.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Bilal (2011). **Helal Gıda.** <http://www.gidagundemi.com/makale/helal-gida-m31.html> , 06.09.2018.

Zulfakar, Mohd Hafiz - Marhani Mohamed Anuar - Mohamed Syazwan Ab Talib (2014). “**Conceptual framework on halal food supply chain integrity enhancement**”. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 121, ss. 58-67.