

e-ISSN: 2687-2811

**IBAD**

# SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

YIL / YEAR : 6

SAYI / ISSUE: 10

YAZ  
SUMMER

2021



DOI: 10.21733/ibad.

Jenerik / Jenerik File

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi	<b>Dergi adı</b>	<b>Journal Title</b>	IBAD Journal of Social Sciences
IBAD	<b>Kısa Adı</b>	<b>Short Name</b>	IBAD
2687-2811	<b>e-ISSN</b>	<b>e-ISSN</b>	2687-2811
Türkçe, İngilizce	<b>Yayın Dili</b>	<b>Language</b>	Turkish, English
Yılda üç kez	<b>Periyot</b>	<b>Frequency</b>	Three times a year
Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü A-124 PK.34220 Esenler-İstanbul, TÜRKİYE	<b>Adres</b>	<b>Address</b>	Yıldız Technical University Department of Turkish and Social Sciences Education A-124 PK. 34220 Esenler-Istanbul, TURKEY
<a href="mailto:ibadjournaleditor@gmail.com">ibadjournaleditor@gmail.com</a>	<b>e-posta</b>	<b>e-mail</b>	<a href="mailto:ibadjournaleditor@gmail.com">ibadjournaleditor@gmail.com</a>
0902123834887	<b>Telefon</b>	<b>Telephone</b>	0902123834887
<a href="https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibad">https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibad</a>	<b>Ana Sayfa</b>	<b>Webpage</b>	<a href="https://dergipark.org.tr/en/pub/ibad">https://dergipark.org.tr/en/pub/ibad</a>
Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)	<b>Derginin Önceki Adı (2016-2019)</b>	<b>Journal Previous Name (2016-2019)</b>	Journal of the International Scientific Researches (IBAD)
2536-4642	<b>Dergi Önceki e-ISSN</b>	<b>Journal Previous e-ISSN</b>	2536-4642

• YIL/YEAR: 2021 • SAYI/ISSUE: 10 • YAZ/SUMMER •

**Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve yayıncının görüşlerini yansıtmaz.**

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.

### Amaç ve Kapsam

*IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (IBAD) sosyal bilimler alanındaki özgün ve üstün nitelikli makaleleri bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası katılıma açık hakemli bir e-dergidir. Alanında öncü bir dergi olup Türkiye hakkında nitelikli çalışmalarını yayımlamayı amaçlar. Türkiye'yi ilgilendiren konulardaki bilgiyi toplamak ve yaymak çabasıdır.

*IBAD*, sosyal bilimler alanında Türkiye'yi ilgilendiren tarihî ve güncel konuları bilimsel bir bakış açısıyla ele alan, bu konuda çözüm önerileri getiren yazılara yer verir. Bu yüzden Türkiye odaklı ekonomik, siyasi, edebî, tarihî, dilbilimsel, psikolojik, eğitimsel ve sanatsal konularla ilgili özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Türk araştırmacılar tarafından sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarını da kapsamına alır. Türkiye ile yakın ilişkileri olduğundan Kıbrıs ve Avrupa ülkelerini ele alan çalışmalara da açıktır.

*IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (IBAD) aşağıdaki ulusal ve uluslararası indekslerce taranmaktadır.

#### • [MLA International Bibliography](#)

- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

#### • DOAJ

#### • SOBIAD

#### • Google Scholar

#### • ASOS Index

#### • DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

#### • ResearchBib (Academic Resource Index),

#### • I2OR (International Institute of Organized Research

#### • COSMOS IF

#### • IdealOnline

#### • Rootindexing (RT)

#### • InfoBase

#### • Index Copernicus International (ICI)

#### • Scilit

### Aim and Scope

*IBAD Journal of Social Sciences* (IBAD) is published in order to release high-quality original articles and reviews that outline the topics regarding Turkey and the Turks within the scope of scientific dimensions in the field of social sciences to the public.

*IBAD* is published tri-annually in March, August and December and in Turkish and English languages.

*IBAD* includes studies that address current and historical issues regarding Turkey and the Turks in the field of social sciences from a scientific point of view, and suggest solutions in this regard. The journal also includes the studies conducted by Turkish researchers in the field of social sciences. In addition, it is also open to submissions from and about Cyprus and European countries, since they have close relations with Turkey.

*IBAD Journal of Social Sciences* (IBAD) has been indexed by the following national and international database.

#### • [MLA International Bibliography](#)

- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

#### • DOAJ

#### • SOBIAD

#### • Google Scholar

#### • ASOS Index

#### • DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

#### • ResearchBib (Academic Resource Index),

#### • I2OR (International Institute of Organized Research

#### • COSMOS IF

#### • IdealOnline

#### • Rootindexing (RT)

#### • InfoBase

#### • Index Copernicus International (ICI)

#### • Scilit

**Baş Editör Editor-in-chief**

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA,  
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,  
[hayrullahkahya@hotmail.com](mailto:hayrullahkahya@hotmail.com)

Assoc. Prof. Dr. Hayrullah KAHYA,  
Yildiz Technical University, Turkey  
[hayrullahkahya@hotmail.com](mailto:hayrullahkahya@hotmail.com)

**Alan Editörleri Editors**

**Arkeoloji**

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN  
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

**Archaeology**

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN  
Selçuk University, Turkey

**Antropoloji**

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI  
Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

**Anthropology**

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI  
Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

**Sosyoloji**

Doç. Dr. Zafer DURDU  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

**Sociology**

Assoc. Prof. Dr. Zafer DURDU  
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

**Eğitim**

Doç. Dr. D. Neslihan BAY  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN,  
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

**Education**

Assoc. Prof. Dr. D. Neslihan BAY  
Eskişehir Osmangazi University, Turkey  
Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN,  
Gaziantep University, Turkey

**Spor ve Turizm Bilimleri**

Doç. Dr. Süleyman Murat YILDIZ  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

**Sports & Turizm Sciences**

Assoc. Prof. Dr. Süleyman Murat YILDIZ  
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

**Dil, Edebiyat ve Tarih**

Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR  
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÖZMEN  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

**Language & Literature & History**

Assist. Prof. Dr. Hülya KAYA HASDEMİR  
Muş Alparslan University, Turkey  
Assist. Prof. Dr. Necmettin ÖZMEN  
İstanbul Sabahattin Zaim University, Turkey

**İşletme, Ekonomi**

Prof. Dr. Meltem ONAY  
Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Ebrucan İSLAMOĞLU  
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

**Economics & Business**

Prof. Dr. Meltem ONAY  
Celal Bayar University, Turkey  
Assist. Prof. Dr. Ebrucan İSLAMOĞLU  
Hacı Bektaş Veli University, Turkey

**Dil Editörleri**

Dr. Eda Ermagan Çağlar, Türkiye  
Yasemin Temirci, Almanya

**Language Editors**

Dr. Eda Ermagan Çağlar, Turkey  
Yasemin Temirci, Germany

**Danışma Kurulu**

**Prof. Dr. Asuman BALDIRAN**  
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE

**Prof. Dr. John WENDEL**  
Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA

**Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI**  
Indiana Üniversitesi, AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

**Advisory Board**

**Prof. Dr. Asuman BALDIRAN**  
Selçuk University, TURKEY

**Prof. Dr. John WENDEL**  
Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA

**Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI**  
Indiana University, USA



**Prof. Dr. Meltem ONAY**

Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE

**Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA**

Sains Malaysia Üniversitesi, MALEZYA

**Doç. Dr. Ahmet EKŞİ**

Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

**Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ**

Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

**Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE**

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, AZERBAIJAN

**Doç. Dr. Senija TAHIROVIC**

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

**Doç. Dr. Toğrul HALİLOV**

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, AZERBAIJAN

**Dr. Öğr. Üyesi Admir MULAOSMANOVIĆ**

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

**Dr. Öğr. Üyesi Ali YILDIZ**

Yıldız Teknik Üniversitesi TÜRKİYE

**Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI**

"St.Kliment Ohridski" Üniversitesi, MAKEDONYA

**Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE

**Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY**

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

**Dr. Öğr. Üyesi Selvira DRAGANOVIĆ**

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

**Hakem Kurulu**

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Türkiye

Prof. Dr. Artun AVCI, Türkiye

Prof. Dr. C. Gazi UÇKUN, Türkiye

Prof. Dr. Hacer HÜSEYNOVA, Azerbaycan

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ADALIOĞLU, Türkiye

Prof. Dr. John WENDEL, Japonya

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, Amerika Birleşik Devletleri

Prof. Dr. Medine YILMAZ, Türkiye

Prof. Dr. Meltem ONAY, Türkiye

Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ, Türkiye

Prof. Dr. Nigar PÖSTEKİ, Türkiye

Prof. Dr. Oğuz YILDIRIM, Türkiye

Prof. Dr. Şahmurat ARIK, Türkiye

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA, Malezya

Doç. Dr. Ahmet EKŞİ, Türkiye

Doç. Dr. Ebru KARAMAN, Türkiye

**Prof. Dr. Meltem ONAY**

Celal Bayar University, TURKEY

**Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA**

Sains Malaysia University, MALAYSIA

**Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ**

Kocaeli University, TURKEY

**Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ**

Marmara University, TURKEY

**Assoc. Prof. Dr. Nazile ABDULLAZADE**

Azerbaycan Devlet Pedagoji University, AZERBAIJAN

**Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC**

International University of Sarajevo,  
BOSNIA&HERZEGOVINA

**Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV**

Azerbaijan National Sciences Academia, AZERBAIJAN

**Assist. Prof. Dr. Admir MULAOSMANOVIĆ**

International University of Sarajevo,  
BOSNIA&HERZEGOVINA

**Assist. Prof. Dr. Ali YILDIZ**

Yıldız Teknik University, TURKEY

**Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI**

"St.Kliment Ohridski" University, MACEDONIA

**Assist. Prof. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ**

İstanbul Sabahattin Zaim University, TURKEY

**Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY**

Uluslararası Kıbrıs University, CYPRUS

**Assist. Prof. Dr. Selvira DRAGANOVIĆ**

International University of Sarajevo,  
BOSNIA&HERZEGOVINA

**Referees Board**

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Turkey

Prof. Dr. Artun AVCI, Turkey

Prof. Dr. C. Gazi UÇKUN, Turkey

Prof. Dr. Hacer HÜSEYNOVA, Azerbaijan

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ADALIOĞLU, Turkey

Prof. Dr. John WENDEL, Japan

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, USA

Prof. Dr. Medine YILMAZ, Turkey

Prof. Dr. Meltem ONAY, Turkey

Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ, Turkey

Prof. Dr. Nigar PÖSTEKİ, Turkey

Prof. Dr. Oğuz YILDIRIM, Turkey

Prof. Dr. Şahmurat ARIK, Turkey

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA, Malaysia

Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ebru KARAMAN, Turkey

Doç. Dr. Eray YAĞANAK, Türkiye	Assoc. Prof. Dr. Eray YAĞANAK, Turkey
Doç. Dr. Hasip SAYGILI, Türkiye	Assoc. Prof. Dr. Hasip SAYGILI, Turkey
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ, Türkiye	Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ, Turkey
Doç. Dr. Nurten KİMTER, Türkiye	Assoc. Prof. Dr. Nurten KİMTER, Turkey
Doç. Dr. Senija TAHIROVIC, Bosna Hersek	Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC, Bosnia&Herzegovina
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV, Azerbaycan	Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV, Azerbaijan
Dr. Öğr. Üyesi Ali FİDAN, Türkiye	Assist. Prof. Dr. Ali FİDAN, Turkey
Dr. Öğr. Üyesi Benan YÜCEBALKAN, Türkiye	Assist. Prof. Dr. Benan YÜCEBALKAN, Turkey
Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI, Makedonya	Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI, Macedonia
Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGİN, Türkiye	Assist. Prof. Dr. Esin SEZGİN, Turkey
Dr. Öğr. Üyesi Fatma CESUR, Türkiye	Assist. Prof. Dr. Fatma CESUR, Turkey
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Emre GÖKTÜRK, Türkiye	Assist. Prof. Dr. İbrahim Emre GÖKTÜRK, Turkey
Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY, KKTC	Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY, Cyprus
Dr. Öğr. Üyesi Ömer GEDİK, Türkiye	Assist. Prof. Dr. Ömer GEDİK, Turkey

**Özgün Araştırmalar**  
**Original Articles**

<i>Fulya YÜKSEL-SAHİN, Merve EMRE</i> <b>Okul Psikolojik Danışmanlarının İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi</b> Investigation Levels of the Well Being of School Counselors	1-23
<i>Murat KAYA</i> <b>Budizm'in Misyon Anlayışının Temelleri</b> Fundamentals of Buddhism's Understanding of Mission	24-44
<i>Yasemin KARATAŞ, Turan SAĞER</i> <b>Çalgı-Kimlik İnşasında Toplumsal Cinsiyetin Rolü ve Kayseri'de Akordeon Çalan Çerkez Kadınların Çalgı Seçim Süreçleri</b> The Role of Gender in The Construction of Instrument-Identity and The Instrument Selection Processes of Circassian Women Playing Accordion in Kayseri	72-95
<i>Mehmet Önder KARACAOĞLU, Murat DAĞ, Oğuzhan UZUN</i> <b>Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi</b> Examination of Writing Activities in Turkish Textbooks	96-126
<i>Nurhayat GÜNEŞ</i> <b>Kamusal Pedagoji Olarak Transit</b> Transit as Public Pedagogy	127-141
<i>İnan AY, Gülhan TEMEL</i> <b>Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Güvenilirlik-Geçerlilik Çalışması</b> Adaptation of Social-Emotional Expertise Scale To Turkish: Study of Reliability and Validity	142-160
<i>Gözde YETMEN</i> <b>Lüks Moda Giyim Markalarının Dijital Dönüşümü</b> Digital Transformation of Luxury Clothing Brands	161-187
<i>Eser ÜLTAY, Hakan AKYURT, Neslihan ÜLTAY</i> <b>Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi</b> Descriptive Content Analysis in Social Sciences	188-201
<i>Emel SALCI, Abdullah AYDIN</i> <b>Ortaokul Öğrencilerinin Evrensel Fen Okuryazarlık Düzeyleri</b> Secondary School Students' Universal Science Literacy Levels	202-219
<i>Aybala Ceylin GÜRPINAR, Büşra EMÜL, Diğdem SİYEZ</i> <b>Öğretmen Adaylarında Kariyer Yetkinlik Beklentisi ve Mesleki Sonuç Beklentisi: Kariyer Stresinin Aracı Rolü</b> Career Self-Efficacy and Vocational Outcome Expectations among Prospective Teachers: Mediating Role of Career Distress	220-237
<i>Tavgah SAEED</i> <b>A reading of Freud's "Uncanny" in Poe's "Haunted Palace" and "The Raven"</b> Poe'nun Kuzgun ve Perili Saray Eserlerinin Freud'un Tekinsizlik Teorisiyle Okunması	238-247
<i>Hatice ŞAŞMAZ</i> <b>Türk Oyun Yazarlığında Ekonomik Koşulların Yarattığı Şiddetin Temsili</b> Representation Of Violence Caused By Economic Conditions In Turkish Playwriting	264-291

<i>Burcu GEDİZ ORAL, Tuğba ARPAZLI FAZLILAR</i> <b>AB Borç Krizi ve Makroekonomik Göstergelerle Türkiye-PIIGS (Portekiz, İrlanda, İtalya, Yunanistan, İspanya) Ülkeleri Değerlendirmesi</b> Debt Crisis and Macroeconomic Indicators of Turkey-EU with the PIIGS (Portugal, Ireland, Italy, Greece, Spain) Country Review	292-321
<i>Harith TURKI, Tavqah SAEED</i> <b>The Delineation of the Homme Fatale in Angela Carter's "The Bloody Chamber"</b> Angela Carter'ın Kanlı Oda adlı Kısa Öyküsünde Homme Fatale Erkeğin Portresi	322-330
<i>Esmeralda SUBASHİ</i> <b>Tennessee Williams's Lyrical Drama</b> Tennessee Williams'ın Lirik Draması	331-339
<i>Ali ERYILMAZ, Ahmet Cevdet AÇIKGÖZ, Emre ER</i> <b>Örgütsel Vatandaşlık Duygusal Zekâ ve İş-Aile Yayılmı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi</b> Examining the Relationships Between Organizational Citizenship Behaviours Emotional Intelligence and Work-Family Spillover	340-353
<i>Müge YUKAY YÜKSEL, Şeniz ÖZGÜR-ŞAHİN, Gözde EKİCİ</i> <b>Kadınlarda Sosyal Onay İhtiyacı, Kendini Sansürleme İsteği ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi</b> Investigation of the Relationship Between Need for Social Approval, Willingness to Self-Censor and Depression Levels in Women	354-369
<i>Bünyamin AYDEMİR</i> <b>Gelenekselden Çağdaş Olana Türk Hikâye Anlatıcılığında Temel Motivasyonlar (Model Anlatıcılar Işığında)</b> From Tradition to Contemporary Basic Motivations in Turkish Storytelling (In the light of model narrators)	370-387
<i>Elif ÇELEBİ ÖNCÜ, Şerife UĞURLULAR</i> <b>Ergenlerin Duygusal Zekaları ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> Investigating the Relationship Between Adolescent's Emotional Intelligence and Humor Styles	388-411
<i>Elif Büşra ÖNCE, Mehmet GÜROL</i> <b>İşbirlikli Öğrenme ile Zenginleştirilmiş ARCS Motivasyon Modelinin İngilizce Öğrenim Motivasyonuna Etkisi</b> The Effect Of Arcs Motivation Model Enriched By Cooperative Learning On English Learning Motivation	412-441
<i>Burak KARAKUŞ, Soner DOĞAN</i> <b>Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları</b> Organizational Trust Perceptions of Teachers Working in Secondary Schools	442-461
<i>Saniye Selin DÖĞER, Fatma Elif KILINÇ</i> <b>4-6 Yaş Çocuğa Sahip Ailelerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukları İle İletişimlerinin İncelenmesi</b> Investigation the Communication of Families with 4-6 Age Children with their Children in the Covid-19 Pandemic Process	480-496

### Derlemeler Review Articles

<i>Ahmet YAMAN</i> <b>Kamu Politikası Analizi Bağlamında Türkiye'nin Gençlik Politikası</b> Turkey's Youth Policy in the Context of Public Policy Analysis	45-71
<i>Eda KAYA</i> <b>Bağlanma Kuramı Çerçevesinde Aldatma ve Boşanma</b> Deception and Divorce Within the Framework of Attachment Theory	248-263
<i>Burcu TÜRK, Gülçin ŞENYUVA</i> <b>Şiddet Sarmalı İçinden Siber Zorbalık: Bir Gözden Geçirme</b> Cyberbullying Through A Spiral of Violence: A Review	462-479



## Okul Psikolojik Danışmanlarının İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi Investigation Levels of the Well Being of School Counselors

Fulya Yüksel Şahin <sup>1\*</sup>

Merve Emre<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey

fusahin@yildiz.edu.tr

ORCID ID 0000-0003-3454-2142

<sup>2</sup> Uzm. Psik. Dan., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

merveemrepdr@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-5055-5264

Makale geliş tarihi / First received : 20.11.2020

Makale kabul tarihi / Accepted : 31.01.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir. Yazarların araştırma tasarımı (birinci yazar), alanyazın taraması (ağırlıklı ikinci yazar ve daha az birinci yazar), veri toplama (ikinci yazar), veri analizi (birinci yazar), makaleyi yazma (birinci yazar), makaleyi dergiye sunma (birinci yazar) gibi katkıları vardır.

2- Makale, tezden üretilmiştir.

3- Uygulamaya katılan psikolojik danışmanlara teşekkür ederiz.

4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5- Araştırmadaki veriler, 2019 yılında toplanmıştır.

6- Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır. Ayrıca, ölçeklerin İstanbul'da bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinde ve okullarda çalışan psikolojik danışmanlara uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri de alınmıştır (Tarih:01.03.2019; Sayı:59090411-20-E.45220008)

7- Katılımcılardan Bilgilendirilmiş Onam Formu alınmış; gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır.

8- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 07%

### Atf bilgisi / Citation:

Yüksel Şahin, F., Emre, M. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 1-23.

## ÖZ

Araştırmada, iş yerindeki stres kaynaklarının, çalışma yaşamı kalitesinin, yaşam stillerinin ve cinsiyetin okul psikolojik danışmanlarının iyi oluşlarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 550 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Araştırmada gerekli verileri elde etmek için, "PERMA İyi Oluş Ölçeği", "Stres Kaynakları Ölçeği", "Yaşam Stilleri Envanteri", "Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, iş yerinde stres kaynaklarının; çalışma yaşamı kalitesinden mesleki doyum, mesleki tükenmişlik, eş duyum yorgunluğunun; yaşam stillerinden mükemmeliyetçilik, memnuniyet ve benlik saygısı stillerinin psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ancak, araştırmanın sonucunda yaşam stillerinden kontrolcü ve beklenti odaklı stillerin; ve cinsiyetin psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

## Anahtar kelimeler

İyi Oluş, İş Yerindeki Stres Kaynakları, Çalışma Yaşamı Kalitesi, Yaşam Stilleri, Psikolojik Danışman

## ABSTRACT

This study analyzes whether the sources of stress at workplace, professional quality of life, life styles and gender significantly predict the well-being of school counselors. The study group consists of 550 school counselors. "PERMA Well-being Scale", "Sources of Stress Scale", "Life Styles Inventory (LSI)", "Professional Quality of Life" and a "Personal Information Form" were employed to obtain the required study data. Linear regression analysis was used to analyze the data. The result of the study revealed that having sources of stress at workplace, as part of the professional quality of life, job satisfaction, occupational burnout, compassion fatigue; and as part of the life styles, perfectionism, satisfaction, self-esteem was found to be a significant predictor of the well-being levels of school counselors. On the other hand, the result of the study revealed that as a part of the life styles, controlling and expectation styles; and the gender is not a significant predictor of the well-being levels of school counselors.

## Keywords

Well Being, Sources of Stress at Workplace, Professional Quality Life, Lifestyles, Counselor

## GİRİŞ

Günümüzde araştırmacıların yoğun olarak ilgi gösterdikleri güncel konulardan birisi de iyi oluş kavramıdır. İyi oluş, psikolojik iyi oluşu, duygusal iyi oluşu ve sosyal iyi oluşu içermektedir (Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş, 2017). İyi oluş, olumlu duygular, bağlılık, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı olmak üzere beş ögeden oluşur (Seligman, 2012). İyi oluş içinde yer alan sosyal ilişkiler, anlam ve başarı öğeleri psikolojik iyi oluşu ifade ederken; olumlu duygular ögesi, öznel iyi oluşu ifade etmektedir (Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş, 2017). Modelin bu beş ögesi, bireyin iyi oluş düzeylerine tek başlarına katkı sağlasa da çoğu zaman kombinasyon halinde ve birlikte çalışırlar (Lee, Kraus ve Davidson, 2017).

İyi oluş içinde yer alan bu beş ögeye ayrı ayrı bakıldığında; bu öğelerden olumlu duygular ögesi, geçmişe, geleceğe ve şimdiki ana yönelik olup; insanların zor zamanlarında onlara yardımcı olan önemli destek kaynaklarıdır (Seligman, 2002). Bağlılık ya da akış ögesi, bireyin herhangi bir aktivite sırasında kendi güçlü yönlerini kullanarak, ana odaklanmasını (Kaczor, 2015); ve zamanın nasıl geçtiğini anlayamayacak kadar, kendisini bir etkinliğe kaptırmasını (Butler ve Kern, 2016) ifade eder. Bu kişiler, kendisini yetkin, enerjik, dikkatli ve yaratıcı görürler (Stamp, 1991). Sosyal ilişkiler ögesi, birey için çok önemlidir. Çünkü, insan sosyal bir varlıktır. Yaşamını insanlarla ilişki kurarak sürdürür (Yeşiltepe ve Çelik, 2014) ve ait olma ihtiyacını karşılar (Appau, Churchill ve Farrell, 2018; Sandstorm ve Dunn, 2014). Anlam ögesi, bireyin kendisini yansıtan bir etkinlikte bulunması ve diğer insanlara yararlı olmak için çalışmasıdır (Baumeister, Vohs, Aaker ve Garbinsky 2013). Amaçlarına ulaşması için güçlü yönlerini de kullanmasıdır. Bu hedefler, insanların bir sivil toplum kuruluşunda görevli olmaları, insanlara yardım etmeleri, çevreyi korumak için çalışmaları veya kendi ilgi alanlarıyla ve hedefleriyle ilgili özel çalışmalar yaparak yeni şeyler öğrenmelerini içerir (Kun, Balagh ve Krazsh, 2012). Başarı ögesi ise, bireyin hedeflerine ulaşmak için çalışmasını ve üstesinden gelme, tamamlama gibi duygulara sahip olmasını ifade eder (Kern, Waters, Adler ve White, 2014). Başarı, belli becerilerde ustalaşmayı (Lovett ve Lovett, 2016) ve belirli bir alanda en üst düzeyde yetkin olma motivasyonunu da içerir (Jayawickreme ve ark., 2012).

İyi oluş ve iyi oluşu oluşturan olumlu duygular, bağlılık/akış, sosyal ilişkiler, anlam ve başarı öğeleri (Seligman, 2012) bireyin içinde bulunduğu stres durumlarından etkilenebilir. Nitekim, yapılmış birçok araştırma, iyi oluşla stresin ilişkili olduğunu (Doğru, 2018; Mannot ve Beehr, 2014; Martin, Grunendahl ve Martin, 2001; O' Neill ve Davis, 2011; Sheffield, Dobbie ve Carroll 1994; Shin, Han ve Kim, 2007; Siddique ve Arcy, 1984; Şenocak, 2016; Terry, Nielsen ve Perchard, 1993; Vazi ve ark., 2013) göstermektedir. Stres kavramı, basit bir endişe hali ve sinir gerginliğinden daha fazlasını ifade eder (Ertekin, 1993). Stres bir durum ya da olaya bireyin verdiği bedensel ya da zihinsel tepkidir (Losyk, 2006). Strese yol açan faktörler ise stres kaynakları olarak tanımlanmaktadır. Stres kaynakları bireyin kendisinin, çevresinin ve iş çevresinin oluşturduğu stres faktörleri olmak üzere üç grupta incelenir (Tutar, 2016). Bireysel stres kaynaklarına bireyin kişilik yapısı (Kaymaz ve Paşa, 2013), maddi sorunları (Tozkoparan, 2019), ailevi sorunları (Artan, 1986), hastalığı vb. örnek olarak verilebilir. Çevresel stres kaynaklarına örnek olarak ekonomik kriz, işsizlik, işten çıkarılma ihtimali, siyasi istikrarsızlıklar, demokrasinin benimsenmemesi gibi politik durumlar (Tutar, 2016), teknolojiyle birlikte yaşanan hızlı değişimler (Çelik, 2010) vb verilebilir. İş çevresinin oluşturduğu stres kaynaklarına örnek olarak aşırı iş yükü (Kaymaz ve Paşa, 2013), işi yetiştirmede zaman baskısı, (Özkalp ve Kirel, 2018), görev tanımının belirsizliği (Altıntaş,



2003), terfi edememe (Artan, 1986), terfi ederek sorumluluğun artması sonucu yaşanan gerilim (Pehlivan-Aydın, 1995), ekonomik ve sosyal güvensizlik (Çelik, 2010), iş yerindeki meslektaşlarla kurulan kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlar (Artan, 1996), sıkıcı olarak algılanan ve motivasyonun düşmesine sebep olan tekdüze işler (Çelik, 2010) ve düşük statü algısı (Tutar, 2016) vb. gibi verilebilir.

İş yaşamında karşılaşılan stres kaynaklarının az olması ve çalışma yaşamı kalitesinin yüksek olması bireyin iyi oluşunu olumlu etkiler. Aslında iyi oluş, çalışma yaşamı kalitesini de bünyesinde barındıran, iş ve yaşamdan duyulan memnuniyeti de yansıtan özet bir kavramdır (Schulte ve Vainio, 2010). Çalışma yaşamı kalitesi, çalışanın tüm yaşam alanlarıyla bütünleşmesine yol açacak şekilde (Çelik ve Tabancalı, 2012), iş ortamında fiziksel ve psikolojik iyi oluş halidir (Taşdan ve Erdem, 2010). Çalışma yaşamı kalitesi, temel olarak bireylerin iş yerindeki yaşam kalitesini tanımlar (Ramasamy ve Renganathan, 2016). Memnuniyet, motivasyon, katılım ve bağlılık düzeyini de ifade eder (Srivastava ve Kanpur, 2014). Bu yapı, iş-yaşam dengesi ve iş doyumundan oluşmaktadır (Sojka, 2014). Çalışanların moralini yükseltmek, örgütsel stresi azaltmak, iş içi ve dışı ilişkileri güçlendirmek, güvenli çalışma koşulları oluşturmak, çalışan memnuniyetini arttırmak; bireysel üretkenliği, bağlılığı ve sorumluluğu arttırmak; iş yerindeki öğrenme ve gelişme ortamını güçlendirmek çalışma yaşamı kalitesini arttırmanın amaçlarıdır (Srivastava ve Kanpur, 2014).Yapılmış olan araştırmalarda (İlgan ve ark., 2015; Karasakaloğlu, 2016; Küçük ve Çakıcı, 2018; Özdemir, 2017) çalışma yaşamı kalitesinin iyi oluş ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Birey, yaşamını sürdürürken çalışma yaşamı kalitesini değerlendirir. Aynı zamanda, çalışma yaşamı dışındaki diğer yaşantılarını da değerlendirir. Aslında, bireyin tüm yaşamını değerlendirmesi çocukluktan itibaren başlar ve devam eder. Bireylerin erken çocukluk dönemindeki deneyimleri iyi oluşlarını etkiler (Andersson ve Stevens 1993; Deaner, 2006). Adler'e göre, birey, çevresiyle etkileşimleri sonucunda, tecrübeleri çerçevesinde yaşamına yönelik bir bakış açısı geliştirir ve yaşam stilini oluşturur (Özpolat, 2011). Adler'e göre, birey amaç sahibidir ve yaşamda üç ana görevi vardır. Bu görevlerden birincisi çalışma yaşamı (Astrautkaite ve Kern, 2011); ikincisi kişilerarası ilişkiler, dostluk, işbirliği ve toplumsallık duygusu (Adler, 2014); üçüncüsü ise romantik ilişkiyi yaşamak biçimindedir (Cloninger, 2013). Bu üç yaşam görevi tıpkı bir çarkın dişlileri gibi birbirine geçmiş durumdadır. Bir görevin varlığı, diğer görevlerin varlığının ön koşulunu oluşturmaktadır (Adler, 2014). Yaşam stili, her insanın kendisine özgü oluşturduğu kişilik yapısı ve davranış örüntüleridir. Bireylerin yaşamlarındaki amaçlarına ulaşmak için çizdikleri rotayı, benlik algılarını, dünyaya ve diğer insanlara yönelik tutum ve davranışlarını içerir (Hjelle ve Ziegler, 1981; Sezer ve ark., 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde, yaşam stiline kişinin kendi yaşamı ile ilgili değerlendirmelerini içeren iyi oluş üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, alanyazın incelendiğinde, iyi oluş ile yaşam stilleri (Andersson ve Stevens, 1993; Deaner, 2006); psikolojik iyi oluş ile stres (Doğru, 2018; Shin, Han ve Kim, 2007;Siddique ve Arcy, 1984) öznel iyi oluş ile stres (Mannot ve ark., 2014; Şenocak, 2016); psikolojik iyi oluş ile çalışma yaşamı kalitesi (İlgan ve ark., 2015; Karasakaloğlu, 2016; Özdemir, 2017) ve öznel iyi oluş ile çalışma yaşamı kalitesi (Cenkseven - Önder ve Sarı, 2009; Küçük ve Çakıcı, 2018) ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmalar vardır. Alanyazında iki yaklaşımın da bütünleştirildiği beş boyutlu iyi oluşun; stres, çalışma yaşamı kalitesi ve yaşam stilleri açısından incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Yapılmış olan bu



araştırmanın bu yönleriyle alanyazına bir ölçüde de olsa katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Ayrıca, bu konuyla ilgili olarak psikolojik danışmanlar üzerinde de yapılmış araştırmaya rastlanılmamıştır. Psikolojik danışmanların aldıkları eğitimin niteliğine yönelik olarak araştırmaların yapılması ne kadar önemliyse, kişilik özelliklerine yönelik olarak araştırmaların yapılması da o kadar önemlidir. Çünkü, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman olabilmeleri için yalnızca psikolojik danışma becerilerine sahip olmaları yeterli değildir. Kişisel ve duyuşsal özellikleri de son derece önemlidir (Pope ve Kline, 1999). Nystul (2016), etkili psikolojik danışmanların kendilerini kabullerinin ve benlik saygılarının yüksek, duygusal açıdan dengeli olmaları gerektiğini; Hackney ve Cormier (2008), etkili psikolojik danışmanların öz farkındalık düzeylerinin yüksek, empati kurabilen, karşısındaki kişiye saygı duyan, içsel denetime sahip ve psikolojik olarak sağlıklı olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Gladding (2013), psikolojik danışmanların sahip oldukları kişilik özelliklerinin ve iyi oluşlarının psikolojik danışma sürecini etkileyen kritik bir öge olduğunu söylemektedir. Gladding ayrıca, psikolojik danışma mesleğini hem kişilik özellikleri uygun ve ruh sağlığı yerinde olan bireylerin seçtiğini; hem de kişilik özellikleri uygun olmayan, hatta ciddi düzeyde kişilik ve uyum sorunları olan bireylerin seçtiğini belirtmektedir. Yüksel-Şahin ve Gündüz'ün (2019) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, psikolojik danışman adaylarının % 47.8'inin düşük öznel iyi oluşa sahip oldukları ve % 71.4'ünde de risk faktörlerinin olduğu bulunmuştur. Bu özellikler, psikolojik danışmanların verdikleri hizmetlerin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bir de bu duruma, görev yapılan iş yerindeki stresin yüksek düzeyde olması, mesleki doyumun az, mesleki tükenmişliğin ve eşduyum yorgunluğunun yüksek olması, yaşam stillerinden benlik saygısının ve memnuniyetin düşük olması gibi etkenler eklendiğinde psikolojik danışmanların mesleki görevlerini yapmaları ve verimli olmaları daha da güçleşecektir. Hackney ve Cormier'ın (2008) belirttiği gibi, psikolojik danışman, psikolojik olarak sağlam olduğunda ve kendi sorunları ile ilgili olarak dikkati dağılmadığında danışanlarına daha fazla yardımcı olabilir. Psikolojik danışmanların öznel ve psikolojik iyi oluşları, yaşam stilleri ne kadar önemliyse, çalışma yaşamı koşulları ve işyerindeki stres kaynakları da o kadar önemlidir. Ruh sağlığı hizmetini veren psikolojik danışmanların çalışma yaşamı kalitelerinin daha iyi hale getirilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi ve böylece iş yeri stresinin daha da azaltılması önemli görünmektedir. İş yükünün fazla olması, zaman baskısı, özlük haklarında ve ilişkilerde yaşanan sorunlar, yıldırma maruz kalma vb durumlar psikolojik danışmanlarda iş yeri stresini oluşturmakta; psikosomatik rahatsızlıklara, uyumun azalmasına, kaygıya, tükenmişliğe, bıkkınlığa, ruhsal bozukluklara (Çelik, 2010), işe gitmede isteksizliğe ve yetersizlik duygusuna (Pehlivan - Aydın, 2002) neden olabilmektedir. Psikolojik danışmanların önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. İş yerinde stres kaynakları az olan; çalışma yaşamı kalitesinden mesleki doyumunu yüksek olan, mesleki tükenmişliği ve eşduyum yorgunluğu az olan; yaşam stillerinden özellikle benlik saygısı ve memnuniyet stili yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir. İyi oluşa sahip olan ve kendisini iyi hisseden psikolojik danışmanların mesleki görevlerini daha sağlıklı bir biçimde yürütebilecekleri ve danışanlarının da psikolojik iyi oluşlarına katkı getirecekleri düşünülmektedir. Yapılmış olan bu araştırmanın, bu konulara dikkati çekmesi açısından alanyazına bir ölçüde de olsa katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Bu araştırmanın amacı da, iş yerindeki stres kaynaklarının, çalışma yaşamı kalitelerinin, yaşam stillerinin ve cinsiyetin okul psikolojik danışmanlarının iyi oluşlarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelemektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, okul psikolojik danışmanların stres kaynaklarının, çalışma yaşamı kalitelerinin, yaşam stillerinin ve cinsiyetin, iyi oluşlarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda, mevcut durumun tam ve dikkatli bir şekilde saptanması amaçlanır. Betimsel araştırma ile bireylerin sahip oldukları özellikler tanımlanarak, özet şeklinde sunulur. (Büyüköztürk, 2016)

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verileri elde etmesi ile yapılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2015). Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul il merkezinde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinde ve okullarda görev yapan 550 psikolojik danışman oluşturmuştur. Katılımcıların 375'i (%68.2) kadın ve 175'i (%31.8) erkektir. Katılımcıların %11.8'i (n=65) Rehberlik Araştırma Merkezi'nde, %8.5'i (n=47) okul öncesi eğitim kurumunda, %25.6'sı (n=141) ilkokulda, %25.3'ü (n=139) ortaokulda, %28.7'si (n=158) lisede görev yapmaktadır.

### İşlem Yolu

Ölçeklerin araştırmamızda kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır. Ayrıca, ölçeklerin İstanbul'da bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinde ve okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda çalışan psikolojik danışmanlara uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri de alınmıştır. Katılımcıların "Bilgilendirilmiş Onam Formu" ile araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Uygulama sırasında, ölçeklerin doğru biçimde doldurulması için katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak rehberlik edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin elde edilebilmesi amacıyla, "PERMA (Beş Boyutlu İyi Oluş) Ölçeği", "Stres Kaynakları Ölçeği", "Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği", "Yaşam Stilleri Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları olduğu için bu araştırma kapsamında yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmamıştır.

### Perma (Beş Boyutlu İyi Oluş) Ölçeği

Seligman'ın beş boyutlu iyi oluş modelinden yola çıkılarak Kern ve Butler tarafından geliştirilen ölçeğin kültürümüze uyarlaması Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş (2017) tarafından yapılmıştır. PERMA Ölçeği, 23 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanın artması, bireyin iyi oluş düzeyinin yüksekliği ifade etmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Perma Ölçeği'nin faktör analizi sonucunda, ölçeğin faktör yüklerinin .42 ile .89 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin, ölçüt-bağıntılı geçerliğini değerlendirmek için ise Öznel Mutluluk Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşam Doyumu Ölçeği ile 57, öznel Mutluluk Ölçeği ile .56 düzeyinde pozitif ilişki saptanmıştır. Perma ölçeğinin alt boyutları, ile yaşam doyumu arasında .29 ve .50 arasında, öznel mutluluk ile .31 ile .66 arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin,

Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının ise  $\alpha=.91$ , test tekrar test güvenilirlik katsayısının ise  $r=.83$  olduğu tespit edilmiştir

### ***Stres Kaynakları Ölçeği***

Pehlivan (1995) tarafından geliştirilen Stres Kaynakları Ölçeği 36 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Araştırmada, ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmektedir ve ölçekten alınabilecek maksimum puan 80'dir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, bireyin stres kaynaklarının arttığını göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Stres Kaynakları Ölçeği'nin geçerlik çalışması kapsamında uzman görüşü alınmış ve doktora eğitilmiş üç akademisyen, ölçek maddelerini onaylamışlardır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında hesaplanmış olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.89$ , iki yarı test güvenilirlik katsayısının ise  $r=.94$ 'dür.

### ***Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği***

Stamm (2005) tarafından geliştirilen ve Yeşil, Ergun, Amasyalı, Er, Olgun ve Aker (2010) tarafından dilimize uyarlanan Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği 30 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu olmak üzere üç alt boyutu vardır. Mesleki tatmin alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin işiyle ilgili memnuniyet düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Tükenmişlik boyutundan alınan yüksek puan bireyin iş yerinde sorunlarla başa çıkmada problem yaşadığını, motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığı gibi olumsuz duygulara sahip olduğunu göstermektedir. Eş duyum yorgunluğu boyutundan alınan yüksek puan ise, bireyin yardım etme davranışında bulunurken yüksek düzeyde stres yaşadığı anlamına gelmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları kapsamında ölçek ile Kısa Belirti Envanteri ve Tükenmişlik Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Kısa Belirti Envanteri için  $r=.40$ , Tükenmişlik Ölçeği için  $r=.39$  düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin, mesleki tatmin alt boyutuna ait Cronbach Alfa güvenilirlik değeri  $\alpha=.87$ , tükenmişlik alt boyutuna ait güvenilirlik değeri  $\alpha=.72$ , eş duyum yorgunluğu alt boyutuna ait güvenilirlik ise  $\alpha=.80$ 'dir.

### ***Yaşam Stilleri Envanteri***

Kern (1992) tarafından geliştirilen ve Özpolat (2011) tarafından dilimize uyarlanan Yaşam Stilleri Envanteri, 25 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin; kontrol, mükemmeliyetçilik, beklentiler, memnuniyet ve benlik saygısı olmak üzere beş alt boyutu vardır. Kontrol, mükemmeliyetçilik, beklenti ve memnuniyet alt boyutlarının herhangi birinden alınan yüksek puan, bireyin o boyuta ait yaşam stilini benimsediğini göstermektedir. Fakat benlik saygısı alt boyutundan alınan yüksek puan, bireyin benlik saygısının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Yaşam Stilleri Envanteri'nin geçerlik çalışmaları kapsamında tüm maddelerin faktör yükünün .30'un üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin, Cronbach Alfa güvenilirlik değeri  $\alpha=.96$ 'dır.

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Kişisel Bilgi Formunda, psikolojik danışmanların cinsiyetine ilişkin sorular bulunmaktadır.

## Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS21 Paket Programı kullanılmıştır. İlk adım olarak, PERMA Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık katsayılarına (Skewness) bakılmıştır. Daha sonra, sistematik hatalara neden olan otokorelasyonun olup olmadığını test etmek için, Durbin-Watson Testi yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni iyi oluş, bağımsız değişkenleri ise stres kaynakları, çalışma yaşamı kalitesi ve yaşam stilleridir. Stres Kaynakları Ölçeği, Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Yaşam Stilleri Envanterinden elde edilen puanlar dummy (kukla) değişkeni olarak kodlanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Daha sonra, “ortalama puan +/- standart sapma” olarak hesaplanmıştır. Ortalamanın üzerinde olan puanlar 1 (bir), ortalamanın altında olan puanlar 0 (sıfır) olarak kodlanmıştır. Araştırmada, stres kaynaklarının, çalışma yaşamı kalitelerinin, yaşam stillerinin ve cinsiyetin, psikolojik danışmanların iyi oluşlarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde hesaplanan, R<sup>2</sup> ile bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığı açıklanmıştır. Regresyon analizinde hesaplanan, F değeri ile modelin anlamlı olup olmadığı açıklanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Regresyon analizinde “zaten” hesaplanan t değeri ile de 2 grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı açıklanmıştır (Büyüköztürk, 2002, Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca, t-değeri daha da açıklarak, hangi grubun lehine anlamlı farklılık olup olmadığını görmek için puan ortalamaları da eklenmiştir. Zaten, regresyon analizindeki Beta katsayısı da, bu iki ortalama arasındaki puan farkının değerini göstermektedir.

Araştırmada, anlamlılık düzeyi 0.5 olarak ele alınmıştır.

## BULGULAR

Problemin çözümü için, ilk adım olarak “PERMA Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği”nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, puanların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Buna ek olarak, sistematik hatalara sebep olan otokorelasyonun olup olmadığını görmek amacıyla Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** PERMA Beş Boyutlu İyi Oluş Çarpıklık ve Basıklık Değerleri İle Değişkenler ve Perma İyi Oluş Durbin-Watson Testi

Değişkenler	n	Çarpıklık	Basıklık	Durbin-Watson
İyi Oluş	550	.71	1.21	
İyi Oluş- Stres Kaynakları				1.80
İyi Oluş- Çalışma Yaşamı				MD=1.90;MT=1.79;EDY=1.71
İyi Oluş- Yaşam Stilleri				K=1.67;B=1.58,M=1.75; BS=1.88; M=1.79
İyi Oluş-Cinsiyet				1.69

Not: K=Kontrol, B=Beklenti, M=Mükemmelliyetçilik, B=Benlik Saygısı, M=Memnuniyet; MD=Mesleki Doyum, MT=Mesleki Tükenmişlik, EDY=Eşduyum Yorgunluğu.

Tablo ‘de görüldüğü gibi, PERMA Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği için çarpıklık değeri .71; basıklık değeri 1.21’dir. Herhangi bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerinin +2, -2 aralığında olması kabul edilebilir bir durum olarak görülmektedir (Bachman, 2004). Ayrıca, Tablo1’de görüldüğü üzere, iyi oluş ve stres kaynakları için DW=1.80’dir. Çalışma yaşamı

kalitesinin alt boyutlarını oluşturan mesleki doyum, mesleki tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu ile iyi oluş için DW değerlerine bakıldığında, mesleki doyum-iyi oluş için DW=1.90, mesleki tükenmişlik – iyi oluş için DW=1.79, eşduyum yorgunluğu-iyi oluş için DW=1.71”dir. Yaşam stillerinin alt boyutlarını oluşturan kontrol, beklenti, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet ile iyi oluş için DW değerlerine bakıldığında, kontrol-iyi oluş için DW=1.67, beklenti -iyi oluş için DW=1.58,mükemmeliyetçilik-iyi oluş için DW=1.75, benlik saygısı-iyi oluş için DW=1.88,memnuniyet-iyi oluş için DW=1.79”dur. Cinsiyet-iyi oluş için DW=1.69 olarak bulunmuştur. Sonuçta; Durbin-Watson Testi sonucunda da otokorelasyon olmadığı görülmüştür. Genellikle 1,5-2,5 DW Testi değeri, otokorelasyon olmadığını göstermektedir (Taşdan ve Erdem, 2010).

Psikolojik danışmanların iş yerindeki stres kaynaklarının iyi oluş düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan doğrusal regresyon analizinin sonuçları ve iş yerindeki stres kaynaklarına göre iyi oluş puan ortalamaları Tablo2 ‘de verilmiştir.

**Tablo 2.** İş Yerindeki Stres Kaynaklarının Psikolojik Danışmanların İyi Oluş Düzeylerini Yordamasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları İle İyi Oluş Puan Ortalamaları

	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW
Stres Kaynakları	Sabit	120.95		38.02	.00	9.07	.00	.22	.05	1.80
	Stres Kay.	4.25	.22	3.01	.00					
	Stres Kay.		$\bar{x}$	Ss						9
	Az		116.70	18.82						
	Fazla		108.20	19.82						

Tablo 2’deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, stres kaynakları değişkeninin, psikolojik danışmanların iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $R= .22$ ,  $R^2= .05$ ;  $F=9.07$ ,  $p <.05$ ;  $t=3.01$ ,  $p <.05$ ). Ayrıca, Tablo 2’de görüldüğü üzere, iş yerindeki stres kaynakları az olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasının ( $\bar{x} =116.70$ ,  $Ss= 18.82$ ), stres kaynakları fazla olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasından ( $\bar{x}=108.20$ ,  $Ss= 19.82$ ) anlamlı düzeyde ( $t=3.01$ ,  $p <.05$ ) yüksek olduğu bulunmuştur.

Psikolojik danışmanların çalışma yaşamı kalitelerinin iyi oluş düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan doğrusal regresyon analizinin sonuçları ve çalışma yaşamı kalitesine göre iyi oluş puan ortalamaları Tablo3’de verilmiştir.



**Tablo 3.** Çalışma Yaşamı Kalitelerinin (Mesleki Doyum, Tükenmişlik ve Eş Duyum Yorgunluğu), Psikolojik Danışmanların İyi Oluş Düzeylerini Yordamasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları İle İyi Oluş Puan Ortalamaları

	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW	
Mesleki Doyum	Sabit	86.43		31.46	.00	95.79	.00	.56	.32	1.90	
	Mesleki Doyum	11.89	.56	9.79	.00						
	<b>Mes. Doyum</b>		$\bar{x}$	<b>Ss</b>							
	Düşük		98.32	19.62							
	Yüksek		122.09	15.26							
	Mesleki Tükenmişlik	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW
Sabit		137.66		48.14	.00	118.29	.00	.58	.34	1.79	
Mes. Tük.		13.30	.58	10.88	.00						
<b>Mes. Tük</b>		$\bar{x}$	<b>Ss</b>								
Düşük			124.36	15.17							
Yüksek			97.76	20.69							
Eşduyum Yorgunluğu	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW	
	Sabit	125.46		43.52	.00	26.74	.00	.34	.12	1.71	
	Eşduyum Yorgunluğu	6.65	.34	5.17	.00						
	<b>Eşduyum Yor.</b>		$\bar{x}$	<b>Ss</b>							
	Düşük		118.80	16.40							
	Yüksek		105.50	20.23							

Tablo 3'deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, çalışma yaşamı kalitesinin alt boyutu olan mesleki doyum değişkeninin psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $R = .56$ ,  $R^2 = .32$ ;  $F = 95.79$ ,  $p < .05$ ;  $t = 9.79$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca, Tablo 3'de görüldüğü üzere, mesleki doyumunu yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalaması ( $\bar{x} = 122.09$ ,  $Ss = 15.26$ ), mesleki doyumunu düşük olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasından ( $\bar{x} = 98.32$ ,  $Ss = 15.26$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $t = 9.79$ ,  $p < .05$ ).

Tablo 3'deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, çalışma yaşamı kalitesinin alt boyutu olan mesleki tükenmişlik değişkeninin psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $R = .58$ ,  $R^2 = .34$ ;  $F = 118.29$ ,  $p < .05$ ;  $t = 10.88$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca, Tablo 3'de görüldüğü üzere, mesleki tükenmişliği düşük olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasının ( $\bar{x} = 124.36$ ,  $Ss = 15.17$ ), mesleki tükenmişliği yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasından ( $\bar{x} = 97.76$ ,  $Ss = 20.69$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t = 10.88$ ,  $p < .05$ ).

Tablo 3'deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, çalışma yaşamı kalitesinin bir diğer alt boyutu olan eş duyum yorgunluğu değişkeninin, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $R= .34$ ,  $R^2= .12$ ;  $F=26.74$ ,  $p <.05$ ;  $t=5.17$ ,  $<.05$ ). Ayrıca Tablo 3'de görüldüğü gibi, eşduyum yorgunluğu düşük olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasının ( $\bar{x}=118.80$ ,  $Ss= 16.40$ ), eş duyum yorgunluğu yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasından ( $\bar{x} =105.50$ ,  $Ss= 20.23$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t=5.17$ ,  $p <.05$ ).

Psikolojik danışmanların sahip oldukları yaşam stillerinin iyi oluş düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan doğrusal regresyon analizinin sonuçları ve yaşam stillerine göre iyi oluş puan ortalamaları Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Yaşam Stillerinin (Kontrol, Beklenti, Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı, Memnuniyet) Psikolojik Danışmanların İyi Oluş Düzeylerini Yordamasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları İle İyi Oluş Puan Ortalamaları

	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW
Kontrolcü Stil	Sabit	114.02		25.68	.00	.21	.65	.03	.00	1.67
	Kontrolcü	1.30	.03	.46	.65					
	Kontrolcü		$\bar{x}$	Ss						
	Düşük		112.72	21.46						
	Yüksek		111.42	18.55						
Beklenti Stili	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW
	Sabit	106.52		26.68	.00	1.48	.22	.08	.01	1.58
	Beklenti	3.12	.08	1.22	.22					
	Beklenti		$\bar{x}$	Ss						
	Düşük		109.63	21.98						
Yüksek		112.75	17.09							
Mükemmeliyetçi Stil	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW
	Sabit	75.31		12.18	.00	36.29	.00	.44	.19	1.75
	Mükemmeliyetçi	21.15	.44	6.02	.00					
	Mükemmeliyetçi		$\bar{x}$	Ss						
	Düşük		96.46	26.06						
Yüksek		117.60	16.70							
Benlik Saygısı St.	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW
	Sabit	101.60		24.54	.01	6.09	.01	.17	.02	1.88
	Benlik Saygısı	6.53	.17	2.47	.01					
	Benlik Saygısı		$\bar{x}$	Ss						
	Düşük		108.13	19.17						
Yüksek		114.66	19.05							

	Yordayıcı	B	Standart	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW
Memnuniyet Stili	Değişkenler		B							
	Sabit	94.66		21.76	.00	13.84	.00	.24	.06	1.79
	Memnuniyet	9.56	.24	3.72	.00					
	Memnuniyet		$\bar{x}$	Ss						
	Düşük		104.21	20.17						
Yüksek		113.77	17.56							

Tablo 4'deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, yaşam stillerinden kontrolcü olmak değişkeninin, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir ( $R = .03$ ,  $R^2 = .00$ ;  $F = .21$ ,  $p > .05$ ;  $t = .46$ ,  $p > .05$ ). Ayrıca Tablo 4'de görüldüğü üzere, kontrol odaklı yaşam stilini benimseyen psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalaması ( $\bar{x} = 111.42$ ,  $S_s = 18.55$ ) ile kontrol odaklı yaşam stilini benimsemeyen psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalaması ( $\bar{x} = 112.72$ ,  $S_s = 21.46$ ) birbirine yakın bulunmuş; anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t = .46$ ,  $p > .05$ ).

Tablo 4'deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, yaşam stillerinden beklenti değişkeninin, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir ( $R = .08$ ,  $R^2 = .01$ ;  $F = 1.48$ ,  $p > .05$ ;  $t = 1.22$ ,  $p > .05$ ). Ayrıca, Tablo 4'de görüldüğü üzere, beklenti düzeyi düşük olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalaması ( $\bar{x} = 109.63$ ,  $S_s = 21.98$ ) ile beklenti düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalaması ( $\bar{x} = 112.75$ ,  $S_s = 17.09$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t = 1.22$ ,  $p > .05$ ).

Tablo 4'deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, yaşam stillerinden mükemmeliyetçilik değişkeninin, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $R = .44$ ,  $R^2 = .19$ ;  $F = 36.29$ ,  $p < .05$ ;  $t = 6.02$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca Tablo 4'de görüldüğü gibi, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasının ( $\bar{x} = 117.60$ ,  $S_s = 16.70$ ), mükemmeliyetçilik düzeyi düşük olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasından ( $\bar{x} = 96.46$ ,  $S_s = 26.06$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t = 6.02$ ,  $p < .05$ ).

Tablo 4'deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, yaşam stillerinden benlik saygısı değişkeninin, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $R = .17$ ,  $R^2 = .02$ ;  $F = 6.09$ ,  $p < .05$ ;  $t = 2.47$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca Tablo 4'de görüldüğü üzere, benlik saygısı yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasının ( $\bar{x} = 114.66$ ,  $S_s = 19.05$ ), benlik saygısı düşük olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasından ( $\bar{x} = 108.13$ ,  $S_s = 19.17$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t = 2.47$ ,  $p < .05$ ).

Tablo 4'deki doğrusal regresyon analizi sonuçları, yaşam stillerinden memnuniyet değişkeninin, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $R = .24$ ,  $R^2 = .06$ ;  $F = 13.84$ ,  $p < .05$ ;  $t = 3.72$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca Tablo 4'de görüldüğü üzere, memnuniyet düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasının ( $\bar{x} = 113.77$ ,  $S_s = 17.56$ ), memnuniyet düzeyi düşük olan psikolojik danışmanların iyi oluş puan ortalamasından ( $\bar{x} = 104.21$ ,  $S_s = 20.17$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t = 3.72$ ,  $p < .05$ ).



Psikolojik danışmanların cinsiyetinin iyi oluş düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını ortaya koymak amacıyla yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları ve cinsiyete göre iyi oluş puan ortalamaları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** *Cinsiyetin Psikolojik Danışmanların İyi Oluş Düzeylerini Yordamasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları İle İyi Oluş Puan Ortalamaları*

	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart B	t	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	DW
	Sabit	114.75		48.08	.00	3.67	.06	.08	.01	1.69
	Cinsiyet	3.27	.08	1.91	.06					
Cinsiyet	Cinsiyet		$\bar{x}$	Ss						
	Kadın		111.49	18.79						
	Erkek		108.22	18.33						

Tablo 5’de görüldüğü üzere, kadınların iyi oluş puan ortalaması ( $\bar{x}$  =111.49, Ss= 18.79) ile erkeklerin iyi oluş puan ortalaması ( $\bar{x}$  =108.22, Ss= 18.33) arasında anlamlı düzeyde ( $t=1.91$ ,  $p >.05$ ) bir farklılık bulunmamıştır.

## TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, iş yerindeki stres kaynaklarının, çalışma yaşamı kalitelerinin, yaşam stillerinin ve cinsiyetin, psikolojik danışmanların iyi oluşlarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, iş yerinde stres kaynaklarının; çalışma yaşamı kalitesinden mesleki doyum, mesleki tükenmişlik, eş duyum yorgunluğunun; yaşam stillerinden benlik saygısının, mükemmeliyetçilik ve memnuniyet stillerinin psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ancak, araştırmanın sonucunda yaşam stillerinden kontrolcü ve beklenti odaklı stillerin; ve cinsiyetin psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

### İş yerindeki stres kaynaklarının iyi oluşu yordaması

Araştırmamızın sonucunda, iş yerindeki stres kaynaklarına sahip olmanın, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Stres kaynakları az olan psikolojik danışmanların iyi oluş düzeyleri, stres kaynakları fazla olanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Strese yol açan faktörler stres kaynakları olup, bu stres kaynakları bireyin kendisiyle, yaşadığı çevreyle ve iş çevresiyle ilgilidir (Tutar, 2016,155). İşyerindeki stres kaynakları, iş yükünün ve sorumluluğun fazlalığı, uzun saatlerde çalışma zorunluluğu, zaman baskısı, özlük haklarda yaşanan sorunlar, ilişkilerde yaşanan sorunlar, yıldırımaya maruz kalma vb olarak sıralanabilir. Tüm bu kaynakların oluşturduğu stres, kişide psikosomatik rahatsızlıklar, ruhsal bozukluklar, uyumsuzluk, yabancılaşma ve yalnızlık, korku, kaygı, endişe, tükenmişlik, gerginlik, bıkkınlık (Çelik, 2010), işe gitmede isteksizlik, yetersizlik duygusu (Pehlivan - Aydın, 2002) gibi bir çok olumsuz etkilere yol açmaktadır. İş yeri stresinin hem birey hem de çalışılan kurum açısından pek çok olumsuz sonucu olduğu bilinmektedir. Stres kişinin, moral bozukluğu yaşamasına, değişime direnç göstermesine sebep olur. Bu durum ise, iş yeri performansında kaçınılmaz bir düşüşe neden olur. İyi oluş düzeyi yüksek olan insanların enerjileri yüksekken; stres, bireyin kendisini sürekli yorgun ve tükenmiş hissetmesine neden olur (Stamp, 1991). Öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluşu bütünleştiren beş boyutlu iyi oluş kavramında, kişinin iyi oluş düzeyini

etkileyen unsurlar; olumlu duygular, akış /bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı olarak belirlenmiştir (Seligman, 2012). Tüm bu unsurların stresin yarattığı olumsuz etkilerin tersi olduğu görülmektedir. İşyerindeki stres kaynakları az olan psikolojik danışmanların daha fazla olumlu duygulara, bağlanmaya, olumlu ilişkilere, anlam ve başarıya sahip olacağını söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalarda stres ve psikolojik iyi oluşun ilişkili olduğu (Vazi, Ruitter, Borne, Martin, Dumot ve Redy, 2013; Terry, Nielsen ve Perchard, 1993) ve stresin iyi oluş üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu (Martin, Grünendahl ve Martin, 2001; O'Neill ve Davis, 2011); mutluluk hissini azalmasına neden olduğu (Shin, Han ve Kim, 2007) görülmüştür. Bu bulgular, araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Ayrıca, yapılan araştırmalar, iş yerinde yüksek düzeyde stresin, depresyon ve bazı fiziksel rahatsızlıklar (Schaefer ve Moss, 1996); kişilerin duygudurumlarında bozulmalar ve psikolojik şikayetler (Hijern, Alfven ve Östberg, 2007); mesleki doyumsuzluk (Adera ve Bullock, 2010; Hamilci, 2014); tükenmişlik (Kokkinos, 2007); düşük öz yeterlilik algısı (Klassen ve Chiu, 2010) gibi pek çok olumsuz durum ile ilişkili olduğundan iyi oluşu olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı, işyerinde stres kaynakları fazla olan psikolojik danışmanların iyi oluşları daha düşük çıkmıştır. İyi oluş düzeyi düşük olan psikolojik danışmanların etkili ve verimli bir psikolojik yardım verme olasılıkları azalmaktadır. Psikolojik danışmanların iş yerindeki stres kaynaklarının azaltılması onların psikolojik iyi oluşuna katkı getirecek; verdikleri ruh sağlığı hizmetinin kalitesini arttıracaktır.

#### **Çalışma yaşamı kalitesinin (mesleki doyum, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu) iyi oluşu yordaması**

Araştırmada çalışma yaşamı kalitesi, mesleki doyum, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu alt boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmamızın sonucunda mesleki doyumun yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş düzeyleri yüksek bulunmuşken; tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş düzeyleri düşük bulunmuştur. Çalışma yaşamı kalitesi, iş ortamındaki fiziksel ve psikolojik iyi oluşu içeren (Taşdan ve Erdem, 2010) ve bireyin iş yaşamından duyduğu memnuniyeti de yansıtan bir kavramdır (Schulte ve Vainio, 2010). Çalışma yaşamından dolayı kendisini fiziksel ve psikolojik olarak iyi hisseden; iş yaşamından memnun olan bireylerin iyi oluşunun yüksek çıkması beklenen bir bulgudur. Araştırma bulgumuz ile tutarlılık gösteren, çalışma yaşamı kalitesi ile iyi oluşun ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (İlgan, Cengiz, Ata ve Akram, 2015; Karasakaloğlu, 2016; Küçük ve Çakıcı, 2018; Özdemir, 2017). İş doyumunu bireyin işine yönelik geliştirdiği tutumlardır. Olumlu tutumlar, bireylerin mesleki doyum düzeylerinin yüksek, olumsuz tutumlar ise bireylerin mesleki doyum düzeylerinin düşük olmasına sebep olur (Özkalp ve Kirel, 2018). Oymak (2017), çalışanların iş doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasında; Kohan ve O'Connor (2002) ve Sarpkaya (2017), iş doyumunu ile yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır. Tükenmişlik, çalışanların iş stresine yönelik geliştirdikleri tepkidir (Maslach, 2003). Tükenmişlik yaşayan bireyler kendilerine ve yaşamlarına yönelik olumsuz bir bakış açısı geliştirirler (Maslach ve Jackson, 1981). İyi oluş, bireyin kendi hayatıyla ilgili olumlu duygu ve düşüncelerinin olumsuzlardan nicelik olarak fazla olmasıdır (Myers ve Diener, 1995). Bu nedenle tükenmişlik, düşük düzeyde iyi oluşa işaret etmektedir. Demir (2018) bilişim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada tükenmişlik ve psikolojik iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burke, Koyuncu ve Fiksenbaum(2010) tarafından hemşireler üzerinde yapılan diğer

bir çalışmada ise tükenmişliğin iyi oluş üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Eş duyum yorgunluğu, bir mesleki tehlike olarak nitelendirilmektedir ve diğer insanların problemlerine, olumsuz yaşantılarına şahit olunması sonucu ortaya çıkmaktadır (Kolthoff ve Hickman 2016). Yapılan araştırmalarda, eş duyum yorgunluğu ile iyi oluş arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu (Beaumont, Durkin, Hollins Martin ve Carson, 2015; Linley ve Joseph, 2007) bulunmuştur. Bu araştırmaların bulguları, araştırma sonucumuzla tutarlık göstermektedir. Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı, mesleki doyumu düşük, mesleki tükenmişliği ve eş duyum yorgunluğu fazla olan psikolojik danışmanların iyi oluşları daha düşük çıkmıştır. İyi oluş düzeyi düşük olan psikolojik danışmanların etkili ve verimli bir psikolojik yardım verme olasılıkları azalmaktadır. Psikolojik danışmanların iş yerindeki stres kaynaklarının azaltılmasıyla, mesleki doyumları artacaktır. Mesleki tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu azalarak, onların psikolojik iyi oluşuna katkı getirecek, ve verdikleri ruh sağlığı hizmetinin kalitesini arttıracaktır.

### **Yaşam stillerinin (kontrol, beklenti, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet) iyi oluşu yordaması**

Araştırmanın sonucunda, yaşam stillerinden kontrolcü stilin ve beklenti stiline, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Yaşam stillerinden mükemmeliyetçilik, benlik saygısı ve memnuniyet stiline, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Mükemmeliyetçiliği, benlik saygısı ve memnuniyeti yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş düzeyleri, mükemmeliyetçiliği, benlik saygısı ve memnuniyeti düşük olanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yaşam stili, bireylerin kendilerine ve çevreye yönelik tutum ve davranış örüntülerini içeren bir yapıdır (Hjelle ve Ziegler, 1981). Bu bağlamda, yaşam stili kavramı, bireyin tüm yaşamını kapsayan bir çerçeve olarak düşünülebilir (Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener, 2016). Bireyin kendisine ve dünyaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi, bireyin iyi oluş düzeyinin de yükselmesini sağlayacaktır. Araştırma bulgumuzu destekler nitelikte, kişilerin erken dönem deneyimlerinin iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Andersson ve Stevens, 1993; Deaner, 2006). Özpolat, İşgör ve Sezer (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı odaklı yaşam stiline sahip bireylerin iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip bireyler, disiplinlidirler, görevlerini eksiksiz bir biçimde yerine getirmeye çalışırlar (Özpolat, 2011). Seligman (2012) tarafından geliştirilen beş boyutlu iyi oluş modelinin bileşenlerinden biri de başarıdır. Görevlerini en iyi biçimde yapmaya çalışan kişilerin başarıya ulaşacakları, sahip olunan başarı duygusunun ise kişilerin iyi oluşlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Stoeber ve Corr (2016) tarafından yapılan, mükemmeliyetçilik ile iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan çalışma, araştırma bulgumuz ile tutarlıdır. Memnuniyet odaklı yaşam stiline sahip bireyler, sosyal yönden güçlü, kişilerarası ilişkilerde başarılı bireylerdir (Akt: Özpolat, 2011). Beş boyutlu iyi oluş modeline göre, olumlu kişilerarası ilişkiler, kişilerin iyi oluşuna katkıda bulunmaktadır. Memnuniyet düzeyi yüksek kişilerin çevrelerindeki insanlar tarafından sevildiği ve desteklendiği bu durumun da onların iyi oluş düzeylerini arttırdığı düşünülmektedir. Benlik saygısı, bireylerin kendilerine yönelik hislerini içerir (Brown, Dutton ve Cook, 2001). Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgumuz ile tutarlı olarak düşük düzeyde benlik saygısının iyi oluşu negatif yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmüştür (Doğan ve Eryılmaz, 2013;

Munusturlar, 2014; Özcan, 2017; Paradise ve Kernis, 2002; Shimmack ve Diener, 2003). Beklenti odaklı yaşam stiline sahip bireyler amaçlarına ulaşmak için çabalayan fakat herhangi bir aşamada başarısız olduklarında pes etme eğilimine sahip bireylerdir (Kern, 1996; Özpolat, 2011). Beklenti odaklı yaşam stiline hem olumlu hem de olumsuz özellikleri içerdiği göz önünde bulundurulduğunda iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı düşünülmektedir. Kontrol odaklı yaşam stiline sahip bireyler ise, yaşamlarını aktif olarak yönetmek isterler, düşünce ve davranışlarını değiştirme konusunda esnek değillerdir (Kern, 1996; Özpolat, 2011). Asıcı ve İkiz (2015) ve Satan (2014) tarafından yapılan araştırmalarda bilişsel esneklik ve iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özpolat (2012) ise kontrol odaklı yaşam stiline sahip bireylerin, iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konuyla ilgili araştırmaların farklı sonuçlara ulaşması sebebiyle bu konuda daha çok araştırma yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmamızda, yaşam stillerinden kontrol odaklı olup esnek olmayan ve beklenti odaklı olup engelle karşılaştığında pes eden psikolojik danışmanların iyi oluşları daha düşük çıkmıştır. Burada da psikolojik danışmanların sahip oldukları kişilik özelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. İyi oluş düzeyi düşük olan psikolojik danışmanların etkili ve verimli bir psikolojik yardım verme olasılıkları azalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, psikolojik danışmanların psikolojik danışman eğitimi süreçlerinde, kendi kişisel gelişimleri için beceri kazanabilecekleri psikoeğitim çalışmalarına katılımlarının sağlanması önemli görünmektedir. Bu nedenle, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programına (Psikolojik Danışman Eğitimi Programı), danışma becerilerinin yanında, "Psikolojik Danışmanların Kişisel Gelişimi I", "Psikolojik Danışmanların Kişisel Gelişimi II" vb başlıkları altında çeşitli becerilerin (örneğin; bilişsel esnekliği geliştirme becerisi, sorun çözme becerisi, karar alma becerisi, stresle başa çıkma becerisi vb.) kazandırılacağı psikoeğitim çalışmalarının, eğitim planına eklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Cinsiyetin iyi oluşu yordaması**

Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin, psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Araştırmaya ait bu bulgu, Canbay (2010), Creed ve Watson (2003), Çelik (2008), Eryılmaz ve Aypay (2011), Kermen, İlçin Tosun ve Doğan (2016), Şahin (2011) ve Tuzgöl-Dost'un (2010) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ancak Dilmaç ve Bozgeyikli (2009), Ertürk ve ark. (2016), Gündoğdu ve Yavuzer (2012) ve Kuyumcu'nun (2012) yaptıkları araştırmalarda kadınların iyi oluş düzeylerinin erkeklerden anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bergman ve Scott (2001), Tümkiye (2011), Yurcu ve Atay (2015) ise erkeklerin iyi oluş düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eryılmaz ve Ercan (2011) tarafından öznel iyi oluşun yaş grupları açısından incelendiği araştırmada, 26-45 yaş aralığında yer alan erkeklerin öznel iyi oluşlarının aynı yaş grubundaki kadınlardan daha yüksek olduğu, 14-17 ve 19-25 yaş grubundaki kişilerin öznel iyi oluşlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi, alanyazında cinsiyetin iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ile ilgili, farklı araştırma bulguları vardır. Sonuç olarak, iyi oluşu etkileyen birçok faktör varken, cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir.

Genel olarak araştırma sonuçlarını değerlendirdiğimizde, iş yerinde stres kaynaklarının; çalışma yaşamı kalitesinden mesleki doyum, mesleki tükenmişlik, eş duyumu yorgunluğunun; yaşam stillerinden mükemmeliyetçilik, memnuniyet ve benlik saygısı stillerin psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. İş yerinde

stres kaynakları az olan; çalışma yaşamı kalitesinden mesleki doyumu yüksek olan, mesleki tükenmişliği ve eş duyum yorgunluğu az olan; yaşam stillerinden benlik saygısı, mükemmeliyetçilik ve memnuniyet stili yüksek olan psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, araştırmamızın sonucunda yaşam stillerinden kontrolcü ve beklenti odaklı stillerin ve cinsiyetin psikolojik danışmanların iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Araştırmamızda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırmamızın sonucunda, iş yerinde stres kaynakları az olan; çalışma yaşamı kalitesinden mesleki doyumu yüksek olan, mesleki tükenmişliği ve eş duyum yorgunluğu az olan psikolojik danışmanların iyi oluş düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ruh sağlığı hizmetini veren psikolojik danışmanların çalışma yaşamı kalitelerinin daha iyi hale getirilmesiyle ve özlük haklarının iyileştirilmesiyle, iş yeri stresinin azaltılması ve iş verimlerinin artması mümkün olabilir.
- Araştırmamızın sonucunda, yaşam stillerinden kontrol odaklı olup esnek olmayan ve beklenti odaklı olup engelle karşılaştığında pes eden psikolojik danışmanların iyi oluşları daha düşük çıkmıştır. Burada da psikolojik danışmanların sahip oldukları kişilik özelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, psikolojik danışmanların psikolojik danışman eğitimi süreçlerinde, kendi kişisel gelişimleri için beceri kazanabilecekleri psikoeğitim çalışmalarına katılımlarının sağlanması önemli görünmektedir.
- Bu araştırma, devlet okullarında ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmamızın sınırlılığını da oluşturmaktadır. Bu nedenle, benzer bir araştırmanın, özel okullarda, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda, Adalet Bakanlığında, psikolojik danışma merkezlerinde, askeriyede çalışmakta olan psikolojik danışmanlar ile gerçekleştirilebilir.
- Araştırmamızda nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu durum araştırmamızın sınırlılığını da oluşturmaktadır. Bu nedenle, nicel araştırma yöntemi ile hazırlanan bu araştırmanın benzerinin nitel ya da karma araştırma yöntemleri ile desteklenerek yapılması, daha kapsamlı ve derinlemesine sonuçlara ulaşılması açısından yarar sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Adera, B. A. ve Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (1), 5–14.
- Adler, A. (2013). *Yaşama sanatı*. (K. Şipal, çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Altıntaş, E. (2003). *Stres yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Andersson, L. ve Stevens, N. (1993). Associations between early experiences with parents and well-being in old age. *Journal of Gerontology*, 48(3), 109-116.



- Appau, S., Churchill, S. A. ve Farrell, L. (2018). Social integration and subjective wellbeing. *Applied Economics*, 1–14.
- Asıcı, E. ve İkiz, F.E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L. ve Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *Journal of Positive Psychology*, 8(6), 505-516.
- Butler, J. ve Kern L. M. (2016). The Perma profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Beaumont, E., Durkin, M., Hollins Martin, C. J., ve Carson, J. (2015). Measuring relationships between self-compassion, compassion fatigue, burnout and well-being in student counsellors and student cognitive behavioural psychotherapists: A quantitative survey. *Counselling and Psychotherapy Research*, 16(1), 15–23.
- Bergman, M. M. ve Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviours: Gender and socio-economic differences. *Journal of Adolescence*, 24(2), 183–197.
- Brown, J. D., Dutton, K. A. ve Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15(5), 615–631.
- Burke, R. J., Koyuncu, M. ve Fiksenbaum, L. (2010). Burnout, work satisfactions and psychological well-being among nurses in Turkish hospitals. *Europe's Journal of Psychology*, 6(1), 63-81.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cloninger, S. (2013). *Theories of personality: Understanding persons*. Boston: Pearson Education.
- Creed, P. A. ve Watson, T. (2003). Age, gender, psychological wellbeing and the impact of losing the latent and manifest benefits of employment in unemployed people. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 95-103.
- Çelik, A. (2010). *Kriz ve stres yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çelik, K. ve Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 31-38.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zeka açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deaner, R.G. (2006). *To what extent can the study of early recollections predict wellness for counselor education students?* Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia.

- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardeş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: Perma ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness&Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Dılmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-117.
- Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve yönetim*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertürk, A., Keskinlik Kara, S.B., Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Eryılmaz, A. ve Aypay A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167-179.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma, kapsamlı bir meslek* (Çev Ed. N. Voltan-Acar). Ankara: Nobel Yayın.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 115-131.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı*. (Çev: T. Ergene ve S.S. Aydemir). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hamilci, F. (2014). *Örgütsel stres kaynaklarının ve sürekli kaygının iş tatmini üzerine etkisi (S.D.Ü. kadın akademisyenlerine yönelik bir araştırma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Hjelle, L. ve Ziegler, D. (1981). *Personality theories: Basic assumptions, research and applications*. Auckland: McGraw Hill.
- Hijern, A., Alfven, G. ve Östberg, V. (2007). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica*, 97(1), 112-117.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164.
- İlgan, A., Özü-Cengiz Ö., Ata A. ve Akram, M. (2015). The relationship between teacher's psychological well-being and their quality of schoolwork life. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 3(2), 159- 181.

- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J. C. ve Seligman, M. E. P. (2012). The engine of well-being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327-342.
- Kaczor, C. (2015). Aristotle, Aquinas, and Seligman on happiness. *Journal of Psychology and Christianity*, 34(3), 196-204.
- Karasakaloğlu, B. (2016). İş yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi: konaklama işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(38), 277-294.
- Kaymaz, K. ve Paşa, M. (2014). *Stres yönetimi*. Ankara: Alfa Aktüel Yayınları.
- Kermen, U., İlçin Tosun N. ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 20-29.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. ve White, M. A. (2014). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kohan, A. ve O'connor, B. P. (2002). Police officer job satisfaction in relation to mood, well-being, and alcohol consumption. *The Journal of Psychology*, 136(3), 307-318.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 229- 243.
- Kolthoff, K. L. ve Hickman, S. E. (2017). Compassion fatigue among nurses working with older adults. *Geriatric Nursing*, 38(2), 106-109.
- Kun, Á., Balogh, P. ve Krasz, K. G. (2016). Development of the work-related well-being questionnaire based on Seligman's perma model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 25(1), 56-63.
- Kuyumcu, B. (2012). Üniversite öğrencilerinin benlik kurguları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 86-94.
- Küçük, Ö. ve Çakıcı, A. (2018). İşyeri kabalığının öznel iyi oluş haline etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(1), 75-87.
- Lee, J., Krause, A. E. ve Davidson, J. S. (2017). The perma well-being model and music facilitation practice: preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 73-89.
- Linley, P. A. ve Joseph, S. (2007). Therapy work and therapists' positive and negative well being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(3), 385-403.
- Losyk, B. (2006). *Stresle başa çıkma yolları*. (G. Engin, çev.). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Lovett, N. ve Lovett, T. (2016). Wellbeing in education: Staff matter. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(2), 107-112.



- Mannot, M. J. ve Beehr, T.A. (2014). Subjective well-being at work: Disentangling source effects of stress and support on enthusiasm, contentment, and meaningfulness. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 204-218.
- Martin, M., Grunendahl, M., ve Martin, P. (2001). Age differences in stress, social resources, and well-being in middle and older age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 56 (4), 214-P222.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Munusturlar, S. (2014). *Boş zaman eğitiminin benlik saygısı ve öznel iyi oluş üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nystul, M. S. (2016). *Introduction to counseling: an art and science perspective*. California: Sage Publications
- O'Neill, J. W. ve Davis, K. (2011). Work stress and well-being in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 30(2), 385-390.
- Oymak, Y. C. (2017). *Psikolojik iyi oluş ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, B. (2017). *Beliren yetişkinlikte öznel iyi oluşun yordayıcıları olarak benlik kurgusu, benlik saygısı ve sosyal destek*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E.N. (2017). *The association between employees perception o three socio-cultural dimensions, quality of work life and psychological well-being*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Özpolat, A. 2011. *Üniversite öğrencilerinin yaşam stillerinin yordayıcılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özpolat, A. R., İşgör, İ.Y. ve Sezer F. (2012). Investigating psychological well being of university students according to lifestyles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 256-262.
- Özpolat, A. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam stillerinin yordayıcılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Pehlivan Aydın, İ. (1995). *Yönetimde stres kaynakları*. Ankara: Yayın Doğu Matbaası.

- Pope, V. T ve William, B. K. (1999). The personal characteristics of effective counselors: what 10 experts think. *Psychological Reports*, 84(3), 1339-1344.
- Sarpkaya, A. (2017). Öğretmenlerin iş doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide benlik saygısının rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schaefer, J. A. ve Moos, R. H. (1996). Effects of work stressors and work climate on long-term care staff's job morale and functioning. *Research in Nursing and Health*, 19(1), 63-73.
- Schulte, P. ve Vainio, H. (2010). Well-being at work - overview and perspective. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 36(5), 422-429.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Atria.
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E. ve Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic*, 12(33), 167-184.
- Sheffield, D., Dobbie, D. ve Carroll, D. (1994). Stress, social support, and psychological and physical wellbeing in secondary school teachers. *Work and Stress*, 8(3), 235-243.
- Shin, H. S., Han, H.-R., ve Kim, M. T. (2007). Predictors of psychological well-being amongst Korean immigrants to the United States: A structured interview survey. *International Journal of Nursing Studies*, 44(3), 415-426.
- Siddique, C. M. ve D'Arcy, C. (1984). Adolescence, stress, and psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 13(6), 459-473.
- Stamp, G. (1991). Well being and stress at work. *Employee Counselling Today*, 3(3), 3-9.
- Şahin, G. N. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenocak, S.Ü. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde algılanan stres, algılanan sosyal destek, öznel iyi oluş ve ilişkili faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel.
- Taşdan, M. ve Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.
- Terry, D.J., Nielsen M. ve Perchard L. (1993). Effects of work stress on psychological well-being and job satisfaction: the stress-buffering role of social support. *Australian Journal of Psychology*, 45(3), 168-175.
- Tozkoparan, G. (2019). *İş yaşamında stres*. Ankara: Nobel.

- Tutar, H. (2016). *Kriz ve stres yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.
- Tümkaya, S. (2011). Türk üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşu yordayan sosyodemografik değişkenler ve mizah tarzları. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 150-170.
- Vazi, M. L. M., Ruitter R. A. C., Borne, B., Martin G., Dumont, K. ve Reddy, P.S. (2013). The relationship between wellbeing indicators and teacher psychological stress in eastern cape public schools in South Africa. *South African Journal of Industrial Psychology*, 39(1), 1-10.
- Yeşil, A., Ergun, Ü., Amasyalı, C., Er, F., Olgun, N. N. ve Aker, A. T. (2010). Çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği Türkçe uyarlaması geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47, 111-117.
- Yeşiltepe, S. S. ve Çelik M. (2014). Öğretmenlerin evlilik uyumlarının psikolojik iyi olma ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(3), 992-1013.
- Yurcu, G. ve Atay H. (2015). Çalışanların öznel iyi oluşunu etkileyen demografik faktörlerin incelenmesi: Antalya ili konaklama işletmeleri örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 17-34.
- Yüksel Şahin, F. ve Gündüz, M. (2019). Psikolojik danışman adaylarının stresle başa çıkma tarzlarının eylemli kişilik özelliklerine, öznel iyi oluşlarına ve risk faktörlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 770-781.



## Budizm'in Misyon Anlayışının Temelleri

### *Fundamentals of Buddhism's Understanding of Mission*

Murat Kaya<sup>1\*</sup>

\* Sorumlu yazar  
Corresponding author

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye  
PhD Stu., Erciyes University, Turkey  
Kitap-Murat@hotmail.com  
ORCID ID 0000-0001-6729-278X

Makale geliş tarihi / First received : 03.12.2020

Makale kabul tarihi / Accepted : 02.02.2020

24

### **Bilgilendirme / Acknowledgement:**

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 02%

### **Atf bilgisi / Citation:**

Kaya, M. (2021). Budizm'in misyon anlayışının temelleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 24-44.

## ÖZ

Budizm misyoner bir dindir. Onun misyon anlayışı, Buda tarafından belirlenmiş, ondan sonraki misyon faaliyetleri de Buda'nın uygulamaları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Budizm'in misyon faaliyetleri başlangıçta Hindistan ile sınırlı kalmış, uzun bir bekleme ve gelişim sürecinden sonra Hindistan dışına çıkmıştır. Keşişlerin yoğun gayretleri sayesinde önemli başarılar elde eden Budizm, gittiği ülkelerde dinî, siyasî ve sosyal yapıyı derinden etkilemiştir. Kapsayıcı bir yaklaşımı benimseyen Budizm, karşılaştığı dinleri bünyesine katarak büyümüştür. Bu yaklaşımı sebebiyle, miladi bin yılına gelindiğinde, Asya'nın birçok ülkesine yayılmış bir din haline gelmiştir. Bu özellikleri nedeniyle bu çalışmada, Budizm'in misyon anlayışı ele alınmıştır. Çalışma, Budizm'in öğretileri, ortaya çıkışı ve misyon anlayışı olmak üzere üç bölüme ayrılmış; sonuç olarak devlet yöneticilerine hitap, esnek öğreti ve manastır hayatının Budizm'in misyon anlayışının temellerini oluşturduğu düşüncesine varılmıştır.

## Anahtar Sözcükler

Buda, Budizm, Misyon Anlayışı.

## ABSTRACT

Buddhism is a missionary religion. Its understanding of mission was determined by Buddha, and subsequent mission activities were realized in line with Buddha's practices. The mission activities of Buddhism were initially limited to India, after a long wait and development period, it went out of India. Buddhism, which achieved significant success thanks to the intense efforts of the monks, deeply affected the religious, political and social structure of the countries it went to. Adopting an inclusive approach, Buddhism grew by incorporating the religions it encountered. Due to this approach, it has become a religion that has spread to many countries of Asia by the millennium AD. Because of these features, the mission understanding of Buddhism is discussed in this study. The study is divided into three parts as the teachings of Buddhism, its emergence and the understanding of mission; As a result, it has been concluded that addressing state administrators, flexible teaching and monastic life constitute the fundamentals of the mission understanding of Buddhism.

## Keywords

Buddha, Buddhism, Mission Understanding.

## GİRİŞ

Hindistan, oldukça geniş bir coğrafi alanı kapsayan ve çok sayıda insana ev sahipliği yapan bir ülkedir. Bu yönüyle Hindistan, zaman içerisinde değişik düşüncelerin ortaya çıktığı, bir araya geldiği veya çatıştığı kültürel bir alan olmuştur. Budizm de bu kültürel alanın bir ürünü olarak M.Ö. 6. yüzyılda, Kuzey Hindistan'da ortaya çıkmıştır. Geleneksel Hindu düşüncesinden farklı düşüncelerin gelişme gösterdiği bir dönemde yaşayan Buda, bu düşüncelerden etkilenerek büyük oranda Hinduizm eleştirisine dayanan bir öğreti üzerinde durmuştur. Bu nedenle, Budizm başlangıçta reformist bir Hindu hareketi olarak görünmüştür. Buda'dan sonraki süreçte gelişmeye ve değişmeye başlayan Budizm yeni bir din haline gelmiştir. Onun bir din olarak ortaya çıkması ve geniş kitlelere ulaşmasında misyon anlayışının önemli bir etkisi olmuştur. Temeli Buda tarafından atılan bu anlayış, Budizm'in önce Hindistan'da ardından diğer Asya ülkelerinde yayılmasını sağlamıştır.

Budizm, başlangıçta Buda'nın yaşadığı bölge olan Kuzeydoğu Hindistan'da yayılma fırsatı bulmuştur. Bu yayılış sırasında Budizm'in müntesiplerinin sayısı artmış, bu artış Buda'nın düşüncelerinin yorumlanması ve doktrinleşmesi meselesini ortaya çıkarmıştır. Buda'dan yaklaşık iki yüz elli yıl sonra Budizm'in doktrinel yapısının ana hatları oluşmuştur. Bu dönemdeki doktrinel gelişime bağlı olarak büyük bir devlet gücüne de kavuşan Budizm, Hindistan dışına çıkabilecek olgunluğa ulaşmıştır. M.Ö. 3. yüzyılın ortalarından itibaren ise Hindistan dışındaki ülkelere misyon yolculuğuna başlamıştır. Theravada (Sarvastivadin) ve Mahayana (Mahasanghika) adlı iki ayrı gelenek halinde gelişen Budizm, misyon yolculuğunu Kuzey-Güney yönünde yapmıştır. Theravada geleneği Sri Lanka, Burma, Tayland, Laos ve Kamboçya gibi Güney ülkelerinde yayılırken, Mahayana geleneği, Çin, Kore, Japonya, Tibet ve Moğolistan gibi Kuzey ülkelerinde yayılmıştır. Bu yayılış sırasında Budizm, kendine özgü misyon teknikleri sayesinde, gittiği ülkelerin siyasî ve sosyal şartlarına, kültürel yapısına ve din anlayışına uyum sağlamayı başarmıştır. Özellikle yerli dinlerle çatışmaması, Budizm'e yabancı topraklarda tutunma imkânı vermiştir. Belirli bir tutunma noktası oluşturduktan sonra ise bu dinlerdeki inanışları, farklı kavramlar altında kendi öğretilerine dahil etmiştir. Bu kapsayıcı ve uyarlayıcı özellikleri sayesinde Budizm, kısa süre sonra yerli dinlerin önüne geçerek gittiği ülkelerde hâkim din haline gelmiştir (Ellwood ve Alles, 2007, s. 65; Küçük, Tümer ve Küçük, 2014, s. 262-265).

Budizm'in Asya'da kazandığı başarılar, Avrupa ve Kuzey Amerika gibi daha uzak bölgelerdeki insanların dikkatini çekmiş, bu dine ait bilgiler değişik aralıklarla Avrupa ve Kuzey Amerika'ya ulaşmıştır. Budizm hakkında Avrupa'ya ulaşan ilk bilgiler, Yunan tarihçi Plutarch'ın (M.S. 46-M.S. 119) yazılarına dayanmaktadır. Plutarch, Kral I. Menander (M.Ö. 165-M.Ö. 130) ve Keşiş Nagasena (?) arasındaki konuşmaları içeren *Milindapa* metni hakkında bilgiler vermiştir. Ancak Hristiyanlığın Avrupa'daki yükselişi ve İslam'ın ortaya çıkışından sonra uzun süre Budizm hakkında sağlıklı bilgi akışı sağlanamamıştır. 13. yüzyılda Fransisken rahiplerin Moğolistan'a, 16. yüzyılda Cizvit rahiplerin Çin, Tibet ve Japonya'ya yaptığı seyahatler, Budizm'e ait yeni bilgilerin Avrupa'ya taşınmasını sağlamıştır. 19. yüzyılda bu bilgilere, İngiltere, Portekiz ve Hollanda'nın Asya'daki sömürge faaliyetlerinden elde edilen bilgiler de eklenmiştir (Baumann, 2005, s. 1186). Toplanan bu bilgiler, Avrupalı bilginler tarafından işlenmeye başlamıştır. O zamana kadar *Dharma* olarak adlandırılan Buda'nın öğretileri, 1801'de yayımlanan *Oxford İngilizce Sözlük*'de *Boudhism* olarak, 1816'da ise bugünkü şekliyle *Buddhism* olarak isimlendirilmiştir. *British East India*



*Company*'ye bağlı bir yazar olan Brian Houghton Hodgson (1800-1894), 1828'de Nepal'deki incelemelerinden hareketle *Asiatic Researches*'de makaleler yayımlamaya başlamıştır. 1844'te Fransız filolog Eugène Burnouf (1801-1852), *Intoduction á l'histoire du Buddhisme indien* adlı eserini yayımlamış, Budizm kavramının tanıtılmasına katkıda bulunmuştur. 1855'te Viggo Fausboll (1821-1908) *Dhammapada*'nın Latince çevirini yayımlamıştır. 1860'ta Albrecht Weber (1825-1901), *Dhammapada*'nın Almanca çevirisini yayımlamıştır. 1874'te Hodgson, *Literature and Religion of Nepal and Tibet* adlı eserini yayımlamıştır. 1877'de Fausboll, çeviri faaliyetlerine *Jataka* öykülerini eklemiştir. 1879'da Sir Edwin Arnold (1832-1904) *The Light of Asia* adlı şiirini yayımlamıştır (Baumann, 2010, s. 430; Irons, 2008, s. xv, 182-183; Jong, 1976, s. 18; Keown, 2003, s. 88). 1880'lerde Schopenhauer (1788-1860), Max Müller (1823-1900), Hendrik Kern (1833-1917), Émile Senart (1847-1928) gibi pek çok Avrupalı bilgin, Budist kutsal metinleri incelemiş ve Budizm'i tanıtan eserler kaleme almıştır (Keown, 2003, s. 88; Jong, 1976, s. 24). Avrupa'daki bu entelektüel çalışmaların yanı sıra Budizm'in yayılması amacıyla kurumsal çalışmalar da yapılmıştır. 20. Yüzyılın başlarında İngiltere ve Almanya'da Budist olan ve Budizm'in yayılması için teşkilatlar kuran kişiler ortaya çıkmıştır. 1901'de İngiltere'de C. H. Allan Bennett (1872-1923) *Ananda Metteya* takma adıyla Budist bir keşiş olmuştur. 1903'de Karl Bernhard Seidenstücker (1876-1906) Almanya'da *Buddhistischen Missionsverein für Deutschland* adlı Budist teşkilatını kurmuştur. 1904'te bir başka Alman, Anton W. F. Gueth (1878-1957) *Nyanatiloka* takma adıyla Budist keşiş olmuştur. 1907'de T. W. Rhys Davids (1843-1927) *Buddhist Society of Great Britain and Ireland* adıyla Budist teşkilatlara bir yenisini eklemiştir. 1908'de Avrupa'daki ilk Budist dergi *The Buddhist Review* yayın hayatına başlamıştır. Birinci dünya savaşından sonra İngiltere ve Almanya'daki Budist organizasyonlar hız kazanmıştır. 1920 ve 1930'lu yıllarda Almanya'da Paul Dahlke (1865-1928), Georg Grimm (1868-1945) ve İngiltere'de Christmas Humphreys (1901-1983) Budist faaliyetleriyle dikkat çekmiştir (Irons, 2008, s. 182-183; Baumann, 2004, s. 266-267).

Kuzey Amerika'nın Budizm ile tanışması, 1784'te Çin ile başlayan ticari ilişkilere dayanmaktadır. Güney Carolina'dan Massachusetts'a giden gemilerin Asya'ya ait eserleri getirmesi, Amerikalıları Budizm'den haberdar etmiştir. Ancak 1840-1850'li yıllara kadar Amerikalılar, Budizm'i tam olarak tanıyamamış ve ayrı bir din sistemi olduğunun farkına varamamıştır. Amerika'da Budizm hakkındaki ilk çalışmalar New England bölgesindeki Transandantalist gruplar arasında kendisini göstermiştir. Bu grupların mensuplarından Ralph Waldo Emerson (1803-1882) ve Henry David Thoreau (1817-1862) Budizm hakkında yazdıkları makalelerle bu dini Amerikan toplumuna tanıtmaya başlamıştır. Emerson ve Thoreau, Amerikalı kadın hakları savunucusu Margaret Fuller (1810-1850) ve eğitimci Bronson Alcott'un (1799-1888) katılımıyla birlikte 1840'ta *Dial* adlı dergiyi çıkarmıştır. Bu dergide dört yıl boyunca Budizm konulu makaleler yayımlayan bu grup, 1844'te *Lotus Sutra*'yı tercüme etmiştir. 1848'de Kaliforniya'da altının keşfedilmesi Çinlilerin ve dolayısıyla Budistlerin bu bölgeye göç etmesine sebep olmuştur. Artan göç sebebiyle 1860'lara kadar Kaliforniya nüfusunun yaklaşık %10'unu Çinliler oluşturmuştur. 1875'te *Teosofi Topluluğu* (*The Theosophist Society*) kurulmuştur. Bu topluluğun kuruluşu ile birlikte Budist kavramlara yönelik ilgi artmıştır. 1880'de *Teosofi Topluluğu*'nun kurucularından Henry Steel Olcott (1832-1907) Budizm'e katılan ilk Amerikalı olmuştur. 1893'de *Şikago Dünya Din Parlamentosu*'nda (*The Chicago World's Parliament of Religion*) Zen ustası Soyen Shaku (1859-1919) ve Sri Lankalı Budist reformcu Anagarika Dharmapala (1864-1933) yaptıkları konuşmalarda

Budizm'i rasyonel ve bilimsel bir din olarak sunmuşlardır. Bu toplantı Amerika'da Budizm'e yönelişin önemli bir adımı olmuş, Alman kökenli Amerikalı Carl Theodor Strauss (1852-1937) Budizm'e katılmıştır. Dharmapala, 1897'de *Maha Bodhi Topluluğu'nun* (*Maha Bodhi Society*) Amerikan şubesini kurmuştur. Aynı yıl Marie De Souza Canavarro (1849-1933) Budizm'e katılan ilk kadın olmuştur (Baumann, 2010, s. 431; Tweed, 2004, s. 864-865; Irons, 2008, s. 531). Bu sıralarda ülkenin batı kıyılarına, Japon göçmenler gelmiştir. Japonların gelmesiyle birlikte Amerika'daki Budist sayısı artmaya ve Budist teşkilatlar güçlenmeye başlamıştır. (Ellwood ve Alles, 2007, s. 67). 1905'te Amerika'da üç tane Zen ustası bulunurken 1950'lerden itibaren Daisetz T. Suzuki'nin (1870-1966) verdiği konferanslar sonrasında Zen Budizm'ine ilgi artmaya başlamıştır. Bu tarihten sonra Zen Budizm'inin meditasyon teknikleri özellikle *Beat Kuşağı* denilen topluluklar arasında yayılmıştır. 1960'larda Japonya'dan Amerika'ya dönen Zen ustalarının etkisiyle Zen Budizm'i Amerikan toplumu arasında etkisini arttırmıştır. 1970'lerde Zen Budistlerine, Tibet Lamaları ve Theravada Keşifleri de katılmış ve Amerika'daki Budist faaliyetleri çeşitlilik kazanmıştır (Baumann, 2010, s. 431).

Tarihsel süreçte, doğuda ve batıda yayılma imkânı bulan Budizm, bugün dünyanın büyük dinleri arasında yerini almıştır. Günümüzde beş yüz milyondan fazla inananı bulunan bu din, dünyanın dördüncü büyük dini durumundadır. Ancak çağın şartlarına ayak uyduran misyon metotlarıyla Budizm, sadece Asya'da değil Avrupa ve Amerika başta olmak üzere dünyanın birçok bölgesinde yayılmakta ve inanan sayısını arttırmaktadır. Bu özelliği nedeniyle Budizm, hali hazırda büyümeye devam eden dinlerden biridir. Onun misyon anlayışı, onu, hem içinden çıktığı bölge dinlerinden hem de diğer dünya dinlerinden ayrıcalıklı bir konuma yükseltmektedir (Harvey, 2013, s. 5; Wangu, 2009, s. 122-123). Budizm'i ayrıcalıklı kılan bu misyon anlayışının hangi temellere dayandığı, nasıl uygulandığı ve nasıl başarıya ulaştığı soruları karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada, Budizm'i ayrıcalıklı kılan misyon anlayışının dayandığı temeller üzerinde durulacak, milattan sonraki bin yıla kadar geçen sürede; nerelerde yayıldığı ve nasıl başarıya ulaştığı hakkında bilgi verilecektir.

## BUDİZM'İN ORTAYA ÇIKIŞ SÜRECİ

Budizm'in ortaya çıkış süreci, genel olarak Buda'nın doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde yaşadığı mistik tecrübeler ve anlattığı vaazlar etrafında açıklanmaktadır. Ancak Budizm'in bir din olarak ortaya çıkışı, sadece seksen yıllık bir hayat hikayesinin değil Buda'dan önceki ve sonraki, sosyal ve siyasal gelişmelerin bir sonucudur. Diğer pek çok dinde olduğu gibi Budizm'de de din kurucusunun ortaya koyduğu öğretilerin din haline gelmesi, bu öğretilerin hazırlanma ve olgunlaşma döneminden sonra olmuştur. Buda'dan önceki dönemde Hindistan'ın içinde bulunduğu sosyal ve siyasal şartlar, Budizm'in fikri alt yapısını oluşturmuş, Buda'dan sonraki dönemde değişen sosyal ve siyasal şartlar ise Budizm'in kurumsallaşmasını sağlamıştır (Sarma, 2005, s. 31).

Buda öncesi dönemde Hindistan'da, Hinduizm'in kesin bir egemenliği vardı. Bu din, büyük ölçüde ülkeyi istila eden Ariler tarafından şekillendirilmiştir. Arilerin etkisiyle toplumu hiyerarşik bir sıralamaya koyan Hinduizm, dört basamaktan oluşan bir kast sistemi oluşturmuştur. Bu kastın en üstünde Brahman olarak adlandırılan din adamları, en altında ise herhangi bir sosyal statüsü bulunmayan sıradan insanlar yer alıyordu. Brahmanlar,



meşruiyetini kutsal bir kaynaktan almaları ve dinî ritüellerin merkezinde olmaları nedeniyle toplumda en fazla saygı gören ve sözü en fazla dinlenen kişilerdi. Onlar ibadetlerin icrası sırasında halktan topladıkları paralarla geçimlerini sağlamışlardır. Özellikle kurban ibadeti, Brahmanların gelirlerinin en önemli kısmını oluşturmuştur. Bu sıralarda Hindistan'da kurban törenlerini küçümseyen ve insanî erdemleri önemseyen gezgin keşişler ortaya çıkmıştır. Bu keşişlerin Brahmanlara ve kurban törenlerine yaptığı eleştiriler, Avrupa'daki reform hareketine benzer bir hareketin zeminini oluşturmuştur. Buda, dinî tefekkür sürecine girdiğinde, Hinduizm'in öğretilerini sorgulamaya başlamıştır. Bu sorgulamaları sonucunda, Hinduizm'in toplumsal eşitsizliğe neden olduğunu ve Brahmanların ritüel ağırlıklı din anlayışının insanı acılardan kurtarmadığını düşünmüş, bu düşüncelerini anlatmak için yeni bir hareket başlatmıştır (Hawkins, 2003, s. 29; Davids, 2007, s. 207-210; Sarma, 2005, s. 28).

Buda ile başlayan süreç, öğrencileri tarafından devam ettirilmiştir. Onun ölümünden hemen sonra, öğrencilerin geleceğini görüşmek üzere Rajagrha Konsili toplanmıştır. 500 keşişin katıldığı bu konsilde, Budist öğretinin ilk metinleri kaleme alınmıştır. Buda'nın en önemli öğrencisi olan Ananda, Buda'nın vaazlarını kaleme almış, Upali, manastır kurallarını belirlemiş ve Kasyapa ise öğretilerin yayılması görevini üstlenmiştir. Bu konsilden yüz yıl sonra M.Ö. 383'te Vaisali Konsili toplanmıştır. Budist harekette ilk kırılmaların yaşandığı bu konsil, 700 keşişin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Konsilde, doktrinel tartışmalarda uzlaşma sağlanamamış, Budistler, muhafazakâr eğilimli Theravada ve liberal eğilimli Mahasanghika olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. M.Ö. 250'de Kral Aşoka'nın himayesinde Pataliputra Konsili toplanmıştır. Öncekilere göre daha kapsamlı olan bu konsile, 1000 keşiş katılmıştır. Buda'nın tabiatı, manastır kuralları, misyonerlik faaliyetleri ve kutsal metinlerin belirlenmesi gibi konular görüşülmüştür. Görüşmelerde misyonerlik faaliyetleri ve kutsal metinler konusunda uzlaşma sağlanmış ancak Buda'nın tabiatı ve manastır kuralları konusunda uzlaşmaya varılamamış ve mevcut ayrılıklar daha da derinleşmiştir. Öğretileri ve teşkilat yapısı sistemleştirilen Budizm, bu dönemden itibaren bir din görünümüne kavuşmuş ve Hindistan dışındaki bölgelere yayılacak duruma gelmiştir (Arvon, 2006, s. 73-74; Küçük, Tümer ve Küçük, 2014, s. 261-262).

## BUDİZM'İN ÖĞRETİLERİ

Budizm'in öğretileri, Buda'nın dinî tecrübelerine dayanır. Eski bir Hindu olan Buda, insanın yaşadığı problemleri gözlemledikten ve çözümünü için önerilen teknikleri denedikten sonra yeni bir kurtuluş yolu keşfetmiştir. Buda bu keşfi sonucunda Hinduizm'deki ritüellere, sosyal eşitsizliğe, katı riyazete, atman ve brahman öğretisine karşı çıkmıştır. Çünkü ona göre böyle öğretiler, insanı kurtuluşa götürmekten uzak olduğu gibi onun içinde bulunduğu problemleri çözmek yerine derinleştirmektedir. Ancak bu karşı çıkışa rağmen Buda, Hinduizm'den tamamen farklı bir öğreti üzerinde durmamıştır. Kendisinin de *eskilerin yolunu* takip ettiğini söyleyen Buda, Hinduizm'de yanlış ve hatalı gördüğü konuları öğretisinin dışında tutarken meditasyon ve reenkarnasyon gibi öğretileri devam ettirmiş; zihinsel egzersizlere dayalı bir öğreti geliştirmiştir (Yitik, 2014, s. 91; Sarma, 2005, s. 28-30; Coomaraswamy, 2000, s. 72).

Buda, insan yaşamının tamamen acı ve sıkıntılarla dolu olduğunu düşünmüştür. İnsanı mutsuzlaştıran bu acı ve sıkıntıların kaynağının ise cehalet ve arzular olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, insan doğrusal bir zaman ve mekân içinde yaşamamaktadır. Bu nedenle

onun içinde bulunduğu durumun doğal bir sonu yoktur. İnsan, döngüsel bir zaman ve mekân içinde yaşadığından, cehalet ve arzular, onu ardı arkası gelmez bir çıkmazın içine düşürmekte ve doğum-ölüm döngüsüne (samsara) hapsetmektedir. Çünkü cehalet içindeki zihinler, hakikat bilgisiyle aydınlanmadığı sürece arzularını kontrol edememekte ve dünyadaki sıkıntılarında bir türlü kurtulamamaktadır. Bu kurtulamayı insanı ölüme ve değişik suretlerde tekrar doğuma sürüklemektedir. Dolayısıyla Budizm için insan hayatının en temel problemini cehalet ve arzular oluşturmaktadır (Wilkinson, 2003, s. 16-17; Eliade, 2003, s. 107-110).

Budizm'de kurtuluş, cehalet ve acılardan kurtulma bağlamında ele alınmıştır. Buda, kendi tecrübelerinden yola çıkarak insanı kurtuluşa ulaştıracak sekiz dilimli bir yol (doğru bilgi, doğru düşünce, doğru konuşma, doğru davranış, doğru meslek, doğru çaba, doğru gözetim, doğru konsantrasyon) önermiştir. Özünde doğru düşünce ve doğru eylem olan bu yol, denge prensibini esas almakta; problemi insanın zihninde çözmeyi ve davranışlar yoluyla ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu sekiz dilimli yolun sonunda elde edilen mutluluk ise Nirvana (Nibbana)'dır. Nirvana "sönmek, dinmek" anlamına gelmektedir. Yanan bir mumun sönmeye benzetilen Nirvana, fiziki varlığın ortadan kalkmasını değil, varlıktaki niteliksel değişimi ifade etmektedir. Dolayısıyla Nirvana'ya ulaşmaktan kasıt, bedensel değil ruhsal bir değişimdir. Sekiz dilimli yolu başarıyla uygulayan ve meditasyon pratiklerini yerine getiren kişi, içindeki arzuları dindirmekte ve Nirvana'ya ulaşmaktadır. Bu andan itibaren insana daha önce sıkıntı veren meseleler onun için etkisiz hale gelmekte ve duygular dış dünyanın olumsuz etkilerinden kurtulmaktadır (Irons, 2008, s. 370; Eliade, 2003, s. 112-113; Yitik, 2014, s. 101-106).

Budizm'de kurtuluş yolundaki insan, mutlak fail görünümündedir. O, aşkın bir müdahale olmaksızın kendi çabalarıyla içinde bulunduğu durumdan kurtulmaya çalışmaktadır. Bundan dolayı Budizm'de Tanrı konusunda bir sessizlik bulunmaktadır. Bu sessizlik durumu nedeniyle Budizm, Tanrısız bir din ya da felsefe olarak adlandırılmıştır. Ancak durumun böyle olması, Buda'nın tercihlerinden kaynaklanmıştır. Buda, yaşadığı dönemin öncelikli sorunlarına odaklanmış ve insanı yaşadığı problemlerden kurtarmanın yollarını aramıştır. Bu önceliği nedeniyle o, Tanrı kavramı üzerinde durmamıştır. Onun böyle bir tercihte bulunmasının diğer nedeni ise Tanrı kavramının Hinduizm'de fazlasıyla işlenmiş olmasıdır. Çünkü hem kendisi hem de öğrencileri, Hindu din anlayışı üzerine yetişmiş ve Tanrı hakkında yeterince bilgi sahibi olmuş kimselerdir (Küçük, Tümer ve Küçük, 2014, s. 285; Störig, 1994, s. 70; Yitik, 2014, s. 104).

## BUDİZM'İN MİSYON ANLAYIŞININ TEMELLERİ

Budizm'in misyon anlayışının temelleri, Buda'nın sağlığında, onun vaaz ve uygulamalarıyla atılmıştır. Buda, aydınlandıktan sonra geyik parkındaki beş zahide öğretilerini anlatarak onları kendi yoluna davet etmiştir. Bu beş zahidin kendisine katılmasıyla birlikte Hindistan'ın çeşitli bölgelerini gezmeye ve elde ettiği kurtuluş bilgisini anlatmaya devam etmiştir. Öğretilerinin daha çok insana ulaştırılmasını isteyen Buda, öğrencilerinden bu yönde özel çabalar göstermelerini istemiş ve onları misyonerlik faaliyetleri konusunda teşvik etmiştir. O, öğrencilerine "Birçok insanın mutluluğu için, birçok insanı kazanmak için, dünyada şefkatle ilerleyin. Görkemli öğretiyi ve kutsal yaşamı ilan edin" diyerek büyük bir misyon perspektifi çizmiş ve öğretilerini daha uzak bölgelere götürmelerini öğütlemiştir. Buda'nın ölümünden yaklaşık iki yüz elli yıl sonra Budist keşişler, onun gösterdiği hedef üzere farklı

bölgelere misyon seyahatleri yapmıştır. Bu seyahatlerdeki başarı sayesinde Budizm, Sri Lanka, Nepal, Myanmar, Çin, Tibet, Tayland, Kore, Japonya, Vietnam, Türkistan gibi bölgelere yayılmış ve buralarda hâkim din olmuştur (Carrithers, 2001, s. 79-80; Wangu, 2009, s. 36). Budizm'in elde ettiği bu başarı, onun kendine özgü misyon anlayışından kaynaklanmaktadır. Budizm'in yayılış şekli ve yayıldığı ülkelerde aldığı biçimler göz önünde bulundurulduğunda, misyon anlayışının; *devlet yöneticilerine hitap, esnek öğreti ve manastır yaşamına* dayandığı görülmektedir. Birbiriyle bitişik ve birbirini tamamlayan bu üç unsur sayesinde Budizm, içinden çıktığı toprakların dışına taşmış ve Uzak Doğu'da büyük bir din haline gelmiştir.

### a) Devlet Yöneticilerine Hitap

Devlet yöneticilerine hitap, Budizm'in misyon anlayışının ilk aşamasıdır. Bu aşamanın ilk örnekleri, Buda'nın uygulamalarıyla verilmiştir. Buda, yaşadığı dönemdeki politik atmosferi iyi gözlemlemiş ve öğretilerinin geleceği için devlet korumasına ihtiyaç olduğunu anlamıştır. Bu nedenle dönemin yerel krallarını ve devlet adamlarını kendisine öncelikli misyon hedefi olarak seçmiştir. Buda'nın yaşadığı sıralarda, Hindistan'da değişik bölgelerde hüküm süren çok sayıda krallık var olmuştur. Bunlar arasında Magadha, Kosala, Vatsa ve Avanti Krallıkları, güç bakımından diğerlerinin önüne geçmiştir. Buda, bu krallıklara yönelik misyon çalışmalarında, Magadha Kralı Bimbisara (M.Ö. 544-M.Ö. 492) ve Kosala Kralı Pasenadi (?) ile özel bir ilişki kurmuş ve onlara öğretilerini anlatmıştır. O sıralarda barışçıl politikalar uygulayan Bimbisara, Buda'nın öğretilerini kabul ederek Budist olmuştur. Bimbisara'nın Budist olması, Budizm'e Hindistan'da önemli bir destek sağlamıştır. Bimbisara, Budist keşişlerin misyon faaliyetlerini kolaylaştırmak amacıyla toprak bağışında bulunmuş ve onların maddî ihtiyaçlarını karşılamıştır. Benzer şekilde Pasenadi de Buda'nın öğretilerini kabul etmiş ve Budizm'in ülkesinde yayılmasını kolaylaştıracak çalışmalar yapmıştır. Böylelikle Budizm, daha başlangıç yıllarında dönemin iki büyük krallığının desteğini almayı başarmıştır (Kayalı, 2018, s. 70; Davids, 2007, s. 12-17; Schumann, 2004, s. 108-109).

Buda'nın devlet yöneticilerine yönelik misyon faaliyetleri, keşişler tarafından devam ettirilmiştir. M.Ö 3. yüzyılda Budist keşişler, politik destek bulmak amacıyla yaptıkları misyon seyahatleri sırasında, Budizm'i dönemin güçlü krallıklarından Maurya Krallığı'na tanıtmayı başarmıştır. Özellikle keşiş Nigrodha (?) ve Upagupta (?), misyon çalışmalarında başarılı olmuş ve o sıralarda Maurya Kralı olan Aşoka'ya (M.Ö. 273-M.Ö. 232) Budizm'i anlatmışlardır (Sarao ve Long, 2017, s. 166; Strong, 2004, s. 870). Aşoka, imparatorluğu bir arada tutacak bir ideoloji oluşturma açısından Budizm'i tercih edilebilir bir din olarak görmüş ve Budizm'i kabul etmiştir. Onun Budist oluşu, Budizm tarihi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu tarihten itibaren Budizm resmî bir kimliğe kavuşmuş ve Maurya Krallığı tarafından himaye edilmiştir. Budizm merkezli bir din politikası geliştiren Aşoka, bu kapsamda ülke içinde; Budist konsillere başkanlık ederek birliği sağlamaya çalışmış, keşişler için hastane ve barınaklar inşa ettirmiş ve ülkenin değişik bölgelerine Budist anıtlar diktirmiştir. Ülke dışında ise Budizm üzerinden yayılma politikası gütmüştür. Aşoka'nın yayılcı politikaları ile birlikte Budizm tarihinde sistemli misyonerlik çalışmaları başlamış ve Hindistan dışına çıkmıştır (Kayalı, 2018, s. 101; Robinson ve Johnson, 1996, s. 264-266).

Budizm'in kılıç yerine öğreti yoluyla yayılması gerektiğini söyleyen Aşoka, komşu ülkelere Budizm'i yaymak için çok sayıda misyoner göndermiştir. Bu ülkelerden biri Sri Lanka'dır. Aşoka, oğlu Mahinda'nın liderliğinde bir misyoner grubunu Sri Lanka'ya göndermiştir. Sri Lanka'ya giden bu misyonerler, yerel halk yerine öncelikle devlet yöneticilerine hitap etmişlerdir. Mahinda, Sri Lanka Kralı Devanampiya Tissa'nın (M.Ö. 247- M.Ö. 207) huzuruna çıkmış ve ona Budizm'i anlatmıştır. Kral Devanampiya, tanıştığı bu yeni dini kısa süre içinde kabul etmiş, Sri Lanka halkının da Budist olması için daha fazla misyoner talebinde bulunmuştur. Aşoka, Sri Lanka'dan sonra Myanmar'a (Burma) iki Budist misyoner göndermiştir. Aşoka'nın gönderdiği misyonerler, gittikleri ülkelere Budist öğretilerin yanı sıra Aşoka'nın Budizm savunuculuğunu da götürmüştür. Onun hakkındaki efsaneleşen anlatılar, Aşoka'yı Budizm'in taşındığı ülkelerde yöneticiler için örnek alınacak bir kişi haline getirmiştir (Wangu, 2009, s. 39-42; Davids, 2007, s. 249). Fakat Aşoka'nın ölümü ve M.Ö. 185'te Maurya Krallığının yıkılışı ile birlikte Budistler için Hindistan'da zor günler başlamıştır. Devlet desteğini kaybeden Budist misyonerler, Brahmanist Shunga Krallığı'nın (M.Ö. 185- M.Ö. 75) baskısı nedeniyle Hindistan dışına yönelik misyon faaliyetlerine ağırlık vermişlerdir (Yitik, 2014, s. 88).

Gittikleri ülkelerde önce devlet yöneticilerine hitap eden keşişler, Budizm'in kaybettiği devlet desteğini tekrar kazanmaya çalışmış ve özellikle iki ülkede başarılı uygulamalar yapmışlardır. Bu ülkelerden birincisi; Çin, ikincisi ise Kore'dir. Çin ve Kore'de Budizm'in yayılması ve zamanla devlet dinine dönüşmesi, Budizm'in kaybettiği devlet desteğini tekrar kazanmasını sağlamış ve Budizm bu ülkeleri birer misyon merkezine çevirmiştir. Çin ve Kore'de yetişen Budist misyonerler, bölgedeki diğer ülkelere Budizm'i yaymaya başlamıştır.

Budizm, Çin'e M.Ö. 3. yüzyılda girmeye başlamış ancak gösterilen direniş nedeniyle iki yüzyıl boyunca ilerleme kaydedememiştir. M.S. 1. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, Çin'in karşılaştığı iç ve dış tehditler, Çin'de sosyal ve siyasal düzeni bozmuş; bu durum Budizm'in tekrar hareketlenmesine neden olmuştur. Bu sıralarda devlet yöneticileri ile irtibata geçen misyonerler, geliştirdikleri siyasî ilişkiler sayesinde başarı elde etmiş; Doğu Han İmparatoru Ming Ti (M.S. 28-M.S. 75) ve Chu Prensi Liu Ying (?- M.S. 71) tarafından himaye edilmeyi başarmıştır. Devlet desteğini arkasına alan Budizm, M.S. 2. yüzyıldan itibaren bir kültürel atılım başlatmıştır. An Shigao (?- M.S. 170) ve Lokaksema'nın (M.S.147-?) girişimleriyle yapılan çeviri faaliyetleri sayesinde, Çin'e daha fazla bilgi taşınmış ve Budizm daha fazla tanınır hale gelmiştir (Küçük Tümer ve Küçük, 2014, s. 266; Demiéville, 2008, s. 821; Irons, 2008, s. 82-83; Hackmann, 1981, s. 77).

M.S. 3. yüzyılda Han Hanedanlığının yıkılması ve 4. yüzyıl başlarında Türkistan'dan yapılan akınlar, Çin'deki siyasal ve sosyal dengeleri değiştirmiştir. Ülkeye hâkim olan karmaşık durum, Budizm'in güçlenmesi için önemli bir fırsat olmuştur. Bu dönemde çalışmalarını hızlandıran Budist keşişler, Kumarajiva (M.S. 344-M.S. 413) öncülüğünde çeviri faaliyetlerini bir üst seviyeye taşımış, dinî görevlerinin yanında değişik devlet kurumlarında siyasî ve askerî görevler almışlardır. Budizm'in Çin'deki asıl etkisi, 6. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Çin'de uzun zamandan beri devam eden kargaşaya son vererek yönetimi ele geçiren Sui Hanedanlığı (M.S. 581-M.S. 618), Budizm'i devlet dini haline getirmiştir. Devlet desteğini arkasına alan Budizm, Çin'de hızlı bir şekilde yayılmıştır. Suilerden sonra iktidar olan Tang Hanedanlığı (M.S. 618-M.S. 907) zamanında ise Budizm, Çin'de altın çağını yaşamıştır. Tang Hanedanları Budizm'e kendilerine dinî meşruiyet kazandırması nedeniyle büyük destek

vermişlerdir. Özellikle İmparatoriçe Wu Zeitan (M.S. 684-M.S. 705), devlet işlerinde Budizm'in gücünden fazlaca yararlanmış ve bunun karşılığında Budist keşişlere ve manastırlara malî yardımlarda bulunmuştur. Onun zamanında Budizm, Taoizm ve Konfüçyanizm'in önüne geçerek imparatorlukta en güçlü din haline gelmiş ve doktrinel olarak iyice gelişmiştir (Hawkins, 2003, s. 52, 53; Poceski, 2004, s. 140-141).

Çin'de gelişip güçlenen Budizm, 372'de buradan Kore'ye geçmiştir. Kral Fujian'ın Kore'ye gönderdiği Budist misyonerler, çalışmalarına önce Koguryo Krallığında başlamışlardır. Buradaki çalışmaları sırasında, saray ile irtibata geçen Budistler, kısa süre sonra Kral Sosurim'in (M.S. 371-M.S. 384) desteğini almışlardır. Kralın verdiği destek ile Budizm, Kore'yi oluşturan üç krallıktan ilkinde kök salmayı başarmıştır. Ardından 384'de, Çinli misyoner Marananta'nın (?) öncülüğünde Paekche Krallığına girmiştir. Marananta'nın etkili misyonerlik çalışmaları Paekche sarayının dikkatini çekmiş ve Budizm devlet adamları arasında kabul görmeye başlamıştır. 391-392'de Koguryo Kralı Kogugyan (M.S. 384-M.S. 391) ve Paekche Kralı Asin (M.S. 392-M.S. 405), Korelileri Budizm'e inanmaya davet etmiştir. Budizm, son olarak Kral Nulçi'nin (M.S. 417-M.S. 447) yönetimindeki Silla Krallığına girmiştir. Ancak güçlü aristokrat ailelerin baskısı nedeniyle Nulçi döneminde resmiyet kazanamamıştır. Budizm'in karşılaştığı bu direniş, Kral Pophung (M.S. 514-M.S. 540) tarafından kırılmış ve Budizm, Silla Krallığının resmî dini haline gelmiştir. Budizm'i otoritesini güçlendirmek ve politikalarını meşrulaştırmak için kullanan Pophung, ülkesinde Budizm'in yayılması için manastırlar yaptırmıştır. Budizm, Kore'de asıl gücünü 7. yüzyılda elde etmiştir. Silla Krallığı, 668'de Paekche ve Koguryo Krallıklarını kontrol altına almış ve Budizm Kore'nin en büyük dini haline gelmiştir (Keel, 2004, s. 430; Doniger, 2006, s. 162; Melton, 2010, s. 1652; Melton, 2014, s. 413).

Budizm, Japonya'ya 6. yüzyılda, Kore aracılığıyla girmeye başlamıştır. Paekche Kralı Syong Myong (M.S. 523-M.S. 554), 552'de, içinde Buda'nın ve Bodhisattvaların tasvirleri ile Budist kutsal metinlerin olduğu bir heyeti, Yamato İmparatoru Kimmei'ye (M.S. 539-M.S. 571) göndermiştir. Bu heyet, İmparatoru Budizm'e davet etmiş ve ondan Silla Krallığına karşı siyasî destek istemiştir. İmparator, teklif hakkında karar vermek amacıyla devletin ileri gelen ailelerine başvurmuştur. Nakatomi ve Mononobe gibi Şinto aileler, Budizm'in kabul edilmesinin ülke için faydalı olmayacağını ve reddedilmesi gerektiğini söylemiştir. Soga ailesi ise Budizm'in kabul edilmesi gerektiğini ve onun Şintoizm ile uyumlu bir şekilde varlığını sürdüreceğini söylemiştir. Budizm'i siyasal geleceği açısından önemli bir araç olarak gören Soga ailesi, bu yeni dinin devlet dini olması için gayret göstermiş ve bu dine karşı direniş gösteren Mononobe ailesi ile mücadeleye girişmiştir. Karşılıklı çatışmayla geçen otuz beş yılın ardından Soga ailesi, Mononobe'yi 587'deki *Shigisen* savaşında yenilgiye uğratmış ve Japonya'da Budizm'in önü açılmıştır. Soga ailesinin bir üyesi olan Prens Shotoku Taishi (M.S. 574-M.S. 622), 594 ve 604 yıllarında yayımladığı fermanlarla Budizm'i resmen tanımış ve yayılması için destek vermiştir (Meyer, 2019, s. 36-37; Yamı, 2012, s. 48-60).

Yamato döneminde (M.S. 400-M.S. 700), sarayda ve aristokratik çevrelerde etkili olan Budizm, Nara döneminde (M.S. 710-M.S. 794) de bu özelliğini sürdürmüştür. Kırsal kesimdeki Şinto hakimiyeti nedeniyle şehir merkezlerine odaklanan Budizm, devlet ile önde gelen aileler arasında, karşılıklı kazanç anlayışına dayalı bir ilişki kurmuştur. Yarı devlet, yarı özel girişimlerle kurulan tapınaklarda, hanedanın bekası için propagandalar yapılmış ve



bunun karşılığında maddî destekler alınmıştır. Heian döneminde (794-1185) Budizm, dil, edebiyat, görsel sanatlar ve siyaset alanında ilerlemeler kaydetmiş, manastır sayısındaki artışa bağlı olarak taşralarda yayılmaya başlamıştır. Bu dönemde Tenday ve Shingon adlı iki büyük Budist okul ortaya çıkmıştır. Kamakura döneminde (M.S. 1185-M.S. 1333) Budizm, başlatılan tapınak seferberliği sayesinde taşralarda yayılmayı başarmış ve ülke genelinde etkili bir din haline gelmiştir. Heian dönemindeki fikirsel çeşitlenme, bu dönemde artmaya devam etmiş; Jodo, Jodo Shinsu, Jishu, Zen ve Nichiren gibi okullar ortaya çıkmıştır (Meyer, 2019, s. 78-80).

Tibet'e Budizm, Çin ve Hindistan aracılığıyla M.S. 7. yüzyılda girmeye başlamıştır. Öncelikle saray çevresine tanıtılan Budizm, daha sonra halk arasında yayılmıştır. Tibet Kralı Songtsen Gampo (M.S. 609-M.S.649) biri Nepalli diğeri Çinli olmak üzere iki Budist prensesle evlenmiştir. Çinli eşi Wencheng, çeyizinin bir parçası olarak Çin'den Buda ikonları getirmiş ve başkent Lhasa'ya yerleştirmiştir. Bu sıralarda Tibet'te siyasî birliği sağlamaya çalışan Kral, hem siyasî çıkarlarının hem de eşlerinin etkisiyle bu dini kabul etmiş ve Budizm'in yayılması için Hindistan'a elçiler göndermiştir. Saraydaki Budist faaliyetler, Kral Detsuktsen (M.S. 704-M.S.755) döneminde de devam etmiştir. Detsuktsen, Gampo gibi Çinli bir prensesle (Jincheng) evlenmiştir. Profesyonel bir misyoner olan bu prenses, Budizm'in Tibet topraklarında tutunabilmesi için büyük çaba harcamıştır. Bu faaliyetlerin oluşturduğu olgunlaşma sürecinden sonra Budizm, Kral Trisong Detsen (M.S.755-M.S.797) zamanında Tibet'te gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde dinin yayılması amacıyla Hindistan'dan Santaraksita (M.S.725-M.S.788) ve Padmasambhava (?) adlı misyonerler Tibet'e davet edilmiş ve Tibet'te ilk Budist manastır (Samye) inşa edilmiştir. Elde ettiği siyasî güç sayesinde Budizm, saray çevresinin dışına çıkmış ve halk arasında yayılmıştır (Hawkins, 2003, s. 59; Kapstein, 2014, s. 12-15; Powers, 2007, s. 144-148).

### **b) Esnek Öğreti**

Budizm'in misyon anlayışının ikinci unsuru esnek öğretilerdir. Buda, Tanrı inancı konusunda sessiz kalmış; Tanrı kimdir? Nasıl bir varlıktır? Özellikleri ve istekleri nelerdir? gibi sorular onun öğretilerinde gündeme gelmemiştir. Bundan dolayı Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam gibi dinlerde görüldüğü şekliyle Tanrı tarafından belirlenen bir ödül ve ceza anlayışı olmamış; kurtuluş, Hinduizm'deki katı ritüeller yerine zihinsel pratiklerde aranmıştır. Bu durum Budizm'i geniş hareket serbestliği olan kapsayıcı bir din haline getirmiştir. Bu kapsayıcılık sayesinde Budizm, gittiği ülkelerin yerli inançlarıyla çatışmamış ve kendini bu inançlara adapte etmiştir. Budist kavramları, yerli dinlerin kavramlarıyla bütünleştiren Budist misyonerler, adaptasyonda gösterdiği başarılarla Budizm'in misafir olarak gittiği ülkelerde ev sahibine dönüşmesini sağlamıştır.

Budizm, ilk misyon durağı Sri Lanka'da Aryan ve Aborjin yerli inançlarının karşımı olan bir din ile karşılaşmıştır. Bu din çeşitli yerel bölgelere göre değişen Tanrılar, ruhlar ve iblislerden oluşan bir inanç sistemine sahip olmuştur. Budizm, Sri Lanka'ya nüfuz etmeye başladıktan sonra Sri Lanka dinindeki kavramlar değişmiştir. Buda, Tanrılar ve iyi ruhların efendisi olarak kabul edilmiş, kötü ruhlar ise Budizm'deki arzu, nefret, açgözlülük gibi soyut kavramlarla ifade edilmiştir. (Perera, 1988, s. 8; Encyclopedia, 2020)

Budizm Çin'e girdiğinde, Taoizm ve Konfüçyanizm ile karşılaşmıştır. Bu iki din karşısında başlangıçta zorlanan Budizm, zamanla kendisini Taoist ve Konfüçyanist öğretilerle uyumlu



hale getirmiştir. Özellikle Taoizm ile yakın ilişkiler geliştirmiştir. Her iki dinin de ritüel yerine zihinsel pratiklere vurgu yapması bu işbirliğini kolaylaştırmıştır. Çinli entelektüeller, Taoizm'i Budist öğretiler yoluyla anlamaya çalışmıştır. Budalar ve Bodhisattvalar ile bilgeler ve ölümsüzler arasında, Nirvana ile Wu-Wei arasında bağlantılar kurulmuş; yerli kavram ve inanışlar Budizm ile harmanlanmıştır. Bunun sonucunda, sonsuz ışık Buda'sı *Amitabha*, *Amitufofo*'ya, geleceğin Buda'sı *Maitreya*, *Milfofo*'ya, merhamet Bodhisattvası *Avalokiteşvara*, *Guan Yin*'e dönüşmüştür (Irons, 2008, s. 98-99; Roberts, 2010, s. 84-93; Overmyer, 1989, s. 277). Buda, Konfüçyüs ve Lao Tzu adına mabetler yapılmış ve bu mabetlerde, Buda, Konfüçyüs ve Lao Tzu'ya aynı anda tapınılmıştır. Benzer durum dinî kıyafetlere de yansımıştır. Bu üç dine aynı anda inanan kişiler, Konfüçyüsçülerin taktığı gibi bir takke takmış, Taocuların giydikleri gibi bir cübbe ve Budistlerin giydikleri gibi bir ayakkabı giymiştir (Chan, 2002, s. 378, 458).

Budizm, Kore'ye girdiğinde Şamanizm ile karşılaşmıştır. *Musok*, *Misin* ya da *Mudang* olarak adlandırılan bu din, büyük ölçüde dağ ruhlarının gücüne dayalı bir dindir. Genel olarak kaplan şeklinde düşünülen bu ruhlarla *Mudang* ve *Tangol* adlı şamanlar aracılığıyla irtibata geçilmiştir. Şamanlar, *kut* adı verilen bir tören anında, bu ruhlarla bağlantı kurmuşlar, onlardan aldıkları bilgilere göre yaşamlarını yönlendirmişlerdir. Budizm, sözlü kültüre dayanan bu inancı, gelişmiş teolojisi ve yazılı kültürü ile dönüştürmeyi başarmıştır. Kore Şamanizm'inde göksel kral olarak kabul edilen *Hwanin*, *Sakro Devenam Indra* ile, Kore milletinin atası *Tangun*, *Sri Mahadevi* ile özdeşleştirilmiştir. Kore Şamanizm'indeki yılan ve ejderha inanışları ise Mahayana Budizm'indeki ejderha inancıyla birleştirilmiştir (Buswell, 2005, s. 1170-1171; Irons, 2008, s. 292-293; Robinson ve Johnson, 1997, s. 221-222).

Budizm, Japonya'da Şintoizm ile karşılaşmıştır. Japonya'nın içinde bulunduğu siyasal koşullar ve Japon yazı dilinin henüz gelişmemiş olması, Budizm için büyük bir fırsat olmuştur. Çin ve Kore devletlerinin siyasî gücünü arkasına alan Budizm, güçlü yazı diliyle Japon kültürüne nüfuz etmiştir. Şintoizm ile çatışmayan Budizm, esnek yapısı sayesinde, Budist inançları Şinto inançlarıyla harmanlamayı başarmıştır. Farklı zamanlarda ortaya çıkan Budist okullar, Budizm'in Şintoizm'e adaptasyonu konusunda değişik yorumlar geliştirmiştir. Bu yorumlar sonucunda *Ryobu Şinto* denilen bir din anlayışı ortaya çıkmış, Buda ve Bodhisattvalar Şinto kamileriyle özdeşleştirilmiştir. Şinto güneş kamisi *Amaterasu*, *Dainichi Nyorai*'ye, yeraltı kamisi *Susanowo*, *Gozu Tenno*'ya, bereket ve refah kamisi *İnari*, *Dakiniten*'e, savaş kamisi *Hachiman*, *Daibosatsu*'ya dönüşmüştür (Ashkenazi, 2019, s. 216-217, 389; Ono, 2004, s. 90-91; Conze, 2005, s. 140). Ardından Şinto mekanları ile Budist mekanlar birleştirilmiştir. Aynı tapınakta Şinto ve Budistler ortak ibadetler yapmış, Kamiler ve Budalar, aynı ibadethanelerde yer almıştır. Şintoizm'de dağ kültürünün önemini farkında olan Budist keşişler, Budizm'deki *Meru Dağı* (Shumisen) ile Şintoizm'deki *Fuji* ve *Takao Dağları* arasında bağlantı kurmuş, dağ Kamilerine *Gongen* adını vermiştir (Wilkinson, 2003, s. 37; Ashkenazi, 2019, s. 212-213, 381).

Budizm, Tibet'te değişik Animist ve Şamanist inançların karışımı olan Bon dini ile karşılaşmıştır. Bon dini başlangıçta Budizm'e sıkı bir direniş göstermiştir. Bu direniş, eski geleneklerini ve mevcut statülerini korumaya çalışan aristokratlar tarafından desteklenmiştir. Ancak Budizm, bir süre sonra siyasî ilişkilerini güçlendirmesi ve kendisini Bon dinine uyumlu hale getirmesi sayesinde bu direnişi kırmıştır. Özellikle Tanrı konusundaki esneklik, Budizm'in işini oldukça kolaylaştırmış; Japonya'da olduğu gibi

Tibet'te de Budalar ve Bodhisattvalar, yerel dinin Tanrılarının ve ruhlarının yerine geçmiştir. Kral Songtsen Gampo'nun (M.S. 609- M.S. 649) eşleri, Bodhisattva *Tara*'nın, Kral Trisong Detsen (M.S. 755-M.S. 797), Bodhisattva *Manjusri*'nin enkarnasyonu olarak düşünülmüş; keşiş Santaraksita (M.S. 725-M.S. 788) ise *Bodhisattva Abbott* olarak adlandırılmıştır (Kaya, 2017, s. 187-192; Powers, 2007, s. 147-148; Doniger, 2006, s. 163; Conze, 2005, s. 143-144). Bon dininin güçlü büyüsel pratikleri nedeniyle Budizm, Tibet'te daha da farklılaşmış, çeşitli formül ve tılsımlara dayalı ezoterik bir din haline gelmiştir. Lamaizm olarak adlandırılan bu din, Buda ve Bodhisattvaların enkarnasyonu olarak kabul edilen Lamalar etrafında oluşmuştur (Arvon, 2006, s. 105-108).

### c) Manastır Hayatı

Budizm'de manastır (vihara) hayatının temelleri, Buda tarafından atılmıştır. Buda'nın aydınlanmaya giden yolda edindiği tecrübeler, manastır hayatının ilk ve en önemli örneğini oluşturmuştur. Buda, aydınlandıktan sonra elde ettiği kurtuluş yolunu insanlara anlatmak için harekete geçmiştir. Ancak Buda, ilk vaazını sıradan insanlara değil Benares'te karşılaştığı beş keşişe vermiştir. O, bu tercihi ile önceliğinin keşişlere hitap etmek olduğunu göstermiştir. Buda, değişik bölgelerde yeni vaazlar verdikçe öğrenci sayısını artırmış ve bu öğrencilerden Sangha adlı bir teşkilat kurmuştur. Birtakım disiplin kurallarına bağlı bir keşiş topluluğu olan Sangha, dilencililiği ve misyonerliği amaç edinmiştir. Önceleri gezgin olan bu keşişler, daha sonra varlıklı Budistler tarafından bağışlanan manastırlarda yaşamaya başlamışlardır (Arvon, 2006, s. 58; Turan, 2004, s. 40).

Buda, kendi öğretilerinin geleceği açısından Sangha'nın ve hayırseverliğin önemini vurgulamıştır. Bundan dolayı Buda, Anathapindika ve Visakha gibi zengin tüccarlarla temas kurmuş ve onlardan elde ettiği bağışları Sangha'ya aktarmıştır. Buda'ya göre, öğretiler Sangha tarafından yayılacak, Sangha ise hayırseverlerin desteğiyle güçlenecek ve bu sayede, onun öğretileri daha fazla insana ulaştırılacaktır. Buda'nın sağlığında başlayan misyon faaliyetleri, Buda'nın ölümünden sonra da devam etmiştir. Ancak Budizm ilk başlarda sadece Magadha ve Kosala Krallıklarına bağlı bazı bölgelerde yayılabiliyordu. Birkaç yüzyıl süren bu sınırlı faaliyetlerden sonra Hindistan dışına çıkmaya başlamıştır. Komşu ülkelere gönderilen keşişler, gittikleri ülkelerde başta devlet yöneticileri olmak üzere saygın kişilerin desteğini almış ve onlardan elde ettikleri maddî yardımlar sayesinde manastırlar inşa etmişlerdir. Daha çok kırsal kesimde ve dağ eteklerinde inşa edilen bu manastırlar, birer misyonerlik merkezi haline gelmiştir. Buralarda yetiştirilen misyonerler, Budizm'in geniş kitlelere yayılmasında ve siyasî güce meşruiyet kazandırılmasında etkili olmuştur (Samuels, 2004, s. 556-557; Prebish ve Keown, 2006, s. 117-118).

Manastır hayatının Hindistan dışındaki ilk örneklerine Sri Lanka'da rastlanmaktadır. Bu ülkede manastır hayatının temeli, keşiş Mahinda tarafından atılmıştır. Kral Devanampiya'nın (M.Ö. 247-M.Ö. 207) desteği ile Mahinda, M.Ö. 240'ta, başkent Anuradhapura yakınlarında *Mahavihara* manastırını inşa etmiştir (Prebish ve Keown, 2006, s. 214). Ona yardımcı olan kardeşi Sanghamitta ise Buda'nın altında aydınlandığı bodi ağacının bir dalını bu manastıra dikmiştir. Mahinda, burada manastır örgütlenmesini tamamladıktan sonra Missaka Pabbata bölgesine gitmiştir. Onun bu bölgeye gelmesiyle birlikte Kralın yeğeni Maha Arittha ve beraberindeki 55 kişi manastır topluluğuna katılmıştır (Rahula, 1966, s. 56-57). Kral Devanampiya, Mahinda'nın gayretli çalışmalarını güçlendirmek ve Budizm'in yayılışını hızlandırmak amacıyla Mahavihara'dan başka *Cetiypabbatavihara* ve *Thuparama*

gibi manastırların yapımına imkân tanımış ve bu manastırların tüm maddî ihtiyaçlarını karşılamıştır. Kralların manastırlara desteği ve ilgisi Devanampiya'dan sonra da devam etmiştir. Kral Duttagamani (M.Ö. 161-M.Ö. 137) döneminde devlet ile manastırlar arasındaki ilişkiler güçlenmiştir. Devletin politikalarını meşrulaştırmaya çalışan keşişler, Kral'ı Budizm adına savaşma konusunda cesaretlendirmiş, Buda'ya ait kutsal emanetleri savaş meydanlarında motivasyon aracı olarak kullanmışlardır. Kral Vattagamani (M.Ö. 29-M.Ö. 17) döneminde manastır faaliyetleri çeşitlilik kazanmış ve manastırlar arası rekabet ortaya çıkmıştır. Kral, Mahavihara manastırına rakip olarak *Abhayagiri* manastırını inşa ettirmiştir. Bu manastırın inşa edilmesiyle birlikte Theravada geleneğinin karşısına Mahayana geleneği çıkmış ve manastırlar iki başlı bir yapı göstermeye başlamıştır. Daha önce Theravada geleneği üzerine işleyen Sri Lanka manastırları, Kral Mahasena (M.S. 276- M.S. 303) zamanında kısa süreli de olsa Mahayana geleneğine dönmeye zorlanmıştır. Mahasena, Mahavihara manastırının desteklenmesini yasaklamış ve yaptırdığı *Jetavana* manastırının desteklenmesini emretmiştir. 5. yüzyılın başlarında Buddhadatta (?), Buddhaghosa (?) ve Dhammapala (?) adlı keşişler, birçok Budist eserin çevirisini yapmış ve Hindistan'dan Sri Lanka'ya yeni bilgiler taşımıştır. Yüzyılın ortalarında Kral Dhatuseña (M.S. 455-M.S. 473) yönetiminde manastırlar gelişmeye devam etmiştir. Kral, önceki kralların izinden giderek Theravada Budizm'inin hakimiyetini pekiştirmek adına 18 büyük manastır inşa ettirmiş, Buda ve Bodhisattvaların heykellerini ve Mahinda'nın resmini yaptırmıştır. Onun bu ihya çalışmalarından sonra Theravada geleneği Sri Lanka'da iyice kökleşmiş ve ülkenin hâkimi haline gelmiştir (Perera, 1988, s. 20-21; Peebles, 2006, s. 19-23; Prebish ve Keown, 2006, s. 215; Conze, 2005, s. 56, 83; Rahula, 1966, s. 99).

Manastırlar güneyde, Sri Lanka'daki Theravada geleneği doğrultusunda şekillenirken kuzeyde, Çin'deki Mahayana geleneği doğrultusunda şekillenmiştir. Budizm Çin'e girdiğinde, keşişler, bu dinin Çin topraklarında yayılabilmesi için yoğun çaba sarf etmiştir. Manastır inşasına ve çeviri faaliyetlerine yoğunlaşan keşişler, 8. yüzyıla kadar büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Ancak ilk dönemlerde manastırlar, yerli halk tarafından hoş karşılanmamıştır. Devlet kadrolarında etkili olan Taoist ve Konfüçyanist otoriteler, Budist manastırları, devlete itaat etmemek ve ekonomiye yük olmakla suçlamıştır. Budizm'in değişen siyasî koşullara paralel yeni ilişkiler geliştirmesi, Çin'de manastır hayatının canlanmasını sağlamıştır. 1. Yüzyıldan itibaren devletten maddî destek almaya başlayan keşişler, 5. yüzyılın ortalarına kadar 6478 manastır inşa etmiştir. 6. yüzyılın başlarında sayıları 13.000'e ulaşan manastırlar, yüzyılın sonuna doğru Sui hanedanlığının (M.S. 581-M.S. 618) iktidara gelmesiyle birlikte siyasî bir misyon üstlenmiş ve devletin propaganda merkezleri haline gelmiştir. Keşişler, halk arasındaki faaliyetleri ile hanedan otoritesinin pekişmesi ve ülkenin siyasî birliğinin sağlanmasında önemli görevler üstlenmişlerdir. Manastırların Çin topraklarındaki etkisi, Tang Hanedanlığının (M.S. 618-M.S. 907) ilk ve orta dönemlerinde de artarak devam etmiş, İmparatoriçe Wu Zeitan (M.S. 684-M.S. 705) kendi meşruiyetini sağlamak amacıyla Budizm'in gücünden fazlasıyla yararlanmış. Kendisinin *Maitreya*'nın enkarnasyonu olduğunu ilan eden İmparatoriçe, Budist keşişlere resmi unvanlar vermiş ve manastırları devlet büroları olarak kullanmıştır. Bu dönemde manastır sayısı daha da artmış, manastırlar siyasî güçlerinin yanında önemli bir ekonomik güce kavuşmuştur. 729'da Çin'deki manastırlarda görev yapan keşiş sayısı 126.000'e ulaşmıştır. Ancak manastırların Çin'in siyasî ve sosyal hayatında oynadığı rol, bir süre sonra yerli Çinlilerin karşı saldırıya geçmesine neden olmuştur. Taoist ve Konfüçyanist devlet

görevlilerinin etkisinde kalan İmparator Wuzong (M.S. 842-M.S. 845), Budistlere yönelik baskı ve şiddet politikaları uygulamıştır. Manastırların ve keşişlerin yozlaştığını düşünen İmparator, 4.000 manastıra el koymuş, 250.000 keşişin görevine son vermiştir (Poceski, 2009, s. 109-126; Raz, 2012, s. 69; Küçük, Tümer ve Küçük, 2014, s. 268-269; Netzeley, 2002, s. 58).

Manastır inşasının yanı sıra çeviri faaliyetlerine de yoğunlaşan keşişler, aynı dönemlerde An Shigao (?- M.S. 170), Lokaksema (M.S. 147-?), Dharmaraksa (M.S. 233-316), Kumarajiva (M.S. 344- M.S. 413), Tao An (M.S. 312-M.S. 385), Hui Yuan (M.S. 334-M.S. 416), Tao Sheng (M.S. 360-M.S. 434), Paramartha (M.S. 499-M.S. 569), Xuan Zang (M.S. 602-M.S. 664) ve Yi Jing'in (M.S. 635- M.S. 713) öncülüğünde, önemli Budist metinleri Çinceye çevirmiştir. Yeni Budist eserlerin Çinceye çevrilmesi, manastırlarda zengin bir bilgi birikimi oluşturmuştur. Manastırlarda görev yapan üstat keşişler tarafından değerlendirilen bu bilgiler, zamanla *T'ien Tai*, *Ching Tu*, *Hua Yen*, *Chan*, *Lü Tsung*, *Weih Shih*, *Mi Tsung*, *San Lun* gibi okulları ortaya çıkarmıştır. Her bir okul, Budist öğretilerin geliştirilmesi için Budizm'e yeni yorumlar getirmiştir. Bu yorumlar neticesinde, Budist öğretiler, Çin'in yerli inançlarıyla uyumlu hale gelmiştir. Bu okullarda yetişen keşişler, Budizm'i hem ülke içinde yaygın hale getirmiş hem de Kore ve Japonya başta olmak üzere diğer Asya ülkelerine yayılmasını sağlamıştır (Küçük, Tümer ve Küçük, 2014, s. 266; Irons, 2008, s. 92-94; Prebish ve Keown, 2006, s. 235; Conze, 2005, s. 123).

Kore'deki manastır faaliyetleri, Çin etkisinde gelişmiştir. Çin'den Koguryo krallığına 372'de dini tanıtmak amacıyla keşiş Sundo (?) gönderilmiştir. Buda heykeli ve çeşitli Budist metinlerle Kore'ye giden Sundo, Budizm'i Kore'ye tanıtmaya başlamıştır. Sundo'nun Koguryo'daki çalışmalarını güçlendirmek isteyen Çin, 384'de aynı bölgeye keşiş Ado'yu (?), Paekche krallığına ise keşiş Marananta'yı (?) göndermiştir. Sundo ve Ado, Koguryo'da Budizm'i yaygınlaştırmak amacıyla *Songmun* ve *Ibullan* manastırlarını kurmuştur. Marananta ise Paekche'ye varışından bir yıl sonra, başkent Hansan'da manastırlar kurmaya başlamış ve buradaki manastır yaşamının temellerini atmıştır (Melton, 2014, s. 402, 409; Buswell, 2005, s. 1170). Manastırların Kore'de yaygınlık kazanmaya başlaması, Kore kralları için önemli bir politik fırsat olmuştur. Silla Kralı Pophung (M.S. 514-M.S. 540), kendisinin de bir keşiş olduğunu ilan ederek manastırlara resmiyet kazandırmıştır. Onun bu hamlesinden sonra manastırlar, devlet ile halk arasındaki bağlantıyı sağlamaya başlamıştır. Özellikle keşiş Won'gwang (M.S. 541-M.S. 630) ve Chajang (M.S. 590-M.S. 658) manastırlar ile devlet arasındaki bağlantıyı sağlamada büyük başarılar göstermiştir. Devlet desteğini arkasına alan Koreli keşişler, dinî bilgilerini arttırmak ve Kore Budizm'ini zenginleştirmek amacıyla Çin'e seyahat etmişlerdir. Çin'deki Budist okullarda eğitim alan keşişler, ülkelere döndüklerinde, öğrendikleri bilgilere kendi yorumlarını da ekleyerek; *Son*, *Kyeyul*, *Hwaom*, *Haedong* ve *Popsang* gibi okullar kurmuşlardır. Bu okullar Budizm'in Kore'ye yerleşmesinde etkili olmuştur (Prebish ve Keown, 2006, s. 245; Keel, 2004, s. 431).

Japonya'daki manastır faaliyetleri, ülke tarihinde siyasî ve sosyal açıdan önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Burada manastır hayatı, başlangıçta Kore, daha sonra ise Çin etkisi altında gelişmekle beraber zamanla kendi şeklini oluşturmuştur. İlk manastırlar, Prens Shotoku Taishi (M.S. 574-M.S. 622) ve Soga ailesinin girişimleriyle yapılmıştır. Shotoku, manastır yapımı için Kore'den ustalar getirtmiştir. Bu ustaların yardımıyla 593'te *Shitenno-ji*, 607'de *Horyu-ji* manastırları inşa edilmiştir. Shotoku, Kore'ye, Budist çalışmalar yapmaları için keşişler göndermiş, kendisi de Koreli keşiş Hye-cha'dan (?) sutra dersleri almıştır.



Shotoku'nun ölümünden sonra Soga ailesi güç kaybetmiş, Fujiwara ailesi güçlenmeye başlamıştır. Bu ailenin güçlenmesiyle birlikte Japonya'daki manastır faaliyetleri, Çin etkisine girmiştir (Meyer, 2019, s. 38-39).

Nara döneminde (M.S. 710-M.S. 794) manastırlara olan devlet desteği artmıştır. Devlet adamları değişik zamanlarda manastırlara kapanmış, keşişler devlet kontrolünde çalışmalarda bulunmuştur. 741'de her eyalete en az 20 keşişin görev yapacağı bir manastır inşa etme emri verilmiştir. 752'de *Toda-ji* manastırı inşa edilmiş ve bu manastır diğer manastırların bağlı olduğu baş manastır ilan edilmiştir. Bu dönemde, devlet tarafından manastırları büyük bir güç haline getirecek *İnkei* ve *İnsei* sistemi uygulanmıştır. İnkei sistemi, manastırların büyük toprak bağışlarına sahip olarak zenginleşmesini, İnsei sistemi ise imparatorların manastırlara çekilip buradan devleti yönetmelerini sağlamıştır. Manastırların elde ettiği bu ekonomik ve siyasî güç, zamanla onların yozlaşmasına neden olmuştur. Dönemin ünlü keşişi Dokyo (M.S. 700-M.S.772), İmparatoriçe Koken (M.S. 749-M.S. 758) ile yakın ilişkiler kurarak tahtı ele geçirmeye çalışmış, bu durum Japonya'da kaosa neden olmuştur. Koken'in ölümünden sonra Dokyo sürgün edilmiş ancak keşişler Japon sarayında etkili olmaya devam etmiştir. Bu nedenle Nara'daki manastırların etkisinden kurtulmak isteyen devlet idarecileri, 794'te başkenti Nara'dan Kyoto'ya taşımıştır. Heian döneminde (M.S. 794-M.S. 1185) manastırların gelişimi devam etmiştir. Bu dönemin önde gelen keşişlerinden Saicho (M.S. 767-M.S. 822), 788'de *Hiei Dağı*'nda bir manastır kurmuştur. Devlet tarafından desteklenen Saicho, 804'te bir diğer önde gelen keşiş Kukai (M.S. 774-M.S. 835) ile birlikte Çin'e dinî eğitim almak için gitmiştir. Burada aldıkları eğitimler sonucunda Saicho Çin'deki Ti'en Tai okulunun uzantısı olan *Tendai* okulunu kurmuştur. Kukai ise döndükten *Koya Dağı*'ndaki manastırında Çin'deki Chen-yen okulunun uzantısı olan *Shingon* okulunu kurmuştur. Nara döneminde uygulanan İnkei ve İnsei sistemi Heian döneminde de uygulanmıştır. Bu uygulama sebebiyle Hiei Dağı'nda çok sayıda manastır ortaya çıkmıştır. Sahip oldukları maddî varlıkları korumak ve daha fazlasını elde etmek isteyen manastırlar, kendilerine ait ordular kurmuş ve bu ordularla devlet işlerine müdahale etmişlerdir (Meyer, 2019, s. 62; Robinson ve Johnson, 1997, s. 245-247).

Kamakura döneminde (M.S. 1185-M.S. 1333), manastırlar daha da güçlenmiş ve merkezin dışına yoğunlaşmıştır. Bu dönemde Budizm, yeni kurulan manastır okullarının etkili faaliyetleri sayesinde kırsal kesimlere yayılmaya başlamıştır. Keşiş Honen (M.S. 1133-M.S. 1212), *Jodo* okulunu, onun öğrencisi Shinran (M.S. 1173-M.S. 1262), *Jodo Shinsu* okulunu, İppen (M.S. 1238-M.S. 1289), *Jishu* okulunu, Nichiren (M.S. 1222-M.S. 1282), *Lotus* okulunu, Eisai (M.S. 1141-M.S. 1215) ve Dogen (M.S. 1200-M.S. 1253), *Zen* okulunu kurmuştur (Keown, 2003, s. 124; Meyer, 2019, s. 78-81).

Tibet'te manastır faaliyetleri, Çin ve daha çok Hindistan etkisinde gelişmiştir. Tibet'te ilk manastır, Kral Songtsen Gampo'nun (M.S. 609-M.S.649) himayesinde kurulmuştur. Kral, iki Budist eşini memnun etmek ve ülkesinde Budizm'in temellerini atmak amacıyla *Jo-khang* manastırını inşa etmiştir (Robinson ve Johnson, 1997, s. 273). Bir diğer önemli manastır Kral Trisong Detsen (M.S. 755-M.S. 797) tarafından 775'de inşa edilmiştir. Kral, Tibet'in önde gelen keşişlerinden Santaraksita (M.S. 725-M.S. 788) ve Padmasambhava (?) aracılığıyla *Samye* (Bsam yas) adlı manastırını inşa etmiştir. Santaraksita'nın öğretileri doğrultusunda bu manastıra 7 keşiş atanmış ve Samye manastırını, ilerleyen zamanlarda Tibet manastır hayatında büyük bir rol oynamıştır. Santaraksita ve Padmasambhava'nın gayretli

çalışmaları, Tibet'te Budizm'in yayılmasına önemli katkılarda bulunmuştur (Powers, 2007, s. 148; Ch'en, 1968, s. 192). Özellikle Padmasambhava, yerli dinin yenilgiye uğratılmasında etkili olmuştur. O, mistik yetenekleriyle halk arasında ünlenmiş ve onun Bon dinine ait ruhları ve demonları Budizm'in hizmetine aldığına inanılmıştır. Tibet'teki manastır hayatı açısından bir diğer önemli keşiş Kamalasila'dır (M.S. 740-M.S. 795) (Doniger, 2006, s. 164). Kamalasila, manastırların yaygınlaştırılmasının yanı sıra Tibet Budizm'inin Çin'den ziyade Hindistan geleneğine göre gelişmesine katkıda bulunmuştur. Manastırlar, Kral Ralpachen (M.S. 815-M.S. 836) zamanında ülkenin birçok yerine yayılmış ve siyasî güç elde etmiştir. Kral, keşişleri siyasî alana fazlasıyla dahil etmiş ve onlardan birini başbakan olarak atamıştır. Ancak manastırların devlet işlerindeki artan etkisi, tepkiyi beraberinde getirmiştir. Bon dinine mensup yerli Tibetliler, Budistlere karşı ayaklanmıştır. Ralpachen'den sonra tahta oturan Lang Darma (M.S. 838-M.S. 842), manastırlara karşı bir sindirme harekâtına girişmiştir. Onun uyguladığı yaptırımlar sonucunda Tibet'te manastırların gücü ve sayısı azalmıştır. Ancak Lang Darma'nın tutumu, ülkedeki huzursuzluğu ortadan kaldıramamıştır. Manastırlar, kendilerine uygulanan baskıya sessiz kalmamış, Kral, bir keşiş suikasti sonucunda öldürülmüştür. Kralın ölümü ülkeyi kaosa sürüklemiş ve Tibet krallığının dağılmasına neden olmuştur. Lhasa bölgesindeki karışıklıklar nedeniyle Budizm'in ve manastır hayatının tekrar canlanması, *Kailasa Dağı'nın* güneyindeki bölgelerde mümkün olmuştur. Purang Kralı Yeshe-od'un (M.S. 959-M.S. 1040) tahta çıkmasıyla Tibet'teki Budist faaliyetler tekrar başlamıştır. Yeshe-od, yeni Budist metinler derlemesi amacıyla Hindistan'a keşişler göndermiştir. Onun ölümünden sonra torunu O-de (?), Budizm'in yayılması görevini üstlenmiştir. O-de, Budizm'i Tibet'te ihya etmek ve eski gücüne kavuşturmak amacıyla dönemin ünlü Budist keşişi Atisa'yı (M.S. 982-M.S. 1054) Tibet'e davet etmiştir. Atisa, Tibet manastır hayatının temelini atan Santaraksita ve Padmasabhava'nın öğretilerini tekrar gündeme getirmiş ve Samye manastırının sembolik önemine değinmiştir. O, buradaki çalışmaları sırasında Hint geleneğinin Tibet'teki etkisini artırmış, *Madyamika* felsefesinin *Prasangika* yorumunu geliştirmiştir. Tibetli keşişler, dini çalışmalarının sonucunda *Nyingma*, *Sakya*, *Kagyü* gibi okullar kurmuştur. Bu okullar Budizm'in Tibet'teki hakimiyetini pekiştirmiştir (Keown, 2003, s. 303; Robinson ve Johnson, 1997, s. 275-276; Prebish ve Keown, 2006, s. 268-269).

## SONUÇ

Budizm, Buda öncesi dönemde, Hindistan'da oluşan değişik düşünce ve yorumlar ile Buda sonrası dönemdeki siyasî ve sosyal şartların etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bu dinin ortaya çıkışı ve Hindistan'da silinip gitmemesi onun misyoner karakterli bir din olmasından kaynaklanmıştır. Budizm'in misyon anlayışının temelleri ise Buda'nın öğretilerin nasıl ve ne şekilde yayılması gerektiği konusunda yaptığı uygulamalarla atılmıştır. Bu açıdan Buda, Budist misyonerliğinin ilk örneğini oluşturmuştur. Buda, öğretilerinin kalıcı olması ve daha çok insana ulaşması için bir misyonerlik teşkilatı ve bu teşkilatı güçlendirecek siyasî ve ekonomik destek üzerinde durmuştur. Aydınlandıktan hemen sonra öğretilerini anlatmaya başlayan Buda, kendisine katılan kişilerden Sangha adlı keşiş teşkilatını kurmuştur. Misyonerlik amacıyla kurulan bu teşkilat, başlangıçta gezgin keşişlerin küçük çaplı çalışmalarıyla sınırlı kalmıştır. Sangha'nın gücünü ve etkinliğini arttırmak isteyen Buda, Kuzey Hindistan'daki devlet adamları ve tüccarlara yönelik misyon faaliyetlerine başlamıştır. Magadha ve Kosala Krallarının siyasî desteğini, yerel tüccarların ise ekonomik



desteğini alan Buda, Sangha teşkilatının çalışmalarını güçlendirmiş, daha güvenli ve yerleşik bir hale getirmiştir.

Buda'dan sonra öğretileri, öğrencileri tarafından Kuzey Hindistan'da yayılmaya devam etmiştir. Yaklaşık iki yüz elli yıl devam eden Hindistan içi faaliyetler, Maurya Kralı Aşoka'nın Budizm'i devlet dini yapmasından başka bir yöne evrilmiş, Budizm için yeni ve güçlü bir dönem başlamıştır. Hindistan'da geçirdiği zamanda belirli bir olgunluğa erişen Budizm, Aşoka'nın verdiği siyasî ve ekonomik destekle Hindistan dışına çıkmıştır. Misyon seyahati yapan keşişler, gittikleri ülkelerde önce devlet yöneticilerine ve aristokrat kesime hitap etmiştir. Keşişlerin devlet yöneticileri ile güçlü ilişkiler geliştirmesi, Budizm'i pratikte içe dönük ve pasif bir yapıya değil, dışa dönük ve aktif bir yapıya kavuşturmuştur. Farklı ülkelerde, değişik devlet kademelerinde görev alan keşişler, devletin dönüştürücü gücü sayesinde karşılaştıkları yerli inançları dönüştürmüştür. Bu dönüşüm süreci gerçekleşirken araç olarak manastırlar kullanmıştır.

Manastırlarda işlenen öğretiler, yerli inançlarla uyumlu hale getirilmiş, bu sayede halkın Budizm'i benimsemesi sağlanmıştır. Tanrı konusunda var olan sessizlik, keşişlerin işini oldukça kolaylaştırmıştır. Çünkü Budizm, sınırları, görevleri ve sorumlulukları Tanrı ya da Tanrılar tarafından çizilen ve denetlenen dinlerin karşısına insan zihninin engin genişliğini çıkarmıştır. Böylelikle öğretiler, esnek bir görünüm kazanmış ve teolojik engellerle karşılaşmadan diğer inançlara adapte olmuştur. Öteki dinlere adaptasyon, Buda ve Bodhisattvaların yerli inanç unsurlarıyla ilişkilendirilmesi ve bunların yerel dillerdeki kavramlarla ifade edilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Budizm'in inanan kişileri, önceki inançlarını terk etmek zorunda bırakmaması, aynı zamanda o inanç unsurlarına da tapınılmasına müsaade etmesi bu adaptasyon sürecini başarıya ulaştırmıştır.

Budizm yayılış sürecinde iki önemli üs elde etmiştir. Bunlardan biri Sri Lanka diğeri ise Çin'dir. Sri Lanka, Budizm'in ilk misyon çalışmalarının yapıldığı ve tecrübelerin edinildiği yer olması açısından önemlidir. Burası, Budizm için Hindistan dışında bir tutunma noktası oluşturmuştur. Devlet adamlarının desteğini alıp Sri Lanka'da güçlenen Budizm, buradan Güney Asya ülkelerine yayılmış ve oralarda Theravada geleneğini yaşatmıştır. Çin ise Budizm'in misyon çalışmaları sırasında en önemli başarılar gösterdiği ülkelerden biridir. Budizm, Çin'de Konfüçyanizm ve Taoizm gibi yerleşik dinlerle mücadele etmiş ve bu dinlerin arasında kendisine yer bulmuştur. Budizm burada doktrinel açıdan önemli gelişmeler göstermiş, çeşitlenen ve zenginleşen dinî düşünceler, değişik Budist okullarını ortaya çıkarmıştır. Bu okullarda yetişen misyonerler, Mahayana geleneğini Kuzey Asya'nın diğer ülkelerine taşımıştır.

Budizm'in misyonerlik konusundaki başarısı, onu geniş kitlelere yakınlaştırırken tarihsel köklerinden uzaklaştırmıştır. Her bir bölgenin eski inanç sistemleriyle ilişki içerisine giren Budizm, bu inanç sistemlerini kapsayıp kendi içinde eritirken kendi yapısında da değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler nedeniyle Budizm, gittiği her bölgede yeni bir din görünümüne kavuşmuş ve ortaya Sri Lanka Budizm'i, Çin Budizm'i, Japon Budizm'i, Tibet Budizm'i gibi birbiriyle farklılıkları bulunan *Budizmler* çıkmıştır. Ancak hangi şekilleri alırsa alsın, sonuçta Hint kültürünün bir ürünü olan Budizm, misyonerlik yoluyla bu kültürü, önce Asya'ya, ardından Avrupa ve Amerika'ya götürmüştür. O, bu çabasıyla kültür yayılmacılığına önemli bir katkıda bulunmuş; Hint dinî düşüncesini, insan ve evren anlayışını birçok kişiye ulaştırmıştır. Bu açıdan bakıldığında Budizm'in elde ettiği başarıyı,

Hint kültürünün başarısı olarak değerlendirmek; Buda'yı da Hint kültürünün bir taşıyıcısı olarak görmek mümkündür.

## KAYNAKÇA

- Arvon, H. (2006). *Budacılık*. İ. Yerguz (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Ashkenazi, M. (2019). *Japon mitolojisi*. Ö. Özarpacı (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Baumann, M. (2005). Buddhism: Buddhism in the West. L. Johns (Ed.). *Encyclopedia of religion* içinde (c.1-15, s.1186-1192). New York: Macmillan Reference USA.
- Baumann, M. (2010). Buddhism in the West. G. Melton ve M. Baumann (Ed.). *Religions of the world* içinde (s. 430-434). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Baumann, M. (2004). Europe. R. E. Buswell (Ed.). *Encyclopedia of Buddhism* içinde (c. 1-2, s. 266-268). New York: Macmillan Reference USA.
- Buswell, R. E. (2005). Buddhism: Buddhism in Korea. L. Johns (Ed.). *Encyclopedia of religion* içinde (c. 1-15, s.1169-1174). USA: Macmillan Reference USA.
- Carrithers, M. (2001). *The Buddha: A very short history*. New York: Oxford University Press.
- Chan, W. (2002). Çin dinleri. A. Davudoğlu (Çev.). W. Chan (Ed.) *Asya dinleri*. İstanbul: İnkılâb Yayınları.
- Ch'en, K. K. S. (1968). *Buddhism: The light of Asia*. New York: Barron's Educational Series.
- Conze, E. (2005). *Kısa Budizm tarihi*. Ö. Güngören (Çev.). İstanbul: Yol Yayınları.
- Coomaraswamy, A. (2000). *Hinduizm ve Budizm*. İ. Taşpınar (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Davids, T. W. R. (2007). *Eski Hindistan'da Budizm*. M. İnceyan (Çev.). İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
- Demiéville, P. (2008). Philosophy and religion from Han to Sui. D. Twitchett ve J. Fairbank (Ed.) *The Cambridge history of China: The Ch'in and Han empires 221 B.C-A.D. 220* içinde (c.1, s. 808-872). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doniger, W. (2006). *Britannica encyclopedia of world religions*. Singapore: by Encyclopædia Britannica Inc.
- Eliade, M. (2003). *Dinsel inançlar ve düşünceler tarihi: Gotama Budha'dan Hıristiyanlığın doğuşuna*. A. Berktaş (Çev.). (c.2). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Ellwood, R. S. ve Alles, G. D. (2007). *The encyclopedia of World religions*. New York. Infobase Publishing.
- Encyclopedia. Sinhala religion. 26.07.2020 tarihinde <https://www.encyclopedia.com/environment/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/sinhala-religion> adresinden erişildi.
- Hackmann, H. (1981). *Buddhism as a religion: Its historical development and its present conditions*. Delhi: Neeraj Publishing House.

- Harvey, P. (2013). *An introduction to Buddhism: Teachings, history and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, B. K. (2003). *Religions of the world: Buddhism*. London: Taylor & Francis.
- Irons, E. A. (2008). *Encyclopedia of Buddhism*. New York: Facts On File.
- Jong, J. W. (1976). *Brief History of Buddhist Studies in Europe and America*. Varanasi: Bharat Bharati Oriental Publishers & Booksellers.
- Kapstein, M. T. (2014). *Tibetan Buddhism: A very short introduction*. Great Britain: Oxford University Press.
- Kaya, K. (2017). *Buddhizm sözlüğü*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Kayalı, Y. (2018). *Genel hatlarıyla antik dönem Hindistan tarihi ve kültürü*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Keel, H. S. (2004). Korea. R. E. Buswell (Ed.). *Encyclopedia of Buddhism* içinde. (c. 1-2, s. 430-435). USA: Macmillan Reference.
- Keown, D. (2003). *A dictionary of Buddhism*. New York: Oxford University Press.
- Küçük, A., Tümer, G. ve Küçük, A. (2014). *Dinler tarihi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Melton, G. (2010). Korean Buddhism. G. Melton ve M. Baumann (Ed.). *Religions of the world* içinde (s.1652-1655). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Melton, G. (2014). *Faiths across time: 5,000 years of religious history*. (c. 1-4). California: ABC-CLIO.
- Meyer, M. (2019). *Japonya Tarihi: Hanedanlık döneminden günümüz Japonya'sına*. L. Deadato (Çev.). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Netzley, P. D. (2002). *Religions of the world: Buddhism*. California: Lucent Books.
- Ono, S. (2004). *Şinto: Kamilerin yolu*. S. Ertüzün (Çev.). İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
- Overmyer, D. L. (1989). Chinese religion. J. M. Kitagawa (Ed.) *The religious traditions of Asia* içinde (257-304). New York: Macmillan Publishing Company.
- Peebles, P. (2006). *The history of Sri Lanka*. London: Greenwood Press.
- Perera, H. R. (1988). *Buddhism in Sri Lanka: A short history*. Sri Lanka: Buddhist Publications Society.
- Poceski, M. (2004). China. R. E. Buswell (Ed.). *Encyclopedia of Buddhism* içinde (c.1-2, s.139-145). USA: Macmillan Reference.
- Poceski, M. (2009). *Chinese religions: the eBook*. Utah: Journal of Buddhist Ethics Online Books.
- Powers, J. (2007). *Introduction to Tibetan Buddhism*. New York: Snow Lion Publications.
- Prebish, C. S. ve Keown, D. (2006). *Buddhism: An online introduction*. Journal of Buddhist Ethics Online Books.
- Rahula, W. (1966). *History of Buddhism in Ceylon: The Anuradhapura period 3rd BC-10th century AD*. Colombo: M. D. Gunasena & Co. Ltd.

- Raz, G. (2012). Chinese religion from the Han to the six dynasties. R. L. Nadeau (Ed.). *The Wiley-Blackwell companion to the Chinese religions* içinde (s. 51-73). UK: Wiley-Blackwell.
- Roberts, J. (2010). *Chinese mythology a to z*. Newyork: Infobase Publishing.
- Robinson, R. H. ve Johnson, W. L. (1997). *The Buddhist religion: A historical introduction*. The United States of America: Wadsworth Publishing Company.
- Samuels, J. (2004). Monasticism. R. E. Buswell (Ed.). *Encyclopedia of Buddhism* içinde (c.1-2, s.556-560). USA: Macmillan Reference.
- Sarao, K. T. S. ve Long, J. D. (2017). *Encyclopedia of Indian religions: Buddhism and Jainism*. Dordrecht: Springer.
- Sarma, D. (2005). *Hint dini tarihine giriş*. F. Aydın (Çev.). İstanbul: Ataç Yayınları.
- Schumann, H. (2004). *The historical Buddha: The times, life and teachings of the founder of Buddhism*. M. O'C. Walshe (Çev.). Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.
- Störig, H. J. (1994). *İlk çağ felsefesi: Hint, Çin, Yunan*. Ö. C. Güngören (Çev.) İstanbul: Yol Yayınları.
- Strong, J. (2004). Upagupta. R. E. Buswell (Ed.). *Encyclopedia of Buddhism* içinde (c.1-2, s. 870). USA: Macmillan Reference.
- Turan, E. (2004). *Budizm'de manastır hayatı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tweed, T. (2004). United States. R. E. Buswell (Ed.). *Encyclopedia of Buddhism* içinde (c.1-2, s. 864-870). New York: Macmillan Reference USA.
- Wangu, M. B. (2009). *World religions: Buddhism*. New York: Chelsea House.
- Wilkinson, P. (2003). *Eyewitness Buddhism*. Great Britain: DK Publishing.
- Yamı, V. Ş. (2012). *Japonya'da Budizm*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Yitik, A. İ. (2014). *Doğu dinleri*. İstanbul: İSAM Yayınları.



## Kamu Politikası Analizi Bağlamında Türkiye'nin Gençlik Politikası

### Turkey's Youth Policy in the Context of Public Policy Analysis

Ahmet YAMAN<sup>1\*</sup>

\* Sorumlu yazar  
Corresponding author

<sup>1</sup>Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Dr., Mersin University, Turkey  
dryamanahmet@hotmail.com  
ORCID ID 000-0002-2359-8653

Makale geliş tarihi / First received : 06.01.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 14.02.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Makalede etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 12%

### Atıf bilgisi / Citation:

Yaman, A. (2021). Kamu politikası analizi bağlamında Türkiye'nin gençlik politikası. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 45-71.

**ÖZ**

Genç ya da gençlik gibi kavramlar çoğunlukla çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş dönemi olarak ifade edilmektedir. Ayrıca gençler, toplumsal yapının bir unsuru olarak tanımlanmakta ve bütün ülkeler için toplumsal değişimin, ekonomik kalkınmanın, teknolojik yenilikçiliğin gerçekleştirilmesinde en önemli insan kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada Türkiye'nin gençlik politikası ve uygulama araçları kamu politikası analizi çerçevesinde incelenmiştir. Bu inceleme dönemsel olarak 2000 yılı ve sonrasını kapsamaktadır. Araştırmanın konusunu Türkiye'de gençliğin tanımı ve gençlik kavramı üzerine yürütülen tartışmalar, gençliğe yönelik uygulanan politika ve uygulama araçlarının niteliği ve içeriği, politika uygulama araçlarını belirleyen, etkileyen kurum ve kuruluşların analiz edilmesi oluşturmaktadır. Ayrıca gençlerin eğitim, sağlık, işsizlik, yoksulluk, çevre ve sağlık, şiddet, suç ve madde bağımlılığı gibi pek çok sosyal, ekonomik, politik ve kültürel başlıklarda sorunları ve taleplerinin olduğu ifade edilmiştir. Sorun ve taleplere yönelik sunulan kamu hizmetleri göz önüne alındığında gençlik politikasının birçok alanı yatay kesen bir konu olduğu ileri sürülmüştür. Gençlere yönelik uygulanan politika araçları ise altyapı hizmetleri sunma, politika metinleri oluşturma, finansal destek sağlama, sağlık hizmetleri sunma, spor faaliyet alanlarını geliştirme olarak sınıflandırılmıştır. Sorun ve sektör odaklı yaklaşım yerine değişen teknoloji ve teknolojiye bağlı gelişen ekonomik, politik ve kültürel ilişkiler göz önüne alınarak gençlerin demokratik süreçlere katılımını, dezavantajlı/ görünmeyen gençler başta olmak üzere gençlere hak temelli imkanların sunulmasını, ayrımcılığın azaltılmasını, kültürlerarası diyalogun geliştirilmesini, sürdürülebilir bir çevrede, kalkınmanın ve yaşamın desteklenmesini sağlayacak kamu politikası ve uygulama araçlarının çok boyutlu ve çok aktörlü katılım ile hayata geçirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler**

Kamu politikası analizi, kamu politikası süreci, gençlik politikası, politika uygulama araçları

**ABSTRACT**

Concepts such as young or youth are often expressed as a transition period from childhood to adulthood. Also, young people are defined as an element of the social structure. They are considered an essential human resource in realizing social change, economic development, and technological innovation for all countries. In this study, Turkey's youth policy and implementation tools have been examined in the framework of public policy analysis. This review periodically covers the year 2000 and beyond. The definition of youth the subject of research in Turkey and discussion on youth concept, the quality of the policies and practical tools for youth and contents, determine the policy implementation tools, forms affecting institutions and analyzing the organization. It was also stated that young people have problems and demands in many social, economic, political, and cultural topics such as education, health, unemployment, poverty, environment and health, violence, crime, and substance addiction. It has been argued that youth policy is an issue that cuts many areas horizontally in the context of public services. Policy tools applied to young people are classified as providing infrastructure services, creating policy texts, providing financial support, providing health services, and developing sports activities. It is considering the economic, political, and cultural relations that develop due to changing technology and technology instead of a problem and sector-oriented approach, the participation of young people in democratic processes, the provision of rights-based opportunities to young people. The youth policy should consider the disadvantaged/invisible youth, reducing discrimination, and improving intercultural dialogue. It is recommended that public policy and implementation tools for youth that support development and life should be implemented with multi-dimensional and actor participation.

**Keywords**

Public policy analysis, public policy process, youth policy, policy implementation tools



## GİRİŞ

Genç insanlar bütün ülkeler için toplumsal değişimin, ekonomik kalkınmanın, teknolojik yenilikçiliğin gerçekleştirilmesinde en önemli insan kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bir başka ifadeyle bir ulusun geleceği için büyük bir umut kaynağıdır. Bu nedenle gençleri geleceğe hazırlamak bir ülkenin geleceğini korumak ile eş anlama gelmektedir. Dolayısıyla gençlere yönelik eğitimden sağlığa, politikadan ekonomiye, teknolojiden bilime pek çok alanda kamu kaynağı kullanılmakta, kaynak transferi yapılmaktadır.

Gençlik çalışmaları sağlık, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, politika gibi pek çok bilim dalının ortak çalışma konusunu oluşturmaktadır. Alan yazını ve politika metinleri incelendiğinde gençlere yönelik politikaların geliştirilmesi ve uygulanması iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Birinci başlıkta gençlik politikaları sosyal politika uygulamaları bağlamında değerlendirilmektedir. Çünkü sosyal politika uygulamaları sanayileşme ve kentleşme ile ortaya çıkan sosyal, ekonomik ve politik sorunların hafifletilmesinde önemli bir araçtır. Sanayileşme ve kentleşme olgusuyla birlikte gelişen uzun çalışma saatleri, sağlıksız çalışma ve çevre koşulları nedeniyle meslek hastalıkları ve iş kazaları artmış bunun yanı sıra ortaya çıkan yoksulluk, işsizlik, barınma sorunları toplumun bütün kesimini etkilemiştir. Bu sorunların giderilmesinde öncelikle çalışma hayatının düzenlenmesi, sosyal güvenlik uygulamalarının geliştirilmesi ve çalışanların örgütlenme sürecinde çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Bu alanlarda yapılan düzenlemeler ve gelişmeler belirli bir aşamaya gelse de toplumsal sorunların tamamen ortadan kaldırılması mümkün değildir. Teknolojik, ekolojik, politik, ekonomik, kültürel ve sosyal etkileşimler nedeniyle her geçen gün toplumsal sorunlar çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik eğitim, sağlık, konut, sosyal hizmetler, sosyal yardımlar gibi konulardan oluşmakta aynı zamanda genç, yaşlı, çocuk, göçmen, engelli gibi sosyal grupları doğrudan etkilemektedir. Toplumsal sorunlara yönelik sosyal politika uygulamaları, düzenlemeleri her geçen gün önemini arttırmaktadır (Çadır, 2017, s. 11; Ersöz, 2011, s. 21-22, 2020, s. 12; Güven, 2001, s. 93-150; Özdemir, 2007, s. 46).

İkinci başlıkta ise kamu politikaları ve uygulama araçları bağlamında gençlik politikaları analiz edilmektedir. Kamu politikası merkezi ya da yerel idarelerin faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan belirli bir sektöre ya da belirli bir sosyal gruba yönelik açıkladıkları, uyguladıkları eylem programlarıdır. Bir başka ifadeyle belirli bir toplumsal soruna yönelik çözüm geliştirme amacını taşıyan müdahale süreçlerini ve araçlarını içeren faaliyetler bütünüdür (Knoepfel, Larrue, Varone ve Hill, 2007, s. 24-32).

Genç, gençlik ya da genç nüfus çoğunlukla çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş dönemi olarak ifade edilmekte ve toplumsal yapının bir unsuru olarak tanımlanmaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 9; United Nations, 2006, s. 2). Araştırmanın kuramsal çerçevesinde gençleri yaş kategorileri üzerinden değerlendiren biyolojik yaklaşım benimsenmemiştir. Bunun yerine gençler; sosyal, ekonomik, kültürel farklılıkları olan, günlük yaşam pratikleri ile ihtiyaçları zamana ve mekana göre değişebilen, homojen ve toptancı bir gençlik anlayışından uzak sosyolojik bir bağlamda incelenmiştir.

Kamu politikası metinlerinde ve alan yazınında gençlerin eğitim, sağlık, işsizlik, yoksulluk, çevre ve sağlık, şiddet, suç ve madde bağımlılığı, boş zaman kullanımı, teknoloji ilişkileri gibi pek çok sosyal, ekonomik, politik ve kültürel başlıklarda sorunları ve talepleri olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla gençlik politikası bu alanlara yönelik sunulan kamu hizmetlerini yatay kesen bir konudur (Baran, 2013; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015; United Nations, 2006).

Bu anlamda ülkemizde gençlere yönelik politika ve hizmetler Gençlik ve Spor, Milli Eğitim, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler, Sağlık, Kültür ve Turizm, İşçileri, Dışişleri ve Adalet Bakanlıkları, Ulusal Ajans, Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Türkiye İş Kurumu, Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu gibi birçok kurum ve kuruluş tarafından sunulmaktadır. Bu nedenle doğrudan gençlere hizmet veren kuruluşlar olduğu gibi dolaylı yoldan bu hizmeti veren merkezi ve yerel düzeyde kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları söz konusudur (Council of European Commission, 2010, s. 3; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018).

Araştırma kapsamında gençlerin hem sosyal politikanın hem de kamu politikasının ortak çalışma konusunu oluşturduğu kabul edilmektedir. Ancak çalışmanın içeriği ve amacı nedeniyle Türkiye'nin gençlik politikası kamu politikası ve uygulama araçlarının analizi bağlamında ele alınmıştır. Çalışmanın dönemsel aralığı 2000 sonrası uygulanan kamu politikasını içermektedir. Bu anlamda çalışmanın teorik arka planını kamu politikası analizi ve süreç modeli yaklaşımı oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre Türkiye'deki gençlik politikası üç ana başlık altında incelenmiştir. Birinci başlıkta gençlik politikasında sorun tanımı ve gündeme gelmesi, ikinci başlık altında gençlik politikasının formüle edilmesi ve uygulanması, üçüncü başlıkta ise gençlik politikasının ve uygulama araçlarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırmanın problemini oluşturan Türkiye'nin gençlik politikasının incelenmesinde gençliğin tanımı ve kavramı üzerine tartışmalara değinilmiş, gençliğe yönelik uygulanan politika ve uygulama araçlarının niteliği ve içeriği ele alınmış ve uygulama araçlarını belirleyen, etkileyen kurum ve kuruluşlar analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında aşağıda yer verilen sorulara cevap aranmıştır.

- Türkiye'de gençlik kavramı nasıl tanımlanmaktadır?
- Politika metinlerinde gençlik kavramı nasıl ele alınmaktadır?
- Gençlik politikasının öncelikli alanları nelerden oluşmaktadır?
- 2000 sonrası dönemde Türkiye'nin gençliğe yönelik politikaları hangi alanlara yönelmiştir?
- Türkiye'nin gençlik politikasında hangi kurum ve kuruluşlar yer almaktadır?
- Türkiye'nin gençlik politikasında yer alan kurumlar hangi politika uygulama araçlarını kullanabilmektedir?

Çalışmanın metodolojisinde hem yorumsamacı yaklaşımı hem de pozitivist anlayışı bir arada kullanmayı sağlayan eleştirel gerçekçilik yaklaşımı benimsenmiştir (Duygu, 2012, s. 193-204). Bu yaklaşım çerçevesinde tümdengelim ve tümevarım araştırma stratejileri kullanılmış, nitel ve nicel veriler bir arada değerlendirilmiştir (Arslan, 2012, s. 27-50). Araştırmanın metodolojisinde eleştirel gerçekçilik yaklaşımı kamu politika analizine geniş bir bakış açısı sunması nedeniyle tercih edilmiştir. Kamu politika çalışmalarında politika analizi (*analysis of policy*) ya da politika için analizi (*analysis for policy*) kategorilerinden oluşmaktadır. Politika analizi (*analysis of policy*), mevcut politikaların içeriği, hedefleri, aktörleri, uygulama araçları, fayda ve maliyeti, karar verme süreçleri, başarısı gibi başlıkları incelemektedir. Politika için analiz (*analysis for policy*) ise mevcut durumu değerlendirerek yeni politik yaklaşımları geliştirmeyi hedeflemektedir (Hill, 2005, s. 6). Literatürde ve uygulamada bu iki kategori birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün olmasa da çalışmanın içeriği, kapsamı gereğince politika analizine (*analysis of policy*)

ağırlık verilmiştir. Yukarıda ifade edilen sorular politika analizi kategorisi bağlamında düşünülerek oluşturulmuş ve açıklanmaya çalışılmıştır.

## 1.BİR KAMU POLİTİKASI OLARAK TÜRKİYE'NİN GENÇLİK POLİTİKASI

Kamu politikası kavramı son yıllarda üzerinde sıkça durulan ancak herkesin üzerinde hem fikir olduğu bir tanım olmayan kavramdır. Bunun nedeni kamu politikası kavramının farklı özelliklerine göre tanımlar geliştirilmesidir (Yıldız ve Sobacı, 2013, s. 13). Bu tartışmalara cevap vermek amacıyla Dye, kamu politikası kavramını analitik olarak basitleştiren ve anlamayı kolaylaştıran bir tanım geliştirmiştir. Dye'e göre kamu politikası iktidarın yap(ma)makta olduğu tercihlerdir (Dye, 2008, s. 15). Knoepfel ve arkadaşlarına göre kamu politikası merkezi ve yerel hükümetlerin belirli bir sektöre ya da belirli bir sosyal soruna yönelik uyguladıkları müdahale süreçleri ve uygulama araçlarından oluşan eylem programları ve faaliyetler bütünüdür (Knoepfel ve diğerleri, 2007, s. 24-32).

Çalışmanın teorik arka planını kamu politikası analizi ve süreç modeli yaklaşımı oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre Türkiye'deki gençlik politikalarının sorun olarak tanımlanması ve gündeme gelmesi, politikaların formüle edilmesi ve uygulanması, politikaların değerlendirilmesi başlıkları altında üç ana çerçeveden analiz edilmiştir.

### 1.1. Türkiye'de Gençlik Politikasının Tanımı ve Gündeme Gelmesi

Politika sürecinin ilk aşaması problemin tanımlanmasıdır. Politika yapım sürecinde hem bilimsel hem de pratik olarak sorunun saptanması en sorunlu alandır. Politika yapımcıları ya da politika analistlerince problemin yanlış tanımlanması nedeniyle birçok politikanın başarısızlıkla sonuçlandığı bilinmektedir. MacCrimmon ve Taylor'dan aktaran Potucek (2017) kamu politikasının problemini var olan durum ile istenen durum arasındaki boşluk olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle sosyal sorun, mevcut ile gelecek durum arasındaki farktır. Bu fark aynı zamanda bir sosyal sorun etrafında toplumun belirli bir grubunun ya da tamamının olumsuz etkilenmesi durumudur (Macionis, 2012, s. 3; Potucek, 2017, s. 108).

Kamu politikası bir sosyal sorun ile o sosyal soruna yönelik çözümler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bir yerde sosyal sorunun olması o soruna yönelik çözümlerin olduğu anlamına gelmese de bir yerde kamu politikasının olması o yerdeki belirli bir sorunu ve o soruna yönelik olası çözümlerin olduğu anlamına gelmektedir. Sosyal sorun ve çözüm arasındaki ilişkiyi Turnbull, kamu politikasının çözüme yönelik küçük küçük ilerlemeleri olarak açıklamaktadır (Turnbull, 2006, s. 6). Potucek ise kamu politikasının sorun ve çözüm arasındaki ilişkiyi iyileştirme fırsatları olarak tanımlamaktadır (Potucek, 2017, s. 111).

Kamu politikası olarak bir sorunun doğru tanımlanabilmesi o soruna yönelik çözüm araçlarının da uygun bir şekilde seçilmesini sağlamaktadır. Çünkü sorunu etrafıca düşünmek, sorgulamak aynı zamanda sorunun çözümlerini de belirlemektedir. Politikanın analizi bir başka ifadeyle sorunları bulma ve yorumlama sürecinden oluşmaktadır (Turnbull, 2006) Ancak Turnbull'ın bu tespitleri kamu politikasının sorunları ve cevapları bulma oyunu olduğu anlamına gelmemelidir. Çünkü kamu politikası aslında sorun ve cevaplar arasındaki nedenselliğin ve ilişkiselliğin kurulma süreci olarak değerlendirilmelidir.

Bu amaçla çalışmanın konusunu oluşturan gençlik kavramının tanımlanması hem kamu politikası bağlamında hem de gençlik politikalarının analiz edilmesinde önemlidir. Çünkü kamu politikası bağlamında bir sosyal sorunu düşünmek o sosyal soruna yönelik kavramsal

çerçeveyi de belirlemekten geçmektedir. Bu anlamda ilk olarak genç, gençlik kavramları açıklanmıştır.

Gençlik kavramı çocukluk ile yetişkinlik dönemleri arasında bir "geçiş" dönemi olarak ifade edilmektedir. Gençlik kavramı modernizm, kentleşme ve sanayileşme olgularının etkisiyle sosyoloji, psikoloji, politika, ekonomi gibi pek çok bilimin inceleme nesnesini oluşturmaktadır (Baş, 2017, s. 257).

Genç kavramı ise sosyolojik, psikolojik ve biyolojik özelliklere vurgu yapılarak farklı açılardan tanımlanabilmektedir. Ayrıca gençlik insan hayatının en dinamik dönemi, kimlik arayışı ve geleceğin inşa süreci olarak kabul edilmektedir (Akn, 2014, s. 10-11). Gençlik üzerine sosyolojik ve psikolojik birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramları biyolojik, psikolojik, sosyolojik, tarihsel ve kültürler arası kuramlar olarak sınıflandırmak mümkündür. Gençleri bilişsel, cinsel olgunluk ve duyuşsal gelişmişlik açıdan psikolojik kuram, toplumların gençlere olan yaklaşımını ve değerini inceleyen ise tarihsel kuramdır. Gençliği belirli yaş kategorilerine ayıran yaklaşım ise biyolojik yaklaşımdır. Ancak gençlik dönemi biyolojik yaş açıklamalarından ziyade sosyal, ekonomik, kültürel birçok faktörle iç içedir. Bu nedenle gençlik kavramı, tanımı ve politikaları üzerine düşünmek sosyolojik bir bakış açısını ve kuramsal temeli beraberinde getirmektedir. Bu anlamda yapısal işlevsel, yapısal çatışmacı, sembolik etkileşimci ve alt kültür kuramları gençliği sosyolojik bir bakış açısıyla incelemektedir (Baran, 2013, s. 12).

Çalışmanın amacı, kapsamı ve sınırlıkları nedeniyle sosyolojik kuramlara ayrıntılı bir şekilde değinilmemiştir. Bunun yerine politika metinlerinde ve mevzuatta yer alan Türkiye'de gençlik kavramının hangi kuramsal çerçevede ele alındığı analiz edilmiştir.

Türkiye'de gençlik kavramının yer aldığı en üst yasa metni anayasadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 58. Maddesinde "gençlik ve spor" fıkrası altında ve gençliğin korunması bendinde gençlik kavramına yer verilmiştir. Bu maddeye göre;

"Devlet, istiklal ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müsbet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetiştirme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır. Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır" tanımlamasıyla gençliğe yer verilmiştir (Resmi Gazete, 1982).

Türkiye'nin yönetim sisteminde devletin orta ve uzun vadeli politikasını gösteren bir diğer önemli belge ise kalkınma planlarıdır. 1960 yılından itibaren hazırlanan kalkınma planları toplumsal, ekonomik gelişmenin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasıdır. Kalkınma planları aynı zamanda uzun dönemli politikaları, stratejileri oluşturmaları bakımından kapsamlı politika metinleridir (Kepenek ve Yentürk, 2010, s. 147). Buna bağlı olarak da planlar, hükümet programları, kamu yatırım programı aracılığıyla da takip edilmektedir. Kamu yatırım programı, kalkınma planları ve yıllık programlarda yer alan amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için yapılmasına karar verilen yatırımların listelendiği bir belge olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, 2017, s. 35-37).

Türkiye'de planlı ekonomiye geçiş ile birlikte 1960 yılından itibaren 11 kalkınma planı hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı ve kapsamı bağlamında incelenen dönem olan 2000 yılı ve sonrasıdır. Bu nedenle 2000 yılı sonrasında kabul edilen 8,9,10 ve 11. Kalkınma Planları gençlik

politikası bağlamında incelenmiştir. Bu planlarda genç, gençlik kavramının ele alınışı ve idarenin bu alana yönelik sorun ve çözüm önerileri değerlendirilmiştir.

Sekizinci Kalkınma Planında, 2000 yılı itibariyle genç nüfusun toplum nüfusunun %11,8'i olacağı öngörülmekte, gençlere yönelik hizmetlerde bazı iyileştirmeler yapılsa da bu hizmetlerde yetersizlikler olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca öğrenim dışında olan gençliğin sorunlarının giderilmesinin önemli ve öncelikli olduğu belirtilmektedir. Gençlere yönelik sorunlar bağlamında madde bağımlılığı ve zararlı alışkanlıkların gençler için önemli bir sorun olduğu vurgulanırken bu konularda ulusal-uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi ve gençlerin bilgilendirilmesine yönelik çalışmaların hızlandırılması ifade edilmektedir. Ayrıca gençlere yönelik eğitim, sağlık, çalışma hayatı, istihdam ve serbest zaman değerlendirme gibi konularda araştırmaların yapılması önerilmektedir. Mahalli idarelerin gençlere yönelik politika geliştirmeleri için gençlik merkezi sayılarının artırılması, bu alanda özel ve kamu sektörünün birlikte çalışması hedeflenmektedir (DPT VIII. Kalkınma Planı, 2000, s. 91-92).

59. Hükümet Programında (2003-2007) gençler ülkenin hem zenginliği hem de dinamizmi, değişim potansiyeli olarak tanımlanmıştır. Hükümet, toplumun gençlere, gençlerinde Türkiye'ye güvenini sağlamayı temel hedefleri olarak belirtmiştir. Özgür düşünceli, kendi başına karar verebilen, sorgulayan, kendi toplumunun ve evrensel doğrulardan haberdar olan yetenekli ve donanımlı gençler yetiştirileceği vurgulanmıştır. Ayrıca gençlerde seçilme yaşının 25'e indirileceği taahhüt edilmiştir (Resmi Gazete, 2003).

Dokuzuncu Kalkınma Planında ise işsizliğin genç nüfus açısından önemli bir sorun olduğu bunun dünyada ve Türkiye'de bütün ülkeler için önemli bir sorun kabul edildiği belirtilmiştir. Türkiye'nin genç nüfusu ve dinamik ekonomisiyle Avrupa Birliği sürecinde önemli avantajlara sahip olduğu vurgulanmıştır. Genç işsizliğin genel işsizliğin iki katından fazla olduğu ve genç işsizliğin önemini (2000 yılında 13,1; 2005 yılında 19,3) koruduğu ayrıca ifade edilmiştir. Toplumsal değişim sürecinde kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesi, aile içi iletişimde geleneksel yöntemlerin dışına çıkılmaması ve eğitim sisteminin aşılaman sorunları nedeniyle gençlerin aileden kopma, toplumsal sorunlara duyarsızlaşma, ümitsizlik ve özgüvensizlik gibi sorunları olduğu vurgulanmıştır. Bu sorunlar bağlamında da gençlerde şiddete eğilimin arttığı belirtilmiştir (DPT IX. Kalkınma Planı, 2007, s. 6-80).

60. Hükümet Programında (2007-2011) nitelikli, girişimci, özgüveni yüksek, milli ve manevi değerlerine sahip çıkan bir gençliğin ülkeyi hak ettiği yere taşıyacak vurgulanmıştır. Ayrıca gençler ülkenin en önemli varlığı olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede gençliğin güçlendirilmesine yönelik politikaların hayata geçirileceği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2007)

62. Hükümet Programında (2014-2015) Türkiye'nin eşsiz bir coğrafyada genç ve dinamik bir nüfusa sahip olduğu iyi yetişmiş, yenilikçi ve girişimci bir genç nüfusun ülkenin teminatı olduğu vurgulanmıştır. Gençlerin sosyal ve ekonomik hayata daha fazla katılımı için donanımlarının artırılması gerektiği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2014, s. 53)

Bu olumlu değerlendirmelere rağmen Onuncu Kalkınma Planında Türkiye'de genç işsizlik, istihdam piyasasının en temel sorunu olarak değerlendirilmektedir. 2012 yılı itibariyle Türkiye'de genç nüfus toplam nüfusun %16,6'sını oluşturmaktadır. 15-29 yaş grubundaki gençlerin %31,4 eğitimde, yüzde 47,1'i işgücü piyasasında yer alırken, yüzde 28'i ne işgücünde ne de eğitimdedir. Bu planda gençlere yönelik bütüncül bir yaklaşımla hizmetlerin sunulması ve yaygınlaştırılması amacıyla yeni bakanlıklar kurulmuş ve strateji belgeleri hazırlandı



belirtilmiştir. Ayrıca sorun ve çözümler bağlamında çocuk ve gençlerin fırsat eşitliğinin artırılmasına yönelik sağlık sigortasının kapsamı genişletildiği; şartlı eğitim ve sağlık yardımlarının, ücretsiz kitap, okul sütü ve taşınabilir eğitim uygulamaları geliştirildiği; erken çocukluk eğitimi yaygınlaştırıldığı ve okullaşma oranları arttırıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca gençlere yönelik burs, kredi ve barınma imkânlarının iyileştirildiği, gençlik merkezleri ve kampları ile hareketlilik programlarının yaygınlaştırıldığı belirtilmiştir. Dezavantajlı çocuk ve gençlere yönelik ise başta sosyal destek programları (SODES) olmak üzere sosyal destek programları ve projelerin yürütüldüğü vurgulanmıştır (DPT X. Kalkınma Planı, 2013, s. 10-40).

Onuncu Kalkınma Planında (2013) sosyo-ekonomik ve bölgesel eşitsizlikler, yoksulluk, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, çocuk evlilikleri, çocuk işçiliği, suça sürüklenme, çocuğa yönelik şiddet ve cinsel istismar, aile yapısındaki çözümler, aidiyet ve dayanışma duygusunun zayıflaması, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıklar, internet bağımlılığı çocuklar ve gençler için önemli risk faktörleri olarak tanımlanmıştır.

Ayrıca Onuncu Kalkınma Planı'nın hazırlık çalışmalarında Gençlik Çalışma Grubu Raporu hazırlanmıştır. Bu rapor, kamu politikasının gençlere yönelik bakış açısını göstermesi bakımından önemlidir. Raporda Türkiye'deki gençleri etkileyen iki önemli gelişme olduğu belirtilmiştir. Bunlardan birinci 2008 ekonomik krizi, ikincisi ise Gençlik ve Spor Bakanlığı'nun kurulmasıdır. Daha önceleri devlet bakanlıkları aracılığıyla gerçekleştirilen eş güdümlü yerini yeni bir bakanlığa bırakmıştır. Gençlerle ilgili bir bakanlığın kurulması sadece gençlere yönelik farklı programların hayata geçmesi anlamında değil, diğer kamu kurumlarının da gençlerle ilgili yaptıkları çalışmaların eşgüdümlü bir biçimde yürütülmesini kolaylaştırması açısından da önemli olacağı vurgulanmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 1).

Çalışma grubu raporunda (2015) gençlerin homojen olmadığı, günlük yaşam pratiklerinin yetişkinlerden farklı olması nedeniyle ihtiyaçlarının da farklı olabileceği, gençlik kavramının zamandan ve mekândan ayrı değerlendirilemeyeceği ifade edilmiştir. Ayrıca, gençleri toptancı yaklaşımlarla olumlu ya da olumsuz değerlendirmenin, analiz etmenin tehlikelerine değinilmiştir. Bunun yerine gençlik kavramının tarihsel koşullarla ilişkisi üzerine tespitler yapılmış ve gençleri sosyolojik bir bakış açısıyla ele almanın önemine vurgu yapılmıştır.

Gençliğin belirli bir yaş aralığına indirgenmeden toplumsal, ekonomik ve siyasi koşullar bağlamında kendilerine özgü farklı ilgileri, gereksinimleri ve koşulları olan heterojen bir kesim olarak ele alınması önerilmiştir. Bu tanım belirtilmiş olsa da gençliğin belirli bir yaş aralığında değerlendirildiği de vurgulanmıştır. Örneğin Birleşmiş Milletler'in çalışmalarında gençlik 15-24, Avrupa Birliği ve AB gençlik temelli programlarında gençliğin 15-29 yaş aralığında olan toplum kategorisini oluşturduğu ifade edilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 4).

2011 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı kurulmuştur. Bu bakanlığın gençlik ile olan ilişkisi görev ve amaçları çerçevesinde belirlenmiştir. Buna göre; gençliğin kişisel ve sosyal gelişimini destekleyici politikaları tespit etmek, farklı genç gruplarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak gençlerin kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine imkân sağlamak, karar alma ve uygulama süreçleri ile sosyal hayatın her alanına etkin katılımını sağlayıcı öneriler geliştirmek ve bu doğrultuda faaliyetler yürütmek, ilgili kurumların gençliği ilgilendiren hizmetlerinde koordinasyon ve işbirliğini sağlamak, gençliğin ihtiyaçları ile gençliğe sunulan hizmet ve imkânlar konusunda inceleme ve araştırmalar yapmak ve öneriler geliştirmek, gençlik alanında bilgilendirme, rehberlik ve danışmanlık yapmak, gençlik çalışma ve projelerine ilişkin usul ve



esasları belirlemek, gençlik çalışma ve projeleri yapmak, bu çalışma ve projeleri desteklemek, bunların uygulama ve sonuçlarını denetlemek şeklinde görev ve amaçlar tayin edilmiştir (Resmi Gazete, 2011a).

On Birinci Kalkınma Planının ise özel politika gerektiren çocuklar, gençler, kadınlar, engelliler, yaşlılar için kapsayıcı bir yaklaşımla hazırlandığı vurgulanarak plan kapsamında gençlerin yaşam becerileri yüksek, özgüven sahibi, insani ve milli değerlere haiz, bilgi toplumunun gerekleriyle donanmış, yetenekleri, eğitimleri ve tercihleri ile sosyal, siyasal ve ekonomik hayata aktif katılan, yaşadığı topluma ve sorunlarına duyarlı olmalarını amaçlayan politikalar öngörülmüştür (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a, s. 134).

On Birinci Kalkınma Planında (2019b) gençlerin güçlü yaşam becerilerine, insani ve millî değerlere sahip olarak yetişmelerinin sosyal ve ekonomik hayata katılmalarının karar alma mekanizmalarına aktif katılım ile gerçekleşebileceği temel amaç olarak belirlenmiştir.

On Birinci Kalkınma Planı Gençlik Çalışma Grubu Raporu ise gençliği toplumsal yapının bir unsuru olarak tanımlamış gençliğin kronolojik (yaş gruplarına göre), psikolojik (gençliğin duygu ve bilişsel değişimlerine) ve sosyolojik (sosyal yapı içindeki fonksiyonları ve toplumsal değişme sürecine) bağlamda ele alındığını belirtmiştir. Raporda, toplumun yeniden üretilmesinde gençliğin çok önemli bir işlevi olduğu vurgulanmakta, gençliğin toplum için önemine vurgu yapılarak Türkiye'de birçok kurum ve kuruluşta, gençlere ilişkin faaliyet alanı yapma hakkı tanındığı belirtilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 9).

T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 2013 yılında ortaya konulan Ulusal Gençlik ve Spor Politika Belgesi'nde gençliği sosyolojik tanım itibariyle ele alındığı ifade edilmektedir. Bu tanımlamada gençliğin içinde bulunulan zamana, toplumların sosyo - ekonomik gelişmelerine, kültür ve göreneklerine göre tanımlanabileceğine vurgu yapılmıştır. Burada Türkiye'nin şartları göz önünde bulundurularak gençlik politikalarında hedef grup olarak 14-29 yaş aralığındaki bireyler kabul edilmiştir (Resmi Gazete, 2013, s. 1).

Çalışma kapsamında yasal düzenlemeler, kalkınma planları, çalışma raporları ve alan yazını incelendiğinde kamu politikasının sorun tanımlanması sürecinde gençliğin toplumsal yapı içerisinde belirli bir yaş grubunu ifade edilmiştir. Bununla birlikte gençliğin eğitim, işsizlik, yoksulluk gibi yapısal sorunları ile depresyon, şiddet gibi bireysel sorunları olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ülke için itici bir güç, önemli bir avantaj sağlayıcı aktör olarak görülen gençler korunması gereken önemli bir sosyal grup olarak tanımlanmıştır (DPT IX. Kalkınma Planı, 2007; DPT VIII. Kalkınma Planı, 2000; Resmi Gazete, 1982).

Gençlerin sosyal, ekonomik ve politik alanlarda eğitim, sağlık, barınma, istihdam, politik katılım gibi pek çok konuda sorunları olduğu politika metinlerinde kabul edilmiştir. Özellikle herhangi bir şekilde eğitim, öğrenim ve çalışma hayatında yer almayan gençler (NEİY) kamu politikasının önemli bir sorunu olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de 15-24 yaş aralığındaki gençlerin NEİY oranı %39'dır. Bu rakam OECD ülke ortalamasının iki katından fazladır. Türkiye'de 15-24 yaş aralığındaki genç kadınların %53'ü NEİY kategorisinde iken bu yaş aralığındaki erkeklerin %24'ü NEİY kategorisindedir. Türkiye'de NEİY rakamlarında toplumsal cinsiyet farklılıkları da açıkça görülmektedir. Cinsiyet bazlı farklılaşma tüm ülkelerde olmasına rağmen OECD verilerine göre bu farkın en yüksek olduğu ülke de Türkiye'dir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 33-34).

Kamu politikası yapım süreci içerisinde sorun tanımlama aşamasından sonra gündem oluşturma gelmektedir. Belirli bir grubu, topluluğu ya da bütün bir toplumu ilgilendiren bir sorunun yeni bir hale kavuşturulması için kamu otoritesinin çözüm sağlama çabası olarak gündem oluşturma tanımlanabilmektedir (Akdoğan, 2013, s. 211).

Politika metinlerinde gençliğin sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda sorunları pek çok kategoride tanımlanmıştır. Politika metinlerine ek olarak sivil toplum kuruluşları, düşünce kuruluşları ya da araştırma şirketlerince Türkiye'deki gençlerin sorunları üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Örneğin 2011 yılında KONDA Türkiye Gençliği Araştırmasını yapmıştır. Bu araştırmada gençlerin hayat tarzı, ilgi alanları, alışkanlıkları üzerine tespitler yapılmıştır (KONDA, 2016, s. 1-28).

Gençlik üzerine yürütülen geniş kapsamlı bir diğer çalışmada SETA tarafından 2012 yılında "Türkiye'nin Gençlik Profili" araştırması yapılmıştır. Türkiye genelinde 10.174 genç ile yürütülen çalışmada gençlerin barınma, eğitim, sosyal güvenlik, spor faaliyetleri, boş zaman kullanımı gibi durumları araştırılmıştır. Çalışmada hem dünyada hem de Türkiye'de gençlik politikalarının sorun odaklı yaklaşıma göre belirlendiği vurgulanmıştır. Bu yaklaşımın son zamanlarda değiştiği ileri sürülmüştür. Gençlik ve Spor Bakanlığı'nun kurulmasının önemine ve Bakanlığın politikalarına yön verecek verilerin eksikliğine dikkat çekilmiştir. Araştırma, gençleri modern zamanlarda ortaya çıkan toplumsal bir kategori olarak değerlendirmekte, modern ulus devletlerin inşa sürecinde gençlerin devleti ve toplumu inşa eden bir aktör olarak önem kazandığını belirterek gençlere yönelik tarihsel, sosyolojik ve politik bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Çalışmada yurtdışında çıkmayanların oranı %90, boş zaman etkinliği olarak televizyon izleyenler yüzde 56,8 olarak belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcıların beşte birinin interneti hiç kullanmadığı, Gençlik ve Spor Bakanlığını duymayan gençlerin oranının %34 olduğu, gençlik merkezlerinden haberdar olmayanların oranının ise %64 olarak tespit edildiği vurgulanmıştır (Gür, Dalmış, Kırmızıdağ, Çelik ve Boz, 2012, s. 1-28).

Habitat Derneği'nin 2016 yılında "Gençlerin İyi Olma Hali" çalışması Türkiye'nin 16 ilinde 1209 genç ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma örneğinde gençlerin %13'ünün ne işte ne öğrenimde olduğu, bu gençlerin %87'sinin aileleriyle birlikte yaşadıkları, %81'inin tiyatro ve konsere gitmediği, kitap satın almayanların oranının %56 olduğu, siyasetle katılım oranlarının %6'nun altında görüldüğü, Facebook, Whatsapp, Youtube ve Instagram kullanım ve takip etme oranlarının yüksek olduğu açıklanmıştır (Erdoğan, 2016). Emre Erdoğan, Habitat Derneği'nin araştırma sonuçları ile reklamcıların kurguladıkları Türkiye gençliğini karşılaştırarak kurgulanan gençliğe itiraz etmektedir. Herkesin hayatında gençlik dönemini yaşadığını ancak gençlik olgusunun herkeste farklı deneyimlendiğini vurgulamakta ve reklamlarda yer alan gençlerin üniversite öğrencisi, beyaz yakalı, spor, kültür ve sanat faaliyetlerine katılan, tek başına yaşayan bir gençlik profili haliyle gösterildiğini söylemektedir. Ancak gerçek hayatın bu kurgudan çok farklı olduğunu ve araştırmaların bu konuda önemli bir farkındalık yarattığını belirtmektedir (Erdoğan, 2017).

2017 yılında ise Konrad Anenaur Stiftung Derneği tarafından Gençlik Araştırma Raporu yayımlanmıştır. Bu rapor aynı zamanda mevcut gençlik politikalarının da gündeme gelmesinde rol oynamaktadır. Raporun amacı 17-27 yaş aralığında 2.606 kişiyle yapılan görüşmeler sonucunda gençlerin sosyal ve politik tutumlarını eğilimlerini anlamak, değerlendirmek ve analiz etmek olarak belirtilmiştir. Türkiye'de gençlerin %7'sinin sosyal, politik gelişmeleri düzenli olarak takip ettiği, %82'sinin halen anne-babasıyla birlikte yaşadığı, %91'inin akıllı

telefon kullandığı, sivil toplum kuruluşlarına ve siyasi partilere ilgisiz oldukları, %81'inin yabancı dil konuşmadığını belirtmiştir (Kondrad Adenauer Stiftung, 2017, s. 7-8).

Bir diğer alan araştırmasında Türkiye Gençlik Vakfı tarafından (2018) "Gençliğin Aynadaki Hali" adıyla İstanbul merkezli 24 ilçede yürütülmüştür. Bu çalışmada gençlerin kültür-sanat, ekonomi, eğitim, tüketim gibi alanlardaki eğilimlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan gençlerin yüzde 38,5'i çalışmadığını ve iş aramadığını belirtmiş, yabancı dil bilmeyenlerin oranı yüzde 61,6, sosyal sorumluluk konusunda yüzde 28,9'u fikrim yok, yurt dışında hiç bulunmayanların oranı yüzde 84, her hangi bir sanat dalıyla uğraşmayanların oranı 82,5, sosyal medya kullanım oranı %98,8 ve sosyal alan tercihlerinin yüzde 35'i AVM'ler olarak tespit edilmiştir (TÜGVA, 2018, s. 34-46).

Serhat Kalkınma Ajansı tarafından 2018 yılında yürütülen gençlik araştırması bölgesel ölçekte Ağrı, Ardahan, Iğdır ve Kars illerinde yürütülen önemli bir çalışmadır. Çalışmada gençler "lise öğrencileri", "okumayan gençler" ve "üniversite öğrencileri" olarak gruplanarak incelenmiştir. Bölge gençlerinin demografik özellikleri, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılımı, sosyal medya kullanımı, yaşam memnuniyeti, gelecek beklentisi, aile yapısı ve ilişkileri gibi konular değerlendirilmiştir. Araştırmada Anayasa'daki düzenlemeye referans verilerek devletin gençlere sorumluluk yüklediği, gençlerin yararlanılacak bir kaynak olarak görüldüğü, gençlerin korunmasının ön planda olduğu belirtilmiştir. Türkiye tarihinde ilk defa "Ulusal Gençlik ve Spor Politika Belgesi'nin somut bir çerçevede hazırlanarak yürürlüğe girdiği vurgulanmıştır. Araştırmada gençlere yönelik politika geliştiren kurumlara ve çalışmalarına yer verilmekte, demografik özellikleri başta olmak üzere küresel, ulusal ve bölgesel karşılaştırmalara değinilmektedir. Araştırmanın kapsamı ve yöntemi nedeniyle bölgesel ölçekte yürütülen geniş kapsamlı önemli belge niteliğindedir. Çalışmada okumayan gençlerin yüzde 38'inin çalışmadığı, çalışanların da sanayi, market ve mağaza gibi düşük ücretli işlerde çalıştığı, gençlerin boş vakitlerini internet kafe ve kahvehanede geçirdiği, gençlerde okula istekli gelme oranının yüzde 54 olduğu, kız öğrencilerin okula karşı daha istekli olduğu, bölgedeki şehirlerde yeterli sosyal alt yapının olmadığı, spor faaliyet alanlarının yetersizliği, gençlerin yüzde 15'inin şiddete maruz kaldığı, gençlerin yüzde %84'ünün her gün internete girdiği, siyasetle ilgilenmeme oranının yüzde 58, araştırmaya katılan gençlerin %81'inin polise, %76'sının Silahlı Kuvvetlere güven duyduğu, yüzde 79'unun müslüman kimliği ile kendisini tanımladığı şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Özetle, Serhat Kalkınma Ajansı'nın araştırması, bölgesel ölçekte tespitlere yer vermesi, küresel, ulusal, bölgesel ve yerel ölçekte karşılaştırmaları sunması nedeniyle kamu politikası ve uygulamalarına yön verecek model bir araştırma olarak değerlendirilmektedir (T.C. Serhat Kalkınma Ajansı, 2018).

Politika metinleri, sivil toplum kuruluşları, araştırma şirketlerinin dışında siyasi partilerde gençlere yönelik sorun tanımlamaları yapmakta ve gündem oluşturmaktadır. 2011 yılında Cumhuriyet Halk Partisi CHP Bilim, Yönetim ve Kültür Platform tarafından gençlik kitapçığı yayınlanmıştır. Buna göre gençlerin zihniyet, eğitim ve iş sorunlarının ortak sorunları olduğu, bu sorunlarında eşitsizlik ve sosyal dışlanma, belirsizlik ve güvensizlik ile özerklik kaybı gibi sorunlara neden olduğu belirtilmiştir. Yine gençlerin ülke için önemli bir değer olduğu vurgulanmıştır. Gençlere yönelik kapsamlı bir politika ve kurumsal yapının geliştirilmediği, kalkınma planlarında genel ifadelerle yer verildiği vurgulanmıştır (Cumhuriyet Halk Partisi, 2011, s. 1-8).

2023 yılı AK Parti Gençlik Şurasında Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, genç nüfusun Türkiye için ne kadar önemli olduğu ancak her alanda ve ekonomide güçlü olmanın yolunun etkili ve güçlü gençlere sahip olmaktan geçtiğini vurgulamaktadır. Gençlerin istihdam seviyesini en üst noktalara çıkarmayı, gençlerin girişimci olmalarını, dil öğrenmelerini, finansal-okuryazarlığı öğrenmelerini, yönetsilen bir gençlik değil yöneten bir gençlik hayalini kurduğunu belirtmektedir. Hepsinden önemlisi ise gençlerin milli ve manevi duygulara sahip bir temelle yetişmelerinin altı çizilmektedir (Ak Parti, 2017).

Türkiye'de gençler ve gençlik politikalarının gündeme gelmesinde düzenli ve sistematik olarak araştırmalar ve incelemeler önemli rol oynamaktadır. Bu konuda en geniş ve resmi anlamda Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) araştırmaları kamuoyuyla paylaşılmaktadır. TUİK'e göre 2019 yılı itibariyle Türkiye'nin genç nüfusu genel nüfusun %15,6'sını oluşturmaktadır. Avrupa Birliği üye ülkeler arasında genç nüfus oranı en fazla olan ülke Türkiye'dir. Gençlerde işsizlik oranının %25,4, olduğu ve istihdamdaki gençlerin %54'ünün hizmet sektöründe çalıştığı belirtilmiştir. Gençlerin %56,7'sinin mutlu olduğu, mutluluk kaynaklarının ilk sırasında sağlık durumları olduğu belirtilmiştir. Gençlerin %57'sinin elde ettikleri kazançtan memnun olmadıkları tespit edilmiştir (TUİK, 2020).

Habitat Derneği tarafından "Gençlerin İyi Olma Hali" üçüncü araştırma raporunda gençlerin iş bulabilmenin en önemli sorun olduğu, yaşamdan memnuniyet düzeyinin iş bulabilme ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir. Yeni mezun olan ve iş arayan gençlerin sayısında artış olduğu ve yeni mezunlara iş yaratılmadığı tespit edilmiştir. Koronavirüs salgını ile işini kaybeden gençlerin oranının %26 olduğu, eğitim sorunlarıyla yüzde 55'inin karşılaştığı, gençlerin yüzde 31'inin borçlandığı, gelirlerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Z kuşağı tanımlamasından hareketle, bu gençlerin küresel ısınma, cinsiyet eşitliği sorunlarına daha duyarlı oldukları ayrıca yerel ve küresel sorunlara siyaset üstü bir pencereden bakışı tercih ettikleri söylenmiştir. Özetle 2017 yılından beri düzenli olarak yapılan bu araştırmada gençlerin yaşamdan memnun olma halinde düşme olduğu, iş arayanların sayısında yüzde 11'lik bir artış, girişimcilik eğilimlerinde yüzde 12'lik azalma, başka bir ülkeye yerleşme isteklerinde yüzde 6'lık bir artış olduğu vurgulanmıştır (Habitat Derneği, 2021).

Birinci başlıkta Türkiye'nin gençlik politikası konusunu oluşturan genç, gençlik kavramları politika metinleri çerçevesinde incelenmiştir. Gençliğin çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasında bir geçiş dönemi olarak tanımlandığı görülmüş ve genç kavramının da sosyolojik, psikolojik ve biyolojik özelliklere vurgu yapılarak açıklandığı belirtilmiştir. Ayrıca gençlik kavramına anayasada yer verilmiştir. Gençlik ve spor başlığı altında yer alan Anayasa'nın 58. Maddesinde gençlerin devletin ve milletin bütünlüğüne yönelik karşı görüşlerden ve zararlı madde ve alışkanlıklardan korunması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen kalkınma planları, çalışma grubu raporları, politika metinleri, araştırmalar, siyasi partilerin politika belgeleri, yürütmenin yıllık programlarında gençlerin devlet ve milletin geleceği için çok önemli olduğu, ülkenin geleceğinin teminatı olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu metinlerde gençlerin eğitim, sağlık, işsizlik, katılım, boş zamanların kullanımı gibi sorunlarına yer verilmiştir. Acar (2008) bu durumu Türkiye'de politika metinlerde iki ana eksen olarak tanımlamıştır. Birinci eksende gençlerin korunması, gözetilmesi gereken bir grup oldukları ikinci eksende ise gençlerin sorunlarının çözümüne odaklanıldığını vurgulamıştır.

Lüküslü ise Türkiye'de gençliğin iki farklı bakış açısına göre tanımlandığını vurgulamıştır. Gençliğe olması gereken, ideal bir gençlik tanımı üzerinden yaklaşıldığını belirtmiştir. Bu

tanımlamayı da “gençlik miti” olarak açıklamaktadır. İkinci bakış açısı ise 1980 sonrası döneme tekabül eden ve bu zaman diliminde yetişen kuşaklara yönelik eleştirilerdir. Bu dönemin çocukları ve gençlerine “12 Eylül çocukları, işe yaramaz, vurdumduymaz, televole kuşağı, apolitik gençlik” şeklinde tanımlamalar geliştirildiğini ifade etmektedir (Lüküslü, 2008 287-288). Emre Erdoğan ise gençleri ve gençlerin siyasal katılımına yönelik çalışmalara eleştirel yaklaştığı makalesinde gençlerin “suskun kitle” ya da “gençlik miti” olarak uzlaşmış tanımlamalar geliştirilmesini eleştirmektedir (Erdoğan, 2020).

Özetle bu başlık altında kamu politikası bağlamında gençlik politikasının nasıl sorunsallaştırıldığı, gençlerin sorunlarının neler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca politika metinleri, araştırma şirketleri, siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları tarafından gençlerin sorunları ve taleplerinin gündeme getirildiği değerlendirilmiştir. Bir sonraki başlıkta ise gençlik politikasına yönelik politikaların formüle edilmesi ve uygulanması incelenmiştir.

## 1.2. Türkiye’de Gençlik Politikasının Formüle Edilmesi ve Uygulanması

Politika formülasyonu ya da politika oluşturulma süreci, ön karar aşaması olarak da ifade edilmektedir. Sorunun çözümüne yönelik politikaların hazırlanması ya da alternatiflerin belirlenmesi olan bu aşama, nihai politika kararları öncesinde çözüme yönelik kararların sentezlenmesini içermektedir. Politika formülasyonu bir dizi soruya cevap arama süreci olarak da kabul edilmektedir. Bu sorular; sorun ve çözümün ne olduğu, kamu politikasının amaçlarının ve önceliklerinin nelerden oluştuğu, hedef ve önceliklere ulaşabilmek için hangi tercihlerin yer saldığı, bu tercihlerin her birinin fayda ve maliyetlerinin neler olduğu, politika ve çözüm ilişkisini sağlayacak kamu politikası araçlarının neler olduğu şeklinde sıralanabilmektedir. Dolayısıyla, problemin belirlenmesi, belirlenen bir sosyal sorunun gündeme gelmesi ve politika sürecine katılanlarca değerlendirilmesi politika formülasyonu olarak ifade edilmektedir (Sidney, 2007, s. 79; Yıldız ve Sobacı, 2013, s. 24).

Politika formülasyonu aşamasında, problem tanımlanma ve gündem oluşturma süreçlerine nazaran katılım daha az gerçekleşmektedir. Bu süreci hükümet bürokrasisi, çıkar grubu ofisleri ve yasama süreçlerindeki komisyon toplantıları ya da düşünce kuruluşları belirlemektedir. Çoğu zaman bu alan uzmanların alanı olarak da karşımıza çıkmaktadır (Dye, 2008). Politikaların uygulanma aşaması, kamu politikasının belirlediği bir sorunun ortaya çıkışı, problemin çözümüne yönelik formüle edilmesi ve kanunlaştırılma aşamasından sonraki süreci kapsamaktadır (Kaptı ve Alaç, 2013, s. 229). Çoğu politika uygulama aşamasında şekillenmektedir. Politikaların uygulanması belirli bir zamanda ve mekanda yer alan uygulayıcıların eylemlerine göre somutlaşmaktadır. Uygulama sürecinde politika uygulayıcılarının tarzları, hareketleri, davranışları, kullandıkları araçları sorun, hedef ve çözüm arasındaki uyumu ya da uyumsuzluğu da beraberinde getirmektedir (Gültekin, 2014, s. 46; Kaptı ve Alaç, 2013, s. 230).

Çalışma kapsamında Türkiye’de gençlik politikalarının formüle edilmesi ve uygulanması aşamasında T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi (Ulusal Ajans), Türkiye İş Kurumu, Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu ve Kalkınma Bakanlığı gibi kurumlara önemli görevler verilmiş ve bu kurumlar gençlik politikalarının uygulayıcıları olarak değerlendirilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018).

Gençlik politikalarının geliştirilme zemini, gençlere yönelik hangi politikaların öncelikli alanlar olarak belirleneceği ile doğrudan bağlantılıdır. Bu anlamda sağlıklı bir politika formülasyonu



yapılabilmesi için bir sosyal grubun ihtiyaçlarına yönelik kamu hizmetlerini geliştirmenin temel koşullarından birisi kanıt temelli bilginin toplanması ve verilerin bilimsel yollar ile incelenmesidir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Onuncu Kalkınma Planında ve Çalışma Grubu Raporlarında (2015) gençlik politikasının hazırlanmasına yönelik belirli bir yaklaşım önerilmiştir. Buna göre; gençlere yönelik ihtiyaç odaklı ve hak temelli desteklerin sunulması önerilmektedir. Gençlere yönelik sunulacak, tasarlanacak kamu hizmetlerinin belirlenmesi, planlanması ve sunulması süreçlerinde gençlerin doğrudan katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu süreç yürütülürken toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat edilmeli, gençlik politikalarının ikinci bir önemde değil ana politik unsur olarak tasarlanmalıdır. Bütün bu formülasyon yapılırken gençlerin farklı toplumsal, sosyal ve ekonomik geçmişe sahip olmadığı unutulmamalıdır. Gençler arasında yoksulluk, fiziksel ve zihinsel engellilik, kronik hastalık sahibi olmak, sokakta yaşamak, kayıt dışı çalışmak, madde bağımlısı olmak, suça karışmak, göç halinde yaşamak, değer, inanç, kültür veya etnik kökene dayalı farklılıklara dayalı ayrımcılığa maruz kalmak, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü koruması altında bulunmak, aile içi ve toplumsal şiddete maruz kalmak, -cinsel istismar da dâhil- istismara maruz kalmak, eğitim hakkından mahrum kalmak, siber bağımlılık, erken evlenmek, bekâr anne olmak, genç ebeveyn olmak, zorla evlendirilmek, ev genci olmak, kırsal alanda yaşayan genç olmak, dijital okuryazarlığı olmayan genç olmak, uluslararası ve ulusal hareketlilik imkânlarına erişememek, dil engeli sebebiyle küresel entegrasyondan yoksun kalmak gibi farklılıklar, hem gençlerin içinde bu kesimlerin başlarına gelenleri ağırlaştırmakta, hem de gençlere yönelik tasarlanan ve uygulanan kamu hizmetlerinden bu kesimlerin daha az yararlanmasına yol açmaktadır. Erişim sorununa ek olarak mevcut hizmetlerin bu kesimlerin ihtiyaçlarına göre verilmesiyle ilgili bir arz sorunu da mevcuttur. Bu çerçevede gençlere yönelik tasarlanan tüm politikaların içinde farklı gençlerin hem ilgili hizmete erişimi hem de hizmetten yararlanması için tasarlanmış bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 34-38).

Onuncu Kalkınma Planı Çalışma Grubu raporunda gençlik politikasının, kamu politikası bağlamında birçok kamu hizmetini yatay kesen bir konu olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle doğrudan gençlere hizmet veren kuruluşlar olduğu gibi dolaylı yoldan bu hizmeti veren kurum/kuruluşlarında olduğu belirtilmektedir. Dolaylı yoldan bu hizmetleri gerçekleştiren kurumlar arasında Adalet ile Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı gibi kurumları/kuruluşları da saymak mümkündür. Ayrıca Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Toplum Gönüllüleri Vakfı, gibi sivil toplum kuruluşlarına da yer verilmiştir (Council of European Commission, 2010; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 27).

Türkiye'deki gençlik politikası kamu hizmetleri ve gençliğin sosyolojik özellikleri bağlamında incelendiğinde gençlik politikasının çok boyutlu ve çok aktörlü politika uygulama araçlarına sahip olduğu söylenebilmektedir. Gençlik politikasının geçmişten gelen çok boyutlu ve aktörlü yapısı aynı zamanda Türkiye'de gençlik politikalarını sistematik bir şekilde inceleyen kurumsal yapıların olmadığı da bir göstergesidir. Bu sav, Türkiye'nin merkez teşkilatındaki idari yapılanmasına bakılarak analiz edilmiştir.

Türkiye'de ilk defa 1969 yılında spor işlerini bakanlık düzeyinde ele almak amacıyla gençlik ve spor bakanlığı kurulmuştur. Spor işleri kavramı içerisinde yer alan Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın tarihi son 50 yıllık bir döneme sahiptir. 1969 ile 1983 yılları arasında Gençlik ve

Spor Bakanlığı 8 farklı hükümet ve bir de askeri darbe döneminde faaliyetlerini yürütmüştür. 1983 sonrası dönemde Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı adı ile yeniden düzenlenen bakanlık 1989 yılına kadar bu isimle faaliyetlerini yürütmüştür. 1989 yılından 2011 yılına kadar ise devlet bakanlığı kavramı içerisinde gençlik ve spordan sorumlu bakanlık altında politikaları oluşturulmuştur (Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020; Wikipedia, 2020).

Türkiye'nin gençlik politikalarının belirlenmesini, uygulanmasını sağlayacak ve merkezi teşkilat yapısının parçalı yapısı, Türkiye'nin gençlik sorunları karşısında sorun odaklı ve sektörel temele dayalı yaklaşımların benimsenmesine neden olmuş ve bu alanda kapsamlı bir gençlik politikasının oluşturulmasında kurumsal bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmuştur (UNDP, 2008, s. 4).

1986 yılında 3289 sayılı Gençlik ve Spor Hizmetleri Kanunu ile Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın tüzel kişiliğe sahip taşrada özel bütçeli Gençlik Hizmetleri ve Spor İl ve İlçe Müdürlüklerinin kurulması yoluna gidilmiştir (Resmi Gazete, 1986). Gençlik politikalarının belirlenmesi ve oluşturulmasında merkezi teşkilatın bu yapılanması daha çok spor ve spor faaliyetlerine yönelik politikaların esas uygulayıcısı rolüne sahip olmuştur.

2010 yılında Avrupa Birliği Komisyonunca hazırlanan Türkiye Gençlik Politika Özeti raporunda Türkiye'nin kamu politikası uygulayıcılarınınca ulusal düzeyde gençlik kurumlarının plan, program ve uygulamalarını yürütmek amacıyla çalışmaların devam ettirildiği ve bu gelişmelerin Avrupa Gençlik Politikasının Öncelikleri ile bağlantılı olduğu vurgulanmıştır (Council of European Commission, 2010, s. 12).

61. Hükümet Programında (2011-2014) yeni ve icracı bir yapı ile etkin bir şekilde kamu hizmeti sunulması amacıyla Başbakanlığa bağlı kuruluşların sayısı azaltılmış, devlet bakanlıkları kaldırılmış ve bazı bakanlıklar yeniden yapılandırılmıştır (Resmi Gazete, 2011b, s. 9).

Bu düzenleme ile gençlik politikalarının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik açığı ortadan kaldırmak amacıyla gençlik ve spora yönelik hizmetlerin daha etkin ve verimli bir şekilde sunulabilmesi amacıyla 2011 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın kurulması yoluna gidilmiştir (Resmi Gazete, 2011c). Bu bakanlığın çatısı altında Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü ikiye ayrılmıştır. İlk defa gençlik ve spor kavramları idari teşkilat şeması içerisinde ayrılmış ve kendilerine ait idari teşkilata sahip olmuştur. Gençlik Hizmetleri Müdürlüğü çatısı altında gençlik çalışmaları, gençlik kampları, gençlik merkezleri ve gençlik organizasyonları adıyla daire başkanlıkları oluşturulmuştur (Resmi Gazete, 2011a).

Kamu Harcamaları İzleme Platformu tarafından gençlerin güçlendirilmesine yönelik kamu harcamaları yayınlanmıştır. Buna göre, 2013 yılında gençlere yönelik eğitim harcamaları %1,54 olurken (ortaöğretim ve üniversite / GSYH), gençlerin güçlendirilmesine yönelik toplam harcama ise 0,49 olarak gerçekleşmiştir. Gençlere yönelik en fazla harcama YURTKUR, İŞKUR, Spor Genel Müdürlüğü, Ulusal Ajans kurumlarınınca gerçekleştirilmiştir. 2010 yılında 5.114 milyon TL bütçeden gençliğe yönelik harcama yapılırken 2013 yılı itibariyle 7.693 Milyon TL harcanmıştır. 3 yılda %60'ın üzerinde bir kaynak artışı sağlanmıştır. Eğitimde olan gençlerin desteklenmesine yönelik en büyük uygulama ise YURTKUR harcamalarıyla gerçekleşmektedir. Buna göre geri ödemesiz burs oranı sadece %22 ile sınırlıyken %41'i öğrenim kredisidir. Aylık burs miktarı 2003 yılından bu yana enflasyon oranından biraz fazla arttırılsa da halen düşük olarak kabul edilmektedir. İŞKUR'un Aktif İşgücü Politikalarından yararlanan 15-24 yaş arası

genç sayısı 95,286 iken 2013 yılında 15-24 yaş aralığında işsiz genç sayısı 700 bin düzeyindedir (Council of European Commission, 2010, s. 11; Kamu Harcamaları İzleme Platformu, 2013).

61. Hükümet Programında (2011-2014) üniversitelerin bütçelerinin 2002 yılı seviyesinde göre 2011'de 5 kat arttırıldığı, gençliğin barınma, beslenme, burs ve kredi ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli aşamaların kaydedildiği vurgulanmıştır (Resmi Gazete, 2011b, s. 15-30). 62. Hükümet Programında (2014-2015) ise Türkiye'nin gençlik ve spor yatırım bütçesinin 15 kat, Kredi ve Yurtlar Kurumunun bütçesinin 11 kat arttırıldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda seçilme yaşının da 25'e düşürülmesiyle gençlerin önünün açıldığı ve ileri dönemlerde seçilme yaşının 18'e düşürüleceği vurgulanmıştır (Resmi Gazete, 2014, s. 78).

Bakanlık bünyesinde Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Proje ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü ve Eğitim Kültür ve Araştırma Genel Müdürlüğü olmak üzere üç yeni genel müdürlük bulunmaktadır. Bunlara ek olarak altı daire başkanlığı, bir özel kalem müdürlüğü ve iki de müşavirlik bulunmaktadır. Kamu idaresinin bu şekilde yapılanması ile ulusal gençlik politika belgesi ilk defa hayata geçirilmiştir. 2013 yılında hayata geçirilen bu belge Türkiye'nin ulusal gençlik politikasının ana çerçevesini belirlemektedir. Bu belgede eğitimden istihdama, girişimciliğe katılıma, çevreden kültüre kadar 13 temaya öncelik verilmiştir (Youthpolicy, 2020). Bakanlığın kurulması hem doğrudan gençlerle ilgili hizmetlerin yürütülmesi hem de gençlikle ilgili diğer politika alanlarının devlet içinde kolaylaştırıcılığının hayata geçirilmesi anlamında çok olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede 2012 yılı içinde gençlik kampları gençlerin ücretsiz yaz kamplarından yararlanmasını, Gençlik Projeleri Destek Programı gençlik STK'larının proje bazlı desteklenmesini, Seyyah Projesi gençlerin farklı bir şehri gezerek görmelerini, Gençlik Treni gençlerin öğrenme temelli hareketliliğini ve Liderlik Gençlik Kampları da gençlerin tarih, edebiyat, sanat, uluslararası ilişkiler, sinema, hukuk, matematik, felsefe konularında tematik kamplara katılmalarını sağlamıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 28). Gençlik Projeleri Destek Programı kapsamında 2 yıllık süre içerisinde doğa, çevre, katılım, tarih, kültür, sosyal sorumluluk, girişimcilik vb. pek çok alanda 1112 adet gençlik projesi hayata geçirilmiştir (T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2016).

2000 sonrası Türkiye'de gençlere yönelik politika uygulamalarını incelediğimizde gençlere yönelik hizmetlerin bütüncül bir yaklaşımla sunulması ve yaygınlaştırılması amacıyla 2011 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın kurulması ve bir politika belgesinin oluşturulması önemli bir gelişmedir. Ayrıca bu dönemde gençlerin karar alma mekanizmalarına katılımında seçilme yaşı 25 yaşından 18'e düşürülmüştür. Gençlerin eğitiminde önemli bir yeri olan yükseköğretim sayısı arttırılmış, 2002 yılında 450 bin öğrenci kredi alırken bu sayı 2018 yılı itibariyle 401 bini burslu olmak üzere 1 milyon 590 bine ulaşmıştır. 2002 yılında 45 TL olan burs miktarı 2018 yılında 470 TL'ye beslenme yardımı ise 330 TL'ye çıkarılmıştır. Gençlerin öğrenim sürecinde ihtiyaç duydukları yurt kapasitesi arttırılmış 779 yatak kapasitesi 629 bine yükseltilmiştir. Gençlik derneklerinin sayısı 2002'de 125 iken 2017 yılı itibariyle 670'e, gençlik merkezleri 81 ilde 313'e yükseltilmiştir. Gençlere yönelik meslek kursları İŞKUR aracılığıyla düzenlenmiş 2,3 milyon kişi bu eğitimlerden faydalanmıştır. Yeni iş kuranlara SSK primlerinin devlet tarafından karşılanması, girişimcilik desteğinin verilmesi başta olmak üzere teşvik ve destek imkanları sunulmuştur. KOSGEB tarafından genç girişimci desteği programı ile 50 Bin TL hibe ve 100 Bin TL kredi imkanı sunulmuştur. 18 yaş altı bütün gençler devlet sağlık güvence sisteminden faydalanması sağlanmış ve yine gençleri kötü alışkanlıklardan korumak amacıyla uyuşturucu ve bağımlılıkla mücadele programları hazırlanmıştır. Gençlik ve sporun iç içe olması nedeniyle

spor altyapısının geliştirilmesi için gerekli mali, teknik ve fiziki kapasiteler arttırılmıştır. Bu anlamda spor alanlarında faaliyet gösteren kulüp sayısı 14 Bine ve lisanslı sporcu sayısı ise 8,4 milyona yükseltilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 84-88).

2020 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında gençlerin sosyal hayata aktif katılımlarını arttırmak, gençler arasında sosyal sorumluluk ve gönüllülük bilinci kültürünü geliştirmek amacıyla gençlik merkezleri ve kampları hizmetlerinin sunulduğu, hareketlilik programlarının, sosyo – kültürel faaliyetlerin yürütüldüğü belirtilmiştir. 2019 yılı itibarıyla Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı 311 gençlik merkezinin üye sayısının 2 milyonu geçtiği ifade edilmiştir. Bu merkezlerin fiziki altyapı ve sosyal faaliyet açısından engelli gençler için erişilebilir hale getirileceği vurgulanmıştır. Programda gençliğe yönelik politika ve tedbirlerde belirlenmiştir. Buna göre, gençlik merkezlerinin sayıca arttırılacağı, boş zaman etkinliklerinin destekleneceği, Türkiye Ulusal Gençlik Konseyi'nin aktif hale getirileceği, hareketlilik ve gönüllülük programlarının kapsamının genişletileceği, NEİY'deki gençler için aile, birey ve toplum odaklı çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir. Bu programda gençlik politikalarına yönelik iki ana göstergede takip edilmektedir. Bu göstergelerdeki hedeflere ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla gençlerin işgücüne katılımını %36,4'e ve gençlik merkezleri sayılarının da 330'a arttırılması planlanmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2020a, s. 297-301).

2021 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında madde bağımlılığı, teknolojinin sorunlu kullanımı, işsizlik, gelecek kaygısı gibi gençler için önemli risk faktörlerine yönelik program, politika ve hizmetler sürdürüleceği ifade edilmiştir. Bu programda gençlik politikalarının da iki ana göstergesi belirlenmiştir. Bu göstergelerde gençlerin işgücüne katılımını %33,2'e ve gençlik merkezleri sayılarının 360'a arttırılması hedeflenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2020b, s. 301-315). Gençlik merkezi sayısında istikrarlı bir artış planlanırken, gençlerin işgücüne katılımında 2020 yılındaki planlamanın da altında bir hedef koyulduğu görülmüştür. Bu durumun nedenini Covid-19 pandemisinin ekonomiye ve çalışma hayatına etkisi oluşturduğu tahmin edilmektedir (United Nations, 2020).

2020 ve 2021 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Ekim 2019 itibarıyla geçici koruma altında yaklaşık 830 bin genç (15-24 yaş), Ekim 2020 itibarıyla ise ülkemizde geçici koruma altında, 15-24 yaş arası yaklaşık 760 bin gencin olduğu belirtilmiş bu gençlerin ekonomik ve sosyal hayat katılımlarını sağlamak üzere dil, eğitim, sağlık, istihdam ve uyum gibi alanlarda özel politika ve uygulamaların geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi yönünde faaliyetlerin yürütüleceği belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019c, 2020b)

Özetle bu başlık altında Türkiye'de 2000 sonrası gençlik politikalarının formüle edilmesi ve uygulama araçlarının neler olduğu değerlendirilmiştir. Gençlik politikaları bağlamında kamu politikası uygulayıcıları tarafından kurumsal düzenlemelerin hayata geçirildiği, politik, ekonomik ve sosyal alanlarda yasal düzenlemelerin yapıldığı, bütçeden altyapı başta olmak üzere sağlık, eğitim, ekonomik ve spor alanlarına kaynak transferi yapıldığı görülmüştür. Bir sonraki başlık altında politika uygulama araçları kamu politikasının değerlendirme aşamasına göre incelenmiştir.

## 2. TÜRKİYE'NİN GENÇLİK POLİTİKASI VE UYGULAMA ARAÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Kamu politikasının değerlendirilmesi hem teknik hem de kurumsal olarak zor bir uygulamadır. Teknik olarak değerlendiriciyi bir dizi tuzak beklemektedir. Bu tuzaklar sosyal sorun, çözüm ve politika araçları arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulma süreciyle doğrudan bağlantılıdır (Conseil d'analyse economique, 2013, s. 1-6). Buna rağmen insanoğlu yaşamın her anında değerlendirme faaliyetini sürdürmektedir. Günlük hayatta alınan en basit kararda ya da yapılan bir tercihte bile değerlendirme eylemi sürekli yapılmaktadır. Verimli ve etkili bir kamu politikası analizi bir sosyal soruna yönelik hangi çözümün, kim tarafından, hangi koşullarda ve ne kadar maliyetle gerçekleştirildiğinin değerlendirebilmesidir. Bir başka ifadeyle bu sorulara verilen yanıtlar kamu politikasının değerlendirme sürecini oluşturmaktadır (Deborah, 2013, s. 81). Ayrıca kamu politikasının değerlendirilme süreci bir politikanın uygulanmasından sonra meydana gelen bir şey değildir. Aksine değerlendirme süreci sosyal sorunun tespiti ile başlayan ve kamu politikası uygulama sürecinin her aşamasında yer alan bir faaliyettir (James, 2013, s. 111). En nihayetinde değerlendirme süreci belirli bir soruna yönelik kabul edilen plan, program, uygulanan araçlar, alınan önlemler ve idarenin performansı olarak da tanımlanabilmektedir.

Çalışma kapsamında Türkiye'nin gençlik politikası kamu politikasının değerlendirilme süreci bağlamında incelenmiştir. Bu anlamda Türkiye'nin gençlik politikasının değerlendirilmesi amacıyla politika metinlerinde, yasal düzenlemelerde ve literatürde gençlik kavramının nasıl ele alındığı, hangi sorunlar çerçevesinde incelendiği ve kamuoyunda nasıl gündeme geldiği araştırılmıştır. Ardından gençlik politikası çerçevesinde belirlenen sorunlara yönelik hangi politika uygulama araçlarının tercih edildiği incelenmiştir.

Çalışmada Türkiye'nin gençlik politikasının önemli bir ön kabule dayandığı ileri sürülmektedir. Bu ön kabulde Türkiye'nin büyüyen ekonomisi, güçlü demokrasisi ve uluslararası alanda etkinliği için genç nüfusunun önemli bir avantaj sağladığı, gençlerin ekonomik ve sosyal alanların tümüne katılmasının ülkenin kalkınması ve gelişimi için önemli bir itici güç olduğu belirtilmektedir. Bu ön kabulün tarihselliği Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinde de belirtilmektedir. 1927 yılında TBMM'de okunan "Gençliğe Hitabe", Türkiye'de gençliğin ulus, gelecek ve devlet arasındaki ilişkisini özetlemektedir (Ak Parti, 2017; Cumhuriyet Halk Partisi, 2011; DPT X. Kalkınma Planı, 2013; Mustafa Kemal Atatürk, 1927; Resmi Gazete, 2013; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018).

Gençlere yönelik bu algı gençleri devlet ve toplum için önemli bir işleve sahip sosyal grup olarak tanımlamayı beraberinde getirmektedir. Bu açıdan ulusal gençlik politikaları sadece gençleri değil aileyi, kurumları ve toplumun tüm fertlerini ilgilendiren, bugünü ve geleceği etkileyen önemli bir toplumsal değişken olarak değerlendirilmektedir. Gençlik ulusun ve ülkenin teminatı olarak görülmektedir (Resmi Gazete, 2013, 2014; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 1).

Toplumun yeniden üretilmesinde gençliğin çok önemli bir işlevi olduğu vurgulanmakta, gençliğin toplum için önemine vurgu yapılarak Türkiye'de birçok kurum ve kuruluşa gençlere ilişkin faaliyet yapma hakkı tanınmaktadır. Bu bakış açısı genç ve gençlik kavramlarına olan bakış açısını da doğrudan etkilemektedir. Çünkü her kurum gençliği kronolojik (yaş gruplarına göre), psikolojik (gençliğin duygu ve bilişsel değişimlerine), sosyolojik (sosyal yapı içindeki fonksiyonları ve toplumsal değişme sürecine), tarihsel ve kültürel bakış açlarına, kendi görev ve sorumluluklarına göre ele almaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 9).



Anayasa'nın 58. Maddesinin gençleri koruma başlığı altında, gençler; devletin ülkesi ve milletin bölünmez bütünlüğüne yönelik siyasi düşüncelerden ve alkol, uyuşturucu, suçluluk gibi alışkanlıklardan korunacak sosyal grup olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 1982). Bu tanımlamanın arka planında tarihsel ve sosyolojik bir birikim vardır. Bu birikim 1970'lerdeki gençliğin aşırı politize olması, sağ ve sol ideolojik kutuplaşmaya ayrılması nedeniyle geçmişin sosyal, ekonomik ve politik geçmişin izlerini taşımaktadır. Bu duruma bağlı olarak, gençler zararlı politik düşüncelerden ve zararlı maddelerden korunması gereken pasif bir gençlik modeli öngörülmüştür (Göksel, 2009, s. 12).

Belediye Kanununda belediyelerin göre ve sorumluluklarının belirlendiği 14. Maddede ise belediyelere mahalli müşterek ihtiyaçlar olmak şartıyla gençlere yönelik öğrenci yurtları yapma, meslek ve beceri kazandırma, gençlere sporu teşvik etmek amacıyla spor malzemesi verme, eğitim desteğinde bulunma gibi hizmetleri verebilme yetkisi verilmiştir (Resmi Gazete, 2005). Kent Konseyi Yönetmeliği'nde gençlerin toplum yaşamındaki etkinliklerini arttırmak ve kent yönetimlerine katılarak karar alma mekanizmalarına aktif katılımının sağlanması hedeflenmiştir (Resmi Gazete, 2006).

Çalışmada 2000 yılı ve sonrasında Türkiye'de gençlere yönelik politikaların analizine yer verilmiştir. Tarihsel olarak 2000 öncesi döneme de bakıldığında Türkiye'de kapsamlı ve sistemli bir gençlik politikasının geliştirilmediği söylenebilmektedir (Council of European Commission, 2010). Bunun ilk göstergesi gençlere yönelik sistematik ve bütüncül bir kamu politikasını uygulayabilecek idari teşkilatlanmanın parçalı ve dönemlere göre değişim göstermesidir. Türkiye'de gençlere yönelik özel bir kanun düzenlemesi yapılmamıştır. Gençlere yönelik yürütülecek hizmetler, gençlerin hak ve yükümlülükleri genel kanun ve düzenlemeler içerisinde yer almıştır (Göksel, 2009, s. 19).

2011 sonrası dönemde ise bu eksikliği gidermek için gençlik politikalarının gençlik ve spor kavramı ile birlikte hem kurumsal kimliği hem de teşkilat yapısı geliştirilmiştir. Merkez ve taşrada da yönetim yapısına sahip Gençlik ve Spor Müdürlükleri gençlik politikasının sadece belirli bir bölümünü yönelik hizmet üretme kapasitesine sahiptir. Bu anlamda gençler, spor ve boş zaman değerlendirme başlıkları altında değerlendirilmektedir (Acar, 2008; UNDP, 2008). Gençleri sınırlı bir açıdan ele alan bu kurumsal düzenleme gençlerin eğitim, işsizlik ve istihdam edilebilirlik, yoksulluk gibi makro sorunlar ile depresyon, şiddet, madde bağımlılığı gibi mikro sorunlarını görmezden gelebilmektedir (Baş, 2017; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018).

T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 2013 yılında ortaya konulan Ulusal Gençlik ve Spor Politika Belgesi, gençliği sosyolojik tanım itibarıyla ele almıştır. Buna göre gençliğin içinde bulunulan zamana, mekana ve toplumların sosyo-ekonomik gelişmelerine, kültürel farklılıklarına tanımlanabileceğini ifade edilmiştir. Burada Türkiye'nin şartları göz önünde bulundurularak gençlik politikalarında hedef grup olarak 14-29 yaş aralığındaki bireyler kabul edilmiştir (Resmi Gazete, 2013, s. 1).

Kurumsal düzenleme ve mevzuatın geliştirilmesi Türkiye'nin gençlik politikası özelinde Avrupa Birliği ülkeleri ile bu yönde çalışmaların yapılabilmesine imkan sağlamıştır. Örneğin Avrupa Konseyi'ne üye olan bütün devletlerde Ulusal Gençlik Politikasını uygulamakla yükümlü olan sorumlu kamu çalışanlarını (merkezi hükümet ya da yerel yönetimler) bu politikanın koşulları, çalışma mekanizmaları ve araçları konusunda bilgilendirmek ve

kapasitelerinin arttırmak amacıyla “devlet memurları ve belediye çalışanları eğitim modülü” düzenlenmiş Türkiye’den de bu modüle temsilciler katılmıştır (Council of Europe, 2017)

Gençlik politikaları bağlamında genel olarak 14-29 yaş grubu içerisindeki gençlerin sosyal, ekonomik, politik ve kültürel sorunlarına yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde gençlik tanımının ve kavramının çok farklı şekilde ele alındığı söylenebilmektedir. Bu anlamda Türkiye’de pek çok gençlik kategorisi bulunmaktadır. Bunlar, işsiz genç, ne öğrenimde ne iş hayatında olan genç, yoksul, bağımlı genç, göçmen, geçici koruma altındaki genç, görünmeyen genç gibi farklı kategorilerde değerlendirilebilmektedir. Bu anlamda Türkiye’de gençlere yönelik politika tasarımı gençlerin toplumsal cinsiyet algısının değiştirilmesi amacıyla çeşitli politika ve araçların tasarlanması önerilmektedir. Gençler belirli bir yaş kategorisi bağlamında değil de toplumsal, ekonomik ve siyasi koşullar bağlamında farklı ilgileri, ihtiyaçları ve beklentileri olan bir toplumsal kesim olarak düşünülmelidir. Gençlere yönelik toptancı bir bakış açısıyla değil gençleri eşit bir yurttaş ve aktif katılımı artırılması için hak ve ödevler bağlamında ele alınması önerilmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018; UNDP, 2008).

Kamu politikası metinlerinde ve alan yazınında gençlerin eğitim, sağlık, işsizlik, yoksulluk, çevre ve sağlık, şiddet, suç ve madde bağımlılığı, boş zaman kullanımı, teknoloji ilişkileri gibi pek çok sosyal, ekonomik, politik ve kültürel başlıklarda sorunları ve talepleri mevcuttur. Dolayısıyla gençlik kavramı ve politikası bu alanlara yönelik sunulan kamu hizmetlerini yatay kesen bir konudur (Baran, 2013; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015; United Nations, 2006). Bu nedenle gençlik politikalarına yönelik uygulama araçları da çeşitlilik göstermektedir. Çalışmak kapsamında gençlere yönelik uygulanan politika araçları altyapı hizmetleri sunma (yurt, tesis, üniversite), politika metinleri oluşturma (politika belgesi, plan, program, çalışma grubu, araştırmalar), finansal destek sağlama (burs, hibe, kredi ödemeleri, girişimcilik), sağlık hizmetleri sunma (sosyal güvenlik uygulamaları), spor faaliyet alanlarını geliştirme (organizasyonlar, çalışmalar) olarak sınıflandırılmıştır.

Gençlerin güçlendirilmesine yönelik kamu harcamalarının 2006 yılında %0,22 iken 2013 yılında %0,49 çıktığı, gençlere yönelik eğitim harcamalarının da 1,27’den 1,54’e yükseldiği görülmüştür. Gençlere yönelik kaynak transferinde göreceli artış görülüyorsa da gençlerin ihtiyaç ve taleplerine göre artırılması da önerilmektedir (Kamu Harcamaları İzleme Platformu, 2013). 2019 yılı itibariyle Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine göre kamu politikasının belirlenmesi ve uygulanması değişim göstermiştir. Bu değişime bağlı olarak Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında gençlerin ayrı bir konu ve başlık altında ele alındığı bu programlarda gençlerin mevcut durumlarının ve sorunlarının ele alındığı bu bağlamda da gençlerin güçlü yaşam becerilerine sahip olmaları, insani ve millî değerleri benimseyerek yetişmeleri, iktisadi ve sosyal hayata ve karar alma mekanizmalarına aktif katılabilmeleri gibi temel amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda politika ve tedbirler başlıkları oluşturulmuş, bu başlıklara göre belirlenen faaliyetlerde sorumlu ve işbirliği yapılacak kurumlar ifade edilmiştir (Hazine ve Maliye Bakanlığı Başkanlığı, 2018; Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019c, 2020b).

## SONUÇ

Çalışmada kamu politikası analizi ve uygulama araçları bağlamında Türkiye'nin gençlik politikası ele alınmıştır. Araştırmada kamu politikası ve uygulama araçları idarenin belirli bir sosyal gruba ya da sektöre yönelik açıkladıkları, uyguladıkları faaliyetler bütünü olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın problemi oluşturan Türkiye'nin gençlik politikasının incelenmesinde gençliğin tanımı ve kavramı üzerine tartışmalara değinilmiş, gençliğe yönelik uygulanan politika ve uygulama araçlarının niteliği ve içeriği ele alınmış ve uygulama araçlarını belirleyen, etkileyen kurum ve kuruluşlar değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında, kamu politikası yapım sürecinin sorun tanımlanması ve gündeme gelmesi, bir soruna yönelik politikaların formüle edilmesi ve uygulanması ile politikaların değerlendirilmesi başlıkları altında ele alınmıştır.

Türkiye'nin kamu politikasının uygulama sürecinde yol gösterici olan kalkınma planları, çalışma raporları, hükümet yıllık programlarında gençlerin devlet ve toplum için önemine vurgu yapıldığı, gençlerin geleceğinin ülkenin geleceği ile birlikte değerlendirildiği görülmüştür. Ayrıca gençlerin mevcut durumlarına vurgu yapılarak gençlere yönelik politika ve tedbirlere yer verildiği, öncelikli konularda ve sektörel alanlarda kamu politikasının uygulanacağı vurgulanmıştır. Bu anlamda işbirliği ve sorumlu kurumların belirlenerek faaliyetlerin yürütüleceği planlanmıştır. Ayrıca gençlere yönelik politikalar ve gençlerin mevcut durumları konusunda OECD, Avrupa Birliği gibi ulus ötesi kuruluşlarla işbirliğinin yürütüldüğü, bu kuruluşlarla birlikte gençlik politikalarının uygulanmasına yönelik proje, araştırma ve çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen alan araştırmalarında ve politika metinlerinde Türkiye'nin gençlik politikasının kurumsal ve mevzuat anlamında eksiklikleri olduğuna yer verilmiştir.

Türkiye'nin gençliğe yönelik politikalarının kurumsal yapılanmasının tarihsel izleri incelendiğinde Türkiye'de ilk defa 1969 yılında spor işlerini bakanlık düzeyinde ele almak amacıyla gençlik ve spor bakanlığının kurulduğu belirtilmiştir. Spor işleri kavramı içerisinde yer alan Gençlik ve Spor Bakanlığı 50 yıllık bir tarihe sahiptir. Bu tarihi dönem aralığında ise çok parçalı bir yapıda faaliyetlerini yürüttüğü görülmüştür. Örneğin 1969 ile 1983 yılları arasında Gençlik ve Spor Bakanlığı 8 farklı hükümet ve bir de askeri darbe döneminde faaliyetlerini yürütürken 1983 sonrası dönemde Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı adı ile yeniden düzenlenmiş ve bakanlık 1989 yılına kadar bu isimle faaliyetlerini yürütmüştür. 1989 yılından 2011 yılına kadar ise devlet bakanlığı kavramı içerisinde gençlik ve spordan sorumlu bakanlara bağlı olarak gençlik politikaları oluşturulmuştur. Bu süre aralığında ise 1986 yılında 3289 sayılı Gençlik ve Spor Hizmetleri Kanunu ile Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın tüzel kişiliğe sahip taşrada özel bütçeli Gençlik Hizmetleri ve Spor İl ve İlçe Müdürlükleri yoluyla faaliyetler yürütülmüştür.

Gençlik politikalarına yönelik kurumsal ve mevzuat düzenlemesinde 2011 yılı önemli bir dönüm noktası olmuştur. 2010 yılında Avrupa Birliği Komisyonunca hazırlanan Türkiye Gençlik Politikası Özeti Raporunda, Türkiye'nin kamu politikası uygulayıcıları tarafından ulusal düzeyde gençlik kurumlarının plan, program ve uygulamalarını yürütmek amacıyla çalışmalarına devam ettiği ve bu gelişmelerin "Avrupa Gençlik Politikasının Öncelikleri" ile bağlantılı olduğu vurgulanmıştır (Council of European Commission, 2010). Ayrıca 61. Hükümet Programında gençlik politikalarının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik açığı ortadan

kaldırmak amacıyla gençlik ve spora yönelik hizmetlerin daha etkin ve verimli bir şekilde sunulabilmesi amacıyla yeni bir bakanlık olarak 2011 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı kurulması yoluna gidilmiştir. Bu bakanlığın çatısı altında Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü olarak ikiye ayrılmıştır. İlk defa gençlik ve spor kavramları idari teşkilat şeması içerisinde ayrılmış ve kendilerine ait idari teşkilata sahip olmuştur (Resmi Gazete, 2011b).

Bir diğer önemli gelişme ise T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 2013 yılında hazırlanan Ulusal Gençlik ve Spor Politika Belgesi hazırlanmıştır. Bu belgede genç ve gençlik kavramları sosyolojik bağlamda itibariyle ele alınmıştır. Bu tanımlamada gençliğin içinde bulunulan zamana, toplumların sosyo - ekonomik gelişmelerine, kültür ve göreneklerine göre ele alınmasına vurgu yapılmıştır. Ayrıca Türkiye'nin şartları göz önünde bulundurularak gençlik politikalarında hedef grup olarak 14-29 yaş aralığındaki bireyler kabul edilmiştir (Resmi Gazete, 2013).

Çalışma kapsamında 2000 sonrası dönemde Türkiye'yi yöneten Adalet ve Kalkınma Partisi döneminde yayımlanan politika metinleri (kalkınma planları, hükümet programları, bütçe) incelenmiştir. Buna göre gençlere yönelik uygulanan politika araçları altyapı hizmetleri sunma (yurt, tesis, üniversite), politika metinleri oluşturma (politika belgesi, plan, program, çalışma grubu, araştırmalar), finansal destek sağlama (burs, hibe, kredi ödemeleri, girişimcilik), sağlık hizmetleri sunma (sosyal güvenlik uygulamaları), spor faaliyet alanlarını geliştirme (organizasyonlar, çalışmalar) olarak sınıflandırılmıştır.

Hükümetin bu çalışmalarına yönelik eleştiri Cumhuriyet Halk Partisi'nin 2011 yılında hazırladığı raporunda incelenmiştir. Rapora göre gençlerin zihniyet, eğitim ve iş sorunlarının olduğu, eşitsizlik, dışlanma, belirsizlik ve güvensizlik sorunlarını yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca politika metinlerinde gençlere yönelik kapsamlı bir politika ve kurumsal yapının geliştirilmediği, kalkınma planlarında genel olarak ele alındığı vurgulanmıştır. Cumhuriyet Halk Partisi'nin 2011 yılında hazırladığı raporunda kapsamlı bir politikanın ve kurumsal yapılanmanın içeriği ayrıntılı olarak belirlenmediği ileri sürülmüştür (Cumhuriyet Halk Partisi, 2011). Ancak 2011 yılında kurulan bakanlık ve geliştirilen politika metinleri ve uygulama araçları ile kurumsal yapının oluşturulduğu çalışma kapsamında tespit edilmiştir.

Kamu politikası metinlerinde ve alan yazınında gençlerin eğitim, sağlık, işsizlik, yoksulluk, çevre ve sağlık, şiddet, suç ve madde bağımlılığı, boş zaman kullanımı, teknoloji ilişkileri gibi pek çok sosyal, ekonomik, politik ve kültürel başlıklarda sorunları ve taleplerinin olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla gençlik kavramı ve politikası bu alanlara yönelik sunulan kamu hizmetlerini yatay kesen bir konu olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle de Türkiye'deki gençlik politikalarına yönelik uygulama araçları merkezi, yerel ve sivil toplum kuruluşlarını ilgilendiren çok boyutlu ve çok aktörlü bir politika yürütülmesini gerektirmektedir. Merkezi hükümet, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları gençlere yönelik pek çok hizmeti sunabilmektedir. Bu hizmet alanları bir diğer yandan çok çeşitli politika uygulama araçlarını da göstermektedir. Çalışma kapsamında gençlere yönelik altyapı, ekonomi, politika, sağlık, spor ve kültürel alanlarda merkezi ve yerel idarelerce kaynak transferi yapıldığı görülmüştür.

Çalışma kapsamında ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise, gençliğin birçok kamu hizmetini yatay kesmesidir. Ayrıca gençlik politikası çok aktörlü bir yapıyı da içerisinde barındırmaktadır. Bu nedendir ki gençlik politikası bağlamında yerel ve ulusal düzeyde yürütülen faaliyet ve

çalışmalar sistematik bir şekilde incelenmelidir. Ancak gençlik politikasının kamu hizmetlerini yatay kesmesi ve çok aktörlü yapısı nedeniyle sistematik bilgiye ve istatistik verilerine ulaşmak söz konusu değildir. Bu eksiklik kamu politikası yapım sürecini ve politika uygulama araçlarını gençlik sorunlarının çözümü konusunda olumsuz etkilemektedir.

Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında Türkiye'de geçici koruma altında, 15-24 yaş arası yaklaşık 760 bin gencin olduğu belirtilmiş bu gençlerin ekonomik ve sosyal hayat katılımlarını sağlamak üzere dil, eğitim, sağlık, istihdam ve uyum gibi alanlarda özel politika ve uygulamaların geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi yönünde faaliyetlerin yürütüleceği dile getirilmiştir. Bu tespit 2011 yılı itibarıyla Türkiye'de yaşamaya başlayan Suriyeli gençlerin ulusal gençlik politikası bağlamında ele alınması açısından önemlidir. Bu gençlere yönelik sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda uygulanacak gençlik politikalarının hem entegrasyonu hem de sosyal barışı sağlayacak fırsatları yaratacağı öngörülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen politika metinlerinde ve farklı ölçeklerde yürütülen alan araştırmalarında gençlerin eğitim, sağlık, maddi durum, sosyal ilişkiler (birbirleriyle, aileleriyle vb.) risk ve güvenlik alguları, katılım (siyasi parti, sivil toplum, gönüllülük) gibi konularda bilgi ve verilere yer verilmiştir. Her bir konu başlığı yerel ve merkezi düzeyde sunulan kamu hizmetlerini yatay bir şekilde kesmektedir. Bu yatay kesişim ise gençlerin kamu politikası sürecine katılımını güçleştirmektedir. Burada ifade edilen katılım düzeyi gençlerin sivil toplum kuruluşlarına, gönüllülük faaliyetlerine ya da siyasi partilere katılım düzeyi değildir. Çalışmada sivil toplum kuruluşları ya da siyasi partiler aracı bir aktör, kurum ya da yapı olarak kabul edilmektedir. Bu yapıya katılımın düşüklüğü göz önüne alındığında, bu aktörlerin yerel ve merkezi düzeyde gençleri karar alma süreçlerine dahil etmeleri sınırlıdır. Bu sınırlılığı kaldırmak, katılımı bireysel ve kurumsal düzeyde çeşitlendirmek için gençlerin sosyal medya, internet kullanımı pratiklerinden yola çıkarak yeni katılım mekanizmalarının yaratılması önerilmektedir. Gençlerin bir önceki kuşaklara göre kendilerini şanslı hissettikleri (teknoloji ve bilgiye erişim açısından) varsayımından hareketle gençlerin bilgiye kolay ulaşabilme, iletişimi hızlı ve anlık kurabilme yeteneklerini kullanarak kendilerine yönelik politikalara katılımı arttıracak iletişim teknolojileri altyapılarının artırılması önerilmektedir. (Örneğin belediyelerin karar alma süreçlerinde gençleri doğrudan dahil etmeleri, merkezi idarenin gençlerin talep ve isteklerini E-Devlet üzerinden sürekli güncelleyebilmeleri gibi politika uygulama araçları düşünülebilir.)

Çalışma kapsamında gençleri sınırlı bir açıdan ele alan kurumsal düzenlemelerin gençlerin eğitim, işsizlik ve istihdam edilebilirlik, yoksulluk gibi makro sorunları ile depresyon, şiddet, madde bağımlılığı gibi mikro sorunlarını görmezden gelebileceği ileri sürülmüştür. Bu nedenle değişen teknoloji ve teknolojiye bağlı gelişen ekonomik, politik ve kültürel ilişkiler göz önüne alınarak gençlerin demokratik süreçlere katılımını, dezavantajlı/ görünmeyen gençler başta olmak üzere gençlere hak temelli imkanların sunulmasını, ayrımcılığın azaltılmasını, kültürlerarası diyalogun geliştirilmesini, sürdürülebilir bir çevrede, kalkınmanın ve yaşamın desteklenmesini sağlayacak kamu politikası ve uygulama araçlarının hayata geçirilmesi önerilmektedir.



**KAYNAKÇA**

- Acar, H. (2008). Türkiye'nin ulusal gençlik politikası nasıl yapılandırılmalıdır? *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1–20.
- Ak Parti (2017). *Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın 2023 gençlik şûrası konuşma metni*. 26 Aralık 2020 tarihinde <https://www.akparti.org.tr/haberler/cumhurbaskani-erdogan-in-2023-genclik-sûrasinda-yaptigi-konusmanin-tam-metni/> adresinden erişildi.
- Ak Parti (2018). *Cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler seçim beyannamesi*. Ankara.
- Akdoğan, A. (2013). Gündem belirleme. M. Yıldız ve M. Z. Sobacı (Ed.). *Kamu politikası kuram ve uygulama içinde*. (ss. 221–228). Ankara: Adres Yayınları.
- Akın, M. A. (2014). Gençlik toplumsallaşmasında akran ve arkadaşlık grupları. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 8–21.
- Arslan, D. A. (2012). *Sosyoloji ve yöntem*. Mersin: Kalkan Matbaacılık.
- Atatürk, M.K. (1927). *Gençliğe hitabe*. TBMM. 1 Ocak 2021 tarihinde [https://www.tbmm.gov.tr/kultursanat/mka\\_genclige\\_hitabe.htm](https://www.tbmm.gov.tr/kultursanat/mka_genclige_hitabe.htm) adresinden erişildi.
- Baran, A. G. (2013). Genç ve gençlik sosyolojik bakış. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6–25.
- Baş, H. (2017). Türkiye'de genç nüfus: Sorunlar ve politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 255–288.
- Çadır, M. (2017). İngiltere'de yaşlılara yönelik sosyal hizmetlerin dönüşümü: Huzurevi sektörüne genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 9–33.
- Conseil d'analyse économique (2013). *Evaluation des politiques publiques*. 26 Aralık 2020 tarihinde <https://www.cae-eco.fr/Evaluation-des-politiques-publiques> adresinden erişildi.
- Council of Europe (2017). *Ulusal gençlik politikasının uygulanması devlet memurları ve belediye çalışanları için eğitim modülü. Training modules for national and municipal civil servants*. 11 Aralık 2020 tarihinde <https://rm.coe.int/tur-implementation-national-youth-policy-training-module-national-muni/16807b92b1> adresinden erişildi.
- Council of European Commission (2010). *Country sheet on youth policy Turkey*.
- Cumhuriyet Halk Partisi (2011). *Gençlik kitapçığı: Gençler gençliğini yaşayacak*.
- Deborah, A. C.-C. (2013). The case for making public policy evaluations public. *Better Indigenous Policies: The Role of Evaluation: Roundtable Proceedings*. (ss. 81–93). Commonwealth of Australia.
- DPT IX. Kalkınma Planı (2007). *IX. Beş yıllık kalkınma planı*. Ankara.
- DPT VIII. Kalkınma Planı (2000). *VIII. Beş yıllık kalkınma planı*. Ankara.
- DPT X. Kalkınma Planı (2013). *X. Beş yıllık kalkınma planı*. Ankara.
- Duygu, T. (2012). Eleştirel gerçekçilik üzerine. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(3), 189–217.
- Dye, T. R. (2008). *Understanding public policy*. (12. bs.). New Jersey: Pearson Prentice Hill.
- Erdoğan, E. (2016). *Türkiye'de gençlerin iyi olma hali saha araştırması*. İstanbul.

- Erdoğan, E. (2017). Reklamları boş verin, Türkiye gençliği ile yüzleşin. *Medium*. 1 Ocak 2021 tarihinde <https://medium.com/@urbanhobbit/reklamlari-boş-verin-türkiye-gençliği-ile-yüzleşin-eb4d4e48fba3> adresinden erişildi.
- Erdoğan, E. (2020). Sosyal bilimlerin gençlerin siyasal katılımı ile sınavı. *Perspektif*. 21 Aralık 2020 tarihinde <https://www.perspektif.online/sosyal-bilimlerin-genclerin-siyasal-katilimi-ile-sinavi/> adresinden erişildi.
- Ersöz, H. Y. (2011). *Sosyal politikada yerelleşme*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Ersöz, H. Y. (2020). *Sosyal politika*. İstanbul : İstanbul Üniversitesi AUZEF.
- Göksel, A. (2009). *Studies on youth policies in the mediterranean partner countries Turkey*.
- Gültekin, S. (2014). Understanding policy process: Is there a single best way? *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 43–74.
- Gür, B. S., Dalmış, İ., Kırmızıdağ, N., Çelik, Z. ve Boz, N. (2012). *Türkiye'nin gençlik profili*. Ankara: SETA Yayınları.
- Güven, S. (2001). *Sosyal politikanın temelleri*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Habitat Derneği (2021). *Türkiye'de gençlerin iyi olma hali araştırması 3 rapor sunumu*. İstanbul. 20 Aralık 2020 tarihinde <https://habitatdernegi.org/wp-content/uploads/genclerin-iyi-olma-hali-arastirmasi-3-rapor-sunumu.pdf> adresinden erişildi.
- Hazine ve Maliye Bakanlığı Başkanlığı (2018). *2019 Yılı cumhurbaşkanlığı yıllık programı*. Ankara.
- Hill, M. (2005). *The public policy process*. (4. bs.). Essex: Pearson Education Limited.
- James, M. (2013). Designing evaluation strategies. *Better Indigenous Policies: The Role of Evaluation: Roundtable Proceedings* içinde. (ss. 107–119). Commonwealth of Australia.
- Kamu Harcamaları İzleme Platformu (2013). *Gençlerin güçlendirilmesine yönelik kamu harcamaları*. 25 Aralık 2020 tarihinde <https://www.kahip.org/wp-content/uploads/2018/03/GENCLIK-INFOGROFIK.pdf> adresinden erişildi.
- Kaptı, A. ve Alaç, A. E. (2013). Kamu politikalarının uygulama aşaması. M. Yıldız ve M. Z. Sobacı (Ed.). *Kamu politikası kuram ve uygulama* içinde. (2. bs., ss. 228–244). Ankara: Adres Yayınları.
- Kepenek, Y. ve Yentürk, N. (2010). *Türkiye ekonomisi*. (23. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. ve Hill, M. (2007). *Public policy analysis*. Bristol: Policy Press.
- KONDA (2016). *Suriyeli sığınmacılara bakış*. 11 Aralık 2020 tarihinde [https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2017/11/1602\\_Barometre62\\_SURIYELI\\_SIGINMACILAR.pdf](https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2017/11/1602_Barometre62_SURIYELI_SIGINMACILAR.pdf) adresinden erişildi.
- Konrad Adenauer Stiftung (2017). *Konrad-adenauer-stiftung gençlik araştırması raporu*.
- Lüküslü, D. (2008). Günümüz Türkiye Gençliği: Ne kayıp bir kuşak ne de ülkenin aydınlık geleceği. N. Yentürk, Y. Kurtaran ve G. Nemutlu (Ed.). *Türkiye'de gençlik çalışmaları ve politikaları* içinde. (ss. 287–297). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Macionis, J. J. (2012). *The social problems*. (4. bs.). Boston: Pearson Prentice Hill.

- Özdemir, S. (2007). *Küreselleşme sürecinde refah devleti*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Potucek, M. (2017). *Public policy a comprehensive introduction*. Praque: Karolinum Press.
- Resmi Gazete. *T.C. Anayasası* (1982). Türkiye.
- Resmi Gazete. *Gençlik ve spor hizmetleri kanunu* (1986). Ankara.
- Resmi Gazete. *59. Hükümet programı* (2003). Ankara.
- Resmi Gazete. *Belediye kanunu* (2005). 27 Aralık 2020 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5393.pdf> adresinden erişildi.
- Resmi Gazete. *Kent konseyi yönetmeliği* (2006). Ankara.
- Resmi Gazete. *60. Hükümet programı* (2007). Ankara.
- Resmi Gazete. *Gençlik ve spor bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname* (2011). Ankara.
- Resmi Gazete. *61. Hükümet programı* (2011). Ankara.
- Resmi Gazete. *Kamu hizmetlerinin düzenli, etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamak üzere kamu kurum ve kuruluşlarının teşkilat, görev ve yetkileri ile kamu görevlilerine ilişkin konularda yetki kanunu* (2011). Ankara.
- Resmi Gazete. *Ulusal gençlik ve spor politikası belgesi* (2013). 26 Aralık 2020 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/01/20130127-8-1.pdf> adresinden erişildi.
- Resmi Gazete. *62. Hükümet programı* (2014).
- Sidney, M. S. (2007). Policy formülasyon: design and tools. F. Fischer, G. J. Miller ve M. S. Sidney (Ed.). *Handbook of public policy analysis theory, politics and methods* içinde. (ss. 79–89). Boca Raton: CRC Press.
- Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). *Kurumsal / Tarihçe*. 27 Aralık 2020 tarihinde <https://shgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/112/105/Tarihce#:~:text=Spor işlerinin ilk kez bakanlık,adı geçen Bakanlık kapsamına alındı. adresinden erişildi>.
- T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı (2016). *Gençlik projeleri destek programı*. 28 Aralık 2020 tarihinde <http://gpdblog.gsb.gov.tr/post/gpdp-fotografcinin-gozunden-genclik-projeleri> adresinden erişildi.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2015). *Onuncu kalkınma planı gençlik çalışma grubu (2014-2018)*. Ankara.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2018). *On birinci kalkınma planı (2019-2023) gençlik çalışma grubu raporu*.
- T.C. Serhat Kalkınma Ajansı (2018). *TRA2 bölgesi gençlik araştırması*. (Ö. Çaha, Ed.). T.C. Serhat Kalkınma Ajansı.
- TUIK (2020). *İstatistiklerle gençlik*. 27 Aralık 2020 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2019-33731> adresinden erişildi.
- TÜGVA (2018). *TÜGVA gençlik araştırması gençliğin aynadaki hali değer sahibi ve talepkar Türk gençliği*. İstanbul.

- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019a). *DPT XI. kalkınma planı (2019-2023)*. Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019b). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019c). *2020 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı*. Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2020a). *2020 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı*. Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2020b). *2021 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı*. Ankara.
- Turnbull, N. (2006). How should we theorise public policy? Problem solving and problematycity. *Policy and Society*, 25(2), 3–22. doi:10.1016/S1449-4035(06)70072-8
- UNDP (2008). *Türkiye 2008 İnsani gelişme raporu Türkiye'de gençlik*. Ankara.
- United Nations (2006). *Guide to the implementation of the world programme of action for youth*. New York.
- United Nations (2020). *Policy brief: Covid-19 in an urban world*. 16 Aralık 2020 tarihinde <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/COVIDANDCITIES.pdf> adresinden erişildi.
- Wikipedia (2020). *Türkiye'de gençlik ve spor bakanları listesi*. 27 Aralık 2020 tarihinde [https://tr.wikipedia.org/wiki/Türkiye\\_gençlik\\_ve\\_spor\\_bakanları\\_listesi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Türkiye_gençlik_ve_spor_bakanları_listesi) adresinden erişildi.
- Yavuz, M. (2017). Merkezi yönetim bütçesi ile kamu yatırım programının kodlama sistemleri bazında karşılaştırılması: Tespitler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Sayıştay Dergisi*, 106(Temmuz Eylül), 35–62.
- Yıldız, M. ve Sobacı, M. Z. (2013). Kamu politikası ve kamu politikası analizi. M. Yıldız ve M. Z. Sobacı (Ed.). *Kamu politikası kuram ve uygulama içinde*. (ss. 14–44). Ankara: Adres Yayınları.
- Youthpolicy (2020). *Turkey factsheets*. 1 Ocak 2021 tarihinde <https://www.youthpolicy.org/factsheets/country/turkey/> adresinden erişildi.



## Çalgı-Kimlik İnşasında Toplumsal Cinsiyetin Rolü ve Kayseri’de Akordeon Çalan Çerkez Kadınların Çalgı Seçim Süreçleri

*The Role of Gender in The Construction of Instrument-Identity and The Instrument Selection Processes of Circassian Women Playing Acordeons in Kayseri*

Yasemin Karataş<sup>1\*</sup>

Turan Sağer<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup> Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi, Türkiye  
Res. Assist., Adıyaman University, Turkey  
ykaratas@adiyaman.edu.tr  
ORCID ID 0000-0001-9148-1003

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr., Yildiz Technical University, Turkey  
tsager@yildiz.edu.tr  
ORCID ID 0000-0002-1059-678X

Makale geliş tarihi / First received : 28.12.2020

Makale kabul tarihi / Accepted : 15.02.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırma, birinci yazarın tezinden türetilmiş ve ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleşmiştir.
- 2- Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Ana Sanat Dalı, Müzik ve Sahne Sanatları Doktora Programında tamamlanmakta olan “Çalgı-Kimlik İnşasında Toplumsal Cinsiyetin Rolü: Kayseri’de Akordeon Çalan Çerkez Kadınlar” başlıklı doktora tezinden hareketle oluşturulmuştur.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Araştırma verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 10%

### Atıf bilgisi / Citation:

Karataş, Y., Sağer, T. (2021). Çalgı-kimlik inşasında toplumsal cinsiyetin rolü ve Kayseri’de akordeon çalan Çerkez kadınların çalgı seçim süreçleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 72-95.



## ÖZ

Çalgı-kimlik inşası sürecinde değinilen konulardan biri de çalgılara cinsiyetler atfedilmesi ve çalgıların cinsiyetleştirilmesidir. Farklı kültürlerde bazı çalgılar kadın çalgısı ya da erkek çalgısı olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal cinsiyet algılarının büyük rol oynadığı bu durumda, toplumun değer yargıları ve kültürel özellikleri oldukça etkilidir ve çalgılara cinsiyetler atfedilmesi konusunun, toplumların kültürel özelliklerine göre oluştuğu ve geliştiği söylenebilir. Bu doğrultuda bireylerin çalgı seçimleri de toplumsal cinsiyet algıları ve toplumsal cinsiyet rollerinden etkilenebilmektedir. Kadın çalgısı olarak adlandırılan ve kadınlıkla ilişkilendirilen çalgılar çoğunlukla kadınlar tarafından tercih edilirken, erkek çalgısı olarak adlandırılan ve erkeklikle ilişkilendirilen çalgılar ise çoğunlukla erkekler tarafından tercih edilebilmektedir. Araştırmada, akordeon çalan Çerkez kadınlarda bulunan toplumsal cinsiyet algılarının, çalgı seçiminde ne ölçüde rol oynadığı ve kadınların bu durumdan nasıl etkilendiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan alan araştırmasıyla Kayseri’de bulunan ve akordeon çalan Çerkez kadınlar tespit edilip, 16 kadının çalgı seçimi süreçlerinde toplumsal cinsiyetin etkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeline uygun olarak gerçekleştirilmiş ve alan araştırmasına yer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları geliştirilerek, akordeon çalan Çerkez kadınlara uygulanmıştır. Araştırmada görüşme tekniği kullanarak elde edilen veriler, betimsel analiz yönteminden yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkıldığında kadın katılımcıların çalgı seçimlerini toplumsal cinsiyet algılarından, toplumsal cinsiyet rollerinden, aile ve çevreden etkilenecek edinilmiş akıl yoluyla gerçekleştirdikleri, geçmişte ağırlıklı olarak kadınların çaldığı ve katılımcılara göre kadın çalgısı olarak adlandırılan bu çalgıyı kullanmayı tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Anahtar kelimeler

Toplumsal cinsiyet, çalgı kimliği, çalgı seçimi, akordeon çalan Çerkez kadınlar.

## ABSTRACT

One of the issues addressed in the instrument-identity construction process is the attribution of genders to instruments and the genderization of instruments. Some instruments in different cultures are called as women's or men's instruments. In this situation where gender perceptions play a major role, the value judgments and cultural characteristics of the society are very influential and it can be said that the issue of attributing genders to instruments is formed and developed according to the cultural characteristics of societies. Accordingly, individuals' choice of instruments can also be affected by gender perceptions and gender roles. While the instruments that are associated with femininity and called the female instrument are mostly preferred by women, the instruments called the male instrument and associated with masculinity are mostly preferred by men. In the study, it was aimed to determine to what extent the gender perceptions of Circassian women playing accordion play a role in the selection of instruments and how women are affected by this situation. With the field research, Circassian women playing accordion in Kayseri were identified, and it was tried to determine whether gender affected the instrument selection processes of 16 women. The research was carried out in accordance with the descriptive research model, one of the qualitative research methods, and the field research was conducted. As a data collection tool, semi-structured interview questions were developed and applied to Circassian women playing accordion. The data obtained using the interview technique in the study were analyzed by using the descriptive analysis method. Based on the data obtained, it is observed that female participants made their musical instrument choices through the mind acquired by being influenced by gender perceptions, gender roles, family and environment and that women preferred to use this instrument as it was played mainly by women in the past and was called the female instrument according to the participants.

### Keywords

Gender, instrument identity, instrument selection, Circassian women playing accordion.

## GİRİŞ

Cinsiyet kavramı, kadın ve erkekler arasındaki doğuştan kaynaklanan biyolojik, genetik ve fizyolojik farklılıkları içeren, kadın ve erkekler arasındaki biyolojik farklılıkları tanımlarken kullanılabilir bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet kavramı ise kadın ve erkeklere toplum tarafından atfedilen roller olarak tanımlanmaktadır. Toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterebilen ve değişken bir durumdur. Konuyla ilgili olarak Ünler; cinsiyeti, bireylerin kadın ve erkek olarak sahip oldukları genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri olarak, toplumsal cinsiyet ise toplumun bu bireylere verdiği roller, görev ve sorumluluklar, toplumun bireyleri nasıl gördüğü, algıladığı ve beklentileri olarak tanımlanmaktadır (2008, s. 6).

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algıları birbirinden farklı olarak değerlendirilmektedir. Cinsiyetin fizyolojik ve biyolojik farklılıklar olarak kabul edildiği düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyet bireylere toplum tarafından atfedilen özellikler olarak değerlendirilmektedir. Toplumsal cinsiyet bireylerin nasıl yaşamalarından, nasıl davranmalarını gerektirdiğine kadar ve hatta seçimlerini dahi etkileyebilen bir durumdur. Bu doğrultuda bireylere toplumsal cinsiyet rolleri belirlenmektedir ve bu durum edinilmiş akıl yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Kız ve erkek çocukları hemcinslerinden etkilenerek, toplumun belirlediği bu rolleri kabullenirler ve uygularlar.

Toplumsal cinsiyet rolleri, kadınların daha çok ev içinde ve özel alanlarda, ev işleri eğitim gibi konularla ilgilenmesini ve bu konularda aktif olmasını sağlarken, erkeklerin ise kamusal alanda aktif olmasını, maddi kazanç sağlamasını ve güç gerektiren konularla ilgilenmesini sağlamaktadır. Bem, Martyna ve Watson’a (1976) göre; feminen roller ağırbaşlı, anlayışlı, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı, boyun eğen, cana yakın, çocukları seven, duygusal, gönül alan, kaba dil kullanmayan, kadınsı, merhametli, namuslu, sadık, sevecen, tatlı dilli gibi sıralanırken maskülen roller ise ailesine karşı sorumlu, baskın, duygularını açığa vurmeyen, erkeksi, güçlü, girişken, gözü pek, haksızlığa karşı tavır alan, hırslı, idealist, kendi ihtiyaçlarını savunan, kendine güvenen, kuralcı, katı, lider gibi davranan, mantıklı, otoriter şeklinde sıralanmaktadır (Dökmen, 1999, s. 33’den aktaran Gelibolu ve Tanrıku, 2014, s. 245). Bu durum da toplum içerisinde, sosyal yaşamda kadınların erkeklere göre arka planda olmasına ve bazı sınırlılıklarla karşılaşmalarına neden olmuştur. Tüm alanlarda olduğu gibi müzik alanına da toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olduğu ve bu durumun müzik alanına da yansıtıldığı görülmektedir.

Tarih boyunca kadınlar sosyal statü olarak erkeklerden daha geri planda kalmış olup ekonomiden akademik ortamlara kadar bu durum varlığını sürdürmüş ve müzik alanında da kadınların geri planda olduğu görülmüştür (Edverson, 2017, s. 2). Kadınların performans alanından çalgı seçimlerine kadar toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet algıları etkisini göstermiştir.

Bu durum kadınların müzikal yaşamlarında bazı kısıtlamalarla ve sınırlamalarla karşılaşmalarına neden olmuştur. Kadınların çalgı seçimleri, performans pratikleri, müzikal yaratıcılık durumları toplumsal cinsiyet rollerinden ve algılarından etkilenip, onların müzikal yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda Yunanistan’ın kırsal bölgelerinde, kadınların çalgı çalmalarının engellenmesi, bu bölgede vokal formların korunmasına neden olması örnek olarak gösterilebilir (Auerbagh, 2007, s. 222’den aktaran

Yılmaz, 2010, s. 14). Çalgılarını kullanamayan kadın icracılar, müzikal yönelimlerini farklılaştırarak onlara uygun görülen şarkı söyleme faaliyetleriyle müzikal yaşantılarını devam ettirmektedirler.

Bazı kültürlerde ve toplumlarda kadınlar, erkekler için uygun olan çalgılar da bulunmaktadır. Toplum tarafından kadınların kadınlıkla ilişkilendirilen çalgıları kullanmayı tercih etmeleri, erkeklerin ise erkeklik ile ilişkilendirilen bu çalgıları kullanmayı tercih etmeleri beklenmektedir. Bu durum çalgıların cinsiyetleştirilmesine yol açabilmektedir. Böylece bireyler çalgılara atfedilmiş cinsiyetler doğrultusunda çalgı seçimlerini gerçekleştirebilmektedir.

16. yüzyılda yaşamış olan tarihçi Gelibolulu Mustafa Ali çalgıları sınıflandırırken erkek, dışı çalgılar olarak iki gruba ayırmış ve çalgıları cinsiyetleştirmiştir (Beşiroğlu ve Koçhan, 2007, s. 127). Tarihsel süreç incelendiğinde bu durumun geçmişten beri var olduğu görülmüş, toplumsal cinsiyet rolleri ve algılar çalgılara da aktarılmıştır. Böylece çalgı kimlik oluşum sürecinde bazı çalgıların kadınlık ya da erkeklik gibi cinsiyetlere sahip olmaları sağlanmıştır.

Yapılan araştırmalara göre; “tiz ses bölgesindeki yaylı ve üflemeli çalgılar kadınlıkla ilişkiliyken; pes ses bölgesindeki yaylı çalgılar, pirinç malzemenen yapılmış olan üflemeli çalgılar ve vurmali çalgılar ise erkeklikle ilişkilidir” (Abeles ve Porter, 1978; Delzell ve Leppla, 1992; Griswold ve Chroback, 1981; Harrison ve O’Neill, 2000; Rife, Shnek, Lauby ve Lapidus, 2001’den aktaran Vickers, 2015, s. 8). Bu konuya örnek olarak Nort ve Hargreaves arp, çeng ve def gibi çalgıların kadınlıkla ilişkilendirilerek estetik olarak kadınlara uygun görüldüğünü, bunun aksine davul, bando-mızıka ve ağaçtan yapılan üflemeli çalgıların kadınların estetiğine uygun olmadığından kadınlıkla ilişkilendirilmediğini vurgulamaktadır (Ersoy, 2007, s. 25). Kadınlık ve erkekliğin gerektirdiği incelik, zariflik ve güç gibi birçok özelliğin benzer özellikleri taşıyan çalgılarla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Ersoy Çak ney çalgısının Türk din musikisi icrasında erkekler tarafından üflendiğini, bu çalgının geleneksel icrasında kadınların yer almayışının çalgıya erkek kimliği kazandırdığını ve böylece çalgının hangi işlev için kullanıldığının cinsiyet algısını etkilediğini belirtmektedir (2017, 223’den aktaran Gündoğdu, 2019, 16). Günümüzde az da olsa kadın ney icracıları, öğreticileri bulunmakta ve çalgıların cinsiyetleştirilme durumu dönemden döneme toplumsal algılarla birlikte değişebilmektedir (Ersoy Çak, 2017, s. 224’den aktaran Gündoğdu, 2019, s. 16).

Yapılan araştırmalarda çalgıların insanlarla benzerlik gösteren özelliklere sahip olduğu ve cinsiyetlerle de ilişkili oldukları belirtilmektedir. Çalışmalarda çalgıların seslerinin kadın sesi erkek sesi gibi ince ve kalın olabilmesi, boyutlarının büyük ya da küçük olması gibi insanla ilişkilendirilebilen özelliklerinin bulunduğu belirtilmektedir. Çalgıların cinsiyetleştirilmesi de toplumsal cinsiyet rolleri ve algıları doğrultusunda şekillenerek ortaya çıkmaktadır.

Çalgı seçiminde sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik açıdan bireylerin etkilenebileceği birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri de çalgıların cinsiyetleştirilmesi konusundaki toplumsal cinsiyet faktörüdür. Ayrıca kadınlara ve erkeklere atfedilen rollerde çalgı seçimini büyük ölçüde etkilemektedir. Çalgı seçimi sürecinde kadınların postürlerini bozmayacak çalgıları kullanmayı tercih etmeleri, erkeklerin fiziksel güç gerektirdiği düşünülen çalgıları seçmeleri bu süreci etkileyen durumlardan bazılarıdır.

Çalgı tercihi sürecinde bireylerin çalgı seçimini etkileyebilecek birçok faktörün bulunduğunu bilimsel olarak açıklamaya çalışan Hallam, Rogers ve Creech cinsiyet eşitliğinin kabul gördüğü

bir zamanda, çalgıların cinsiyetleştirilmesi ve çalgı tercihi konusunda birçok faktörün etkili olduğunu belirtmiş; bu faktörleri bireysel, sosyal ve çalgısal faktörler olarak üç ana başlık altında toplamıştır (2008, s. 15).

Çalgı tercihi yapan bireylerin bu süreçte kendilerine en uygun çalgıyı seçebilmeleri, ilerleyen müzikal yaşantıları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalgı alanında başarılı olabilmek için uygun bir çalgı tercihi çok önemli görülmektedir (Graham, 2005, s. 1). Yapılan çalgı seçimi ile yaşam boyu müzikal başarıyı yakalamak ya da bu çalgının kullanılmasının devamlılığını sağlamak açısından çalgı seçiminde oldukça özenli davranılmalıdır.

MacKenzie tarafından konuyla ilgili çalgı seçiminde öğretmenlerin, ailenin, arkadaşların da rehberliğinin önemli olduğu belirtilmiştir (1991’den aktaran Bayley, 2000, s. 15). Conway tarafından, çalgıların karakteristik özelliklerinin çalgı seçimini etkileyen faktörlerden biri olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Conway çalgıların tınısı, boyutu, ses hacmi/yoğunluğu, orkestradaki rolü gibi etkenlerin, öğrencilerin çalgı seçimlerini etkilediğini vurgulamıştır (2000, s. 13).

Bu doğrultuda Kayseri’de akordeon çalan Çerkez kadınlarında çalgı seçimlerinin toplumsal cinsiyet, çalgı kimliği, toplumsal cinsiyet rolleri, edinilmiş akıl, kültür, aile, çevre ve sosyal yaşam gibi konulardan etkilendikleri düşünülmektedir. Kayseri’de yaşayan Çerkez toplumuna mensup kadınların akordeon çalma kültürüne sahip olmaları, geçmişte hemen hemen her kadının akordeon çaldığı bilinmektedir. Kadınların çalgı seçimlerinin de hemcinslerinden etkilenecek şekilde gerçekleştiği düşünülmektedir.

Peker yaptığı bir çalışmada Çerkez halkındaki kadınlar ve erkeklerin, toplumsal hayatın her alanında yan yana yer aldığını, gelenekçi bir halk olmalarına rağmen kadınlar ve erkekler arasında bir sınır bulunmadığını belirtmiştir (2018, s. 3). Çerkez toplumunda kadınlar ve erkekler her alanda yan yana yer almaktadır. Çerkezlerde kadına verilen önem oldukça büyüktür ve kadınlar yaşamın hiçbir alanında ikinci planda yer almamışlardır. Bu bağlamda kadınların akordeon çalmalarında ve istedikleri her ortamda icra etmelerinde bir sakınca görülmemiştir. Diğer toplumların aksine Çerkez toplumunda kadınlar özgürdürler ve ön planda yer alırlar. Bu durumda kadınların çalgılarını oldukça rahat bir şekilde icra etmelerine yol açmıştır.

Çerkez toplumunda müziğe, dansa olan ilgi oldukça büyüktür ve kültürlerinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Kadın, erkek her birey bu faaliyet içerisinde rahatlıkla yer bulabilmektedir. Toplumlardaki cinsiyet algıları göz önünde bulundurulduğunda, Çerkez toplumunda kadınların da toplumsal alanda müzik ve dans gibi sanatsal faaliyetlerde oldukça aktif olarak yer aldıkları göz ardı edilemez. Diğer toplumlarla kıyaslandığında Çerkezlerde kadınlar toplumsal cinsiyet bağlamında oldukça özgür olabilmekte ve eğlencelerde kendilerine çalgısal alanda da yer bulabilmektedirler.

Kadın ve erkeğin birlikte yer aldığı müzik ve dans, Çerkez toplumunda önemli görülen kültürel aktivitelerdendir. Çerkez aileler, dansçı ve çalgı icracısı olarak ikiye ayrılıp, çalgı icrasını gerçekleştiren aileler, mızıkla isimli akordeonu kullanarak müzik kültürünü gelecek nesillere aktarmaktadır (Erdal, 2019, s. 215). Mızıkla Çerkez müziğinin çok sesli olarak gerçekleştirilmesini sağlayan bir akordeondur ve Çerkez toplumunda akordeonun taklit edilmesi üzerine çok sesli müziği icra etme geleneği oluşmuştur (Erdal, 2019, s. 215). Çerkez

toplumunda bu çalgıyı çoğunlukla kadınlar çalmaktadır ve bu çalgı kadın çalgısı olarak adlandırılmaktadır.

Tok (2018, s. 22) yaptığı araştırmada Çerkezlerde kız çocuklarının müziğe karşı ilgilerinin ve yeteneklerinin olduğunu, 19. Yüzyılda müzikle sadece erkeklerin ilgilendiğini, Çerkezlerin milli çalgısı olan mızıkanın (pşine/garmon) hayatlarına girmesiyle, önceleri kız ve oğlan çocuklarının oyuncağı olarak kullanılan çalgının sonralarda geliştirilip kültürel bir boyut kazandırılarak kadınların da bu çalgıda ön plana çıkmaya başladığını vurgulamıştır.

Kadınların bir çalgıyla toplum içinde ön plana çıkıyor olması, Çerkez halkının toplumsal cinsiyet bağlamında kadınların sosyal yaşamda aktif olarak rol almalarına karşı olumlu yönde bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Çerkez toplumunda kadınların bir müzik aleti çalması ve Çerkezlerde önem verilen bir çalgının çoğunlukla kadınlar tarafından çalınması kadınlara verilen önemi de ortaya koymaktadır.

Guçeva, 19. yüzyılda erkek mızıkacıların olmadığını, mızıkayı yalnızca kadınların çaldığını, akordeonun çalgı olarak geliştirilmesinden sonra Kafkas halklarında kadın akordeon icracı sayısının arttığını ve bunun bir meslek haline dönüştüğünü belirtmiştir (2005, s. 192-193’den aktaran Tok, 2018, s. 23). Harsiyev, erkeklerin bu çalgıyı 20. Yüzyılın başlarında kullanmaya başladıklarını belirtmiştir (Aktaran Tok, 2018, s. 23). Bu doğrultuda Çerkez halkına göre mızıka, belli bir zaman diliminde kadın çalgısı olarak kullanılmış ve yalnızca kadınlar tarafından çalınmıştır. Böylece kadınların çalgı seçimlerinde akordeonu tercih etmeleri kaçınılmazdır.

Mızıka/Akordeon kadınların fiziksel yapılarını ve estetik olarak görüntülerini bozmayacak bir çalgıdır. Çerkez toplumunda kadınların mızıka çalmaları estetik olarak da görünümüleri bozmaması açısından önemlidir. Vurmalı çalgıların kullanımı kadınlara çok uygun olmadığından Çerkez kadınlar mızıka çalmayı daha çok tercih etmektedirler. Bu nedenle kadınlar için mızıka ve akordeon daha uygun bir çalgı olarak görünmektedir ve Çerkez toplumu tarafından kadın çalgısı olarak adlandırılmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

Kayseri’de akordeon çalan Çerkez kadınların toplumsal cinsiyet bağlamında çalgı seçimlerini etkileyen faktörler nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, akordeon çalan Çerkez kadınların toplumsal cinsiyet bağlamında çalgı seçimlerini etkileyen faktörleri belirlemektir. Çalışma kapsamına akordeon çalan Çerkez kadınların toplumsal cinsiyet algıları, toplumsal cinsiyet rolleri, kültür, aile ve çevre gibi etkenlerden etkilenip etkilenmediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, akordeon çalan kadınlara çalgı seçimlerini nasıl yaptıklarına ilişkin olarak sorular sorarak bu çalgıyı çalmaya nasıl karar verdikleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

İç Anadolu bölgesinde kadınların akordeon çaldığı düşünüldüğünde kadınlar açısından olağan dışı olarak görülebilecek bir durum söz konusu olabilir. Bu doğrultuda, araştırma Kayseri’de akordeon çalan Çerkez kadınların çalgı seçimlerini içermesi ve ele alması bakımından önemli görülmektedir.



### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, Kayseri’nin Pınarbaşı ilçesiyle ve akordeon çalan Çerkez kadınlarla sınırlandırılmıştır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada var olan durumu ortaya koymak ve durum saptaması yapmak adına nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuş ve betimsel araştırma modeline yer verilmiştir. Kayseri’de akordeon çalan Çerkez kadınlarla etnografik bir çalışma olan alan araştırması yapılmıştır. Araştırmada tarihsel, kültürel ve sosyolojik art alan göz önünde bulundurularak katılımcılara daha önceden belirlenmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Görüşme formunda katılımcıların çalgı seçimlerini nasıl yaptıkları, kullandıkları çalgının kimliği ve çalgı seçimi süreçlerinde toplumsal cinsiyet rollerinden etkilenip etkilenmedikleri konulu sorular bulunmaktadır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Türkiye’de çalgı çalan kadınlar, örneklemini ise Kayseri’nin Pınarbaşı ilçesinde yaşayan ve akordeon çalan Çerkez kadınlar oluşturmaktadır.

Görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada tamamı kadın katılımcı olan bireylerle derinlemesine görüşme yapılarak ayrıntılı bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların tamamının kadın olması, akordeon çalması ve Pınarbaşı Çerkezlerinden olması göz önünde bulundurulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada toplumsal cinsiyet ve çalgı kimlik inşası konulu güncel ve tarihsel okumalar yapıp, çalgı çalan kadınların performans pratiklerine ilişkin 9 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu belirlenen kadın icracılara görüşme tekniği kullanılarak uygulanmış ve veriler elde edilmiştir. Kadın icracılarla yapılan ve karşılıklı görüşme tekniği (mülakat) kullanılarak elde edilen verilerin deşifresi yapıp, yazılı olarak elektronik ortama aktarılmış, betimsel analiz yönteminden yararlanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle yazılı metin haline getirilen sorulara kadın katılımcıların verdiği yanıtları içeren veriler kodlanmış, verilerden elde edilen kavramlara göre yapılan kodlamalar da temaları oluşturmuştur. Yapılan kodlama ve temaların sunumunda tablolardan yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre; “betimsel analiz, farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması ile gerçekleşmekte olup, görüşme yapılan bireylerin görüşlerini yansıtabilmek adına görüşmecilerin belirttiği doğrudan alıntılara yer verilen ve temel amacı elde edilen bulguların okuyucuya özetlenip, yorumlanarak sunulması olan analiz türüdür” (2003’den aktaran Özdemir, 2010, s. 336).

## **BULGULAR**

Araştırma bulguları kadın katılımcılarla yapılan görüşmelerden yola çıkılarak tablolandırılmıştır. Tabloda frekans değerlerine ve yüzdelerle yer verilmiştir. Kadın

katılımcıların isimleri belirtilmeden K1, K2, K3... şeklindeki kodlar numaralandırılarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında görüş bildiren kadın katılımcıların belirttiği görüşlerden yola çıkılarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Ardından kadın katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Bulgular bölümünde kadın katılımcılara ait demografik özelliklerin yanı sıra, toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilen ve kadın katılımcıların çalgı seçimlerini etkileyen faktörlere, kullandıkları çalgının kimliği ve Çerkez kültüründeki yerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Kadın Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%	
Cinsiyet	Kadın	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	16	100	
	Yaş				
	10-20	K16	1	6,25	
	21-30	K4	1	6,25	
	31-40	K12	1	6,25	
	41-50	K11	1	6,25	
	51-60	K1, K2, K6, K9, K10, K13, K14, K15	8	50	
	61-70	K3, K7, K8	3	18,75	
	71-80	K5	1	6,25	
Doğum yeri	Kayseri	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	16	100	
	Pınarbaşı				
Çerkez boyu	Kabardey	K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K13, K14, K15, K16	11	68,75	
	Karaçay	K8	1	6,25	
	Hatikoy	K2, K11, K12	3	18,75	
	Abaza	K1	1	6,25	
	Ev hanımı	K1, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K14	9	56,25	
Meslek	Esnaf	K2, K12, K13	3	18,75	
	Terzi	K12, K13	2	12,5	
	Gıda mühendisi	K4	1	6,25	
	Memur	K6	1	6,25	
	Öğretmen	K15	1	6,25	
	Öğrenci	K16	1	6,25	
	Öğrenim durumu	İlkokul	K1, K5, K7, K8, K10	5	31,25
		Ortaokul	K2, K13, K14, K16	4	25
Lise		K3, K15	2	12,5	
Üniversite		K6, K9, K11, K12	4	25	
Lisansüstü		K4	1	6,25	

Tablo 1’de görüldüğü gibi tamamı kadın olan katılımcıların, 1’inin (%6,25) 10-20 yaş aralığında, 1’inin (%6,25) 21-30 yaş aralığında, 1’inin (%6,25) 31-40 yaş aralığında, 1’inin (%6,25) 41-50 yaş aralığında, 8’inin (%50) 51-60 yaş aralığında, 3’ünün (%18,75) 61-70 yaş aralığında ve 1’inin (%6,25) ise 71-80 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların tamamının (%100) Kayseri’nin Pınarbaşı ilçesinde doğdukları ve Çerkez Boyu olarak 11’inin (%68,75) Kabardey, 1’inin (%6,25) Karaçay, 3’ünün (%18,75) Hatikoy, 1’inin (%6,25) Abaza

sülalesine mensup oldukları görülmektedir. Katılımcıların 9’unun (%56,25) ev hanımı, 3’ünün (%18,75) esnaf, 2’sinin (%12,25) terzi, 1’inin (%6,25) gıda mühendisi, 1’inin (%6,25) memur, 1’inin (%6,25) öğretmen ve 1’inin (%6,25) de öğrenci olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların 5’inin (%31,25) ilkokul, 4’ünün (%25) ortaokul, 2’sinin (%12,25) lise, 4’ünün (%25) üniversite ve 1’inin (%6,25) lisansüstü mezunu oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 2:** Çalgı Seçiminin Ne Zaman Yapıldığına İlişkin Kadın Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
Okul Öncesi dönem	Çok küçük yaşta	K1, K6, K11, K15	4	25
İlkokul dönemi	9-10 yaşlarımda	K5, K12, K13, K16	4	25
Ortaokul dönemi	11 yaşымda	K8, K9, K13	3	18,75
Lise dönemi	15 yaşымda	K2, K7, K10, K14	4	25
	17 yaşымda	K3	1	6,25
Üniversite dönemi	24 yaşымda	K4	1	6,25

Tablo 2’de çalgı seçimlerini yapan kadın katılımcıların okul öncesi dönem temasına göre; 4’ünün (%25) çok küçük yaşlarda bu çalgıyı seçtiği, ilkokul dönemi temasına göre; 4’ünün (%25) 9 ila 10 yaşlarında bu çalgıyı seçtiği, ortaokul dönemi temasına göre; 3’ünün (%18,75) 11 yaşında bu çalgıyı seçtiği, lise dönemi temasına göre; 4’ünün (%25) 15 yaşında ve 1’inin (%6,25) ise 17 yaşında bu çalgıyı seçtiğini belirtmiş ve son olarak da üniversite dönemi temasına göre; katılımcıların 1’inin (%6,25) 24 yaşında bu çalgıyı seçtiği belirlenmiştir. Bazı kadın katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

K14; “15 yaşlarımdayken. Düğünlere gittiğimde gizli gizli mızıkayı bulduğum zaman çalardım. Öyle öğrendim evde öğrenmedim ben. Öğrendikten sonra mızıkam oldu. Bir düğüne gitmiştik, mızıkacımız yorulmuştu. Bana “Bunu çalan bir bayan yok mu?” deyince, iyi kötü bir şey çıkartırım dedim, aldım çaldım. Ondan sonra meşhur bir mızıkacıydı düğünde çalan Sivas’tan gelmişti, erkekti. Adı Mahmut TÜFEKÇİ. Çok meşhur bir mızıkacı, mızıkasını bana hediye etti. Sen bunu çaldın, ben artık bunu gezdirmem diye yüz senelik mızıkasını bana hediye etti. Geri vermek istedim, almak istemedi. Bir sene sonra da adam vefat etti. Onun hatırası diye gezdiriyorum yani.”

K9; “İlkokulu bitirdikten sonra. İlkokulu bitirdiğim senelerde seçtim. Düğünlerde çalınan bir tek çalgımız var bizim, oda mızık ve akordeondur. Benim annem de çalışıyordu genetik yatkınlık olabilir. Anneannem de çalışırmış. Aileden gelen bir kültür. Ben de sesini çok sevdim. Ondan sonra ailede genel yetenek olunca, abim de meraklıydı çünkü. Abim de üniversitede okuyordu o zaman bana mızık aldı geldi, ben de evde gıcırdata gıcırdata öğrendim.”

K13; “11 yaşında seçtim. İlkokulu bitirdikten sonra. Küçük yaşlarda başladım yani. Abim çalışıyordu, annem çalışıyordu, halam çalışıyordu. Onu çalmasam bir eksiklik hissedirdim kendimde. Aile geleneği bizde yani.”

K6; “Köyde olduğum için başka bir seçeneğim yoktu. Ama acayıpte bir ilgim vardı. Belki de dünyadaki tek çalgının akordeon olduğunu zannediyordum. Çok istiyordum kendi kendime de öğrendim birisi öğretmedi. Çok hatırlayamayacağım kadar küçük yaşıyordum. Amcam söylüyor. Tabureleri elime alıp pşine diye çalardım. Çok hevesliydim.”

**Tablo 3:** Çalgı Seçimi Sürecinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinden Etkilenilmesine İlişkin Kadın Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
Toplumsal cinsiyet rolleri etkiler	Evet. Çünkü bu çalgı kadın çalgısıdır	K1, K4, K5, K6, K7, K11, K13	7	43,75
Toplumsal cinsiyet rolleri etkilemez	Hayır. Bu bizim kültürümüzdür.	K2, K3, K8, K9, K10, K12, K14, K15, K16	9	56,25

Tablo 3’de görüldüğü gibi, kadın katılımcıların bildirdiği toplumsal cinsiyet rolleri etkiler temasına göre; 7’si (%43,75) evet yanıtını vermiş ve bu çalgının kadın çalgısı olduğunu belirtmiştir. Tabloda yer alan toplumsal cinsiyet rolleri etkilemez temasına göre; kadın katılımcıların 9’u (%56, 25) hayır yanıtını vererek bu çalgının kültürleri olduğunu ifade etmiştir. Kadın katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir;

K13; “Kesinlikle etkilendim. Bu aslında kadın çalgısıdır çünkü. Şimdi biraz değişti ama aslen öyledir.”

K7; “Evet. Erkekler hiç çalmazdı bu çalgıyı. Erkeklerin çaldığını bilmezdim o zaman. Kadınlar çalıyor diye biliyordum o zamanda hep öyle söylerdim kendi kendime. Kadınların çalması daha uygundur, daha güzeldir yani. Ben de bu yüzden seçtim. Çok meraklıyım, çok severdim.”

K1; “Ben seviyordum açıkçası. Halam çalarken de oturur dinlerdim. Herhalde onu görüp heveslendim. Rol model oldu bana. Rahmetli babam hiç istemiyordu ama ben heveslendim, öğrendim, çaldım.”

K3; “Hayır onu (toplumsal cinsiyet algısını) hiç düşünmedim. Benim hayalimde kırmızı çifte sıralı bir mızıkaya vardı hep. Tabii akordeonu da çok seviyoruz, insanın kanını harekete geçiriyor.”

K14; “Hayır, kesinlikle hiç aklıma bile gelmedi. Ayrım yapmadım hiç. Çok seviyordum ben o yüzden seçtim.”

K9; “Aslında toplumsal cinsiyet rolleri olarak şöyle oldu bizde. Ben annemden, anneannemden göreyim çaldım ama benim erkek kardeşim de, abim de çalar. Aslında toplumsal cinsiyet yargısı yıkılıyor gibi olmuş olabilir o zamanlarda. Ya da toplumsal cinsiyet yargıları olmayabilir Çerkez halkında. Çünkü Çerkezlerde kadınlara çok önem verilir, çok değer verilir genç kızlara. Mızıkaya çalmakta çok değerli bir iş olarak görülür. Onlarda kadınlara ithaf edilmiştir. Yani kadın değerlidir, akordeon da çok değerli olduğu için Çerkezlerde değerli olan bir çalgıyı kadınların çalması daha hoş olacaktır. Bunu erkek

yapar ya da kız yapar diye düşünülmemiştir. Kadınların akordeon çalması, kadına daha çok değer vermek için yapılmıştır. Ben böyle düşünüyorum.”

**Tablo 4:** Akordeonun Çerkez Kültüründe Kadın Çalgısı Olmasına İlişkin Kadın Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
Çerkez kültüründe akordeon/pşine	Akordeon kadın çalgısıdır	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K13, K14, K15, K16	12	75
	Pşine kadın çalgısıdır	K2, K3	2	12,50
	Akordeon kadın çalgısı değildir	K1, K2, K3, K6, K9, K11, K12	7	43,75
Çerkez kültüründeki değişim	Günümüzde erkekler çalıyor	K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9, K11, K13, K15	10	62,50
	Kadınlardan erkeklere geçti	K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K15	8	50
	Yeniden kadınlar çalmaya başladı	K2	1	6,25
	Geçmişte hep kadınlar çalıyordu	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K11, K14, K15, K16	11	68,75

Tablo 4’de görüldüğü gibi, Çerkez kültüründe akordeon/pşine temasına göre; kadın katılımcıların 12’si (%75) Çerkez Kültüründe akordeonun kadın çalgısı olduğunu, 2’si (%12,50) Çerkez kültüründe pşinenin kadın çalgısı olduğunu ve 7’si (%43,75) ise akordeonun kadın çalgısı olmadığını ifade etmiştir. Tabloda yer alan Çerkez kültüründeki değişim temasına göre; katılımcı kadınların 10’u (%62,50) akordeonu günümüzde erkeklerin kullandığını, 8’i (%50) bu kültürün kadınlardan erkeklere geçtiğini, 1’i (%6,25) yeniden kadınların çalmaya başladığını, 11’i (%68,75) geçmişte hep kadınların çaldığını belirtmiştir. Kadın katılımcıların özgün ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K5; “Çerkezlerde önceden kadın çalgısıydı ama şimdi erkekler de çalıyor. Bana göre de kadın çalgısıydı. Sonradan erkekler öğrendi kadınlar da rahatladı. Sabaha kadar ayakta çalardık çünkü.”

K1; “Evet kadın çalgısıdır. Önceden hep kadınlar çalardı zaten bu çalgıyı. Bir on, onbeş senedir çalıyor erkekler bu çalgıyı. Bizim zamanımızda çalan erkek çok azdı. Uzunyayla’da ya bir ya iki kişi vardı. Ben de kadın çalgısı olduğunu düşünüyorum.”

K4; “Şu anda her ne kadar roller değişmiş olsa da akordeon çalmanın daha zor olması, değişen zamanla kadınların şehirlere göç etmesiyle ki önceden köylerde sosyal hayat olmadığından kadınlar uğraşırdı akordeonla. Ama şehirlerde artık çok uğraşmıyorlar. Bu çalgının kadın çalgısı olduğunu düşünüyorum ama günümüzde kültürel değişimden dolayı erkekler de çalıyor. Bu çalgıyı kadın çalgısı olarak nitelendirebiliriz.”



K8; “Bizim zamanımızda kadın çalgısıydı. Aman erkek de çalar mı diyorduk. Ama şimdi hepsi eşitlendi çalışıyorlar. Şimdi eski kadın mızıkacıların şeyi kalmadı. Gelse de olur gelmesede. Ama eskiden o toplumda bir araya gelindiği zaman. Kadın akordeoncuyu mutlaka getirirlerdi.”

**Tablo 5:** Akordeon Çalarken Fiziksel Olarak Yaşanan Zorluklara İlişkin Kadın Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
İcracının yaşadığı fiziksel zorluklar	Çok yorucu	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	15	93,75
	Severek yapınca yorucu değil	K1, K3, K5, K8, K15	5	31,25
	Kadın gücü yetersiz kalabiliyor	K2, K6, K9, K11, K12, K13, K14, K15	8	50
	Sakatlıklar oluyor	K2, K4, K7, K9, K13, K15	6	37,50
Çalgının neden olduğu fiziksel zorluklar	Çalgı ağır	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15, K16	13	81,25
	Körük zorluyor	K2, K4, K6, K7, K10, K12, K14, K15, K16	9	56,25
	Ayakta çalmak yorucu	K2, K5, K7, K8, K15	5	31,25
Çalma süresi	Sabaha kadar çalmak yorucu	K2, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K13, K14	9	56,25

Tablo 5’de akordeon çalan Çerkez kadınlar fiziksel olarak yaşadığı zorlukları belirtilmektedir. İcracıların yaşadığı fiziksel zorluk temasına göre; kadın katılımcıların 15’i (%93,75) çok yorucu olduğunu, 5’i (%31,25) severek yapınca yorucu olmadığını, 8’i (%50) kadın gücünün yetersiz kalabildiğini ve 6’sı da (%37,50) sakatlıkların olabildiğini belirtmiştir. Çalgının neden olduğu fiziksel zorluklar temasına göre; kadın katılımcıların 13’ü (%81,25) çalgının ağır olduğunu, 9’u (%56,25) körüğün zorladığını 5’i (%31,25) ayakta çalmanın yorucu olduğunu belirtmiştir. Çalma süresi temasına göre; kadın katılımcıların 9’u (%56,25) sabaha kadar bu çalgıyı çalmalarının yorucu olduğunu belirtmiştir. Kadın katılımcıların özgün ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K12; “Tabii, çok yorucu. Özellikle sol fonksiyon çok zor. Kadın olduğumuz için çok zorlanıyoruz.”

K3; “Tabii ki. Yorulurduk, çalgı ağırdı, uzun süre çalardık ama aşkla yapardık. O bizim kültürümüz. Bunu severek isteyerek yapınca hiç yorgunluk hissetmezsiniz. Ben ölecek bile olsam akordeon çalarken kültür şehidi oldum derim. Ben bunun için yaşıyorum.”

K8; “Tabii ki. Sürekli çaldığımız için sırtım çok ağırdı. Bir de şu parmağım (sağ elin başparmağı) çok ağırdı. Sürekli parmağımla desteklediğim için. Ama tabii gençken yorulmuyordum. Şimdi iki kişi oynayınca yoruluyorum. Sabaha kadar oturmazdık bile. Ayakta çalardık ayıp olur diye hep ayakta çalardım sabaha kadar. Bir genç kız olarak oturarak çalmak o topluma saygısızlıktı. Ama şimdi yaşlandık oturup çalışıyoruz. Tavlıdere diye bir Abaza köyü var. Orada 20 gün her akşamüzeri mızıkamı alırdım, bütün toplum

toplanırdı, gece yarısına kadar düğün yaptırırdım. Misafir gelince toplanır düğün yapılırdı. Düğün deyince gelin damada gerek yoktur bizde. Misafire değer verildiği için eğlence yapılırdı. Gelen misafirleri görmeye haçevine herkes gelirdi. Orda eğlence yapardık.”

K7; “Çok zorlanıyordum. İnan ki şu sırtımdan dökülüyordu ter. Avcunu tutsan dolardı yani. Öyle de beklerdik. O büyükler izin vermeden dışarı çıkamazdık. Şimdi su getirip su içiyorlar ortamda. Kimi gidiyor, kimi geliyor. Kimin orda olduğu belli değil. Biz onlardan, yaşlılardan izin alır öyle çıkardık. 5 dakika dinlenir geri gelirdik. Birazcık geciktik mi hemen birini gönderirlerdi çabuk gelin diye. Ceza verirlerdi. Bir şeyler isterlerdi. Çay, yemek bir şeyler verirdin, muhabbet olsun diye. O zamanın gençlerine yani şimdiki benim yaşındakilere soracaksın. Zorlanıyordum güç istiyor bu çalgı. Kulunç oldum hatta. Kollarımda yırtılma var inan sol kolum şişiyordu çalarken. 20-25 kilo ağırlığındaki akordeon halbuki benimki hafifti ama öyle de olan başka yerlere gittiğimizde çaldığımız akordeonlar vardı. Şimdi bizler akordeon çalıyoruz da şimdiki mızıkayı çalamaz. Mızıkaya çok zor. Mesela aynı tuştan körüğü çekince başka bir ses, itince başka bir ses çıkar. Kafe çalarken körüğü uzun çekiyorsun, onu geri itmek çok zorluyor.”

K5; “Tabii... Yoruluyordu insan ama yorgunluk nedir bilmiyorduk. Düğün yapıyor diyerek seve seve çalıyorlardık. Aşk vardı. Mesela mızıkayı çalarken teee küçüklükte ilk o teyzemin kızı gelip de o oynadıkları çaldıkları kafeleri şeşenleri çalardı. Film şeridi gibi gözümün önünden geçer bunlar. Hepsinin bir anısı var. Falanın düğününde bunu çalmıştık, filanın düğününde bunu çalmıştık diye aklına geliyor insanın. Eskiden çalmak çok zordu. Şimdi iki kola askı takılıyor. Önceden bir teneke koyarlardı yere, üstüne basarak ayakta çalınırdı. Çok yorucuydu. Şimdi misafir yolcu ederken biraz şuraya oturayım diyoruz. Eskiden sabaha kadar çalardık ama yorulsa da yorulduk demezdik.”

K14; “Ayy onu söyleyeyim hemen. Bunu çalmayan bilmez. Mızıkacılar nazlanıyor diyorlar Çerkez kızları için. Öyle değil ama çok yorucu bir şey. Gerçekten çok yorucu. O körüğü açıp kapatmak yoruyor insanı. Düğünlerde çalanların yorgunluklarını hissediyordum o zamanlar. Demek ki diyorum şimdi anlıyorum mızıkacılar nazlı değil, çok yoruldukları için dinlenmek için çalmak istemiyorlardı. Çok yorucu bir şey.”

K13; “Tabii. Baya bir güç gerektiriyor yoruluyorsunuz ister istemez. Ağır bir çalgı. Uzun süre çalınca yorucu oluyor. Gece düğün başlardı neredeyse sabahlara kadar çalardık. Artık sabah kollar şişmiş, kaldıramaz hale gelirdi. Bir düğün yapılırdı sabahlara kadar.”

**Tablo 6:** Çalgı Seçimlerini Yaparken Etkilendikleri Kişilere İlişkin Kadın Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
Aile	Anne	K4, K9, K12, K13, K14, K15	6	37,5
	Anneanne	K9	1	6,25
	Babaanne	K15	1	6,25
	Abla	K10, K15	2	12,5
	Teyze	K11	1	6,25
	Hala	K1, K3, K6, K10, K13, K14	6	37,5
	Yenge	K3, K8	2	12,5
	Kuzen	K5, K7, K13	3	18,75
	Ağabey	K9, K13	2	12,5

Çevre	Aile dostu (kadın)	K2	1	6,25
	Komşu (kadın)	K3	1	6,25
	Tanınmayan birçok insan (kadın)	K6, K7, K9, K13, K16	5	31,25

Tablo 6’da akordeon çalan Çerkez kadınların çalgı seçimlerini yaparken etkilendikleri kişilere ilişkin verilere yer verilmiştir. Aile temasına göre; kadın katılımcıların 6’sı (%37,5) anne, 1’i (%6,25) annearne, 1’i (%6,25) babaanne, 2’si (%12,5) abla, 1’i (%6,25) teyze, 6’sı (%37,5) hala, 2’si (%12,5) yenge, 3’ü (%18,75) kuzen ve 2’si (%12,5) ağabey yanıtını vermiştir. Çevre temasına göre; katılımcı kadınların 1’i (%6,25) aile dostu bir kadın, 1’i (%6,25) komşu bir kadın ve 5’i (%31,25) tanınmayan birçok kadından etkilendiklerini belirtmişlerdir. Kadın katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerdeki bazı özgün ifadeler şu şekildedir:

K12; “Annem çok güzel çalıyordu. Ondan etkilendim. Ben de derslerimi bitirdikten sonra merak ettiğim için, aa bu tuştan nasıl ses çıkıyor, aaa bu nasıl açılıp kapanıyor derken ezgi çıkmaya başlayınca, ben de çalmaya başladım.”

K5; “Teyzemin kızından etkilendim. Teyzemin kızı çalıyordu. Oğlanlar geliyor, onları oynatıyordu, çalıyordu. Ona heveslenerek öğrendik işte. Bunu eskiden daha çok kadınlar çalardı. Görümcelerimin üçü de çalar, onların küçük kızı çok güzel çalar. O sonradan bir mızıka gönderdi bana Almanya’dan. Çok güzeldi o mızıka onu da çaldım.”

K15; “Tabii ki evet. Babaannem, annem, ablam çalardı mızıka. Ben de onlardan etkilendim. Bu bizim kültürümüz zaten. Evimizde hep mızıka çalınırdı.”

K10; “Halam çalardı, ablam çalardı. Ablamdan sonra bana kaldı akordeon. Etkileniliyor insan ister istemez. Benim kızım da benden etkilendi mesela. Ben çalıyordum, o da çalmak istedi.”

K13; “Annem ve halam çalıyordu. Abim çalıyordu. Sülalede amcamın kızları vardı. Çok güzel giyinirlerdi. Çok güzellerdi. Bir de akordeonu alıp çaldıkları zaman ben hayran kalırdım. Çevreden de etkileniliyor mutlaka. Ben çevremden de çok etkilendim. Kendime rol model aldığım mızıkacı ablalar vardı. Onlara heveslendiğim için evet benimde çalmam lazım dedim. Ben etkilendim şahsen.”

K3; “Halamdan ve bir komşumuz vardı ondan etkilendim ben. Komşumuzun bir mızıkası vardı, o aklını yitirmişti. Mızıkasına bakmak için ölümü göze alır gider evlerinde otururdum. Sırf onu uzaktan görmek için. Büyüklerimden etkilendim, sülalede beğendiğim halalar vardı onlardan etkilendim. Abimin eşi çok ustaydı ondan da etkilendim.”

K7; “Yakınlarımdan... Amcamın kızından etkilendim o mızıkacıydı, çalıyordu. Ama çevremde de çoktu mızıka çalan kadın. Onlardan da etkilendim.”

**Tablo 7:** Akordeon Çalan Çerkez Kadınların Çalgı Seçimlerini Kültürel Etkilerden ve Akordeonun Kadın Çalgısı Olmasından Dolayı Gerçekleştirmelerine İlişkin Kadın Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
Kültürel etkiler	Kültürümüzde akordeon kadın çalgısıdır	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K16	12	75
	Akordeon yalnızca kadın çalgısı değildir	K3, K4, K5, K6, K12	5	31,25
	Akordeon kültürümüzde çok önemlidir	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	16	100
	Dilden sonra gelen ikinci aktarım aracıdır	K2, K4, K9, K15	4	25
Bireysel etkiler	İlgim vardı	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K12	9	56,25

Tablo 7’de görüldüğü gibi, akordeon çalan Çerkez kadınların çalgı seçimlerini kültürel etkilerden dolayı gerçekleştirmelerine ve akordeonun kadın çalgısı olarak adlandırılmasına yönelik olarak belirttikleri ifadeler yer almaktadır. Kültürel etkiler temasına göre; kadın katılımcıların 12’si (%75) kültürümüzde akordeon kadın çalgısıdır, 5’i (%31,25) akordeon yalnızca kadın çalgısı değildir, 16’sı (%100) akordeon kültürümüzde çok önemlidir ve 4’ü (%25) dilden sonra gelen ikinci aktarım aracıdır yanıtını vermiştir. Bireysel etkiler temasına göre; kadın katılımcıların 9’u (%56,25) ise ilgim vardı cevabını vermiştir. Kadın katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K10; “Evet öyle aslında kadın çalgısı olduğu için çaldım. Çünkü bu çalgıyı hep kadınlar çaldı. Sevdiğimiz için çaldık. Kültürümüzün parçasıdır akordeon.”

K5; “Evet, kültürden dolayı ve hep kadınlar çaldığı için . Çok severek çaldık. Düğünlere gideriz diye heves ederek çaldık. Çerkezlerde mızıkacı çok önemliydi. Çok kıymetliydi o zaman. Akrabaların bir düğünü olursa gidilirdi düğüne, yabancıya bile özel olarak gelir götürürlerdi mızıkacıyı. Eskiden kızlar çaldı hep mızıkayı. Şimdi erkekler de çalıyor. Sadece kadın çalgısı değil artık. Eskisi kadar çalmıyor kızlar mızıkayı bıraktılar artık.”

K15; “Çalgı seçimini kültürel etkilerden dolayı yaptım. Akordeon biz Çerkezler için dilden sonra gelen en önemli araçlardandır.”

K11; “ Tabii ki kültürel etkilerden dolayı seçtim. Kadın çalgısı olarak bilinir bu.”

K16; “Akordeonu eskiden hep kadınların çaldığını biliyorum. Annem babam öğrettiler. Bir de akordeon bizim kültürümüzde çok önemli.”

K6; “Hayır. Kadın çalgısı olduğu için değil de, ilgiyle alakalı. Müzik kulağım vardı ama sadece Çerkez müziklerine karşı kulağım var benim oda ilginçtir. Asla farklı bir müzikte

çalamıyorum. Yani ezgilerimiz hep kulağımda ezbere biliyorum hepsini. Oda öyle parmaklarıma dökülüyor. %90 ilgi.”

K3; “Benim isteğim normal değildi olağan üstüydü. Çocukken rüyalarım girerdi. Hatta çocukken bunu kullanırlardı. Bir yakınımız vardı bana hep hadi bir soğuk su getir sana mızıka alacağım derdi. Onun da bir ablası vardı. Mızıkalari kalmıştı duruyordu. Ben köyü sora sora buldum onları. Abiniz mızıkanızı bana verdi götürmeye geldim demişim. İki hanım oturuyordu böyle kraliçe gibi. Adete göre büyük olan sedirde oturuyor, küçük alçak olan yerde sedirde. Katina sen misin yavrum dediler. Babam Katina derdi bana. Şimdi o çok ağır maalesef götüremezsin güzelim dediler. Sen git güzelce biz arkandan göndeririz dediler. Ne bir güldüler, ne dalga geçtiler. Sonra ben eve dönmeye çalıştım. Allah’ım gidiyorum gidiyorum sıcakta evde bir uzak anlatamam. Beklemeye başladım bir taşın üzerinde getiren olmadı. Getirmediler. O derece aşıktım.”

**Tablo 8:** Akordeonun Çerkez Halkına ve Kadın Katılımcılara Göre Ne İfade Ettiğine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
Kültürel sembol/konum	Kültürümüzün önemli bir parçası	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	15	93,75
	Kültürel aktarım aracı	K1, K2, K4, K5, K8, K10, K11, K12, K13	9	56,25
	Özgürlüğü ifade aracı	K1, K3, K6, K15	4	25
	Birliktelik sağlar	K12	1	6,25
Çalgının kullanım alanı	Düğünlerimizin temel çalgısı	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K14, K16	9	56,25
	Yaşamın her alanında kullanılır	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K14, K15	11	68,75
	Yas günlerinde kullanılmaz	K2, K3, K6, K9, K11	5	31,25

Tablo 8’de akordeonun Çerkez halkına ve kadın katılımcılara göre ne ifade ettiğine ilişkin veriler yer almaktadır. Kültürel sembol/konum temasına göre; kadın katılımcıların 15’i (%93,75) akordeonunun kültürlerinin bir parçası olduğunu, 9’u (%56,25) akordeonun kültürel aktarım aracı olduğunu, 4’ü (%25) akordeonun özgürlüğü ifadece aracı olduğunu ve 1’i (%6,25) ise akordeonun birliktelik sağladığını belirtmiştir. Tablodaki çalgının kullanım alanı temasına göre; kadın katılımcıların 9’u (%56,25) akordeonun düğünlerin temel çalgısı olduğunu, 11’i (%68,75) akordeonun yaşamın her alanında kullanıldığını ve 5’i (%31,25) ise akordeonun yas günlerinde kullanılmadığını belirtmiştir. Kadın katılımcıların ifadelerinden bazıları şöyledir:

K4; “Her ne kadar biz burada doğmuş ve büyümüş olsak da, sürgün ve göçün gerçekleşmesinden sonra kendi kültürümüzü başkalarına, farklı milletlere ifade etmede kullandığımız en etkili araç müziktir. Bu konuda da bizim müziğimize en uygun olan çalgı



da akordeondur. Kültürün yaşatılması, tanıtılması ve kendimizi ifade etmek açısından önemli bir araç olduğunu düşünüyorum.”

K2; “Akordeon Çerkezlerde olmazsa olmazlardan birisidir. Nasıl Türklere davul zurna önemliyse bizim için de akordeon, mızıkla çok önemli. Biz onsuz yaşayamayız. Şimdi internette görüyorum bizimkilerde hep oyun çalgı, oyun çalgı ne taşkınlık var ne başka bir şey var. Akordeon olmazsa olmaz yani. Bu çalgı hep oyuna dansa yönlendirir. Geçmişten bugüne ağıtlar söylenir. Onu çalarken bile her çalınan melodinin bir anısı vardır. Hem söyleyip hem çalıyorlar. Her parçanın ayrı bir anlamı yaşanmışlığı var. O yüzden biz Çerkezler için çok önemlidir. O olmazsa biz yaşayamazdık.”

K3; “Mızıkla dur deyince durmaz, çal deyince de çalmaz. Mızıkla nerdeyse kutsallığımızdır. 70’lerde öyle hatırlıyorum. Düğünü bastılar durun dediler. Bütün gençler o mızıkanın önüne durdu. O dur deyince durmaz, çal deyince de çalınmaz, mızıkalar durmasın dediler. Biz ne yapıyoruz ki burada kültürümüzü yaşatıyoruz dediler. Sen dur dedi bizim gençler. Onlarda biraz utandı geri geri gitti. Birbirlerine bir şeyler söylediler, gittiler.”

K8; “Geleneksel çalgımızdır akordeon bizim. Bu çalgıyla daha çok ağıtlar yakıldı ve çalındı. Her yerde kullanıyoruz. Ağıtta onunla, eğlencede onunla. Bizim için vazgeçilmez bir alet.”

K9; “Olmasa olmaz gibi bir şey. Bizim düğünlerimizin en büyük enstrümanı. Başta o olmadan olmuyor. Benim için de öyle sesi de, kendisi de çok güzel geliyor. Yani akordeon sesini duyunca içi hoplamaayan bir Çerkez yoktur. Bizleri etkiliyor. Çocukluktan beri duya duya benimsiyoruz herhalde. Ama şu an Türk düğünlerinde de oluyor aynı şey. Demek ki insanlar içinde buldukları toplumun adetlerini benimseyebiliyorlar. Çocukluğumuzda bizim toplumumuz kendi içindeydi, kapalıydı, dışarıya açık değildi. Türk toplumuna açık değildik. Sürekli Çerkez Çerkez’le evlenirdi, Çerkez düğünü yapılırdı. Şimdi artık Çerkez Türk’le evleniyor. Yarısı Çerkez yarısı Türk oluyor düğünlerin. Ailelerin kiminde Çerkez gelini var kiminde Çerkez damat var. Öyle olunca iki kültürü de birlikte yürütme olayına giriyoruz. Gayette iyi yürütüyoruz.”

K6; “Özgürlüğü ifade ediyor. Baka bir şey değil yani. Acayip özgür hissediyoruz kendimizi gençken. Evlendikten sonra biraz farklılaşıyor tabii. Özgürlüğü ifade ediyor başka bir şey koyamıyorum yerine. Aslında Çerkezlerin olmazsa olmazındandır. Her alanda, her zaman kullanılır. Bir düğün olmasına gerek yok toplantıda bile yer alır. Su gibi bir şeydir yani, ekmek gibi bir şeydir. Bir tek yas günlerinde ele alınmaz.”

**Tablo 9:** Akordeon Çalan Kadınlara Toplumun Bakış Açısının Nasıl Olduğuna İlişkin Kadın Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
Toplumun akordeon çalan kadına olan bakış açısı	Saygı duyulur	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	16	100
	Değer verilir	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	14	87,5
	Özel ilgi vardır	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K16	12	75

Günümüzdeki kadın icracılara olan bakış açısı	Günümüzdeki kadın icracılar erkeklerden daha kıymetlidir	K2, K4, K6, K8, K9, K10, K14, K16	8	50
	Kadınlar çalınca daha çok mutlu olurlar	K1, K2, K4, K6, K8, K9, K10, K14, K16	9	56,25

Tablo 9’da akordeon çalan kadınlara olan toplumun bakış açısına ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloda yer alan toplumun akordeon çalan kadına olan bakış açısı temasına göre; kadın katılımcıların 16’sı (%100) saygı duyulduğunu, 14’ü (%87,5) değer verildiğini ve 12’si (%75) ise özel ilginin olduğunu belirtmiştir. Tablo 9’da yer alan günümüzdeki kadın icracılara olan bakış açısı temasına göre; kadın katılımcıların 8’i (%50) günümüzdeki kadın icracıların erkeklerden daha kıymetli olduğunu ve 9’u (%56,25) toplumun kadınların akordeon çalmasıyla mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Kadın katılımcıların ifade ettiği görüşlerden bazıları şu şekildedir:

K3; “Ben bir düğüne gitmişim. Dinletiler olur ya hani, sıra geceleri gibi oturturlar, kadına çok değer verirler seni başköşeye oturturlar. Yaşça bile senden daha büyük biri dahi gelse saygı gösterir. Konser gibi düşünün dinlemeye geliyorlar yani. Ben elli iki, elli altı parça biliyordum. Çok eskilere dayanan parçalar. Ağıtlar vardı, Sarıkamış’a yapılan ağıtlar vardı, kaybettiklerimiz vardı, gözyaşı vardı. Hiç kimse eğlence için orada değildi. Ağlayanlar gördüm. Ölümlü yollar düşünebiliyor musunuz? Neyse mızıkayı kapattım kapatınca kendin koyamazsın fırlar mızıkayı birisi elinden alır geri geri çekilir. Thamade dediğimiz grubun bir büyüğü vardır. Grup adına çok güzel bir konuşma, seni onurlandıracak bir konuşma yapar. Orada herkesin dikkatini çeken şu oldu. O konuşması gereken thamadenin sigara vardı elinde. Külü baya uzamıştı tablası vardı, işaret ettiler külü dökmemişsin diye. Dedi ki dikkatini dağıtır mıyım? Tam karşımda oturuyordu böyle parmağımla vururken falan acaba dikkatini dağıtır mıyım diye dökmedim dedi. Yemin ederim dokunamadım alçı gibi elim kaldı dedi. Çok saygı gösteriyordu herkes.”

K8; “Çok saygı duyulur. En yaşlıları bile gelir, tebrik eder, teşekkür eder. Güzel bir konuşma yapar. Öyle bırakılır düğün. O toplanan grupta çaldığımda mesela thamade derler bizimkiler o gelir. Teşekkür eder ellerine, sağlık der. Öyle bırakırım. Yoksa öyle bırakıp çıkma yok. Zor bir meslekti ama seve seve yapardık.”

K6; “Ooo hem de nasıl. Ultra saygı duyulurdu. Kesinlikle daha bir saygındı. Tabii bu durum kırsal kesimde böyleydi. Şu an şehirde akordeon çalan kadın sayısı çok az, çok çok az, görmüyorum nerdeyse ama kesinlikle daha saygın bir yeri vardı. Dediğim gibi thamadeden sonra liderden sonra gelen ikinci kişi akordeoncuymuş. Yani özel olarak zaten kızlar hep evden alınır. Öyle durumlarda hep akordeoncu için özel olarak önceden haber gönderilir. Ondan sonra gidip alınır. Farklı bir yerdedir akordeoncu. Pşinavo.”

K2; “Bakış açısı çok güzeldir. Saygı duyulur ve el üstünde tutulur akordeon çalan kadınlar. Bir de şimdi eskisi kadar kalmadığı için daha da önemli görüyorlar. Kadınlar çalınca daha çok mutlu oluyorlar.”

K9; “Tabii ki saygı duyulur. Sevilir. Diğer hanımlar gıpta ederler ay keşke ben de çalabilseydim diye, ilgi duyuyorlar yani. Mesela yaşı küçük dahi olsa biz de şey vardır

büyük varsa kesinlikle onun baş tarafına oturulmaz ama genç kızsız kadınsa ne kadar büyük olursa olsun yerini ona verir. Akordeon çalan küçük bir kıza da aynı saygı gösterilir başköşede oturtulur. Hatta şimdilerde kadın akordeoncu az olduğundan daha çok seviliyor.”

**Tablo 10:** Akordeonu Ağırlıklı Olarak Kimlerin Çaldığı ve Bu Kültürü Ağırlıklı Olarak Kimlerin Aktardığına İlişkin Kadın Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	İfade Bildiren Katılımcılar	f	%
Çalgıyı kullananlar	Geçmişte kadınlar	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	14	93,33
	Günümüzde erkekler	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	14	93,33
	Kadınlar	K2, K3, K6, K11, K13, K14	6	20
Kültürü aktaranlar	Geçmişte kadınlar	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	14	93,33
	Günümüzde erkekler	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	14	93,33
	Kadınlar	K2, K3, K6, K11, K13, K14	6	20
Çalgı değişimi	Mızıkayı kadınlar çalar	K3, K13	2	13,33
	Akordeonu erkekler çalar	K13	1	6,66

Tablo 10’da görüldüğü gibi, akordeonu ağırlıklı olarak kimlerin çaldığına ve bu kültürü kimlerin aktardığına ilişkin olarak katılımcı görüşleri yer almaktadır. Çalgıyı kullananlar temasına göre; katılımcı kadınların 14’ü (%93,33) geçmişte kadınlar, 14’ü (%93,33) günümüzde erkekler, 6’sı (%20) ise kadınlar yanıtını vermiştir. Kültürü aktaranlar temasına göre; kadın katılımcıların 14’ü (%93,33) geçmişte kadınlar, 14’ü (%93,33) günümüzde erkekler, 6’sı (%20) ise kadınlar yanıtını vermiştir. Tablodaki çalgı değişimi temasına göre ise kadın katılımcıların 2’si (%13,33) mızıkayı kadınların çaldığını ve 1’i (%6,66) ise akordeonu erkeklerin çaldığını belirtmiştir. Katılımcı kadınların bildirdiği ifadelerden bazıları şu şekildedir:

K5; “Kadınlar daha çok kullanırdı eskiden. Şimdi erkekler kullanıyor, kadınlar çalmıyor pek. Kültürü aktaran da eskiden kadınlardı, şimdi erkekler.”

K9; “Zamanına bağlı aslında bizim zamanımızdan önce tüm kadınlar çalardı. Hiç erkek yoktu. Benim zamanımda erkeklerle beraber çalmaya başladık. Şimdide erkekler daha çok çalıyor. Kadınlarda da bir şeyde az olunca rağbet olmaz ya kızlar da heveslenmiyor artık herhalde. Sanki erkeklerin çalması gereken bir aletmiş gibi görüyorlar onlar da birazcık.”

K7; “Eskiden kadınlar çok kullanırdı, erkekler tek tük çalardı. Şimdi kadınlar tek tük çalıyor, yaşlı kadınlar çalıyor daha çok. Eskiden kültürü aktaran da kadınlardı, şimdi erkekler aktarıyor. Sürdüren şu anda erkekler.

K11; “Kadınlar önceden çok çaldılar. Benim neslimle birlikte erkekler de çoğalmaya başladı. Şimdi de erkeler daha yoğunlukta çalıyorlar. Bir dönem bıraktı kadınlar ama şimdi tekrar bi

merak başladı. Çalmak istiyorlar yine. Aktarma konusuna gelirsek derneklerde erkekler aktarıyor toplum içerisinde de kadınlar.”

K13; “Kadınlar aktarır kültürü. Ama erkeklere geçti şimdi. Geçmişte kadınlardı, günümüzde erkekler. Aslında kültürümüzde mızıka vardı, akordeon değil. Sonradan akordeon oldu. 1950 yıllarından sonra Balkanlardan gelen ikinci Çerkez göçüyle oraya yerleşen Çerkezler buraya gelirken yanlarında akordeon da getirdi. Öylece akordeon çalınmaya başladı. Aslında kadınlarda var hala çalan ve aktaran ama eskiden nerdeyse bütün kızlar çalardı şimdi az kaldı çok göremiyoruz. Erkekler daha rahat çalıyor herhalde.”

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Birçok toplumda kadınların geri planda kaldığı düşünüldüğünde ataerkil bir yapıya sahip olan Çerkez toplumunda da kadınların ikinci planda yer alması beklenebilmektedir. Ancak Çerkez toplumunda kadının yeri ve önemi oldukça büyüktür. Bu doğrultuda toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıplaşmış yargılar düşünüldüğünde Çerkez toplumu, kadını ön planda tutacak şekilde davranışlar sergilemektedir. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi kadınların akordeon çalıyor olması ve akordeonun kadınlara atfedilen bir çalgı olması bu durumu destekler niteliktedir.

Ataerkil bir toplum olan Çerkez toplumunda kadınların aktif bir biçimde çalgı icra etmeleri, çalgı çalmaları konusunda desteklenmeleri ve çalgı seçimlerini rahatlıkla gerçekleştirmeleri onların toplumsal cinsiyet bağlamında olumsuzluklarla karşılaşmadıklarının bir göstergesidir. Ayrıca araştırma kapsamında Çerkez kadınların çalgı icra etme ve çalgı seçimi konusunda geri planda kalmadıkları da ortaya çıkmaktadır.

Akordeon çalan kadınların kültürel bellekle paralel bir şekilde çalgı seçimlerini gerçekleştirdikleri düşünüldüğünde, yıllardır paylaştıkları deneyimler ve toplumsal cinsiyet rolleri çalgı seçimlerinde büyük bir rol oynamaktadır. Akordeonun kadınlar tarafından kullanılıyor olması da Çerkez toplumu tarafından akordeonun kadın çalgısı olarak adlandırılmasına ve bu çalgının cinsiyetleştirilmesine yol açmaktadır. Çerkez toplumunda akordeon kadınlıkla ilişkilendirilen bir çalgı olarak kabul görmektedir.

Araştırma bulgularından yola çıkıldığında Çerkez toplumunun kadın icracıya olan bakış açısı, kadınların toplum içerisindeki var olma şekli, Çerkez toplumundaki toplumsal cinsiyet rolleri, kadın icracıların performans pratikleri ve çalgı seçim süreçlerinin birbiriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Çerkez halkının kadına verdiği değerden yola çıkılarak, çalgı seçimlerini gerçekleştirdikleri yaştan, etkilendikleri kişilere kadar kadın icracıların desteklendiği ve kadınları olumsuz yönde etkileyebilecek toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Çerkez kadınlar çalgı seçimlerini gerçekleştirirken edinilmiş akıl yoluyla hemcinslerinden etkilenmiş ve seçimlerini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca çalgılara atfedilen cinsiyet kimlikleri ve kodları da bireylerin çalgı seçimlerini etkilemektedir. Bu doğrultuda Çerkez toplumunda akordeonun kadın çalgısı olarak adlandırılması çoğunlukla kadınlar tarafından kullanılıyor olmasını da desteklemektedir.

Akordeonun Çerkez kültüründe önemli bir kültürel aktarım aracı olması ve bu çalgının özellikle kadınlar tarafından kullanılıyor olması, akordeonun kadın çalgısı olarak

adlandırılmasına yol açmıştır. Araştırmada toplumsal cinsiyet algıları doğrultusunda akordeon çalan kadınların çalgı seçimlerini çok küçük yaşlarda ve çevrelerindeki kadın icracılardan etkilenecek şekilde yaptıkları sonucuna varılmıştır. Kadınların ağırlıklı olarak kullandığı bu çalgının kadınlar tarafından da tercih ediliyor olması kaçınılmazdır.

Kadın katılımcıların çoğu çalgı seçimlerini kültürel etkilerden dolayı gerçekleştirdiklerini belirtse de, akordeonu kadınların kullanması Çerkez kültürünün bir parçasıdır. Çerkez kültüründe kadınların akordeon çalması, dikiş dikmesi, yemek yapması ve çocuklara bakması gibi kadın meziyetleri arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda çalgı seçimlerinin toplumsal cinsiyet algıları doğrultusunda gerçekleştirildiği ve toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkilendirilen kadınların akordeon çalması görevinin diğer kadınları da etkilediği görülmektedir. Kültürel özellikler nesilden nesile bu yolla aktarılmaktadır.

Akordeonun Çerkez kültüründe kadın çalgısı olduğu akordeon icra eden kadınlar tarafından doğrulanmıştır. Fakat Çerkez kültürünün değişime uğraması, Çerkez toplumunun asimile olması akordeonu yalnızca kadın çalgısı olmaktan ziyade her iki cinsiyetten bireylerin kullanabileceği bir çalgıya dönüştürmüştür. Fakat bu durum Çerkez kültüründeki akordeonun kadın çalgısı olduğu algısını değiştirememiştir. Geçmişte akordeon çalmayan kadın hemen hemen yokken, akordeon çalan erkeklerin sayısı parmakla gösterilecek kadar azmış. Kültürel olarak akordeonun kadın çalgısı şeklinde adlandırılması ve kadınlıkla ilişkilendirilmesi Çerkezlerde bulunan toplumsal cinsiyet algıları ile örtüşmektedir. Çerkez kültüründen yola çıkılarak da akordeonun çalgı kimliği değerlendirilirse kadınlıkla ilişkilendirilen, kadınlara yakışan ve kadınlar için uygun görülen bir çalgı olduğu söylenebilmektedir. Çerkez toplumun kuralları ve sosyokültürel yapıları doğrultusunda kadına yakışan bir çalgı olan akordeon kadınlığı çağrıştırmaktadır. Çerkez kültüründe asil ve çok değerli bir alet olan akordeon, kadınlara da aynı oranda verilen değerle ilişkilendirilerek, ikisini de aynı konuma koymaktadır. Ayrıca akordeon, kadınların asaletini bozmamakla birlikte onları toplum içerisinde daha da üst konumlara taşımaktadır.

Akordeonda yaşanan fiziksel zorluklar kadınların sakatlıklar yaşamamasında, akordeon icrası gerçekleştirirken zorlanmalarına ve yorulmalarına neden olmaktadır. Güç gerektiren bu çalgı kadınlardan ziyade erkekler tarafından daha rahat kullanılmaktadır. Bu çalgının kadınlar tarafından bırakılmasının ve eskisi kadar yaygın olarak kullanılmamasının nedenlerinden birisi de bu olabilir. Kadınların akordeon çalarken zorlanmaları akordeon çalgısını yavaş yavaş bırakmalarına neden olmuştur. Erkeklerin fiziksel olan avantajları bu çalgıyı rahatlıkla çalmalarında büyük etkidir.

Araştırma kapsamında aile ve çevre rolünün çalgı seçiminde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Bunu toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirecek olursak, çevrelerinde ve ailelerinde kadınların akordeon çaldığını gören kız çocukları ve kadınlar, toplumsal cinsiyet rolleri gereği bunun kadınlar tarafından gerçekleştirilebilecek bir durum olduğunu düşünerek, bu çalgıyı kullanmayı tercih etmemektedirler. Edinilmiş akıl yoluyla ailelerindeki ve çevrelerindeki kadınların davranışlarından etkilenen bireyler, çalgı olarak akordeonu seçmeyi tercih etmektedir. Bu durum akordeonun kadınlar tarafından kullanılmasına ve kadın çalgısı olarak adlandırılmasına neden olmaktadır.



Akordeonun Çerkez kültüründe kadın çalgısı olarak bilinmesi, sosyokültürel özelliklerden kaynaklanmaktadır. Toplumun kültürel yapısını oluşturan özellikler içerisinde yer alan bazı durumlar, kadınları da toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda akordeon çalmaya yöneltmiştir. Çerkez kültüründe akordeonun kadınlıkla ilişkilendirilmesi ve kadın çalgısı olarak kullanılması kültürün özellikleri içerisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda kadınların akordeon seçimi ile kültürü nesilden nesile aktarmaya çalıştıkları görülmektedir.

Çerkez kültüründe akordeon dilden sonra gelen en önemli kültürel aktarım araçlarından biridir. Yaşamın hemen hemen her alanında kullanılmakla birlikte, Çerkezlerin kendilerini ifade etme aracı olarak kullanılmaktadır. Çerkez toplumu ve kadınlar için yaşamlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu durumu toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirecek olursak akordeonu kadınların çalması toplum içerisinde kadınlara verilen değeri ortaya çıkarmaktadır. En değerli varlıklardan birinin kadınlara atfedilmesi, kadının toplumdaki önemini ortaya çıkarmakla birlikte, yerini de yüceltmektedir. Bu doğrultuda Çerkez toplumunda bu kadar önem verilen bir çalgının kadınlar tarafından tercih edilmesi oldukça doğal karşılanmaktadır. Kadınlar çalgı seçimlerini gerçekleştirirken çevreden ve kültürden etkilenmektedirler.

Akordeon çalan kadınlara karşı toplum saygılı bir tavır sergilemektedir. Ataerkil bir toplum olan Çerkez toplumunda kadınlara değer verilmesi toplumsal cinsiyet bağlamında oldukça önemli bir davranıştır. Kadınların toplum içerisinde yüceltilmeleri ve el üstünde tutulmaları Çerkez toplumunda öncelikli davranışlarından biridir. Bu doğrultuda akordeon çalan kadınlara ise ayrıca özel bir ilgi vardır. Akordeon çalan kadınlar el üstünde tutulur ve toplum içerisinde akordeon çalan bir kadın varsa thamededen sonra gelen ikinci kişidir. Günümüzde eskisi kadar akordeon icracısı kadının olmaması bu durumu daha da ileri seviyelere çıkarmıştır. Günümüzde akordeon çalan kadınlara hayranlıkla bakılmaktadır. Bu doğrultuda toplumun akordeon çalan kadına olan olumlu bakışı nedeniyle kadınlar çalgı seçimlerini rahatlıkla gerçekleştirebilmektedir.

Çerkez kültüründe akordeonu geçmişte ağırlıklı olarak kadınların çaldığı ve günümüzde erkeklerin çaldığı, bu kültürü aktaranların geçmişte tamamen kadınlar olduğu ve günümüzde çoğunlukla erkekler olduğu sonucuna varılmıştır. Kültürel değişimin çalgı kimliğine etkisi olduğu ve bu şekilde akordeonu kadınlardan erkeklerin devraldığı söylenebilir. Günümüzde akordeonun kadın çalgısı olduğu algısı yıkılmaya başlamıştır. Fakat kadınların hala akordeon çalmaya devam ettikleri de görülmektedir. Çalgı seçimi bağlamında değerlendirildiğinde ise, geçmişte bütün kadınların akordeon çalması ile diğer kadınlarda etkilenerek akordeon seçerken, günümüzde bu kültürün geçmişteki kadar kalmaması ve erkeklerin de akordeon çalmaya başlaması kadınların çalgı seçimlerini de etkilemiştir.

Sonuçlarından yola çıkılarak aşağıda yer alan önerilerde bulunulmuştur;

- Akordeon çalan Çerkez kadınların müzik alanındaki varlığı korunmalı ve devamlılığı sağlanmalı,
- Çerkez kadınların Çerkez kültüründeki değişimi durdurmaya yönelik olarak çalgı çalmaları desteklenmeli ve çalgı seçimleri yönlendirilmeli,
- Aileler ve çevre tarafından küçük yaşta kız çocuklarının akordeon çalma kültürünü sürdürmeleri adına destekleyici yönlendirmelerde bulunmaları sağlanmalı,

- Geçmişte hemen hemen her kadının akordeon çaldığı ve her Çerkezin evinde akordeon bulunduğu düşünüldüğünde, günümüzde de aynı duruma gelinmesi açısından kadınların ve küçük yaştaki kız çocuklarının akordeon edinmeleri sağlanmalı,
- Çerkez kadınların bu çalgıyı icra edebilmeleri için kurslar açılmalı ve bu kurslara kadınların katılımı sağlanmalı,
- Cinsiyet eşitliğinin kabul gördüğü günümüz yaşamında, yalnızca kadınların değil erkeklerin de bu çalgıyı kullanmaları sağlanmalı,
- Çerkez kültüründeki toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda gerçekleştirilen çalgı seçiminin kültürel değişim süreçleri ve sonuçları kayıt altına alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Bayley, J. G. (2000). *An investigation of the process by which elementary and junior high school teachers prepare students to choose a musical instrument*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Ohia.
- Beşiroğlu, Ş. Ş. ve Koçan, G. (2007). Çeng: bir çalgının toplumsal cinsiyet üzerinden kadın simgesi olarak Kuzey Hint, Timur ve Osmanlı Saraylarındaki görsel malzemeler üzerinden değerlendirilmesi. 38. ICANAS - Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi. 1, 127-140.
- Conway, C. (2000). Gender and musical Instrument choice: a phenomenological investigation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 1-17.
- Erdal, G. (2019). Kocaeli Ketenciler köyü Çerkeslerinde müzik. *Online Journal of Music Sciences*, 4(2), 198-249.
- Ersoy, Ş. (2007). *Osmanlıda toplumsal cinsiyet bağlamında köçekler, çengiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gelibolu, L. ve Tanrıkulu C. (2014). Satışçılarda cinsiyet kimliği: kavramsal bir inceleme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 243-252.
- Graham, J. B. (2005). *Relationships among instrument choice, instrument transfer, subject sex, and gender-stereotypes in instrumental music*. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana University, Indiana.
- Gündoğdu, T. (2019). *Toplumsal cinsiyet bağlamında Kastamonu’da köçeklik ve köçek müziği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hallam, S., Rogers, L. ve Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Peker, E. H. (2018). *Çerkeslerde düğün-yemek-giysi kültürü*. 18 Aralık 2020 tarihinde <https://www.ozelburoistihbarat.com/Content/images/archieve/abhaz-cerkes-cecen-dosyasi-cerkeslerde-dugun-yemek-giysi-kulturu-35576b88-a11c-4e2b-bb03-b3aada622644.pdf> adresinden erişildi.
- Tok, G. (2018). *Çerkes toplumunda kadının yeri (18. ve 19. yüzyıl Rusça kaynaklar)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Üner, S. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadele Projesi.
- Vickers, M. E. (2015). *The effect of model gender on instrument choice preference of beginning band students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Hartt School University of Hartford, Hartford.



## Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

### Examination of Writing Activities in Turkish Textbooks

Mehmet Önder Karacaoğlu<sup>1\*</sup>

Murat Dağ<sup>2</sup>

Oğuzhan Uzun<sup>3</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Türkçe öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Turkish teacher, Ministry of National Education, Turkey  
mehmetonder25@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-4461-6021

<sup>2</sup>Türkçe öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Turkish teacher, Ministry of National Education, Turkey  
dag390@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-6152-2425

<sup>3</sup>Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Turkish teacher, Ministry of National Education, Turkey  
oguzhan.uzunn1993@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-4700-8360

Makale geliş tarihi / First received : 02.01.2020

Makale kabul tarihi / Accepted : 21.02.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmada yazarların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde ders kitapları üzerinden inceleme yapıldığından etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 36%

### Atıf bilgisi / Citation:

Karacaoğlu, M.Ö., Dağ, M., Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126.

**ÖZ**

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe derslerinde kullanılmak üzere Talim Terbiye Kurulu kararları doğrultusunda Türkçe ders kitaplarını belirlemektedir. Bu kitaplar gerek özel yayınevleri gerekse Millî Eğitim Bakanlığının kendi bünyesinde oluşturduğu komisyonlar tarafından hazırlanmaktadır. 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren Bakanlık tarafından ücretsiz olarak öğrencilere ulaştırılan bu kitaplar Türkçe dersinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecine uygun olarak etkinlik temelli olarak hazırlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) Türkçe dersinde kullanılacak kitaplarda kaç tema yer alması gerektiği, yer alan metinlerin tür dağılımı, öğrenciler tarafından edinilmesi gereken kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların alanları temel dil becerilerine göre belirlenmiştir. Bu çalışma, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisine yönelik hazırlanmış etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ile ne kadar tutarlılık içinde olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma analitik araştırma modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmada inceleme nesnesi olarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında her sınıf düzeyinde farklı yayınevlerince hazırlanan dört Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucunda temalarda yer alan yazma etkinlikleri; sayı, tür ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2019) uygunluk açısından incelenmiştir. Etkinliklerin hangi kazanımla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Sınıflar bazında tasnif edilerek tablolastırılan yazma etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) yazma becerisi kazanımlarına uygunluğu değerlendirilmiştir. 8. sınıf Türkçe ders kitabının nispeten yeterli düzeyde olduğu; 5, 6, 7. sınıf kitaplarının ise yazma becerisinin gelişimi için tam anlamıyla yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler**

Türkçe ders kitabı, yazma becerisi, etkinlik, Türkçe dersi öğretim programı (2019).

**ABSTRACT**

The Ministry of National Education determines Turkish textbooks to be used in Turkish lessons in line with the decisions of the Board of Education. These books are prepared by both private publishing houses and the commissions established by the Ministry of National Education. These books, which are delivered to students free of charge by the Ministry since the academic year of 2003-2004, are prepared on an activity-based basis in accordance with the process of developing the basic language skills of the Turkish course. The Turkish Lesson Curriculum (2019) includes how many themes should be included in the books to be used in the Turkish course, the type distribution of the texts, and the acquisitions that should be acquired by the students. The areas of these acquisitions are determined according to basic language skills. This study aims to determine how consistent the activities prepared for writing skills in Turkish textbooks used in middle schools and imam-hatip secondary schools are with the Turkish Lesson Curriculum (2019). The study was designed with an analytical research model. In the study, four Turkish textbooks prepared by different publishers at each grade level in the 2020-2021 academic year were analyzed as the object of investigation. Writing activities included in the themes as a result of the research; It has been examined in terms of number, type and compliance with the Turkish Course Curriculum (2019). It has been revealed that the activities are related to which achievement. The writing activities, which were classified and tabulated on the basis of classes, were evaluated in accordance with the writing skill acquisitions in the Turkish Course Curriculum (2019). The 8th grade Turkish textbook is relatively sufficient; It was concluded that 5th, 6th, and 7th grade books are not fully sufficient for the development of writing skills.

**Keywords**

Turkish textbook, writing skill, activity, Turkish course curriculum (2019).



## 1. GİRİŞ

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019), dil becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin birey tarafından günlük yaşamda sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesini hedeflemektedir. İlgili hedef diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişim ile meslekî becerileri kazanmanın ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda ilgili programda geliştirilmesi hedeflenen dört temel dil becerisi yer almaktadır. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır.

Dört temel dil becerisiyle birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) dil bilgisi öğrenme alanına ayrı bir başlık açılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ise bu şekilde bir başlıklandırma yapılmadan dil bilgisi öğrenme alanının diğer dil becerilerini destekleyici unsur olarak öğrenme alanlarının içerisine yerleştirildiği görülmektedir.

Alanyazında dinleme ve okuma becerileri anlama becerisi olarak adlandırılırken konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerileri olarak adlandırılmaktadır. Anlama, okunan metnin veya dinlenen bir konuşmanın içerik açısından doğru algılanmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 57). Anlatma ise algılanan içeriğin söz veya yazı ile aktarılmasıdır. Bu açıdan anlatma becerisi dışa dönük bir beceri olarak tanımlanabilir.

Yazma becerisine yönelik olarak alanyazında birçok tanım bulunmaktadır. Göçer (2014) yaptığı tanımda yazmayı *bireyin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını kaleme alması, kâğıda aktarması* olarak belirtmektedir. Bu noktada yazmanın bir üretim becerisi olduğu ve bu yönünün ön planda tutulması gerektiği anlaşılmaktadır. Yazma ile ilgili yapılan bir diğer tanımda (Yangın, 2002) ise becerinin iletişimsel yönü olduğu ve insanlar arasında iletişimin temel unsurlarından biri olduğu belirtilmektedir. Söz konusu iki tanım yazmanın üretimsel ve iletişimsel yönünü ortaya koyarken Özdemir (1991) tarafından yapılan tanımda ise yazmanın bir plan dâhilinde oluşan düşünsel etkinlikler olduğu dile getirilmektedir. Konu seçimi, amaç belirlenmesi, düşüncelerin gözden geçirilmesi söz konusu plan dâhilinde yapılması gereken etkinlikler olarak belirtilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yazma etkinlikleri tematik yaklaşımla ele alınarak metin içi, metin dışı ve metinler arası etkinlikler yoluyla oluşturulacak şekilde planlanmıştır. Öğrenci gelişim düzeyi de göz önünde bulundurularak 1. sınıftan 8. sınıfa kadar ilgili beceri kazanımları bir aşamalılık dâhilinde programa eklenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ortaokul seviyesinde yazma becerisi ile ilgili 5. sınıfta 16 kazanım bulunmaktadır. 6. sınıf seviyesinde yazma becerisi ile ilgili kazanım sayısı ise 14'tür. Bununla birlikte 7. sınıf seviyesinde yazma becerisi ile ilgili kazanımlara bakıldığında 17 kazanımın yer aldığı görülmektedir. 8. sınıf seviyesinde ise yazma becerisi ile ilgili 20 kazanım bulunmaktadır.

İlgili 20 kazanımdan 13 tanesi tüm sınıf seviyelerinde ortak olarak yer almaktadır. Bununla birlikte ortak kazanımların açıklamalarında sınıf seviyelerine göre farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin, 5. sınıf seviyesinde yer alan "T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular" kazanımının açıklamasında "Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma" gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilirken 8. sınıf seviyesinde yer alan "T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular" kazanımının açıklamasında ise "Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duylardan hareketle yazma" gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiştir. Bu noktada öğrencilerin sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir.

Daha önceki Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) yazma becerisi ile ilgili olarak kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: *“Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma”*. 2019'da yayımlanan ve hâlihazırda kullanımda olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ise yazma becerisine yönelik olarak kullanılan yöntem ve teknikler ayrı bir açıklama hâlinde verilmemektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (MEB, 2006) farklı olarak yöntem ve teknikler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) strateji başlığı altında kazanım olarak verilmektedir. Türkçe Sözlük'te strateji, *“izlem, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol”* (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1240) olarak tanımlanmaktadır. Tanımda yer aldığı gibi ilgili programda strateji, beceriler açısından belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntem ve teknikleri kapsayıcı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ders kitabı aracılığıyla etkinlikler gerçekleştirilirken ilgili stratejiler kullanılır. Sekizinci sınıflara ait *“T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.”* kazanımının açıklamasında *“Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.”* yer verilen stratejiler bu duruma örnektir.

Söz konusu stratejilerin öğrencilere kazandırılması noktasında etkinlikler oldukça önemlidir. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde kullanılan etkinliklerden bir kısmı şu şekilde sıralanabilir (Sever, 2004, s. 26): *“paragraf oluşturma, yazma planı hazırlama, özetleme, öykü yazma, mektup yazma, dilekçe yazma, görselden hareketle yazma, gezi yazısı, betimleme yazıları, not alma, anı yazma, deneme yazma, metin tamamlama, başlık yazma”*. İlgili etkinlikler yazma becerisini doğrudan geliştirmeye yöneliktir. Bu nedenle ders kitabında yer alan metin altı etkinlikleri, yazma becerisinin geliştirilmesi açısından oldukça önemli bir kaynaktır.

Yazma becerisini geliştirmek için etkinliklerin bu derece önemli olduğu bir ortamda ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken birtakım ilkeler yer almaktadır (Göğüş, 1978; Demirel, 1999; Özbay, 2006; Göçer, 2014). Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yazma eğitiminin temel ilkesi yazdırmaktır,
- Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır,
- Çalışmalarda öğrenciler merkeze alınmalıdır,
- Çalışmalar günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir,
- Dil bilgisi çalışmaları uygulama ve teorik açıdan yazma etkinlikleri içerisinde yer almalıdır,
- Yazma etkinlikleri ve konuşma etkinlikleri arasında ilişki kurulmalıdır,
- Öğretmenler de öğrencileriyle birlikte yazmalıdır,
- Öğrenci yazma konusuna ilgi duymalıdır,
- Öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırılmalıdır,
- Öğrencilerin yazma çalışmaları arşivlenmelidir.

Etkinliklerin yer aldığı, birinci kaynak olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarının yazma becerisi açısından ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Ders kitabı *“belli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak gönderilen kitaptır* (Oğuzkan,

1993, s. 83). İlgili temel kaynağın o dersin öğretim programı ile ilişkili olması ve programda yer alan kazanımları yansıtabilmesi, dikkat edilmesi gereken hususların başında gelmektedir. Demirel ve Kiroğlu (2005) tarafından yapılan tanımda ders kitabının eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ölçme ve değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış olması gerektiği belirtilmektedir. Çerçi (2016) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri incelediği çalışmasında ilgili etkinliklerin “*anlama ve anlatma becerilerine dayanması, öğrencinin etkin katılımının sağlanması, gerçek hayatla ilişkilendirilebilmesi, öğrenci ve öğretmen arasında iletişimsel süreci gerektiren eğitici çalışmalardan oluşması*” gerektiğini bildirmektedir.

Alanyazında Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersizliğini tespit eden çalışmalar yer almaktadır. (İşcan, 2004; Yılmaz, 2005; Duran, 2006; Kayabekir, 2010; Ayhan, 2010; Batur, 2010; Kırbaş, Orhan ve Topal, 2012; Akın, 2015; Mazlum ve Mazlum, 2016; İşcan ve Cımbız, 2018). Bu açıdan bakıldığında dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması için kullanılan temel kaynak olan ders kitaplarının incelenmesi ve gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

Buradan hareketle, ilgili araştırmanın amacı ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ile ne kadar tutarlılık içinde olduğunu tespit etmektir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisine yönelik hazırlanmış etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile ne kadar tutarlılık içinde olduğunu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma analitik araştırma modeli ile desenlenmiştir. Analitik araştırmalarda doküman incelemesi yöntemiyle olaylar, düşünceler, kavramlar ve eserler analiz edilir. Analitik araştırmalar nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin özelliklerini içerir. Direkt iletişime geçilmeyen analitik araştırma modellerinde veri toplama ve analiz süreci genellikle dokümanlara dayalıdır (McMillan, 2004; McMillan ve Schumacher, 2014; Burkett, 1990'dan akt. Boyacı, Güner ve Babadağ, 2017, s. 177-178). Bu çalışmada da 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kullanılan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Anıttepe Yayıncılık), 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ekoyay Eğitim Yayıncılık), 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Özgün Yayınları) ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Millî Eğitim Bakanlığı) doküman olarak kabul edilmiş ve bunlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

### 2.2. Amaç

Araştırmamızın amacı ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ile ne kadar tutarlılık içinde olduğunu tespit etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin sayısı kaçtır?
- 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin türü nedir?
- 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) hangi kazanım(lar)la ilgilidir?

- 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ile tutarlılık görünümü nasıldır?

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında doküman incelemesi ile elde edilen bulgular tasnif edilmiştir. Doküman incelemesi genel olarak sözel alanda araştırma yapanların kullandığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Durdu ve Özden'e göre (2016, s. 109) dokümanlar, doküman inceleme, doküman analizi, arşiv kayıtları gibi farklı terimlerle adlandırılrsa da dokümanlar yazılı, görsel ve fiziksel her türlü materyali içerir.

Araştırmada Türkiye'nin birçok ilinde 2020-2021 yılında okutulan Türkçe ders kitapları temel alınmıştır. Bu kitaplardan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011); betimsel analiz önceden belirlenmiş bir kalıba bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması basamaklarını içeren analiz yaklaşımıdır. İçerik analizi, betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temaların keşfedilmesini sağlayan bir analizdir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları raporlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 242). Araştırmanın analiz sürecince öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak ortaokul ve imam-hatip ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri derlenmiştir. Bu kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin sayısı, türü ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan hangi kazanımla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Sınıflar bazında tasnif edilerek tablolaştırılan yazma etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) yazma becerisi kazanımlarına uygunluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca temalar içerisinde yazma etkinliği yer almayan metin olup olmadığı da belirtilmiştir. Son aşamada elde edilen bulgular yorumlanarak raporlandırılmıştır.

Başkale'ye göre (2016) nitel araştırmalarda araştırmanın birçok yönünün incelenmesi için bağımsız bir araştırmacının araştırmaya dâhil edilme süreci, araştırmanın inandırıcılığının sağlanması adına önemlidir. Bu kapsamda araştırmacılar, analiz raporlarını bağımsız bir araştırmacıya göndererek kontrol edilmesini sağlamıştır. Bunun yanında, inandırıcılığın artması için bu araştırmada doküman, üç farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve analizler karşılaştırılmıştır. Tüm araştırmacıların gerçekleştirdikleri analizler çerçevesinde elde edilen verilerin sınıflandırılmasında ve hangi kazanımları karşıladığının belirlenmesinde görüş birliğine varana kadar tartışmalar yapılmış ve analizlere son hâli verilmiştir. Araştırmacılar verilerinin sunulması sırasında elde edilen sonuçları herhangi bir yorum yapmadan doğrudan sunarak ayrıntılı bir şekilde betimlemişlerdir.

## 3. BULGULAR

Ortaokul ve imam-hatip ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin sayısı, türü ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan hangi kazanımla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Sınıflar bazında tasnif edilerek tablolaştırılan yazma etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) yazma becerisi kazanımlarına uygunluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca temalar içerisinde yazma etkinliği yer almayan metin olup olmadığı da belirtilmiştir.

### 3.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Anıttepe Yayıncılık tarafından hazırlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf” ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda temalarda ne tür yazma etkinlikleri olduğu, bu etkinliklerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan hangi kazanımla ilişkili olduğu tablolaştırılmıştır.

**Tablo 1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

1. TEMA: BİREY VE TOPLUM			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Memleket İsterim	11. Etkinlik	Olay yazısı yazma	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Hoşça Kalın, Güle Güle	9. Etkinlik	Verilen sözleri kullanarak metin yazma	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	7. Etkinlik	Şiir tamamlama	T.5.4.1.Şiir yazar T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular
İlk Ders (Dinleme/İzleme Metni)	12. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler

Tablo 1’den anlaşıldığı gibi “Birey ve Toplum” adlı birinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler dokuz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

2. TEMA: MİLLÎ MÜCEDELE VE ATATÜRK			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Mustafa Kemal’in Kağnısı	11. Etkinlik	Şiiri hikâyeleştirme	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Dumlupınar Savaşı	10. Etkinlik	Mektup yazma	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular
6 Mart 1915 Gecesi	13. Etkinlik	Afiş hazırlama	T.5.4.14. Kısa metinler yazar T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
15 Temmuz Gecesi (Dinleme/İzleme Metni)	8. Etkinlik	Slogan hazırlama	T.5.4.14. Kısa metinler yazar



Tablo 2’den anlaşıldığı gibi “*Millî Mücadele ve Atatürk*” adlı ikinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler altı farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

3. TEMA: DOĞA VE EVREN			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Bu Nehir Bizim</b>	12. Etkinlik	Hikâye yazma	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler T.5.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
<b>Okland Adası</b>	9. Etkinlik	Tanıtma yazısı	T.5.4.14. Kısa metinler yazar T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
<b>Deprem</b>	11. Etkinlik	Hikâye tamamlama	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar
<b>Sakın Kesme (Dinleme/İzleme Metni)</b>	5. Etkinlik 12. Etkinlik	Paragraf yazma Dinlenen şiirden hareketle yazma	T.5.4.14. Kısa metinler yazar T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Tablo 3’ten anlaşıldığı gibi “*Doğa ve Evren*” adlı üçüncü temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler sekiz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 4. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4.Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

4. TEMA: MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Kilim</b>	10. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar
<b>Vatan yahut Silistre</b>	9. Etkinlik	Görsel çağrışımdan hareketle şiir yazma	T.5.4.1.Şiir yazar
<b>Boğaç Han</b>	8. Etkinlik	Hikâye kurgulama	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar
<b>Ali Kuşçu (Dinleme/İzleme Metni)</b>	9. Etkinlik	Elektronik posta yazma	T.5.4.14. Kısa metinler yazar

Tablo 4’ten anlaşıldığı gibi “*Millî Kültürümüz*” adlı dördüncü temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler dört farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 5. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5.Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

## 5. TEMA: VATANDAŞLIK

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Çocuk Bahçesindeki Bekçi</b>	10. Etkinlik	Özdeyişten hareketle bilgilendirici metin yazma	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular
<b>Bilinçli Tüketici</b>	9. Etkinlik	Dilekçe yazma	T.5.4.14. Kısa metinler yazar T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır
<b>Özgürlük</b>	10. Etkinlik	Araştırmaya dayalı şiir yazma	T.5.4.1.Şiir yazar
<b>Sokak (Dinleme/İzleme Metni)</b>	9. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar

Tablo 5'ten anlaşıldığı gibi "Vatandaşlık" adlı beşinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler altı farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 6. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6.Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

## 6. TEMA: SAĞLIK VE SPOR

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Karagöz Kibarlık Öğreniyor</b>	11. Etkinlik	Fıkra (nükte) tamamlama	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır
<b>Çitlembik</b>	9. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler
<b>Spor ve Beden</b>	9. Etkinlik	Taslak oluşturup planlı yazma	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır
<b>Tavşan ile Kaplumbağa (Dinleme/İzleme Metni)</b>	12. Etkinlik	Fabl yazma	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler

Tablo 6'dan anlaşıldığı gibi "Sağlık ve Spor" adlı altıncı temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler on iki farklı kazanımla ilişkilidir. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik en fazla kazanım bu temada yer almaktadır.

**Tablo 7. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7.Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

## 7. TEMA: ERDEMLER

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>İyiliğin Değerini Bilen Kim</b>	-	-	-
<b>Büyüklerle Saygı</b>	11. Etkinlik	Şiir yazma	T.5.4.1.Şiir yazar
<b>Yaşama Sevinci</b>	11. Etkinlik	Hikâye tamamlama (düşüm bölümü)	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
<b>Paylaşım (Dinleme/İzleme Metni)</b>	9. Etkinlik	Düşüncelerini yazma	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır

Tablo 7’den anlaşıldığı gibi “*Erdemler*” adlı yedinci temada üç farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. “*İyiliğin Değerini Bilen Kim*” adlı metnin etkinlikleri arasında yazma etkinliği bulunmamaktadır. Diğer metinlerde yer yazma etkinlikleri altı farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 8. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 8.Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

## 8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Barkod</b>	9. Etkinlik	Soruya dayalı yazma	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular
<b>Sosyal Medya Psikolojimizi Bozdu</b>	11. Etkinlik	Afiş hazırlama	T.5.4.14. Kısa metinler yazar
<b>Akıllı Ulaşım Sistemleri</b>	8. Etkinlik	Düşüncelerini yazma	T.5.4.14. Kısa metinler yazar
<b>Aziz Sancar (Dinleme /İzleme Metni)</b>	8. Etkinlik	Edinilen bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazma	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler

Tablo 8’den anlaşıldığı gibi “*Bilim ve Teknoloji*” adlı sekizinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler üç farklı kazanımla ilişkilidir.

5. sınıf ders kitabındaki yazma becerisine yönelik etkinlikler incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) yer alan 16 yazma becerisi kazanımından 11 tanesinin yönerge ve yönlendirmelerde de anlaşılacak şekilde etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Yazma etkinlikleri içerisinde “T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır, T.5.4.8. Sayıları doğru yazar, T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır, T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır, T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır” kazanımlarının belirgin bir şekilde yer almadığı dikkat çekmektedir. Buna karşın “*Sağlık ve Spor*” temasında yer

alan “Çitlembik” metninin 9. etkinliğinin sonunda “Bilgilendirici Metin Yazma Öz Değerlendirme Formu” içerisinde yazma etkinliğinde herhangi bir yönlendirme yapılmamış olmasına rağmen kullanılmayan tüm kazanımların uygulanıp uygulanmadığına dair öz değerlendirme yapılması istenmiştir. Bununla birlikte aynı temada yer alan “Tavşan ile Kaplumbağa” dinleme/izleme metninin 12. etkinliğinin sonunda da “Öyküleyici Metin Yazma Öz Değerlendirme Formu” yer almaktadır. Burada dikkat çeken husus başta yönerge olarak verilmeyen bir kazanımın öğrenci tarafından edinilip edinilmediğinin tespitinin beklenmesindeki tutarsızlıktır. Ayrıca 252 sayfadan oluşan kitapta sadece iki kez öz değerlendirme yapıldığı, bunun da aynı temada yer alan iki farklı türdeki etkinlikte bulunduğu tespit edilmiştir. Sekiz farklı temada 31 yazma etkinliği varken buna yönelik öz değerlendirmenin sadece iki kez ve aynı temada yapılmış olması bu kazanıma yönelik öz değerlendirme sürecini eksik bırakacaktır. Bununla birlikte öğretmen değerlendirme formu veya akran değerlendirme formunun olmayışı da çok büyük eksikliklerdir.

“Erdemler” temasında “Büyüklerle Saygı” metnine ait 10. etkinlikte “Paragraftaki yazım yanlışlarını bulunuz.” şeklinde verilen etkinlikle “T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır, T.5.4.8. Sayıları doğru yazar, T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” kazanımı verilmeye çalışılmıştır. Ancak bu etkinlik yazma becerisinin gelişim süreci için üç farklı kazanımın edinimine uygun bir çalışma olarak değerlendirilememiştir.

5. sınıf ders kitabındaki etkinlik yönergeleri incelendiğinde birçok etkinlikte birden fazla kazanımın yer aldığı, birden fazla becerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Yazma becerisinin çok yönlü bir süreç olmasından hareketle bu şekilde bir uygulamanın yerinde olduğu değerlendirilmiştir. “Doğa ve Evren” temasının ilk metni olan “Bu Nehir Bizim” adlı metne ait 12. etkinlik a, b, c, yönergeleri ile üç aşamalı olarak verilmiştir. İlk önce bir vakıfla ilgili bilgilendirici kısa bir metin verilmiş, daha sonra öğrencilerden edindikleri bilgilerden hareketle hayalî bir kulüp kurduklarını düşünmeleri istenmiş ve bu durumu öyküleştirecek yazmaları beklenmiştir. Etkinliğin üçüncü aşamasında ise bir kulüp kayıt formu örneği verilerek “T.5.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur” kazanımına uygun bir şekilde doldurulması istenmiştir. Bu şekilde farklı kazanımları aşama aşama veren çalışmaların yazma becerisinin gelişiminde daha etkin bir rol oynayacağı değerlendirilmektedir. Üstelik bir etkinlik içerisinde dört farklı yazma kazanımı da net olarak ele alınmış durumdadır.

5. sınıf yazma kazanımları içerisinde dil bilgisine yönelik sadece “T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” kazanımı yer almaktadır. “T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder, T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.” kazanımları ise Okuma/Söz varlığı başlığı altında ele alınmıştır. Dil bilgisine dayalı bu kazanımların dil becerilerinden ayrı ele alınmadığı belirlenmiştir. Ancak dil bilgisi, öğretim süreci olduğu için yapılan bu bilgilerin kazanımlar içerisinde uygulanma süreci dikkate alınmalıdır.

5. sınıf ders kitabında afiş hazırlamadan elektronik postaya, şiirden hikâyeye, bilgilendirici metinden tanıtım yazısına kadar birçok farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler içerisinde “T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular” kazanımının en çok tekrar eden kazanım olduğu görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerinde yazma stratejilerinin uygulanabilirliğinden ziyade “Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.” şeklindeki kazanım açıklamasının öne çıkmış olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim bu açıklama öğrencinin yazabileceği birçok türe yönelik bir gelişim sürecini içermektedir. Tür

bağlamında bakıldığında ise düşüncelerini yazma, bilgilendirici metin yazma, planlı yazma, dilekçe yazma gibi bilgilendirici ağırlıklı türlerin öne çıktığı, öyküleyici metin ve şiir yazmanın ise daha az yer bulduğu görülmektedir. Yazma etkinlikleri içerisinde yer alan fabl yazma etkinliğinin bu yaş grubu öğrencilerin öyküleme ve şiir yazma becerilerine katkı sağlayacağı ve bu gibi etkinliklerin arttırılmasının da yerinde olacağı düşünülmektedir.

### 3.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Ekoyay Eğitim Yayıncılık tarafından hazırlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf” ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda temalarda ne tür yazma etkinlikleri olduğu, bu etkinliklerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan hangi kazanımla ilişkili olduğu tablolştırılmıştır.

**Tablo 9. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

1. TEMA: DOĞA VE EVREN			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Meşeler	6. Etkinlik	Metin Tamamlama	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Tartışarak... Gerçeğe Doğru	7. Etkinlik	Karışık Cümle ve Paragrafları Düzenleme	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Elveda Ağustos Böceği	7. Etkinlik	Mektup yazma	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.
Deniz Hasreti (Dinleme/izleme metni)	6. Etkinlik	Farklı türde metin yazma	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Tablo 9'dan anlaşıldığı gibi “Doğa ve Evren” adlı birinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler iki farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 10. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

2. TEMA: MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Kuşların Çektiği Kağı	7. Etkinlik	Metin Tamamlama	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Çanakkale	8. Etkinlik	El ilanı tasarlama	T.6.4.14. Kısa metinler yazar.
Anadolu İmecesesi	8. Etkinlik	Metinden hareketle yeni bir metin yazma	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Baba (Dinleme/izleme metni)	8. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma (Taslak oluşturma)	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.
	9. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	



(Düzenleme,  
düzeltme,  
paylaşma)

Tablo 10'dan anlaşıldığı gibi “*Millî Mücadele ve Atatürk*” adlı ikinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler üç farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 11.** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

3. TEMA: ÇOCUK DÜNYASI			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Uçurtma	9. Etkinlik	Şiir yazma	T.6.4.1. Şiir yazar.
Oyun	9. Etkinlik	Oyun tanıtımı	T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
Kanatların Çocuklar	8. Etkinlik	Tahmin ederek yazma	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Oyuncak (Dinleme/izleme metni)	7. Etkinlik	Karışık Cümle ve Paragrafları Düzenleme	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Tablo 11'den anlaşıldığı gibi “*Çocuk Dünyası*” adlı üçüncü temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler üç farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 12.** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

4. TEMA: ERDEMLER			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Sevgiyle	5. Etkinlik	Hikâye edici metin yazma	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.
Azim	7. Etkinlik	E-posta yazma	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.
İyilik Üzerine	7. Etkinlik	Formu yönergelere uygun doldurma	T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.
	8. Etkinlik	uygun doldurma	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
	9. Etkinlik	Metin tamamlama	
		Duyuru metni yazma	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Ceylana Yardım Edenler (Dinleme/izleme metni)	10. Etkinlik	Hikâye edici metin yazma	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.

Tablo 12'den anlaşıldığı gibi “*Erdemler*” adlı dördüncü temada altı farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler dört farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 13.** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

### 5. TEMA: MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Gazlı Göl	10. Etkinlik	Hikâye edici metin yazma	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.
Forsa	10. Etkinlik	Metin tamamlama (sonuç bölümü)	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Nineme Ninni	8. Etkinlik	Şiir yazma	T.6.4.1. Şiir yazar.
Öğretmenimin Mektubu (Dinleme/izleme metni)	6. Etkinlik	Mektup yazma	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

Tablo 13'den anlaşıldığı gibi "Millî Kültürümüz" adlı beşinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler dört farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 14. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

6. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Büyük Keşifler	5. Etkinlik	Duyuru metni yazma	T.6.4.14. Kısa metinler yazar.
	6. Etkinlik	Hikâye edici metin yazma	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.
Mavi Portakal	6. Etkinlik	Metin tamamlama	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Buldum... Buldum...	8. Etkinlik	Verilen unsurları kullanarak hikâye yazma	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.
İçimdeki Müzik (Dinleme/izleme metni)	9. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.
	10. Etkinlik	Kullanım kılavuzu yazma	T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Tablo 14'ten anlaşıldığı gibi "Bilim ve Teknoloji" adlı altıncı temada altı farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler beş farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 15. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

7. TEMA: SANAT			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Çocuk ve Resim	7. Etkinlik	Görselden hareketle yazma	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
Yaz Sinemaları	8. Etkinlik	Afiş hazırlama	T.6.4.14. Kısa metinler yazar.
Yürekler	7. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

<b>Mozart`ın Müziği (Dinleme/izleme metni)</b>	8. Etkinlik	Metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
--	-------------	---	--

Tablo 15`ten anlaşıldığı gibi “*Sanat*” adlı yedinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler üç farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 16. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 8. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

8. TEMA: VATANDAŞLIK			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Kurtla Köpek</b>	12. Etkinlik	Şiir yazma	T.6.4.1. Şiir yazar.
<b>Nazilli Destanı</b>	6. Etkinlik	Gezip gördüğü yeri tanıtmaya yazısı	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.
<b>Vatan Sevgisini İçten Duyanlar</b>	6. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.
<b>Seyfi Dede (Dinleme/izleme metni)</b>	9. Etkinlik	İş ilanı metni yazma	T.6.4.14. Kısa metinler yazar.

Tablo 16`dan anlaşıldığı gibi “*Vatandaşlık*” adlı yedinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler üç farklı kazanımla ilişkilidir.

6. sınıf ders kitabındaki yazma becerisine yönelik etkinliklerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı`nda (MEB, 2019) yer alan 14 yazma becerisi kazanımından 7 tanesini içerdiği görülmüştür. En çok tekrar eden kazanım “T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular” kazanımıdır. Bununla birlikte “T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun olarak doldurur” kazanımına bir kez yer verildiği görülmektedir. İlgili kazanım “*Erdemler*” temasında yer alan “*İyilik Üzerine*” metninin 7. etkinliğiyle ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte etkinliklerde hiç yer verilmeyen kazanımlar bulunmaktadır. Bunlar “T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır, T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır, T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler, T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır, T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımlarıdır.

6. sınıf ders kitabında ayrıca birden fazla yazma etkinliğine yer veren metinler de yer almaktadır. “*Erdemler*” temasında yer alan “*İyilik Üzerine*” metninde 7, 8 ve 9. etkinlikler yazma becerisi etkinlikleridir. Bununla beraber “*Bilim ve Teknoloji*” temasında yer alan “*Büyük Keşifler*” metnindeki 5 ve 6. etkinliklerin yazma etkinliği olduğu saptanmıştır. Son olarak “*Sanat*” temasında yer alan “*İçimdeki Müzik*” isimli bir diğer metinde ise 9 ve 10. etkinliklerin yazma etkinliği olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) doğrultusunda 6. sınıflar düzeyinde dil bilgisi temelli etkinliklere yazma becerisi kazanımları içerisinde yer verilmiştir. İlgili etkinliklerde boşluk doldurma, açık uçlu soru cevaplama, eşleştirme, doğru/yanlış gibi çeşitli türler yer almaktadır.

6. sınıf ders kitabında yazma stratejilerinin kullanımına ağırlık veren etkinliklerde cümle düzeyinde yazma, karışık cümleleri düzenleme etkinliklerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Basitten karmaşığa ve öğrenci seviyesine uygunluk ilkeleri göz önüne alındığında ilgili etkinliklerin sayıca ön planda olmasıyla öğrencilerin cümle düzeyinde yazma becerisinde yetkinlik kazanmasının amaçlandığı görülmektedir. Ders kitapları öğrencilerin ilgili programda yer alan kazanımları edinebilmeleri açısından en temel kaynaktır. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisine yönelik söz konusu kazanımlara yer verilmemesi o yaş seviyesindeki öğrencilerin ilgili kazanımları edinmesi açısından büyük bir eksikliğe neden olmaktadır. Yazma etkinliklerinin biçim özellikleri dikkate alındığında yazı türleri açısından hikâye edici metinlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Sınıf seviyesine göre bu durum doğal karşılanabilir. Bunun yanında bilgilendirici metin ve şiir yazımı ile ilgili etkinlikler de yer almaktadır. Ancak ilgili etkinliklerin söz konusu metin türlerine yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla ders kitabında yer aldığı söylenebilir. Söz konusu yazı türleri içerisinde şiirin en az yer verilen tür olduğu görülmektedir.

6. Sınıf Türkçe (Ekoyay Eğitim Yayıncılık) ders kitabındaki yazma etkinlikleri ilgili metinle konu ve tür olarak benzerlik göstermektedir. Metnin türü şiir ise devamında verilen yazma etkinliği de şiir türündedir. Bu durum öğrencide tür farkındalığının kazandırılması ve buna yönelik üretim becerilerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

### 3.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Özgün Yayıncılık tarafından hazırlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf” ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda temalarda ne tür yazma etkinlikleri olduğu, bu etkinliklerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan hangi kazanımla ilişkili olduğu tablolaştırılmıştır.

**Tablo 17. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

1. TEMA: ERDEMLER			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Karanfiller ve Domates Suyu	11. Etkinlik	Afiş hazırlama	T.7.4.11. Kısa metinler yazar T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar
Ninenin Kitabı	10. Etkinlik	Kitap incelemesi yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar
Baba, Bana Bir Şiir Bul	8. Etkinlik	Şiir yazma	T.7.4.1. Şiir yazar T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır
Akıllı Kız (Dinleme/İzleme Metni)	5. Etkinlik 8. Etkinlik	Dinlediği metni özetleyip yazma E-posta yazma	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.7.4.11. Kısa metinler yazar

Tablo 17’den anlaşıldığı gibi “Erdemler” adlı birinci temada beş farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler yedi farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 18. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

### 2. TEMA: MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Atatürk Anıları</b>	ve 9. Etkinlik	Tanık olunan bir olayı yazma	T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır
<b>Koca Seyit</b>	6. Etkinlik	Görselden hareketle duygu ve düşüncelerini yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır
<b>Bir Mustafa Kemal Vardı</b>	7. Etkinlik	Mektup yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır
<b>Bayrağımızın Altında (Dinleme/İzleme Metni)</b>	7. Etkinlik	Şiir yazma	T.7.4.1. Şiir yazar

Tablo 18'den anlaşıldığı gibi "Millî Mücadele ve Atatürk" adlı ikinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler sekiz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 19.** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

3. TEMA: DUYGULAR			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Meşe ile Saz</b>	7. Etkinlik	Fabl tamamlama	T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar
<b>Küçük Çocuk</b>	7. Etkinlik	Özdeyişten hareketle yazma	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır
<b>Yıkmak Kolay</b>	-	-	-
<b>Sözcüklerin Gücü (Dinleme/İzleme Metni)</b>	3. Etkinlik 4. Etkinlik 9. Etkinlik	Özetleyip yazma Başkasının yerine koyup yazma Dilekçe yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar

Tablo 19'dan anlaşıldığı gibi "Duygular" adlı üçüncü temada beş farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. "Yıkmak Kolay" adlı metnin etkinlikleri arasında yazma etkinliği bulunmamaktadır. Diğer metinlerde yer yazma etkinlikleri sekiz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 20.** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

#### 4. TEMA: MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ



Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
İstiklâl Marşı'nın Kabulü	7. Etkinlik	Biyografi yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar
Büyük Mimar Koca Sinan	9. Etkinlik	Gezi yazısı yazma	T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar
Yurt Türküsü	4. Etkinlik	Blog yazısı düzenleme	T.7.4.11. Kısa metinler yazar T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır
Anadolu Üstüne	8. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır

Tablo 20'den anlaşıldığı gibi "Millî Kültürümüz" adlı dördüncü temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler altı farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 21.** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

5. TEMA: DOĞA VE EVREN			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Küçük Yunus	10. Etkinlik	Metinden hareketle düşüncelerini yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar
Son Leylek	5. Etkinlik	Metin tamamlama (sonuç bölümü)	T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar
Güz	5. Etkinlik	Görselden hareketle yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar
	8. Etkinlik	Kompozisyon yazma	T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır
Dünya Kadar Plastik (Dinleme/İzleme Metni)	8. Etkinlik	Araştırmaya dayalı bilgilendirici metin yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler

Tablo 21'den anlaşıldığı gibi "Doğa ve Evren" adlı beşinci temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler sekiz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 22.** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

## 6. TEMA: SANAT

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Anadolu Davulu	10. Etkinlik	Tanıtım yazısı yazma	T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar T.7.4.11. Kısa metinler yazar
Sazıma Karagöz ile Hacivat	5. Etkinlik 8. Etkinlik	E-posta yazma Verilen unsurları kullanarak hikâye yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır
Türkiye’de Geleneksel Sanatlar (Dinleme/İzleme Metni)	7. Etkinlik 8. Etkinlik	Açıklayıcı metin yazma Form doldurma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur

Tablo 22’den anlaşıldığı gibi “Sanat” adlı altıncı temada beş farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler sekiz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 23.** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

## 7. TEMA: KİŞİSEL GELİŞİM

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Ağaç ve Sen	4. Etkinlik 5. Etkinlik	Düşüncelerini yazma Verilen sözcükleri kullanarak şiir yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar T.7.4.1. Şiir yazar
Bazı İnsanlar	8. Etkinlik 12. Etkinlik	Görselden hareketle yazma Kişisel özelliklerini tanıtan yazı yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar
Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	4. Etkinlik 8. Etkinlik	Özetleyip yazma Verilen kavramlardan hareketle hikâye yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
İletişim Becerilerimiz	4. Etkinlik 8. Etkinlik	Görselden hareketle yazı yazma	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır

(Dinleme/İzleme Metni)	Görselden hareketle yazma	T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır
------------------------	---------------------------	--

Tablo 23'ten anlaşıldığı gibi “*Kişisel Gelişim*” adlı yedinci temada sekiz farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler dokuz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 24.** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 8. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri

8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Ampulün Yanışı</b>	İlk	5. Etkinlik	T.7.4.11. Kısa metinler yazar
		8. Etkinlik	T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler
<b>İbni Sina</b>		Düşüncelerini yazma	
	3. Etkinlik	İzlemeye dayalı yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular
	9. Etkinlik	Özdeyişten hareketle yazma	
<b>Işıklı Haberleşenler</b>	7. Etkinlik	Görselden hareketle kısa yazma	T.7.4.11. Kısa metinler yazar
<b>Elinizin Altındaki Dünya (Dinleme /İzleme Metni)</b>	-	-	-

Tablo 24'ten anlaşıldığı gibi “*Duygular*” adlı üçüncü temada üç farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. “*Elinizin Altındaki Dünya*” adlı dinleme/izleme metninin etkinlikleri arasında yazma etkinliği bulunmamaktadır. Diğer metinlerde yer yazma etkinlikleri üç farklı kazanımla ilişkilidir.

7. Sınıf Türkçe (Özgün Matbaacılık) ders kitabındaki yazma becerisine yönelik etkinlikler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan 17 yazma becerisi kazanımından 14 tanesine doğrudan yer verildiği görülmektedir. “T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır, T.7.4.9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır, T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımlarının belirgin bir şekilde yer almadığı dikkat çekmektedir. Buna karşın “*Doğa ve Evren*” temasında yer alan “*Son Leylek*” metninin sonunda bir sonraki metne hazırlık çalışmasında verilen yazma yönergesinde “*Ülkemizde küresel ısınmanın etkilerini görüyor musunuz? Araştırmanızdan hareketle düşüncelerinizi ifade eden bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınızı grafik, tablo ve çizelgeyle destekleyiniz.*” şeklinde bir yönlendirme yapılmıştır. Öğrencinin okuldan bağımsız gerçekleştireceği bir çalışmada kitabın hiçbir yerinde uygulanmamış bir yazma kazanımının verilmesi doğru değildir. Öğretmen rehberliğinde yapılacak çalışmalarda yapılmış bir çalışma öğrencinin bireysel olarak yapacağı başka çalışmalara ışık tutacak nitelikte olmalıdır.

7. sınıf yazma kazanımları içerisinde dil bilgisine yönelik sadece T.7.4.13. *Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.* kazanımı yer almaktadır. “T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder, T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder, T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar, T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder, T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.” kazanımları ise okuma/söz varlığı başlığı altında ele alınmıştır.

7. sınıf ders kitabında afiş hazırlamadan elektronik postaya, şiirden hikâyeye, bilgilendirici metinden tanıtım yazısına kadar birçok farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler içerisinde “T.7.4.11. Kısa metinler yazar.” kazanımının en çok tekrar eden kazanım olduğu görülmektedir. Bunun sebebini de öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine dayalı olarak daha kısa metinler yazma eğiliminde olduklarına bağlamak mümkündür. Tür bağlamında bakıldığında ise düşüncelerini yazma, görselden hareketle duygu ve/veya düşüncelerini yazma, form doldurma, tanıtım yazısı, kitap incelemesi gibi bilgilendirici ağırlıklı türlerin öne çıktığı; öyküleyici metin ve şiir yazmanın ise daha az yer bulduğu görülmektedir.

### 3.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf” ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda temalarda ne tür yazma etkinlikleri olduğu, bu etkinliklerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan hangi kazanımla ilişkili olduğu tablolaştırılmıştır.

**Tablo 25. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

1. TEMA: ERDEMLER			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	9. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.8.4.6 Bir işi işlem basamaklarına göre yazma T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler
Kaşığı	8. Etkinlik	Hikâye edici metin yazar.	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır
İnsanla Güzel	8. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.8.4.6 Bir işi işlem basamaklarına göre yazma T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler

<b>Kedi ile Fare (Dinleme/İzleme Metni)</b>	4. Etkinlik 7. Etkinlik	Özet yazma Hikâye edici metin yazar.	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
---	----------------------------	--	---

Tablo 25'ten anlaşıldığı gibi "Erdemler" adlı birinci temada beş farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler dokuz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 26. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

2. TEMA: MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
<b>Bayrağımızın Altında</b>	7. Etkinlik	Şiir yazma	T.8.4.1. Şiir yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır
<b>Atatürk ve Müzik</b>	7. Etkinlik	Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanma	T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır
<b>Kınalı Ali'nin Mektubu</b>	8. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
<b>Atatürk'ü Gördüm (Dinleme/İzleme Metni)</b>	3. Etkinlik 8. Etkinlik	Özet yazma Anı yazma	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler

Tablo 26'dan anlaşıldığı gibi "Millî Mücadele ve Atatürk" adlı birinci temada beş farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler yedi farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 27. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

### 3. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ



Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	9. Etkinlik	Görselden hareketle metin oluşturma	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular
Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri			
Parktaki Bilim	7. Etkinlik	Hikâye tamamlama	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Uzay Giysileri (Dinleme/İzleme Metni)	8. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar

Tablo 27'den anlaşıldığı gibi "Bilim ve Teknoloji" adlı üçüncü temada üç farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. "Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri" adlı metnin etkinlikleri arasında yazma etkinliği bulunmamaktadır. Diğer metinlerdeki etkinlikler beş farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 28. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

#### 4. TEMA: BİREY VE TOPLUM

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Kaldırımlar	7. Etkinlik	Şiir yazma	T.8.4.1. Şiir yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır
Portakal Dilimiz Kuşatma Altında	6. Etkinlik 8. Etkinlik	Günlük yazma Görselden hareketle bilgilendirici metin yazma	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular
Karanlığın Rengi Beyaz (Dinleme/İzleme Metni)	5. Etkinlik	Empati duygusuyla hikâye edici metin yazma	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler

Tablo 28'den anlaşıldığı gibi "Birey ve Toplum" adlı üçüncü temada dört farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler altı farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 29. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

#### 5. TEMA: ZAMAN VE MEKÂN

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Eşref Saat	7. Etkinlik	Hikâye yazma	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar
Türkiye	7. Etkinlik	Görselden hareketle yazma	T.8.4.1. Şiir yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır
Peri Bacaları	5. Etkinlik	Gezi yazısı yazma	T.8.4.12. Kısa metinler yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Robinson Crusoe (Dinleme/İzleme Metni)	3. Etkinlik 4. Etkinlik	Özetleyerek yazma Tahminlerden hareketle metin tamamlama	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular

Tablo 29'dan anlaşıldığı gibi "Zaman ve Mekân" adlı beşinci temada beş farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler altı farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 30. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

6. TEMA: MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ			
Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Göç Destanı	7. Etkinlik	Mizahi öğelerden faydalanarak hikâye yazma	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar T.8.4.8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	7. Etkinlik 9. Etkinlik	Kısa metin yazma Bilgilendirici metin yazma	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Bir Fincan Kahve	4. Etkinlik 7. Etkinlik	Olayları sırasına yazma Form doldurma	T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur
Kız Kulesi (Dinleme/İzleme Metni)	6. Etkinlik 9. Etkinlik	Yabancı sözcüklerin yerine Türkçelerini kullanma Form doldurma	T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur

Tablo 30'dan anlaşıldığı gibi "Millî Kültürümüz" adlı altıncı temada yedi farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler sekiz farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 31. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

## 7. TEMA: DOĞA VE EVREN

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Yılkı Atı	6. Etkinlik	Betimlemelerden faydalanarak cümle kurma	T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır
	10.Etkinlik	Hikâye yazma	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Rüzgâr	7. Etkinlik	Şiir yazma	T.8.4.1. Şiir yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Gündüzünü Kaybeden Kuş	8. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar
Hava Kirliliği (Dinleme/İzleme Metni)	8. Etkinlik	Haber metni yazma	T.8.4.12. Kısa metinler yazar

Tablo 31'den anlaşıldığı gibi "Doğa ve Evren" adlı yedinci temada beş farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler yedi farklı kazanımla ilişkilidir.

**Tablo 32. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 8. Temada Yer Alan Yazma Etkinlikleri**

## 8. TEMA: VATANDAŞLIK

Metin	Etkinlik Numarası	Etkinlik	İlgili Kazanım/Kazanımlar
Haritada Bir Nokta	9. Etkinlik	Görselden hareketle yazma	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar
Yaşamaya Dair	7. Etkinlik	Şiirden hareketle bilgilendirici metin yazma	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
Kalbim Rumeli'de Kaldı	4. Etkinlik	Özetleyerek yazma	T.8.4.12. Kısa metinler yazar
	8. Etkinlik	Bilgilendirici metin yazma	T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır
Zeytinyağı Üretimi (Dinleme /İzleme Metni)	7. Etkinlik	Tablo ve grafiklerden hareketle bilgilendirici metin yazma	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi "Vatandaşlık" adlı sekizinci temada beş farklı türde yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler beş farklı kazanımla ilişkilidir.

8. sınıf Türkçe (Millî Eğitim Bakanlığı) ders kitabında yer alan yazı türlerinin dağılımı dikkate alındığında etkinliklerde bilgilendirici metin oluşturmaya ağırlık verildiği görülmektedir. Daha sonra hikâye edici metinlere, en az sayıda da şiir yazma etkinliğine yer verilmiştir. Zengin şiir

kültür mirasına sahip milletin nesilleri için hazırlanan kitapta şiir türüne biraz daha yer verilip bu alan üzerinde gelişme göstermelerini beklemek yanlış olmayacaktır. Zira şiir, sanatta estetik ve incelik isteyen bir türdür. Günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu incelik ve nezaketin, derslerde bu çalışmalarla çocukların bilinçaltına işlenerek tesis edilmesi mümkündür. Ayrıca çocuklarda edebî zevk oluşturabilmek için de şiir etkinliklerine biraz daha ağırlık verilmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Çünkü şiir, edebî niteliğinin yanı sıra düz yazı türlerine göre daha özlü bir anlatıma sahiptir.

8. sınıf ders kitabındaki yazma etkinliklerinin ilgili metinle konu ve tür olarak benzerliğinin olması, metnin örnek alınarak öğrenci tarafından yazısını oluşturması açısından kolaylık taşımakta ve güzel bir seçim olarak dikkat çekmektedir. Bu, aynı zamanda metin ve etkinlik arasında tutarlılığı da sağlamaktadır. Kitapta bu hususa genel olarak dikkat edilmişse de “*Millî Kültür*” temasının “*Göç Destanı*” metninde yazma etkinliği olarak Nasreddin Hoca ile ilgili bir etkinliğe yer verilmesi ve çalışmada mizahî öğelere yer verilmesinin istenmesi “*T.8.4.8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.*” kazanımına kitapta yer verebilmek adına yanlış yapılmış bir seçimdir. Bu kazanımın farklı bir metinde tutarlılığı bozmayacak biçimde başka bir metnin etkinliği olarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılabileceği düşünülmektedir.

Kitaptaki metinlerin yazma etkinlikleri, son etkinlikler olarak yer almaktadır. Programda yer alan kazanımlar dikkate alındığında “*T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder, T.8.4.19. Cümle türlerini tanır, T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.*” kazanımları da yazma becerisine ilişkin kazanım olarak geçtiğinden kitapta son kısımda yer almış ve yazma becerisine yönelik bir etkinlik gibi sunulmuştur. Ancak bu etkinliklerin “dil bilgisi” başlığı altında yer alıp değerlendirilmesi daha isabetli olacaktır. Zira öğrencilerin, tespit ettikleri bir ögenin altını çizmelerini yazma becerisi gerektirecek bir özellik olarak görmek doğru değildir.

**Tablo 32.** *Sınıf Düzeylerine Göre Etkinlik ve İlişkili Olduğu Kazanım Sayısı*

Sınıf Düzeyi	Etkinlik Sayısı	Sınıf Düzeyinde Yazma Kazanımı Sayısı	Etkinliklerle İlişkilendirilmeyen Kazanım Sayısı
5. Sınıf	32	16	5
6. Sınıf	37	14	7
7. Sınıf	41	17	3
8. Sınıf	39	20	3

Etkinlik ve kazanım tasnifinde genel anlamda Tablo.32’deki sonuç ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçla 5. sınıf düzeyinde 5, 6. sınıf düzeyinde 7, 7. sınıf düzeyinde 3, 8. sınıf düzeyinde 3 olmak üzere toplam 18 kazanım yazma etkinlikleri içerisinde yer almamıştır. Bu durumun detayları incelendiğinde birçoğunun dil bilgisi kazanımı olduğu ve farklı etkinlikler içerisinde kazandırılmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Dil bilgisi öğretimini amaçlayan ve kural-konu ediniminin ölçülmeye çalışıldığı etkinliklerin yazma becerisinin gelişiminde değerlendirilemeyeceği açıktır. Ancak öğretim programında “yazma” becerisi altında ele alındığı için bu kazanımlar içerisinde yer verilmiştir.

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe ders kitapları hem içerik olarak edebî ürünler barındırmakta hem de dil becerilerinin gelişimi için etkinliklerle öğrencilerin beceri edinimini esas almaktadır. Çerçi (2016) ders kitaplarının anlama-anlatma sürecinin, öğretmen-öğrenci etkileşimi ile sürdürülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Hâl böyleyken alanyazındaki birçok çalışma Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersizliğini ortaya koymaktadır. (İşcan, 2004; Yılmaz, 2005; Duran, 2006; Kayabekir, 2010; Ayhan, 2010; Batur, 2010; Kırbas, Orhan ve Topal, 2012; Akın, 2015; Mazlum ve Mazlum, 2016; İşcan ve Cimbız, 2018). Bu açıdan bakıldığında dil becerilerinin ve yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması için kullanılan temel kaynak olan ders kitaplarının incelenmesi ve gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

Yazma sürecinin özendirilmesi, teşvik edilmesi ve geliştirilmesinde yazma etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Wiener (1990), öğretmenin bu süreci doğru planlayıp öğrencilere aktarma aşamasında da bunu yansıtması gerektiğini ortaya koymuştur. Fusco ve Noren (1988) ise yazma becerisinin gelişiminde kullanılan resimli kitapların aynı zamanda hikaye kavramını anlama, ayrıntıları tanıma, sıralama ve karakter gelişimi gibi temel bilişsel ve dilbilimsel becerilerin gelişimini de destekleyebileceğini tespit etmiştir. McGee ve Tompkins (1983) dil becerilerinin gelişiminde kullanılan görsel içerikli kitapların öğrencilerin doğal dil yeterliliklerinden yararlandığını ve buna bağlı olarak okuma becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onların hayal güçlerini ve yazma stillerini ve ifade tarzı duyarlılıklarını da geliştireceğini ortaya koymuştur. Ramies'e (1983) göre yazma eğitimi; yazılı ürün üzerinde yoğunlaşmaktan, süreç yazımına vurgu yapmaya başlamıştır. Bu da doğru dil modellerini taklit etmeye, kopyalamaya ve dönüştürmeye odaklanan bir öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin neler yapabileceğine vurgu yapar. Daha sonra yazmayı planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme gerektiren bir süreç olarak görür (Hedge, 2000; Ramies, 1983). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin de süreç temelli olarak planlanması, bu aşamalarla düzenlenmesi daha etkili bir edinim sağlayacaktır. Yibre'ye (2019) göre ders kitabı geliştiricilerinin, öğrencileri işbirlikçi yazma pratiği yapmak için kolayca fikir üretmeleri için motive edebilecek ikili/grup çalışması yazma etkinlikleri üretmesi gerektiğini ifade etmektedir. Arıcı (2008) üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada yazılı anlatım çalışmalarına ilgi duyan öğrencilere rehberlik yapılarak düzenli çalışma ortamı sağlanabileceğini ortaya koymuştur.

Yabancı araştırmalar kadar Türkçe nezdinde yapılan çalışmalar da yazma becerisinin gelişiminde süreç odaklı yaklaşımın etkililiğini ortaya koymaktadır. Demir Atalay (2015) incelediği ders kitabında; yazma süreçleri açısından yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızın bulguları da bunu desteklemekte ve Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin daha çok ürün odaklı ve öğretmen yönlendirmesiyle ilerleyecek şekilde planlandığı görülmektedir. Arıcı ve Ungan'a göre (2015) yazılı anlatım becerisi, uygulamalarla geliştirilecek bir beceri olduğundan Türkçe derslerinde öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirici ve öğrencilerin yazmaktan hoşlanacakları nitelikte yazılı anlatım çalışmaları yapılması gerektiği ortaya konulmuştur.

2020-2021 eğitim-öğretim yılında kullanılan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Anıttepe Yayıncılık), 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ekoyay Eğitim Yayıncılık), 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Özgün Matbaacılık) ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Millî Eğitim Bakanlığı) yazma etkinliklerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bunlara bağlı öneriler şöyledir:

- Türkçe ders kitapları içerisinde farklı metin türlerine ait yazma etkinlikleri yer almaktadır.
- Yazma etkinlikleri hazırlanırken Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Bulgularda en fazla/en az yer verilen kazanımlar tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerisinde yetkinlik kazanması için tüm kazanımlara eşit şekilde yer verilmelidir.
- Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik yönergeleri incelendiğinde birçok etkinlikte birden fazla kazanımın yer aldığı, birden fazla becerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Bulgular ışığında 8. sınıf Türkçe ders kitabının nispeten yeterli düzeyde olduğu; 5, 6, 7. sınıf kitaplarının ise yazma becerisinin gelişimi için tam anlamıyla yeterli olmadığı değerlendirilmektedir.
- Ders kitaplarının daha nitelikli, kendi içerisinde aşamalı bir gelişim gösteren etkinliklerle tasarlanması gerekliliği ortaya konulmuştur.
- Yazma becerisinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine yönelik değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu gibi formların her temada yer alması gerekmektedir.
- Kitapların yazımında görev alan akademisyen, uzman ve öğretmenlerin öğrencilerin yaş, gelişim gibi temel özelliklerinin yanı sıra hem değerler eğitimi hem de öğrencilerin duygusal, bilişsel, duyuşsal, psiko-sosyal gelişim süreçlerini dikkate almaları gerekmektedir.
- Yazma etkinlikleri içerisinde istenecek/yazdırılacak metin türleri belirlenirken öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alınmalıdır. Etkinlikler için ayrılan çok uzun sayfalar/bölümler öğrenciler tarafından fazla bulunabilmekte ve göz korkutucu bir hüviyet taşımaktadır. Bunların daha makul, öğrenciler tarafından müspet karşılanacak uzunlukta olması daha doğru olacaktır.
- Yazma etkinliklerinin ürün odaklı değil süreç odaklı olarak planlanması ve öğretmenin rehberliğinde bu sürecin etkin bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Halihazırda öğretmen kılavuz kitaplarının kullanılmadığı öğretim programları uygulamada olduğu için öğretmenin bu süreci yönlendirmesi çok büyük önem taşımaktadır.
- Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyi dikkate alınarak öyküleyici metinlere daha fazla yer verilmesinin yerinde olacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca duyguların dışavurumuna da katkı sağlayan ve edebî açıdan daha nitelikli içerikler sunan şiir yazma etkinliklerinin artırılması da yerinde olacaktır.
- Türkçe dersinin dışında *Seçmeli Yazma Becerileri* dersine yönelik de öğretim programı doğrultusunda yazılı anlatım çalışmaları/materyalleri hazırlanmalıdır.

Gelişen şartların, değişen teknolojinin ve küçülen dünyanın gelecek nesiller tarafından daha iyi anlatılması yazma becerisi gelişmiş öğrencilerle mümkün olacaktır. Yazı yazma süreci öğrencilere bir zorunluluk, görev, ödev kapsamında değil; kişisel gelişimlerini ve kendilerini ifade etmelerine yönelik beceri edinmelerini sağlayıcı şekilde aktarılmalıdır. Yazıyı, yaşama bir bakış ve kendini doğru ifade etme süreci olarak benimseyen öğrencilerin severek, isteyerek yazacakları; aynı zamanda bu becerinin gelişimi için daha fazla çaba gösterecekleri değerlendirilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. Sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10(15), 19-34.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2015). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 317-327.
- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabı resimlemelerinin biçim ve içerik açısından 11 yaş grubuna uygunluğu ve aynı yaş grubu öğrencilerin yaptığı resimlemelerle karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Batur, Z. (2010). Anadili öğretiminde gösterge bilimin yeri: ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle gösterge metinleri bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies*, 5(4), 174-200.
- Belet Boyacı, Ş. D., Güner, M. ve Babadağ, G. (2017). "Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?" değer eğitiminde "Küçük Kara Balık" örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 172-194.
- Çapraz-Baran Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998.
- Demir Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, (54), 727-777.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu K.(2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık.
- Duran, S. (2006). *Türkçe derslerinde resimlerin kullanımı ve öğrencilerin metinleri anlamalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durdu, L. ve Özden, Y. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Fusco, E. ve Noren, C. (1988). *Wordless books: An early language development program*. Littleton, MA: Sundance Publishers & Distributors, Inc.
- Göçer, A.(2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- İşcan, A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İşcan, A. ve Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272.
- Kayabekir, T. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların (resimlemelerin) metne uygunluk açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırbaş, T., Orhan, S. ve Topal, Y. (2012) İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel öğelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir bakış. *Turkish Studies*, 7(4), 2225- 2235.
- Mazlum, Ö. ve Mazlum, F.S. (2016). İlköğretim 4. Sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Oğuzkan, F.(1993). *Eğitim terim sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- MEB (2006). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- McGee, L. ve Thompkins, G. (1983). Wordless picture books are for older readers. *Journal of Reading*, 27(2), 120-123.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap ve Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ramies, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2005). *İlköğretim okulları ilk kademedeki okutulan ders kitaplarının resimlemeleri yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yibre, M. (2019). An analysis of the structure of group writing activities in English textbook. *International journal of education and literacy studies*, 7(2), 122-133.
- Wiener, H. S. (1990). *Any child can write*. New York: Bantam Books.



## Kamusal Pedagoji Olarak Transit

*Transit as Public Pedagogy*

Nurhayat Güneş<sup>1\*</sup>

\* Sorumlu yazar  
Corresponding author

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Türkiye  
Assist. Prof. Dr., Dicle University, Turkey  
nurhayatgunes77@gmail.com  
ORCID ID 0000-0001-6627-4934

Makale geliş tarihi / First received : 01.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 25.02.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Bu makalenin kısa özeti, 1-3 Kasım 2019 tarihleri arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 1. Uluslararası İnfomal Öğrenme Kongresi'nde (ICIL) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 2- Bu makalede veriler doküman incelemesine dayanmaktadır ve etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 06%

### Atf bilgisi / Citation:

Güneş, N. (2021). Kamusal pedagoji olarak transit. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 127-141.

**ÖZ**

Örgün eğitim kurumlarının ötesinde gerçekleşen eğitim fenomenlerini tanımlamak için araştırmacılar tarafından özellikle son otuz yıldır yaygın bir biçimde "Kamusal Pedagoji" (Public Pedagogy) kavramı kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, kamusal pedagojinin kuramsal temelini tanıtarak onun bir ortamı olarak transiti kavramsallaştırılma sürecini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma ve sanat temelli araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış olup, araştırmanın verileri doküman incelemesi ile yapılandırılmıştır. Araştırmada öncelikle kamusal alan kavramı genel bir çerçeveden incelenmiş ardından okul dışında bu alanlarda meydana gelen eğitimi modelleyen kamusal pedagojiye yer verilmiştir. Daha sonra buna örnek olarak araştırmacının öğrenme yollarını, bu öğrenmelerin süreçlerini ve ortamlarını somutlaştırdığı diğer bir deyişle kamusal pedagojinin bir ortamı olarak transiti kavramsallaştırdığı iki çalışma gözden geçirilmiştir. Örnek olarak seçilen bu araştırmaların incelenmesi neticesinde, transiti kamusal pedagojinin içinde önemli bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak transiti bilgi iletme potansiyeli göz önüne alınarak daha etkili bir öğrenme ortamı haline getirilebileceği önerisine yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler**

Kamusal pedagoji, kamusal alan, okul dışı öğrenme, transit.

**ABSTRACT**

The term "Public Pedagogy" has been widely used by researchers especially for the last thirty years in order to describe phenomena that occur beyond the formal education institutions. The aim of this research is to introduce the theoretical basis of public pedagogy and examine the conceptualization of transit as its medium. In this study qualitative research and art-based research methods were used together and the data of the research was structured by document analysis. In the study, the concept of the public sphere was examined from a general perspective at first and then was included the public pedagogy, which models the education that takes place outside of school. Then, as examples of the public pedagogy, two studies in which the researcher concretizes the learning paths, processes and environments of these learning, in other words, conceptualizes the transit as an environment of public pedagogy, are reviewed. As a result of examining these studies selected as examples, it was concluded that the transit creates an important learning environment within the public pedagogy. Finally, it is suggested that the transit can be transformed into a more effective learning environment, taking into account its potential to convey information.

**Keywords**

Public pedagogy, public sphere, out-of-school learning, transit.

## GİRİŞ

Eğitim, değişime ve gelişime açık dinamik bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç, “doğumda başlar ve devamlı olarak bireyin güçlerini şekillendirir, bilincini zenginleştirir, karakterini şekillendirir, fikirlerini geliştirir, duygu ve hislerini uyandırır” (Dewey, 2014, s. 1). Eğitimde pedagoji ise yeni doğan ile yetişkin arasındaki çocukların eğitim süreçlerinin düzenlenmesi ile ilgilenmektedir. Diğer bir deyişle pedagoji, öğretme teorisi, stratejisi, içerik ve onun sunulma şeklini inşa etmeyi kapsamaktadır. Ayrıca pedagoji, politik, sosyal ve ekonomik amaçlar için eğitim fikirlerini içermektedir (Hinchliffe, 2001, s. 32). Bu eğitim, resmi eğitim sistemleri içinde olduğu kadar resmi olmayan eğitim sistemlerinde de devam etmektedir. Ancak geleneksel tanımlarda pedagoji, okul gibi kurumsal alanlarda örgün öğretme ve öğrenmeyi organize etmenin kültüre özgü yollarını ifade etmektedir. Çağdaş eğitim teorisinde de pedagoji, tipik olarak müfredat, öğretim ve değerlendirme bölümlerine ayrılır: Sırasıyla kültürel bilgi ve içerik, sınıf etkileşimi ve öğrenci performansının değerlendirilmesini kastetmektedir (Luke & Luke, 1994, s. 566). Giroux (2004a) ise pedagojinin, sadece basit bir biçimde bilginin, değerlerin ve deneyimlerin sosyal inşası ile ilgili olmadığını; onun aynı zamanda, eğitimciler, izleyiciler, metinler ve kurumsal oluşumlar arasındaki yaşanmış etkileşimlerde somutlaştırılmış edimsel bir uygulama olduğunu düşünmektedir. Aynı düşüncelerle Lieberman ve Pointer Mace (2008)’de öğrenmenin sosyal bir olgu olduğunu savunarak öğrenmenin deneyim ve uygulamayla kazanıldığını ileri sürmektedir.

Buradan yola çıkarak eğitimin salt okulda değil müzeler, sanat galerileri, ev, işyerleri, sokaklar, müzik, televizyon, video oyunları, sinema ve internet gibi her yerde gerçekleştiğini söylemek yanlış olmaz. Bu yerler, insanları şekillendiren yaşamın birçok boyutu, kısacası hayatımızın müfredatıdır. Okul duvarları dışında buralarda meydana gelen eğitim olaylarını çerçevelemenin bir yolu olarak “*Kamusal Pedagoji*” (*Public Pedagogy*) terimi kavramsallaştırılmıştır (Giroux, 1998, 2000, 2004a, 2004b, 2004c; Grace, 2001; Kincheloe, 2002; Schubert, 1997).

Türkiye’de okul dışında meydana gelen eğitim olayları ile ilgili olarak literatüre bakıldığında konunun daha çok okul dışı öğrenme (Karademir, 2013; Öner, 2015; Erten & Taşçı, 2016; Sontay, Tutar & Karamustafaoglu, 2016; Şen, 2019) ve informal öğrenme (Çavuş, Topsakal & Kaplan, 2013) olarak kavramsallaştırıldığı gözlemlenmiştir. Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında ise okul dışı öğrenmeler için kamusal pedagoji kavramının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Giroux (1998) araştırmasında, Disney’i öğretim aracı olarak ele almıştır. Dahası eğitimcileri kültürel ürünleri ve süreçleri pedagojinin önemli bileşenleri olarak eleştirel bir biçimde analiz etmeye davet etmiştir. Ona göre kültürel çalışmalar; öğrencilere, medyaya (endüstri ve metinler) nasıl bakacaklarını, nasıl analiz edeceklerini, nasıl katı disiplin sınırlarına meydan okuyacaklarını, nasıl popüler kültürü eleştirel olarak kullanacaklarını, nasıl eleştirel bilgi üretebileceklerini veya nasıl devlet okullarında ve yüksek öğrenimde disiplinler biçimlenmelere meydan okumak ve müfredatta reform yapmak için kültürel çalışmaları kullanabileceklerini öğreten eğitimcilere kullanılabilir bir kaynak haline gelmektedir (Giroux, 2004b). Luke (2010) da yapmış olduğu araştırmanın “*günlük yaşamın kamusal pedagojisi*” alt başlığında günlük yaşamda arkadaşlarından, annesinden, anneannesinden ve kayınvalidesinden öğrendiklerine değinmiştir. Araştırmasında, altı yaşında göçmen bir kız olarak televizyondan İngilizce telaffuz öğrendiğinden bahsetmiştir. Kamusal pedagoji çerçevesinde yapılan başka bir araştırmada ise



Hickey (2010), sokak ve caddelerin kültür üretimini aktif olarak aşıl原因 alanlar olduğunu ileri sürmüştür. Bu nedenle araştırmacıya göre sokaklar, örtük de olsa pedagoğ olarak önemli bir rol üstlenmektedir. Araştırmacı, sokakların fark etmediğimiz öğretmenler olduğunu ve oraya her gidişimizde bize görüntüler ve bilgiler gönderdiğini düşünmektedir. Araştırmacı özellikle yol kenarında yer alan reklam panolarının, kitle iletişim araçlarının kilit bir ifadesi olarak durmakta olduğunu ve kürtaj ve yaşam hakkı kampanyalarından kot pantolona kadar hemen her şeyi düşünmemizi istediğini ifade etmiştir. Wright (2010) ise araştırmasında, kamusal pedagojinin bir alanı olarak televizyonu incelemiştir. Araştırmacı, sadece bilgilendirme amaçlı programlardan değil başlı başına eğlendirmek için tasarlanan programlardan da öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu nedenle popüler eğlence programlarının kamusal pedagojinin önemli bir alanı olarak göz ardı edilmemesini vurgulamıştır. Hochtritt, Ahlschwede, Halsey-Dutton, Fiesel, Chevalier, Miller ve Farrar (2018) da araştırmalarında sosyal adalet eğitimi merceğinden kamusal pedagojinin uluslararası örneklerini incelemiştir. Bu örnekler; bir festival, bir birey, şehir çapında bir sempozyum, çevrimiçi bir topluluk, kültürel bir grup ve bir müze sergisini içermektedir. Araştırmacılar daha sonra bu örnekleri sosyal adalet ilkelerine göre üç kategoriye ayırmışlar ve yorumlamışlardır: (1) Kamusal pedagoji ve sosyal adalet, insanların deneyimlerinden kaynaklanır. (2) Kamusal pedagoji ve sosyal adalet, birlikte düşünme ve eylem sürecidir. (3) Kamusal pedagoji ve sosyal adalet, daha insancıl bir toplum yaratmak için eşitsizlik sistemlerini ortadan kaldırmaya çalışır. Johnstone, Marquis ve Puri (2018) araştırmalarında, kamusal pedagoji olarak film kavramından yola çıkarak 2014'te yayınlanan en çok hasılat yapan ve/veya eleştirmenlerce beğenilen yüksek öğrenimi içeren 11 filmi analiz etmişlerdir. Araştırmacılar bu filmlerin metinleri arasında, yüksek öğrenimin amacı, öğrenciler ve öğretim üyeleri arasındaki ilişkiler ve akademik kimliklerin yaratılması olmak üzere üç tema belirlemişler ve öğretme, öğrenme vb. için bu temsili örneklerin anlamlarını ve işlevlerini ele almışlardır.

Bu yaklaşımlarla kamusal pedagojinin günümüzde daha da önem kazandığı gözlenmiş hatta "kamusal alanda derin dönüşümler meydana gelerek yeni pedagoji alanları üretilmiştir" (Giroux, 2004c, s. 498). Bu alanlardan biri olarak da transit karşımıza çıkmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, kamusal pedagojinin kuramsal zeminini tanıtmak ve kamusal pedagojinin bir ortamı olarak transitin kavramsallaştırılma sürecini incelemektir. Bu doğrultuda ayrıntılı bulgulara ulaşmak için yararlanılan alt amaçlar şunlardır:

- a) Kamusal alanın ne anlama geldiğinin,
- b) Kamusal Pedagojinin bağlamı, eğitimdeki yeri ve öneminin,
- c) Transitin kamusal pedagojideki yerinin belirlenmesi.

Bu argümanlarla kamusal pedagojinin alanlarını genişleterek bu alanda çalışan araştırmacılara ve öğretmenlere farklı bir perspektif kazandırılması umulmaktadır.

### **YÖNTEM**

Bu araştırmada, nitel araştırma ve sanat temelli araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış olup veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir.

Sanat temelli araştırmalar (Art-Based Research) ilk olarak 1970'li yıllarda eğitim araştırmalarında sanatsal uygulamaların kullanılışıyla kendini göstermeye başlamış 1990'lı yıllara gelindiğinde de sanat temelli eğitim araştırmaları (Art-Based Educational Research) olarak kuramsallaşmıştır (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006).

Sanat temelli araştırmalar, araştırmacılar ve çalışmanın içerisinde yer alan kişiler tarafından anlama ve inceleme deneyiminin bir yolu olarak sanatsal süreçlerin sistematik kullanımıdır (McNiff, 2008). Burada çalışmanın içinde yer alan kişiler araştırılacak denekler değil, ortak araştırmacılar diğer bir ifadeyle “araştırma ekibinin bir parçası” (Burnaford, Fischer & Hobson, 1996, s. xii) olarak görülmektedir. Barone ve Eisner (2006)'a göre, çoğunlukla sanatsal etkinlikle ilişkili bir amaç için çalışan sanat temelli araştırmalar, belli insan faaliyetleri ile ilgili görüş aaları geliştirmek anlamına gelmektedir.

Sanat temelli araştırmalar her ne kadar nitel araştırma yönteminin bir biçimi olarak görünse de bazı açılardan geleneksel araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır (Güneş, 2018a). Örneğin: Sanat temelli araştırmada, şemalar ya da kodlarla veri toplama ve analiz etme yöntemleri bulunmamaktadır. Bunun yerine, araştırmacıların ifade etmek istediği anlamları görsel, işitsel ve sözel biçimlerin kendine has kullanımı ile birleştirmeyi önermektedir. Ayrıca, test güvenirliği ve örneklem yasaları geçerli değildir. Bununla birlikte sanat temelli araştırma, davranıştan çok bireylerin sahip olduğu deneyimlere ve davranışların anlamlarına odaklanmaktadır. Dahası, genelleme için karşılaştırılabilir bir mekanizmaya sahip değildir ancak genelleme yapılabilir. Geneli z elde belirlemeye çalışmaktadır. Sanat temelli araştırmada, problemin tanımı, literatürün gözden geçirilmesi, yöntembilim, örneklemenin tanımı, verilerin analizi ve sunumu, tartışma, sonuç ve öneriler gibi biçim konusu standardize edilmemiştir. Biçim ve içerik etkileşim içerisindeydir. Diğer bir deyişle biçim, içeriğin parçası olabilmektedir. Yazarlar ben dilini kullanabilir. Sanat temelli araştırmada veri kaynağında en önemli araç araştırmacının kendisidir. Süreç içerisinde gerçekleşen birçok şey, önceden belirlenmiş bir araçta olmayabilir. Sanat temelli araştırma, gerçeğin keşfinden ziyade insanların anlamlı bulacağı görüntüleri yaratmayla ilgilidir (Güneş, Aksoy, zsoy, 2021). Ayrıca sanat temelli araştırmalar, sonucun değil, çalışmanın ortaya çıkardığı sorunun sayısı ve özelliğinin peşindedir (Eisner, 1997).

Doküman incelemesi, araştırılacak olay ve olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesinin genel yönergeleri, dokümanların bulunması, özgünlüğünü kontrol etme, verinin analizi ve veriyi kullanmadır (Yıldırım ve şimşek, 2018). Araştırmada doküman incelemesinden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Buradan hareketle araştırma materyali için, öncelikle kamusal alan kavramına genel bir çerçeveden bakılarak ardından okul dışında bu alanlarda meydana gelen eğitimi kasteden kamusal pedagoji ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra nc alt amaca yönelik bulgular elde etmek için araştırmacının öğrenme yollarını, bu öğrenmelerin süreçlerini ve ortamlarını somutlaştırdığı diğer bir deyişle kamusal pedagojinin bir ortamı olarak transiti kavramsallaştırdığı; “Provoking Learning: My Story” (Güneş, 2016) adlı poster bildiri ve “In the Context of Public Pedagogy: Transit” (Güneş, 2018b) başlıklı görsel makale incelenmiştir. Bu iki çalışmanın seçilme nedeni kamusal pedagojinin alanı olarak transitin ele alındığı başka bir araştırmaya rastlanmamasıdır. Kamusal pedagoji olarak transitte öğrenme alanları analizler için bir ereve oluşturmuş ve buna dayanarak; dil becerileri, sosyal yaşam, kültür ve sanat

olmak üzere araştırmacı tarafından önceden belirlenen üç tema saptanmıştır. Ancak üçüncü alt amaca yönelik bulgularda bu temalar sıralı olarak değil sanat temelli araştırma yönteminin doğası gereği görsel ve sözel biçimlerin kendine has kullanımını ile sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik dokümanların incelenmesi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Kamusal Alan

Kamusal pedagojiyi incelemeden önce kamusal alan kavramına değinmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü kamusal alan kavramını özellikle son otuz yıldır ülkemizde çeşitli alanlarda yapılan araştırmaların odağı haline gelmiş, farklı alanlarda farklı kullanımlarıyla üzerinde çokça tartışılan bir konu olmuştur. Kamusal alanın kavramsal tutarsızlıklarını tanımlamada ve daha sonra mantıksal olarak kamusal alan kategorisini tarihselleştirmede filozof ve sosyal teorisyen Jürgen Habermas'ın büyük katkıları olmuştur (Hohendahl & Russian, 1974). Bu anlamda Habermas'ın 1962 yılında yazdığı "*Strukturwandel der Oeffentlichkeit*" (Çalışma, Thomas Burger tarafından 1989 yılında "*The Structural Transformation of the Public Sphere*" adıyla İngilizceye çevrilmiş, Tanıl Bora ve Mithat Sancar tarafından da ilk kez 1997 yılında Kamusalığın Yapısal Dönüşümü adıyla Türkçeye çevrilmiştir.) adlı çalışma kamusal alanın kavramsallaşmasında önemli bir kaynaktır.

Batıda geleneksel olarak "kamusal alan", ilk kez devlet ve toplum arasında belirli bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Bu alan, özel alan ve devlet arasında bir kuruma dönüşmekte ve bu nedenle hiçbir şekilde devlet gücünün ayrılmaz bir parçası olmamaktadır. Aksine, Habermas'ın gösterdiği gibi, onun işlevi mutlakiyetçi devleti denetlemektir (Hohendahl & Russian, 1974, s. 46). Habermas (2018) toplantıları, kapalı toplumlarınkinden farklı olarak herkese açık iseler tıpkı kamusal yerlerden söz ettiğimiz gibi "kamusal" olarak adlandırmaktadır. Bununla birlikte "kamusal" ve "kamu" kavramları değişik dil katmanlarında farklı anlamlara taşınabilmektedir. Örneğin Yunanlılar için kamu, özel alanın karşısında bir özgürlük ve istikrar yeridir. Her şey ancak kamunun ışığında, herkesin gözünün önünde açığa çıkmaktadır. Meseleler vatandaşlar arasında dile getirilmekte ve şekillenmektedir. Diğer bir ifadeyle gerçek özüne bürünmektedir. Almanya'da ise 18. yüzyılda kamusal topluluk olarak nitelenen burjuvaların yine burjuva mekanlarında eleştirel tartışmalara girdiği ilkesel olarak dışa kapalı olmayan bir kamusal alana işaret etmektedir (Habermas, 2018).

Ancak 19. yüzyılın ortalarından sonra kamusalığın alt yapısı değişime uğramaya başlamış, 20. yüzyılda kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle bu değişim daha da hız kazanmıştır. Bu alt yapı öncelikle, yeni okur tabakalarına hitap eden kitap üretiminin genişlemesi, profesyonelleşmesi ve örgütlenme, dağıtım ve tüketim yapılarıyla beraber içerik bakımından da farklılaşan gazete ve basınla birlikte değişime uğramıştır. Daha sonra elektronik kitle iletişim araçlarının çoğalmasıyla, reklamın kazandığı önemle, eğlence ve bilgilenmenin giderek iç içe geçmesiyle ve her alanda artan merkezileşmeyle bir kez daha değişmiştir (Habermas, 2018, s. 31). Hatta kitle iletişim araçlarının tüketim kültürüne dayalı kamusalığı üzerinden mahremiyet alanı olarak görülen çekirdek ailenin iç dünyasına sızmasıyla özel alan olmaktan çıkarılan mahremiyet alanı alenileştirilmiştir (Habermas, 2018).

Ülkemizde “kamu” teriminin anlamına değinecek olursak sözlükte, terim için üç anlam karşımıza çıkmaktadır. Birinci anlamı ile “halk hizmeti gören devlet organlarının tümü”, ikinci anlamı ile “bir ülkedeki halkın bütünü, halk, amme”, üçüncüsü ise eskimiş anlamı ile “hep, bütün” (TDK) olarak verilmektedir. Burada ilk anlama baktığımızda devlet organlarının tümü denmesi bizi tartışmalı bir alana sokacaktır. Terimin sözlükte verilen ikinci anlamı üzerinden gidersek diğer kamusal alan tanımlarıyla örtüşmektedir. Çünkü Türk Dil Kurumunun yine kamusal alan için verdiği; “kamuya ait, kamu ile ilgili işlerin yapıldığı yer” tanımında kamu yerine halk kelimesi koyduğumuzda halka ait, halkla ilgili işlerin yapıldığı yer anlamı çıkmaktadır ki bu da herkese açık bir alanı işaret etmektedir. Diğer yandan Habermas’ın “Kamusal Alan” yazısında belirttiği gibi, “her ne kadar sözün gelişi olarak devlet otoritesi için kamusal alanın yürütücüsü deniyor olsa da devlet aslında kamusal alanın bir parçası değildir. Kuşkusuz devlet otoritesi genellikle ‘kamu’ otoritesi olarak ele alınır; ama bu kabul, kamusal alanın özelliğinden, yani devletin tüm yurttaşların selametiyle ilgilenmesi görevinden türetilmiştir” (aktaran Özbek, 2004, s. 33).

Benzer bir tanımla kamusal alan, “yurttaşların ortak meselelerini, eşit ve özgür katılımı (söz, irade ve eylemle) halletmeye çalıştığı yerdir. O yüzden bir toplumda var olan kamusal alanın genişliğini ve sınırlarını; düşünce, ifade, bilgiye erişme, tartışma, toplanma, örgütlenme ve tanınma özgürlüklerinin gelişmişliği ve ayırdetmeksizin herkesi kapsayıcılığı (eşitlik, çokluk ve farklılık) belirler” (Özbek, 2004, s. 32).

### **Kamusal Pedagoji**

Kamusal pedagoji ilk olarak 1894'te ortaya çıkmıştır. Ancak o dönemlerde terimin bağlamı ve anlamı, şimdiki mevcut görüşten farklı olsa da bazı açılardan genel aksiyolojik anlam aynı kalarak kamu yararına bir tür eğitimsel söylemi ima etmiştir (Sandlin, O'Malley, & Burdick, 2011). 1960'lardan ve 1970'lerden bu yana kamusal pedagoji terimi özel olarak kullanılmasa da kamusal pedagoji fikirleri kullanılmıştır. 1990'ların ortalarında ise terim, feminist araştırmacıların çalışmaları ile eğitim araştırma topluluğuna yaygın olarak tanıtılmış ve daha sonra 1990'ların sonlarında başlayan Henry A. Giroux'un çalışmalarıyla popüler hale gelmiştir (Burdick & Sandlin 2010; Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010; Sandlin, O'Malley, & Burdick, 2011; Sandlin, Wright & Clark, 2013). Hatta Pinar (2010), Giroux için “kamusal pedagojinin babası” (s. xviii) ifadesini kullanmıştır. Popüler kültürün eğitici rolüne odaklanan Giroux, şüphesiz kamusal pedagoji teriminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasında kilit bir kişi olmuştur. Ona göre; pedagoji ya muhalif entelektüellerin akademi içinde oynayabileceği rolle sınırlıdır ya da neredeyse tamamen okullarda gerçekleşen öğrenme biçimlerine indirgenmiştir. Farklı bir ifadeyle pedagoji, okullarda olup bitenlerle çerçevelenmiş ve pedagojik endişeleri ele alan kültürel çalışma teorisyenlerinin rolü büyük ölçüde sınıf içindeki kültürel çalışmaları öğretmeye indirgenmiştir (Giroux, 2004b, s. 60).

Bununla birlikte sayıları giderek artan eğitim bilimcinin resmi olmayan öğrenme alanları üzerine yaptığı araştırmalarla kamusal pedagoji, eğitim bilimi içerisinde çok önemli bir kavram haline gelmiş, okulların tek öğretme, öğrenme veya müfredat alanları olmadığını ve belki de en etkili olmadığını bile düşündürmüştür (Sandlin, Schultz & Burdick, 2010). Bu yaklaşımı destekler biçimde Pinar (2010) da eğitim kurumlarının *çiktılarla* takıntılı akademik işletmelere indirgenmesi sebebiyle okuldan kaymanın neredeyse tahmin edilebilir görüldüğünü ifade etmiş ve okul içerisinde okul deformasyonunun pedagojiyi okullardan okul dışına sürdüğünü belirtmiştir. Pinar ayrıca şunu dile getirmiştir: “Sanki dünya bir şekilde

kurum olarak okul 'hapishanesinden' şartlı tahliye edilmiş, (nihayet) öğretebileceğimiz 'güvenli bir sığınak' haline gelmiştir" (s. xv).

Bu bağlamda kamusal pedagoji, popüler kültür (örneğin filmler, televizyon, internet, dergiler, alışveriş merkezleri), resmi olmayan eğitim kurumları ve kamusal alanlar (yani müzeler, hayvanat bahçeleri, anıtlar) ve kamusal entelektüalizm ve sosyal aktivizm (yani akademi dışında halkla etkileşime giren akademisyenler, taban örgütleri ve sosyal hareketler) dahil olmak üzere örgün eğitim kurumlarının ötesinde ortaya çıkan çeşitli biçimler, süreçler ve öğretim ve öğrenme alanlarını ifade etmektedir (Sandlin, Wright & Clark, 2013). Kısacası dünya büyük bir sınıfa evirilmekte ve öğrenme her yerde gerçekleşmektedir.

Ellsworth (2005)'e göre, bu yerler sürpriz vaat eden ve yeni ve beklenmedik sorularla sürekli olarak bize meydan okuyan, oldukça yüklü etkinlik potansiyellerine sahiptir. Ayrıca ona göre kamusal pedagoji, içsel benliklerimizi insanlara, nesnelere ve kendi dışımızdaki yerlere bağladığında diğer bir deyişle "geçiş alanları" yarattığında en güçlü olanıdır (akt. Sandlin & Milam, 2008, s. 326). Bununla birlikte bazı bilim insanları popüler kültür ile müzeler gibi kültürel kurumlarla etkileşim süreci yoluyla diğer bir deyişle kamusal pedagoji alanları içinde ve onlar aracılığı ile büyük ölçüde kimliklerimizin şekillendiğini savunmaktadır (Sandlin, Wright & Clark, 2013).

Kamusal pedagojinin eğitim içerisindeki yadsınamaz önemi bu alana giderek ilginin artmasına ve yapılan eğitim çalışmalarının daha sistemli bir yaklaşımla gerçekleştirilmesine hatta okul dışı öğrenme alanında çalışan araştırmacılar tarafından kılavuzlar ve programlar hazırlanmasına yol açmıştır. Ancak bu durum okul dışında gerçekleşen eğitim olarak kavramsallaştırılan kamusal pedagoji için bir problem anlamına da gelebilmektedir. Çünkü Sandlin, O'Malley ve Burdick (2011)'e göre, kamusal pedagoji ile ilgili literatürün çoğu hala okulla olan ilişkisini katı bir şekilde ortaya koymakta, kurumsal bir lens aracılığıyla kurum dışı pedagojileri değerlendirmekte veya kamuya açık alanlarda gerçekleştirilebilecek öğrenmeyi sınıfa geri çekmektedir. Kamusal pedagojinin tanımlayıcı sınırları korunmazsa kavramsal öneminin bir kısmını kaybedebileceğini düşündükleri için de bu durum onlara göre potansiyel olarak sorunlu görünmektedir.

### Transit

"Transitin kamusal pedagojideki yeri" araştırmanın üçüncü alt amacı olarak belirlenmiştir. Kamusal pedagoji olarak transitte öğrenme alanları analizler için bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçeveye dayanarak analizleri yapılan dokümanlardan araştırmacı tarafından önceden belirlenen üç tema saptanmıştır: (1) dil becerileri, (2) sosyal yaşam, (3) kültür ve sanat. Ancak temalar bu bölümde sıralı olarak değil sanat temelli araştırma yönteminin paradigmaları ışığında sunulmuştur.

Doktora tezimi yazma sürecinde a/r/tografi konusuyla ilgili araştırma yapmak amacıyla 2015 yılının Kasım ayında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TUBITAK)'nun burs desteğiyle, Kanada'nın Vancouver şehrinde bulunan British Columbia Üniversitesi (UBC)'ne gittim. On ay süren bu ilk uzun süreli yurtdışı seyahatimde yabancı bir öğrenci olarak üniversitede akademik düzeyde yeterli İngilizce konuşma becerisine sahip olmadığım için iletişim kurmakta oldukça zorlanıyordum. Yaşadığım dil problemi nedeniyle İngilizce kurslarına katıldım ancak kursların tek başına yeterli olmadığını anladım. Bu nedenle başka öğrenme yolları arayışına girdim. Bu sırada günlük hayatın katmanları arasında konuşarak,



dinleyerek, okuyarak, televizyon seyrederek kısacası deneyimleyerek dil becerilerimin daha hızlı geliştiğini fark ettim. Özellikle konuşma ve dinleme yapmanın toplu taşıma araçlarında çok mümkün olduğunu gördüm. Hatta bu alanların çeşitli insanları bir araya getirmesi nedeniyle farklı telaffuzları da anlayabilmede faydalı olduğunu anladım. Elbette bu ortamlarda edindiğim öğrenmeler sadece dil becerileri ile sınırlı kalmıyordu. Araştırma süreci boyunca okul dışında kentin çok kültürlü yapısıyla karşılaşma olanağı sunan bu mekanlarda kültürel, sanatsal ve sosyal yaşam hakkında da birçok yeni şeyi deneyimleyerek öğrenme fırsatı buluyordum. Hemen hemen her gün ev, üniversite ve kurs üçgenindeki yolculuklarımı düşündüğümde ki bu mesafe hiç de azımsanacak bir mesafe değildi, bu mekanlar benim için ayrı bir öğretmen olmuştu.

Toplu taşıma araçları ve yaya olarak gerçekleştirdiğim bu ulaşım mekanları için kısaca transit terimini kullandım. Transit (geçmek), bir yerden başka bir yere aktarma diğer bir deyişle bir noktadan başka bir noktaya ulaşımıdır. Bu anlamda transit, geçmiş ve gelecek arasında geçiş sağlayan ara bir mekândır (Güneş, 2018b, s. 248). Hemen hemen her gün önemli bir zaman dilimini transitte harcarız. Peki bu sırada öğrenmeyi durdurur muyuz? Üstelik de çok hızlı bilgi akışına maruz kalıyorsak. Transit esnasında pek çok farklı durum, kimlik, reklam afişi, sanat eseri vb. ile karşılaşabiliriz. Çoğu zaman farkında olmasak da bu karşılaşmalar ayrı bir öğrenme deneyimi olabilmektedir. Transit aracılığıyla hem şekillenir hem de şekillenmeye katkı sağlayabiliriz. Diğer bir deyişle kamusal pedagojinin bir parçası olabiliriz (Güneş, 2018b, s. 248).

Bu bağlamda bu araştırmada kamusal pedagojinin bir ortamı olarak transiti somutlaştırdığım sanat temelli iki çalışmayı inceledim. Söz konusu çalışmalardan ilki 3-4 Mayıs 2016 tarihinde British Columbia Üniversitesinin Learning Exchange adlı kurumu tarafından düzenlenen *New Perspectives on Learning in the Downtown Eastside* adlı konferansta, günlük hayatın dinamikleri içerisinde özellikle transit esnasında daha çok dil becerileri üzerine gerçekleşen öğrenmelerimi ele aldığım *“Provoking Learning: My Story”* başlıklı çalışmadır. Çalışmada, okul dışında dil becerilerimi geliştirme yollarıma değindim. Bu yollardan biri de transit süreciydi. Çalışmada yaptığım şehir içi yolculuklar sırasında insanlara sorular sorarak onlarla konuşmaya çalıştığım, bazen de yüksek sesle konuşanları dinlediğimden ve bunun öğrenmelerimdeki etkisinden bahsettim. Bununla ilgili yaşadığım bir anekdotu ise araştırmada şöyle aktardım:

5 Aralık 2015

*“Otobüste gergin bir şekilde oturuyorum. İlk defa bu güzergâhı kullandığım için duraklardan emin değilim. Yanımda oturan yaşlı hanımefendiye sorsam mı acaba? Nasıl sorabilirim? Yoksa şehir içinde bildiğim bir durakta inip evin durağına kadar yürüsem mi? Ama yağmur çok şiddetli, yürümem çok zor olacak. Bu yağmurda evden dışarı çıkmamalıydım? Neyse en iyisi sormak sanırım. ‘Bu otobüs Granville durağından geçiyor mu acaba?’ ‘Evet bende o durakta ineceğim.’ Çok nazik ve sıcak bu cevabın ardından sohbet ederek aynı durakta iniyoruz”* (Güneş, 2016).

Araştırmada bu deneyimin hem dil becerilerimi geliştirmede hem de soru sorma ve iletişim kurma konusunda cesaretimi artırmada oldukça etkili olduğu sonucuna ulaştım.

Kamusal pedagoji çerçevesi içerisinde kendi deneyimsel öğrenmelerimle transiti kavramsallaştırdığım ikinci çalışma ise *“In the Context of Public Pedagogy: Transit”* başlıklı görsel makaledir. Makale, Vancouver’da bulunduğum süreçte kamusal pedagojinin bir boyutu olarak transitin farkına varmam ve bu süreçte transitte öğrendiklerim üzerine temellenmiştir.

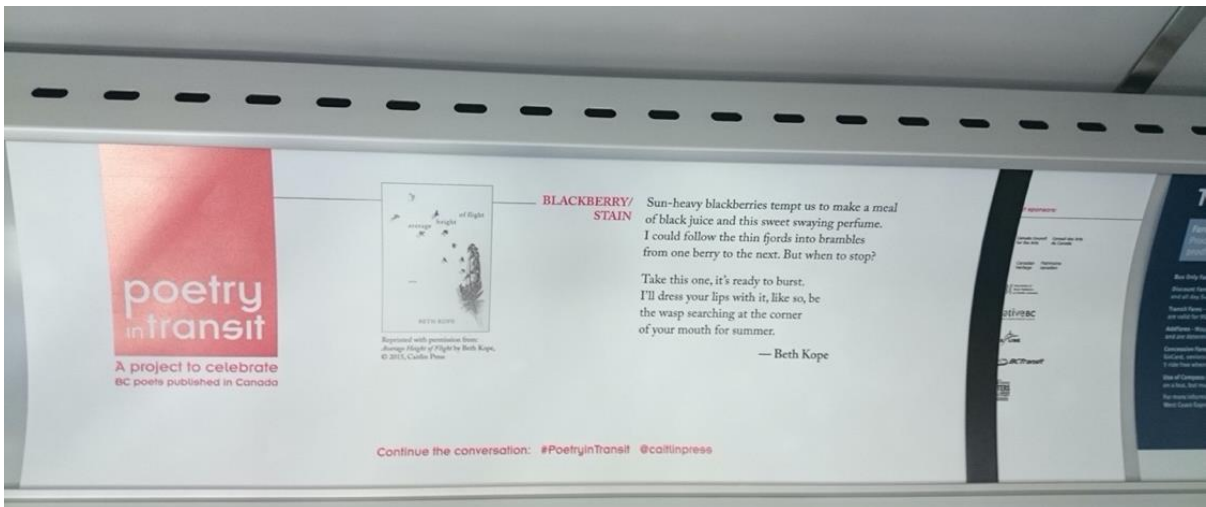


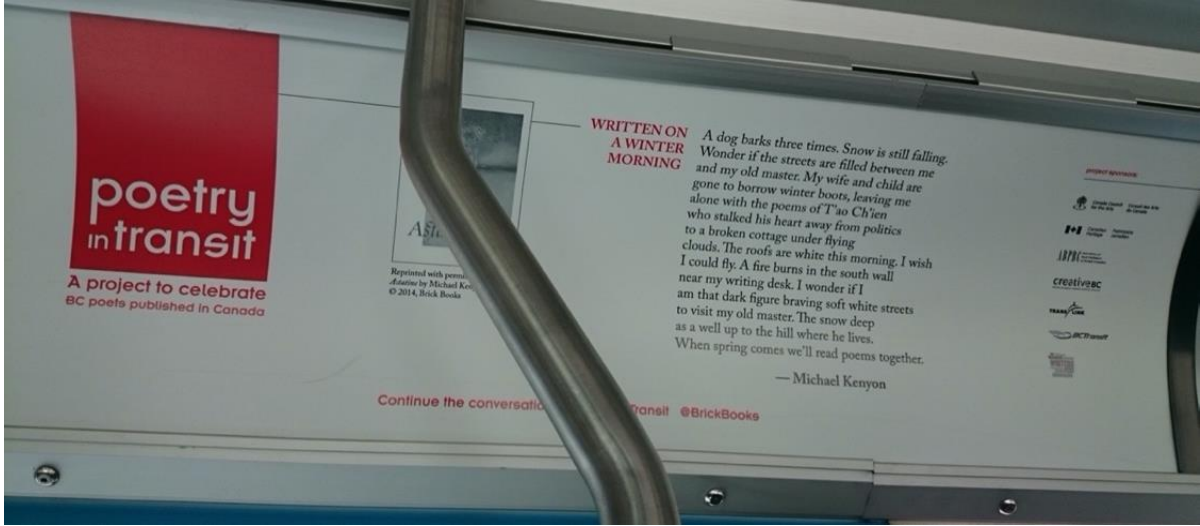
Araştırmada, transitte edimsel bir süreç aracılığıyla edindiğim deneyimler, görsel ve yorumlayıcı söylem üzerine kurulmuştur. Araştırmanın verileri, yolculuklar esnasında çektiğim fotoğraflar ve anekdotlarla yapılandırılmıştır.

Transitin kültür hakkında bilgi aktarmada aktif rol oynadığına değindiğim ilk bölümde şehrin çok katmanlı yapısı, insanların yaşayış biçimleri ve sanatı ile ilgili ipuçları verdiğinden bahsettim. Transitin, sadece içerideki mekânla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda dışarıda akmaya devam eden bir hayatın da ikinci bir mekân olarak yolculuğa kendini dâhil ettiğini anlattım. Böylece aynı anda hem içeride hem dışarıda bilgi akışının devam ettiğinden söz ettim. Dışarıda yerel halkın caddeleri tıpkı bir atölye gibi kullanarak el sanatlarını buralarda icra etmesi bu sanatların nasıl yapıldığı ile ilgili süreci gözler önüne sermekteydi. Bu sayede sadece bir yerden bir yere giderken bile bir eserin tüm aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak mümkündü. Sadece el sanatları değil modern sanat, müzik ve farklı kültürlerin yaşam stilleri de tıpkı bir belgesel izler gibi izlenebilmekteydi. Bununla birlikte içeride, reklam afişlerinin kültürel iletişim araçlarında kilit rol üstlendiğine değindim. İstismar, beden ve ruh sağlığı gibi çeşitli sıkıntılara sahip insanlara ulaşmada ya da bu problemlere dikkat çekmede transitin sessiz ama bir o kadarda etkili bir pedagoğ olarak yer aldığını belirttim.

Araştırmada yer verdiğim diğer bir konu transitin güzel sanatlarla ilgili bilgi aştığı hakkında. Toplu taşıma araçlarında normal şartlarda reklam afişlerinin konumlandırıldığı alanlara şiirlerin yerleştirildiğini gördüm (Şekil 1) [TransLink ve British Columbia (BC) Transit ile ortak olarak ABPBC, BC'li şairler tarafından yazılan ve Kanada'da yayınlanan şiirlerin kartlar şeklinde derlemesini otobüslerin içerisinde sunmaktadır (The Association of Book Publishers of BC [ABPBC] Web, 2019)]. Böylece transit, tıpkı bir müze ve galeri gibi işlev görerek evsizlerden, zengin ve orta sınıfa; öğretmenlerden, öğrencilere kısacası geniş kitlelerin fonetik sanatlara erişimini sağladığını farkettim. Şiir okumayı çok sevmememe rağmen her gün bu akışa tepkisiz kalmayarak ben de şiirleri okudum. Bu bağlamda günlük hayatın dinamiklerinden olan transitte öğrenmeyi bizzat deneyimlemiş ve transitin pedagoğ olarak önemli bir rol üstlendiğini görmüş oldum.

**Şekil 1.** Transitte yer alan şiirler (fotoğraflar araştırmacı tarafından çekilmiştir).





## SONUÇ ve ÖNERİLER

Kamusal pedagoji terimi okul dışında meydana gelen eğitim fenomenlerinin tümünü kapsayıcı olarak kavramsallaştırılmıştır. Terimin gelişmesinde Giroux büyük rol oynamıştır. Birçok eğitim bilimcinin okul dışı öğrenme ortamları diğer bir deyişle kamusal pedagoji üzerine yaptığı araştırmalar okulların öğrenme ve öğretmede tek merkez üssü olmadığını ortaya koymuştur. Müze, galeriler, hayvanat bahçeleri, caddeler, televizyonlar ve internet gibi okul dışındaki ortamlar kamusal pedagojinin içinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak birer öğretmen olmuştur.

Bu ortamlardan biri olarak ele aldığım transit te kamusal pedagojinin önemli bir yapı taşı olduğunu oluşturmaktadır. Sonuç olarak transitin, sanattan sosyal yaşam ve kültüre birçok konuda çeşitli yaş aralıklarında her kesimden insana kolayca erişim sağlayarak eğitime ilişkin fikirleri genişlettiğini; büyük kitlelere ulaşabilme imkânı göz önünde bulundurulduğunda eğitim ile ilgili konuların iletilmesi yönünde büyük bir katkı sunacağını; içerisinde sadece afiş ve ilanlar dışında artık sanatın da yer bulması ile kamusal pedagojinin alanları arasında büyük bir söz sahibi olabileceğini; bugün hali hazırda özellikle sanat eğitiminde okul dışında önemli öğrenme mekanları olarak görülen müze ve galeri gibi alanların dışında da birçok alanın kamusal pedagojinin alanı olabileceği konusunda farkındalık yarattığını söylemek mümkündür.

Bu bağlamda, içinde hiçbir görsel uyarıcının olmadığı karanlık ve kasvetli okul taşıtları, ressam ve eserleri ile donatılabilir. Bu eserler belli aralıklarla şiir ve hikayelerle değiştirilebilir ve yine aynı şekilde toplu taşıma araçlarının içindeki boş alanlar da sanatsal bilgi akışı için kullanılabilir. Elbette transit, sadece sanat eğitimi için değil diğer tüm eğitim alanlarında da doğru yönlendirmelerle etkili bir öğretmen haline getirilebilir.

**KAYNAKÇA**

- Association of Book Publishers of BC, The (ABPBC) Website. *Poetry in transit*. 17 Ekim 2019 tarihinde <http://books.bc.ca/poetry-in-transit/> adresinden erişildi.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. J. L. Given, G. Camilli & S. B. Elmore (Ed.). *Handbook of complementary methods in educational research* içinde (s. 95-109). New York: Routledge.
- Burdick, J., & Sandlin, J. A. (2010). Educational inquiry and the pedagogical other: On the politics and ethics of researching critical public pedagogies. J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (Ed.). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* içinde (s. 116-124). New York ve London: Routledge.
- Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (Ed.). (1996). *Teachers doing research: Practical possibilities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Çavuş, R., Topsakal, Ü. U., & Kaplan, A. Ö. (2013). İnfomal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Kocaeli Bilgievleri örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 15-26.
- Dewey, J. (2014). *Günümüzde eğitim*. (2. baskı). J. Ratner (Ed.), B. Ata & T. Öztürk (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Eisner, E. W. (1997). The new frontier in qualitative research methodology. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 259-273.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen Bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2). 19 Haziran 2020 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/312243469\\_Fen\\_Bilgisi\\_Dersine\\_Yonelik\\_Okul\\_Dis\\_Ogrenme\\_Ortamlari\\_Etkinliklerinin\\_Gelistirilmesi\\_Ve\\_Ogrencilerin\\_Bilimsel\\_Sur ec\\_Becerilerine\\_Etkisinin\\_Degerlendirilmesi/link/589ac58492851c8bb68226d9/download](https://www.researchgate.net/publication/312243469_Fen_Bilgisi_Dersine_Yonelik_Okul_Dis_Ogrenme_Ortamlari_Etkinliklerinin_Gelistirilmesi_Ve_Ogrencilerin_Bilimsel_Sur ec_Becerilerine_Etkisinin_Degerlendirilmesi/link/589ac58492851c8bb68226d9/download) adresinden erişildi.
- Giroux, H. A. (1998). Public pedagogy and rodent politics: Cultural studies and the challenge of Disney. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 2, 253-266. 03 Şubat 2020 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/20641425?seq=1> adresinden erişildi.
- Giroux, H. A. (2000). Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the 'crisis' of culture, *Cultural Studies*, 14(2), 341-360.
- Giroux, H. A. (2004a). *The terror of neoliberalism*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. (2004b). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- Giroux, H. A. (2004c). Public pedagogy and the politics of neo-liberalism: Making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3-4), 494-503.

- Grace, A. P. (2001). Using queer cultural studies to transgress adult educational space. V. Sheared & P. A. Sissel (Ed.). *Making Space: Merging Theory and Practice in Adult Education* içinde (s. 257-70). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Güneş, N. (2016). Provoking learning: My story. *New Perspectives on Learning in the Downtown Eastside a Community-University Conference* (Poster). Vancouver: The University of British Columbia Learning Exchange.
- Güneş, N. (2018a). *Sanat eğitimcisi yetiştirmede alternatif bir yöntem: Resim atölye dersinde a/r/tografi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, N. (2018b). In the context of public pedagogy: Transit. *International Journal of Education Through Art*, 14(2), 247-256.
- Güneş, N., Aksoy, Ş., & Özsoy, V. (2021). Sanat temelli bir araştırma yöntemi: Yaşayan sorgulama olarak A/r/tografi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. Doi: 10.16986/HUJE.2021066642
- Habermas, J. (2018). *Kamusal alanın yapısal dönüşümü*. (15. baskı). T. Bora ve M. Sancar (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hickey, A. (2010). When the street becomes a pedagogue. J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (Ed). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* içinde (s. 161-70). New York ve London: Routledge.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31-45. 18 Haziran 2020 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/227599572\\_Education\\_or\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/227599572_Education_or_Pedagogy) adresinden erişildi.
- Hochtritt, L., Ahlschwede, W., Halsey-Dutton, B., Fiesel, L. M., Chevalier, L., Miller T., & Farrar, C. (2018). Public pedagogy and social justice in arts education. *The International Journal Of Art & Design Education*, 37(2), 287-299.
- Hohendahl, P., & Russian, P. (1974). Jürgen Habermas: "The Public Sphere" (1964). *New German Critique*, 3, 45-48. 17 Haziran 2020 tarihinde <http://www.jstor.com/stable/487736> adresinden erişildi.
- Johnstone, K., Marquis, E., & Puri, V. (2018). Public pedagogy and representations of higher education in popular film: New ground for the scholarship of teaching and learning. *Teaching & Learning Inquiry*, 6(1), 25-37.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji dersi kapsamında "okul dışı öğrenme etkinliklerini" gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kincheloe, J. L. (2002). *The sign of the burger: McDonald's and the culture of power*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234. 18 Mart 2020 tarihinde <http://jte.sagepub.com/> adresinden erişildi.

- Luke, C. (2010). Introduction: Feminisms and pedagogies of everyday life. J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (Ed.). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* içinde (s. 130-138). New York ve London: Routledge.
- Luke, A., & Luke, C. (1994). Pedagogy. R. E. Asher & J. M. Simpson (Ed.). *The encyclopedia of language and linguistics* içinde (s. 566-568). Tarrytown, NY: Elsevier Science/Pergamon.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. J. G. Knowles & A. L. Cole (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* içinde (s. 29-40). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Özbek, M. (2004). Giriş: Kamusal alanın sınırları. M. Özbek (Ed.) *Kamusal alan* içinde (s. 19-89). İstanbul: Hil.
- Pinar, W. F. (2010). Foreword. J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (Ed.). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* içinde (s. xv-xix). New York ve London: Routledge.
- Sandlin, J. A., & Milam, J. L. (2008). Mixing pop (culture) and politics: Cultural resistance, culture jamming, and anti-consumption activism as critical public pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 323-350.
- Sandlin J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (2010). Understanding, mapping, and exploring the terrain of public pedagogy. J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (Ed.), *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* içinde (s. 1-6). New York ve London: Routledge.
- Sandlin, J.A., O'Malley, M.P., & Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894-2010. *Review of Educational Research*, 81(3), 338-375.
- Sandlin, J. A., Wright, R. R., & Clark, C. (2013). Reexamining theories of adult learning and adult development through the lenses of public pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 3-23. 08 Haziran 2020 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/258124221\\_Reexamining\\_Theories\\_of\\_Adult\\_Learning\\_and\\_Adult\\_Development\\_Through\\_the\\_Lenses\\_of\\_Public\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/258124221_Reexamining_Theories_of_Adult_Learning_and_Adult_Development_Through_the_Lenses_of_Public_Pedagogy) adresinden erişildi.
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2006). Arts-based education research dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1223-1270.
- Schubert, W. H. (1997). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile Fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetarium gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1(1), 1-24.
- Şen, A. İ. (Ed.). (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu Sözlük. 8 Haziran 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişildi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wright, R.R. (2010). Unmasking hegemony with the avengers: Television entertainment as public pedagogy. J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (Ed.). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* içinde (s. 139-150). New York ve London: Routledge.





## Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Güvenilirlik-Geçerlilik Çalışması

### *Adaptation of Social-Emotional Expertise Scale to Turkish: Reliability and Validity Study*

İnan Ay<sup>1\*</sup>

Gülhan Temel<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, Türkiye

PhD Stu. , Siirt University, Turkey

inan.ayyy@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-7689-3453

<sup>2</sup>Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Mersin University, Turkey

gulhan\_orekici@hotmail.com

ORCID ID 0000-0002-2835-6979

Makale geliş tarihi / First received : 12.12.2020

Makale kabul tarihi / Accepted : 24.02.2021

### **Bilgilendirme / Acknowledgement:**

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığından hazırlanmış olduğu tezden türetilmiştir.

3- Uygulamada yer alan katılımcılara teşekkür ederiz.

4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5- Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Ayrıca, ölçeklerin Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulanabilmesi için Siirt Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

(Tarih: 18.04.2019; Sayı:46876006-300-)

6- Araştırmadaki veriler, 2019 yılında toplanmıştır

7- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 10%

### **Atıf bilgisi / Citation:**

Ay, İ. & Temel, G. (2021). Sosyal-duygusal yetkinlik ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve güvenilirlik-geçerlilik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 142-160.

**ÖZ**

Bireysel farklılıklara bağlı olarak bazı insanlar sosyal durumları sıkıntısız ele alırken, bazıları bu konuda daha az başarı gösterebilmektedir. Sosyal-duygusal yetkinlik (Social-Emotional Expertise) kavramı, bu farklılıkları daha iyi anlamak adına McBrien, Wild ve Bachorowski (2018) tarafından geliştirilmiş bir yapıdır. Bu araştırmanın genel amacı; McBrien vd. (2018) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin (Social-Emotional Expertise Scale) Türkçeye uyarlanması ve güvenilirlik-geçerlilik analizlerinin incelenmesidir. Dil eşdeğerliliği çalışması kapsamında ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu ilişki .883,  $p<.01$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .855 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .838'tür. Ölçüt-bağımlı geçerliliğin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada kullanılan Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi ile Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği arasındaki ilişki .615,  $p<.01$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin kişinin kendisi ve bir yakın arkadaşı tarafından kişinin kendisinin değerlendirildiği formlar arasındaki ilişki ise .556,  $p<.01$  olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksi değerleri sonucunda Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin orijinal formunda sunulan iki faktörlü yapısının Türk kültüründe doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen tüm bulgular, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu destekler niteliktedir.

**Anahtar kelimeler**

Sosyal-Duygusal Yetkinlik, Ölçek Uyarlama, Güvenilirlik, Geçerlilik, Kişilerarası İlişkiler

**ABSTRACT**

Depending on their individual differences, some people cope with social situations without problems, while others are less successful. The concept of Social-Emotional Expertise is a structure introduced by McBrien, Wild, and Bachorowski (2018) in order to have a better understanding of these differences. The general purpose of this research is; adapting the Social-Emotional Expertise Scale to Turkish and performing reliability and validity analysis. The correlation coefficient between scores obtained from the two forms of the scale (Turkish and English) was .883,  $p<.01$ . The Cronbach Alpha coefficient of the scale was .855 and the test-retest reliability coefficient was .838. To examine the criterion-related validity of the scale, the correlation coefficient between original form of Schutte Emotional Intelligence Test and the Social-Emotional Expertise was examined and the result was .615,  $p<.01$ . The result of correlation coefficient between the self-assessment of the scale and the forms in which the individual was evaluated by a close friend was .556,  $p<.01$ . As a result of the fit index values obtained from the confirmatory factor analysis, it was concluded that the two-factor structure of the Social-Emotional Expertise Scale as presented in its original form, was also confirmed in Turkish culture. All the findings obtained from the research support that the scale is a reliable and valid measurement tool.

**Keywords**

Social-Emotional Expertise, Scale Adaptation, Reliability, Validity, Interpersonal Relationships

## GİRİŞ

İnsanların topluluk halinde yaşamasından dolayı birbirleriyle etkileşimde bulunma biçimleri oldukça karmaşıktır. Bazı insanlar kişilerarası ilişkilerde, diğer insanlara göre daha fazla sosyal yönelimli olabilmektedir. Bireysel farklılıklara bağlı olarak bazı insanlar sosyal durumları sıkıntısız ele alırken, bazıları bu konuda daha az başarı gösterebilmektedir. İnsanların birbirleriyle olan etkileşimlerinde ortaya çıkan farklılıkları anlamak adına duygusal zeka, sosyal zeka, empati, kişilerarası duyarlılık gibi birçok kavram ortaya atılmıştır. Kişilerin bu kavramlara sahip olma kapasiteleri, doğal yaşam koşullarında içinde buldukları kişilerarası etkileşimin kalitesine etki edebilmektedir. Bu kavramların temel aldığı özellikler, sosyal ipuçlarının doğru işlenmesi ve bu ipuçlarından hareketle sonraki davranışlar ile ilgili bilgilerden yararlanılmasıdır. Ancak, bu yapıların kişilerarası etkileşimleri kolaylaştıran ve sosyal olarak anlamlı göstergeler taşıyan gerçek davranışlara (actual behaviors) odaklanmada yetersiz kaldığı söylenebilir (McBrien, Wild ve Bachorowski, 2018). Bundan dolayı, McBrien vd. (2018), olumsuz bir durum olarak değerlendirdikleri prososyal davranış ve biliş arasında oluşan bu boşluğu kapatacağını umdukları, sosyal etkileşimleri ve altında yatan dinamikleri daha iyi anlamak adına *sosyal-duygusal yetkinlik (SDY)* (Social-Emotional Expertise) kavramını önermektedir. McBrien vd.'ne göre (2018), SDY'nin kavramsal temeli insan etkileşimlerinde farklılıkları anlamak adına öne sürülen yapılarla (duygusal zeka, sosyal zeka, empati, kişilerarası duyarlılık), özellikle duygusal zeka ve kişilerarası duyarlılık üzerine yapılan bazı tanımlamalar ile belirgin bir kavramsal örtüşmesi bulunmaktadır.

Duygusal zekanın günlük yaşamın farklı alanlarında önemli bir etkisi olduğu kanıtlanmıştır (Fernández- Berrocal, Cabello, Castillo ve Extremera, 2012). Duygusal zeka, duygularla ve duygu ile ilgili bilgilerle uygun bir şekilde akıl yürütme ve düşünceyi geliştirmek için duyguları kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mayer, Caruso ve Salovey, 2016). Bu yetenekler, duygusal içeriği tanımlamayı, düşünmeyi kolaylaştırmayı, duyguların içeriğini anlamayı ve duyguları yönetmeyi içermektedir (Mayer vd., 2016). Yeteneğe dayalı duygusal zekanın en yaygın kabul gören modeli (Mayer vd., 2016), duygusal zekanın dört daldan oluşan yetenekleri özetleyen hiyerarşik modelidir. Bu dört daldan oluşan yetenek modeli, basit bilgi işlemeden (duygusal içeriği algılama) karmaşık stratejik akıl yürütme süreçlerine (duyguları düzenleme) doğru hiyerarşik olarak düzenlenmiştir. (Mayer vd., 2016) bu modeli şu şekilde açıklamaktadır: (a) duyguları algılama - dış dünyadaki duygusal içeriği (yüz ifadeleri, vücut dili, ses tonu veya resimlerde veya tablolardaki sanatsal duygu ifadeleri dahil) doğru şekilde algılama yeteneği; (b) duyguların düşünmeyi kolaylaştırması - problem çözmeye yardımcı olmak için kişinin duygularını kullanma yeteneği; (c) duyguları anlama - duyguların zamanla değişme şekli, duygusal bir dönemin neden-sonuçları ve karmaşık duyguların bir araya gelme biçimi dahil olmak üzere, duygular ve ilgili fenomenler hakkında bilgi ve anlayış; ve (d) duygu düzenleme - genellikle olumlu duyguların arttırılmasını ve olumsuz duyguların azaltılmasını içeren kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının düzenlenmesi. Duygusal zekanın bu tanımlanmasından hareketle (duygusal olarak anlamlı davranışların ve algı yeteneğinin, sosyal etkileşimin kalitesini etkilediğinden) sosyal-duygusal yetkinlik ile yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir (McBrien vd., 2018).

Goleman (2017, s. 108), çok bilinen kitabı olan "Sosyal Zeka – İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi"nde sosyal zeka tanımında sosyal farkındalık ve sosyal beceriden oluşan iki faktöre değinmektedir. Sosyal farkındalık, sosyal zekanın bilişsel bileşeni olarak sunulurken, sosyal

beceri sosyal farkındalığın pürüzsüz ve etkili etkileşimlere olanak tanıyan davranışsal işaretleri kapsadığı ileri sürülmektedir. Her iki faktörün temel aldığı bazı öğeler bulunmaktadır. *Sosyal farkındalık*: (a) Temel Empati: Başkalarının duygularını hissetmek, (b) Uyum: başkalarını dikkatle dinlemek, (c) Empatik Kesinlik: Başkalarının düşüncelerini ve niyetlerini doğru anlamak, (d) Sosyal Biliş: Sosyal dünyanın ve ilişkiler ağının nasıl işlediğini bilmek. *Sosyal beceriler*: (a) Eşzamanlılık: sözel olmayan sorunsuz etkileşim, (b) Benlik sunumu: kendini karşı taraflara etkili bir şekilde tanıtmak, (c) Etki: Sosyal etkileşimlerin sonuçlarını etkileme, (d) İlgi: Başkalarının ihtiyaçlarını önemsemek ve ona göre davranmak. McBrien vd. (2018) sosyal-duygusal yetkinliğin kavramsallaştırılmasının Daniel Goleman'ın sosyal zekanın bileşenleri, olarak önerdikleriyle yakından ilgili olduğunu düşünmekle birlikte, sosyal-duygusal yetkinliğin başarılı sosyal etkileşimleri destekleyen davranışlara da odaklandığını belirtmektedir.

Empati, McBrien vd.'nin (2018) sosyal-duygusal yetkinlikle ilişkili olduğunu düşündükleri bir diğer yapıdır. İlgili literatür incelendiğinde, empati ile ilgili çeşitli tanımlamaların olduğunu görmek mümkündür. Bu tanımlamaların bazıları tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Empatiye Yönelik Bazı Tanımlamalar

Yazar	Tanım
(Barnett ve Mann (2013, s. 230).	Başkalarının deneyimine ilişkin bilişsel ve duygusal bir anlayış, başkalarının şefkat ve saygıya layık olduğu ve özünde bir değere sahip olduğu görüşüne uygun duygusal bir tepki
Stocks vd. (2011, s. 3).	Başkaları adına hissedilen duygusal tepkiler bütünü
Pelligra (2011, s. 170).	Başkalarının duygusal durumlarını tahmin etme ve paylaşma yeteneği
Eisenberg, Fabes, ve Spinrad (2006, s. 647)	Bir başkasının duygusal durumuna, kendi duygusuyla aynı veya çok benzer olan veya hissedilmesi beklenen şeyin anlaşılmasından kaynaklanan duygusal bir cevap
Cohen ve Strayer (1996, s. 988)	Başka birinin yaşadığı duygusal durumu anlama ve duruma yönelik duygularını paylaşma yeteneği
Davis (1983, s. 114).	Başkalarının deneyimlerinin bilişsel bir kavrayışı ve başkalarının deneyimlerine karşı duygusal reaksiyon
Dymond (1949, s. 127)	Bir başkasının düşünce, duygu ve eylemine hayal gücüyle katılma ve dünyayı onun yaptığı gibi yapılandırma

Empatinin kavramsallaştırılmasına yönelik çalışmaların tümü, başkalarının deneyimine yönelik algıya içsel bir cevap olma niteliğini korumaktadır (McBrien vd., 2018). McBrien vd.'ne göre (2018), empati pürüzsüz ve üretken sosyal etkileşimlere sahip olmak için hayati bir öneme sahip olmakla birlikte, empatinin çeşitli tanımlamaları yüksek kaliteli bir etkileşime dönüştürülebilecek bir mekanizma sağlamamaktadır. Böylece, McBrien vd. (2018) sosyal-

duygusal yetkinliği, sosyal bilişin davranışlar yoluyla bir etkileşim niteliğinde gerçekleştiği hipotezine dayandırmaktadır.

McBrien vd.'nin (2018) sosyal-duygusal yetkinliğin ilişkili olmasını bekledikleri bir diğer yapı kişilerarası duyarlılık kavramıdır. Kişilerarası duyarlılık, diğer insanların yeteneklerini, duygusal durumlarını ve kişisel özelliklerini sözel olmayan işaretler yoluyla doğru olarak değerlendirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Kenny, 2004; Montepare, 2004). Başka bir deyişle kişinin başkalarının yetenekleri, duygusal durumları ve kişilik özellikleriyle ilgili doğru yargılarda bulunmak, buna göre davranış sergilemek olumlu bir sosyal beceri olarak değerlendirilebilir. Bugüne kadar kişilerarası duyarlılık ile ilgili çoğu araştırma, temel olarak karakter özelliklerine ve başkalarının duygusal durumlarına ilişkin değerlendirmelerin doğruluğu ile ilgilidir (Kenny, 1994). Bu değerlendirmeler, daha sonra kararları verenlerin başkalarına karşı nasıl tepkilerde bulunacağını etkilemektedir (Gore, 2009). McBrien vd.'ne (2018) göre kişilerarası duyarlılığın başkalarının duygusal durumları ve kişilik özellikleri hakkında doğru çıkarımlarda bulunma ve aynı zamanda sosyal durumlar ile ilgili genel bir farkındalığa sahip olma yeteneği olarak düşünüldüğünde sosyal-duygusal yetkinlik ile ilişkili olabileceği varsayılmaktadır. McBrien vd. (2018), kişinin başkaları hakkında yaptığı bu tür değerlendirmeler bireylere ve duygu ilişkili çeşitli koşullara verilen tepkileri barındırdığını belirtmektedir. Kişilerarası duyarlılık, duygusal zeka ve empatiye benzer şekilde genelde sosyal etkileşimlerin bilişsel bileşenleri ile tanımlandığı söylenebilir. Fakat kişilerarası duyarlılık, duygusal zeka ve empatiden farklı olarak uyum, dostane ilişki ve yakınlıktan kaynaklanan davranış ile ilişkilendirilmiştir (Hall ve Bernieri, 2001). Bu bağlamda, kişilerarası duyarlılığın sosyal-duygusal yetkinlik ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Sosyal-duygusal yetkinlik, sosyal etkileşimlerle ilgili belirli bilişsel yeteneklerin sentezinden oluşmakta ve sosyal-duygusal becerilere katkı sağlayan davranışların zamanlamasını ve senkronizasyonunu içermektedir (McBrien vd., 2018). McBrien vd.'ne göre (2018) yeni bir yapı olarak sosyal-duygusal yetkinlik, sosyal etkileşimlerde kullanılan duygu ilişkili jest-mimik ve seslendirme (vocalizations) gibi işaretlerin niteliği ve zamansal dinamiklerine vurgu yapmakta ve bu işaretlerin sosyal etkileşimin doğasına uygun bir eşlemesini kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle, sosyal-duygusal yetkinlik düzeyi yüksek bir kişi başkalarıyla nasıl etkileşime girdiği konusunda sosyal-duygusal yetkinlik düzeyi düşük birine göre daha fazla esnekliğe sahip olacağı ve kişinin belirli bir sosyal etkileşimin ritmine uyum sağlamasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Sosyal etkileşimlerde, kişinin sahip olduğu bu esneklik sosyal etkileşimlere uyum sağlama, bir etkileşim boyunca süregelen düzenlemeler yapma ve belirsiz veya rahatsız edici sosyal durumları daha huzurlu hale getirme becerisini arttırabilir.

Bu çalışmada, McBrien vd. (2018) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği (Social-Emotional Expertise Scale) Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin güvenilirlik-geçerlilik analizleri yapılmıştır. Sosyal- Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin ülkemizde üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiş olan uygulamaları neticesinde ne gibi sonuçların ortaya çıktığı araştırılmış ve yorumlanmıştır.

İnsan etkileşimlerini anlamak adına geliştirilmiş ya da uyarlanmış bazı ölçme araçlarına ulaşmak mümkündür. Sosyal-Duygusal Yetkinlik ise sosyal etkileşimleri daha iyi anlamak adına McBrien vd. (2018) tarafından sunulmuş yeni bir yapıdır. Türkçe literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sosyal-duygusal yetkinlik düzeyini belirlemeye yönelik olarak

geliştirilmiş veya uyarlanmış bir ölçeğin olmadığı görülmektedir. Bu çalışma ile literatürde karşılaşılan bu eksikliğin giderilmesine yönelik katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

## YÖNTEM

Bu çalışma, Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'ni (SDYÖ) Türkçeye uyarlamak amacı ile yapılmış, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının olduğu üniversite öğrencileri üzerinde yapılan metodolojik bir araştırmadır.

### Çalışmanın Örnekleme

Çalışmanın evreni, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerdir. Ölçek uyarlama çalışmalarında evreni temsil edecek heterojen bir yapının oluşturulması gerektiği dikkate alınarak örnekleme yapılmıştır (Erkuş ve Selvi, 2019). Bu çalışmada deneme uygulamasında 334 kişi yer almıştır. Genel bir kural olarak, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş ya da on katı olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu kuraldan hareketle, araştırma grubunda 508 kişi yer almış ve bu sayı yeterli görülmüştür.

Çalışmanın dil eşdeğerliği uygulamasında 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Siirt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Mütercim-Tercümanlık bölümüne devam eden 25 öğrenci yer almıştır. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine ilişkin değerlendirmeler deneme uygulamasından elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Tablo 2'de deneme uygulamasına dâhil olan öğrencilerin bölümlerine ve cinsiyetlerine göre sayısal dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 2.** Deneme Uygulamasına Dâhil Olan Öğrencilerin Bölümlere Ve Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımları

Bölüm	Cinsiyet		%
	Kadın	Erkek	
Fen Bilgisi Öğretmenliği	21	17	11.37
Çocuk Gelişimi	36	11	14.07
İlahiyat	38	19	17.06
Sosyal Hizmetler	29	18	14.07
Sınıf Öğretmenliği	36	21	17.06
Matematik	28	17	13.47
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	27	16	12.87
<b>TOPLAM</b>	<b>215</b>	<b>119</b>	<b>100</b>



Ölçeğin güvenilirlik-geçerlilik analizlerine ilişkin değerlendirmeler ise araştırma grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Tablo 3'te araştırma grubuna dâhil olan öğrencilerin bölümlerine ve cinsiyetlerine göre sayısal dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 3.** *Araştırma Grubuna Dâhil Edilen Öğrencilerin Bölümlere Ve Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımları*

Bölüm	Cinsiyet		%
	Kadın	Erkek	
Sınıf Öğretmenliği	33	16	9.64
Türkçe Öğretmenliği	33	18	10.03
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	26	15	8.07
Bilgisayar ve Öğretim Tekno. Eğitimi	8	16	4.72
Sosyoloji	28	15	8.46
Türk Dili ve Edebiyatı	30	14	8.66
Büro Yön. ve Yönetici Asistanlığı	21	13	6.70
Yerel Yönetimler	21	15	7.08
Çocuk Gelişimi	37	7	8.66
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	30	14	8.66
İlahiyat	32	13	8.85
Matematik	19	11	5.90
İşletme Yönetimi	16	7	4.52
<b>TOPLAM</b>	<b>334</b>	<b>174</b>	<b>% 100</b>

### Uyarlama ve Uygulama İşlemlerinde İzlenen Adımlar

SDYÖ'nün Türkçeye uyarlanması amacıyla öncelikle ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan Jo-Anne Bachorowski ile E-Posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve araştırma için gerekli olan izin alınmıştır.

Uyarlama sürecinde aşağıda belirtilen işlemlere başvurulmuştur:

1) Öncelikle ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çeviri yapılmış, daha sonra da elde edilen Türkçe formdan orijinal dile geri çeviri yapılmıştır. Bu işlemler farklı kişiler tarafından yapılmış ve çeviri sürecine araştırmacının kendisi de dâhil olmuştur. Çeviri ve geri çeviri işlemlerini gerçekleştiren gruplar arasında her iki dile de iyi düzeyde hâkim olan kişiler, dil uzmanları, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir psikiyatrist yer almıştır. Süreçte yer alan bu kişilere çeviri işleminden önce Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği hakkında bilgi verilmiştir.

2) Çeviri işlemlerinden sonra, yedi kişilik uzman bir grup orijinal formu ve Türkçe formu dil ve anlam açısından karşılaştırılmaları ve biçim ile ilgili fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu grupta dil uzmanları, ölçme-değerlendirme uzmanı ve psikoloji alanında uzman bir kişi yer almıştır. Bu doğrultuda hazırlanan inceleme formu değerlendirme yapacak kişilere verilmiş ve uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak maddeler üzerinde gerekli görülen düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır. Son hali oluşturulan Türkçe form Türk Dili alanında uzman kişilerin fikirleri alınarak son kontroller gerçekleştirilmiş ve ölçek kullanıma hazır hale getirilmiştir.

3) Dil eşdeğerliği uygulamasına yönelik olarak iki dilli grup deseni belirlenmiştir. Ölçek İngilizce ve Türkçe dillerinde yeterli olduğu varsayılan 2018-2019 Öğretim yılı bahar döneminde Siirt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Mütercim Tercümanlık bölümüne devam eden 25 öğrenciye önce orijinal form, iki hafta sonra da Türkçe form uygulanmıştır.

4) Son hali oluşturulan ölçek, Erkuş ve Selvi'nin (2019) yapılmasını önerdiği gibi deneme ve araştırma gruplarına uygulanmıştır. Bu aşamalarda yer alan katılımcılara çalışma açıklanmış, ölçme aracı tanıtılmış ve gönüllü kişilerin katılımına dikkat edilmiştir.

5) Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmak üzere şu işlemler uygulanmıştır:

- Ölçeğin iç tutarlılık katsayısına deneme grubundan elde edilen veriler üzerinden bakılmış ve ölçeğin madde analizleri incelenmiştir.
- Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.
- Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliliği benzer bir ölçme aracından elde edilen verilerle olan ilişki düzeyi incelenmiştir.
- Ölçeğin güvenilirliği ise test tekrar-test yöntemi ile incelenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği:** SDYÖ, McBrien vd. (2018) tarafından, yeni bir yapı olarak sunulan *sosyal-duygusal yetkinlik* kavramı üzerine inşa edilmiştir. SDY, sosyal etkileşimlerle ilgili belirli bilişsel yeteneklerin sentezinden oluşmaktadır. SDY, uygun zamanlama ile kullanıldığında daha kaliteli etkileşimi sağlayan ve duygu ilişkili davranışları içeren bir sosyal-duygusal araç olarak düşünülmektedir. Ölçek 25 maddeden oluşan öz değerlendirme (self-report) türünde bir ölçme aracıdır. Ölçekte ters kodlu madde bulunmamaktadır. Ölçek, sosyal-duygusal yetkinlik düzeyini ölçmek adına iki alt boyuttan oluşmaktadır. (i) *Uyumluluk*<sup>1</sup>: Bu alt boyut farklı sosyal ve duygusal kişilerarası durumlara kolaylıkla uyum sağlama becerisini ölçmektedir. Örnek madde: *Tanıdığım biri üzgün olduğu zaman, söylenmesi ve yapılması gereken*

<sup>1</sup> Bu çalışmada *uyumluluk* sözcüğü İngilizce literatürdeki *adaptability* sözcüğüne karşılık olarak kullanılmıştır; farklı sosyal ve duygusal kişilerarası durumlara kolaylıkla uyum sağlama yeteneğini belirtmektedir.

*doğru şeyin ne olduğunu bilirim.* (ii) *Anlatımcılık*<sup>2</sup>: Bu alt boyuttaki 9 madde başkalarına duyguları ifade etme yeteneğini ölçmektedir. Örnek madde: *Konuşurken hareketli ve canlıyım.* Ölçekte yer alan maddeler için 5'li Likert tipi ve en düşük puanı 1 en yüksek puanı 5 olan bir anahtar hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirme çalışması üç aşamada gerçekleşmiştir. 1. aşamada madde havuzunda 76 madde yer almıştır. Bu aşamada düşük faktör yükleri ya da düşük cevaplanma çeşitliliği yüzünden bazı maddeler elenmiş ve geriye 25 madde kalmıştır. 2. ve 3. aşamalarda ölçeğin yakınsak ve ayırt edici yapılar arasındaki ilişki test edilmiştir. Beklenen yönde duygusal zeka ile .62, sosyal anksiyete ile -.59, sosyal istenirlik ile .19, ve öz-izleme ile .28, ilişki bulunmuştur. Geliştirme çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı Uyumluluk için .91, Anlatımcılık için .82 ve ölçeğin tümü için .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, deneme grubundan (n=334) elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı Uyumluluk için .804, Anlatımcılık için .736 ve ölçeğin tümü için .855 olarak bulunmuştur. Araştırma grubundan (n=508) elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise Uyumluluk için .817, Anlatımcılık için .711 ve ölçeğin tümü için .867 olarak hesaplanmıştır.

**Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi:** Schutte Duygusal Zeka Testi (SDZT-33/Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test) Schutte vd. (1998) tarafından karma model yaklaşımına dayanılarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar testi Salovey ve Mayer'in (1990) önerdikleri ve sonra gözden geçirdikleri modele dayandırmışlardır. Ölçeğin uyarlama çalışması Tatar, Bender ve Saltukoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 33 maddelik öz değerlendirme türünde 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Testte üç madde (5, 28, 33) tersten kodlanmaktadır. Test- tekrar test çalışması 15 ve 30 gün sonra iki kez yapılmış ve testler arasındaki ilişki sırayla .81 ve .78 olarak bulunmuştur. Testin Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi çalışması sonucunda, testin sınır seviyede kabul edilebilir tek faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu:** Kişisel bilgi formunda katılımcılardan cinsiyet ve okudukları bölüm ile ilgili bilgi istenmiştir.

### Verilerin Analizi

SDYÖ'nün orijinal dil ve hedef dil formlarının uygulanmasından elde edilen puanlar arasındaki ilişki Intraclass (sınıf içi) Korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Ölçeğin orijinal formu ve Türkçe formunun Cronbach-Alfa katsayıları karşılaştırılmış ve Türkçe formun madde analizleri incelenmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun, özgün formda sunulan iki faktörlü yapısını doğrulayıp doğrulamadığını kontrol etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir.

İki hafta arayla uygulanan test-tekrar uygulamasından elde edilen test puanları arasındaki ilişki ve ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini test etmeye yönelik olarak Schutte Duygusal Zeka Testi ve SDYÖ puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Son olarak, katılımcının cevapladığı Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği ile katılımcının bir yakın arkadaşının katılımcıyı değerlendirdiği ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

<sup>2</sup> Bu çalışmada *anlatımcılık* sözcüğü İngilizce literatürdeki *expressivity* sözcüğüne karşılık olarak çevrilmiştir; başkalarına duyguları ifade etme yeteneğini belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0, yapısal eşitlik modeli için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde LISREL 8.7 paket programları kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Dil Eşdeğerliliği

Son hali oluşturulan ölçek, Siirt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Mütercim Tercümanlık bölümünde öğrenim gören 25 öğrenciye uygulanmıştır. İngilizce form ve Türkçe form arasındaki ilişkinin anlamlılık derecesi Intraclass korelasyon (iki yönlü rastgele etki, mutlak uyum) analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce form uygulamaları korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur. İki form arasındaki ilişki .883 olarak bulunmuştur

**Tablo 4.** Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği Türkçe ve İngilizce Formu Arasındaki Intraclass Korelasyon Katsayısı

	Intraclass Korelasyon Katsayısı	<i>p</i>
SDYÖ-SEE*	.883	<.01

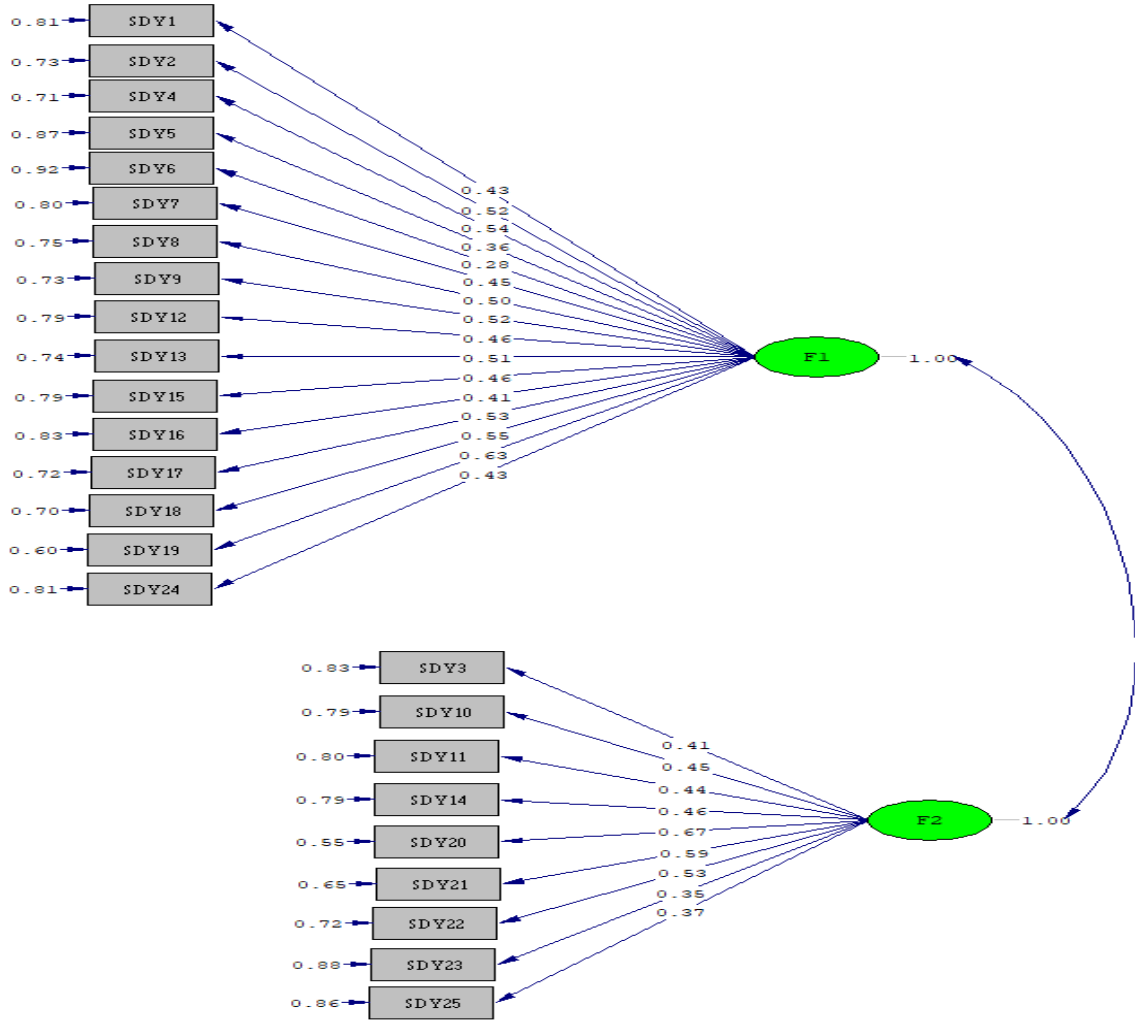
\*Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği Orijinal Formu

### Yapı Geçerliliği

Ölçeğin Türkçe formunun sahip olduğu faktör yapısının özgün formda sunulan iki faktörlü yapısının geçerliliğini test etmek amacıyla araştırma grubundan elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının model uygunluğunun doğrulanıp doğrulanmadığının sınırdığı bir analiz yöntemidir ve bu analiz yöntemi ile bir kuram temel alınarak geliştirilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığı veya beklenen modelle incelenen modelin ne düzeyde uyum gösterdiği belirlenmeye çalışılmaktadır (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk 2016, s. 275-276). Bu bakımdan doğrulayıcı faktör analizi, orijinal çalışmada sunulan SDYÖ'nün Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme bir model olarak sınanması ve/veya doğrulanması amacıyla kullanılmıştır.

Orijinal çalışmada sunulan ölçeğin iki faktörlü yapısının uyarlama çalışmasında model uyumunun test edildiği doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen modele ilişkin uyum şeması şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. DFA Modeli Sonucunda Elde Edilen Uyum Şeması



Chi-Square=785.73, df=274, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Şekil 1'de görüldüğü üzere birinci faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .28-.64 arasında ve ikinci faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .35-.67 arasında değişmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi için ki-karenin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ), tahminin ortalama karekökü hatası (RMSEA), iyi uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyi uyum indeksi (AGFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalama karekökü (SRMR), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), artımlı iyi uyum indeksi (IFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) incelenmiştir. Test edilen iki faktörlü model ile SDYÖ'ye ait uyum indeksi değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** *SDYÖ'nin Uyum İndeksi Değerleri ve Referans Değerler*

Uyum İndeksi	SDYÖ Değerleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/sd$	2.8	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2 /sd \leq 5$
AGFI	.88	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
GFI	.90	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
CFI	.94	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NNFI	.94	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
IFI	.94	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
RMSEA	.059	$00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	.05	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$

DFA sonucunda,  $\chi^2/sd$  2.8, RMSEA .059, SRMR .05, GFI .90, AGFI .88, IFI .94, CFI .94 ve NNFI .94 değerlerini almıştır. Maddeler arasında herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmamıştır.

#### **Cronbach Alfa Katsayısı (iç tutarlılık) Analizi ve Madde Analizi**

SDYÖ'nün iç tutarlılık analizleri 334 üniversite öğrencisinden oluşan deneme grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. SDYÖ'nün özgün formunun ve uyarlanan Türkçe formun ölçek alt boyutları ve toplam ölçeğe ait iç tutarlılık katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** *Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa Katsayısı (iç tutarlılık) Analizi*

Faktör	Cronbach Alfa	
	Özgün Form	Türkçe Form
Uyumluluk	.91	.804
Anlatımcılık	.82	.736
<b>Toplam Ölçek</b>	.92	.855

Ölçeğin güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayıları Uyumluluk alt boyutu için .804, Anlatımcılık alt boyutu için .736 olarak bulunmuştur. Özgün formun ve Türkçe formun iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, her iki formda da Uyumluluk alt boyutu iç tutarlılık değerinin, Anlatımcılık alt boyutu iç tutarlılık değerinden daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Madde analizleri kapsamında, Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği maddelerinin faktör toplam puanlarıyla korelasyonunu incelemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve madde çıkarıldığında Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir (Tablo 7).



**Tablo 7.** Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin Madde Analizi Sonuçları

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa Değeri
Uyumluluk (Faktör 1)	1	.387	.850
	2	.340	.852
	4	.487	.847
	5	.219	.855
	6	.229	.857
	7	.409	.850
	8	.429	.849
	9	.416	.850
	12	.394	.850
	13	.415	.850
	15	.423	.849
	16	.415	.849
	17	.425	.849
	18	.486	.847
19	.493	.847	
24	.508	.846	
Anlatımcılık (Faktör 2)	3	.332	.852
	10	.357	.851
	11	.480	.847
	14	.327	.854
	20	.509	.846
	21	.525	.846
	22	.446	.848
	23	.376	.851
25	.356	.851	

N=334

Cronbach Alfa=.855

Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonu .219 ve .525 arasında değişmektedir. Madde değerlerinin .30'dan yüksek olması, maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğunu ve tüm maddelerin ait oldukları faktörle güçlü ilişkiler gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2018, s. 183). İki maddenin (5. ve 6. maddeler) .30 değerinin altında olduğu gözlenmiştir. Eğer bir madde testten çıkarıldığında Cronbach Alfa iç tutarlılık değerinin artacağına yönelik bir bulgu söz konusu ise bu durum o maddenin ölçek toplamı ile uyumlu olmadığını gösterir (Seçer, 2015, s. 60). Ancak, bu maddelerin çıkarılması durumunda Cronbach Alfa değerine büyük oranda bir katkının olmamasına bağlı olarak söz konusu maddelerin ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

### Ölçüt-bağımlı Geçerlilik Çalışması

Ölçüt bağımlı geçerlilik çalışması için, uygulanan Schutte Duygusal Zeka Testi'den ve SDYÖ'den elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. SDYÖ'nün ölçüt- bağımlı geçerlilik çalışması, araştırma grubuna dahil olan 508 üniversite öğrencisinden 360'ına (243 kadın, 117 erkek,) Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi (SDZT-33) dağıtılarak yapılmıştır. Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi'nin ölçüt-bağımlı geçerlik çalışması için

kullanılmasına Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin alt boyutları ile kuramsal olarak benzer yapıları ölçmeleri nedeniyle karar verilmiştir (Çokluk vd., 2016). Bu açıdan, SDYÖ ile SDZT-33 arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkacağı düşünülmüştür. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda, SDYÖ'nün Uyumluluk alt boyutu ile SDZT-33 arasında .563, Anlatımcılık alt boyutu ile SDZT- 33 arasında .534 ve SDYÖ'nün genel puanı ile SDZT-33 arasında .615 pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır (Tablo 7).

### Test-Tekrar Test Güvenilirliği

Ölçeğin test-tekrar test çalışması için 44 (27 kadın, 17 erkek) öğrenciye iki haftalık zaman aralıklarıyla Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği uygulanmıştır. SDYÖ'nün ilk uygulaması ile ikinci uygulaması arasındaki ilişki düzeyi .838 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test çalışmasına ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 7).

### Yakın Arkadaş Değerlendirmeleri

Katılımcıların cevapladığı form ile katılımcıların bir yakın arkadaşının katılımcıyı değerlendirdiği formlardan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiştir. Ölçeği daha önce dolduran 70 öğrencinin bir yakın arkadaşı (en az bir yıllık tanışıklık dikkate alınmıştır) formu tekrar arkadaşı adına doldurmuştur. Kişinin kendisi ve bir yakın arkadaşı tarafından kişinin kendisinin değerlendirildiği formlar arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon analiziyle bakılmıştır. Formların toplam puanları arasındaki ilişki düzeyi .556 olarak bulunmuştur. İki formun alt boyutları arasındaki ilişki düzeyleri ise, uyumluluk için .524, anlatımcılık için .537 olarak saptanmıştır. Buna ilişkin sonuçlara tablo 8'de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Ölçüt-Bağımlı Geçerlilik, Test-tekrar Test ve Yakın Arkadaş Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

		SDZT-33	<i>r</i>	<i>p</i>
Ölçüt-Bağımlı Geçerlilik	SDYÖ	Uyumluluk	.563	<.01
		Anlatımcılık	.534	<.01
		Toplam Ölçek	.615	<.01
Test-tekrar Test	SDYÖ (1)	SDYÖ (2)	.838	<.01
		SDYÖ-Arkadaş		
Yakın Arkadaş Değerlendirmeleri	SDYÖ	Uyumluluk	.524	<.01
		Anlatımcılık	.537	<.01
		Toplam Ölçek	.556	<.01

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği (Social- Emotional Expertise Scale) Türkçeye uyarlanmış ve güvenilirlik-geçerlilik analizleri incelenmiştir. Ölçeğin dil eşdeğerliliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin her iki formlarından alınan puanlar arasındaki tutarlılığa bakılmış ve .883,  $p < .01$  olarak hesaplanmıştır. Bulunan korelasyon değerinin .70'in üzerinde olması iki ölçeğin birbiri ile uyumlu ve aynı şeyi ölçtüğünü göstermektedir (Seçer, 2015, s. 72).

Bu işlemler dikkate alınıp Türkçe ve İngilizce formlardan elde edilen puanların birbirleriyle tutarlı olduğu ve ölçeğin dil eşdeğerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerine ilişkin değerlendirme ölçütleri hakkında literatürde farklı fikirler bulunmakla birlikte genel olarak,  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu, 5'in altında olması da orta düzey uyumu göstermektedir (Çokluk vd., 2016 Karagöz, 2016; Kline, 2011; Özdamar, 2017)).  $\chi^2/sd$ 'nin 2.8 olarak bulunan değeri, modelin mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Modelin RMSEA değeri .059; SRMR değeri ise .05'dir. RMSEA ve SRMR değerlerinin .08'den küçük veya eşit olması iyi uyuma, değerlerin .05'den küçük veya eşit olması da mükemmel uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Karagöz, 2016; Marsh, Hou ve Wen, 2004; Özdamar, 2017) Elde edilen .059'luk RMSEA değeri ve .05'lik SRMR değeri iyi uyuma karşılık gelmektedir. Çalışmada GFI değerinin .90, AGFI değerinin .90 ve IFI değerinin .94 olduğu ve kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmektedir (Karagöz, 2016). Diğer uyum indekslerinden NNFI ve CFI .94 değerleri almış ve bu değerlerin mükemmel uyuma yakın değerler olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçeğin uyarlanan formunun faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksi değerleri sonucunda, ölçeğin orijinal formunun iki faktörlü yapısının Türk kültüründe doğrulandığı söylenebilir.

Korelasyon katsayısının değerinin yorumlanmasında kesin olarak fikir birliğine varılan aralıklar olmasa da, sıklıkla değerlerin, 0.00-0.29 arasında olması düşük, 0.30-0.69 arasında olması orta, 0.70-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2018, s. 32). Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliliğini test etmek üzere, Schutte Duygusal Zeka Testi'nden elde edilen puanlar ile SDYÖ'den elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve beklenen yönde orta düzeyde pozitif yönde (.615) anlamlı ilişki bulunmuştur. SDYÖ'nün test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmada ölçek puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde (.838) anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır ve bu verilere göre testin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiği söylenebilir. Ölçeğin kişinin kendisi ve bir yakın arkadaşı tarafından kendisinin değerlendirildiği formlar arasındaki ilişki incelenmiş ve iki form arasında orta düzeyde pozitif yönde (.556) anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. SDYÖ ve SDYÖ-Arkadaş formları arasında saptanan bu ilişkinin sosyal-duygusal yetkinliğin kişilerarası duyarlılık ile olan kuramsal ilişkisine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Sosyal-duygusal yetkinlik düzeyi düşük olanlara göre, sosyal-duygusal yetkinlik düzeyi yüksek bireyler başkalarıyla nasıl etkileşime girdikleri konusunda daha fazla esnekliğe sahip olacağı düşünülmektedir. Bu esneklik çeşitli sosyal etkileşimlere uyum sağlama, bir etkileşim boyunca süregelen düzenlemeler yapma ve belirsiz veya rahatsız edici sosyal durumlarda başarılı olma yeteneğini artırabilir. Başka bir deyişle, sosyal-duygusal yetkinlik düzeyi yüksek birinin esnekliği, bireyin belirli bir sosyal etkileşimin ritmine uyum sağlamasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca, bu etkileşimin ritmi, demografik özelliklerin birçoğuna ve özellikle de cinsiyete bağlı olarak değişebilir. Birçok sosyal ve duygusal ölçme araçlarından elde edilen veriler anlamlı cinsiyet farklılıkları göstermektedir (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004; Schutte vd., 1998; Bora ve Baysan, 2009; Erdoğan, 2008). İleri çalışmalarda, cinsiyet ile sosyal-duygusal yetkinlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi bu nedenle değer kazanacağı düşünülmektedir.

Son olarak, sosyal anksiyete ve otizm spektrum bozukluğu gibi sosyal davranışların tipik olarak bozulduğu klinik popülasyonlarda SDYÖ'nün değerlendirileceği çalışmaların yararlı olabileceği düşünülmektedir.

### Sınırlılık

Bu çalışmada uyarlanan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri, son hali oluşturulan ölçekte yer alan maddeleri gönüllü olarak yanıtlamayı kabul eden ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Bu nedenle, SDYÖ'ye yönelik tekrar araştırmaların yapılması ve SDYÖ'nün farklı örneklem gruplarından elde edilen verilerle sınanması gerekebilir. SDYÖ'nün ölçüt-bağımlı geçerlilik çalışması, sadece yakınsak yapılar ile olan ilişkinin test edilmesi ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda ölçeğin ayırt edici yapılar ile olan ilişkisi test edilebilir.

### KAYNAKÇA

- Barnett, G., ve Mann, R. E. (2013). Empathy deficits and sexual offending: A model of obstacles to empathy. *Aggression and Violent Behavior, 18*, 228–239.
- Baron-Cohen, B., ve Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 163-175.
- Baysan, A., Leyla ve Bora, E. (2009). Empati ölçeği Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. Psychometric features of Turkish version of empathy quotient in university students. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 19*, 39-47.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 32*, 470-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, D., ve Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology, 32*, 988–998.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113-126.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology, 13*(2), 127–133.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology Vol. 3: Social, emotional and personality development*. (pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Erdoğan, M. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(23), 62-76.
- Erkuş, A. ve Selvi, H. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek uyarlama ve "norm" geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Goleman, D. (2017). *Sosyal zeka – insan ilişkilerinin yeni bilimi* (7. baskı). (O. Ç. Deniztekin, çev.). İstanbul: Varlık.

- Gore, J. (2009). The interaction of sex, verbal, and nonverbal cues in same-sex first encounters. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 279-299.
- Hall, J. A. ve Bernieri, F. J. (Eds.). (2001). *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss ve amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kenny, D. A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Kenny, D. A. (2004). PERSON: A general model of interpersonal perception. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 265-280.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling: issues and practical considerations*. New York: The Guildford Press.
- Marsh, H.W., Hau, K.T. ve Wen, Z. (2004). In search of golden rules: comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.
- McBrien, A., Wild, M., ve Bachorowski, J. (2018). Social-emotional expertise (SEE) scale: Development and initial validation. *Assessment*, 107319111879486.
- Montepare, J. M. (2004). Exploring interpersonal sensitivity: What, who, why, and to what end? *Journal of Nonverbal Behavior*, 28, 143-145.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi ibm spss, ibm spss amos ve minitab uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Pelligra, V. (2011). Empathy, guilt-aversion, and patterns of reciprocity. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 4(3), 161-173.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. ve Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seçer, I. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stocks, E. L., Lishner, D. A., Waits, B. L. ve Downum, E. M. (2011). I'm embarrassed for you: The effect of valuing and perspective taking on empathic embarrassment and empathic concern. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 1-26.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tatar, A., Tok, S., Bender, M. T. ve Saltukoğlu, G. (2017). Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 139-146.

Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği						
	Lütfen aşağıdaki maddelerden sizi en iyi tanımlayan şıkları işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	İnsanlarla iletişim kurarken göz teması kurarım.	1	2	3	4	5
2	Her seviyede insanla kolaylıkla iletişim kurabilirim. (çocuklarla, yaşlılarımla, hocalarımla vs.)	1	2	3	4	5
3	İnsanlara nasıl tepkilerde bulunmam gerektiğini belirlemek için onların beden dilinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
4	Sosyal etkileşimlerde, yüz ifadelerimi doğru zamanda kullanırım.	1	2	3	4	5
5	Hassas durumlarda insanları incitmeden onlarla yüzleşebilirim.	1	2	3	4	5
6	Rahatsız olduğum durumları insanları gücendirmeden ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Sosyal etkileşimlerimde kurduğum fiziksel temasların miktarını ve türünü doğru ayarlarım.	1	2	3	4	5
8	Sohbet ederken yaptığım el hareketleri dikkat dağıtmaz; ifade etmek istediğim şeyin anlaşılmasına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
9	Sosyal becerilerimi içinde bulunduğum durumun gerektirdiği gibi kullanırım.	1	2	3	4	5
10	Konuşurken hareketli ve canlıyım.	1	2	3	4	5
11	İnsanların yüz ifadelerini anlamakta iyiyim.	1	2	3	4	5
12	Parti gibi sosyal etkinliklerde, insanlar çoğu zaman benimle tanışırlar.	1	2	3	4	5
13	Tanıdığım biri üzgün olduğu zaman, söylenmesi ve yapılması gereken doğru şeyin ne olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5



14	İnsanları etkilemek için sesimin özelliklerinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
15	Rahatsız edici sosyal etkileşimleri, daha huzurlu hale getirebilirim.	1	2	3	4	5
16	Hangi zamanda nasıl gülümsemem gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	İnsanlar bir topluluk içinde beni gözlemleme imkanına sahip olsaydı, o topluluk içindeki sosyal becerileri en yüksek kişi olduğumu söylerdi.	1	2	3	4	5
18	Duygusal tepkilerimi başkalarının duygularına nasıl uyarlamam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
19	İnsanlarla konuşurken, beden duruşum rahat ve iletişime açıktır.	1	2	3	4	5
20	Başkaları, yüzümle (mimiklerimle) kendimi ifade edebildiğimi söyler.	1	2	3	4	5
21	Duygusal ifadelerim etkileyici ve ikna edicidir.	1	2	3	4	5
22	Duygularımı ifade ederken ses tonumdan yararlanırım.	1	2	3	4	5
23	İnsanlar onları dinlediğimi anlasın diye sohbet esnasında başımı (olumlu anlamda) yeterince sallarım.	1	2	3	4	5
24	Gergin bir sohbeti nasıl sakinleştireceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
25	İnsanların kendilerini iyi hissetmesini sağlamak için gülerim.	1	2	3	4	5



## Lüks Moda Giyim Markalarının Dijital Dönüşümü

### Digital Transformation of Luxury Clothing Brands

Gözde Yetmen\*

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Dr. Öğretim Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye.

Assist. Prof. Dr., İzmir Demokrasi University, Turkey.

E-mail: gozde99@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-1087-9368

Makale geliş tarihi / First received: 27.12.2020

Makale kabul tarihi / Accepted: 04.03.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1- Makalemde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Araştırmadaki veriler; belge tarama yöntemi ile elde edilmiştir.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 08%

### Atıf bilgisi / Citation:

Yetmen, G. (2021). Lüks moda giyim markalarının dijital dönüşümü. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 161-187.

**ÖZ**

Gelişen dijital teknolojinin sunduğu imkânlar, tüketicilerin beklentilerini arttırmaktadır. Güncel dijital tüketicilerin önemli bir bölümünü marka mirasına dayanan lüks ürünlerin güncel yaşam tarzlarına hitap etme yeteneğini sorgulamaktadır. Dijital tüketicilerin değişen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmek için lüks markalar 'yeniden markalaşma' aşamasından geçmektedirler. Çalışmada; moda sektörünü etkileyen kültürel, sosyal, ekonomik, çevresel ve rekabetçi değişimler ışığında; lüks giyim markalarının dijital dönüşüm süreçlerinde hedef kitleleri ile interaktif olarak geliştirmeyi sürdürdükleri dijital iletişim stratejilerine dair güncel bakış açısı sağlamaya yönelik bir inceleme yapmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda Burberry, alanında teknolojik yenilikleri takip edip erken benimseyen ve lüks moda sektörüne öncü olması niteliğiyle, 2006 yılından beri uyguladığı dijital dönüşüm stratejisi kapsamında araştırılmıştır. Balenciaga markası ise 2021 Sonbahar/Kış Hazır Giyim Koleksiyonunun video oyunu konseptinde hazırlanıp tanıtılan dijital sunumu ile yenilikçi bir örnek olarak incelenmiştir. Araştırmada belge tarama yöntemi kullanılmış; seçilen iki markanın dijital dönüşüm bağlamında hazırladıkları reklam kampanyaları, tasarım projeleri, sezon koleksiyonlarının sunumları incelenmiştir. İncelemede yönetim danışmanlığı şirketlerinin hazırladıkları tüketici araştırma raporları yanı sıra sektöre yönelik gazete, dergi makaleleri gibi elektronik kaynaklar ile ansiklopediler, yabancı kitaplar, makaleler ve bildirilerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgularda, lüks markaların moda tasarımı ürünlerinin potansiyel hedef kitleleri olarak 'Y Kuşağı' ve 'Z Kuşağı' tüketicilere odaklandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Dijital Darwinizm döneminde markaların hayatta kalmak için sadece farklı düşünmesi değil, farklı davranması da gerektiği ortaya konulmaktadır. Lüks markaların iletişimlerine ve pazarlama stratejilerine yön verecek, markanın bilgi ve üretimlerinin dijital dönüşümünün sürdürülebileceği 'inovasyon merkezleri'ne ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Zamanın ruhunu anlayan, değişime adapte olabilen, yenilikçi, sosyal açıdan iç görüye, keskin zekaya ve büyük bir bütçeye sahip moda tasarımcıların ve markaların yakın gelecekte çok kanallı ve bütünsel perakendecilik ile satış başarılarını sürdürebilecekleri anlaşılmaktadır.

**Anahtar kelimeler**

Lüks, Giyim, Marka, Dijitalleşme, Dönüşüm.

**ABSTRACT**

The opportunities offered by the developing digital technology increase the expectations of consumers. Current digital consumers are questioning the ability of luxury products based on brand heritage to appeal to current lifestyles. To meet the changing needs and expectations of digital consumers, luxury brands are going through the 'rebranding' phase. In the research cultural, social, economic, environmental, and competitive changes in the fashion industry, it is aimed to make a review that provides an up-to-date perspective on how luxury brands can better approach their target groups. Burberry which has adapted early to digital transformation, follows, and adopts technological innovations in its field and pioneers the luxury fashion industry. The video game concept, which is the 2021 Autumn / Winter Ready-to-Wear Collection presentation of the Balenciaga; brand was examined as a remarkable innovative an example with its digital and sustainability vision. In the study, the documentary method was adopted. Electronic resources such as research reports of management consultancy companies, reports of brands, official websites of brands, newspapers, magazines, foreign books, articles, and papers are constituting sources. As a result of the research, in the digital applications developed by luxury brands are focused on Millennials and Generation Z consumers. After all, brands must not only think differently but must behave differently in the era of Digital Darwinism to survive. It has been determined that there is a need for 'innovation centers' that will guide the communications and marketing strategies of luxury brands and where the digital transformation of the brand's knowledge and production can be sustained. It is understood that fashion designers and brands who understand the Zeitgeist, can be easily adapted to change, an innovative, socially insightful, sharp intelligence and have a large budget will be able to continue their sales success with multi-channel and omni-channel retailing soon.

**Keywords**

Fashion, Luxury, Brand, Digitalization, Transformation.

## GİRİŞ

Lüks kavramı eski çağlardan beri mevcuttur (Berry, 1994). 'Lüks' terimi, Latince 'luxus' kelimesinden gelmektedir ve 'tatlı ya da savurgan, ölçüsüz masraflı yaşam, ihtişamlı zenginlik' (Bullions, 1881, s.554-555) anlamlarında kullanılmıştır. Lüks ürünler, tarih boyunca zenginlik, kişiye özgü sınırlı üretim özelliği ve gücün yanı sıra biraz gereksiz ihtiyaçlarla da ilişkilendirilmiştir.

Sanayileşmenin muazzam üretkenlik kazanımları, yerel coğrafi sınırların ötesine taşınabilen standart ürünlere yüksek üretim hacmi imkânı sağlamış; günümüzün küresel lüks moda şirketlerinin temellerini atmıştır. Yirminci yüzyılda ise lüks, bir ürünü, bir endüstriyi veya zarafet ve ihtişamlı gösteriş yapan pahalı, yüksek kaliteli nesnelere tanımlamak için kullanılan bir terim haline gelmiştir (Danziger 2004).

Lüks ürünlerin tanımı, yirminci yüzyılın ortalarına kadar kişiye özel olmakla ve sonrasında seçicilikle eş anlamlı olmuştur. Endüstri devrimi ile gelişen teknoloji, imalatı kolaylaştırıp ürünlerin sayısını çoğalarak lüks kavramının demokratikleşmesini sağlamıştır. Tanınmış markalar (well-known mark) yirminci yüzyılın başlarında sadece Avrupa'nın belli başlı şehirlerinde mağazaları olan; lüks ürün tedarikini mükemmel şekilde kontrol eden ilk markalardır. Stratejik amaçları olan marka imajlarını ve itibarlarını korumak adına lüks ürünlerin dağıtımını 1970'lerin başına kadar sıkı bir şekilde kontrol etmişlerdir.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından bu yana, moda endüstrisinde hem arz hem de talepte bir dönüşüme yol açan 'kitleleşme' eğilimi yaşanmaktadır. Talepleri karşılamaya yönelik mağazaların hızla çoğalması ve üretimin giderek artması ile markalar ancak 1990'ların ikinci yarısına kadar lüks ürünlerin dağıtımının kontrolünü ellerinde tutabilmiş, sonrasında lüksün tanımlanmasında kişiye özel olmaktan seçiciliğe geçilmiştir (Godey vd, 2009, s.529).

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği stratejik değişim ile 2000'lerin başından itibaren uluslararası ticareti ve sürdürülebilirliğini sağlamak adına pek çok marka holdinglere (şirketler topluluklarına) dönüşmüştür. Günümüzde tanınmış lüks markaların dahil oldukları uluslararası gruplar Deloitte'nin (2019, s.15-16) hazırladığı 2019 yılı raporunda yıllık cirolarına göre şöyle sıralanmaktadır: LVMH (27.9 milyar \$), Estée Lauder Companies (13.6 milyar \$), Compagnie Financière Richemont SA (12.8 milyar \$), Kering SA (12.1 milyar \$), Luxottica Group SpA (10.3 milyar \$), Chanel Limited (9.6 milyar \$), L'Oréal Luxe (9.5 milyar \$), Swatch Group (7.8 milyar \$), Hermes International SCA (7.7 milyar \$), Chow Tai Fook Jewellery Group Limited (7.5 milyar \$), PVH Corp (7.3 milyar \$).

Lüks ürünler moda giyimden aksesuara, otomobillerden sanat eserlerine ve eşsiz deneyimlere kadar geniş bir kategori yelpazesi içermektedir (D'Arpizio ve Levato, 2018). Günümüzde kesin bir tanımı olmayan lüks kavramı kişiden kişiye değiştiği gibi toplumlara göre de değişkenlik göstermektedir. Amerikalı tüketicilerin bakış açısından lüksün tanımlanmasında; yüksek net değere sahip bireylerin (High Net Worth Individuals) (En az 1 milyon \$ nakit sahibi) ve ultra yüksek net değere sahip bireylerin (en az 30 milyon \$ nakit sahibi) yaşam tarzını yansıttığı düşüncesi hâkim olmaktadır. Oysa Çinli tüketiciler lüks ürünlerden bahsettiklerinde, birinci sınıf mağazalarda (premium department stores) bulunan ürünleri kastetmektedir (Kapferer, 2016, s.475). Gerçekte ise lüks ürünler sektörü, çok farklı tüketici kesimlerinin erişebileceği ürün çeşitleri sunmaktadır. 1992 yılından 2019'a geçen yirmi yedi yıllık sürede 90 milyar dolardan 370 milyar dolara (Danziger, 2019) artış gösteren lüks ürünlerin satış hacmindeki

yükselişten de anlaşılacağı üzere Kapferer'in (2016, s. 480) belirttiği gibi "bu sektör, herkesi hedefliyor gibi görünmeden, herkesi hedeflemektedir".

Teknolojik dinamikler, tasarımdan üretime, ürünün dağıtımından ticaretine, reklam ve pazarlama iletişimlerine dek üretici markaların ve tüketici hedef kitlelerinin davranışlarını etkilemektedir. Dijital tüketicilerin değişen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmek için lüks giyim markaları imajlarını derinlemesine revize etme ihtiyacına işaret eden 'yeniden markalaşma' aşamasından geçmektedirler. Elektronik ticaret ve dijital pazarlama yöntemleri lüks endüstrisini bir anlamda yeniden tanımlamaktadır.

Lüks ürünlere sürekli ve kesintisiz erişim olanağı yaratan dijital ortamda; perakendecilerle karşılıklı etkileşim düzeyi de artan tüketicilerin beklentilerine cevap vermek için markaların dijital dönüşüme adapte olmak ihtiyacı doğmaktadır.

Dijital dönüşüme uyum sağlamanın gerekliliği; lüks markaların Covid-19 vb. krizler sırasında üretimlerini devam ettirmelerine ve üretkenliklerini sürdürülebilir düzeyde artırmalarına yardımcı olabilecek niteliğiyle ön plana çıkmaktadır. Güncel sosyal değişimler ile teknolojik gelişmeler perspektifinden baktığımızda; son yirmi yedi yılda gittikçe büyüyen lüks moda giyim sektörünün durumunu analiz edebilmek, yakın geleceğini öngörebilmek ve katkı sağlayacak öneriler sunabilmek için daha fazla teorik çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada; moda sektöründeki sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve rekabetçi değişimlerin ışığında, lüks markaların hedef kitlelerine nasıl daha iyi yaklaşabileceklerine dair güncel bir bakış açısı sunmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda makalede lüks moda giyim sektöründe dijitalleşmeye adapte olmayı başaran, teknolojik gelişmeleri takip edip benimseyen Burberry ve Balenciaga markalarının dijital dönüşüm stratejilerinin birer parçası olan yenilikçi projeleri, reklam kampanyaları, tasarımları ve koleksiyon sunumları araştırılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Problem ve Amacı

Yirmi birinci yüzyılda, teknolojik gelişmelerin iş ve sanayi dünyasındaki karşılığı olan 'Dördüncü Sanayi Devrimi' veya 'Endüstri 4.0' kavramının beraberinde getirdiği 'Dijitalleşme' ya da 'Dijital Dönüşüm' süreçlerine lüks moda giyim sektörünün adapte olabilmesi için seçilen örnek markalar neler yapmıştır, niçin yapmıştır ve mevcut durum nedir soruları araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Makalede; lüks giyim markaların üretim ve pazarlamadaki dijital dönüşüm süreçlerinde hedef kitleleri ile interaktif olarak geliştirmeyi sürdürdükleri dijital iletişim stratejilerine dair güncel bir bakış açısı sağlayan bir araştırma yapmak amaçlanmıştır.

### Araştırmanın Yöntemi

Yeni nesil dijital tüketicilerin değişen beklentileri ve söz konusu örnek markaların dijital dönüşüm süreçlerinin araştırılmasındaki veriler; belge tarama yöntemi ile elde edilmiştir.

Araştırma evrenini lüks moda giyim markaları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında örneklem olarak Burberry ve Balenciaga lüks moda giyim markaları seçilmiş; yenilikçi projeleri, reklam kampanyaları, tasarımları ve koleksiyon sunumları analiz edilerek dijital dönüşümdeki stratejileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ön araştırmada Burberry, alanında teknolojik yenilikleri takip edip erken benimseyen ve dijitalleşme konusunda lüks moda sektörünün öncü markası olarak tespit edilmiş, makalede 2006 yılından beri gerçekleştirdiği ürünlerin tasarımında, üretiminde ve pazarlanmasındaki dijital dönüşüm süreci araştırılmıştır. Balenciaga, dijitalleşme sürecinde ilerleme kaydeden güncel bir marka olduğu için seçilmiş; video oyunu konseptinde hazırlanmış 2021 Sonbahar/Kış Hazır Giyim Koleksiyonu, moda tasarımı ve tanıtımında dijitalleşmenin bir göstergesi olarak incelenmiştir. ‘Dijital Darwinizm’ döneminde sürece uyum sağlamayı başaran örnek iki markanın dijital dönüşümleri; hedef kitleleri ile karşılıklı etkileşimli, bütünleşik ve çok kanallı satışa yönelik olarak hazırladıkları reklam kampanyaları, moda tasarımı projeleri ve sezon koleksiyonlarının sunumları tespit edilmiş, bunlar araştırma konusu bakımından değerlendirilmiş ve araştırmanın bulgularına metin içerisinde yer verilmiştir.

Araştırmada markaların resmî web sitelerinde ve dijital uygulamalarında yer alan veriler, sektöre yönelik gazeteler ile dergilerde yayınlanan makaleler, küresel yönetim danışmanlığı yapan şirketlerinin hazırladıkları analiz raporları gibi elektronik kaynakların yanı sıra yabancı kitaplar, makaleler ve bildirilerden yararlanılmıştır.

## DİJİTAL DÖNÜŞÜM

Yirmi birinci yüzyılda gelişen teknolojilerin iş ve sanayi dünyasındaki karşılığı ‘Dördüncü Sanayi Devrimi’ veya ‘Endüstri 4.0’ olarak adlandırılmaktadır. Bir diğer adıyla ‘Dijital Devrim’ olarak anılan içinde bulunduğumuz yeni endüstri döneminde; bilgisayar ve iletişim teknolojisinin hızlı gelişimi beraberinde siber-fiziksel sistemler, nesnelerin interneti, büyük veri, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, yapay zekâ, robot otomasyonu gibi yenilikçi teknolojileri ortaya çıkarmıştır. Bu döneme ‘Bilişim Teknolojisi Dönemi’ de denilmektedir. Endüstri 4.0 kavramı ile sıklıkla geçen başka bir kavram ise ‘Dijitalleşme’ ya da ‘Dijital Dönüşüm’ olmaktadır. (Dengiz, 2017, s.38-39).

Biyolog Charles Darwin’in “Hayatta kalan türler en güçlü ya da en zeki olanlar değil, değişime uyum sağlayanlardır” (Ruse, 2016) görüşü günümüzde ‘Dijital Darwinizm’ kavramında, markaların hayatta kalmaları açısından yinelenmektedir. Fütürist ve dijital analist Brian Solis’e (2014, s.1) göre; “Teknoloji ve toplumun bir kuruluşun kendisini adapte edebileceğinden daha hızlı geliştiği olgusu olan Dijital Darwinizm’in çözümü; dijital dönüşüme adapte olabilmektir”. Dijital dönüşüm, mevcut ya da öngörülemeyen fırsatları artıran süreçleri ve sistemleri geliştirerek veya gözden geçirerek tüketici davranışlarındaki değişiklikleri ele alan teknoloji destekli bir metodolojinin kullanılmasıdır. Tüketiciler teknolojiye markalardan çok daha hızlı bir şekilde ayak uydurmaktadır fakat her marka dijital dönüşüme hedef kitlesi ile aynı hızda adapte olmakta zorlanmaktadır (Solis, 2014, s.1-2).

Dijital dönüşüme adapte olmuş tüketici kitleleri ‘Dijital tüketiciler’ olarak adlandırılmaktadır. Homojen olmayan bu grubun teknolojiyi kullanma biçimleri ortak olsa da demografik yapıları değişkenlik göstermektedir ve yaşadıkları yaşam tarzları onları kendi aralarında farklı kılmaktadır (Tkaczyk, 2016, s.359) ‘Y kuşağı’ (Millennial) olarak adlandırılan 1981-1996 yılları arasında doğanlar, dijital öncülük etmekte ve eski nesillere yeni teknolojik davranışları öğretirken aynı zamanda markalara da dijital etkileşimin kalitesi için ihtiyaç duyulan beklentileri geri bildirmektedirler. Y kuşağının genellikle çevrimiçi alışverişte niçin aktif olduklarını anlamak için; onların internet ve mobil teknolojideki ilerlemelerin yaşandığı



dönemle eş zamanlı büyüdüklerinin hatırlanması gerekmektedir. Y kuşağının teknolojik bilgi ve becerisi hayatın olağan akışı içinde doğal biçimde gelişmiştir. Teknolojide yaşanan gelişim sürecine tanıklık etmeleri onların dijitalleşme olan yatkınlıklarını açıklayıcı olmaktadır.

“Dijitalleşme sadece bireylerin, kurumların değil nesnelerin, makinelerin de birbirleriyle bağlantılı olduğu yeni bir aşamaya doğru gelişmektedir. Müşteri talepleri ve kitlesel özelleştirme; verinin değeri ve yeni iş modelleri, kaynak kısıtları ve sürdürülebilirlik, yatırıma ve nitelikli işgücüne geçiş olarak dört temel unsur etrafında şekillenmektedir” (Altuntaş, 2018, s.8).

Firmalar ve markaların dijital dönüşüme nasıl adapte oldukları ya da dönüşüm için nasıl bir yönetim stratejisi izledikleri hakkında; Capgemini danışmanlık şirketi ve Massachusetts Institute of Technology Yönetim Okulu'nun endüstri tarafından finanse edilen MITSloan araştırma merkezi, 2013 yılında “The Nine Elements of Digital Transformation” adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çok çeşitli sektörlerden bir milyar dolardan fazla geliri olan elli büyük şirketteki yüz elli yedi yöneticinin katıldığı anketin verilerini içeren bu araştırmanın 2014 yılında yayınlanan raporunda (Westerman vd., 2014); yöneticilerin, işletmeleri üç temel alanda dijital olarak dönüştürdüklerini ortaya çıkarmıştır. Bunlar Müşteri deneyimi, operasyonel süreçler ve iş modelleri olarak sıralanmıştır. Müşteri deneyimi: Müşteri anlayışı, büyüme ve müşteri temas noktaları olarak tanımlanmıştır. Operasyonel Süreç: Dijitalleşme süreci, işçi yetkilendirmesi ve performans yönetimi olarak sıralanmıştır. İş modeli ise dijital olarak değiştirilmiş işletme, yeni dijital işler üretme ve nihayetinde dijital küreselleşme olarak dijital dönüşüm için gereken unsurlar belirlenmiştir. Dijital dönüşüme uyum sağlayan başarılı kuruluşların teknoloji, süreç ve iş modeli yatırımlarının yapı taşları olarak çeşitli unsurları kendi yöntemleriyle birleştirdikleri ifade edilmektedir (Solis, 2014, s.3).

Markaların hedef kitleleri ile iletişimlerini kolaylaştırmak için dijital verilerin kullanıldığı, ‘Lüks 4.0’ işletme modeli dahilinde tüm tasarım ve üretim süreçlerinden tedarik zinciri yönetimine (supply chain management) dijital, akıllı sistemlerin kullanılmasının dijital dönüşüm sürecini hızlandıracağı düşünülmektedir. Uluslararası yönetim danışmanlık firması McKinsey & Company’den Achille vd.nin 2018’te hazırladığı ‘Luxury in the Age of Digital Darwinism’ (Achille vd., 2018, s.1) analiz raporunda lüks markaların başarılarını sürdürebilmeleri için dijital müşteri deneyimini geliştirmeleri ve işletme modellerini ‘Endüstri 4.0’ için dönüştürmeleri gerektiği vurgulanmıştır. 2020 yılında yine Achille vd.nin (Achille A., Zipser D., 2020, s.6) hazırladığı Koronavirüs’ten sonra lüks ürünler endüstrisinin durumunu ele alan ‘A Perspective for The Luxury-Goods Industry During And After Coronavirus’ adlı bir diğer araştırma raporunda; markaların ve perakendecilerin hedef kitleleri ile iletişimlerini kolaylaştırmak için dijital verileri kullanan, güncellenen müşteri tercihlerini gecikmeden yakalayan ve tasarım fikirlerini ürünlere dönüştürme sürecini kolaylaştıran ‘Lüks 4.0’ işletme modeline geçişin endüstri açısından kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir. Tedarik zincirini uçtan uca (end to end) dijitalleşirmenin sektörü yenilikçi, öncü teknolojilere yatırım yapmaya yönelteceği üzerinde durulmuştur.

Bir başka küresel danışmanlık şirketi Bain & Company’nin 2020 yılında yayınladığı ‘Global Personal Luxury Goods Market Set to Contract Between 20 - 35 Percent in 2020’ adlı bülteninde ise Covid-19 pandemisinin karantina aylarında lüks markaların ürün satışlarının çevrimiçi dijital kanallarda artış gösterdiği açıklanmıştır. Çevrimiçi satışların artarak, 2025 yılına kadar küresel lüks ürün pazarının yüzde otuzunu temsil edebileceğini öngören danışmanlık

şirketinin ortağı Claudia D'Arpizio, "Lüks piyasası için bir iyileşme olacak, endüstri derinlemesine dönüşecek; ancak Koronavirüs krizi sektörü daha yaratıcı düşünmeye ve yeni tüketici taleplerini karşılamak için daha hızlı inovasyon yapmaya zorlayacak" ifadesi ile dijital dönüşümün markalar için önemini dile getirmektedir (Bain & Company, 2020). Yaşanan pandemi döneminde ve sonrasında yakın gelecekte, tüketicilerin çevrimiçi alanda daha fazlasını talep etmeye devam edeceklerinin öngören McKinsey & Company araştırma raporunda Amed'e (2020, s.9) göre; markaların uzun vadede zarar görmemeleri için dijital yeteneklerini ölçeklendirip güçlendirmeleri ve dijitalleşmek için hızlı hareket etmeleri oldukça önemlidir.

Teknolojik ilerlemelere bağlı olarak hızla değişen trendlerin ve tüketici davranışlarındaki dinamik değişikliklerin yanı sıra demografik büyümenin de etkisiyle lüks moda giyim sektöründe çığır açan gelişmeler yaşanmaktadır (Kapferer, 2014, s.716). Örneğin, büyük veri analitiği (Big Data) ve yapay zekâ (AI: Artificial intelligence) dahil olmak üzere hızla gelişen teknolojiler, markaların mevcut ve gelecekteki tüketicileriyle kolay iletişim kurabilme ve onlara kişiselleştirilmiş hizmetler sağlayabilme gibi becerilerini geliştirmektedir (Deloitte, 2019). Dijital tüketicilerin markaların kurumsal uygulamalarına yönelik artan talepleri, lüks tüketici davranışında bir eğilim olarak görülmektedir (Deloitte, 2019).

Kullanıcıların kendilerine daha hızlı ve daha iyi dijital deneyimler sunulması yönünde artan bu beklentileri yeni dijital pazarlama yöntemlerini ortaya çıkarmıştır. Perakende platformlarının hızlı genişlemesi, 'veriye dayalı pazarlama' kitlesel kişiselleştirmenin yolunu açmıştır ve rekabette avantaj sağlamaktadır. Dijital pazarlama yöntemlerinden ilki çevrimiçi: İnternet sitesi, mobil, tablet ve çevrim dışı: Mağaza, kiosk, pop up store gibi çeşitli satış kanallarından ayrı ayrı alışveriş seçeneğini içeren 'çok kanallı' (Multi Channel) stratejisidir. İkinci dijital pazarlama yöntemi 'bütünleşik kanallı' (Omni Channel) iletişimdir. Tüketicilerin satın alma alışkanlıklarındaki dinamik değişimler; 'bütünleşik kanallı' (Omni Channel) sistemi ortaya çıkarmıştır; markalar, tüketicilerini hem çevrimiçi hem de çevrim dışı kanallarda kesintisiz, bütünleşik ve sezgisel bir alışveriş deneyimi yaşamaya yönlendirmektedir.

## **DİJİTAL DÖNÜŞÜMDE ÖNCÜ BURBERRY MARKASININ BAŞARISI**

Burberry Group Plc.'nin 2006-2014 tarihleri arasındaki CEO'su Baby Boomers (1946-1964) jenerasyonundan Angela Ahrendts; "Fiziksel bir dünyada büyüdüm ve İngilizce konuşuyorum. Yeni nesil dijital bir dünyada doğup büyüyor ve sosyal konuşuyorlar" (Manor, 2019, s.29) ifadesiyle genç jenerasyonların yeni medya üzerinden kurdukları kültürlerarası diyalogların; onların dijital teknolojilere yatkın olmalarından kaynaklandığını, bu durumun eski jenerasyonlarla karşılaştırıldığında iletişim biçimlerinin değiştiğini özetlemiştir. Bu bilinçli yaklaşımla, İngiliz lüks perakende markası Burberry, dijital dünyayı erken benimseyen markalar arasında moda sektörünün öncüsü olmayı sürdürmektedir. Dijital kullanıcı etkileşimini hayata geçiren marka, özel couture kişiliğine vurgu yapmış ve dijital hareketten fayda sağlamıştır (Centric Digital, 2015, s.1).

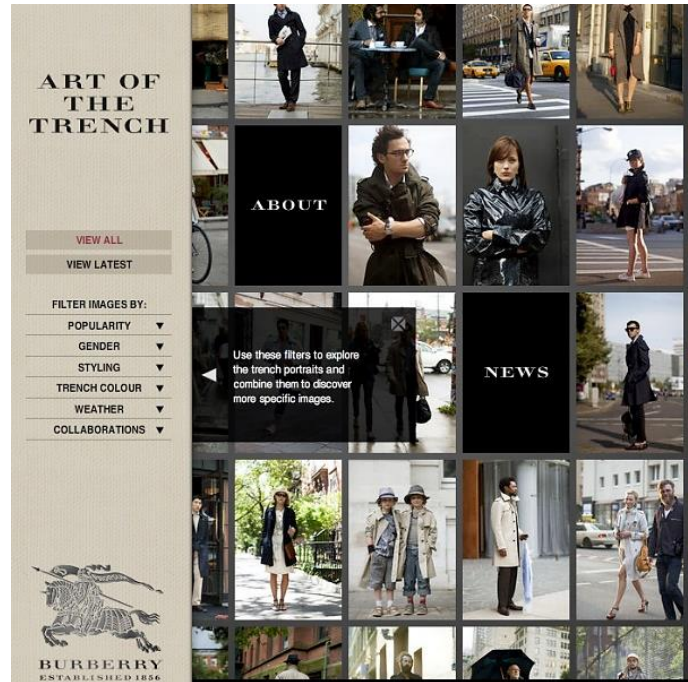
2006 yılında Angela Ahrendts CEO'su olduğu markanın o dönemki baş tasarımcısı ve kreatif direktörü Christopher Bailey birlikte Burberry'yi dijital alandaki en önemli markalardan birisi haline getirmek vizyonu ile yola çıktıklarını açıklamıştır. Geleneksel ve dijital medya platformlarının entegrasyonu aracılığıyla hedef kitlelerine kişiselleştirilmiş bir marka deneyimi

sunmak istediklerini belirtmişlerdir (Milnes, 2015). Burberry, yeni medya sosyal platformlarında kendi kurumsal profilini oluşturan ilk büyük moda evlerinden birisi olmuştur.

Lüks giyim ürünlerinin üretim sürecinde tasarımların Audaces Idea, Inventex 3D gibi bilgisayar programlarında yapılan teknik çizimlerinden, dijital olarak programda tasarıma renk, kumaş dokusu, drape, dikiş, nakış, baskı, aksesuar görünümünün uygulanmasına, tekstil yüzeyleri tasarlamaktan giysi kalıplarının çıkartılmasına, CAD (Bilgisayar Destekli Tasarım) sistemleri ile ürün geliştirmeye, malzeme tedarikinden, tasarımların üretilmesine, defile sunumlarına, mağaza ya da çevrimiçi perakende operasyonlarına, ürünlerin tanıtım ve reklam kampanyalarına, hedef kitleleri ile iletişimlerine ve hatta satış sonrası tüketici desteği sağlanmasına kadar hemen her aşamada dijital teknolojilerin önemini kavrayan Burberry, dijital dönüşümünü hem çok kanallı hem de bütünlükli perakende iletişimde başarıyla gerçekleştiren öncü marka olarak bilinmektedir.

Kasım 2009'da dünyanın en iyi fotoğrafçılarından bazılarının ve dünyanın her yerinden yaratıcı insanların iş birliğiyle, fotoğraf etkileşimli bir web sitesi projesi yaratılmıştır. The Sartorialist'ten fotoğrafçı Scott Schuman ile Christopher Bailey, *Art of the Trench* adıyla oluşturdukları web sitesinin ilk fotoğraf serisi çekimlerine 2009'da başlamıştır (Centric Digital, 2015, s.2). Scott, bu ilk fotoğraf serisi için birkaç ay boyunca Londra, Milano, New York, Paris, Berlin, Sao Paulo ve Venedik'te Burberry trençkotları giyen insanların 'sokak modası' portrelerini fotoğraflamıştır. Web sitesi, dünyanın her köşesinden kullanıcıların kendi Burberry trençkotlarını giyip poz vermelerini, fotoğraflarını paylaşmalarını ve markayla etkileşim kurmalarını sağlamak için tasarlanmıştır (Görsel 1). Site aynı zamanda Burberry trençkot tasarım tarihi hakkında bilgi vermiş; dijital akış, 1910'lardan kalma ilk modellerin gösterildiği fotoğrafları, videoları ve reklamları on yıllar halinde tanıtmıştır (Bunz, 2009). Site ziyaretçileri buradan Twitter ve Facebook gibi yeni medya sosyal platformlarına zahmetsizce tek tıkla bağlanmış; favori tasarımlarını seçmiş, yorum yapabilmiş, beğenebilmiş ve gönderi olarak paylaşabilmiştir.

**Görsel 1:** Burberry, 2009. *Art of the Trench*, (URL 1).



Tüketici hedef kitlesi tarafından sürekli güncellenen ve 'dijital demokratik bir ortam' sunmasıyla ün kazanan web sitesi hem mevcut hem de potansiyel müşterilerin ilgisini çekmiştir. Bu proje, markanın dijital kullanıcılarla bağına güçlendirirken daha genç yeni bir demografiye hedef kitlesine kazandırmıştır. Kasım 2009 itibarıyla Burberry, bir milyon üzerinde Facebook hayran kitlesiyle dijital medyada en tanınan lüks markalardan birisi olmuştur (Centric Digital, 2015, s.2). Proje sonunda marka, 2015'te *Art of the Trench* web sitesinin yirmi dört milyon sekiz yüz bin kez görüntülendiğini duyurmuştur.

Sosyal medya pazarlamasında (Social Media Marketing-SMM) görünürlüğün arttığı (2004-2010) dönemde; Burberry rakiplerine göre erken davranmıştır. Profesyonel moda fotoğraf çekimlerine alternatif; kurgu olmayan, moda takipçilerinin gerçek sokak modası fotoğraflarını paylaştıkları bir medya kanalı sunmayı başarmıştır. Dijital kullanıcıların kendi isteği ve beğenisi doğrultusunda kişisel fotoğraflarını paylaştığı bu proje ile Burberry sosyal medya pazarlama başarısını yakalamıştır. Lüks trençkotların şıklığını günlük şehir yaşamı içerisinde özgün stiller ile nasıl yorumlandığını gösteren bu site; tüketici ile marka arasındaki bağı güçlendirmiş ve ana akım tüketici kitlesi arasında marka bilinirliğini arttırmıştır.

Bir sanat küratörlüğünde düzenlenen içeriği ile kitle kaynaklarının etkin kullanımının kombinasyonu olarak tasarlanan *Art of the Trench* web sitesi, ikinci nesil Web 2.0 projelerinden birisi olarak bilinmektedir.

'Web 2.0' terimi, Tim O'Reilly tarafından 2004 yılında; internet kullanıcılarının katılımcı olduğu, iki yönlü dijital iletişim sunan bir işletim sistemi olarak tanımlandı. Daha önceki işletim sisteminde kullanıcıların gelişmiş bir programlama bilgisine sahip olması gerekirken, Web 2.0 döneminde bloglar, ve sosyal ağlar üzerinden kullanıcılar içerik üreticisi haline gelmiştir (Blank & Reisdorf, 2012). Web 2.0'dan önceki dönemde, perakende satış döngüsü satışla sona eren bir süreci ifade ederdi. Müşteri, belirli bir ürünü göz önünde bulundurarak bir mağazaya girer, satış danışmanı ile konuşur, satın alır ve giderdi. Ancak Facebook ve diğer dijital medya sosyal platformları sayesinde tüketici kitlesi, markalarla giderek daha fazla bağlantı kurmak ihtiyacı hissetmektedir ve satış döngüsü bir anlamda artık hiç bitmemektedir. Tüketiciler, internette araştırma yapmaktan satın almaya varan süreçte diğer tüketicilerin yorumlarını, markaların dijital medya etkileşimlerini incelemekte ve bu verilere göre satın alma/almama kararı vermekte ve artık çok kanallı deneyimlerden geçmektedirler (Centric Digital, 2015, s.2-3).

Burberry, büyük ölçüde yeni medya sosyal kanalları aracılığıyla canlı, iki yönlü iletişim sayesinde etkili bir dijital müşteri deneyiminin temel modelini benimsemiştir.

2010 yılında *Sony* ve *British Fashion Council* iş birliğinde 'Burberry Acoustic' adlı bir müzik yarışması düzenleyen marka bu etkinlikte modanın bir sanat olduğunu anladığını ifade etmiştir. Marka, Burberry Acoustic'in basın bülteninde "Moda sadece kıyafet veya mücevher değil, aynı zamanda müzikle de ilgilidir" yazmıştır. Yarışmaya katılan tüm şarkılar sadece Burberry için bestelenmiş, icra edilmiş ve kaydedilmiştir (Cotrim M. 2018, s.6).

Genç İngiliz grupların akustik performanslarını sergilemeyi amaçlamış akustik projesi ile Burberry, Z kuşağına farklı bir duyu aracılığı; ses ile ulaşmayı hedeflemiştir. Görme ve dokunma duyularına yönelik lüks moda ürünleri sunan bir markanın gençlere müzik gibi fonetik sanat ile ulaşma biçimi oldukça yaratıcıdır. Marka, düzenlediği yarışmaya katılan müzisyen gençlerle karşılıklı iletişim kurmuş, akustik kayıtların itunes gibi popüler dijital



platformlardan ve sosyal medyadan yayınlanması; yarışmaya katılan akranlarını dinleyen genç hedef kitleye de ulaşmasını sağlamıştır.

Marka 2010 yılında ilk gerçek küresel moda şovu olarak ilan edilen sunumunu, Londra Moda Haftası kapsamında Chelsea College of Art'ta gerçekleştirmiştir. 3-Boyutlu olarak yayınlanan defile, aralarında Vogue, Grazia, CNN'nin de bulunduğu yetmiş üç web sitesi üzerinden tüm dünyada eş zamanlı, çevrimiçi olarak izlenmiştir. Ahrendts'e göre bu etkinlik, bir lüks giyim markasının tasarımlarının sergilendiği ve potansiyel olarak yüz milyondan fazla internet kullanıcılarına, canlı dijital yayın akışında ulaşmayı başaran ilk moda şovu olma ayrıcalığını markaya sağlamıştır. Akış içeriğinde canlı yayınlanan defilenin yanı sıra Christopher Bailey, Angela Ahrendts ile röportajlar, defileyi ön sıradan izleyen ünlü davetlilerinin aktüel görüntüleri ve defilenin sahne arkası görüntülerine de yer verilmiştir. Gösteri sırasında Burberry, Twitter'da ilk on listesinde yer alarak trend konulardan biri olmuştur (Amed, 2010).

2011 yılı Nisan ayında Burberry Pekin Beijing'de açtığı mağazasının tanıtımı kapsamında izleyicilere, yenilikçi ve benzersiz bir koleksiyon gösterisi deneyimi yaşatmıştır. Gösterinin sunulacağı geniş mekânın tüm duvarlarına dev projeksiyon perdeleri döşenmiş ve koleksiyonu giyen gerçek altı modelin hologramları sırayla duvardan duvara yansıtacak şekilde bir dijital video sanatı çalışması olarak sergilenmiştir. Mekânın tavanına da perde gerilerek hologramlar yansıtılmış, görüntülere ses tasarımı eşlik etmiştir. Gösteri eş zamanlı olarak dünya çapında izlenebilmesi için YouTube üzerinden canlı yayınlanmıştır.

Klasik bir salon defilesi yerine koleksiyonunu video ve ses tasarımı performansı sergilemeyi tercih eden marka 2011 yılında da 'moda bir sanattır' anlayışını yinelemiştir.

2012 yılında çevrimiçi ve fiziki mağaza alışverişi arasındaki sınırı ortadan kaldıran; tüketicilere benzersiz bir alışveriş deneyimi sunan Londra'daki *Burberry Regent Street* mağazasını açmıştır. Tıpkı web sitesinde olduğu gibi mağazaya yerleştirilmiş ekranlardan marka ve koleksiyonlarıyla ilgili multimedya içeriği sunulmuştur. Müşteriler mağaza içindeki ekranların yanından geçerken ilgilendikleri ürünün videolarını izlemek için RFID çipli okuyucuları ve çalışanlar da ürünün hikayesini görselleştirmek için iPad'lerini kullanmışlardır. *Burberry Regent Street* binasını aynı zamanda bir etkinlik ve inovasyon merkezi olarak planlanmıştır. Defilelerin canlı yayınlanacağı dev bir ekran yerleştirilen mağazada ayrıca Burberry'nin tek seferlik konserler aracılığıyla en iyi müzik yeteneğini seçeceği kalıcı bir sahne de oluşturulmuştur. Aynı zamanda çevrimiçi alışveriş yapanlar, satın aldıkları ürünleri bu mağazadan teslim alabilmiş ya da mağazadayken burberry.com'dan bir satış temsilcisine sipariş verebilmiştir ve böylece tüketiciler hem mobilden hem de mağazadan aynı alışveriş sepetine erişebilmişlerdir (Alexandre, 2012).

*Burberry Regent Street* binasındaki mağaza bütünleşik perakende (omni channel) iletişiminin hem çevrimiçi hem de çevrim dışı kanallarda kesintisiz olarak gerçekleştiği fiziksel bir mekân olma ayrıcalığını taşımaktadır.

Burberry'nin temel hedefi; dijital kanallarda tutarlı ve iddialı olmaktır. Marka 2012 yılında ilk lüks kitlesel özelleştirme/kişiselleştirme (mass customisation) uygulaması olan 'Burberry Bespoke' programını hayata geçirmiştir. Birinci Dünya Savaşı sırasında markanın kurucusu, tasarımcı Thomas Burberry tarafından hava koşullarına karşı korunaklı, dayanıklı, nefes alabilen bir kumaş yaratma vizyonu ile bir askeri ceket olarak icat edilen ve markanın en iyi bilinen ürünü olan trençkot, bu girişim aracılığıyla kullanıcılarının kendi kişiselleştirilmiş

versiyonlarını yaratmasına olanak tanımıştır. Kullanıcının trençkotun silüetini, stilini, rengini, kumaşını, işlemeli monogramından vintage ekose astarının motifine ve detaylarındaki tüm aksesuarların malzemelerine kadar seçebilmesine, ürünü dijital uygulamada tasarlayabilmesine, çevrimiçi satın alabilmesine ve özel trençkot tasarımını dijital medya platformlarında gönderi olarak paylaşabilmesine olanak tanıyan bir program olarak sunulmuştur (Görsel 2). Erkek ve kadın trençkot seçenekleri de dahil olmak üzere Burberry, programın yaklaşık on iki milyon izinli kombinasyon seçeneği sunduğunu hesaplamıştır. Uygulamaya ek olarak, müşterilerin seçimlerini sorgulamak için çevrimiçi bağlantı kurabilecekleri bir moda danışmanlığı hizmeti de sunulmuştur. *Burberry Bespoke*, lüks sektörünün 'kitlesele özelleştirme' ya da 'kitlesele kişiselleştirme' konusundaki ilk büyük girişimi olsa da yine de ürünler fiyatlarından dolayı 'kitleleri' hedeflememiştir. Marka bu anlamda tüketicinin tasarım sürecine katılımını ve markayla iletişimlerini amaçladığını açıklamıştır (Sonne, 2011). Kampanya çevrimiçi uygulaması 2017 yılında sonlandırılmış olsa da kişiye özel trençkot tasarlama operasyonu markanın büyük mağazalarında devam etmektedir.

**Görsel 2:** Burberry, 2012. *Burberry Bespoke* web sitesinden görünüm, (URL 2).



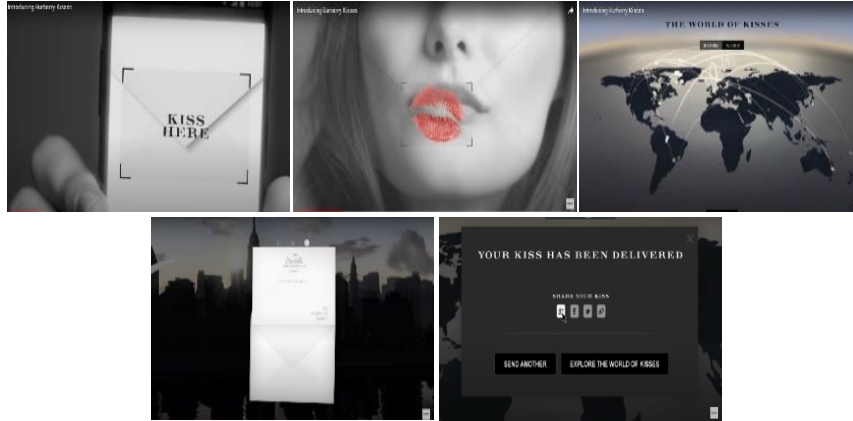
Burberry, bütünsel perakende iletişim stratejisi çerçevesinde geliştirdiği 'kitlesele özelleştirme' uygulamaları ile lüks kavramının geçmişte ifade ettiği gibi kişiye özel üretimi, dijital teknolojinin sunduğu imkanlarla yeniden tanımlamaktadır. Farklı müşterilere farklı davranmak anlamındaki Bire Bir Pazarlama (One-to-one Marketing) yoluyla markalar, alım gücü yüksek dijital müşterilerini yakından tanıdıklarında müşterinin gelecekteki ihtiyaç ve isteklerini tahmin edebilecek bir konumda olacaklardır. Bu iletişim biçiminin lüks sektöründe müşteri sadakatini arttırmayı mümkün kılacağı gibi marka bilinirliğinin ve popülaritesinin korunmasıyla markalar arası rekabet avantaj sağlayacaktır.

Marka, 2013 yılında 'Burberry Kisses' gibi benzersiz dijital içerikler oluşturmaya devam etmiştir. Burberry, Google'nin *Art, Copy & Code* girişimi ve *Grow* reklam ajansı ile ortaklık kurulmuş ve bir reklam kampanyası başlatılmıştır. İnsanların e-posta pazarlamasının algılama şeklini değiştiren *Burberry Kisses* ile dijital iletişim kişiselleştirilmiş bir seviyeye taşınmıştır. Ajans, geleneksel tüketici kitlesini göz ardı etmeden televizyon reklamlarında insanları kampanyadan haberdar etmeyi de ihmal etmemiştir. *Google Chrome*, *gmail* ve mobil kullanıcıların, dünyanın dört bir yanındaki sevdikleriyle 'öpücük paylaşabileceği' *kisses.burberry.com* web sitesi tasarlanmıştır. Kullanıcılar, kişisel mesajlarını yazabilecekleri sanal kartpostalların zarfları üzerini masaüstü, tablet ve mobil cihazların ekranlarını öperek



oluşturacakları kişisel öpücük izleriyle mühürlendikten sonra dünyanın herhangi bir yerine göndermiştir. Web sitesinin kullanıcıları, dijital öpücüklerini *Burberry Kisses* rujlarının beş farklı tonundan birine boyama seçeneğine de sahip olmuştur. Kartpostal gönderildikten sonra, kullanıcılar mektuplarını *Google Earth*'in sokak görünümlü haritaları üzerinden takip edebildiler, dünyanın dört bir yanındaki öpücükleri ve hangi şehirlerin en çok öpücük gönderip aldığını gerçek zamanlı etkileşimli bir haritada görüntüleyebilmiştir. Mektup yazıldıktan ve bir öpücükle mühürlendikten sonra gönderenler, *Burberry* güncellemelerine kaydolmaya ve *Burberry Kiss*'i *Facebook*, *Twitter* ve *Google plus* gibi dijital medya platformları aracılığıyla ailesi ve arkadaşlarıyla paylaşmaya davet edilmiştir (Görsel 3). Alıcılar ise kartpostalı aldıktan sonra bir başka 'öpücük' ile cevap vermeye teşvik edilmiştir. Bu karşılıklı kişiselleştirilmiş dijital iletişim imkânı sunan uygulama, göndericiyi ve alıcıyı uygulama başında daha da meşgul etmiştir. Sosyal yeni medya platformlarında yapılan paylaşımlar ile *Twitter*, *Facebook* ve *Instagram*'da kullanılan #burberrykisses başlığı kampanyanın bilinirliğini ve başarısını artırmış; insanların kampanya ve dolayısıyla markanın ruj çeşitleri hakkında daha da fazla konuşmasını sağlamıştır. Türkçeye 'Ağızdan ağıza pazarlama' olarak geçen WOMM (Word of Mouth Marketing) gerçek anlamıyla uygulanmıştır.

**Görsel 3:** *Google Art, Copy & Code ve Grow Agency, 2013-2014, Burberry Kisses Kampanyası, (URL 3).*



Grow Ajans'ın yaratıcı direktörü Drew Ungvarsky, *Burberry Kisses*'i hayata geçirmeye yardımcı olan şeyin kampanyanın aşk mektubu gibi nostaljik ve e-mail gibi yenilikçi iletişim biçimlerinin birleştirebilmesi olduğuna inandığını ifade etmiştir. Ungvarsky, dudak izini yakalamak için HTML5 ve WebGL gibi modern tarayıcı yeteneklerini kullandıkları kampanyayı; aşk gibi evrensel bir temayı alıp ona teknolojik bir dokunuş katmanın *Burberry Kisses*'i benzersiz kıldığını belirtmiştir. Moda ve yeni teknolojiyi ek bir kişisel dokunuşla birleştirmek niteliğinden dolayı kampanyanın çok başarılı olduğu belirtilmiştir (Glaser, 2014, s.2-3). Marka, *Burberry Kisses* kampanyası bittiğinde *Facebook*'ta on dört bin dört yüzden fazla etkileşim, altmış milyon iki yüz otuz yedi bin dokuz yüz seksen yedinin üzerinde medya gösterimi ve bin yüzden fazla fotoğraf girişi olduğunu açıklamıştır.

*Burberry Kisses* kampanyası; kullanıcıların etkileşimde bulunmaktan mutluluk duydukları ve markanın stratejik olarak hedeflediği, uygulayabildiği ve ölçebildiği düzeyde yaratıcı bir proje olduğu görülmektedir. Dijital kullanıcılara ilgi çekici ama göze batmayan bir reklam deneyimi yaşatıldığı anlaşılmaktadır.

2014 yılında Burberry; resmi Twitter hesabı üzerinden tüketicilerin bir 'tweet' içinden ürün satın almalarına izin veren *Şimdi Satın Al* (Buy Now) butonu aracılığıyla bir yeni medya sosyal platformunda doğrudan satış yapan ilk lüks marka olmuştur (Centric Digital, 2015, s.3).

2015 yılı Ekim ayında Snapchat'te bir kampanya yürütmüş olan marka; İlkbahar / Yaz 2016 koleksiyonunu defileden bir gün önce uygulama kullanıcılarının erken görebilmesi için dijital platformlardaki takipçilerine özel bir 'snapcode' kodu ile duyurmuştur. İlkbahar / Yaz 2016 defilesi sırasında Burberry, canlı yayının ötesine geçmiş ve tüm koleksiyonun moda çekimlerini podyumda gösterilmeden önce Snapchat'ta yüz milyon kişinin izlemesine olanak tanımıştır. Dijital medya kanallarını birbirleriyle senkronize eden Burberry, Japonya ve Kore gibi yeni pazarlara açılmış ve sosyal platformlar aracılığıyla insanların alışveriş etmesini kolaylaştırmıştır (Milnes, 2015).

Y kuşağına yönelik hazırlanan bu 'snapcode' kampanyası ile marka, parfümlerini ve yeni sezon moda giyim koleksiyonlarını tanıtmak için Snapchat uygulamasının popülerliğinden etkili biçimde yararlandığı anlaşılmaktadır.

2016 yılında Burberry'nin lüks modada en iyi dijital marka konumunda olmasının rekabeti arttırdığı ortaya çıkmıştır. Louis Vuitton ve Gucci'nin yakından takip ettiği Burberry, fiziksel ürünlerini dijital mağazalara en başarılı şekilde entegre eden ve e-ticaret başarısını sürdüren marka olarak lüks piyasasındaki diğer rakiplerine göre önemli bir avantaj sağlamıştır. Exane BNP Paribas 2016 yılında online alışveriş, teslimat ve kişisel hizmetler dahil olmak üzere on sekiz farklı kriteri değerlendirerek yayınladığı başarı endeksinde Burberry 183 puanla birinci, Louis Vuitton 174 puanla ikinci, Gucci ise 171 puanla üçüncü sırada ilan edilmiştir (Solca vd., 2016, s.13). Christopher Bailey, "Bir tasarım şirketi olduğumuz kadar artık bir medya içeriği şirketiyiz" sözleri ile dijital iletişimin markayı nasıl başarıya ulaştırdığını özetlemiştir. 2016 yılı itibarıyla lüks markaların halkla ilişkilerinde karşılıklı iletişimin en yoğun yaşandığı sosyal platform Instagram'da gönderi başına en yüksek 'beğeni' sayısına Burberry ulaşmıştır. Yeni medyadaki en başarılı markalardan biri olmasını; yeniliğe adapte olmak vizyonu sağlamıştır (Kansara, 2016).

Bu alanda uzun süredir yenilikçi olan Burberry, günümüzde büyük ölçüde sosyal medya platformları aracılığıyla kurduğu canlı iki yönlü iletişim stratejisi sayesinde etkili dijital müşteri etkileşiminin temel modeli olarak diğer markalarca örnek alınmaktadır. Görselliğe dayanan bir sektörde, her şey izleyicilerin ilgisini doğru zamanda çekmekle ilgili olmaktadır ve sürekli güncellenen modanın hızlı yayılımı satış oranlarında başarıyı getirmektedir. Ürünlerini bir hikâye içerisinde sunmaya inanan Burberry; markanın güçlü yönlerine odaklandı, dijital uygulamalarda kararlı davranmıştır. Marka, sadık takipçilerinden sert eleştirmenlere kadar her tür tüketiciyle dijital etkileşime girmiştir. Burberry'nin itibarını yükseltip yeniden markalaşmasını sağlayan da başarı için planlı davranması ve moda alanında dijital yeniliklerde öncü olmasıdır.

Son yıllarda giyim markaları, video oyunların bir pazarlama aracı olarak potansiyelini fark etmişlerdir. Markalar ürünlerini oyun konsepti içerisinde Z kuşağına tanıtmaya başlamıştır. Moda giyim markalarının son yıllarda geliştirdikleri ya da dahil oldukları oyunlar: Louis Vuitton (Final Fantasy, League of Legends), Gucci (Gucci Arcade, Genies, Tennis Clash, The Sims 4, Pokémon Go), Moschino (The Sims 4), Prada (Final Fantasy), Marc Jacobs, Valentino, Tommy Hilfiger, Anna Sui, (Animal Crossing). Gucci'nin e-spor (elektronik spor) eğlence

markası Fnatic ile iş birliği gibi örneklerden ve Nike, Adidas, Puma gibi diğer markaların da e-spor takım sponsorluklarına moda ve e-spor iş birlikleri takip edilebilir.

Yeniden markalaşma aşamasından geçen Burberry'nin yeni nesillerin gözünde marka değerini oluşturmak için mevcut video oyuncuları kitlesine yönelik oyunlar yaratmak fikrini benimsediği görülmektedir.

Burberry, mevcut Y kuşağı tüketiciler ile yakın geleceğin potansiyel dijital tüketicileri olacak Z kuşağına yönelik video oyunu konseptleri geliştirmeye başlamıştır. Ekim 2019'da 'B Bounce' adlı ilk video oyununu, kendi web sitesi üzerinden piyasaya sürmüştür. Aralık 2019'da 2020 yeni yılını kutlamak için 'Ratberry' adlı ikinci oyununu duyurmuştur. 'B Surf' adlı ilk çok oyunculu video oyunu ise 'Thomas Burberry Yaz Monogramı CGI' adlı bir kampanyayla Temmuz 2020'de tanıtılmıştır (Burberryplc, 2020).

AR kısaltması ile ifade edilen Augmented Reality: Arttırılmış gerçeklik teknolojisi, akıllı telefon, tablet ve sanal gerçeklik gözlükleri aracılığıyla reklam ve pazarlama alanında müşteri deneyimine yönelik yeni bir eğilim olarak belirmektedir. Dijital teknolojinin sunduğu sürekli erişim, etkileşim ve paylaşım ortamında artırılmış gerçeklik uygulamaları ile fiziksel olarak orada olmayan nesne ve olgular sanal olarak algılanabilir hale gelmektedir. Tüketicilere hem çevrim dışı hem de çevrim içi ortamlarda eşsiz bir alışveriş deneyimi yaşatılmasının satın alma sürecini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Lüks markaları diğerlerinden ayıran bir diğer önemli etmenin; tüketicilerin mağazada yaşadıkları kişisel deneyim olduğu kabul edildiği, müşterilere unutulmaz deneyimler yaşatacak arttırılmış gerçeklik teknolojilerinin mekanlara yerleştirildiği Burberry örneğinde de görülmektedir.

2020 yılı başlarında Londra'daki The Selfridges Corner Shop'u devralan Burberry, İlkbahar/Yaz 2020 koleksiyonunda Antarktika kâşifi *Sir Ernest Shackleton* gibi vizyonerleri anmak için, 'arttırılmış gerçeklik' deneyimini kullanmıştır. Mağaza ziyaretçilerinin özel QR (Quick Response) kodlarıyla erişebildikleri ve penguenlerle birlikte ekran görüntüsü aldıkları, video çekebildikleri ve sosyal platformlarında paylaşabildikleri yarı gerçek yarı dijital bir alışveriş deneyimi etkinliği gerçekleştirilmiştir (Burberryplc, 2020).

Şubat 2020'de Burberry, *Google* arama teknolojisi aracılığıyla yeni bir arttırılmış gerçeklik alışveriş aracı başlatmıştır. Tüketicilerin *Google*'da aradıkları Burberry ürününe ait 3-Boyutlu görüntüleri; sanki mağaza içinde ürünün yakınıdaymış gibi kullanıcının ürünün çevresinde dönüp tüm detaylarını rahatlıkla inceleyebileceği dijital bir teknoloji sunmuştur. Hatta başka bir Burberry ürünüyle birlikte kombin yapıldıklarında nasıl duracağı da gösterilmiştir. Satın alma kararının ilham aşaması, lüks tüketiciler için giderek daha önemli hale gelmektedir. Burberry, daha heyecan verici bir deneyim yaratmak ve kişiselleştirilmiş lüks ticareti geliştirmek için arttırılmış gerçeklik gibi yenilikçi çalışmaları kullanmayı sürdürmektedir (Burberryplc, 2020).

Lüksün artık sadece 'pahalı' olmadığı, değişen tüketici profili ve tüketim alışkanlıklarının şekillendirdiği Lüks 4.0 kavramı kapsamında markaların; ortaya çıkan müşteri tercihlerini yakalamak ve fikirleri yeni ürünlere dönüştürme sürecini kolaylaştırmak için dijital verilerden yararlandığı anlaşılmaktadır. Tüketicilerin markalarla güçlü bir bağ kurma ihtiyaçlarının merkezde olduğu bu dönemde Burberry gibi lüks markalar, dijital yerliler (Digital Natives) diye adlandırılan Z kuşağına odaklanmaktadır.

Burberry, küratörlü içerik ve deneyimler aracılığıyla hedef kitlesiyle sürekli olarak etkileşim kurma stratejisinin bir sonraki adımı olarak; kullanıcıların dijital eğlence, spor ve oyun içeriklerini paylaşma ve izleme platformu olan *Twitch* ile iş birliği kurdu ve 21 Eylül 2020'de *Burberry Twitch* hesabından İlkbahar / Yaz 2021 defilesini canlı yayınladı (Twitch, 2020).

Belli bir marka bilincine ya da sadakatine sahip olmayan ve gelip geçici trendlere göre hareket eden Z kuşağının gözünde bir 'marka değeri' yaratmak için Burberry, gençlerin fazlaca vakit geçirdikleri Twitch gibi popüler dijital sosyalleşme alanlarında yeniden markalaşmaktadır.

D'Arpizio'nun Bain&Co. için hazırladığı rapora göre; Çinli tüketiciler 2019 yılında küresel pazar büyümesinin yüzde doksanını oluşturarak dünyada satılan lüks malların değerinin yüzde otuz beşine ulaşmışlardır. Özellikle Asya'nın büyüyen orta sınıf sayesinde, lüks müşteri tabanının 2019 yılındaki 390 milyondan 2025 yılına kadar 450 milyona çıkacağı öngörülmektedir. Raporda 2025 yılına kadar Çinli tüketicilerin, küresel lüks pazarının yüzde kırk altısını oluşturacak potansiyele sahip olduğu bildirilmektedir. Zaten Asya pazarlarında lüks tüketiminin artan bir bölümünü temsil etmekte olan Z kuşağının 2025'in kişisel lüks pazarının yeni büyük alıcıları olacakları ifade edilmektedir (D'Arpizio vd., 2020).

Bu veriler göz önüne alındığında Burberry markasının Çin'e ve özellikle Çinli Z kuşağı temsilcilerinin gözünde marka değeri oluşturacak dijital yatırımlar yapması anlam kazanmaktadır. Gençlerin günlük yaşantılarının büyük bir bölümünde ekran karşısında oyun oynadıkları düşünüldüğünde; onlarla en yakın iletişim kurma yolunun, popüler çevrimiçi oyunlar olduğu anlaşılmaktadır.

Marka 2020 Kasım ayında 2021 yılına yönelik; Çin'in en büyük çevrimiçi oyun topluluğu operatörü, oyun geliştirme, yayınlama ve operasyonları yürütme için önde gelen bir küresel platform olan Tencent Games'in çevrimiçi oyunu *Honor of Kings* ile ortaklık kurmuştur. Etkileşimli dijital içerik, lüks modada giderek daha fazla ilham kaynağı haline geldiği için oyun, tüketicilere Burberry ürünleriyle çevrimiçi bağlantı kurmaları fırsatı sunmuştur. Hem Tencent hem de Burberry'nin yaptığı araştırmalara göre, genç Çinli tüketiciler arasında çevrimiçi oyunlara olan ilgi sürekli artmaktadır. Burberry'nin Çin'deki Başkanı Josie Zhang'ın "Çevrimiçi oyunlar, marka hikayelerini Çin'deki müşterilerimiz arasında gerçekten yankı uyandırdığını bildiğimiz şekillerde anlatabileceğimiz bir platform. Burberry markasını Tencent Games'in dijital oyun ortamlarından birine dahil etmek, müşterilerin markayla daha yeni ve serbest biçimli yollarla etkileşim kurmasına olanak tanıyacaktır" (Burberryplc, 2020) ifadesi markaların oyun alanına niçin yöneldiklerini açıklamaktadır.

Veri toplama, analiz ve buna bağlı olarak satış stratejilerinin oluşturulduğu Lüks 4.0 döneminde; değişen iş modellerini ve tüketici eğilimlerini izleme ve tahmin etme konusunda veri toplamanın önemi, perakende sektöründe giderek artmaktadır. 2020 yılı içinde pandemi ile hızlanan müşteri davranışlarındaki değişimlerle bu konu daha da acil hale gelmiştir. Burberry, bu ve benzeri zorlukların üstesinden gelmek için çalışanlarını geliştirmenin önemini erken kavramış ve 2018 yılında, Londra merkezli teknoloji şirketi *Decoded* ile iş birliği kurmuştur. Marka bir grup çalışanına yönelik; *Python* programlama dilinde makine öğrenimi, veri görselleştirme ve kodlama gibi en son veri bilimi tekniklerini öğrenecekleri kurum içi bir 'Veri Akademisi' oluşturmuştur (Burberryplc, 2020).

Bütünleşik ve çok kanallı perakende iletişimine yönelik Burberry'nin mevcut web sitesi; masaüstü, mobil ve tablet ile kolayca gezmeye, çevrim içi satış desteği sunmaya, kullanıcıların



ürünleri satın almasına ve markanın yeni medya sosyal kanallarına tek tıkla kolayca ulaşmalarına uygun olarak sürekli güncellenmektedir. Burberry'nin 2006 yılından günümüze yeni medya aracılığıyla Y kuşağı hedef kitlesine her zamankinden daha yakın ve erişilebilir bir dijital iletişim stratejisi geliştirmesi; lüks marka imajını yeniden inşa etmesini sağlamış ve 'yeniden markalaşma' sürecinin başarısı onu rakipleri arasında öncü konuma yerleştirmiştir.

## BALENCIAGA MARKASININ LÜKS VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK VİZYONU

Dünyadaki insanların eve kapandığı 2020 yılının pandemi ortamında, modada varoluşsal bir krizin yaşandığı süreçte; moda koleksiyonlarının klasik defile şovları yerine moda tasarımcıları, kreasyonlarını sergilemek için dijital sunumlardan yararlandılar. Lüks markaların, moda iletişimlerinde özellikle genç kitlelerle bağlantı kurabilmek için dijital sunumların potansiyelini araştırdıkları bir dönemde yaratıcılıklarıyla öne çıkan; Dior'un *Le Mythe Dior* ve Moschino'nun *No Strings Attached* adlarındaki sanatsal moda filmlerinden farklı olarak, bütünüyle dijital dönüşüme adapte olmuş öncü bir koleksiyon tanıtımı, 2020 yılının son ayında Balenciaga tarafından gerçekleştirilmiştir.

Balenciaga 'Afterworld' adlı 2021 Sonbahar/Kış erkek ve kadın hazır giyim koleksiyonunu, artırılmış gerçeklikte interaktif bir video oyunu konseptinde, çok yönlü dijital bir deneyim olarak sunmuş, rakiplerine karşı oldukça cesur bir hamle yapmıştır (Görsel 4).

**Görsel 4:** *Demna Gvasalia, 2020, Balenciaga, Afterworld: The Age of Tomorrow, (URL 4).*



Balenciaga'nın kreatif direktörü ve baş tasarımcısı Demna Gvasalia, "Moda filmi fikrinden nefret ediyorum ve bunu çok eski buluyorum; karantinede moda şovlarının söz konusu olamayacağını bildiğimiz için Nisan ayında bunun üzerinde çalışmaya başladık" (Mowe S.R. 2020) sözleriyle Balenciaga'nın yeni sezon tasarımlarının; 'Afterworld: The Age of Tomorrow' adlı video oyununun avatarları üzerinde tanıtmak fikrinin nasıl geliştiğini ifade etmiştir. Koleksiyonun dijital yayınından sonra *British Vogue* magazine verdiği röportajda tasarımcı Gvasalia: "Moda endüstrisi bu kaçınılmaz yeni dijital dönemle yüzleşmek zorunda kalacak. Markalar, yaratıcılık ve inovasyonla nasıl başa çıkılacağından, ürünün nasıl üretileceğine ve kitlelere nasıl iletileceğine kadar her konuda kendi çözümlerini bulmak zorunda olacaklar"

(Madsen, 2020) ifadesinde; sektörün geleceğinde dijitalleşmeden kaçınmanın söz konusu olamayacağı görüşünü savunmaktadır.

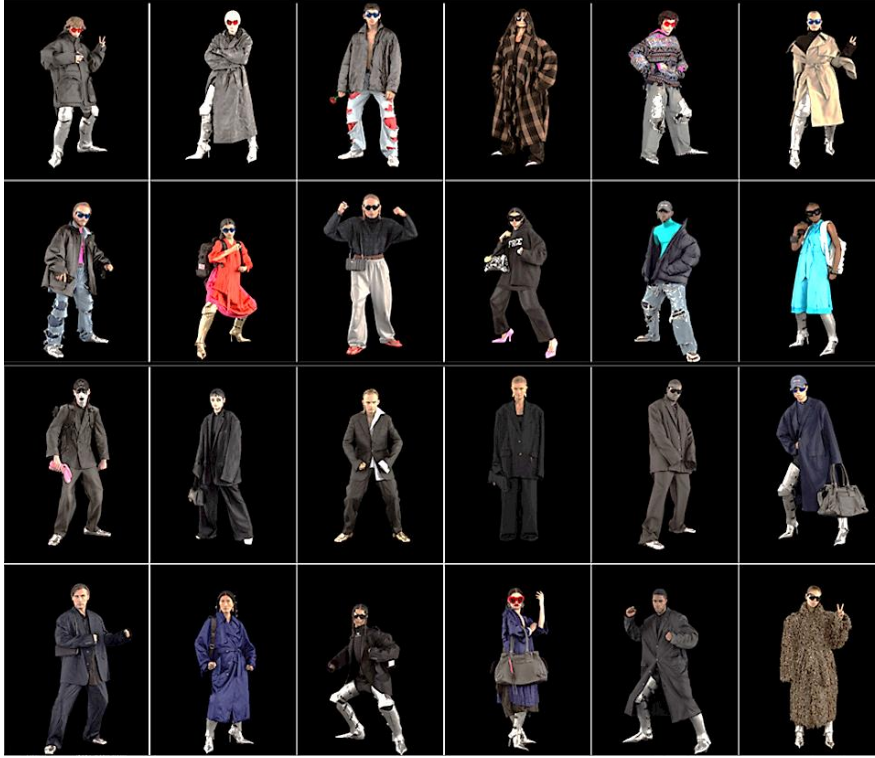
Web sitesi: 'https://videogame.balenciaga.com/' üzerinden 6 Aralık 2020 itibariyle internet kullanıcıları, Balenciaga'nın yeni tasarımlarını; sanal gerçeklik (VR: Virtual reality) ortamında bir video oyunu konseptinde keşfetmeye davet edildiler. 2031 yılında geçtiği anlaşılan distopik dünyada, mitolojik bir uzay çağı macerası olan video oyunu bilim kurgu türünde tasarlanmıştır. Balenciaga'nın sanal mağazasında başlayan oyunda kullanıcılar hikâyenin kahramanı Eliza Douglas ile özdeşleşerek oyunu onun gözünden izlediler, banliyöden yola çıkıp fütüristik Paris şehri sokaklarında bir yürüyüş deneyiminin ardından avatar, beyaz bir tavşanın önderliğinde karanlık ormandaki gizli, çılgın bir partiye doğru serüvenine yola çıktı; aslında bu metafor 2020 yılı karantina süreçlerinde gerçekleşen yasa dışı toplu eğlencelere işaret eden bir göndermedir. Ardından oyuncu bir mağaraya girdiğinde tıpkı Kral Arthur efsanesinde olduğu gibi taşa saplanmış kılıcı çıkarttı, böylece yolculukta karşısına çıkan belli zorlukları aşmayı başardığı anlaşıldı. Macera büyüleyici bir gün batımı manzarasına sahip bir dağın zirvesinde, nefes alıp verme sesleri ile son buldu. Derin nefes alıp verme sesleriyle biten oyun, pandemiye karşı verilen mücadelenin başarılı sonuçlanacağı umudunu sembolize etmekte ve insanlığın maskeden kurtuluşunu müjdelemektedir.

Hikâyenin evreninde, çevrede gördüğümüz elli kişiden oluşan diğer oyuncu avatarlarında klasik video oyunu arketipleri referans alınmıştır. Orta Çağ dönemi Kraliçe Elizabeth zırhlarının yanı sıra retro NASA astronot kostümleri ile markanın yeni sezon kreasyonlarının farklı kombinlerini giymiş olan avatarlar koleksiyonu sergilemektedir. Oyunun sokak görüntülerinin arka planındaki billboardlarda, tabelalarda ve duvarlardaki sokak sanatı örneklerinde olduğu gibi giysilerin üzerlerindeki baskılarda, applike yamalarda da ekolojik yaşam dengesine, çevre kirliliğine karşı bilinç oluşturmak için giysi atık döngüsünün kırılması ve modada geri dönüşümün sağlanması hakkında çeşitli duyarlılık mesajları içeren sloganlar yer almaktadır.

Marka, kreasyonlarını sergilediği video oyununun web sitesi: <https://videogame.balenciaga.com/en/press> üzerinden yaptığı basın açıklamasında; yakın bir gelecekte kurgulanan oyundaki Sonbahar/Kış koleksiyonunda yer alan giysilerin yıllar içinde geçirecekleri dönüşümü hayal ettikleri ifade edilmiştir. Daha sağlıklı bir doğa ve endüstri üretimi dengesinin kurulması için doğal kaynakların idareli kullanılmasına dayalı, yavaş bir moda döngüsü yaratılması gerektiği fikrinden ilham alan 'Afterworld' projesindeki tasarımlar, teknik ve ekolojik tekstillerden oluşmaktadır. Geri dönüştürülmüş mantar tıplar, balık ağları, keten bazlı kompozitler ve plastik şişelerden elde edilen liflerle örülmüş 3-Boyutlu kumaşlar gibi geri dönüştürülmüş malzemelerden üretilmiştir (Banks, 2020). Eskitilmiş, sökülmüş, yırtılmış, yamalı görünümdeki giysilerin tasarım yaklaşımında, geri dönüşüm anlayışıyla, malzemelerin ve kaynakların etkin kullanılabilirliğine dikkat çekilmektedir. Hem oyun hem de koleksiyonda, giysilerin yalnızca daha uzun süre dayanması için üretilmediği, aynı zamanda yıllar hatta on yıllar boyunca dönüştürülüp yeniden kullanılacağı bir sistem; 'akıllıca tüketim' geleceği hayal edilerek; modada sürdürülebilirlik konusu ele alınmıştır.



**Görsel 5:** Demna Gvasalia, 2020, Balenciaga 'Afterworld' 2021 Sonbahar/Kış Kadın & Erkek Hazır Giyim Koleksiyonu, (URL 5).

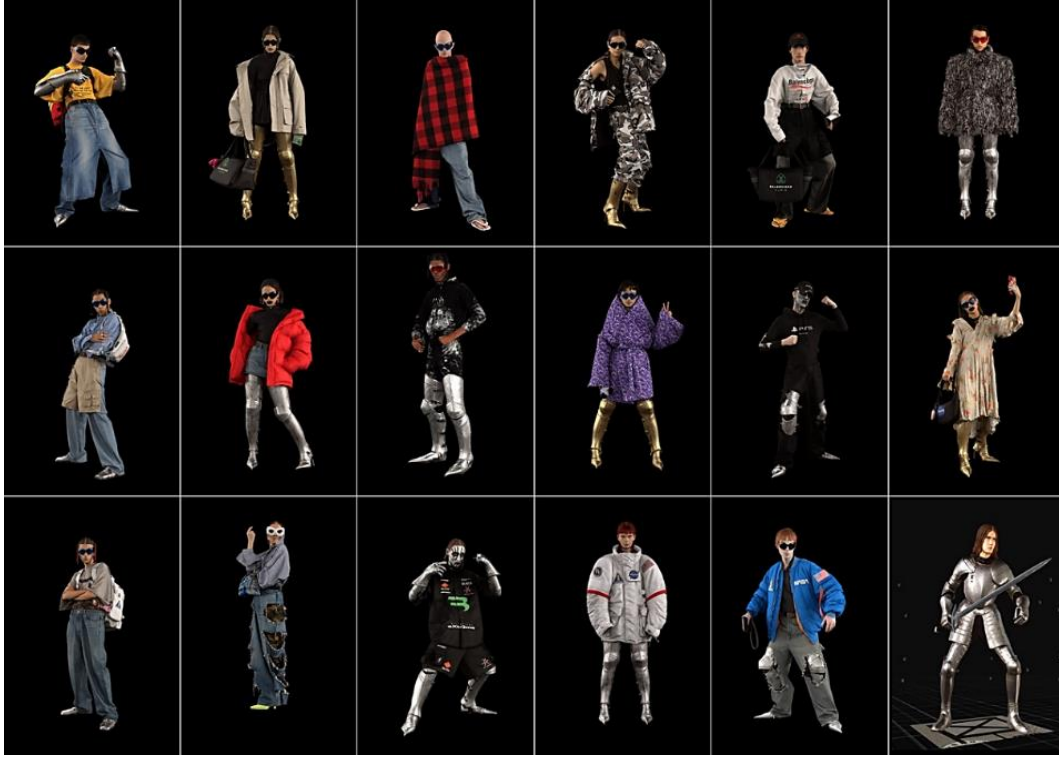


Balenciaga'nın 'Afterworld' koleksiyonunun mücevheri Shahar Livne tarafında tasarlanmıştır. Koleksiyonun genelinde görülen koyu tonların hakimiyetini dengeleyen canlı renkler kullanılarak bu gri dünyanın izleyiciye belki biraz depresif gelebilecek etkisi azaltılmak amaçlanmıştır. 'Distopya', 'kaçış' ve 'varoluşçuluk' temalarında tasarlanan kreasyonlar, markanın basın açıklamasında şu şekilde tanıtılmıştır:

"Takım elbise ve palto tasarımları her ortamda giyilmeye uygundur. T-shirtler için kullanılan jarseden üretilen özel takım elbiselerin kumaşı önceden gerilerek esnetilmiş ve ekstra rahat olması sağlanmıştır ayrıca yıpranmış görünmesi için de taşlanmıştır. Önceden kırıştırılmış takımlar ütü istememektedir. Oldukça eskitilmiş takımların tasarımları, beğenerek ve severek defalarca giyilmişler gibi bir duygu uyandırır. Yürüyüş yapmak, bisiklete binmek veya herhangi bir spora uygun ağ astarlı elastik malzemelerden üretilen takımların dayanıklı tasarımında özel performans terziliği teknolojisi (PLC) uygulanmıştır. Standart bir üniversite eşofmanı üzerindeki 'Özgür' yazısı gelişmiş bir zihin durumuna ve gelecekteki toplumlarda özgürlüğün önemine işaret etmektedir. Başka bir tişört üzerinde; kullanıcının kaybolması halinde Balenciaga mağazasına götürülmesini isteyen bir mesaj yazmaktadır. Diğer t-shirtler ise kıyafet atık döngüsünün son bulması hakkında mesajlar içerir (Görsel 5). 3-Boyutlu yazıcı teknolojisiyle üretilmiş topuklu ayakkabıların yenilikçi dayanıklılığı 3-B yazıcılarla üretilen geleceğin tasarımlarını temsil etmektedir." (Balenciaga, 2020)

**Görsel 6:** Demna Gvasalia, 2020, Balenciaga 'Afterworld' 2021

Sonbahar/Kış Kadın &amp; Erkek Hazır Giyim Koleksiyonu, (URL 6).



Materyallerin ve giysilerin yeniden kullanımının önerildiği tasarımlarda; markanın saten trençkotu, bir parti elbisesi olarak giyilebilmektedir. Denim pantolon ile belinden gözüken iç çamaşır lastiği birlikte tek parça olarak dikilmiştir. İnsanların satın almasının artık yakışık almadığı hayvan kürkü yerine geri dönüştürülmüş kumaştan üretilmiş, kürk ceket görünümünü taklit eden lazer kesim saçaklı bir mont önerilmektedir. Balenciaga'nın kavramsallaştırılmış geleceğinde giysilerin birden fazla işlevi vardır: Pek çok tasarım çok fonksiyonlu performansta kullanılabilir biçimde üretilmiş; örneğin bir battaniye vücuda sarılarak paltoya veya kapüşonlu bir pelerine dönüşebilmektedir. Büyük cepleri olan parka, silindir bir spor çanta şeklini alabilmektedir. Rüzgarlık ters çevrilip giyildiğinde termal bir palto olarak kullanılabilir. Ceketler ve elbiseler soğukta, açık havada dans edebilmek için tek omuzu açığa çıkaran asimetrik bir yapıda giydirilmiştir. Dengesiz hacimler, vintage stilleri veya gündelik sportif stilleri zarif bir tavırla desteklemektedir. Ayna karşısında ne giyeceğimize karar verme anında giysileri üst üste tutup baktığımızda gördüğümüz gibi; gömlekler, elbiseler, pantolonlar, şortlar diğer giysilerin üzerine dikilerek tek parça tasarlanmıştır. Bu noktada birbirine dikilen giysilerin üstte kalan parçası altta kalan parçanın bir aksesuarı haline gelmiştir. Koleksiyonun en dikkat çeken parçaları olan zırhlar aynı zamanda tasarımcı Nicolas Ghesquière'in Balenciaga 2007 İlkbahar / Yaz koleksiyonuna bir gönderme olarak yeniden kullanılmıştır. Yüzyıllar öncesinin Elizabeth zırhını giyen *Jeanne d'Arc* karakterinden etkilenilmiş ve modern bir avatar yaratılarak; güncel modaun unsurlarına, değer yargılarına karşı bireyin kendisini zırh ile koruması alegorik bağlamda kullanılmıştır (Görsel 6).

Tasarımcı Gvasalia, British Vogue magazine verdiği röportajda, koleksiyonunu şöyle açıklamaktadır;

“Moda, özünde bir tür zırhtır; kişisel kimliklerimizi tamamlar ve bizi çevremizdeki dünya tarafından görsel olarak algılanmak istediğimiz şekilde gösterir. Öyleyse, bir bakıma, giyinme şeklimiz, kendimizi korumamızda rol oynuyor. Bu bir metafor, ancak gerçekte bu koleksiyondaki zırh, uzun zamandır unutulmuş geçmişini çok beklenen geleceğe bağlamak için yapıldı. Zırhı yapmak için Orta Çağ'da kullanılan işçiliği tam olarak kullandık. Zırh, savaşçıları koruyan ama aynı zamanda savaş esnasındaki hareketlerini mümkün kılan bir tür askeri spor kıyafet olarak görülebilir. Orta çağ zırhının artikülasyonu, fütüristtik bir robot veya android ile tamamen aynıdır çünkü insan vücudu yüzyıllar sonra bile hala aynıdır. Bir terzi olarak benim işim, insan vücudu ile giydiği şey arasındaki ilişkiyi keşfetmektir. Zırh ve uzay kıyafetleri kendini koruma, korku ve kaçış fikirlerini çağrıştırmalıdır, ancak genç oyuncuların gözünde geçmişin ve geleceğin harika macerasını temsil ediyorlar. ‘Afterworld’ başlığı sadece salgın sonrası dünyayı değil, aynı zamanda yakın gelecekte bir noktada yaşayacağımızı düşündüğüm dünyayı da gösteriyor” (Madsen, 2020).

Oyun teknolojisi ve modanın iş birliği için Balenciaga yaratıcı ekibi, markanın 2021 Sonbahar/Kış koleksiyonunun dijital tanıtımında profesyonel oyun motoru ve oyun geliştirici ekiplerle birlikte çalışmıştır. Oyun motoru Unreal Engine'in hazırladığı hacimsel videoları (Volumetric Video) oyun geliştiricisi Streamline Studios yaratıcı ekibi, tasarladıkları 'Afterworld: The Age of Tomorrow' dünyasına entegre etmiştir.

Koleksiyonun podyum defilesinin de aynı oyunun içerisinde sergilendiğini belirten British Vogue magazinden Christian Madsen'in bildirdiğine göre; Balenciaga 2020 yılı Ekim ayında, seçilmiş bir gruba; otuz kadar basın mensubu ile üç yüz kadar misafire; interaktif video oyununu tam anlamıyla deneyimleyebilmeleri ve defileyi artırılmış gerçeklikte izleyebilmeleri için iki el kumandasına sahip bir VR başlığı (Oculus) göndermiştir. Madsen, yaşadığı tecrübeyi şu sözlerle aktarmaktadır:

“Yükseltilmiş bir podyumda, video oyununu anımsatan bir film müziği eşliğinde, karartılmış bir mekânda geçen defilenin detayları o kadar canlı ki çevrenizdeki insanlara dönüp beden dillerini ve kıyafetlerini inceleyebilirsiniz. Defilenin sanal izleyicileri olarak gerçek hayattaki editörler ve alıcılar seçilmemiş, kurgusal karakterler yaratılmış. Orada oturmak benim için heyecan verici bir şekilde gerçek oldu. Bir noktada kendimi, ayakkabı giymem gerektiğini düşünürken yakaladım ve sonra Londra'da kanepemde yalnız olduğumu hatırladım” (Madsen, 2020).

“Bugünün müşterisi oyun oynuyor, video oyun kullanıcıları bu alternatif sanal gerçeklik dünyasında kendilerine karakterleri dışında pek çok özellik tanımlayan önemli bir lüks müşteri tabanını oluşturuyorlar” sözleriyle Gvasalia, ileriki dönemde oyun içerisinde çevrimiçi alışverişe olanak sağlayacak bir teknoloji geliştirmeyi düşündüklerini ifade etmiştir (Mowe S.R. 2020).

Modanın en popüler markalarının ve ürünlerinin üç ayda bir sıralamasını yapan moda alışveriş platformu *Lyst Index*'in yayınladığı 2020'nin son üç aylık raporuna göre; Balenciaga listenin beşinci sırasına yükselmiştir. Balenciaga'nın 2020 itibariyle çok kanallı bir medya iletişimi yürüterek popülerliğini arttırdığı ve parlak bir geleceğe sahip olduğu düşünülmektedir. Balenciaga, lüks sektörünü sokak giyimi ile buluşturan bir marka olması özelliğiyle; yeni lüks sokak modası çağında doğru müşterileri hedefleyerek gelişim göstermektedir. Sokak modasında trend belirleyici ve lüks spor ayakkabı lideri olan moda evi genç, dinamik pazarlama anlayışıyla Z kuşağını (Gen 'Z': 1996-2010 yılları arasında doğanlar) hedef kitlesi olarak uzun süreden beri kabul etmektedir (Retviews, 2020). Bain raporuna göre; Z kuşağının 2035 yılına kadar kişisel lüks ürünler küresel pazarının neredeyse yüzde kırkını temsil edeceği öngörülmektedir (Bain, 2020). Balenciaga diğer lüks markalara oranla uyguladığı orta fiyat aralığı ile daha düşük gelirli, daha genç bir demografiye ulaşabilmektedir. 2019 yılında bir milyar Euro'yu geçen cirosu ile fiyatın müşterileri için önemli olmadığını; gerçekten önemli olanın hedef kitlesi ile karşılıklı iletişime giren bir marka kimliği yaratmanın ve estetik ürünler tasarlamasının etkisini kanıtlamaktadır (Retviews, 2020).

Tıpkı Burberry gibi Balenciaga'nın da lüks moda giyim ürünlerinin bütünleşik ve çok kanallı satışlarına yönelik geliştirdikleri dijital uygulamalarda; potansiyel hedef kitleleri olarak HENRY (High-Earners-Not-Rich-Yet) kısaltması ile ifade edilen 'yüksek gelir sahibi olup henüz zengin olmayan' ( Yıllık net 100.000 dolar gelire ve değeri 1 milyon dolardan az olan yatırım varlıklarına sahip kesim) Milenyum HENRY'ler: Y Kuşağına (günümüzdeki yaş ortalaması kırk beş) ve yakın gelecekte satın alma gücüne sahip olacak Z kuşağı (Digital Natives/Gen Z) tüketicilere odaklandıkları görülmektedir.

'High-Earners-Not-Rich-Yet' kelimelerinin kısaltması olan 'HENRY' terimi ile ifade edilen tüketici grubu ilk kez Shawn Tully'nin 2003 yılında Fortune magazinde yayınlanan makalesinde şöyle tanımlanmaktadır:

"Amerika'nın en hırslı, en üretken insanların büyük bir bölümünü oluşturan yöneticiler, hukuk firması ortakları, havayolu pilotları, doktorlar vb. elbette hiçbiri fakir değiller. New York City, San Francisco ve Chicago gibi yerlerde bile, altı rakamın altından ortasına kadar olan bir gelir neredeyse hiç az sayılmamaktadır. Ancak yüksek vergiler ve her açıdan yaşam maliyetinin yüksekliği ile kendilerini zengin de hissetmeyen bu grup tüketiciler henüz zengin olmamış yüksek gelir sahipleri 'HENRY'lerdir" (High-Earners-Not-Rich-Yet) (Tully, 2014).

Bain & Company'nin 2020 yılında yayınladığı 'Global Personal Luxury Goods Market Set to Contract Between 20 - 35 Percent in 2020' adlı basın bülteninde 2019'da çift haneli büyüme yaşayan çevrimiçi satış kanallarının, 2025 yılına kadar kişisel lüks eşya pazarının yüzde otuzunu oluşturmaya ve daha fazla pay kazanmaya devam edeceği ifade edilmektedir (Bain & Company, 2020). HENRY tüketici profilinin temsilcileri olan Y Kuşağı ve yakın zamanda satın alabilecek gelir düzeyine ulaşacak olan Z Kuşağının kişisel lüks ürünler pazarının çoğunluğunu oluşturacağı öngörülmektedir (Arienti, 2019, s. 6).

Geçtiğimiz on yıl boyunca sokak giyimi ile lüksün harmanlanması, lüks giyim markalarının tanımlarını ve üstlendikleri rolleri tamamen değiştirmiştir; Balenciaga örneğinde olduğu gibi

lüks markalar gittikçe kültürel çeşitliliğin sesi haline gelmektedirler. Dijital medya ve kanalları aracılığıyla tüketicilerin; moda endüstrisinin seyircileri olmaktan öteye geçip, deneyimlerini paylaşma fırsatı buldukları ve sektöre etki edebilme gücünü kazandıkları görülmektedir. Balenciaga'nın yakın gelecekte lüks markaların hedef kitlelerinin önemli bir kısmını temsil edecek olacak yeni jenerasyon dijital tüketicilere uygun yenilikçi stratejiler geliştirmekte olduğu anlaşılmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Lüks sektöründen örneklem olarak seçilen iki moda giyim markası üzerinden dijital dönüşüm faaliyetlerinin teorik olarak incelenmesinin; Türkçe akademik literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Lüks, artan ekonomik, sosyal ve kültürel önemi ile dünya çapında en önde gelen endüstrilerden birini temsil etmektedir; lüks markaların yeni medyada takip ettiği pazarlama fırsatlarını anlamak, diğer sektörlerle ilgili firmalar için faydalı olabilir.

Ayrıca araştırma, lüks markalarda dijital dönüşüm ve yenilikçi pazarlama çalışmaları üzerine güncel durumu açıklama gayreti ile yeni araştırmalara Türkçe teorik kaynak sağlayabilir ve hem akademisyenler hem de uygulayıcılar için gerçek bir değere sahip olabilir. Bu nedenle, sonraki araştırmalara ışık tutmak için çalışmanın teorik çıkarımları aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Tüketicilerin lüks moda giysileri satın alırken artık ürün özelliği veya performansı yerine kişisel deneyime odaklandığı bu sebeple lüks moda endüstrisinin de mevcut dağıtım kanallarını ve pazarlama yöntemlerini değiştirecek dijital teknolojiye adapte olmaları gerektiğini kavradıkları; mevcut iş modellerinde bir reforma gittikleri böylelikle farklılaştırılmış müşteri değeri yaratmak için alanlarında oldukça yenilikçi davrandıkları görülmüştür.

Rekabette güçlenmek için dijitali, işletme modelinin merkezine almanın dijital dönüşümü hızlandırdığı Burberry örneği ile açıklanmıştır.

Araştırmanın sonucunda lüks ürün alışverişinin yeniden tanımlandığı, Burberry ve Balenciaga markalarının lüks moda giyim tasarım ürünlerinin çok kanallı ve bütünleşik perakende satışlarına yönelik dijital uygulamalar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Küresel araştırma şirketlerinin hazırladığı raporlardaki bulguların sonucunda ise Burberry ve Balenciaga'nın Lüks 4.0 iletişim modellerinde potansiyel hedef kitleleri olarak HENRY (High-Earners-Not-Rich-Yet) kısaltması ile ifade edilen 'yüksek gelir sahibi olup henüz zengin olmayan' Y Kuşağı ile yakın gelecekte kişisel lüks ürünler pazarında artan alım gücüne sahip olması öngörülen Z kuşağı tüketicilere odaklandıkları belirtilmiştir. İncelenen markaların bu kuşakların taleplerini ve beğenilerini karşılamak için dijital hizmetler, sosyal medya dostu içerikler oluşturup tanıttıkları, onlarla sürekli etkileşim kurdukları ve tutarlı bir marka kimliği sundukları araştırma sonucu olarak ortaya konulmaktadır.

İçerikte söz konusu markaların, dijital dönüşüme niçin ve nasıl adapte oldukları örneklerle anlatılmış ve yeniden markalaşma stratejisi yürüttükleri savunulmuştur. Burberry ve Balenciaga markalarının yenilikçi projeleri, reklam kampanyaları, tasarımları ve koleksiyon sunumları aracılığıyla hedef kitleleri ile interaktif diyalog geliştirdikleri; müşterilerinin marka deneyimlerini hem moda tasarımlarına hem de pazarlama iletişimlerine yansıtmayı başardıkları aktarılmıştır.



Markaların erişimlerini artırmak ve tüketicileri daha aktif katılıma yönlendirmek için veri analizi teknolojilerini kullandıkları böylelikle gerçek zamanlı ürün satışları ve hizmetleri başlattıkları izlenmiştir.

Sonuç olarak; Dijital Darwinizm döneminde markaların hayatta kalmak için sadece farklı düşünmesi değil, farklı davranması da gerektiği anlaşılmıştır.

Lüks markaların bünyesinde yer alan, teknoloji geliştirilen Ar-Ge merkezleri dışında tüm lüks giyim markalarına, müşteri iletişimlerine ve pazarlama stratejilerine de yön verecek; bilgi ve üretimlerinin dijital dönüşümünü sürdürebilecekleri 'İnovasyon Merkezi' kurmaları önerisi getirilmektedir.

Yapılan araştırmada görülmüştür ki dijital dönüşüm yenilikçi teknolojik dinamiklere bağlı olduğu için tamamlanan değil devamlılığı olan bir süreci ifade etmektedir. Veri toplamanın müşteri beklentilerini karşılamadaki önemi, Lüks 4.0 işletme modelinin önceliğidir ve Burberry'nin dijital dönüşümünü veri analitiği alanında sürdürdüğü anlaşılmıştır. Diğer lüks giyim markalarının Burberry'nin şirket bünyesinde kurduğu 'Veri Akademisi' gibi bir veri merkezi kuracak imkanları olmasa bile danışmanlık şirketlerinden sürekli güncellenen veri desteği almaları önerilmektedir.

Gvasalia'nın yaratıcı direktörlüğündeki Balenciaga'nın arttırılmış gerçeklik teknolojisini kullanarak gerçek giysileri tanıtmalarının dijital dönüşüme yenilikçi bir vizyon kazandırdığı açıklanmıştır. Balenciaga'nın koleksiyon sunumunda oyun tasarımı teknolojisi ile moda tasarımını birleştirmesi örneğindeki gibi salgın döneminin; marka iletişiminin dijital dönüşüme adapte olması için iyi bir fırsat yarattığı anlaşılmıştır. Dijitali, işletme modelinin merkezine alan Balenciaga gibi birçok marka için Covid-19 krizinin, bütünleşik ya da çok kanallı iletişim stratejileri geliştirmek ve uygulamak için bir katalizör olduğu mevcut durumun açık ifadesi olmaktadır.

Dijital dönüşümün, yalnızca satışları artırmakla sınırlı kalmayıp pandemi sonrasında tüketicileri yeniden mağazaları ziyaret etmeye ikna edeceği ön görülmektedir.

Günümüzde ancak zamanın ruhunu anlayan, değişime adapte olabilen, sosyal açıdan iç görüye, keskin zekaya ve büyük bir bütçeye sahip moda tasarımcıların ve yönetimlerindeki markaların dijital dönüşüm ile yeniden markalaşabilecekleri ve satış başarılarını sürdürebilecekleri araştırma sonucu olarak ortaya konulmaktadır.

## KAYNAKÇA

Achille, A., Marchessou, S., Nathalie, Remy, N. (2018). Luxury in the age of digital darwinism. *McKinsey & Company Report*. 03 Eylül 2020 tarihinde <https://www.mckinsey.com/industries/retail/our-insights/luxury-in-the-age-of-digital-darwinism> adresinden erişildi.

Achille, A., Zipser, D. (2020). A perspective for the luxury-goods industry during – and after – coronavirus. *McKinsey & Company Report*. 05 Eylül 2020 tarihinde <https://www.mckinsey.com/industries/retail/our-insights/a-perspective-for-the-luxury-goods-industry-during-and-after-coronavirus> adresinden erişildi.



- Alexandre, E. (2012). Burberry opens regent street flagship, *Vogue Magazine*. 14 Eylül 2020 tarihinde <https://www.vogue.co.uk/gallery/burberry-regent-street-flagship-opens> adresinden erişildi.
- Altuntaş, E., Y. (2018). Dijital dönüşüm uygulamalarının kurumların marka değeri üzerindeki etkisi. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, (2), 1-18. 14 Eylül 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egemiadergisi/issue/36758/384936> adresinden erişildi.
- Amed, I. (2010). Getting immersed in burberry's 3d live stream. *Business of Fashion*. 25 Eylül 2020 tarihinde <https://www.businessoffashion.com/articles/technology/digital-scorecard-burberry-3d-live-stream> adresinden erişildi.
- Amed, I., Berg, A. (2020). Business of fashion and mckinsey & company report: the state of fashion 2020 coronavirus update. *McKinsey & Company Report*. 08 Eylül 2020 tarihinde <https://www.businessoffashion.com/articles/global-markets/the-state-of-fashion-2020-coronavirus-update-download-the-report> adresinden erişildi.
- Arienti, P. (2019). Global powers of luxury goods 2019 bridging the gap between the old and the new. *Deloitte*. 08 Eylül 2020 tarihinde [https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ar/Documents/Consumer\\_and\\_Industrial\\_Products/Global-Powers-of-Luxury-Goods-abril-2019.pdf](https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ar/Documents/Consumer_and_Industrial_Products/Global-Powers-of-Luxury-Goods-abril-2019.pdf) adresinden erişildi.
- Bain and Company. (2020). Global personal luxury goods market set to contract between 20 - 35 percent in 2020. *Bain and Company*. 08 Eylül 2020 tarihinde <https://www.bain.com/about/media-center/press-releases/2020/spring-luxury-report/> adresinden erişildi.
- Banks, N. (2020). Polestar stars in balenciaga's first virtual video game 'afterworld' set in 2031, *Forbes*. 10 Eylül 2020 tarihinde <https://www.forbes.com/sites/nargessbanks/2020/12/06/polestar-stars-in-balenciagas-first-virtual-runway-videogame-afterworld-set-in-2031/?sh=473c730e1641> adresinden erişildi.
- Blank, G. & Reisdorf, B.C. (2012). The participatory web. *Information, Communication & Society*, 15(4), 537-554.
- Berry, C. (1994). *The idea of luxury: A conceptual and historical investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bullions, P. (1881). *A copious and critical latin-english dictionary: abridged and re-arranged*. New York: Sheldon and Company. 06 Eylül 2020 tarihinde [https://play.google.com/store/books/details?id=e7b\\_LLrftCwC&rdid=book-e7b\\_LLrftCwC&rdot=1](https://play.google.com/store/books/details?id=e7b_LLrftCwC&rdid=book-e7b_LLrftCwC&rdot=1) adresinden erişildi.
- Bunz, M. (2009). Burberry checks out crowdsourcing with the art of the trench. *The Guardian International Edition*. 09 Eylül 2020 tarihinde <https://www.theguardian.com/media/pda/2009/nov/09/burberry-art-of-the-trench> adresinden erişildi.
- Balenciaga. (2020). *Fall 21 collection*. 10 Aralık 2020 tarihinde <https://videogame.balenciaga.com/en/press> adresinden erişildi.

- Balenciaga. (2020). *Afterworld: The age of tomorrow*. 10 Aralık 2020 tarihinde <https://videogame.balenciaga.com> adresinden erişildi.
- Burberryplc. (2020). *Burberry announces partnership with tencent games' blockbuster title honour of kings*. 07 Aralık 2020 tarihinde <https://www.burberryplc.com/en/news/news/corporate/2020/burberry-announces-partnership-with-tencent-games--blockbuster-t.html> adresinden erişildi.
- Burberryplc. (2020). *Burberry takes over the selfridges corner shop*. 07 Aralık 2020 tarihinde <https://www.burberryplc.com/en/news/news/corporate/2020/burberry-takes-over-the-selfridges-corner-shop.html> adresinden erişildi.
- Burberryplc. (2020). *Burberry brings products to google search through augmented reality*. 07 Aralık 2020 tarihinde <https://www.burberryplc.com/en/news/news/corporate/2020/burberry-brings-products-to-google-search-through-augmented-real.html> adresinden erişildi.
- Burberryplc. (2020). *Burberry employees graduate from Britain's first in-house data academy with decoded*. 07 Aralık 2020 tarihinde <https://www.burberryplc.com/en/news/news/corporate/2020/burberry-employees-graduate-from-britain-s-first-in-house-data-a.html> adresinden erişildi.
- Burberry. (2020). *The burberry spring summer 2021 show experience*. 08 Aralık 2020 tarihinde <https://www.twitch.tv/videos/747647002> adresinden erişildi.
- Burberry. (2020). *Introducing Burberry kisses*. 05 Kasım 2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=LRiZMVEIhas> adresinden erişildi.
- Centric Digital (2015). *Why your company needs a digital strategy team*. Centric Digital, 1-3. 09 Kasım 2020 tarihinde <https://centricdigital.com/blog/digital-strategy/why-your-company-needs-a-digital-strategy-team/> adresinden erişildi.
- Centric Digital (2015). *How burberry embraced digital and transformed into a leading luxury brand*. Centric Digital, 1-7. 10 Kasım 2020 tarihinde <https://centricdigital.com/blog/digital-strategy/digital-transformation-in-traditional-fashion-burberry/> adresinden erişildi.
- Cotrim, M. (2018). Burberry acoustic: Moda, do tangível ao intangível. *Colóquio Internacional de Design 2017*, 4(3). 10 Kasım 2020 tarihinde <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/cid2017/15.pdf> adresinden erişildi.
- Danziger, P. (2004). *Let them eat cake: marketing luxury to the masses - as well as the classes*. Dearborn Trade Publishing.
- Danziger, P. (2019). 3 ways millennials and gen-z consumers are radically transforming the luxury market. *Forbes*. 10 Kasım 2020 tarihinde <https://www.forbes.com/sites/pamdanziger/2019/05/29/3-ways-millennials-and-gen-z-consumers-are-radically-transforming-the-luxury-market/?sh=1e2be927479f> adresinden erişildi.
- D'Arpizio, C., Levato, F. (2018). Altgamma 2018 worldwide luxury market monitor. *October, Bain&Co*.15 Kasım 2020 tarihinde [https://altgamma.it/media/source/WORLDWIDE%20LUXURY%20MARKET%20MONITOR\\_BAIN.pdf](https://altgamma.it/media/source/WORLDWIDE%20LUXURY%20MARKET%20MONITOR_BAIN.pdf) adresinden erişildi.

- D'Arpizio, C., Levato, F. Prete, F., Montgolfier, J. (2020). Eight themes that are rewriting the future of luxury goods. *Bain & Co.* 07 Aralık 2020 tarihinde <https://www.bain.com/insights/eight-themes-that-are-rewriting-the-future-of-luxury-goods/> adresinden erişildi.
- Deloitte. (2019). *Global powers of luxury goods 2019*. 10 Kasım 2020 tarihinde [https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ar/Documents/Consumer\\_and\\_Industrial\\_Products/Global-Powers-of-Luxury-Goods-abril-2019.pdf](https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ar/Documents/Consumer_and_Industrial_Products/Global-Powers-of-Luxury-Goods-abril-2019.pdf) adresinden erişildi.
- Dengiz, O. (2017). Endüstri 4.0: Üretimde kavram ve algı devrimi. *Makina Tasarım ve İmalat Dergisi*, 15(1), Mayıs 2017/39, 38-45.
- Glaser, M. (2014). *Kisses and smiles: how "art, copy & code" ad campaigns came to life*. 05 Eylül 2020 tarihinde <https://www.thinkwithgoogle.com/future-of-marketing/creativity/kisses-and-smiles-burberry-and-volkswagen-ad-campaigns/> adresinden erişildi.
- Godey, B., Lagier, J. and Pederzoli, D. (2009). A measurement scale of 'aesthetic style' applied to luxury goods stores. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 37(6), 527-537. 10 Eylül 2020 tarihinde <https://doi.org/10.1108/09590550910956250> adresinden erişildi.
- Kansara, V., A. (2016). *The digital iceberg. business of fashion*. 15 Eylül 2020 tarihinde <https://www.businessoffashion.com/articles/technology/the-digital-iceberg-luxury-fashion-marketing> adresinden erişildi.
- Kapferer, J., N. (2014). The future of luxury: Challenges and opportunities. *Journal of Brand Management*, 21(9), 716-726.
- Kapferer J., N. (2016). The challenges of luxury branding. *The routledge companion to contemporary brand management*. pp. 473-491. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Madsen, C. (2020). 5 things to know about Balenciaga's virtual reality aw21 show. *British Vogue*. 06 Aralık 2020 tarihinde <https://www.vogue.co.uk/news/gallery/balenciaga-autumn-winter-2020?image=5fcd11d794cc0b65da0f151d> adresinden erişildi.
- Manor, I. (2019). Public diplomacy and the digital society. In I. Manor (Ed.). *The digitalization of public diplomacy*. pp. 29-63. New York: Palgrave Macmillan.
- Milnes, H. (2015). *How burberry became the top digital luxury brand*. 02 Ekim 2020 tarihinde <https://digiday.com/marketing/burberry-became-top-digital-luxury-brand/> adresinden erişildi.
- Mowe, S., R. (2020). *With Balenciaga's new gaming app afterworld demna gvasalia makes the 'quantum leap' the industry has been waiting for*. 09 Aralık 2020 tarihinde <https://www.vogue.com/fashion-shows/fall-2021-ready-to-wear/balenciaga> adresinden erişildi.
- Retviews (2020). *When the luxury industry meets streetwear: Balenciaga retail strategy*. 24 Aralık 2020 tarihinde <https://retviews.com/blog/focus/balenciaga-retail-strategy/> adresinden erişildi.

- Ruse, M. (2016). Biology, philosophical speculation about the concepts, methods, and theories of the biological sciences. *Encyclopedia Britannica*. 08 Ekim 2020 tarihinde <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-biology#ref1114976> adresinden erişildi.
- Solca, L., Grippo, M., Lucarelli, G. (2016) *Digital frontier 2016: Digital luxury is turning mainstream*. 10 Eylül 2020 tarihinde [https://contactlab.com/wp-content/uploads/2016/07/LuxuryGoods\\_ContactLab-version-for-CL.pdf](https://contactlab.com/wp-content/uploads/2016/07/LuxuryGoods_ContactLab-version-for-CL.pdf) adresinden erişildi.
- Solis, B. (2014). *Digital transformation and the race against digital darwinism*. 07 Eylül 2020 tarihinde <https://www.briansolis.com/2014/09/digital-transformation-race-digital-darwinism/> adresinden erişildi.
- Sonne, P. (2011). Mink or fox? The trench gets complicated. *The Wall Street Journal*. 05 Kasım 2020 tarihinde <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052970203804204577013842801187070> adresinden erişildi.
- The Lyst Index. (2020). *Q3 2020 hottest brands*. 15 Aralık 2020 tarihinde <https://www.lyst.com/data/the-lyst-index/q320/> adresinden erişildi.
- Tkaczyk, J. (2016). Digital consumer: Trends and challenges. In *The impact of the digital world on management and marketing*. pp.353-367. Poltext Publishing.
- Tully, S. (2003). Taxpayer, beware! Washington will soon be taking back a good chunk of that new tax cut. *Fortune Magazine*, 3, 58-75. 10 Şubat 2021 tarihinde [https://archive.fortune.com/magazines/fortune/fortune\\_archive/2003/06/23/344573/index.htm](https://archive.fortune.com/magazines/fortune/fortune_archive/2003/06/23/344573/index.htm) adresinden erişildi.
- Westerman, G., Bonnet, D., McAfee, A. (2014). *The nine elements of digital transformation*. 07 Eylül 2020 tarihinde <https://sloanreview.mit.edu/article/the-nine-elements-of-digital-transformation/> adresinden erişildi.

## GÖRSEL KAYNAKLAR

- URL 1. 9 Kasım 2020 tarihinde <https://www.theguardian.com/media/pda/2009/nov/09/burberry-art-of-the-trench> adresinden erişildi.
- URL 2. 09 Kasım 2020 tarihinde [www.uk.burberry.com/the-trench-coat/](http://www.uk.burberry.com/the-trench-coat/) adresinden erişildi.
- URL 3. 05 Kasım 2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=LRiZMVEIhas> adresinden erişildi.
- URL 4. 10 Aralık 2020 tarihinde <https://videogame.balenciaga.com> adresinden erişildi.
- URL 5. 10 Aralık 2020 tarihinde <https://videogame.balenciaga.com> adresinden erişildi.
- URL 6. 10 Aralık 2020 tarihinde <https://videogame.balenciaga.com> adresinden erişildi.



## Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi

### *Descriptive Content Analysis in Social Sciences*

Eser Ültay<sup>1\*</sup>

Hakan Akyurt<sup>2</sup>

Neslihan Ültay<sup>3</sup>

\* Sorumlu yazar

<sup>1</sup>Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Giresun University, Turkey  
eserultay@gmail.com  
ORCID ID 0000-0001-6839-6361

<sup>2</sup>Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Giresun University, Turkey  
hakan.akyurt@giresun.edu.tr  
ORCID ID 0000-0002-6522-684X

<sup>3</sup>Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Giresun University, Turkey  
neslihanultay@gmail.com  
ORCID ID 0000-0002-9783-0486

Makale geliş tarihi / First received : 31.01.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 08.03.2021

### **Bilgilendirme:**

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşit düzeydedir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 04%

### **Atıf bilgisi:**

Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.

**ÖZ**

Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, eğitim bilimleri alanında sıkça kullanılmakta olan betimsel içerik analizi yönteminin, diğer sosyal bilimler alanlarında da kullanılabilmesi için, analizin nasıl yapılacağına dair soruların giderilmesini sağlamaktır. Çalışmanın, sosyal bilimler alanında betimsel içerik analizini kullanmak isteyen akademisyenlere yön göstermesi, temel bir kaynak olması hedeflenmektedir. Betimsel içerik analizinde, özellikle incelenen çalışmaların amaçlarına, gerekçelerine, sonuçlarına ve önerilerine ait analizlerde nitel analiz yaklaşımlarına uygun olarak, kod havuzu oluşturup, bu kodlara uygun temalandırma/kategorilendirme yönteminin kullanılması, betimsel içerik analizi çalışmalarının nitelik açısından da zenginleşmesini sağlayacaktır. Ayrıca, yapılacak olan betimsel içerik analizi çalışmalarında, incelenen çalışmalar, standartlaşmış analiz aşamaları dışında, benzer konulardaki diğer betimsel içerik analizi çalışmalarından ayrılması adına, farklı yönlerden de analize tabi tutulması gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler**

Analiz türleri, betimsel içerik analizi, sosyal bilimler

**ABSTRACT**

Descriptive content analysis method means that qualitative and quantitative studies conducted independently from each other in a particular subject or field are examined and organized in depth. Thus, general trends in that subject or area are determined. The results obtained in this method are expected to guide the planned studies in the future towards the targeted subjects. The main purpose of this study is to solve the questions about how to analyze the descriptive content analysis method, which is frequently used in the field of educational sciences, in order to be used in other social sciences. The study aims to guide academicians who want to use descriptive content analysis in the field of social sciences and to be a basic resource. In the descriptive content analysis, especially in the analysis of the aims, reasons, results and suggestions of the studied studies, creating a code pool in accordance with the qualitative analysis approaches and using the appropriate theming/categorization method will ensure that the descriptive content analysis studies are enriched in terms of quality. In addition, in the descriptive content analysis studies to be carried out, the studied studies should be analyzed from different aspects in order to distinguish them from other descriptive content analysis studies on similar topics, apart from the standardized analysis stages.

**Keywords**

Types of analysis, descriptive content analysis, social sciences



## GİRİŞ

Bilimsel çalışmalarda, her alanda, farklı analiz türlerinin kullanımı yaygınlaşmıştır. Çalışmaların içeriğini desteklemek ve gelecek çalışmalara yön vermek amacı ile birçok farklı analiz türleri kullanılmıştır. Her bilim alanı kendine uygun analizler ortaya koymakta ve kullanım biçimleri bilim dalına yönelik olarak değişimler göstermektedir. Bu kapsamda özellikle sosyal bilimler alanında kullanılan birbirinden farklı birçok analiz türünden bahsetmek mümkündür. İçerik analizleri de sosyal bilimler alanı içerisinde özellikle eğitim bilimleri çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Loomis, Davis, Cruden, Padilla ve Drazen, 2021; Neuendorf, 2002; Ültay, Dönmez Usta ve Durmuş, 2017; Ültay ve Ültay, 2014). Son yıllarda sosyal bilimlerin diğer alanlarında da içerik analizlerinin kullanıldığı çalışmaların sayılarında da artış görülmektedir (Cleave, Arku ve Chatwin, 2017; López-Bonilla, Reyes-Rodríguez ve López-Bonilla, 2020). İçerik analizi çalışmalarının genel amacı, ele alınan konu kapsamında, daha sonra yapılacak akademik çalışmalara yol göstermesi ve konu ile ilgili genel eğilimin tespitinin sağlanmasıdır.

İçerik analizleri de kendi içerisinde meta-analiz, meta-sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olarak üç farklı yöntem ile ifade edilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada ele alınan konu olan betimsel içerik analizi, belirlenmiş bir konu dahilinde yapılan, yayınlanmış ya da yayınlanmamış, bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014; Suri ve Clarke, 2009). Başka bir ifadeyle, belirlenmiş bir konu dahilinde, birbirinden bağımsız olarak yapılan, yayınlanmış ya da yayınlanmamış, bütün nitel ve nicel çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Böylece, ilgili alanda ve konuda çalışma yapan veya yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu gösterilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Miles ve Huberman, 1994).

Bu analiz yönteminde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir (Lune ve Berg, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel içerik analizlerin farklı çalışmalarda kullanılması nedeni ile, sistematik bir şekilde literatürün sunulması zorunluluğu bulunmaktadır. Bu yöntemi kullanan çalışmalarda bu sistematik bilginin sunulmaması halinde, analizin temel amacına uygun olmayan sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Betimsel içerik analizinin kullanıldığı çalışmalarda, elde edilen bilgilerin doğru ve sistemli bir şekilde ortaya konulması, analize tabi tutulması, yorumlanması ve sonuçların açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, özellikle eğitim bilimler alanında sıkça kullanılmakta olan betimsel içerik analizi yönteminin, diğer sosyal bilimler alanlarında da, doğru yöntem ve analiz teknikleri ile, kullanılabilmesi için, analizin nasıl yapılacağına dair oluşabilecek sorunların giderilmesini sağlamaktır. Betimsel içerik analizi çalışmaları yürütülürken, kullanılacak olan analiz sorularının net olarak ortaya konulması, verilerin hangi şekilde analiz edileceği ve verilerin yorumlanmasına yönelik sistemli bir yaklaşımın net bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmada, betimsel içerik analizi çalışmalarında uygulanması gereken adımların neler olduğu ortaya konulmaya çalışılarak, verilerin yorumlanmasının nasıl olacağı belirtilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, betimsel içerik analizini hem eğitim bilimleri alanında hem de diğer tüm sosyal bilimler alanlarında kullanmak isteyen araştırmacıların analizlerini nasıl yapması gerektiğine yönelik bilgiler sunulmaktadır.

Çalışmanın, sosyal bilimler alanında betimsel içerik analizini kullanmak isteyen akademisyenlere yön göstermesi, temel bir kaynak olması hedeflenmektedir.

### **Betimsel İçerik Analizi Çalışmalarında İncelenecek Çalışmaların Belirlenme Kriterleri**

Bu bölümde, betimsel içerik analizi çalışmalarında, araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenme kriterlerine yer verilmiştir.

Araştırmacılar, ilk olarak hangi konu dahilinde betimsel içerik analizi çalışması yürüteceklerine karar verirler. Daha sonra ilgili konuya ait, literatür taraması yoluyla, araştırmaya dahil edilecek çalışmaların bir havuzu oluşturulur. Literatür taraması, ulusal/uluslararası üniversite kütüphanelerinin veri tabanları ve ulusal/uluslararası tez merkezleri gibi veri tabanlarından detaylı arama kısımları kullanılarak yapılabilir. Veri tabanlarından detaylı arama yapılırken, belirlenen konu dahilinde, anahtar kelimeler kullanılır. Örneğin, “turizm işletmelerinde iş alanları” kapsamında yapılan çalışmaların literatür taraması yapılacaksa, anahtar kelimeler, “turizmde iş” ve/veya “turizm işletmeleri” olabilir. Bu anahtar kelimeler, incelenecek çalışmaların tam metinlerinde aranacağı gibi, ilgisiz çalışmalara ulaşma olasılığını azaltmak için, özetlerinde ve/veya başlıklarında da aranabilir. Bu aşamalardan sonra, elde edilen çalışma sayısı oldukça fazla ise ve analizi güçleştirecek ise arama kriterlerinde bazı sınırlamalara gidilebilir. Örneğin, sadece üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların tespiti için örneklem sınırlaması; sadece ulusal çalışmaların tespiti için dil sınırlaması; sadece 2000li yıllardaki çalışmaların tespiti için ise yıl sınırlaması yöntemleri kullanılabilir.

Unutulmamalıdır ki, yapılacak olan betimsel içerik analizi çalışmalarının yöntem kısmında, araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenme kriterleri (anahtar kelimeler, sınırlılıklar ve veri tabanları) açıkça belirtilmelidir.

### **Betimsel İçerik Analizi Çalışmalarında Kullanılabilecek Analiz Türleri**

Bu bölümde, sosyal bilimler alanlarında ait betimsel içerik analizi çalışmalarında, araştırmacıların kullanabileceği analiz türlerine yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda, betimsel içerik analizi çalışmalarında, incelenen çalışmaların amaçlarına ilişkin verilerin sunulma şekline bir örnek gösterilmiştir.

**Tablo 1.** *Çalışmaların Amaçları*

Amaçlar	Çalışmalar	f
Tema/Kategori 1	Ç1, Ç5, Ç8, Ç10, Ç13, Ç16, Ç17, Ç20, Ç21, Ç26, Ç27	11
Tema/Kategori 2	Ç2, Ç3, Ç9, Ç12, Ç15, Ç19, Ç22, Ç24	8
Tema/Kategori 3	Ç4, Ç6, Ç7, Ç14, Ç18	5
Tema/Kategori 4	Ç11, Ç23, Ç25	3

Tabloya göre, incelenen çalışmaların amaçları temalandırılarak/kategorilendirilerek birinci sütunda sergilenmiştir. Nitel analiz yaklaşımlarına göre, temalandırma/kategorilendirme işlemi, zihinsel süreçlerin gerçekleştiği, uzun zaman alan ve farklı zaman ve mekanlarda dikkatle hazırlanması gereken bir süreçtir. Temalandırma/kategorilendirme işlemi yapacak araştırmacıların, çalışmanın inandırıcılığını artırmak adına, tablonun betimlemesi yapıldıktan sonra, incelemeye tabi tuttuğu çalışmaların bazılarının amaç cümlelerini olduğu gibi okuyucu ile paylaşarak hangi temaya/kategoriye dahil edildiğini açıkça belirtmesi gerekmektedir. Yukarıdaki tabloya göre açıklamak gerekirse, incelenen 27 çalışmanın amaç cümleleri

transkript edilir, bu amaç cümlelerine uygun kod havuzu oluşturulur ve bu kodlara uygun olarak da temalar/kategoriler oluşturularak tablonun birinci sütununda sunulur. Temalar/kategoriler bir kelime ya da kelime grubu olabileceği gibi bir ya da birkaç cümleden de oluşabilir. Buradaki amaç, her bir çalışmanın amaç cümlesinin 27 satırda verilerek veri kirliliği oluşturmak yerine, daha az sayıda satırdan oluşan, okunurluğu artıran ve temalardan/kategorilerden oluşan bir tablo oluşturmaktır. Bu süreç araştırmacıları oldukça yoran, ancak bir o kadar da betimsel içerik analizi çalışmalarının niteliğini artıran, bir süreçtir.

Hangi çalışmanın hangi temaya/kategoriye ait olduğunu gösteren sütun, yukarıdaki tabloya göre ikinci sütundur. Tabloda, incelenen çalışmalar, veri kirliliğine neden olmamak adına ve okunurluğu artırmak için Ç1, Ç2, ..., Ç27 şeklinde kodlanarak okuyucuya sunulur. Ancak unutulmamalıdır ki, bu şekilde kodlanan çalışmaların künyeleri, betimsel içerik analizi çalışmalarının kaynakçasında ya da ekinde, açıkça ve kaynakça yazım kurallarına uygun olarak okuyucu ile paylaşılmalıdır.

Üçüncü sütunda ise, hangi temaya/kategoriye ait kaç çalışmanın olduğunu gösteren, frekans bilgisi sunulmuştur. Tablodan da anlaşılacağı gibi frekans değerlerine göre tablo satırlarının sırası oluşturulur. Yani frekansı en yüksek olan tema/kategori en üstte olacak şekilde sıra ile satırlar oluşturulur. Ayrıca aynı frekansa sahip temalar/kategoriler mevcut ise, bu temalar/kategoriler harf sırasına göre sıralanır. Bu sayede, araştırmacılar belirlenen konu dahilinde, yapılmış olan çalışmaların amaç eğilimlerini tespit etmiş ve yapacakları çalışmaya yön vermiş olurlar.

Aşağıda, betimsel içerik analizi çalışmalarında, incelenen çalışmaların gerekçelerine ait verilerin sergilendiği tablo örneği sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Çalışmaların Gerekçeleri

Gerekçeler	Çalışmalar	f	%
Tema/Kategori 1	Ç1, Ç5, Ç8, Ç10, Ç13, Ç16, Ç17, Ç20, Ç21, Ç23, Ç26, Ç27	12	44,44
Tema/Kategori 2	Ç3, Ç9, Ç12, Ç15, Ç19, Ç22, Ç24	7	25,92
Tema/Kategori 3	Ç2, Ç4, Ç6, Ç7, Ç14, Ç18	6	22,22
Tema/Kategori 4	Ç11, Ç25	2	7,41

Betimsel içerik analizi çalışmalarında, incelenen çalışmaların gerekçelerine ait verilerin sergilendiği tablonun ilk üç sütunu, amaç tablosuna benzer niteliktedir. Temalandırma/kategorilendirme, çalışmaların kodları (Ç1, Ç2, Ç3 ...) ile gösterimi ve frekans bilgileri tıpkı amaç tablosundaki gibi sunulur. Gerekçe tablosunda bunlara ek olarak, incelenen çalışmaların yüzde kaçının hangi temaya/kategoriye ait olduğunu gösteren yüzdeler sütunu da okuyucu ile paylaşılabilir. Bu sayede araştırmacılar belirlenen konu dahilinde, yapılmış olan çalışmaların gerekçe eğilimlerini daha net tespit etme olanağına sahip olurlar ve çalışmalarına bu eğilimlere göre yön verebilirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yüzde değerleri verilirken anlamlı numaraların (significant number) kullanımı kurallarıdır. Yani yapılması planlanan betimsel içerik analizi çalışmasının tamamında, eğer kullanılacaksa, ondalıklı sayılarda, virgülden sonra aynı miktarda basamak kullanılması gerekmektedir. Yukarıdaki tablodan örnek verirse, yüzdeler değerlerinin ondalıklı sayı olarak yazılmasında, virgülden sonra iki basamak kullanılmış. Dolayısıyla yapılacak betimsel içerik analizi çalışmasının tamamında, eğer ondalıklı sayılar kullanılacaksa, virgülden sonra iki basamak kullanılması

gerekmektedir. Ayrıca şu da belirtilmelidir ki, yüzdeler sütununun amaç tablosunda da kullanılmasında her hangi bir sakınca yoktur.

Aşağıdaki tabloda, betimsel içerik analizine tabi tutulan çalışmaların ne tür çalışmalar olduğunu gösteren verilerin sergilenme biçimine örnek verilmiştir.

**Tablo 3. Çalışmaların Türleri (Teorik veya Deneysel)**

#	Kronolojik Sıra İle Çalışmalar	Teorik Çalışmalar	Deneysel Çalışmalar
1.	Xxxxx, 1987		✓
2.	Yyyyy ve Zzzzz, 1988		✓
3.	Aaaaaa ve Bbbbb, 1990	✓ (senaryo tabanlı)	
4.	Cccccc, 1990a		✓
5.	Cccccc, 1990b	✓	
6.	Dddddddd ve Eeeee, 1993		✓
7.	Fffffff ve Gggggg, 1998		✓
8.	Hhhhhh vd., 1999		✓
9.	Jjjjjj vd., 2000		✓
10.	Kkkkkk, 2000		✓
11.	Lllllll ve Mmmmm, 2003		✓
12.	Mmmmm vd., 2003	✓	
13.	Rrrrrr, 2005		✓
14.	Tttttt, 2006		✓
15.	Uuuuuu ve Aaaaa, 2006	✓ (senaryo tabanlı)	
16.	Wwwww vd., 2010		✓
17.	Eeeee, Ooooo ve Ppppp, 2011		✓
18.	Bbbbb, Cccccc ve Qqqqq, 2013		✓
19.	Xxxxx ve Sssss, 2015	✓	
20.	Ddddddd, 2016		✓
21.	Hhhhhh ve Yyyyyy, 2017		✓
22.	Kkkkkk, 2018.		✓
23.	Vvvvvv ve Mmmmm, 2018		✓
24.	Eeeee, 2019	✓	
25.	Sssss ve Ppppp, 2020		✓
26.	Yyyyyy, 2020	✓	
27.	Bbbbb ve Rrrrr, 2021		✓

Tablonun ilk sütunu, betimsel içerik analizine tabi tutulan çalışma sayısını belirten numaralandırma sütunudur. İkinci sütun, kronolojik olarak sıralanmış ve metin içi kaynak yazma kurallarına uygun olarak verilmiş, incelenen çalışmaların her birini tek tek gösteren sütundur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, aynı yıla ait çalışmalar alfabetik olarak; aynı yaza(lar)a ait aynı yıldaki çalışmalar da yıl bilgisinin yanına "a, b, c, ..." harfleri konularak sıralanmalıdır. Üçüncü ve dördüncü sütunlar ise incelenen çalışmaların ne tür çalışmalar olduğunu gösteren verileri içerir. Teorik ve deneysel olarak sınıflandırılabilir ve teorik olanların da hangilerinin senaryo tabanlı olduğu parantez içinde, tabloda da görüleceği üzere, verilebilir. Bu tablo sayesinde, belirlenen konu dahilinde, çalışmalarına yön verecek olan araştırmacılar, literatürdeki çalışmaların türlerine göre eğilimlerini belirleyebilirler.

Aşağıdaki tabloda, betimsel içerik analizine tabi tutulan çalışmaların metodolojilerine ilişkin verilerin sergilenme biçimine örnek verilmiştir.

**Tablo 4.** Çalışmaların Metodolojileri

Metodolojiler		Çalışmalar	f
Nicel	Tarama	Ç1, Ç5, Ç10, Ç13, Ç16	5
	Karşılaştırmalı Çalışmalar	Ç2, Ç3, Ç9, Ç18	4
	Etnografik Çalışmalar	Ç19, Ç22, Ç24	3
Nitel	Didaktik Mühendislik	Ç12, Ç15	2
	Eylem Araştırması	Ç4, Ç26	2
	Fenomenografik Araştırma	Ç6, Ç7	2
	Tarihsel Araştırmalar	Ç17, Ç20	2
Durum Çalışması		Ç11, Ç23	2
Gelişimsel Araştırma		Ç8, Ç14	2
Deneysel Çalışmalar		Ç21	1
Döküman Analizi Araştırması		Ç25	1
Ex Post Facto Araştırmaları		Ç27	1

Betimsel içerik analizine tabi tutulan çalışmaların metodolojilerinin sergilendiği tabloya göre ilk sütunda, çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri sergilenmiştir. Tabloda verilen araştırma yöntemleri literatürde yer alan araştırma yöntemleri olduğu için, araştırmacıların bu tabloyu oluştururken kod havuzu oluşturma ve temalandırma/kategorilendirme işlem süreçlerini gerçekleştirmelerine gerek yoktur. Dolayısıyla hazır temalardan/kategorilerden oluşan bu sütun literatürde yer alan araştırma yöntemlerinden oluşur. İncelenen çalışmalar, kodları ve frekansları ile, ikinci ve üçüncü sütunlarda sergilenir. Frekans değerlerine göre sıralanan satırlar, aynı frekansa sahip araştırma yöntemleri harf sırasına göre satır sırasında yer bulur. Bu tablo sayesinde araştırmacılar, belirlenen konu dahilinde yapılmış olan çalışmaların metodolojik eğilimlerini belirlemiş olurlar ve çalışmalarını yönlendirme konusunda bu tabloyu rehber olarak kullanabilirler.

Aşağıdaki tabloda, betimsel içerik analizine tabi tutulan çalışmaların veri toplama metotlarına ait verilerin sergilenmesine yönelik bir örnek verilmiştir.

**Tablo 5.** Çalışmaların Veri Toplama Metotları

Kronolojik Sıra İle Çalışmalar	Veri Toplama Araçları						Uygulama				
	M	G	P	KKA			Örneklem Sayısı ve Grubu	Örneklem Seçimi			
				AUS	LTS	ÇSS		Amaçlı	Rastgele	Gönüllü	Bilinmiyor
Xxxxx, 1987						✓	105 öğrenci				✓
Yyyyy ve Zzzzz, 1988				✓	✓	✓	455 öğrenci	✓			
Ccccc, 1990a		✓			✓		100 fen öğretmeni		✓		
Dddddddd ve Eeeee, 1993	✓			✓		✓	42 10. sınıf öğrencisi			✓	
Fffffff ve Gggggg, 1998	✓				✓	✓	50 öğretmen		✓		
Hhhhhh vd., 1999	✓						Bir öğretmen	✓			
Jjjjjj vd., 2000	✓	✓		✓			220 öğrenci				✓

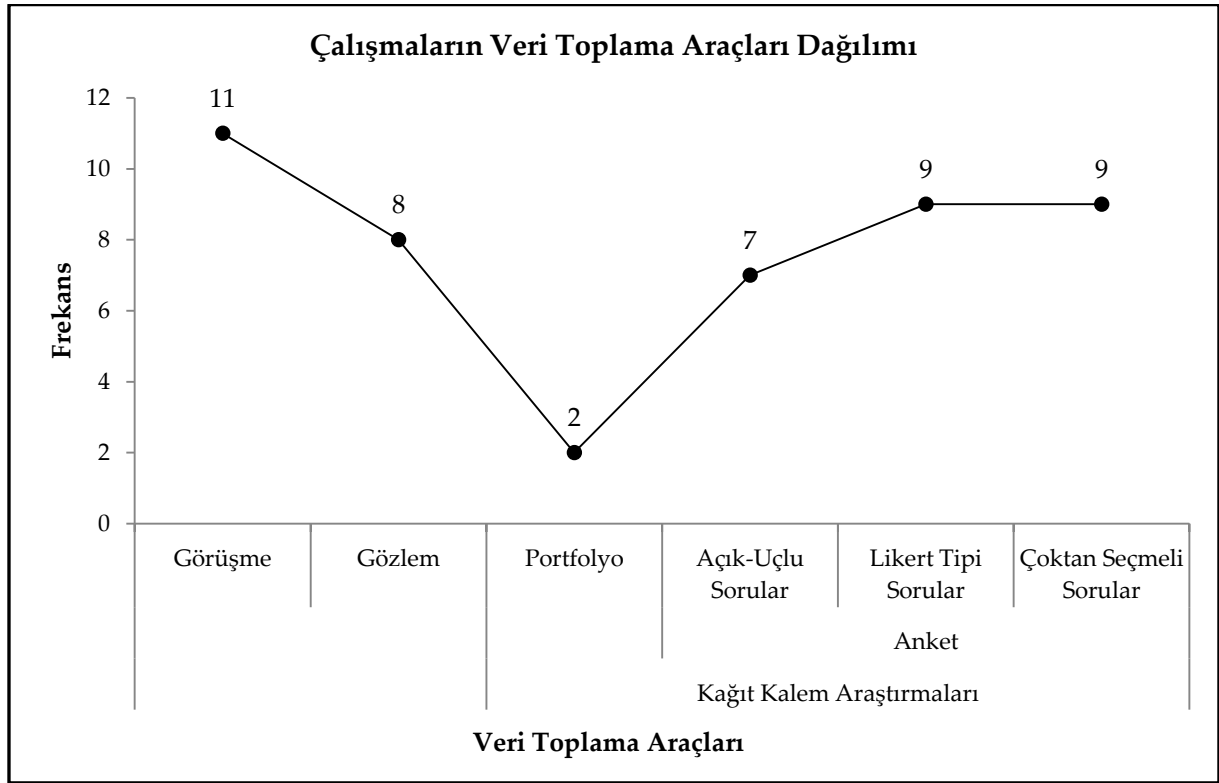
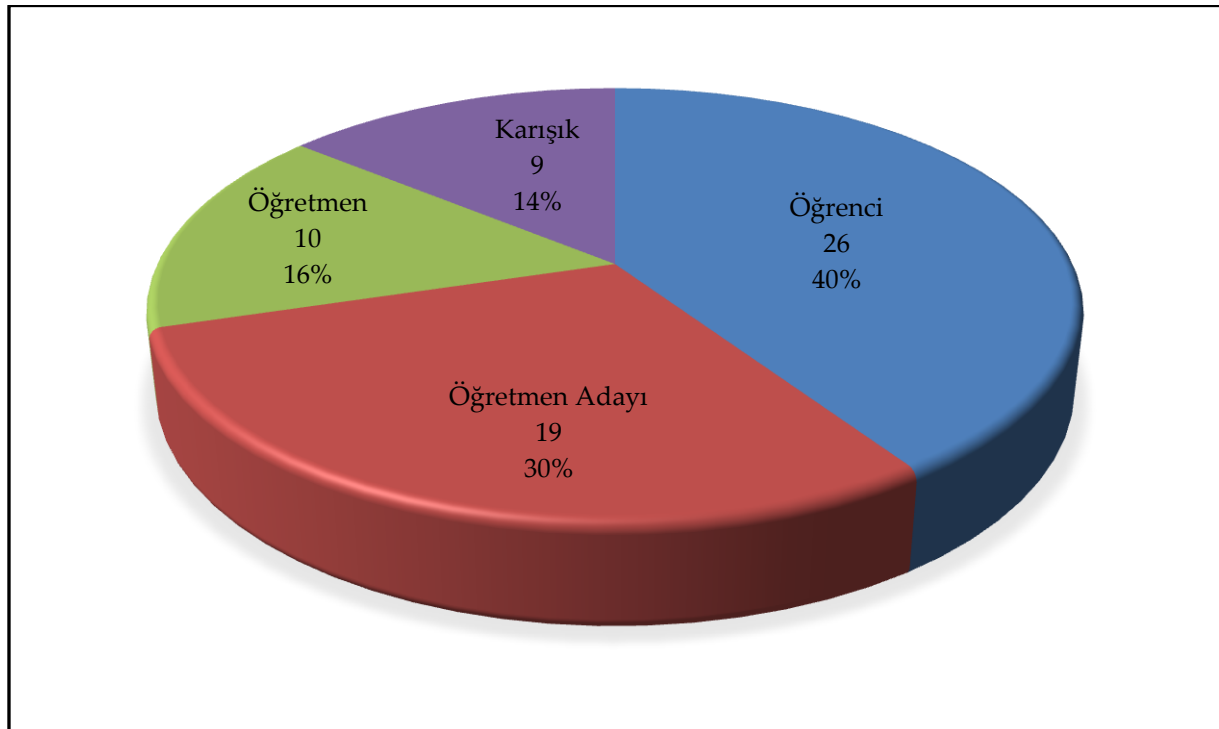
Kkkkkk, 2000	✓	✓		✓	9 akademisyen	✓
Lllllll ve Mmmmmm, 2003			✓		1546 üniversite öğrencisi	✓
Rrrrrr, 2005	✓			✓	99 öğrenci	✓
Tttttt, 2006			✓	✓	25 öğretmen	✓
Wwwww vd., 2010	✓	✓		✓	200 öğrenci	✓
Eeeee, Ooooo ve Ppppp, 2011	✓	✓			6 kişi	✓
Bbbbb, Cccccc ve Qqqqq, 2013			✓	✓	112 öğrenci	✓
Ddddddd, 2016	✓	✓		✓	22 turizm eğitmeni	✓
Hhhhhh ve Yyyyyy, 2017		✓		✓	20 sanat öğretmeni	✓
Kkkkkk, 2018.			✓		15 öğretmen	✓
Vvvvvv ve Mmmmm, 2018	✓	✓		✓	88 9. sınıf öğrencisi ve 5 öğretmen	✓
Ssssss ve Ppppp, 2020	✓			✓	45 öğrenci	✓
Bbbbb ve Rrrrr, 2021		✓	✓	✓	28 öğrenci	✓

Not: M: Mülakat (n=11); G: Gözlem (n=8); KKA: Kağıt Kalem Araştırmaları {P: Portfolyo (n=2); A: Anket [AUS: Açık-Uçlu Sorular (n=7); LTS: Likert Tipi Sorular (n=9); ÇSS: Çoktan Seçmeli Sorular (n=9)]}

Üstteki tabloya göre, ilk sütunda, betimsel içerik analizine dahil edilen deneysel çalışmaların tamamı kronolojik olarak sıralanmış ve metin içi kaynak yazma kurallarına uygun olarak verilmiştir. Diğer sütunlarda ise, bu çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ve deneysel süreçlerde kullanılan örneklem sayısı ve grubuyla, bu örneklem grubunun seçilme kriterlerine yer verilmiştir. Ayrıca, tablo betimlendikten sonra, incelenen bazı çalışmaların örneklem grubu seçim kriterleri (amaçlı, rastgele ya da gönüllü) ile ilgili bilgilerin, inandırıcılığı artırmak için okuyucu ile paylaşılması uygun olacaktır. Tablodan da anlaşılacağı üzere, veri kirliliğine sebep olmaması ve okunurluğu artırmak adına bazı kısaltmalara yer verilebilir. Ancak unutulmaması gereken nokta, bu kısaltmaların ne anlama geldiği mutlaka tablo altında bilgilendirme amacıyla okuyucu ile paylaşılmalıdır. Bu tabloyu inceleyen araştırmacılar, belirlenen konu dahilinde, hangi veri toplama araçlarının ve hangi örneklem gruplarının araştırmalarda kullanıldığını açıkça ve kolayca tespit edebilmekte, belirlenen konuya ait veri toplama metot eğilimlerini görebilmektedirler. Bu yolla araştırmacıların kendi çalışmalarında kullanmaları gereken veri toplama araçlarını ve örneklem grubunu tespit etmesi kolaylaşacaktır.

Aşağıdaki iki grafikte, betimsel içerik analizine tabi tutulan araştırmaların veri toplama araçlarına ve örneklem grubuna vurgu yapmak için, veri toplama araçları dağılımı ve örneklem grubu dağılımı grafikleri üstteki tablo kullanılmaksızın ayrıca içerik analizi çalışmalarında sunulabilir.



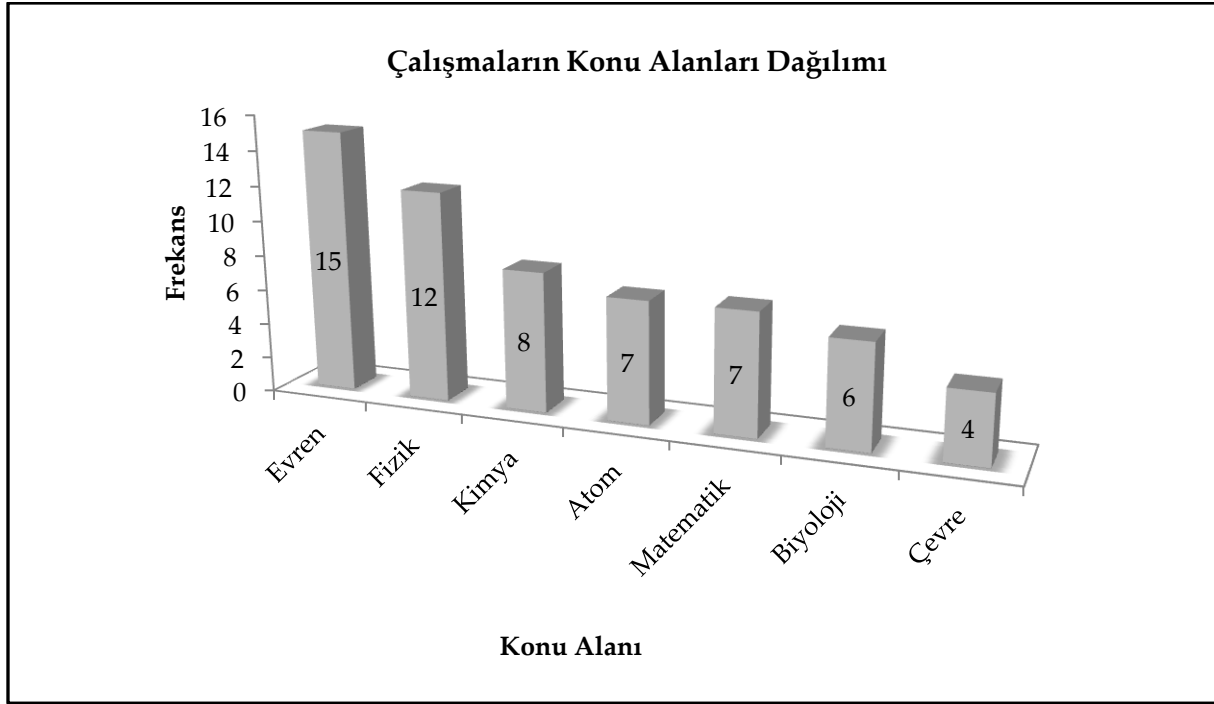
**Grafik 1.** Çalışmaların Veri Toplama Araçları Dağılımı**Grafik 2.** Çalışmaların Örneklem Dağılımı

Veri toplama metot tablosundan bağımsız olarak, içerik analizi çalışmalarında, özellikle veri toplama araçları ve örneklem grubuna dikkat çekmek isteyen araştırmacılar, görsel açıdan daha etkili olan üstteki çizgi ve pasta grafiklerine de çalışmalarında yer verebilirler. Bu

grafikler sayesinde araştırmacılar, belirlenen konu dahilinde, çalışmaların veri toplama araçları ve örneklem grubu eğilimlerine kolayca ulaşabilir ve çalışmalarına yön verebilirler.

Aşağıda betimsel içerik analizine dahil edilen çalışmaların, çalışma alanları dağılımı örnek bir sütun grafiği ile verilmiştir.

**Grafik 3.** Çalışmaların Konu Alanları



Üstteki sütun grafiğinde, betimsel içerik analizi çalışmasına dahil edilen araştırmaların, çalışma alanları gösterilmiştir. Görsel açıdan etkili olan bu grafikte araştırmacılar, belirlenen konu dahilinde, hangi çalışma alanlarının hangi sıklıkla kullanıldığı bilgisine kolayca ulaşabilir ve yapacakları araştırmalarda kullanmak istedikleri çalışma alanlarını bu verilere göre şekillendirebilirler. Grafik, frekansı yüksek olandan az olana göre sıralanırsa araştırma alanları eğilimi daha net ortaya çıkacaktır. Ayrıca unutulmamalıdır ki, yukarıdaki üç grafik, tabloya dönüştürülerek de okuyucu ile paylaşılabilir. Bu grafiklerin kullanılma amacı, grafiklerin görsel etkisinden faydalanmaktır.

Aşağıdaki tablo, betimsel içerik analizine tabi tutulan çalışmaların bulgu, sonuç ve önerilerine ait verilerin sergilenmesine örnek olarak verilmiştir.

**Tablo 6.** Çalışmaların Bulguları, Sonuçları ve Önerileri

Kronolojik Sıra İle Çalışmalar	Bulgular	Sonuçlar	Öneriler
Xxxxx, 1987	En önemli bulgu buraya yazılır.	En önemli sonuç buraya yazılır.	Sonuçlara uygun öneri buraya yazılır.
Yyyyy ve Zzzzz, 1988	En önemli bulgu buraya yazılır.	En önemli sonuç buraya yazılır.	...
Cccccc, 1990a	En önemli bulgu buraya yazılır.	...	...
Ddddd, 1993	...	...	...
...	...	...	...

Tabloya göre, betimsel içerik analizi çalışmasında kullanılan çalışmalar birinci sütunda kronolojik olarak sıralanıp sergilenmiştir. İkinci sütunda bulgular, üçüncü sütunda sonuçlar ve dördüncü sütunda ise önerilere yer verilebilir. Bu tablo oluşturulurken veri kalabalığını önlemek adına, bulgular sütununa çalışmaların en önemli bulgusu, sonuçlar sütununa en önemli araştırma sonucu ve öneriler sütununa ise elde edilen en önemli sonuca bağlı olarak yapılan öneriye yer verilmelidir. Bu tablo oluşturulurken bütün çalışmalara ayrı ayrı yer verilmesi ve çok sayıda satır kullanımına ve veri kirliliğine bağlı olarak okunurluğu bozacağı unutulmamalıdır. Bu sebeple, betimsel içerik analizine tabi tutulan çalışmaların bulguları, sonuçları ve önerileri ayrı ayrı tablolaştırılarak, tıpkı amaç ve gerekçe tablolarındaki süreçler işletilmek koşulu ile okuyucuyla paylaşılması tavsiye edilir. Bu yolla araştırmacılar, belirlenen konu dahilinde, bulgu, sonuç ve öneriler eğilimlerini daha rahat tespit edebilirler.

Aşağıda, betimsel içerik analizine tabi tutulan çalışmalarda alınan güvenilirlik önlemleri verilerinin sergilenmesine örnek bir tablo verilmiştir. Bu tablo, betimsel içerik analizi çalışmalarına dahil edilen çalışmaların standart analiz türlerinden farklı bir yönünün sergilenmesi açısından önem taşımaktadır.

**Tablo 7. Çalışmalarda Alınan Güvenirlik Önlemleri**

Güvenirlik Önlemleri	Çalışmalar	f
Uzman görüşlerinin alınması	Ç1, Ç5, Ç8, Ç10, Ç13, Ç16, Ç17, Ç20, Ç21, Ç26, Ç27	11
Pilot uygulamalarının yapılması	Ç2, Ç3, Ç4, Ç7, Ç9, Ç12, Ç15, Ç19, Ç22, Ç24	10
Üçgenleme tekniğinin kullanılması	Ç4, Ç6, Ç7, Ç14, Ç18, Ç20, Ç21, Ç26	8
Uzun süreli katılımın gerçekleştirilmesi	Ç5, Ç8, Ç10, Ç11, Ç23, Ç25	6
Katılımcı teyidinin sağlanması	Ç7, Ç9, Ç12, Ç15, Ç19	5
Gönüllüğün esas alınması	Ç5, Ç8, Ç10, Ç13	4
SPSS gibi paket programlarla güvenilirlik analizlerinin yapılması	Ç17, Ç20, Ç21, Ç26	4
Okuyucu güvenirliliğinin sağlanması	Ç20, Ç21, Ç26	3
Etik ve veri gizliliği konularında bilgilendirmelerin yapılması	Ç2, Ç3, Ç4	3
Katılımcıların alışık oldukları doğal ortamlarında verilerin toplanması	Ç23, Ç25	2
Katılımcı gözlemci kullanımı	Ç5	1
Verinin doğasına bağlı kalınarak ham verilere yer verilmesi	Ç27	1

Yukarıdaki tabloda ilk sütun, içerik analizinde incelenen çalışmalarda alınan güvenilirlik önlemlerini göstermektedir. Bu önlemler yine literatürde yer alan önlemler olduğundan, hazır temalar/kategoriler kullanılabilir. Unutulmamalıdır ki, akademik çalışmaların özgün olması çok önemlidir. Betimsel içerik analizi çalışmalarının da özgün değere sahip olması için yapılacak içerik analizi çalışmalarının, diğer çalışmalarından ayıran, farklı yönlerinin de analizinin yapılması gerekmektedir. Bu sebeple, analizi yapılan çalışmalarda alınan güvenilirlik önlemleri analizi gibi, incelenecek çalışmaların farklı yönlerinin analizinin yapılması ve çalışmaya dahil edilmesi betimsel içerik analizi çalışmalarının özgün değerini arttıracaktır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilimlerde yapılmış betimsel içerik analizi çalışmalarının birçoğunda (Albayrak ve Ciltaş, 2017; Buboltz, Miller ve Williams, 1999; Değirmençay ve Cin, 2016; Erdem ve Gezen, 2014; İnce, Gül ve Bozyiğit, 2017; Potter ve Riddle, 2007; Telli Danışmaz, 2019), zihinsel süreçler yürütülmeden gerçekleştirilmiş analizlerle karşılaşılmaktadır. Bu analizler daha çok mevcut durumu sergileyen frekans (sıklık) ve/veya yüzdelik oranlarla sunulmuştur. Özellikle incelenen çalışmaların amaçlarına, gerekçelerine, sonuçlarına ve önerilerine ait analizlerde nitel analiz yaklaşımlarına uygun olarak, kod havuzu oluşturup, bu kodlara uygun temalandırma/kategorilendirme yönteminin kullanılması, betimsel içerik analizi çalışmalarının nitelik açısından da zenginleşmesini sağlayacaktır. Buradan yola çıkarak, sosyal bilimler alanında betimsel içerik analizini kullanmak isteyen akademisyenlerin ve araştırmacıların nitel analiz yaklaşımlarına uygun olarak temalandırma/kategorilendirme yöntemlerini de kullanmaları önerilmektedir.

Ayrıca, yapılmış olan akademik bir çalışmanın özgün değerinin olması gerekmektedir (Fisher ve Anushko, 2012). Bu bağlamda, yapılacak olan betimsel içerik analizi çalışmalarında, incelenen çalışmalar, standartlaşmış (amaç, yöntem, veri toplama araçları, örneklem, sonuç gibi) analiz aşamaları dışında, benzer konulardaki diğer betimsel içerik analizi çalışmalarından ayrılması adına, farklı yönlerden de analize tabi tutulması gerekmektedir. Betimsel içerik analizi çalışması yürütecek araştırmacı ve akademisyenlerin, çalışmalarının özgünlüğüne katkı sağlamları adına, standartlaşmış analiz aşamaları dışında, elde ettikleri verileri farklı yönlerden de analize tabi tutmaları önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Albayrak, E. ve Ciltaş, A. (2017). Descriptive content analysis of mathematical modeling research published in the field of mathematics education in Turkey. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 5(9), 258-283.
- Buboltz, W. C., Miller, M. ve Williams, D. J. (1999). Content analysis of research in the journal of counseling psychology (1973-1998). *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), 496-503.
- Cleave, E., Arku, G. ve Chatwin, M. (2017). Cities' economic development efforts in a changing global economy: Content analysis of economic development plans in Ontario, Canada. *Area*, 49(3), 359-368.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6<sup>th</sup> Edition). New York: Routledge.

- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Değirmençay, Ş. A. ve Cin, M. (2016). Earthquake education researches in Turkey: A descriptive content analysis. *YYU Journal of Education Faculty*, 13(1), 301-313.
- Erdem, B. ve Gezen, T. (2014). The examination of job advertisements for tourism establishments by content analysis method. *Int. Journal of Management Economics and Business*, 10(21), 19-42.
- Fisher, C. B. ve Anushko, A. E. (2012). *Research ethics in social science*. London: SAGE Publications.
- İnce, M., Gül, H. ve Bozyiğit, S. (2017). Investigation of graduate thesis on tourism marketing in Turkey by content analysis method: 1990-2016. *MANAS Journal of Social Studies*, 6(5), 113-130.
- Jayarajah, K., Saat, R. M. ve Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3), 155-163.
- Lin, T. C., Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2<sup>nd</sup> Edition). California: Sage Publications.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loomis, A., Davis, A., Cruden, G., Padilla, C. ve Drazen, Y. (2021). Early childhood suspension and expulsion: A content analysis of state legislation. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01159-4>.
- López-Bonilla, L. M., Reyes-Rodríguez, M. C. ve López-Bonilla, J. M. (2020). Golf tourism and sustainability: Content analysis and directions for future research. *Sustainability*, 12, 1-18.
- Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. (9<sup>th</sup> Edition). England, Essex: Pearson.
- Potter, W. J. ve Riddle, K. (2007). A content analysis of the media effects literature. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 84(1), 90-104.
- Suri, H. ve Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Telli Danışmaz, A. (2019). A descriptive content analysis of researches in social sciences that examine presenteeism. *The Journal of International Social Research*, 12(65), 1277-1283.

- Ültay, E., Dönmez Usta, N. ve Durmuş, T. (2017). Descriptive content analysis of mental model studies in education. *Education for Life*, 31(1), 21-40.
- Ültay, E. ve Ültay, N. (2014). Context-based physics studies: A thematic review of the literature. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 197-219.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences*. (11<sup>th</sup> Edition). Ankara: Seçkin.





## Ortaokul Öğrencilerinin Evrensel Fen Okuryazarlık Düzeyleri

### Secondary School Students' Universal Science Literacy Levels

Emel Salcı<sup>1</sup>

Abdullah Aydın<sup>2\*</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Öğretmen, Kastamonu Özel Bahçeşehir Koleji, Türkiye  
Teacher, Kastamonu Private Bahcesehir College, Turkey  
emel.kiray@bahcesehir.k12.tr

ORCID ID 0000-0001-9184-6412

<sup>2</sup>Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr., Kastamonu University, Turkey  
aaydin@kastamonu.edu.tr

ORCID ID 0000-0003-2805-9314

Makale geliş tarihi / First received : 12.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 09.03.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir.
- 2- Makale, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Araştırmada kullanılan ölçek için e-posta yoluyla gerekli izin alınmıştır.
- 5- Araştırma için, Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurul Başkanlığı'ndan (Tarih: 25.12.2020; Sayı: 4/22) gerekli izinler alınmıştır.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 17%

### Atf bilgisi / Citation:

Salcı, E., Aydın, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 202-219.

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, Kastamonu İl Merkezindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin anne eğitim seviyesine, baba eğitim seviyesine, sınıf seviyesine ve cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, 1674 öğrenciye Evrensel Fen Okuryazarlık Ölçeği (EFOYÖ) uygulanmıştır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırma, tarama modelindedir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeyinin "yüksek" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca evrensel fen okuryazarlık puanlarına, anne ve baba eğitim seviyesinin, sınıf seviyesinin ve cinsiyetin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeylerini artırmak için onların teknolojik tasarımları incelemeye, müzeleri ziyaret etmeye, bilim insanlarının buluşlarını hikayeleştirmeye, bilimsel dergi ve belgeselleri takip etmeye ve yaratıcılıklarını kullanarak teknolojik araç ve gereç tasarlamaya teşvik edilmeleri önerilir.

**Anahtar kelimeler**

Evrensel fen okuryazarlık, ortaokul öğrencileri, anne ve baba eğitim seviyesi, sınıf seviyesi, cinsiyet

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine the universal science literacy levels of sixth, seventh and eighth grade students in public secondary schools in the Kastamonu Province and to determine whether this level changes according to the education level of the mother, the education level of the father, the grade level and gender. For this purpose, Universal Science Literacy Scale (USLS) was applied to 1674 students. This research using quantitative research design is in the survey model. SPSS package program was used to analyze the data obtained from the research. As a result of the analysis of the data, it was determined that the universal science literacy level of the students was "high". In addition, it was determined that universal science literacy level, parents' education level, grade level and gender have an effect. It is recommended that students are encouraged to study technological designs, visit museums, narrate scientists' discoveries, follow scientific journals and documentaries, and design technological tools and equipment using their creativity to increase their universal science literacy level.

**Keywords**

Universal science literacy, secondary school students, parents' education level, grade level, gender

## GİRİŞ

Küreselleşen toplumda eğitimcilerin ve hazırlanan programların en önemli amacı, öğrencileri küreselleşen bu dünyada yaşamlarını devam ettirebilecek ve gerektiğinde sorumluluk alabilecek bireyler olarak yetiştirmektir (Mun vd., 2015). Bu şekilde yetiştirilen öğrenciler, küresel ısınma, genetiği değiştirilmiş organizma, kök hücre araştırmaları, nano teknolojiler, petrol sızıntıları vb. sosyo-bilimsel konularda fikrini söyleyebilen, bilimsel bilgilerden yararlanarak karar verebilen ve küreselleşen toplumun yararları için sorunları çözebilen fen okuryazar bireyler olacaklardır (Boyes, Skamp ve Stanistreet, 2009; Mueller ve Zeidler, 2010; Roth ve Lee, 2004; Zeidler, Herman, Ruzek, Linder ve Lin, 2013).

Toplumlar ekonomik ve sosyal gelişmelerini devam ettirebilmeleri için her alanda yeni bilgiye ve teknolojiye ihtiyaç duymaktadırlar. Duyulan bu ihtiyaç ülkelerin diğer ülkelere olan bağımlılığını da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle ülkeler, bilgi ve teknolojiyi alıcı konumundan çıkıp üretici konumuna geçmeyi hedefleyerek vizyonlarını bu yönde güncellemiş ve buna paralel olarak da eğitime ayrılan bütçeyi ve yapılan yatırımları da arttırmışlardır (Yetişir, Batı, Kahyaoglu ve Birel, 2018). Geçmişte bu denli ciddi etkiler yaratmasa da, yaşanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisi günümüzde hiç olmadığı kadar açık bir biçimde görülmektedir. Küreselleşme, ekonomik rekabet, teknoloji ve bilişimdeki değişim ile paralel olarak da hayatımızı etkilemeye devam edecektir (MEB, 2006). Tüm bunlar dikkate alındığında ülkelerin güçlü bir geleceğinin olabilmesi için her vatandaşının iyi bir fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi gerekliliği ortaya koyulmuş ve bu noktada da fen bilimleri dersinin anahtar bir rol üstlendiği kaçınılmaz gerçek olmuştur (Kurtuluş ve Çavdar, 2011).

Kültürel kökeni çok eski yıllara kadar giden fen okuryazarlığı kavramı ilk defa Paul DeHart Hurd tarafından 1950'li yılların sonlarına doğru ortaya atılmış (Hurd, 1958) ve bunu takiben bir çok alanda okuryazarlık terimi farklı alanlar için de kullanılmaya başlanmıştır (Cappellaro, 2018). Fen okuryazarlığı kavramı zamanla farklı anlamlar ve boyutlar kazandığı görülmektedir (Bybee, 1997). Fen okuryazarlığı; doğal dünyayı ve onun üzerinde insanlar tarafından meydana getirilen değişiklikleri anlamak, gerektiğinde karar verebilmek için bilimsel bilgiyi kullanmak ve sorunları belirleyerek çözüm yolları bulmak olarak tanımlanabilir. Fen okuryazarlığı sadece fen kavramları hakkında bilgi sahibi olmayı değil aynı zamanda bilimsel sorgulamayı içermektedir (OECD, 2019). Fen okuryazarı bireyler, fen bilimlerine ilişkin temel bilgilere (Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler) ve doğal çevrenin keşfedilmesine yönelik bilimsel süreç becerilerine sahiptirler. Bu bireyler, kendilerini toplumsal sorunlarla ilgili problemlerin çözümü konusunda sorumlu hisseder, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri yardımıyla bireysel veya işbirliğine dayalı alternative çözüm önerileri üretebilirler (MEB, 2013).

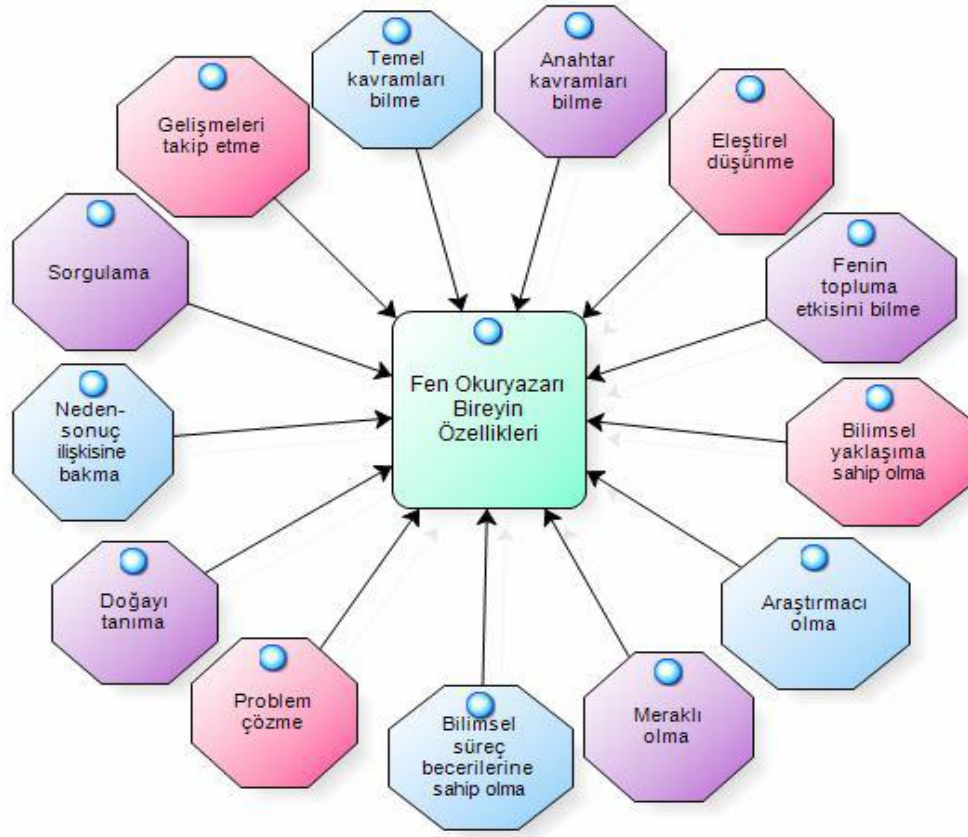
American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993) fen eğitiminin önemli amaçlarından birisini, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlık seviyesinin artırılması şeklinde belirtmektedir. Fen eğitiminde; fen kavramlarının daha iyi anlaşılması, öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması ve bilimin doğasının üzerine temellendirilmesi üzerinde durulmakta ve sadece bu boyutlarla sınırlı kalmayacak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Fen okuryazarlığı kavramının gelişmiş ülkelerde yerini alması ile birlikte, fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi öğretim programları içerisine de dahil edilmeye başlanmıştır. Gelişmiş ülkelerin eğitim programlarının incelenmesi ile öğretmenin

aktif, öğrencilerin pasif olduğu, öğretmenin bilgi aktardığı öğrencinin aktarılan bilgiyi sorgusuz kabul ederek ezberlediği edilgen program anlayışının terk edildiği görülmüştür. Bu gelişmeler doğrultusunda da eğitim programımız revize edilmiş, öğretmen ve öğrencinin rolü yeniden tanımlanmıştır. Öğretmen bilgiyi aktaran konumundan sıyrılıp, öğrenim sürecini yönlendiren, öğrenme için uygun ortamı ve materyali hazırlayan, öğrenciyle birlikte öğrenen kişi olarak tanımlanmıştır. Öğrenci ise bilgiyi keşfeden kişi olarak tanımlanmıştır. Öğrenci bilgiyi keşfettikçe ilgisi artacak, öğrenmeyi öğrenecek, araştırarak, akıl yürütecek ve sorumluluk alarak süreçte aktif rol oynayacaktır (MEB, 2013).

Çocuk doğuştan gelen bir içgüdü ile çevresindeki her şeye ilgi duyar, onları tekrar tekrar inceler ve öğrenmeye çalışır. Öğrenirken sürekli inceleme ve araştırma yapar. Çocuk çevresindeki olaylarla, sınıfta öğrendikleri arasında iyi bir bağ kurmayı becerebilir. Sınıfta anlatılan fen konuları ile doğada oluşan gerçek fen olayları arasında bağ kurulabildiği zaman çocuğun öğrendiği fen konuları ile çevresinde gördüğü gerçek fen olaylarının birbirinin aynı olduğunu anlayabilir (Soylu, 2004). Bu nedenle çocukların yeterli düzeyde eğitim ve öğretim görmelerinin yanında, bir bakıma fen alanında da okuryazar olmaları önemlidir (MEB, 2005; 2013). Çevreleri ve dünya ile aktif bir biçimde ilgilenen, anlamlı sorular sorarak gözlemler yapan, veriler toplayıp bunları analiz edebilen ve analiz sonuçlarını sunabilen, başkalarıyla uygarca iletişim kurabilen, bilgili ve yetenekli fen dalında okuryazar bireyler yetiştirmek yeni fen bilimleri dersi öğretim programının ana hedeflerindedir (Gömleksiz vd., 2006; MEB, 2018).

Fen bilimleri dersinde öğretmenler tarafından, öğrencilerinin fikirlerini rahatça ifade edebilmelerini, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmelerini ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları haklı gerekçelerle sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü üstlenmelidir (MEB, 2018). Bahsi geçen tüm kavramlar aslında fen okuryazarlığının temelini oluşturmaktadır. Ülkemizin üreten ülkeler arasında yer alabilmesi için, öğrencilerini araştıran, sorgulayan, keşfeden, oluşturduğu argümanlar sonucunda çalışmalarını ürüne dönüştürebilen bireyler olarak yetiştirmek isteyen eğitim vizyonumuzda sadece fen bilimleri öğretmenlerinin değil, eğitim öğretimin herhangi bir basamağında yer alan tüm öğretmenlerin iyi birer fen okuryazarı olmaları, olayları farklı açılardan değerlendirmeleri, zihinsel yeteneklerini geliştirmeleri, problem çözmede bilimsel süreç becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Böyle öğretmenler olduğu sürece sınıf ortamlarında paylaşımın arttığı, çözümler üreterek bu çözümleri gündelik yaşantılarına uyarlayabilen aktif bir sınıf ve öğrenciler oluşacaktır. Bu nitelik özelde fen bilimleri dersinde, genelde de tüm derslerde performansı etkileyecek ve eğitim sistemi istenilen yönde geliştirecektir (Yetişir ve Kaptan, 2007). Fen okuryazarı bir bireyin özellikleri Şekil 1’de gösterildiği gibi özetlenmiştir.

Şekil 1. Fen Okuryazar Bireyin Özelliklerine Yönelik Model (Kaya ve Bacanak, 2013)



Programme for International Student Assessment (PISA), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı uygulamasıyla ve Amerika Birleşik Devletleri'nin öncülük yaptığı **Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması** değerlendirme testleriyle fen okuryazarlığı uluslararası bir boyuta ulaşmıştır.

PISA, 15 yaş civarındaki öğrencilerin, aldıkları zorunlu eğitim dönemimin sonunda hayata hazır oluş durumlarını belirlemek ve öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerini ölçmek için yapılan uluslararası bir testtir. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan PISA'nın objektif göstergeleri ile ülkeler, katılan diğer ülkeler arasında ne durumda oldukları hakkında bilgi sahibi olurlar. Eğitim durumlarına ve uygulayacakları politikalara yön verirler. Katılımcı ülkeler, bu uygulamanın sonuçlarına göre bir rapor hazırlayarak durum analizi yaparlar (MEB, 2019). PISA sınavlarına katılan Türkiye, OECD ülkeleri ve diğer ülkelerin yıllara göre fen okuryazarlık puan ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yıllara Göre Ülkelerin Fen Okuryazarlık Puan Ortalamaları (MEB, 2019)

	Yıllar				
	2006	2009	2012	2015	2018
OECD	498	495	501	493	489
<b>Türkiye</b>	<b>424</b>	<b>454</b>	<b>463</b>	<b>425</b>	<b>468</b>
Diğer Ülkeler	478	471	477	465	458

Dünyanın en kapsamlı eğitim araştırması olan ve 2003 tarihinden itibaren Türkiye'nin de katıldığı PISA sonuçlarına göre, Türkiye fen okuryazarlığında OECD ülkeleri arasında Tablo 1'de gösterildiği gibi ortalamanın altında kalmıştır. Sadece 2018 yılında OECD ülkelerinin altında bir ortalamaya sahip olsa da katılan tüm ülkeler içerisinde ilk defa ortalamanın üstüne çıkmıştır (MEB, 2019; Anıl, Özkan ve Demir, 2015).

Evrensel fen okuryazarlık kavramı tanım olarak fen okuryazarlık kavramına benzese de daha geniş kapsamlıdır. Teknolojinin hızla geliştiği dünyada, toplumdaki her bir bireyin çevresindeki gelişmelerden haberdar olması, onların fen okuryazarlıklarına ve evrensel bir vatandaş olarak görülmesine bağlıdır. Tal ve Kedmi (2006) araştırmalarının sonucunda, öğrencilerin gerek bireysel gerekse grup olarak fenle ilgili sosyal konular ve toplumdaki yansımaları hakkında bilgi sahibi olduklarında, olayları analiz edebilmeleri, karar verebilmeleri ve konuyla ilgili tutum geliştirip harekete geçebileceklerinden bahsetmişlerdir.

Güncellenen 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarında fen okuryazarlığı, sadece bilişsel bilgi anlayışıyla sınırlı kalmayıp, duyuşsal becerilerinde önemli olduğu bir anlayış haline gelmiştir. Özellikle mevcut program, 21. yüzyıl becerileriyle zenginleştirilip analitik düşünme, iletişim ve takım çalışması, karar verme ve girişimcilik gibi becerileri daha fazla vurgulamaya önem vermiştir (Can ve Çelik, 2020). Buradan hareketle, sosyal ve toplumsal karakter, davranış ve değerlerine sahip, sosyobilimsel konulara hakim, iletişim ve işbirliği içinde olan ve ekolojik dünya görüşüne sahip evrensel bireylerin yetiştirilmesi eğitim açısından kaydadeğerdir. Bütün bunlar dikkate alındığında Mun vd. (2015) tarafından geliştirilen ve Çelik (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan evrensel fen okuryazarlığı ölçeği'nin hem fen bilimleri öğretim programının vizyonu ile örtüşmesi, hem de yenilenen programdaki fen okuryazarlık boyutlarının birçoğu ile uyumu, bu ölçme aracının fen okuryazarlığı konusundaki geçerliliğini göstermektedir. Evrensel fen okuryazarlığının ulusal alanyazındaki yansımalarına bakılacak olursa; fen ve teknoloji okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı veya bilimsel okuryazarlık gibi farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar daha ziyade fen okuryazarlığı ile ilgili olup, evrensel fen okuryazarlığı ile ilgili yurt içinde yapılmış az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları; Çelik (2016), Çelik ve Can (2017) ve Can ve Çelik (2020) tarafından yapılmıştır. Ayrıca, alanyazında ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili yapılmış bir çalışmaya da rastlanılamamıştır. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Programlara genel olarak bakıldığında özellikle son programlarda bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2005; 2013). Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi; "ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri nasıl değişmektedir?" olarak tanımlanmıştır. Bu problemi cevaplandırmada kullanılan alt problemler ise:

1. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlığı hangi düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyi;
  - a) Anne eğitim seviyesine,
  - b) Baba eğitim seviyesine,
  - c) Sınıf seviyesine,



d) Cinsiyete,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeylerini (EFOYD) ve bazı değişkenlerin bu düzeye etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olaylar kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2015).

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Kastamonu İl Merkezindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören ve rastgele olarak seçilen 1674 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımı**

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	822	49,1
	Erkek	852	50,9
Sınıf Seviyesi	Altıncı	469	28,0
	Yedinci	867	51,8
	Sekizinci	338	20,2
Anne Eğitim Seviyesi	Yüksek Lisans/Doktora	67	4,0
	Üniversite	323	19,3
	Lise	427	25,5
	Ortaokul	380	22,7
	İlkokul	425	25,4
Baba Eğitim Seviyesi	Diğer	52	3,1
	Yüksek Lisans/Doktora	113	6,7
	Üniversite	413	24,7
	Lise	589	35,2
	Ortaokul	339	20,2
	İlkokul	185	11,1
	Diğer	35	2,1

208

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyini belirlemek ve evrensel fen okuryazarlık düzeyinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği (EFOYÖ) kullanılmıştır.

### Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği (EFOYÖ)

Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği (EFOYÖ), 2015 yılında Mun vd. tarafından, 21. yüzyılın sosyal ve toplumsal karakter, davranış ve değerlerine sahip, sosyobilimsel konulara hâkim evrensel bireylerin yetiştirilmesi temeline dayandırılarak hazırlanmıştır. Ölçek 48 maddeden oluşan beşli likert tipindedir ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur

(Mun vd., 2015). Ayrıca fen okuryazarlığına kazandırılan evrensellik kavramı, toplumdaki her bireyin evrensel bir vatandaş olarak görülmesine dayanmaktadır. Bu ölçek, Çelik (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve 645 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanarak test edilmiştir. Pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizi ile denenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında geçerliğin sağlandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve bu değer 0,91 olarak bulunmuştur (Çelik, 2016). EFOYÖ; "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 240, minimum puan ise 48'dir. Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek için gerekli izinler alınarak bu araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Alanyazında bu ölçeğin kullanılmasıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde; Çelik (2016) araştırmasında, "Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği" nin Türkçe'ye uyarlanmasını yapmış ve uyarlanan bu ölçeği Türkiye'nin 12 farklı istatistikî bölgesindeki 20 farklı üniversitede öğrenim gören dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla kullandığı tespit edilmiştir. Çelik ve Can (2017) araştırmalarında, evrensel fen okuryazarlık ölçeğinin kültürler arası uyum ve geçerlilik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmalarının katılımcılarını Türkiye'de altı farklı üniversitede öğrenim gören 645 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmalarında, evrensel fen okuryazarlık ölçeğinin alanyazına katkı sağlayabilecek nitelikte geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Can ve Çelik (2020) araştırmalarında ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkiye İstatistikî Bölge Birimlerine göre evrensel fen okuryazarlık düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın katılımcıları için Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurul Başkanlığı'ndan (Tarih: 25.12.2020; Sayı: 4/22) gerekli izinler alınmış ve gönüllülük esasına göre araştırmaya başlanılmıştır. Uygulanan ölçek; katılımcıların demografik özelliklerini içeren birinci kısım ve 48 maddeden oluşan ikinci kısım olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. EFOYÖ uygulanmadan önce ilk kısmı katılımcılara göre düzenlenmiş ve sonra uygulama yapılmıştır. Ölçeğin ortaokul öğrencilerine uygulanmasında özellikle ölçekteki bazı maddelerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin kafalarında herhangi bir soru işaretinin kalmaması sağlanmıştır. Ölçekte yer alan kavramlar ortaokul öğrencilerinin de anlayabileceği düzeyde olduğu için ölçeği uygulama esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır. Ancak, araştırmacı yine de öğrencilerin zorlanabileceği bazı kelimeleri (global=küresel vb.) uygulamadan önce öğrencilerle paylaşmış ve tahtaya kısa açıklamalar şeklinde not almıştır. İhtiyaç halinde öğrencilerin bireysel soruları da yanlı olmayacak şekilde cevaplandırılmıştır. Ayrıca ölçeğin, katılımcı grubuna dahil olmayan ortaokul öğrencilerine ön uygulaması yapılarak, ölçekteki her bir maddenin anlaşılabilirliği test edilmiş ve verilecek süre belirlenmiştir. Ölçek, katılımcı grubu için istenilen sayıda çoğaltılarak araştırmacılar tarafından 30 dakika süreyle uygulanmıştır. Ölçek dağıtılmadan önce öğrencilere bunun bir akademik çalışma olduğundan, not etkisinin olmadığından ve elde edilen verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağından bahsedilmiş ve böylece ölçeği cevaplama samimi olmaları ve gerçekleri yansıtılmaları istenmiştir. Ölçme

aracına samimi cevaplar vermediği düşünülen veya ölçeğin önemli bir kısmının boş bırakıldığı görülen öğrencilerin ölçeklerinden 26 tanesi değerlendirmeye alınmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinden altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfların alınmasının sebebi; bu seviyelerdeki öğrencilerin fen kavramları ile ilgili bilgilere sahip olma, bir problemle karşılaştıklarında çözüm yolları üretebilme, fenden yararlanabilme ve deney yapabilme gibi becerilere daha hakim oldukları düşünülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin seçilmesinin diğer bir sebebi ise; üç yılda bir uygulanan ve 15 yaş grubu öğrencilerin girdiği PISA uygulaması için kendi evrensel fen okuryazarlıkları hakkında bir ön bilgi sahibi olmalarının amaçlanmasıdır. Öğrencilerin fen okuryazarlıklarının da ölçüldüğü bu sınavlarda farkındalık oluşturmak onların fen başarılarını arttırmalarında ve fene karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli olabilir. Ayrıca ölçek, öğrencilere bahar döneminin sonlarına doğru uygulanmıştır. Burada amaç, fenle ilgili daha çok kavrama sahip olmalarıdır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizleri bir istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Hangi testlerin kullanılacağına dair karar vermeden önce, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu çalışmada, EFOYÖ'den elde edilen verilerin normallik testine yönelik örneklem büyüklüğü 35'ten büyük olduğu için Kolmogorov Smirnov testi (McKillup, 2012) kullanılmış ve elde edilen veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** EFOYÖ'den Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	<i>p</i>
EFOYÖ	1674	179,21	33,995	0,000*

\* $p < 0,05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin normallik testi sonucu ise  $p < 0,05$  olduğu için, EFOYÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve bundan sonraki aşamalarda öğrencilerden elde edilen verilerin analizlerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Öğrencilerin EFOYD'si betimsel istatistik ile belirlenmiştir. EFOYD'nin anne ve baba eğitimine ve sınıf seviyesine göre değişimi Kruskal-Wallis testi kullanılarak tespit edilmiş, cinsiyet değişkeninin etkisi ise Mann-Whitney U testi ile çözümlenmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyine ait bulgular, araştırmanın alt problemleri ile ilişkilendirilerek aşağıdaki gibi yorumlanmıştır.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlıklarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bu amaçla, Kastamonu İl Merkezindeki devlet ortaokullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 1674 öğrencinin EFOYÖ'ye verdikleri cevaplar, ölçeğin beşli likert tipine göre gruplandırılmış ve bu cevaplardan elde edilen puanların frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Ortaokul Öğrencilerinin EFOYD Sonuçları

Çok Yüksek		Yüksek		Orta		Düşük		Çok Düşük	
240-201,7		201,6-163,4		163,3-124,9		124,8-86,5		86,4-48,0	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
424	25,33	779	46,53	356	21,27	84	5,02	31	1,85

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yaklaşık %25'inin "çok yüksek", %46,5'inin "yüksek", %21'inin "orta", %5'inin "düşük" ve yaklaşık %2'sinin ise "çok düşük" seviyelerde oldukları bulunmuştur. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin çoğunluğunun fen okuryazarlık düzeyi bakımından "yüksek" seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin EFOYÖ'den aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar ile alınan puanların ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaokul Öğrencilerinin EFOYÖ Sonuçları

	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{X}$	SS
EFOYÖ	1674	48	240	179,2	34,0

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin aldığı en düşük puan 48, en yüksek puan 240'tır. Öğrencilerin EFOYÖ'den aldıkları puanların ortalaması 179,2 olup bu değer genel olarak ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin EFOYD'nin "yüksek" olduğunu göstermektedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, ortaokul öğrencilerinin EFOYD'nin anne eğitim seviyesine, baba eğitim seviyesine, sınıf seviyesine ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amaçla, öğrencilerin EFOYÖ'ye verdikleri cevaplar ve elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir. Ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin EFOYD'nin anne eğitim seviyesine göre değişimi Kruskal-Wallis testi kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Ortaokul Öğrencilerinin EFOYÖ Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalamaları	SD	Ki-Kare ( $\chi^2$ )	p	
Anne Eğitim Seviyesi	YL/Doktora	67	824,16	5	25,041	0,000
	Üniversite	323	931,63			
	Lise	427	827,80			
	Ortaokul	380	823,35			
	İlkokul	425	818,37			
	Diğer	52	609,41			

$p < 0,05$

Tablo 6'da gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis testi analizi sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin EFOYD'de anne eğitim seviyesine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin anne eğitim seviyesi, onların EFOYD'yi etkileyen faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi, anne eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerin EFOYD'yi en yüksek (931,63), diğer olan öğrencilerin EFOYD'si en düşük (609,41) olarak tespit edilmiştir.

Ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin EFOYD'nin baba eğitim seviyesine göre değişimi Kruskal-Wallis testi kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Ortaokul Öğrencilerinin EFOYÖ Puanlarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalamaları	SD	Ki-Kare ( $\chi^2$ )	$p$
Baba Eğitim Seviyesi	YL/Doktora	113	842,70	5	19,094
	Üniversite	413	920,71		
	Lise	589	816,67		
	Ortaokul	339	808,11		
	İlkokul	185	796,13		
	Diğer	35	692,73		

$p<0,05$

Tablo 7'de gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis testi analizi sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin EFOYD'de baba eğitim seviyesine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin baba eğitim seviyesi onların EFOYD'ni etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür. Tablo 7'de görüldüğü gibi, baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerin EFOYD'yi en yüksek (920,71), diğer olan öğrencilerin EFOYD'si en düşük (692,73) olarak tespit edilmiştir.

Ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin EFOYD'nin sınıf seviyesine göre değişimi Kruskal-Wallis testi kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Ortaokul Öğrencilerinin EFOYÖ Puanlarının Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalamaları	SD	Ki-Kare ( $\chi^2$ )	$p$
Sınıf Seviyesi	6	469	879,19	2	15,394
	7	867	793,04		
	8	338	893,70		

$p<0,05$

Tablo 8’de gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis testi analizi sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin EFOYD’de sınıf seviyesine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sınıf seviyeleri onların EFOYD’yi etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür. Tablo 8’de görüldüğü gibi, sekizinci sınıftaki öğrencilerin EFOYD’si en yüksek (893,70), yedinci sınıftaki öğrencilerin EFOYD’si ise en düşük (793,04) olarak tespit edilmiştir.

Ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin EFOYD’nin cinsiyete göre değişimi Mann-Whitney U testi kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Ortaokul Öğrencilerinin EFOYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalamaları	Mann-Whitney U	Z	p	
Cinsiyet	Kız	822	889,44	299258,00	-5,15	0,000
	Erkek	852	777,74			

$p<0,05$

Tablo 9’a göre, ortaokul öğrencilerinin EFOYD’nin cinsiyete göre değişiminde kızların lehine anlamlı bir fark olduğu ( $Z= -5,15$ ;  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin cinsiyet değişkeni onların EFOYD’ni etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür.

EFOYÖ’nin demografik bilgilerinin analizi sonucunda, öğrencilerin EFOYD’leri anlamlılık derecelerine göre sıralandığında; sınıf seviyesi=1, cinsiyet=2, baba eğitim seviyesi=3 ve anne eğitim seviyesi=4 olarak tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin EFOYD’lerinde en etkili sınıf seviyesi, en az etkili ise anne eğitim seviyesinin olduğu görülmüştür.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öncelikle evrensel fen okuryazarlık düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin EFOYD’ye anne ve baba eğitim seviyelerinin, sınıf seviyelerinin ve cinsiyetlerinin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin EFOYÖ’den aldıkları puanların ortalaması,  $\bar{X}=179,2$ ’dir. Bu değer, onların EFOYD’nin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, 424 öğrencinin EFOYD’nin çok yüksek, 31’inin ise çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin evrensel fen okuryazarlıklarının istenilen seviyede olduğunu göstermektedir. Nitekim 2018 PISA sonuçlarında, uygulamaya katılan öğrencilerin fen okuryazarlık puan ortalaması, tüm ülkeler içerisinde ilk defa ortalamanın üstüne çıktığı belirtilmiştir (MEB, 2019). TIMSS 2019 raporuna göre ise, dördüncü ve sekizinci sınıflar seviyesinde Türkiye’nin fen performansı daha önceki TIMSS döngülerine kıyasla anlamlı ölçüde artmıştır (MEB, 2020). Bu sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin fen okuryazarlıkları açısından istenilen bir durum olarak görülmektedir. Başka bir çalışmada, Čipkova, Karolčík ve Scholzová (2020) ortaokul öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmalarının sonucunda, öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarının ortalama düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin EFOYD’ye anne ve babanın eğitim seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba eğitim seviyeleri üniversite olan



ortaokul öğrencilerinin EFOYÖ puan ortalamaları, diğer eğitim seviyelerine göre daha yüksek çıkmıştır. Buradan da anne ve babanın fen bilimleri dersine karşı ilgili olduğu, çocuklarını fen bilimleri ile ilgili alanlarda desteklediği, farkındalık oluşturduğu ve feni hem kendilerinin hem de çocuklarının günlük yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri sonuçları çıkarılabilir. Alanyazında yapılan ve bu araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmalarda mevcuttur. Soysal (2011) çalışmasında, bilimsel okuryazarlık puanlarına anne ve baba eğitim seviyelerinin etki ettiğini tespit etmiştir. Keskin, Tezel ve Acat (2016) yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, bilimsel okuryazarlık seviyelerinin anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Süren (2008) çalışmasında, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerini ve bilimsel okuryazarlık seviyelerini etkileyen değişkenleri araştırmıştır. 300 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmasının sonucunda, birinci kademe öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyelerinde anne ve baba eğitim düzeyinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız (2010) yapmış oldukları araştırmalarında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin fen dersindeki başarıları ile ebeveynlerinin sahip olduğu fen okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen bulgular, hem anne hem de babanın sahip olduğu fen okuryazarlık düzeyinin, öğrencinin seviye belirleme sınavı fen ve teknoloji dersi başarıları üzerinde orta düzey ve pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çocukların başarıyı yakalamalarında, fen konularına aşina olan bilimsel düşünme kapasitesine sahip ebeveynlerin çocuklarına yaptıkları doğru ve etkili rehberliğin de etkililiğinden bahsedilmiştir. Çocuklar anne ve babalarıyla uzun süre zaman geçirdikleri için kısa bir süre sonra onları taklit etmeye ve onlar gibi davranmaya başlarlar (Kılıç ve Ünal, 2020). Çocuklar ilk yaşlardan beri fen olaylarına karşı hep meraklı olmuşlardır. Bu durumda çocuğun ailesinin fen ile ilgilenmesi, çocuğun fen etkinlikleri yapmaya ve ileriki yaşamında fene karşı tutumlarının belirlenmesinde etkili olacaktır (Aktamış, Ünal ve Ergin, 2008). Ayrıca, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarıları, onların anne ve babalarının bu derse verdikleri önemle ilişkili olduğu görülmüştür (Harlan ve Rivkin, 2000).

Ortaokul öğrencilerinin EFOYD'nin okudukları sınıf seviyelerine göre farklılaşmış ve araştırma sonucunda onların EFOYD'ye sınıf seviyesinin etkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Evrensel fen okuryazarlık puanları sınıf seviyelerine göre; altıncı sınıflarda sıra ortalaması 879,19, yedinci sınıflarda 793,04 ve sekizinci sınıf sıra ortalaması ise 893,70 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, EFOYD'si en yüksek sekizinci sınıf öğrencilerinde en düşük ise yedinci sınıflarda okuyan öğrencilerde olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre daha iyi evrensel fen okuryazarı oldukları söylenebilir. Bu durumun sebepleri arasında, sekizinci sınıf öğrencilerinin fen kavramlarına altıncı ve yedinci sınıftakilere nazaran daha fazla sahip oldukları ve LGS sınavına hazırlanmaları gösterilebilir. Sınav sürecinde öğrenciler fen kavramlarını daha hızlı öğrenebilmekte ve öğrendikleri bilgiler kalıcı olabilmektedir. Yedinci sınıfların EFOYD'nin diğer sınıf seviyelerine göre daha düşük olması ise, bu sınıf seviyesindeki fen bilimleri dersi ünite konularının özellikle altıncı sınıf konularından biraz daha ağır olması olarak gösterilebilir. Öğrencilerin, altıncı sınıf fen bilimleri dersi ünite konularını öğrenmede kendilerini daha rahat hissetmeleri ve dolayısıyla da fen bilimleri dersiyse daha çok ilgilenmeleri onların EFOYD'sinin daha yüksek olmasına sebep olabilir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında, bu sonucu destekleyen araştırmaların

yanında, zıt yönde sonucu olan çalışma da mevcuttur. Soysal (2011) araştırmasında, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 846 yedinci sınıf ve 897 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmasının sonucunda, yedinci ve sekizinci sınıfların bilimsel okuryazarlık düzeyleri arasında sekizinci sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Duruk (2012) araştırmasında, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören toplam 648 öğrencinin fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyesini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyesinin, altıncı ve yedinci sınıflar arasında farklılık göstermediğini, ancak sekizinci sınıf öğrencilerinin bu sınıflardaki öğrencilere göre daha iyi fen ve teknoloji okuryazarı olduklarını tespit etmiştir. Ozan ve Benzer (2018) ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine yaptıkları araştırmalarında bilim uygulamaları dersini alan öğrencilerin fen okuryazarlık puan ortalamalarının ( $\bar{X}_{\text{altıncı sınıf}}=15,35$ ;  $\bar{X}_{\text{yedinci sınıf}}=15,76$ ) oldukça birbirine yakın çıktığını tespit etmişlerdir.

Özdem, Çavaş, Çavaş, Çakıroğlu ve Ertepinar (2010) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık seviyesini araştırdıkları çalışmalarının sonucunda ise, sekizinci sınıf öğrencilerinin testin tamamından aldıkları ortalama puanın, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin aldıkları ortalama puandan anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve bu farkın sekizinci sınıflar lehine olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, Keskin, Tezel ve Acat (2016) yaptığı araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasını, Kocaeli merkez bölgede rastgele seçilmiş 21 ilköğretim okulunda öğrenim gören 741'i yedinci sınıf, 743'ü ise sekizinci sınıf olmak üzere toplam 1484 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre yedinci sınıf öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bunun da sebebinin yedinci sınıflarda uygulanan yeni programdan dolayı olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada son olarak, ortaokul öğrencilerinin EFOYD'ye cinsiyetin etkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, kız öğrencilerin EFOYD'ye cinsiyet değişkeninin erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, kız öğrencilerin fen kavramlarına yönelik daha meraklı ve daha ilgili olduklarından kaynaklanabilir. PISA 2018' e göre ise, fen alanında erkek öğrencilerin ortalama puanının 464,6, kız öğrencilerin ortalama puanının ise 472 olduğu belirlenmiştir (MEB, 2019). Alanyazında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Soysal (2011) öğrencilerin cinsiyete göre bilimsel okuryazarlıklarını incelediği araştırmasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıktığını tespit etmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olduğu bu durumu, kız öğrencilerin merak düzeylerinin ve ilgilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olmasına bağlamıştır. Keskin, Tezel ve Acat (2016) çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyelerini araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda, bilimsel okuryazarlık toplam puan ortalamasının kızlar lehine farklılaştığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, yukarıda bahsedildiği gibi bazı çalışmalarda katılımcıların fen okuryazarlık düzeyine cinsiyet değişkeninin etkili olduğu, bazı çalışmalarda ise (Duruk, 2012; Woods-McConney, Oliver, McConney, Schibeci ve Maor, 2014). bu değişkenin etkili olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin etkili olduğu çalışmalarda ise genellikle, kızların erkeklere göre fen okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Bu araştırmada, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri tespit edilmiş ve bu düzeyin bazı değişkenlere göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Nicel olarak elde edilen bu sonuçlar, nitel bir çalışma ile desteklenerek daha detaylı bilgiler ortaya konulabilir.

2. Araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın nereden kaynaklandığına ve nasıl azaltılabilir yönünde araştırmalar yapılabilir.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyelerinin onların evrensel fen okuryazarlık düzeylerini etkilediği görülmüştür. Bundan dolayı, ebeveynler fen bilimleri dersinin önemi hakkında daha da bilgilendirilebilirler.

## KAYNAKÇA

- AAAS (1993). *Benchmarks for science literacy, project 2061*. New York: Oxford University Press.
- Aktamış, A., Ünal, A., & Ergin, P. (2008). Öğrencilerin fene yönelik tutumlarına ailelerinin etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 39-48.
- Anıl, D., Özkan, Y. Ö., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 Araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.
- Boyes, E., Skamp, K., & Stanistreet, M. (2009). Australian secondary students' views about global warming: Beliefs about actions, and willingness to act. *Research in Science Education*, 39, 661-680.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Can, Ş., & Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkiye istatistikî bölge birimlerine göre evrensel fen okuryazarlık düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 112-133.
- Cappellaro, E. (2018). *Multidisciplinary studies-4 (educational sciences)*, Ed. Şahin, H., (1th Edition). *Levels of basic and integrated science process skills of preservice primary school teachers*, p. 93-114. Podgorica, Montenegro.
- Čipková, E., Karolčík, S., & Scholzová, L. (2020) Are secondary school graduates prepared for the studies of natural sciences?-evaluation and analysis of the result of scientific literacy levels achieved by secondary school graduates. *Research in Science & Technological Education*, 38(2), 146-167.

- Çelik, C. (2016). *Evrensel fen okuryazarlık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, C., & Can, Ş. (2017). Intercultural adaptation and validity study: universal science literacy scale (USLS). *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2125-2136.
- Duruk, Ü. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyesinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Gömleksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., Saylan, N., Battal, N., Yıldırım, G., Kaya, Z., Ulusoy, A., Aksu, M., & Yıldırım, A. (2006). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-215.
- Harlan, J. D., & Rivkin, M. S. (2000). *Science experiences for the early childhood years: An integrated approach*. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Hurd, P. D. (1958). Science literacy: Its meaning for American schools. *Educational Leadership*, 16(7), 13-16.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, M., & Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-228.
- Keskin, H., Tezel, Ö., & Acat, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 1-18.
- Kılıç, R., & Ünal, M. (2020). Ebeveynlerin okul öncesi dönemde fen ve fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(10), 1-20.
- Kurtuluş, N., & Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-23.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. (2<sup>th</sup> Edition). United States: Cambridge University Press.
- MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara. 21 Mayıs 2020 tarihinde [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_on\\_raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf) adresinden alınmıştır.

- MEB (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 15. Ankara: MEB.
- Mueller, M. P., & Zeidler, D. L. (2010). Moral-ethical character and science education: Ecojustice ethics through socioscientific issues (SSI). In D. Tippins, M. Mueller, M. van Eijck, & J. Adams (Eds.). *Cultural studies and environmentalism: The confluence of ecojustice, place-based (science) education, and indigenous knowledge systems*. (pp. 105-128). New York, NY: Springer.
- Mun, K., Shin, N., Lee, H., Kim, S. W., Choi, K., Choi, S. Y., & Krajcik, J. S. (2015). Korean secondary students' perception of scientific literacy as global citizens: Using global scientific literacy questionnaire. *International Journal of Science Education*, 37(11), 1739-1766.
- OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Ozan, Ü., & Benzer, S. (2018). Seçmeli bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin fen okuryazarlığı-fene yönelik tutumlarına etkisi ve öğretmenlerin ders hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 22-37.
- Özdem, Y., Çavaş, P., Çavaş, B., Çakıroğlu, J., & Ertepinar H. (2010). An investigation of elementary students scientific literacy levels. *Journal of Baltic Science Education*, 9(1), 6-19.
- Roth, W. M., & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88(2), 263-291.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar. Keşif yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Soysal, M. (2011). *Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarıları ile fen okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılması ve öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerinin incelenmesine yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Süren, T. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde bilimsel okuryazarlık düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, R., Sanalan, A., Bektaş, Ö., & Kaygısız, Y. (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 125-143.
- Tal, T., & Kedmi, Y. (2006). Teaching socioscientific issues: classroom culture and students' performances. *Science and Education*, 1, 615-644.
- Woods-McConney, A., Oliver, M. C., McConney, A., Schibeci, R., & Maor, D. (2014) Science engagement and literacy: A retrospective analysis for students in Canada and Australia. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1588-1608.
- Yetişir, M. İ., Batı, K., Kahyaoğlu, M., & Birel, F. K. (2018). Dezavantajlı öğrencilerin fen okuryazarlık performanslarının duyuşsal özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 143-158.

- Yetişir, M. İ., & Kaptan, F. (2007). Sınıf Öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığının önemi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14 Mayıs, Bakü, Azerbaycan.
- Zeidler, D. L., Herman, B. C., Ruzek, M., Linder, A., & Lin, S. (2013). Cross-cultural epistemological orientations to socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 251-283.





**Öğretmen Adaylarında Kariyer Yetkinlik Beklentisi ve Mesleki Sonuç Beklentisi:  
Kariyer Stresinin Aracı Rolü**  
*Career Self-Efficacy and Vocational Outcome Expectations among Prospective Teachers:  
Mediating Role of Career Distress*

Aybala Ceylin Gürpınar<sup>1\*</sup>

Büşra Emül<sup>2</sup>

Diğdem Müge Siyez<sup>3</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup> Yüksek lisans öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Master student, Dokuz Eylül University, Turkey

aybalagurpinar@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-6092-8642

<sup>2</sup> Yüksek lisans öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye,

Master student, Dokuz Eylül University, Turkey,

busraemull@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-0136-5242

<sup>3</sup> Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye,

Prof.Dr., Dokuz Eylül University, Turkey,

didem.siyez@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-4724-3387

Makale geliş tarihi / First received : 01.01.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 09.03. 2021

**Bilgilendirme / Acknowledgement:**

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmada yazarların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Ölçeklerin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan yazarlardan e-posta yoluyla izinleri alınmıştır. Bununla birlikte ölçme araçlarının öğretmen adaylarına uygulanabilmesi amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden gerekli izinler alınmıştır (Tarih:14.03.2019; sayı:19).

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 21%

**Atf bilgisi / Citation:**

Gürpınar, A. C., Emül, B., & Siyez, D. M. (2021). Öğretmen adaylarında kariyer yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi: Kariyer stresinin aracı rolü. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 220-237.

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kariyer yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi arasındaki ilişkide kariyer stresinin aracı rolünün incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 377 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Mesleki Sonuç Beklentileri Ölçeği, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu, Kariyer Stresi Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli sonucu elde edilen bulgular, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi arasındaki ilişkide kariyer stresinin kısmi aracı role sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının mesleki sonuç beklentilerini geliştirmek amacıyla yapılacak kariyer müdahalelerinde kariyer yetkinlik beklentisi ile birlikte kariyer stresinin de ele alınması önerilmektedir.

### Anahtar kelimeler

Kariyer Yetkinlik Beklentisi, Mesleki Sonuç Beklentisi, Kariyer Stresi, Öğretmen adayı

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine the mediating role of career stress in the relationship between career self-efficacy expectation and vocational outcome expectation among prospective teachers. The sample consisted of 377 students in a state university. The participants completed the Career Decision Making Self-Efficacy Scale, the Vocational Outcome Expectations Scale, the Career Stress Inventory, and a demographic questionnaire. The structural equation model showed that career stress has a partial mediating role in the relationship between career self-efficacy expectation and vocational outcome expectation. As a result, it is recommended to address the career stress together with self-efficacy expectation in career interventions to improve prospective teachers' vocational outcome expectations.

### Keywords

Career Self-Efficacy, Vocational Outcome Expectations, Career Distress, Prospective Teachers

## GİRİŞ

Kişinin çalışarak amaçlı bir yaşam örüntüsünü sürdürmesi olarak tanımlanan kariyer olgusu (National Career Development Association, akt. Zunker, 2006) temellerini işe yerleşme ve meslek seçiminden almaktadır ve 1900'lü yılların başından günümüze kadar önemli değişiklikler göstermiştir. Bu süreçte kariyer seçimini ve kariyer gelişimini açıklamaya yönelik pek çok kariyer psikolojik danışmanlığı kuramı ortaya konmuştur. Kariyer psikolojik danışmanlığının tarihsel seyri içerisinde başlangıç noktası kişisel özellikler ile mesleğin gerektirdiği nitelikleri eşleştirmek amacıyla Frank Parsons'un 1908 yılında Boston'da mesleki rehberlik bürolarını kurması olarak kabul edilmektedir (Pope, 2000). Parsons'ın bu alandaki çalışmaları zaman içerisinde psikolojik danışma olarak tanımlanan bir uzmanlık alanına dönüşürken; bu dönüşümde kariyer ve kariyer psikolojik danışmanlığı kavramlarını ortaya atan ve gelişimsel kariyer psikolojik danışmanlığı kuramcılarında birisi olan Donald Super'ın da yadsınamaz bir rolü bulunmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda da kariyer olgusu ve kariyer psikolojik danışmanlığı gelişimini devam ettirmekte ve yeni kuramlar ortaya konmaktadır. Temel dayanaklarını Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın karşılıklı belirleyicilik ve özyeterlik kavramlarından alan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK; Lent, Brown ve Hackett, 2002) günümüzde kariyer psikolojik danışmanlığı alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Eryılmaz ve Kara, 2018; Karamenders, 2020).

SBKK, bireyin kendi kariyer gelişimini ele alırken bireyin bilişsel ve duyuşsal durumları gibi kişisel nitelikleri ile kontrol altında olması her zaman mümkün olmayabilecek olan çevresel faktörlerin üzerinde durmaktadır (Lent ve Brown, 1996). Bireyin kendi özellikleri içerisinde ilgi, yetenek, değer, benlik algısı ve davranışları yer alırken; çevresel faktörler ise sosyal destek ve ekonomik durumu içermektedir. Bireyin kendi performansı, başarı durumu ile ilgili çevresinden gördüğü cesaretlendirme ve performans sırasındaki duygusal tepkileri (Işık, 2013) yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi olmak üzere birbiriyle etkileşimli iki temel algının gelişmesini sağlamaktadır (Lent ve Brown, 1996). Bu iki temel algı hem kariyer kararı vermede hem de kariyer kararını gerçekleştirmede önemli belirleyicilerdir (Bağlama ve Uzunboylu, 2017).

Lent, Brown ve Hackett (1994) yetkinlik beklentisini bireyin engelle karşılaştığında harcadığı çaba, ısrar, düşünce öğeleri, duygusal tepkileri ve çevre seçimini belirleyen dinamik inançların tamamı olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, kariyer kararı verme yetkinliği önemli kariyer kararları alırken ve kariyer gelişim rolleri ile ilgili olumlu sonuçlar üretirken ortaya çıkan yeterliliği ifade etmektedir (Bağlama ve Uzunboylu, 2017). Kariyer planı yapılırken kişinin kariyer yetkinlik beklentisini yüksek tutması önemlidir. Yetkinlik beklentisinin yüksek olması bireylerin güvenilir amaçlar belirleme ve motivasyonlu bir şekilde hedefe yönelik davranışlara yaklaşmasına neden olabilirken; düşük yetkinlik beklentisi, bireylerin daha düşük motivasyon ile hedeflerden ve davranışlardan kaçmasına neden olabilmektedir (Atılğan, 2017; Yeşilyaprak, 2015). Yüksek yetkinlik beklentisi, hedefe yönelik daha güçlü davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırıcı bir faktör olabileceği için sonuç beklentilerini de güçlendirebileceği belirtilmektedir (Betz ve Voyten, 1997).

Sonuç beklentisi, belirli davranışların belirli sonuçları ortaya çıkarmasına yönelik inançtır (Betz ve Voyten, 1997) ve bu doğrultuda mesleki sonuç beklentisi ise bireyin kariyerinin bir parçası olarak gelir, statü, yeni beceriler öğrenmek gibi başarının uzun vadeli sonuçlarına yönelik

inancını ifade eder (Monsalve, Zahra, McPadden, Sonnert ve Sadler, 2016). Örneğin “Eğer bu mesleği yaparsam, ne olacak?”, “Bu mesleği başarılı bir şekilde yaparsam sonucunda ne elde edebilirim?” şeklinde sonuca yönelik göndermeler bireylerin mesleki sonuç beklentileriyle ilgilidir (Sharf, 2017). Sonuç beklentisinin bir davranışın motive edilmesinde önemli bir rolü (Özyürek, 2015) olmakla birlikte yetkinlik beklentisinden de etkilemektedir. Olumlu sonuç beklentisine sahip birey gerekli yeterliğe sahip olduğundan şüphe duyuyorsa buna ilişkin eylemlerinden kaçınabilir (Lent ve Brown, 1996). Benzer şekilde birey yüksek öz yeterlik sahibi olsa bile düşük mesleki sonuç beklentileri belirli bir kariyeri sürdürmeyi engelleyebilir (Lent ve diğerleri, 1994). Bu doğrultuda yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentileri arasında etkileşimli bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim literatürde bu ilişkiyi destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Baglama ve Uzunboylu, 2017; Betz ve Voyten 1997; Godding ve Glasgow 1985).

Mesleki sonuç beklentisinin bir davranışın başlatılıp sürdürülmesi, seçim ve performans hedeflerinin belirlenmesinde önemi (Özyürek, 2015) ve belli amaçlarda başarıya ulaşılma ihtimalini arttırmadaki rolü, sonuç beklentisi kavramını daha ayrıntılı incelenmesinin önemini ortaya koymaktadır (Işık, 2013). Bu nedenle mesleki sonuç beklentisi ile ilişkili diğer kavramların anlaşılmasının, ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında kariyer yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi arasındaki ilişki de aracı olabilecek çeşitli değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yer almaktadır. Kariyer keşfi ve kararlılık (Betz ve Voyten, 1997), kişilik özellikleri (Brown ve Cinamon, 2016), kariyer ilgisi (Huang ve diğ., 2020), sosyal destek (Işık, 2013) bu araştırmalara örnek olarak verilebilir. Günümüz iş dünyasında aynı anda birden fazla işi yürütme, performans dayalı ilerleme, dinamik rol ve görevler, yaşam boyu eğitim, girişimcilik, esnek zamanlama, takım çalışması gibi beklentiler ön plana çıkmaktadır (Armstrong, 2009; Yeşilyaprak, 2015). Bu beklentilerle birlikte üniversitesi mezunu gençlerin iş bulma süreleri de uzamaktadır. Dolayısıyla kariyer yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi arasındaki ilişki de kariyer stresinin de etkili bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Kariyer stresi, kariyer kararsızlığı, kariyer uyumsuzluğu ve kariyer engelleriyle karşılaşmak gibi birçok olumsuz kariyer deneyiminin yaygın ve acı verici bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Creed, Hood, Praskova ve Makransky, 2016). Choi ve ark. (2011) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada çeşitli stres türleri arasında kariyer stresinin en üst sırada olduğunu bildirmişlerdir. Türkiye’de de kariyer stresinin gençler arasında oldukça yaygın olduğu görülmektedir (Şensoy ve Siyez, 2019). Gizir (2005) tarafından yapılan çalışmada da üniversite son sınıf öğrencilerinin Türkiye’de sık sık bildirdiği dokuz problemlilik alan arasında kariyer sıkıntısının üçüncü sırada yer aldığı belirlenmiştir. Gençlerin önemli bir kısmının kaygı, stres ve depresyon düzeylerinin genel popülasyona kıyasla daha yüksek olduğu ve bu doğrultuda psikolojik iyi oluş düzeylerinin ise düşük olduğu bilinmektedir (Fouad ve ark., 2006). Saunders, Peterson, Sampson ve Reardon’a (2000) göre olumsuz duyguları yoğun olan üniversite öğrencileri kendini doğru bir şekilde değerlendirme, meslekler hakkında bilgi toplama ve kariyer seçenekleri oluşturma gibi kariyer kararı verme sürecinde yapılması gereken görevlerde zorlanmaktadır. Gençler kariyer planı oluşturmak için çabaladıkları süreçte yaşadıkları bu sıkıntılar sonucunda yetkin hale gelememekte, yeni performans hedefleri belirleyememekte ve daha olumlu sonuç beklentileri geliştirememektedirler.

Üniversite yılları kariyer gelişim kuramcıları tarafından öğrencilerin daha detaylı kariyer amaçları edindikleri ve mesleki planlarına yöneldikleri bir geçiş dönemi olarak ifade edilmektedir (Kuzgun, 2009). Nitekim bu dönem öğrencilerin mesleklerle ilgili bilgi topladıkları, kendilerini ve iş dünyasını tanımaya çalıştıkları ve gelecekteki kariyerlerinde etkili olacak birçok kararla karşılaştıkları zorlayıcı bir süreçtir (Tosun ve Güntaş, 2018). Bununla birlikte beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin yönelecekleri kariyer alanına ilişkin kararsızlık yaşama ve bu durumun sonucunda kaygı hissetme, kendine dair farkındalığın düşük olması, iş dünyası ve atacağı adımlara ilişkin bilgi düzeyinin yetersiz olması ve kariyer basamaklarını çıkma konusunda özgüveninin düşük olması gibi kariyer problemleri ile karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (Ulaş Kılıç, 2020). Bu doğrultuda, iş dünyasını tanıma, kendini doğru bir şekilde değerlendirme ve toplanan bilgiler doğrultusunda kariyer planı oluşturma gibi görevler ise üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçları arasında yer almaktadır (Yerin Güneri, Korkut Owen, Tanrikulu, Cuğ ve Kavas, 2016). Bu bağlamda kariyer gelişim ihtiyaçlarını karşılayan öğretmen adaylarının kendilerini daha yetkin hissederek kariyerlerine yönelik de olumlu tutum geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Özcan ve Genç, 2016). Öğretmen adaylarının kariyerlerinde etkin olabilmeleri için mesleğini seven, alanında donanımlı, öğrencilere model olabilen ve gelişime açık bireyler olmaları beklenmektedir (Uzunboylu, Hürsen, Özüttürk ve Demirok, 2015). Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı perspektifinde bakıldığında ise mesleğine ilişkin yeterli alanları yüksek ve olumlu sonuç beklentilerine sahip olmak öğretmen adayları arasında gelecekte başarılı bir kariyer için önemliken (Bağlama ve Uzunboylu, 2017) bu alanlarda hissedilen olumsuz duyguların ise başarılı öğretmen olma yolunda birer engel olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının kariyer planlamalarında doğru ve etkili kararlar alabilmeleri için sağlıklı duygular içinde olmaları önemlidir ve stres, bu sağlıklı olmayan duygular arasındadır.

Literatürde stres ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiye dayalı yapılmış araştırmaların (Atılğan, 2017; Esen, 2019) yok denecek kadar az olduğu görülmekte bu çalışmanın alandaki mevcut boşluğu doldurmada işlevsel olacağı düşünülmektedir. Stres ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar değerlendirildiğinde ise öz yeterlik ve stres arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (Atılğan, 2017; Akdoğan 2009; Zengin, 2007). Yetkinlik beklentisi düşük olduğunda öğrenciler problem çözme, plan yapma, hedef belirleme gibi durumlar karşısında kendilerini yetersiz hissedebilirler. Bu durum onlarda psikolojik sıkıntılara neden olarak bireylerin kariyerleri ile ilgili plan yapmalarını ve mesleki sonuç beklentilerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Dolaylı öğrenme ve örnek alma yetkinlik beklentileri ile sonuç beklentilerini oluşturan önemli kaynaklardan biridir (Işık, 2010). Kişiliğini henüz oluşturamamış öğrenciler, etrafındakileri gözlemlemeye, taklit etmeye ve model almaya açıktır (Demir ve Köse, 2016). Birçok tutum ve davranışı model alma yoluyla öğrenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin gün içerisinde en çok vakit geçirdikleri yer olan okulda, öğretmenler model olma konusunda anahtar konumda yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenler kendi yetkinlik beklentileriyle de öğrencilerine model oluşturmaktadır. Öğretmenler düşük yetkinlik beklentisiyle öğrencisine model olarak öğrencide de düşük yetkinlik beklentisi oluşmasına neden olabilir. Bu durum yetkinlik beklentisiyle paralel olarak ilerleyen süreçte öğrencinin sonuç beklentilerinde de etkili olabilir. Nitekim yetkinlik ve sonuç beklentilerini oluşturan kaynaklar benzerlik göstermektedir. Bu

nedenle bu kavramların, çocukların hayatında oldukça önemli bir yere sahip olacak öğretmen adaylarıyla çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimlerinde karşılaştıkları en önemli problemler arasında, öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıklarının düşük olması dolayısıyla kendilerine uygun hedefler oluştururken zorlanmaları ve belirli kararları alırken bu konuda kendilerini yetkin görmemeleri gelmektedir (Işık, 2010). Bu bağlamda öğretmen adaylarının günümüz iş bulma ve kariyer olanaklarına bakıldığında iş bulma süresinin nerdeyse bir yıl olduğu ve mezun konumundaki öğretmenlerin yarısına istihdam sağlanabildiği; istihdam sağlanan bu alanların %80.5'inin özel sektör, %18.6'sının kamu sektörü ve %0.9'unun ise kendi işinde çalışma olduğu görülmektedir (Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, 2020). Mezun öğretmenlerin ağırlıklı olarak özel sektörde istihdam olanağı bulması, öğretmenlerin ilave becerilere sahip olmasını ve öğretmenler arası rekabeti de beraberinde getirebilmektedir. Dolayısıyla da öğretmen adaylarının daha mezun olmadan, iş ararken kendilerini ön plana çıkartacak beceriler edinmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendi kariyer algılarını oluşturma ve kariyer seçeneklerini belirlemesine ilişkin yapılan çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile mesleki sonuç beklentisi arasındaki ilişkide kariyer stresinin aracılık rolünün incelenmesidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni mesleki sonuç beklentisi, araştırmanın bağımsız değişkeni kariyer karar yetkinlik beklentisi, aracı değişkeni ise kariyer stresidir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde farklı büyüklükteki evrenler için oluşturulmuş "p=.05 örneklem büyüklükleri" tablosundan yararlanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmanın evrenini oluşturan üniversitenin rektörlük öğrenci işleri daire başkanlığından alınan verilere göre 6000 öğrenci lisans eğitimine devam etmektedir. Söz konusu tabloda 6000 kişilik evrende %5'lik örnekleme hatasıyla çalışmak için gerekli örneklem büyüklüğü alt sınırı 361 olarak belirtilmiştir. Belirlenen örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak 377 öğretmen adayı (230 kadın- 144 erkek- 3 diğer) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

**Mesleki Sonuç Beklentileri Ölçeği (MSBÖ):** Ölçek, bireylerin eğitsel veya kariyer kararı vermeleri durumunda elde edilecek başarının uzun süreli sonuçlarına dair inançlarını ölçmek amacıyla McWhirter, Rasheed ve Crothers (2000) tarafından geliştirilmiştir. 12 maddeden oluşan MSBÖ 4'lü Likert tipinde (1- hiç katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- katılıyorum, 4- tamamiyle katılıyorum) derecelendirilmektedir. MSBÖ'den alınabilecek puanlar 12-48 arasında değişmekte olup alınan puanın yüksek olması, mesleki sonuç beklentisinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.



MSBÖ, Işık (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında elde edilen verilere göre doğrulayıcı faktör analizinde geçerli uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucu Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .87, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma grubunda MSBÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

**Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu (KKYBÖ-KF):** Ölçek üniversite öğrencilerinin kariyerleri ile ilgili belirli kararlar verdikleri süreçte söz konusu duruma ilişkin gerekli olan görevleri uygulama konusunda kendilerini yetkin görme düzeylerini ölçmek amacıyla Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilmiştir. KKYBÖ-KF'nin; kendini doğru bir şekilde değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, plan yapma ve problem çözme olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. 25 maddeden oluşan KKYBÖ-KF 5'li Likert tipinde (1- hiç güvenmiyorum, 5- çok güveniyorum) derecelendirilmekte ve KKYBÖ-KF'den alınan puanların artması kariyer kararı verme yetkinlik düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

KKYBÖ-KF'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Işık (2010) tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda yapı geçerliği için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda 5 faktörlü yapı elde edilmiştir. KKYBÖ-KF'nun Türkçe Formunun güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .88 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada KKYBÖ-KF için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

**Kariyer Stresi Ölçeği (KSÖ):** Toplam 20 maddeden oluşan KSÖ, üniversite öğrencilerinin kariyerleri ile ilgili yaşadıkları güçlükleri ve stres kaynaklarını belirlemek amacıyla Choi ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin; kariyer belirsizliği, bilgi eksikliği, iş bulma baskısı ve dışsal çatışma olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek maddeleri 1- "Hiç katılmıyorum" ile 5- "Tamamen katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte olup artan puanlar yüksek düzeyde kariyer stresine işaret etmektedir.

KSÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmaları Özden ve Sertel-Berk (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapı geçerliği için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda 4 faktörlü yapı elde edilmiştir. KSÖ'nün Türkçe Formunun güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa katsayıları kariyer belirsizliği, bilgi eksikliği, iş bulma baskısı, dışsal çatışma için sırasıyla .89, .89, .85 ve .83; iç tutarlık katsayısı .94, test tekrar test güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu araştırma grubunda KSÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94, kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği için .93, iş bulma baskısı için .85, dışsal çatışma için .79 olarak hesaplanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacıların oluşturduğu kişisel bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki ölçme araçlarının kullanım izinleri e-posta aracılığıyla yazarlarından alınmıştır. Daha sonra mevcut araştırmaya ilişkin gerekli etik kurul izni (Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 14.03.2019 tarih 19 sayısı ile) ve ardından uygulama yapılacak fakülte ve bölümlerden uygulama izni alınmıştır. Araştırma verileri 2018-2019 bahar yarıyılında Mayıs 2019-Haziran 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama

araçları, öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından ders saatlerinde uygulanmıştır. Ölçeklerin tamamlanması yaklaşık 25-30 dk sürmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı kısaca açıklanmış ve katılım için gönüllülük esas alınmıştır.

### Veri Analizi

Veri analizine frekans dağılımlarının incelenmesi ile başlanmıştır. Ardından yapısal eşitlik modellemesi için gerekli olan normallik ve uç değer varsayımları incelenmiştir. Normallik varsayımında basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde üç değişken içinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında değiştiği belirlenmiştir. Uç değerlerinin incelenmesi sonucunda 10 katılımcıya ait veriler veri setinden çıkartılarak ön analizler tamamlanmıştır.

Kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ile mesleki sonuç beklentisi arasındaki ilişkide kariyer stresinin aracı rolünü incelemek için iki aşamalı model kullanılmıştır (Anderson ve Gerbing, 1988). İlk aşamada gözlenen değişkenlerle örtük değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ölçüm modeli oluşturularak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak gözlenen değişkenlerin, örtük değişkenlerin güvenilir göstergeleri olup olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın örtük değişkenleri kariyer kararı yetkinlik beklentisi, kariyer stresi ve mesleki sonuç beklentisidir. Kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi için kendini doğru bir şekilde değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, plan yapma ve problem çözme alt ölçeklerine ilişkin puan ortalamaları; kariyer stresi için kariyer belirsizliği, bilgi eksikliği, iş bulma baskısı ve dışsal çatışma alt ölçekleri puan ortalamaları gözlenen değişkenler olarak tanımlanmıştır. Mesleki sonuç beklentisi değişkeni için madde parselleme yapılmıştır. Madde parselleme, modeldeki yapısal parametrelerin tahmininde ve ölçülen değişkenlerin sayısında (Bandalos, 2002), modelin karmaşıklığında (Nasser ve Wisenbaker, 2003) ve ölçüm hatalarında (Bagozzi & Edwards, 1998) yanlılığı azaltarak güvenilirliği artırmaktadır (Nasser ve Wisenbaker, 2003). Mesleki sonuç beklentisi için madde parsellemeye açıklayıcı faktör analizi yapılarak faktör yükleri büyükten küçüğe sıralanmış ve iki parsel faktör yüklerine göre sırayla atanmışlardır (Matsunaga, 2008). Böylece ölçüm modelinde 3 örtük değişken ve 11 gözlenen değişken yer almıştır. Modele ilişkin uyum indekslerinin değerlendirilmesinde mutlak uyum indekslerinden  $\chi^2$  istatistikleri; basitlik uyum indekslerinden RMSEA ve karşılaştırmalı uyum indekslerinden CFI'dan yararlanılmış (Brown, 2015) ve modelin değerlendirilmesinde şu kriterler dikkate alınmıştır:  $\chi^2/df < 3$ -, RMSEA  $< .08$ , CFI  $> .90$  (Byrne, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015).

Ölçüm modelinin test edilmesinin ardından ikinci aşamada yol analizi maksimum olabilirlik yöntemi ile test edilmiştir. Yol analizinin yapılmasında da Holmbeck (1997) tarafından önerilen prosedür izlenmiştir. Bu prosedüre göre ilk adımda yordayıcı değişken (kariyer kararı yetkinlik beklentisi) sonuç değişkeni (mesleki sonuç beklentisi) arasındaki doğrudan ilişki test edilmektedir. İkinci adımda yordayıcı değişken (kariyer kararı yetkinlik beklentisi) ve aracı değişken (kariyer stresi) ile aracı değişken (kariyer stresi) ve sonuç değişkeni (mesleki sonuç beklentisi) arasındaki ilişki ayrı ayrı test edilmektedir. Üçüncü adımda yordayıcı değişken (kariyer kararı yetkinlik beklentisi), aracı değişken (kariyer stresi) ve sonuç değişkeni (mesleki sonuç beklentisi) bir arada analize alınarak kısmi aracılık test edilmiştir. Son aşamada ise yordayıcı değişkenden (kariyer kararı yetkinlik beklentisi) sonuç değişkenine (mesleki sonuç beklentisi) olan yolun regresyon ağırlığı sifira sabitlenerek tam aracılık test edilmiştir. Üçüncü ve dördüncü adım da elde edilen modelin karşılaştırılmasında ise  $\Delta\chi^2$  testi kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre aracılık etkisinin anlamlılığını test etmede 1000 yeniden örnekleme ve %95 güven aralığı ölçütleri kullanılarak bootstrapping (yeniden örneklendirme) analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 ve AMOS 24.0 programları kullanılmış ve anlamlılık değeri  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

### Betimsel İstatistikler

Araştırmanın örtük değişkenleri olan kariyer kararı yetkinlik beklentisi, kariyer stresi ve mesleki sonuç beklentisi değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte değişkenlere ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Örtük değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Pearson korelasyon analizi

Örtük değişkenler	X	ss	1	2	3
1.Kariyer kararı yetkinlik beklentisi Ölçeği	3.68	.59	-		
2.Kariyer stresi Ölçeği	2.29	.81	-.49***	-	
3.Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği	3.10	.44	.57***	-.41***	-

\*\*\*  $p < .001$

Tablo 1 incelendiğinde, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile kariyer stresi arasında negatif yönde ( $r = -.49$ ,  $p < .001$ ) mesleki sonuç beklentisi ile pozitif yönde ( $r = .57$ ,  $p < .001$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kariyer stresi ile mesleki sonuç beklentisi arasında da negatif yönde ( $r = -.41$ ,  $p < .001$ ) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

### Ölçüm Modeli

Ortak değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ölçüm modeli test edilmiştir. Bu modele ilişkin uyum indeksleri  $\chi^2 = 113.97$ ,  $df = 41$  ( $\chi^2/df = 2.78$ ), CFI = .97, RMSEA = .07 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu veriler ölçüm modelinin iyi uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007).

Ölçüm modelinde kariyer kararı yetkinlik beklentisi örtük değişkenine ait gözlenen değişkenlere standardize edilmiş faktör yükleri .71- .92 arasında, kariyer stresine örtük değişkenine ait gözlenen değişkenlerin standardize edilmiş faktör yükleri .66-.97 arasında, mesleki sonuç beklentisi örtük değişkenine ait gözlenen değişkenlerin standardize edilmiş faktör yükleri .82 - .85 arasında değişmektedir. Model ilişkin t testi sonuçlarında gözlenen değişkenlere ait tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .001$ ). Bu modele göre kariyer kararı yetkinlik beklentisi, mesleki sonuç beklentisi ile pozitif yönde ilişkili ( $r = .62$ ), kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ve kariyer stresi negatif yönde ilişkili ( $r = -.56$ ) ve kariyer stresi ile mesleki sonuç beklentisi negatif yönde ilişkilidir ( $r = -.45$ ).

### Yapısal Modelin Test Edilmesi

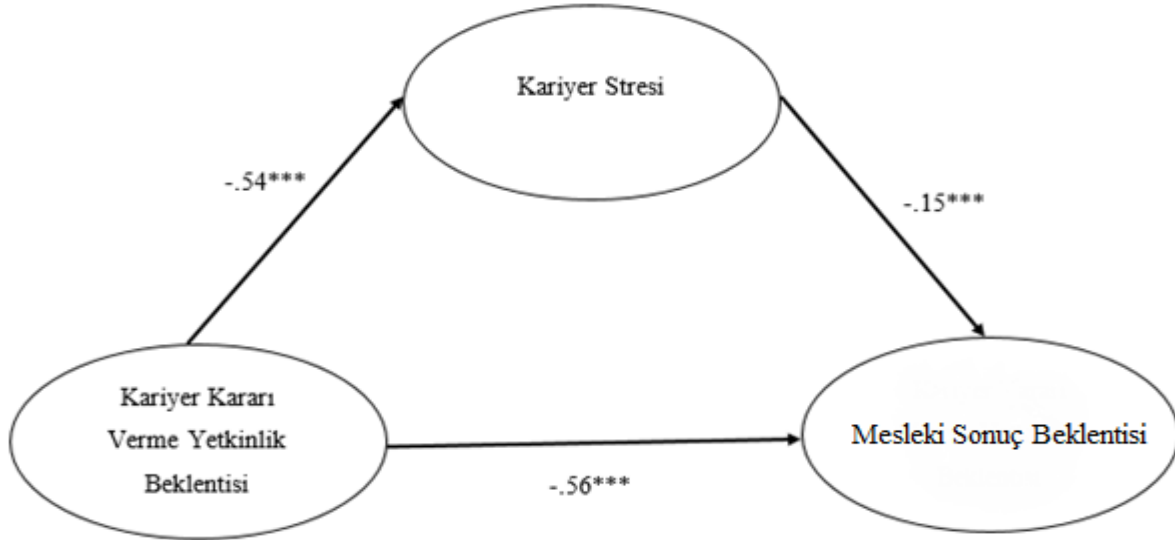
Öğretmen adaylarında kariyer kararı verme yetkinliği ile mesleki sonuç beklentisi arasındaki ilişkide kariyer stresinin aracı rolünü incelemek için Holmbeck'in (1997) prosedürü izlenerek dört yapısal model test edilmiştir.

Model 1'de kariyer kararı verme yetkinliğinden mesleki sonuç beklentisine olan doğrudan etki test edilmiştir. Bu modele göre kariyer verme yetkinlik beklentisi ile mesleki sonuç beklentisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (  $.62, p < .001$ ). Bu modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Model 2'de dolaylı etkiyi test etmek için kariyer kararı verme yetkinliğinden kariyer stresine ve kariyer stresinden mesleki sonuç beklentisine olan yolların uyum indeksleri incelenmiştir. Bu modelde, kariyer kararı verme yetkinliği ile kariyer stres, arasında (  $-.55, p < .001$ ) ve kariyer stresi ile mesleki sonuç beklentisi arasında (  $-.48, p < .001$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Her iki modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Model 3'te doğrudan etki ve dolaylı etki bir arada test etmek için kariyer kararı verme yetkinliğinden kariyer stresine ve mesleki sonuç beklentisine olan ve kariyer stresinden mesleki sonuç beklentisine olan yollar bir arada analiz edilmiştir (Şekil 2). Bu analiz sonucunda kariyer kararı verme yetkinlik beklentisinden kariyer stresine olan yolun standardize edilmiş katsayısı  $-.56, p < .001$ , kariyer stresinden mesleki sonuç beklentisine olan yolun standardize edilmiş yol katsayısı  $-.15, p < .001$  ve son olarak kariyer kararı verme yetkinlik beklentisinden mesleki sonuç beklentisine olan yolun standardize edilmiş yol katsayısı  $.54, p < .001$  olarak bulunmuştur. Bu modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Şekil 1.** Yapısal Eşitlik Modeli'ne İlişkin Standardize Katsayılar



\*\*\*  $p < .001$

**Tablo 2.** Aracılık etkisinin test edilmesine ilişkin uyum indeksleri

Model	$\chi^2$	df	$\chi^2 /df$	CFI	RMSEA
Model 1 Kkyb -> Msb	42.22	19	2.22	.99	.057
Model 2a Kkyb -> Ks	76.88	19	4.04	.97	.09
Model 2b Ks -> Msb	16.96	8	2.11	.99	.055
Model 3 Kkyb -> Ks ->Msb	113.97	41	2.78	.97	.06
Model 4 Kkyb -> Ks ->Msb	193.12	42	4.59	.95	.09

Not. Kkyb: Kariyer kararı yetkinlik beklentisi, Ks: Kariyer Stresi, Msb: Mesleki sonuç beklentisi.

Bu aşamada bu yollar anlamlı olduğu ve model yeterli uyum indekslerine sahip olduğu için Model 4'te kariyer kararı verme yetkinlik beklentisinden mesleki sonuç beklentisine olan yol sabitlenerek model yeniden test edilmiştir. Bu sabit modelde  $\chi^2 = 193.12$ ,  $df = 42$  olarak belirlenmiştir. İki modelin ki kare karşılaştırmasına ilişkin farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $\Delta\chi^2 = 79.15$ ,  $\Delta df = 1$ ,  $p < .001$ ). Buna göre Model 3 ve Model 4 karşılaştırıldığında Model 3'ün daha iyi uyum indekslerine sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ile mesleki sonuç beklentisi arasında kariyer stresinin kısmi aracı olduğu söylenebilir.

### Bootstrap analizi

Değişkenler arasındaki dolaylı etkileri test etmek ve standardize regresyon katsayılarının stablitesini doğrulamak için 1000 yeniden örnekleme ve %95 güven aralığı ölçütleri kullanılarak bootstrap analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kariyer karar verme yetkinlik beklentisinin mesleki sonuç beklentisi üzerindeki doğrudan etkisi = .53,  $p < .001$  (.36-.59) ve dolaylı etkisi = .08,  $p < .05$ , istatistiksel olarak anlamlıdır. Doğrudan etkiler için alt-üst sınır güven aralığı .36 - .59 arasında değişirken; dolaylı etki için alt üst sınır güven aralığı da .02- .15 arasında değişmektedir. Buna göre hem doğrudan etki hem dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlı olduğu için kariyer stresinin kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve mesleki sonuç beklentisi arasındaki ilişki de kısmi aracı değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile mesleki sonuç beklentisi ilişkisinde kariyer stresinin aracı rolünün incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgulardan ilki kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile kariyer stresi arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının kariyer yetkinlik beklentisi ölçeği puan ortalamaları arttıkça kariyer stresi ölçeği puan ortalamaları düşmektedir. Farkındalığı yüksek, meslekler hakkında yeteri kadar bilgisi olan, hedef belirleme ve organize olmakta başarılı olan yetkinlik beklentisi yüksek öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklarda çözüm üretebildikleri, durumdan başa



çıkma becerisine bağlı olarak da stres düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Yetkinlik beklentisi, bireylerin belirli konularda gereken davranışları başarılı şekilde yapabilmeye dair inançlarını ifade eden bir kavramdır (Özyürek,2015). Yetkinlik beklentisi yüksek olan kişinin öz yeterlik inancı gelişmiştir ve stresli durumlarla güvenle yüzleşir ve zor görevleri tehdit veya kontrol edilemeyen olaylar yerine ustalaşılması gereken zorluklar olarak yorumlama eğilimindedir (Bandura, 2000; akt. Vaezi ve Fallah, 2011). Nitekim, Bandura'ya (1997) göre de yetkinlik inançları, bireylerin bir faaliyette buldukları sırada yaşadıkları stres ve kaygı miktarını etkilemektedir. Alan yazın taramasında kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer stresi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak genel özyeterlik ve stres ile ilki yapılan araştırmalarda bu iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Rimm ve Jerusalem, 1999; Vaezi ve Fallah, 2011). Yetkinlik inancı ve stres arasındaki ilişkiyi incelemek için öğretmenlerle yapılan bir çalışmada da (Betoret, 2006) yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenlerin daha fazla başa çıkma kaynağına sahip olduğunu daha az stresli ve mesleklerinde daha motive ve memnun olduklarını ortaya koymuştur.

Kariyer stresi ise kariyerde karşılaşılan engellere ya da güçlükler karşısından yaşanabilecek bir süreç olmakla birlikte yetkinlik beklentisinin yüksek olmasının kariyer stresi ile negatif yönde ilişkili olması aslında beklendik bir durumdur. Bandura (1995) yetkinlik inançları yüksek olan kişilerin zorluklar karşısında pes etmek yerine göreve devam ettiklerini ve stres seviyelerinin daha düşük olduğunu ve bu sayede yüksek sonuçlar elde ettiklerini ifade etmiştir (Vaezi ve Fallah, 2011). Yapılan bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bireylerin kariyer kararı yetkinlik beklentisinin düşük olmasının kişide stres yaratmasının daha anlaşılır olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri kariyer stresi ile mesleki sonuç beklentisi arasında negatif ilişki olduğudur. Öğrencilerin gelecekte tam olarak ne yapacaklarını bilememekten ve kaynak bulmadaki zorluklardan ya da yardım sağlayabilecek insanlardan kaynaklanan stresi kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliğini ifade etmektedir (Choi ve ark., 2011). Günümüzde istihdam edilebilirlikle ilgili yaşanan azalmalar kariyer stresini arttırabilir. Özellikle bu çalışmada kariyer belirsizliğinin istihdam ve iş piyasasına hazırlıkla ilgili endişe ve güven eksikliği şeklinde ifade edilen (Choi ve ark., 2011) iş bulma baskısının mesleki sonuç beklentisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmasının ise, son yıllarda artan işsizlik oranının bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Kim ve Lee (2019) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada kariyer stresi ile sonuç beklentisi arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada stres gibi olumsuz duyguları yaşarken olumlu sonuç beklentisine sahip olmanın zor olabileceğini de belirtmişlerdir (Kim ve Lee, 2019). Çalışma davranışı üzerine yapılan çeşitli araştırmalar da sonuç beklentisinin davranışı ortaya çıkartmada önemli bir nokta olduğunu ortaya koymaktadır (Adachi, 2004; Barak, 198; Vroom, 1964). Kariyer stresinin yüksek olması mesleki sonuç beklentisini düşüreceğinden hedefe yönelik davranışın oluşmasını da engelleyebilir veya kalitesini düşürebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğeri bulgu yetkinlik beklentisi ile sonuç beklentisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'na göre kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile mesleki sonuç beklentisi arasında ilişki olması beklendik bir sonuçtur nitekim insanların kendileri ve olası kariyer yolları hakkındaki inançlarının mesleki sonuç beklentilerini oluşturmada önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Lent ve diğ., 1994). Literatürde de bu ilişkiyi destekler çalışmalar bulunmaktadır (Betz ve Vuyten 1997;



Godding ve Glasgow 1985). Bağlama ve Uzunboylu (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile mesleki sonuç beklentisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Woo, Lu, Henfield ve Bang (2017) tarafından yapılan araştırmada lisans öğrencilerinin kariyer yetkinlik inançlarının mesleki sonuç beklentileri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen son bulgu yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi arasındaki ilişkinin kariyer stresinin kısmi aracı role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre kariyer stresi değişkeninin yapısal eşitlik modellemesine dahil edilmesiyle yetkinlik ve sonuç beklentisi arasındaki ilişkide bir düşüş olmaktadır. Öğrencilerin kariyer seçimi yaptıktan sonra ortaya çıkan durum ya da sonuçlarla ilgili kişisel inançları olumsuz yönde etkilenebilmekte (Özyürek, 2015) bu durum mesleki sonuç beklentilerini de etkileyebilmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu kariyer alanlarında yeterli pozisyon bulamamak ve istediği işi alamamaktan endişe duymaktadırlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde daha önce de bahsedildiği gibi mezun öğretmenlerin sadece yarısı istihdam edilebilmekte, mezun olur olmaz kamuda istihdam edilememektedir. Öğretmenlerin iş bulma süresinin 11 ay 22 gün olduğu (Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, 2020) yani istihdam süresinin yaklaşık bir yılı bulmasının kariyer stresini artıran bir faktör olduğu söylenebilir. Yine daha önce bahsedildiği gibi öğretmenlere %80 oranında özel sektörde istihdam sağlandığı için ilave becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum öğretmenler arasında rekabeti arttırarak kariyer streslerini de etkileyebilir. Stresin artmasına bağlı olarak sonuç beklentilerinin bundan etkilenmesinin olası olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerde iş bulma baskısının yüksek olması mesleki sonuç beklentilerini azaltmış olabilir. ODTÜ’de son sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin en çok iş bulamama, mesleğe yönelik bir iş bulamama, mezuniyet sonrası ne yapacağını bilememe, maddi açıdan tatmin edici bir iş bulamama gibi konularda kaygı yaşadıkları sonucuna varılmıştır (Gizir, 2005).

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken araştırmanın sınırlılıkları da dikkate alınmalıdır. Araştırmanın sınırlılıklarından birisi verilerin kendini anlatma teknikleri ile toplanmasıdır. Kendini anlatma ölçeklerine cevap verirken bireyler toplum tarafından onay görecekları şekilde cevap verme eğiliminde olabilirler. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı da çalışma grubunun sadece tek bir devlet üniversitesinde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmasıdır. Farklı bölgelerde bulunan ve yüzdelik dilim, taban puan sıralamasına göre farklı eğitim fakültelerindeki öğrencilerle yeni çalışmalar yapılması elde edilen bulguların genellenebilirliğine katkı sağlayacaktır. Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi arasındaki ilişkide cinsiyete göre farklılaşmalar olduğu yapılan araştırmalar doğrultusunda düşük yetkinlik beklentisinde sosyal cinsiyet rol algılarının etkili olabileceği (Işık, 2010) dikkate alındığında çoklu grup analiz yapılarına modelin test edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bundan sonra yapılacak araştırmalarda kariyer stresinin kaynaklarını belirlemeye yönelik nitel çalışmalara yer verilebilir. Diğer yandan mevcut araştırmada öğretmen adaylarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer stresi toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer stresinin alt boyutları dahil edilerek bir çalışma planlanabilir.

Sosyal bilişsel kariyer kuramında yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi arasındaki ilişkiyi etkileyen “kişisel performanslar”, “dolaylı öğrenme”, “cesaretlendirme (sosyal ikna)”, ve “heyecanlandırma” (Işık,2010) gibi değişkenlere alan yazında yer verilmiş olmakla birlikte

kariyer stresinin aracı rolüne kuramda değinilmemektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın alan yazına bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda kariyer müdahalelerine ihtiyaç duyulduğu ve müdahale programlarının geliştirilmesinde kariyer stresine yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Kariyer müdahalelerine öz yeterlik ile ilgili çalışmalara ek olarak kariyer stresi ile başa çıkma ile ilgili çalışmalar da dâhil edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Atılğan, S. (2017). *Lise öğrencilerinde kaygı ve stresin yordayıcısı olarak kariyer kararı yetkinlik beklentisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Adachi, T. (2004). Career self-efficacy, career outcome expectations and vocational interests among japanese university students. *Psychological Reports, 95*, 89-100
- Anderson, J. C., and Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411.
- Asıncı, E., (2018). Üniversite gençliği dönemi ve uyum problemleri. S. Çakar (Yay. haz). *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları içinde* (301-323). Ankara: Pegem Akademi
- Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of performance management: An evidence-based guide to delivering high performance*. Kogan Page Publishers.
- Baglama, B., ve Uzunboylu, H. (2017). The relationship between career decision-making self-efficacy and vocational outcome expectations of preservice special education teachers. *South African Journal of Education, 37*(4).
- Bagozzi, R. P., and Edwards, J. R. (1998). A general approach for representing constructs in organizational research. *Organizational research methods, 1*(1), 45-87.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural equation modeling, 9*(1), 78-102.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Barak, A. (1981) Vocational interests: A cognitive view. *Journal of Vocational Behaviour, 19*, 1-14.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539.
- Betz, N. E., and Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly, 46*(2), 179-189.
- Betz, N. E., Klein, K. L., and Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short- form of career decision making self- efficacy scale. *Journal of Career Assessment, 4*, 47-57.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Karadeniz ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford publications.
- Brown, D., and Cinamon, R. G. (2016). Personality traits' effects on self-efficacy and outcome expectations for high school major choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(3), 343-361.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Choi, B. Y., K, Park, H., Nam, S. K., Lee, J., Cho, D., and Lee, S. M. (2011). The development and initial psychometric evaluation of the Korean Career Stress Inventory for college students. *Career Development Quarterly*, 559-572.
- Creed, P. A., Hood, M., Praskova, A., and Makransky, G. (2016). The career distress scale: Using Rasch measurement theory to evaluate a brief measure of career distress. *Journal of Career Assessment*, 24(4), 732-746.
- Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, 2020. 12 Ocak 2020 tarihinde <https://www.cbiko.gov.tr/haberler/kariyer-kapisi> adresinden erişildi
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2018). Öğretmen adaylarının kariyer uyumlulukları: kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer engelleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2).
- Esen, D. (2019). Kariyer stresi ile özyeterlilik inancı ilişkisinin demografik değişkenlerin farklılaştırıcı rolü bağlamında incelenmesi: İzmir meslekyüksek okulu iktisadi ve idari programlar örneği. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 217-232.
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., ..., Terry, S. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 407-420.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Godding, P. R., and Glasgow, R. E. (1985). Self-efficacy and outcome expectations as predictors of controlled smoking status. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 583-590.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65(4), 599.
- Huang, T. L., Friesner, D., Ho, L. H., Yeh, S. L., Lai, C. L., and Teng, C. I. (2020). Relationship among upgrades in academic qualifications, practice accreditations, self-efficacy, outcome expectations and nurses' career interest. *Journal of Nursing Management*, 28(3), 461-470.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.

- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Işık, E. (2013). Mesleki sonuç beklentisinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve denetim odağı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1419-1430
- Karamenderes, A. (2020). *Lise öğrencilerinde kariyer kararı verme güçlüğü ile kariyere ilişkin ebeveynlerden algılanan destek, yeterlik algısı, gelecek beklentisi arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kim, J. G., Lee K. (2019) Major incongruence and occupational engagement: a moderated mediation model of career distress and outcome expectation. *Front. Psychol*, 10(2360), 1-11.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lent, R. W., Brown, S. D., and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., and Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310-321.
- Lent, R. W., Brown, S. D., and Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development*, 4, 255-311.
- Matsunaga, M. (2008). Item parceling in structural equation modeling: A primer. *Communication Methods and Measures*, 2(4), 260-293.
- McWhirter, E. H., Rasheed, S., and Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social- cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330- 341.
- Monsalve, C., Hazari, Z., McPadden, D., Sonnert, G., and Sadler, P. M. (2016). Examining the relationship between career outcome expectations and physics identity. *2016 PERC Proceedings*, 228-231.
- Nasser, F., and Wisenbaker, J. (2003). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling on measures of fit in confirmatory factor analysis. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 729-757.
- Özcan, D., and Genc, Z. (2016). Pedagogical formation education via distance education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(2), 347-360.
- Özden, K. and Sertel Berk, Ö. (2017). Reliability and validity study of turkish version of the korean career stress inventory (KCSI). *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 37(1), 35-51.
- Özyürek, R. (2015). Sosyal bilişsel yaklaşımlar. D. M. Siyez (haz.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş* içinde (ss.220-268). Ankara: Pegem Akademi.

- Pope, M. (2000). A brief history of career counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48(3), 194–211.
- Rimm, H., and Jerusalem, M. (1999). Adaptation and validation of an Estonian version of the General Self-Efficacy Scale (ESES). *Anxiety, Stress, and Coping*, 12(3), 329-345.
- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, J. P., and Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 288–298.
- Saydam, S. (2018). *Yükseköğretimde örgütsel imaj ve aidiyetin, mesleki sonuç beklentisi ve öğrenci sadakatini yordaması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Sharf, R. S. (2017). *Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması*. (F.Bacanlı ve F. Öztemel, Çeviri Eds.). Ankara: Pegem Akademi
- Şensoy, G., and Siyez, D. M. (2019). The career distress scale: structure, concurrent and discriminant validity, and internal reliability in a Turkish sample. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(2), 203-216.
- Tosun, Ü ve Güntaş, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin kariyer beklentileri ve empati eğilimleri: KKTC örneği. *International European Journal of Managerial Research*, 23-38.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., and Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*, 5, 481-498. Boston, MA: Pearson.
- Ulaş Kılıç, Ö. (2020). Beliren yetişkinlik döneminde kariyer gelişimi. D. M. Siyez (haz). *Yaşam boyu kariyer gelişimi içinde* (ss. 203-227) Ankara: Pegem Akademi.
- Uzunboylu, H., Hürsen, Ç., Özütürk, G., and Demirok, M. (2015). Determination of Turkish university students' attitudes for mobile integrated EFL classrooms in North Cyprus and scale development: ELLMTAS. *J. UCS*, 21(10), 1283-1296.
- Woo, H., Lu, J., Henfield, M. S., and Bang, N. (2017). An exploratory study of career intentions in academia: Doctoral students in counselor education programs in the US. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 7(1), 79-92.
- Vaezi, S., and Fallah, N. (2011). The Relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1168-1174.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York : Wiley.
- Yılmaz, İ., Dündar, A. ve Abdullah, Atlı. üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun yordayıcısı olarak mesleki sonuç beklentisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 68-77.
- Yerin-Güneri, O., Owen, D.W., Tanrıku, İ., Dolunay-Cuğ, F. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2016). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 178-193.
- Yeşilyaprak, B. (2016). Mesleki gelişim kuramları üzerine bir eleştirel değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 43-49.

- Yeşilyaprak, B. (2015). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. Binnur Yeşilyaprak (haz). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 2-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: A holistic approach*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Zengin, N. (2007). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde öz-etkililik-yeterlilik algısı ve klinik uygulamada yaşanan stresle ilişkisinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 49-57.





## A Reading of Freud's Uncanny in Poe's *Haunted Palace* and *The Raven*

Poe'nun *Kuzgun* ve *Perili Saray* Eserlerinin Freud'un Tekinsizlik Teorisiyle Okunması

Tavgah Saeed<sup>1\*</sup>

Sumayah Al-Doori<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Karabük University, Turkey  
tavgah.saeed@karabuk.edu.tr  
ORCID ID 0000-0003-3984-3569

<sup>2</sup>Öğretim Görevlisi, Bağdat Teknoloji Üniversitesi, Irak  
Assist. Lec., Baghdad University of Technology, Iraq  
60015@uotechnology.edu.iq  
ORCID ID 0000-0003-3656-6690

Makale geliş tarihi / First received : 20.01.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 12.03.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Makale doküman incelemesini içermektedir.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 15%

### Atf bilgisi / Citation:

Saeed, T. & Al-Doori, S. (2021). A Reading of Freud's Uncanny in Poe's *Haunted Palace* and *The Raven*. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 238-247.

## ÖZ

Freud'un tekinsizlik kavramı, edebiyatta uygulanan en gözde psikolojik terimlerden birisidir. Öte yandan Freud, insanların cansız nesnelere veya olağandışı korku olaylarıyla ilgili olarak neyle karşılaştıklarından emin olmadıkları için tekinsizlik duygusunu deneyimlediklerini düşünmektedir. Freud tekinsizlik kavramını, aynı başlığı taşıyan makalesinde belirli edebi öykülere uygulamıştır. Bu makale, Freud'un tekinsizlik kavramının tanımını ve ana özelliklerini açıklamaktadır. Edgar Allan Poe, eserlerinde korku ile son derece ilgilendiği için, çalışmalarını tekinsizlik çalışmaları için ideal hale getirmiştir. Tekinsizlik kavramının nasıl etkili olduğunu gösterdiği için belirli edebi eserlerden, ünlü iki şiir: *Perili Saray* ve *Kuzgun*, bu makalede ele alınmaktadır. Makalenin sonunda, Poe'nun tekinsizliği kullanma şeklinin okuyucunun zihnindeki korku hissini yoğunlaştırmaya ve şiirlerindeki temalarının karanlık atmosferi ortaya çıkarmada yardımcı olduğu gösterilmektedir. Bu bağlamda tekinsizlik, Poe'nun niyetinin tüm etkisini arttırmada hayati bir rol oynadığı için Poe'nun şiirlerinde gerekli bir araç haline gelmiştir.

## Anahtar kelimeler

Freud, esrarengiz, Poe, Kuzgun, Perili Saray

## ABSTRACT

Freud's concept of the uncanny is one of the most popular psychological terms that are applied to literature. Freud himself applied it to certain literary stories in his paper that carries the same title. The term itself is not coined by Freud, but rather by the German Psychiatrist E. Jentsch, who uses the term *unheimlich* to mean unfamiliar and scary. On the other hand, Freud thinks that people experience the feeling of the uncanny because they are not sure of what they face concerning inanimate objects or unusual cases of horror. This paper is an attempt to explore Freud's definition of the concept of the uncanny and its main features. As Edgar Allan Poe, in his works, is highly interested in horror, it makes his work ideal for the study of the uncanny. Poe is well known for his preoccupation with horror and mystery, so it is rather easy to apply Freud's concept of the uncanny to Poe's works. This paper deals with two well-known poems: *The Haunted Palace* and *The Raven*, as they demonstrate the use of the uncanny to show how it works in certain literary works. By the end of the paper, it becomes clear that the way Poe uses the uncanny helps to intensify the feeling of horror in the reader's mind and it helps to bring out the dark atmosphere of the themes of his poems. In this regard, the uncanny becomes a necessary tool in Poe's poems as it plays a vital role in enhancing the whole effect of Poe's intention.

## Keywords

Freud, Uncanny, Poe, Raven, Haunted Palace

## INTRODUCTION

The psychological approach is one of the popular approaches that helps to decode a literary work. Freud, being one of the leading figures in psychology, helps through his concept of the uncanny to shed light on the nature of human being's attraction to mystery. According to Freud, a person is equally attracted and terrified by any object that he/she cannot identify its nature. Any object that seems stagnant yet alive would threaten his/her grasp of reality. If this theory is applied on some of Poe's poems, it would help the reader understand why a familiar castle may turn into a haunted palace or why a familiar bird like the raven may seem threatening. This paper tries to answer and clarify this feeling by analyzing Poe's poems in the light of Freud's uncanny.

The term uncanny has become a familiar word that is used to describe anything that is unfamiliar and beyond logical perception. In his 1919 essay on the "Uncanny", Freud defines the uncanny as something that: "belongs to all that is terrible-to all that arouses dread and creeping horror." (Freud, 1919, p.219) The term itself is not coined by Freud, but rather by the German Psychiatrist E. Jentsch, who uses the term *unheimlich* which, in German, means not from the home, i.e., unfamiliar, and scary. (Ibid, p.221) From this definition, Freud draws his notion of the uncanny as something that threatens a person's perception of the familiar surroundings s/he is used to, in other words, things that are alien to people's understanding and to what people define as natural, as Ray Malewitz explains "This tendency to view "alien" others as evil or frightening is, of course, often itself evil and frightening, as countless stories from history and literature remind us" (1) Nonetheless, what is interesting is that the familiar object, under certain circumstances, can easily turn into an uncanny object. Remarkably, both Jentsch and Freud applied the uncanny theory to literature since it is hard to try to explain it in real life, and the interesting fact is that people's connection to the uncanny happens at adulthood rather than childhood because as children we tend to embrace unfamiliar objects with a more innocent unsuspecting perception. It is important to clarify that the concept of the uncanny is related to feelings and psychological reactions rather than rationality, because rationality fails when it comes to the understanding of the supernatural phenomena. As R Gray affirms:

*The uncanny is something fearful and frightening, and as such it has been neglected in the history of aesthetics. But Modernism marks a turn in aesthetics in general toward a fascination with the ugly, the grotesque: a kind of "negative" aesthetics. Freud's essay makes a contribution to this supplement to the aesthetics of the "beautiful" by examining what we might call the aesthetics of the "fearful," the aesthetics of anxiety. (2021, p.1)*

What makes uncanny objects more terrifying is the assumption that certain animate objects maybe alive or haunted. In this concern Jentsch states: "in telling a story, one of the most successful devices for easily creating uncanny effects is to leave the reader in uncertainty whether a particular figure in the story is a human being or an automaton" (cited in Freud, p.227) On the other hand, Freud confirms that the idea of the uncanny has its source in the theme of the double which relates to the split self, shadows, and spirits. Freud thinks that people experience the feeling of the uncanny because they are under the effect of anxiety when they face the case of the return of the spirits or ghosts. During childhood, due to active imagination, the child may experience the impersonation of multiple characters. As we grow into adulthood, we embrace our single identity, so the idea of the double, or multiple character

sounds a little bit uncanny, and this may be a source of anxiety. This psychological experience of anxiety has its roots in a human being's ancient fear of death or dead people. So, the uncanny is, ultimately, an outcome of the confusion between reality and illusion. Or to use Freud's conclusions, the uncanny is created by the person's notions based on the person's own fears. Hence, as is stated above, the most popular demonstration of the uncanny is in spirits, darkness, and loneliness. In this view, Freud argues that the uncanny usually develops from childhood fears: "when we consider that primitive beliefs are most intimately connected with infantile complexes, and are, in fact, based upon them, we shall not be astonished to find the distinction often rather a hazy one." (Freud, 1919, p.249)

Freud tries to explain how the uncanny works by referring to a famous short story by Hoffmann entitled the "Sandman". In this short story the uncanny manifests itself in the shape of a doll called Olympia and its relation to the myth of the sandman who pulls out children's eyes. Hoffmann very cleverly demonstrates the effect of the supernatural through the tangible figure of the doll. Gary explains:

*For Freud the source of the uncanny is tied to the idea of being robbed of one's eyes. Why? Here Freud turns to the experience of the psychoanalyst: In dreams, myths, neurotic fantasies, etc. loss of the eyes = fear of castration. In "The Sandman" Coppélius, the "bad" father, interferes with all love relationships. He is the powerful, castrating father who supplants (kills) the good father who first protects Nathaniel's "eyes". The uncanny thus marks the return of the familiar in the sense of our psychic economy (in which nothing is ever lost or wholly forgotten). It is the castration complex as part of our infantile sexuality (genital phase) that is re-invoked by the fear of loss of the eyes in this story. What is uncanny here is thus the return of something in our psychosexual history that has been overcome and forgotten. (2021, p.1)*

As a result, to this childhood fear, the main character in the story, Nathanael, commits suicide at the end because he thinks he has seen the mythic sandman in the crowd. Freud argues that Nathanael, the mature man, gives up his life when his adult brain fails to explain the return of a childhood nightmare. Since the character of the sandman is related to a dark and fearful childhood memory, Nathanael, as an adult, finds it too uncanny to understand or cope with.

Towards the end of his article, Freud justifies the use of the uncanny in literature by stating that the uncanny comes to life more evidently in stories because the concept is intensified and clarified since literary works do not follow the rational judgment of reality. What happens is that the speaker, or character, in a literary work, addresses our fears and our repressed notion of anxiety. By accepting the work's fictional development, the reader reacts to the uncanny effect as if it were a real-life discovery or trauma, but ironically, it is not real that is why it is unexplainable. By the time the story ends, it becomes too late for the reader to separate himself emotionally from the effect the uncanny. Even if the reader denies the involvement in the experience, s/he is a part of it because the work projects the reader's fears, and this encourages the reader's identification with a certain character in the story. That explains why sometimes normal stories or events may sound uncanny to certain readers. The reader's reaction to the uncanny nature of a work is an outlet to certain fears that the reader has had since childhood. It is somehow related to Freud's concept of the return of the repressed, but this time on a fictional level. Therefore, the uncanny stories offer a deep look on the psychology of everyone based on that individual's reaction to what s/he reads and what they make out of it. One of the best writers who knows how to provoke the readers through his uncanny situations is Edgar

Allan Poe, whose poems will be used as a sample in this paper to explain how the uncanny works successfully.

After this summary of the meaning of the uncanny, the paper will try to apply the theory to two of Poe's poems: the first one entitled "*The Haunted Palace*". This poem is included in Poe's short story "*The Fall of the House of Usher*" (1839), and it is strongly reflective of the story's gothic nature. The mysterious and ambiguous nature of Poe's themes and styles make his work ideal for psychoanalytical study. The poem opens with a speaker describing an ancient palace, a palace that was once glorious and famous but now falling into ruins:

*In the greenest of our valleys  
By good angels tenanted,  
Once a fair and stately palace—  
Radiant palace—reared its head.  
In the monarch Thought's dominion,  
It stood there!  
Never seraph spread a pinion  
Over fabric half so fair! (*Haunted Palace*, 1-8)*

Poe begins by introducing a familiar atmosphere to the reader that will turn eventually to be unfamiliar and uncanny. Everything is common and joyful. There is a green valley with an old mansion that is left empty a long time ago. It is important to notice that the speaker is talking in the past tense in the first three stanzas, so the reader understands that this is all past happiness, and the time shift with which Poe plays is important since it adds to the mysteriousness of the background. As Fiola Kuhon comments: "the readers can find a twist of atmosphere although it is only a short implied between the second stanzas. After describes everything beautifully, the poet than inserts these lines which indicate a bad sign that leads the readers to think that all the beautiful description about the palace or the king is all exist in the past only". (2018, p.3) In stanza three, the most striking symbol emerges:

*Wanderers in that happy valley,  
Through two luminous windows, saw  
Spirits moving musically  
To a lute's well-tuned law,  
Round about a throne where, sitting,  
Porphyrogene!  
In state his glory well befitting,  
The ruler of the realm was seen. (17-24)*

The medium through which the travelers and peasants behold what happens inside the mansion are two large windows in front of the palace. In the past, these two windows reflected the happy life of the owner and inhabitants of the mansion. And it is through these two windows that the poem takes a shift towards the uncanny. According to Jentsch the best way

to revoke the uncanny is by presenting an experience in which the characters, in a literary work, are not sure if the object they deal with is alive or not, and the source of this uncertainty are childhood beliefs and fears.

In the case of Poe's poem, the travelers assume that they behold happy spirits of the landlord and his companions in the two large windows of the mansion. Freud carries this idea furthermore when he connects it to the anxiety of losing one's eyes. In his uncanny paper, Freud explains that most people suffer from the fear connected to the eye or eye sighting because of a childhood fear and experience. (Freud, 1919, p.231-232). Seen in the light of this, the two windows can be regarded as a symbol of two eyes that reflect wishes and fears of the travelers and peasants alike. This explains the shift of tone in the next two stanzas. The sense of happiness and goodness becomes a nostalgic feeling that find no place in the present where the palace is haunted by unexplained powers. In stanza four the readers confront the immediate change of the poem's attitude:

*But evil things, in robes of sorrow,  
Assailed the monarch's high estate;  
(Ah, let us mourn!—for never morrow  
Shall dawn upon him, desolate!)  
And round about his home the glory  
That blushed and bloomed  
Is but a dim-remembered story  
Of the old time entombed. (33-40)*

The reader is informed that an evil spirit crept into the monarch and corrupted it. The whole sense of comfort and joy vanishes now from the mansion and is replaced by the sense of fear and anxiety:

*And travellers, now, within that valley,  
Through the red-litten windows see  
Vast forms that move fantastically  
To a discordant melody;  
While, like a ghastly rapid river,  
Through the pale door  
A hideous throng rush out forever,  
And laugh—but smile no more. (41-48)*

The last stanza demonstrates two remarkable changes: first, the speaker talks about the gloomy present now and secondly, the two windows, that are red now, reflect the ghastly figures of the evil spirits. The two windows, or the eyes, reflect an emerging concept of horror that is different from the past perception of the mansion. So, the last two stanzas mark the change of the windows from familiar objects of everyday life to uncanny objects of terror and awe. In this way, the concept of the window has been defamiliarized by changing its connotation in the mind of the



beholders from reflecting past joys to projecting evil spirits. As mentioned in the introduction, Freud believes that one of the highly uncanny subjects that disturbs people is the existing of spirits, especially evil ones. Besides, a red color has been used by Poe to intensify the effect of evil, since red is usually connected to bloodshed and horror. According to Freud, the eyes are highly important parts that are linked to human psychology. A person's definition of the world around him\her depends on the pictures s\he sees from childhood to adulthood. Consequently, how we react towards a certain object depends on how we see it and link it to different meanings. The windows in the poem stand for the eyes of the beholder, and the interpretation of their meaning; again, depends on the beholder.

The poem concludes with two spooky lines: "A hideous throng rush out forever And laugh—but smile no more." (47-8) All the past laughter and joy turn to a vicious evil laugh, a laugh full of despair. This creepy laugh is an echo of the evil existence that is hard to understand or explain and: "Moreover, the deranged thoughts and maniacal music "rush" from the present into the future with alarming velocity. The dance of the "hideous throng," of language derailed from sense, provokes a sinister laughter that is divorced from pleasure". (Bloom, 1999, 34) The palace that was once welcoming and familiar seems now terrifying and driving people away because of the existence of a mysterious evil power. Interestingly, the reader is never informed about the nature of this evilness. Is it a demonic existence, or is it a creation of the travelers' mind? Poe leaves it to the reader to conclude for him\herself, and this; brilliantly, intensifies the uncanny feeling when one reads the poem.

In the same manner, Poe takes an ordinary occasion and turns it into a creepy situation full of uncanny expectation in his poem *The Raven* (1845). Dana Gioia (2020) conforms that "we can begin to understand the poem's strange authority by isolating at least four key elements—its compelling narrative structure, darkly evocative atmosphere, hypnotic verbal music, and archetypal symbolism" (1). Beginning with the medieval sense of the speaker, which attracts the reader to the story, the speaker is shown as sitting alone one cold solitary December night reading a book:

*Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,  
Over many a quaint and curious volume of forgotten lore—  
While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,  
As of some one gently rapping, rapping at my chamber door. (1-4)*

The speaker is described as a man who isolates himself from others because he is full of grief for the death of his beloved Lenore. Even his room seems to embrace that sense of desolation, the curtains look "sad". Suddenly, the speaker hears a tap on his door, and the ordinary tap on the door is transformed easily into a ghost story through the interesting elements that Poe introduces in the poem: the dreary night, the memory of the dead beloved, the curious movements of the "purple curtain" and the ghost stories the speaker recalls. As Kyle Jung states "The Gothic and Fantastic elements that permeate the poem are most evident in the second, thirteenth, fourteenth, and eighteenth stanzas. These passages are the most explicit in terms of the division between the real and unreal." (2021,1) Meanwhile, as the speaker decides to open his door bravely to see who is outside his chamber, he is astonished to find only bleak darkness. Standing alone at the doorway, the only thought that comes to the speaker's mind is

to utter the name of his deceased beloved Lenore, and to his amazement he hears a sound echoing the name:

*But the silence was unbroken, and the stillness gave no token,  
And the only word there spoken was the whispered word, "Lenore?"  
This I whispered, and an echo murmured back the word, "Lenore!" –  
Merely this and nothing more. (27-30)*

When the speaker returns to his room, he hears another tapping. He tries to cling to the world of rationality to explain the mysterious tapping on the door. As he opens his window, a raven comes in and lands on the edge of his door. As the speaker contemplates the possibility of the bird being possessed by a ghost, he asks the raven its name, it replies "nevermore". At first, the speaker thinks that the raven is Lenore's spirit, but then he pushes the idea away and says that the raven is a demon spirit coming from hell to disturb his tranquility, Malewitz suggests that:

*The speaker considers both uncanny scenarios after a mysterious talking raven appears, which leads the speaker to descend into madness. But before any of this happens, (and before the uncanny can therefore operate), Poe's poem must "pretend to move in the world of common reality." Poe does this by having his speaker insist that there is a rational explanation for the tapping (2021,p.1).*

Annoyed by the ominous presence of the bird, the speaker asks the raven to leave, but the bird again replies "nevermore". The whole atmosphere of the poem shifts from the rational perception of the speaker of the world around him, to the uncanny feeling which results from the appearance of the raven. Bloom asserts that "Poe's bird is at once a literal and a symbolic presence, a visitor from the dark external world and an emblem of the darkness of grief within the speaker's soul" (1999, p.46). At this point of the poem the speaker realizes that the raven's shadow will never leave his soul.

*And his eyes have all the seeming of a demon's that is dreaming,  
And the lamp-light o'er him streaming throws his shadow on the floor;  
And my soul from out that shadow that lies floating on the floor  
Shall be lifted – nevermore! (107-09)*

In his essay "The philosophy of composition" 1846, Poe discusses the art of composing his poems and he refers to "the Raven" as an example of composition. Poe declares that he has chosen the raven as a symbol of sadness and death, but what Poe did not realize is that when the poem is read it leaves that sense of suspense and an uncanny feeling due to his choice of setting and symbols. Poe, very skillfully, transforms the raven into an uncanny object and he creates a completely new symbol. Traditionally, the raven signifies a bad omen or witchcraft. Poe, in the poem, presents the raven as a medium of a dead spirit. According to Freud, the uncanny subject makes the reader uncomfortable and this is exactly how the reader feels towards the raven in the poem. As the speaker of the poem's agitation is increased with every detail, so is the reader's confusion as the raven starts to seem more and more as an uncanny object. The ending of the poem adds to the sinister situation as the speaker asks for salvation but the raven answers "nevermore", thus confirming the speaker's worst fears of being haunted forever. The poem concludes with the probability that the speaker will continue his

life under the shadow of the uncanny presence of the raven, and the reader is left with this dark image of the speaker's future.

In conclusion, it becomes evident that employing Freud's concept of the uncanny can be used as a very striking element in literary works. Poe, on the other hand, is very famous for his love for any subject that is mysterious and awkward. Thus, it is not surprising that his poems and short stories reflect the uncanny feeling as they are read and examined, and his work is ideal for any person who wishes to understand what the uncanny is about. As it has been discussed above, both *Haunted Palace* and *The Raven* offer very good examples of Freud's ideas of how to morph an ordinary object into an uncanny one. Poe's tone in both poems shift from familiar to uncanny, from rationality to irrationality and from calmness to distress. The palace shifts from being an ordinary place of residence to a lively demonic terrain thanks to Poe's skills. Likewise, the raven changes from an ordinary bird to an uncanny messenger of hellish spirits. So, Freud was right when he predicted that it is so easy to create an uncanny object out of familiar things. All that a writer needs to manipulate his work's surrounding and characters to create the illusion of uncanniness, and that's exactly what Poe admirably did.

## REFERENCES

- Bloom, H. (Ed.) (1999). *Edgar Allan Poe*. US: Chelsea House Publishers.
- Bowra, C.M. (1961). *The romantic imagination*. New York: Oxford University Press.
- Freud, S. (2020). *The uncanny*. Retrieved from [https://uncanny.la.utexas.edu/wp-content/uploads/2016/04/freud-uncanny\\_001.pdf](https://uncanny.la.utexas.edu/wp-content/uploads/2016/04/freud-uncanny_001.pdf) on September 15, 2020.
- Jung, K. (2021). *Fantastic conflict in the Raven*. Retrieved from <https://artifactsjournal.missouri.edu/2012/07/fantastic-conflict-in-%C2%93the-raven%C2%94/> on January 5, 2021.
- Gary, R. (2020). *Freud and the literary imagination*. Retrieved from <http://courses.washington.edu/freudlit/Uncanny.Notes.html> on September 20, 2020.
- Gioia, D. (2020). *On Edgar Allan Poe's the Raven*. Retrieved from <http://danagioia.com/essays/reviews-and-authors-notes/on-edgar-allan-poes-the-raven/> on October 10, 2020.
- Hoffmann, E.T.A. (2020). *The sandman*. Retrieved from <http://art3idea.psu.edu/metalepsis/texts/sandman.pdf> on October 3, 2020.
- Kuhon, F. (2018). Symbolism in Poe's *The Haunted Palace*. *Academic Journal Perspective: Language, Education and Literature*, 6(2), 89-95.

- Malewitz, R. (2020). *What is the uncanny*. Retrieved from <https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/what-uncanny> on October 12, 2020.
- Poe, E. A. (2020). *The Haunted Palace*. Retrieved from <https://poets.org/poem/haunted-palace> on September 20, 2020.
- Poe, E. A. (2020). *The philosophy of composition*. Retrieved from <https://www.eapoe.org/works/essays/philcomp.htm> on September 22, 2020.
- Poe, E. A. (2020). *The Raven*. Retrieved from <https://poets.org/poem/haunted-palace> on September 15, 2020.
- Wilbur, R. (2003). *Edgar Allan Poe: Poems and poetics*. New York: American poets' project.



## Bağlanma Kuramı Çerçevesinde Aldatma ve Boşanma

*Deception and Divorce Within the Framework of Attachment Theory*

Eda Kaya Örk

\* Sorumlu yazar  
Corresponding author

<sup>1</sup>Uzman Sosyal Çalışmacı, Selçuk Üniversitesi, Türkiye  
Expert Social Worker, Selçuk University, Turkey  
eda.kaya327@hotmail.com  
ORCID ID 0000-0002-3789-9166

Makale geliş tarihi / First received : 30.12.2020  
Makale kabul tarihi / Accepted : 15.03.2021

248

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Eşim Ali ÖRK ve Doktor Öğretim Üyesi Sinan AKÇAY'a desteklerinden dolayı TEŞEKKÜR ederim.
- 2- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Derleme bir çalışmadır.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index %3

### Atıf bilgisi / Citation:

Kaya Örk, E. (2021). Bağlanma kuramı çerçevesinde aldatma ve boşanma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 248-263.

## ÖZ

Geçmişten günümüze evlilik ilişkilerinin en yaygın çatışma sebeplerinden olan aldatma olgusu, kimi zaman ilişkinin sonlanmasına kadar gidebilen yıkıcı etkilere sahiptir. Aldatma; toplumsal, kültürel ve dinsel öğretiler ile yanlış olarak etiketlense de görülme sıklığı oldukça yüksektir. Bu derleme çalışmasının amacı aldatma ve boşanma ilişkisini Bağlanma Kuramı perspektifinden değerlendirmektir. Çalışmada önce yetişkin bağlanma stilleri ve evlilik uyumu ilişkisi ele alınmış, daha sonra bağlanma stilleri ile aldatma eğilimi ve boşanma ilişkisi değerlendirilmiştir. Kuramsal açıdan bağlanma ilişkisi, bebeğin bakımverenle ilişkisine bağlı olarak gelişmektedir. Bu bağlanma stilleri yetişkinlikte de etkisini korumakta ve yetişkin bağlanma stilleri romantik ilişkilerde dinamikleri, iletişim becerilerini ve çatışma çözüm stratejilerini belirlemede oldukça etkili konuma gelmektedir. Yetişkin bağlanma stilleri evlilikte aldatma eğilimini anlamlandırmada kilit noktalardan biridir. Ülkemizde aldatma konusuyla ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır ve bağlanma stilleri ile aldatma ve boşanma ilişkisini ele alan çalışma bulunmamaktadır. Çalışma, oldukça güncel bir konu olan aldatmayı bağlanma kuramı perspektifinden ele alması bakımından önemlidir. Çalışmada derlenen bulgular, evlilikte dinamikleri anlamlandırma ve çatışmalara çözüm bulma noktasında alanyazına ve uygulayıcılara izlenecek yollara ilişkin önemli bir perspektif kazandıracaktır.

### Anahtar kelimeler

Bağlanma stilleri, yetişkin bağlanma stilleri, evlilik, aldatma, boşanma

## ABSTRACT

The phenomenon of infidelity, which is one of the most common causes of conflict in marital relations from the past to the present, sometimes has devastating effects that can lead to the end of the relationship. Deception; it is labeled as wrong with social, cultural and religious teachings, but its incidence is quite high. The purpose of this review study is to evaluate the relationship between infidelity and divorce from the perspective of The Theory of Attachment. In the study, firstly, the relationship between adult attachment styles and marital adjustment was examined, then the relationship between attachment styles and cheating tendency and divorce was evaluated. The theoretical attachment relationship is developed depending on the baby's relationship with the care giver. For this reason, attachment styles maintain their importance in adulthood, and adult attachment styles are quite common in determining the dynamics, communication skills and conflict resolution strategies in romantic relationships. Adult attachment styles are one of the key points in meaning the tendency to cheat in marriage. Studies on infidelity in our country are limited, and there are no studies dealing with attachment styles and the relationship between infidelity and divorce. The study is important in that it deals with deceit, which is a very current topic, from the perspective of attachment theory. This study will provide an important perspective for the literature and practitioners to understand the dynamics of marriage and resolve conflicts.

### Keywords

Attachment styles, adult attachment styles, marriage, infidelity, divorce



## GİRİŞ

Bebeklik bağlanma stilleri, bebeğin bakımveren ile kurduğu ilişkiyi ele almakta ve bu bağlanmanın kişilik gelişimine olan etkisine dikkat çekmektedir. Bu noktada bebeğin duygusal ihtiyaçlarının en az fizyolojik ihtiyaçları kadar önemli olduğu görülmektedir. Bağlanmanın klinik açıdan bir diğer önemi ise bebeğin şu anki yaşına bakılmaksızın kişiliği üzerindeki etkisidir (Bowbly, 2012). Bu durum bebeklik bağlanma stillerinin kişinin çocukluktan yetişkinliğe uzanan süreçte; gelişiminde ve kurduğu ilişkilerde etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Hazan ve Shaver (1987) bebeklik bağlanma stillerinin bireylerin gelecek yaşamlarındaki arkadaş ilişkileri ile romantik ilişkilerini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir.

Yetişkin bağlanma stilleri, çocukluk döneminde bebeğin bakımveren ile kurduğu bağlanma ilişkisinin, ileriki yaşlarda duygusal ve sosyal yaşamını etkilemesi bakımından önemlidir. Bartholomew ve Horowitz (1991) güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı olmak üzere “Dörtlü Bağlanma Modeli” geliştirilmişlerdir. Buna göre güvenli bağlanan kişiler; kendilerini ve başkalarını sevmeye değer olarak görürler. Saplantılı bağlanan kişiler ise kendilerini sevmeye layık olarak görmezken başkalarına ilişkin düşünceleri olumsuzdur. Korkulu bağlanma stiline sahip kişilerin kendilerine ve başlarına ilişkili düşünceleri olumsuzdur. Kaçınan bağlanma stiline sahip kişiler ise kendilerini sevmeye değer görmelerine karşın başkalarına yönelik düşünceleri olumsuzdur.

Yetişkin bağlanma stilleri bireylerin romantik ilişkilerini büyük oranda etkilemektedir. Bu noktada kişinin partneriyle kurduğu bağlanma ilişkiye; iletişim, ilişki doyumu ve aldatma eğilimi gibi farklı boyutlarda etki etmektedir. Bu sebeple bağlanma stillerinin romantik ilişkilere ve evlilik uyumuna etkisi üzerine alanyazında pek çok çalışma bulunmaktadır (Banse, 2004; Kobak ve Hazan, 1991).

Bağlanma bireyin yaşına bakılmaksızın hissettiği duyguların yoğunluğudur. Bu nedenle bireyin romantik ilişkilerindeki duygusal yoğunluğu, ilişkinin temellerini anlamlandırabilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu temeller evlilik ilişkisinin; ilişki doyumu, aldatma ve boşanma gibi farklı açılardan ele alınmasını kolaylaştırmaktadır. Yetişkin bağlanma stilleri öznesinde; aldatma ve boşanma ilişkisinin incelenmesi, evlilikte dinamikleri anlamlandırma ve çatışmalara çözüm bulma noktasında bireylere, araştırmacılara ve uygulayıcılara yeni bir perspektif sunabilir. Yetişkin bağlanma stilleri ile aldatma ve boşanma ilişkisi incelenirken; erkek ve kadının ilişkiye yüklediği anlamlar, duygusal ve cinsel tatminleri, beklentilerinin ne kadar karşılandığı ve demografik özellikleri (Demir, 2016) gibi farklı dinamikler de göz önüne alınmalıdır. Bu dinamikler, her ilişkinin kendi içinde biricik ve özel olması ile ilişkilidir.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde bağlanma stilleri ile aldatma eğilimi ilişkisini ele alan çalışmalar sınırlıdır ve bağlanma stilleri ile aldatma ve boşanma ilişkisini ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Aile dinamiklerini etkileyen bağlanma stillerinin, aldatmaya ve evliliklerin sonlanmasına etkisi göz önüne alındığında, çalışmanın literatüre ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bilimsel yöntemlere uygun olarak, gerekli kavramlar ve konular üzerinde literatür taraması yapılarak (belgesel gözlem tekniği ile) açıklanmaya çalışılmıştır.

### Bağlanma Kuramı ve Yetişkin Bağlanma Stilleri

Bowlby (1973) bağlanmayı kişilerin stresli olduğu ya da korktuğu zamanlarda bir nesne ile yakınlık kurmak veya ilişki geliştirmek için hissettiği istek/arzu olarak tanımlamıştır. Buna göre bağlanma stilleri ile paralellik gösteren ebeveynlik stilleri psikolojik ve fiziksel olarak sağlıklı, aynı zamanda kendine güveni yüksek bireylerin yetişmesinde oldukça önemlidir. Bowlby'e göre erken dönemde sevgi ve güvenle yetişen çocuk, ilerleyen dönemlerde güvenilmeye ve sevmeye değer bir insan olduğunu düşünecektir (Bowlby, 1973).

Ainsworth'e göre çocuklukta geliştirilen üç tür bağlanma bulunmaktadır. Ainsworth bu bağlanma stillerini güvenli, güvensiz ve kayıtsız olarak sınıflandırmaktadır. Güvenli bağlanma bebeklikteki tutarlı ve duyarlı bakımın sonucunda gelişir. Bu bebekler çevreyi keşfetmeye eğilimlidirler çünkü bakıcılarının erişilebilir olduğuna güven duymaktadırlar. Bakımveren kişi bebekten uzaklaştığında oluşan sıkıntı yeniden bir araya geldikten sonra azalır ve keşfe geri dönlür. Güvensiz bağlanma gerçekleştiren bebekler ise bakımveren kişinin varlığında dahi keşfe çıkmakta isteksizdirler. Bakımverenden uzaklaşmak onları son derece rahatsız eder. Bakımverenle tekrar bir araya geldiklerinde ise öfkeli bir ruh hali sergilemektedirler. Kayıtsız bağlanma stili; bakımveren kişinin teması reddetmesi ve kayıtsızlığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlanmayı gerçekleştiren bebekler, güvensiz bağlanan bebeklerin aksine bakımverenin varlığı ile meşgul olmazlar. Bakımverenden ayrıldıklarında sıkıntı belirtisi göstermez ve hatta aktif olarak temastan kaçınırlar (Selçuk, Zayas ve Hazan, 2010).

Ainsworth (1989) bağlanmanın altında yatan davranışın nörofizyolojik süreçlerden kaynaklandığı düşünülen içsel süreçleri içerdiğini belirtmektedir. Buna göre içsel süreçler; genetik ve çevresel faktörlerin etkisiyle gelişimlere ve değişimlere maruz kalır. Bowlby ve Ainsworth, bağlanma stillerinin, erken dönemdeki ebeveyn etkileşimini, ilerleyen dönemde ise inançları, beklentileri, ihtiyaçları ve diğer sosyal davranışları etkilediğini belirtmişlerdir. Buna göre bağlanma sadece çocukluk dönemini değil tüm yaşamı kapsamaktadır. Erken dönemde bakımveren ile bebek ilişkisi, ileri dönemlerdeki bağlanmaların temelini oluşturmaktadır (Varlık Özsoy, 2015).

Hazan ve Shaver (1987) bebeklik bağlanma stillerinin, bireylerin gelecek yaşamlarındaki arkadaş ilişkileri ile romantik ilişkilerini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre güvenli, kaygılı ve kaçınan bağlanma stilleri yetişkinlikte de görülebilmektedir. Sonraki yıllarda Bartholomew ve Horowitz (1991) yetişkin bağlanma stillerini Bowlby'nin "başkalarına" ve "benliğe" yönelik temsilleri bağlamında farklı biçimde ele almıştır. Buna göre benlik ile başkaları temsillerinin olumlu ya da olumsuz olmasına göre "Dörtlü Bağlanma Modeli" geliştirmişlerdir. Bu model güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanma stillerini kapsamaktadır.

**Tablo 1.** Yetişkin Bağlanma Stilleri (Bartholomew ve Horowitz, 1991, s. 227).

		<b>Kendilik Modeli</b>	
		Olumlu Düşük	Olumsuz Yüksek
<b>Başkaları Modeli</b> (kaçınma)	Olumlu Düşük	Güvenli Bağlanma Yakınlık kurma konusunda rahat ve özerk	Saplantılı Bağlanma İlişkilere takıntılı
	Olumsuz Yüksek	Kayıtsız Bağlanma Yakınlığa karşı kayıtsız ve karşıt-bağımlı	Korkulu Bağlanma Yakınlıktan korkan ve sosyal açıdan kaçınan

Tabloda da görüldüğü gibi güvenli bağlanma geliştiren yetişkinler kendilerini sevebilir ve değerli algılamakta aynı zamanda başkalarına karşı da duyarlı davranışlar sergilemektedirler. Bu bağlanma stiline bireylerin benlik saygıları yüksektir ve başkaları ile yakınlık kurmaktan rahatsızlık duymazlar. Saplantılı bağlanma stiline sahip yetişkinler kendilerini değersiz bulurlarken başkalarına dair değerlendirmeleri olumludur. Bu durum onların diğerlerinin kabulünü ve onayını kazanmaya çalışmasına ve ilişkilerle çok fazla meşgul olmasına sebep olmaktadır. Bu bağlanma stiline yetişkinler diğerleriyle yakın ilişkiler kurmaya çalışırken çok fazla yapışık tarzda hareket ettiğinden diğer kişileri kendilerinden uzaklaştırabilirler. Korkulu bağlanma stiline ise kişi kendine ve aynı zamanda başkalarına yönelik olumsuz değerlendirmelere sahiptir. Kişi, kendisinin ve başkalarının sevmeye layık olmadığı inancını taşır. Bu sebeple korkulu bağlanan yetişkinler yakın ilişkilerden kaçınırlar veya ilişkilerinde fazlasıyla sorun yaşarlar. Kayıtsız bağlanma stiline yetişkinler ise kendilerini sevebilir ve değerli olarak değerlendirirken, başkalarına karşı olumsuz değerlendirmelerde bulunurlar. Bu kişiler hayal kırıklığı yaşamamak ve reddedilmemek için başkalarıyla yakın ilişkiler kurmaktan kaçınmakta, bu sayede güçlü ve bağımsız kalarak olumlu benlik algılarını sürdürmek istemektedirler (akt: Çalışır, 2009: 248).

Bağlanma stillerinin romantik ilişkilere ve evlilik uyumuna etkisi üzerine alanyazında pek çok çalışma bulunmaktadır (Banse, 2004; Kobak ve Hazan, 1991; Muşdal Çelebi 2018). Kobak ve Hazan (1991) çalışmalarında içsel çalışan modeller ve güvenliğin (bireyin eşe ve kendine duyduğu güven) evliliğe etkisini incelemiştir. Buna göre güvenli bağlanma stiline sahip kişilerin evlilikleri, daha yapıcı ve uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Çalışmaya göre ilişkideki uyum her iki çiftin de bağlanma stiliyle ilişkilidir ve her iki çiftin de güvenli bağlandığı ilişkilerde evlilik uyumu yüksektir. Ayrıca çalışmada iletişimdeki açıklığın da evlilik uyumunu arttırdığı görülmüştür. Çalışmanın bir başka bulgusu ise uzun süreli ve karşılıklı anlaşma yoluyla gerçekleşen ilişkilerde ki bireylerin daha fazla güvenli bağlanma geliştirmesidir. Bağlanma stilleri ilişkilerdeki çatışma yönetim biçimleri üzerinde de etkilidir. Buna göre güvensiz bağlanma stiline bireyler ilişkilerinde daha tepkisel davranmakta ve eşlerinin davranışlarını olumsuz değerlendirmektedirler. Güvenli bağlanma stiline

bireyler ise eşlerinin davranışlarına yönelik geliştirdikleri olumlu atıflar sayesinde daha az çatışma yaşamaktadırlar (Feeney, 2002).

Bowlby (2012) kitabında güvenli bağlanma stilindeki bireylerin ilişkilerinde terk edilme veya yakınlık kurma kaygısı taşımadıklarından, aşk hayatlarında mutlu ve güvenilir olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca Kobak ve Hazan (1991)'ın çalışmalarına paralel olarak, güvenli bağlanan bireylerin ilişkilerinin uzun süreliliğine dikkat çekmektedir. Bowlby kaygılı bağlanan bireyleri ise ilişkide iniş çıkışlı ve mücadeleciler olarak tanımlamaktadır. Bu kişiler kendilerini sevmeye layık görmediğinden ilişkilerinde yüksek kıskançlık görülebilmektedir. Kaçınan bağlanma stilindeki kişiler ise yakınlık kurmaktan uzak durmaktadırlar. Bu nedenle ilişkide oldukları kişinin, kendileriyle olması gerektiğinden daha yakın olmaya çalıştığını düşünürler. Bu bireylerde ilişkide oluşturulan bağlar, kişinin yakınlık kurma ihtiyacının çok yoğun olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ilişkilerde en az bir bireyin güvenli bağlanma stiline sahip olması ilişki doyumunu artırmaktadır (Özenç, 2002). Dolayısıyla çiftlerden herhangi birinin güvenli bağlanması ilişki uyumu üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Ülkemizde ise genellikle her iki kişinin de güvensiz bağlandığı evliliklerin yoğunlukta olması (Ertan, 2002) ilişki uyumunun sağlanmasını zorlaştırarak, olası çatışmaların artmasına sebep olabilmektedir.

Tüm bunlarla birlikte evlilik uyumu çok boyutlu değerlendirilmesi gereken bir olgudur. Muşdal Çelebi (2018) çalışmasında kaçınan bağlanma stiline sahip bir kişinin ilişkide partnerine güvenli bağlanabileceğini ve her ilişkinin özel dinamikleri olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple evlilik doyumu yalnızca bağlanma teorisi ile ilişkilendirilmemeli ve çok boyutlu değerlendirilmelidir. Evlilik ve ilişki doyumu; aşk türü, cinsel tatmin ve bağlanma türü gibi kişisel boyutları ve karar almada eşitlik, kazanç, iş ve çevre sorunları gibi çevresel boyutları da kapsamaktadır (Sokolsi ve Hendrick, 1999). Aldatma, evlilik uyumunu bozan en önemli faktörlerden biridir. Evlilik uyumunu bozan aldatma olgusu bağlanma stillerini etkilemekte ve aynı zamanda da ondan etkilenebilmektedir. Bireylerin romantik ilişkilerindeki bağlanma stilleri, aldatma ve boşanma gibi süreçleri pekiştirebilmektedir.

### **Aldatma**

Aldatma oldukça karışık bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda klinik alanyazında oldukça fazla kuramsal düşünce olmasına rağmen, araştırma literatürü seyrek bir görünüm sergilemektedir (Blow ve Hartnett, 2005). Aldatma literatürünün azlığı toplumun aldatmaya ilişkin yaptırımları ile açıklanabilir. Evlilik dışı ilişkiler toplumumuzda sapkınlık olarak görülmektedir. Blow ve Hartnett (2005) aldatmayı metodolojik olarak ele aldıkları çalışmalarında; sadakatsizliğin tanımını iki kişi arasında üzerinde anlaşmaya varılan güvenin ihlali olarak kabul ederek, ilişkide sadakatsizlik olarak tanımlanabilecek tek davranışın açıkça cinsel ilişki olmadığını belirtmektedirler. Buna göre çiftlerin sadakatsizliği nasıl tanımladığı konusunda fikir birliğinin olmaması da ilgili çalışmaları güçleştirmektedir. Blow ve Hartnett araştırma literatüründeki bu zorluğu aşabilmek adına çalışmalarda katılımcıların kimlik bilgilerinin sorulmamasının önemine değinmektedirler. Bu yolla aldatmanın sebep ve sonuçları ile aldatmayı etkileyen faktörlere ilişkin bulgular daha kolay ve güvenilir bir şekilde elde edilebilmektedir.

Aldatma ile ilgili alanyazın incelendiğinde farklı tip aldatma sınıflandırmaları dikkat çekmektedir. Aldatmaya ilişkin sınıflandırmalardaki farklılık; eşlerin her ikisinin mi yoksa

yalnızca birinin mi aldattığı, aldatmanın cinsellikle mi duygusallıkla mı ilişkili olduğu, aldatmanın gizli olup olmadığı gibi farklı değişkenlerden etkilenmektedir (Tortamış, 2014). Bununla birlikte genel itibari ile dört tip aldatma türü ifade edilmektedir. Bunlar; duygusal aldatma, uzun süreli aldatma, tek gecelik ilişki ve gönül eğlendirme şeklindedir (Subotnik, 2007). Amidon (2007) da aldatma kavramını 4 kategoride ele almaktadır. Bunlar duygusal, cinsel, hem duygusal hem cinsel ve anonim aldatma şeklindedir. Duygusal aldatma; kişinin mevcut ilişkisi varken başka bir kişiyle yakınlaşarak duygusal paylaşımda bulunmasını, cinsel aldatma ise yine kişinin ilişkisi varken başka biriyle cinsel ilişki yaşamasını ifade etmektedir. Bu ikisinin aynı anda olması durumunda ise hem duygusal hem cinsel aldatma kavramı ortaya çıkmaktadır (Blow ve Hartnett, 2005). Aldatma türlerine son yıllarda eklenen anonim aldatma ise son yıllarda oranı giderek artan tek gecelik ilişkileri ifade etmektedir (Amidon, 2007; Kantarcı, 2009).

Aldatmanın sebepleri çok boyutlu ve karmaşık olarak değerlendirilebilir (Thompson, 1982). Weil (1975) çalışmasında aldatmayı hem psikanalitik hem de sosyolojik alanyazına göre değerlendirerek evrensel kültürel mirasın sevgiyi olumlu, cinselliği olumsuz değerlendirme eğiliminde olması ile ilişkilendirmektedir. Bu tutumun sosyalleşme süreci yoluyla her yeni kuşağa aktarıldığını belirten Weil çocuklukta cinselliğe yönelik olumsuz ifadelerin ileriki yıllarda cinsel partnerlere yönelik kötü algı oluşturabileceğini ifade etmektedir. Öte yandan, şefkat ve aşk çocuklukta onaylanan değerlerdendir. Çocuklukta, sevginin şefkati ve fiziksel şehvet ayrı unsurlar olarak öğrenilir ancak yetişkinlikte bireyin evlilik ilişkisinde her ikisini birleştirmesi beklenir. Psikanalitik alanyazın, eşleriyle duygusal tatmin yaşadığı halde cinsel tatmini evlilik dışındaki eşlerde arayan bireylerin var olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bazı erkek ve kadınlar bir kişiden sevgi tatmini bir diğer kişiden ise cinsel tatmin arama eğiliminde olabilirler. Yeniçeri ve Kökdemir (2006) aldatmaya zemin hazırlayan faktörleri inceledikleri çalışmalarında; suçlama, sosyal yapı, baştan çıkarma, cinsellik, intikam ve uyaran arayışı kavramlarını ortaya koymuşlardır. Bu kavramlardan suçlama; daha çok kadınların kocalarını aldatma nedenlerini açıklamak için kullanılmaktadır. Sosyal yapı ise kişinin bağlı bulunduğu sosyal çevrenin aldatma eğilimine etkisini ifade etmektedir. Baştan çıkarma; genellikle erkeklerin aldatma nedenlerinde sıkça kullandığı bir kavramdır. Uyaran arayışı ise uzun süreli evliliklerde aldatmaya zemin hazırlayan kavramlardan biri olarak tanımlanmaktadır. Tüm bunlarla birlikte yapılan çalışmalar ilişki tatmini ve aldatma arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Polat, 2006).

Aldatmanın sebeplerinden biri de cinsiyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Wiederman ve Hurd (1999)'ın çalışmasında ilişki sırasında başka biriyle flört eden erkeklerin oranı % 44,7 iken kadınlarda bu oran % 39,5 olarak saptanmıştır. Çalışmada cinsiyet aldatma sebepleri içinde önemli bir değişken olarak belirtilmektedir. Glass ve Wright (1992) de çalışmalarında cinsiyete dayalı aldatma eğilimine değinmektedirler. Buna göre kadınlar daha çok duygusal yakınlık ihtiyacı sebebiyle aldatma eğilimi gösterirken; erkekler ise daha çok kişisel ihtiyaçlar (yenilik arzusu vb.) sebebi ile aldatma eğilimi göstermektedirler. Aldatma eğiliminde ki bir diğer önemli değişken de evlilik yaşıdır. Buna göre erken yaşta evlenen bireylerin aldatma eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir (Atkins, Baucom ve Jacobson, 2001).

Allen ve Baucom (2004) çalışmalarında yetişkin bağlanma stillerinin de aldatma eğilimindeki motivasyonu belirlemede önemli bir değişken olduğunu belirtmektedirler. Bu durumda



bağlanma stilleri; romantik ilişkilerdeki iletişim motivasyonunu ve aldatma eğilimini belirlemede oldukça etkili görünmektedir. Aldatmayı etkileyen önemli faktörlerden biri de ilişki doyumdur (Polat, 2006). Bu sebeple aldatma kavramını açıklayabilmek için; ilişki doyumunu büyük oranda etkileyen yetişkin bağlanma stillerini incelemek önemlidir.

### **Boşanma**

Evlilik süresince ortaya çıkan problemlerin çözümlenememesi ve birikmesi sonucu evlilik birliği zedelenmekte ve sonuç olarak boşanma olgusu ortaya çıkmaktadır (Yaşa ve Yıldırım, 2019). Yapılan araştırmalar boşanmanın ülkemizde ve Avrupa'da artma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Salman ve Uzunboylu, 2011; Yárnoz-Yaben, 2010). Türkiye'de boşanma hızı 2007-2015 yılları arasında %26 artmıştır. Bu artışın sabit kalacağı varsayıldığında boşanma hızı altı yıl içinde Avrupa Birliği ortalamasına gelecektir (Kıral, 2018). Türkiye İstatistik Kurumu (2021) verilerine göre 2020 yılında ülkemizde 135 bin 22 boşanma gerçekleşmiştir. Bu veriler boşanmanın gelecekte ciddi problemlerden biri olacağını göstermektedir. Boşanma bireyleri ve toplumu; psikolojik, sosyal ve ekonomik açılarından olumsuz etkilemektedir. Salman ve Uzunboylu (2011) kitaplarında boşanmaya sebep olan bu nedenlerin çok boyutluluğuna dikkat çekerek iktisatçıların boşanmaya sebep olan ekonomik sebeplerle ilgilenirken, psikologların davranış bozuklukları üzerinde yoğunlaştıklarını belirtmektedirler.

Boşanmanın nedenleri incelendiğinde; toplumun boşanmaya ilişkin bakış açısındaki dönüşümler, ekonomik durum, çiftler arası iletişim problemleri, evlilikten beklentilerin karşılanamaması ve kültürel farklılıklar göze çarpmaktadır (Erbay, Gök ve Kardeş, 2015). Boşanma bireylerin psikolojik bütünlüğüne zarar vermekte ve ruh sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Boşanma aynı zamanda varsa çocuk ve ebeveyn ilişkisine zarar verdiği için toplumsal yapıyı temelden sarsmaktadır (Akyüz, 1978).

Weil (1975) boşanma sebeplerinden olan evlilik beklentilerinin karşılanamaması ve iletişim problemlerinin; evlilik doyumunu doğrudan etkileyerek farklı ilişki tatminlerine yönelmede etkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu durum ilişkilerin aldatma ile sonuçlanmasına ve boşanmalara kadar gidebilmekte, çiftleri ve varsa çocukları olumsuz etkilemektedir. Boşanma sonrası çocuğun ebeveynlerinden biri ile evlerinin ayrılması, ebeveynleri arası ilişkiler ile çocuğun ayrıldığı ebeveynini görme sıklığı gibi değişkenler (Öngider, 2013) çocuklar üzerinde kalıcı duygusal hasarlara sebep olabilmektedir. Nitekim anne babası boşanmış/birlikte yaşamayan çocuklar, boşanmamış/beraber yaşayan çocuklara göre daha fazla güvensiz bağlanma geliştirmektedirler (Sardoğan ve ark., 2007). Boşanmış ailelerin çocukları; ailelerinin yeniden evlenip evlenmemesi, görüşme sıklığı ve diğer faktörlerin etkisi ile ayrılma kaygısı yaşayabilmekte ve daha fazla kayıtsız bağlanma geliştirebilmektedirler. Dolayısıyla bu durum çocukların yetişkinlik döneminde romantik ilişkilerindeki bağlanma stillerine de yansımaktadır.

Boşanma olgusu toplumsal yapı içinde çok boyutlu değerlendirmeyi gerekli kılan bir konudur. Bu çok boyutlu değerlendirmede kişilik özellikleri ve bireysel farklılıklar boşanma sebepleri içerisinde gösterilen; evlilik beklentileri ve iletişim sorunlarının alt yapısını oluşturmaktadır. Nitekim Kobak ve Hazan (1991) çalışmalarında iletişimin evlilik ilişkisindeki önemini açıkça vurgulamaktadırlar. Bu noktada kişisel özellikler; bireylerin bağlanma stillerini, boşanma ile ilişkisi bağlamında değerlendirebilmek açısından önem



taşımaktadır. Evlilikte bağlanma stilleri ve çiftlerin bireysel bağlanma stillerinin oluşturduğu sentez; iletişim, sadakat ve boşanmaya ilişkin önemli ipuçları vermektedir.

### **Bağlanma Stilleri ile Aldatma ve Boşanma İlişkisi**

Bağlanma stilleri; kişilerin ilişki doyumları, aldatma eğilimleri ve boşanmaya karar verme süreçleri üzerinde etkilidir (Collins ve Read, 1990; Çavuşoğlu, 2011; Fricker, 2006; Kirkpatrick ve Davis, 1994; Solmuş, 2003). Bu bağlamda bebeklikte gelişen bağlanma stilleri kişinin romantik ilişkilerine doğrudan etki etmektedir. Nitekim Muşdal Çelebi (2018) çalışmasında; bebeklik döneminde bebek/bakımveren arasında gelişen bağlanma örüntülerinin, yetişkinlikte eşle benzer şekilde devam edeceğini belirtmektedir. Çavuşoğlu (2011) da benzer şekilde çocukların bağlanma stillerinin aileleri ile paralel olduğunu ifade etmektedir. Buna göre çocuklukta yaşanan travmalar, yetişkinlikte romantik ilişkilerde aldatma eğilimini arttırmaktadır. Çocukluk travmaları çocukların güvenli bağlanma stili geliştirmelerini zorlaştıracığından, kişinin romantik ilişkilerindeki aldatma eğilimine etki etmektedir. Nitekim Kantarcı (2009) yaptığı çalışmada; güvensiz bağlanma geliştiren yetişkinlerin güvenli bağlananlara göre aldatma eğilimlerinin daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum yabancı kaynaklı çalışmalarda benzer bulguların (Allen ve Baucom; 2004; Yárnoz-Yaben 2010) yalnızca kültürle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Buna göre ailelerin bağlanma stilleri bir zincir halinde çocuklarının ilişkilerine etki etmekte ve çocukluk deneyimlerinin ilişkilerdeki yansıması aldatma ve boşanma eğilimleri üzerinde etkili olmaktadır.

Kişilerin bağlanma stillerinin romantik ilişkilerdeki yansıması aile yapısını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple farklı tip ilişkilerin özerklik ve mahremiyet motivasyonlarını anlamak; aldatma eğilimlerini incelemeyi kolaylaştırmaktadır. Nitekim Allen ve Baucom (2004) yaptıkları çalışmada kaygılı bağlanma stilindeki kişilerin duygusal olarak daha yakın ve yoğun ilişkilere sahipken kaçınan bağlanma stilindekilerin ise daha sıradan ve mesafeli ilişki yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu sebeple de kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin aldatma eğilimleri, kaygılı bağlanmaya göre daha yüksek görünmektedir. Bu durumda kaçınan bağlanma stilindeki kişiler, aldatma ilişkisinde sınırlı temas ve kalıcılık beklentisinin olmaması sebepleriyle evliliğe göre daha fazla yakınlık kurabilmektedirler. Çalışmanın diğer bir bulgusu ise; kaçınan bağlanma stiline güvenli bağlanmaya göre aldatma eğiliminin daha fazla olmasıdır. Buna göre saplantılı bağlanma gösteren kadınların, güvenli bağlanan kadınlara göre aldatma eğilimleri yüksektir. Yárnoz-Yaben (2010)'nin çalışması da Allen ve Baucom (2004) ile büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Buna göre güvenli bağlanma ve evlilik doyumu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bağlanma ilişkisi ve aldatma arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların paralellik göstermesi; bağlanma stillerinin; din, dil, kültür gibi öğelerden büyük ölçüde ayrılarak genellenebilir bir bakış sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bireylerin bağlanma stillerine ilişkin farkındalıkları ve bu noktada yapılacak çalışmalar, ilişkilerin çözümlenebilmesi noktasında önemlidir.

Bağlanma stilleri kişilerin aldatma eğilimlerini etkilediği kadar (Çavuşoğlu 2011); aldatmaya verilen tepkiler üzerinde de etkili olmaktadır. Evlilik doyumu ve boşanma ilişkisini açıklayan yaklaşımlar; bağlanma kuramı, davranış kuramları ve kriz teorisi (Karney ve Bradbury, 1995). Bağlanma kuramına göre evlilik, ilişkiden farklı ihtiyaç ve istekleri olan iki kişiyi bir araya getirir. İlişkideki bu ihtiyaçlar değişebilir niteliktedir. Evlenen kişinin

ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneği ilişki doyumunu doğrudan etkilemektedir. Bu noktada bağlanma kuramı evlilikteki ihtiyaç ve değişkenlikleri gözden geçirir. Evlenen bireylerin bağlanma ihtiyaçlarının uyumu ve karşılanması evliliğin sürdürülmesinde önemlidir. Nitekim kaçınan bağlanma stilineki erkekler ile korkulu/kaçınan bağlanma stilineki kadınlar evlilik beklentilerini karşılamakta zorlanabilmektedirler (Collins ve Read, 1990; Kirkpatrick ve Davis, 1994). Karşılanamayan bağlanma ihtiyaçları boşanmalara sebep olabilir (Karney ve Bradbury, 1995).

Yárnoz-Yaben (2010) yaptığı çalışmada boşanan çiftler arasında güvenli bağlanma gösteren bireylerin daha az olduğunu tespit etmiştir. Nitekim Banse (2004) de çalışmasında güvenli bağlanma gösteren bireylerin ilişki memnuniyetlerinin yüksek, aldatma eğilimlerinin ise düşük olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Yárnoz-Yaben (2004) çalışmasında kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerin de tıpkı güvenli bağlanma stilineki bireyler gibi boşanma eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Yárnoz-Yaben kaçınan bağlanma stilineki bireylerin ise başkaları tarafından reddedilmelerinden kaynaklanan acıları en aza indirmek için davranışlarını savunmacı bir şekilde organize ettiğini ve duygusal ilişkilerini azaltmaya çalıştığını belirtmektedir. Bu nedenle de başarısız olduğu bir evliliği sürdürmek, kaçınan bağlanma stilineki kişiler için olağandır.

Weil (1975) aldatma ile karşı karşıya kalan evliliklerin oldukça fazla olduğunu belirtmektedir. Aldatmadaki cinsiyetler arasındaki farkı ise toplumsal normlarla açıklamaktadır. Bunlara ek olarak Weil aldatma sonrası davranış biçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını ve toplumsal cinsiyet kalıplarının bu noktada kritik önem taşıdığını belirtmektedir. Buna göre oluşan çifte standart, evlilik dışı ilişkisi olan evli kadınların sayısını etkilemekle kalmaz, eşlerin aldatma sonrası affetme ve ilişkiyi sürdürme davranışlarını da etkiler. Boekhout, Hendrick ve Hendric (2003) çalışmalarında erkeklerin aldatıldığı ilişkide kadınlara göre daha fazla etkilendiklerini ve kendilerini daha fazla suçladıklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte kadınlar aldatıldığı ilişkide, ilişkiyi sürdürmek için daha istekli görünmektedirler. Bu bulgular Weil (1975)'in çalışması ile örtüşmektedir. Aldatma sonrası ilişkilerin ayrılma/boşanma ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağı ise değişkenlik göstermektedir. Bu durum aldatılan eşin aldatmaya yönelik atıfları ile ilişkilendirilebilir. Aldatılan eşin partnerinin aldatmasına ilişkin atıfları kişiliğe etiketleme yapmayan geçici atıflarsa (arkadaş çevresi, iş ortamı gibi) ilişkinin devam etme olasılığı artmakta, kalıcı atıflar olduğunda ise (eşin güvenilmezliği gibi) ilişkiyi sürdürme motivasyonu azalmaktadır (Hall ve Fincham, 2006).

Sonuç olarak evlilik ilişkisinin boşanmayla sonuçlanması çok boyutlu bir açıklama ile değerlendirilebilir. Eşler arası uyum ve geliştirilen problem çözme stratejileri bağlanma stilleri ile doğrudan ilişkili olduğu gibi; bireylerin ilişkide yaşanan olaylara verdikleri tepki de bağlanma stilleri ile şekillenebilmektedir. Tüm bu nedenlerle bağlanma stilleri eşlerin ilişki doyumlarını etkileyerek ilişkilerin sadakatsizlik ile sonlanmasına ve boşanmalara sebep olabilmektedir (Kantarci, 2009).

## TARTIŞMA

Bu derleme çalışmasında bağlanma stilleri ile aldatma ve boşanma ilişkisi kuramsal olarak ele alınmıştır. Aldatmaya zemin hazırlayan faktörler; ilişki ve dışsal faktörler (Duba,

Kindsvatter ve Lara, 2008) olarak sınıflandırılmakta ve alanyazında bu faktörleri inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Atkins ve ark., 2001; Dollahite ve Lambert, 2007; Glass ve Wright, 1992; Hartnett, 2005; Zink, 2008). Bununla birlikte yapılan çalışmalar bağlanma stillerinin; ilişki doyumu ve aldatma eğilimi üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Çavuşoğlu, 2011; Fricker, 2006; Solmuş, 2003). Bu durum aldatma eğilimi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Fricker (2006)'in aldatma eğilimini bağlanma stilleri, aşk tarzları ve yatırım modeli çerçevesinde ele aldığı çalışmada; güvenli bağlanma gerçekleştiren bireylerin aldatma eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Kaçınan ve korkulu bağlanma stilindeki kişilerin ise aldatma eğilimleri daha yüksek görünmektedir (Cauffman, 1999; Gentzler ve Kerns; 2004; Kantarci 2009). Allen ve Baucom (2004) çalışmalarında kaçınan ve korkulu bağlanma stilindeki kişilerin ilişkilerindeki güvensizlik hissi sebebiyle aldatmaya yönelebileceklerini ifade etmektedirler. Bağlanma stilleri ve aldatma eğilimine ilişkin sözü edilen ortak bulgulara rağmen Tutarel Kışlak ve Çavuşoğlu (2006)'nın evlilik uyumunu bağlanma stilleri ve diğer değişkenlerce incelediği araştırmaları; saplantılı bağlanma stiline sahip bireylerin tıpkı güvenli bağlanma stilinde olduğu gibi evlilik uyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ülkemizde kültürel olarak ilişkilerde kıskançlık ve sahiplenmeye yönelik olumlu atıflarla ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda da sosyokültürel değişkenlerin bağlanma stilleri ve ilişki uyumunu etkileyebileceğini göstermektedir.

Aldatmaya verilen tepkiler ilişkilerin devamlılığı noktasında belirleyici olabilmektedir. Nitekim kaçınan ve korkulu bağlanma geliştiren kişilerin ilişkiyi sürdürmekte problem yaşadıkları ve evlilik uyumlarının zayıf olduğu bulgusu (Collins ve Read, 1990; Kirkpatrick ve Davis, 1994) bu bağlanma stilindeki kişilerin aldatma eğilimlerinin yüksek olmasına ilişkin veriler ile paralellik göstermektedir (Bogaert ve Sadava, 2002; Cauffman, 1999; Gentzler ve Kerns; 2004). Aldatma sonrası ilişkinin devamlılığını belirleyen faktörler; kültürel normlar, toplumsal cinsiyet rolleri, adatılan eşin aldatmaya ilişkin atıfları ve bağlanma stilleridir (Hall ve Fincham, 2006; Weil, 1975; Yárnoz-Yaben, 2010). Yapılan çalışmalar kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin ilişkiyi sürdürmede daha fazla istekli olduğunu göstermektedir (Yárnoz-Yaben, 2010). Kaygılı bağlanma stilindeki kişiler ise ilişkilerinde yaşadıkları güvensizlik sebebiyle aldatılma korkusu yaşayarak sıklıkla öfkelenmektedirler (Davis ve ark., 2003). Bağlanma stilleri ile aldatma ve boşanma ilişkisine yönelik alanyazındaki paralel bulgular konunun önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kişilerin sosyokültürel çevresinin bağlanmaları üzerindeki etkileri de araştırılması gereken konulardandır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bağlanma stilleri bebeklik döneminde gelişmekle birlikte etkileri hayat boyu sürebilmektedir. Bu durum çocukluk bağlanma stillerine ek olarak bunların yetişkin dönemdeki etkilerinin kısaca yetişkin bağlanma stillerinin önemini ortaya koymaktadır. Yetişkin bağlanma stilleri romantik ilişkilerde uyumu ve davranış örüntülerini açıklamada kullanılan önemli değişkenlerden biridir. Bu durumda romantik ilişkilerde bağlanma stillerine göre; ilişki uyumu, aldatma eğilimi ve boşanma istekliliği gibi pek çok konuda çıkarımlar yapılabilmektedir. Yetişkin bağlanma stilleri ile romantik ilişkileri açıklarken; sosyokültürel ve dini değişkenlerin oluşturacağı farklılaşmalar göz ardı edilmemelidir. Buna rağmen yetişkin bağlanma stilleri ile evlilik uyumu ilişkisi incelendiğinde çalışmalarda ortak

pek çok bulgu yer almaktadır. Bunlardan en dikkat çekenleri; kaçınan bağlanma stilineki kişilerin ilişkide yakınlıktan duyduğu rahatsızlık ve kaygılı bağlanma stiline kendi içinde yaşadığı gelgitli duygularını ilişkiye yansıtması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin ilişki uyumunun yüksek olması pek çok araştırmada ortaya konulan ortak bulgulardan biridir.

Aldatma ise aldatılan kişide yarattığı etkiler itibari ile yakın ilişkilerde temel güven birliğini zedeleyen bir olgudur. Aldatmanın nedenleri bireysel, sosyal ve kültürel bağlamda ele alınmalı ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmelidir. Toplumsal olarak küçük yaşlardan itibaren cinselliğe yönelik olumsuz atıflar, aşk olgusunda tamamen olumlu etiketlere dönüşebilmektedir. Bu etiketler çiftleri sosyal öğrenmeler yoluyla etkilemektedir. Nitekim cinsiyet roller gereği kadınların cinselliği yalnızca evlilikte eşi ile yaşaması ve “yuvayı dışı kuş yapar” gibi düşüncelerle aile birliğini sağlaması beklenmektedir. Erkeklerin ise bu konuda edilgen konumda değerlendirilmeleri onlara görece esneklik sağlamaktadır. Aldatma eğiliminde kişisel özellikler önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin bağlanma örüntüleri ilişki doyumunu ve yapısını doğrudan etkilediğinden aldatmanın ortaya çıkıp çıkmamasında da belirleyici olmaktadır. Buna göre kaçınan bağlanma stiline sahip çiftler evlilik ilişkisinde başka partnerlere daha kolay yönelebilmektedir. Bu durum kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin yakınlık kurmaktan kaçınması ile ilişkilendirilebilir.

Aldatma yaşanan her evlilik ilişkisi boşanma ile sonuçlanmamaktadır. Bu noktada evliliği bitiren durumların aldatmaya ilişkin atıflar, diğer sosyo-kültürel, ekonomik değişkenler ve bağlanma stilleri olması beklenebilir. Bağlanma stilleri ilişkilerde aldatmanın boşanma ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağı üstünde etkili olmaktadır. Buna göre yapılan çalışmalar kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin ilişkiyi sürdürmede daha fazla istekli olduğunu göstermektedir. Bu durum kaçınan bağlama stilineki bireylerin ilişkide aradığı mesafe nedeniyle ilişkiyi sonlandırmaya isteksiz olabileceğini göstermektedir. Tüm bu sebeplerle yetişkin bağlanma stilleri; evlilikte aile dinamiklerinden aldatmaya ve hatta boşanma eğilimine kadar etkili olmaktadır.

Bağlanma stilleri ile aldatma ve boşanma ilişkisini ele alan çalışmalar büyük oranda benzer sonuçlar göstermektedir. Bu sebeple kişilerin çocukluktan itibaren geliştirdikleri bağlanma stillerinin aile dinamikleri üzerindeki etkisini kavramak; aile ile çalışan uzmanlar için oldukça önemlidir. Aldatmaya zemin hazırlayan aynı zamanda da boşanma kararına etki eden sürecin temelinde yatan bağlanma stillerinin ortaya konmasının alanyazına ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Çiftlerin ilişkideki bağlanma stilleri, çocuklarına da yansiyarak bağlanma dinamiklerinin kuşaklar arası aktarımına sebep olmaktadır. Nitekim bu etkinin öneminin kavranması; aldatma ve boşanma sürecinde çocukların travmalarını asgari düzeyde tutmaya yardımcı olma noktasında uzmanlara ve ailelere katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda alanyazında aldatma ve boşanmaya ilişkin çalışmaların artırılması gerekmektedir. Bağlanma stilleri ile ilgili çalışmaların paralellik göstermesi özellikle aldatma eğilimi ve boşanma ilişkisinin bu perspektifte incelenmesini gerekli kılmaktadır. İlgili çalışmaların aldatma eğilimi ve boşanmaya ilişkin sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Akyüz, E. (1978). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-6.
- Allen, E., ve Baucom, D. H. (2004). Adult attachment and patterns of extradyadic involvement. *Family Process*, 43(4), 467-488.
- Atkins, D. C., Baucom, D. H., ve Jacobson, N. S. (2001). Understanding infidelity: Correlates in a national random sample. *Journal of Family Psychology*, 15(4), 735-749.
- Banse, R. (2004). Adult attachment and marital satisfaction: Evidence for dyadic configuration effects. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(2), 273-282.
- Bartholomew, K., ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among \bung adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Blow, A. J., ve Hartnett, K. (2005). Infidelity in committed relationships I: A methodological review. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(2), 183-216.
- Boekhout, B. A., Hendrick, S. S., ve Hendrick, C. (2003). Exploring infidelity: Developing the relationship issues scale. *Journal of Loss and Trauma*, 8, 283-306.
- Bogaert, A.F. ve Sadava, S. (2002) Adult attachment and sexual behavior. *Personal Relationships*, 9, 191-204.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowbly, J. (2012). *Bağlanma*. (T. V. Soylu, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bowbly, J. (2012b). *Güvenli bir dayanak*. (S. Güneri, Çev.) İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Collins, N. L., ve Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Çalışır, M. (2009). Yetişkin bağlanma kuramı ve duygulanım düzenleme stratejilerinin depresyonla ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, (1), 240-255.
- Çavuşoğlu, Z. Ş. (2011). *Bağlanma stilleri evlilik uyumu ve aldatma eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji, İstanbul.
- Davis, D., Shaver, P. R. ve Vernon, M. L. (2003). Physical, emotional, and behavioral reactions to breaking up: The roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 871-884.
- Demir, D. (2016). *Evlilik uyumu ile bağlanma stilleri ve kişilerarası problem çözme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duba, J. D., Kindsvatter, A., ve Lara, T. (2008). Treating infidelity: Considering narratives of attachment. *The Family Journal*, 16-29.



- Dollahite, D. C., ve Lambert, N. M. (2007). Forsaking all others: How religious involvement promotes marital fidelity in Christian, Jewish, and Muslim couples. *Review of Religious Research*, 48(3), 290-307.
- Erbay, E., Gök, F. A., ve Kardeş, T. Y. (2015). Aile mahkemelerine başvuran ve boşanma sürecinde olan ailelerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 139-154.
- Ertan, Ö. (2002). *Bağlanma stillerinin eş seçimi ile kritik ve kritik olmayan evlilik dönemlerindeki doyum üzerindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Feeney, J.A. (2002). Attachment, marital interaction and relationship satisfaction: A diary study. *Personal Relationships*, 9(1), 39-55.
- Fricker, J. (2006). Predicting infidelity: The role of attachment styles, lovestyles, and the investment model. *Scientific Commans*, 67.
- Gentzler, A.L. ve Kerns, K.A. (2004). Associations between insecure attachment and sexual experiences. *Personal Relationships*, 11, 249-265.
- Glass, S. P., ve Wright, T. L. (1992). Justifications for extramarital relationships: The association between attitudes, behaviors, and gender. *The Journal of Sex Research*, 29(3), 361-387.
- Gümüş, C. (2017). *Ebeveynleri boşanmış 21 yaş ve üzeri yetişkin bireylerin kişilerarası ilişkilerindeki bağlanma modelleri ve ayrılma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, Psikoji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Hall, H. J., ve Fincham, D. F. (2006) Relationship dissolution following infidelity: The roles of attributions and forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(5), 508-522.
- Hazan, C., ve Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.
- Kantarıcı, D. (2009). *Evlü bireylerin bağlanma stillerine göre aldatma eğilimleri ve çatışma yönetim biçimlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karney, B. R., ve Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, method, and research. *Psychological Bulletin*, 118(1), 3-34.
- Kıral, E. (2018). Avrupa Birliği ülkelerinin boşanma oranı analizi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 4 (1), 19-38.
- Kirpatrick, L. A., & Davis, K. E. (1994). Attachment style, gender and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 502-512.
- Kobak, R. R., ve Hazan, C. (1991). Attachment in marriage: Effects of security and accuracy of working models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 861-869.
- Muşdal Çelebi, B. (2018). The impacts of adult attachment styles on marital relationships. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 4(1), 1-8.



- Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 140-161.
- Özenç, E. (2002). *The role of attachment styles in partner pairing and satisfaction within marriage in critical and non-critical stages*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztahtacı, D. (2017). *Evlü kadınlarda evlilik doyumu, yetişkin bağlanma stilleri ve depresyon düzeyinin ilişkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Polat, D. (2006). *Evlü bireylerin evlilik uyumları, aldatma eğilimleri ve çatışma eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Salman, N. ve Uzunboylu, H. (2011). *Eşlerin boşanma nedenleri ve eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sardoğan, M., Karahan, F., Dicle, A., ve Menteş, Ö. (2007). Ebeveyne bağlanma düzeyine ve anne-babanın boşanma/birliktelik durumuna göre çocuklarda evlilik çatışmasını algılama biçimleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 12-23.
- Selçuk, E., Zayas, V., ve Hazan, C. (2010). Beyond Satisfaction: The role of attachment in marital functioning. *Journal of Family Theory ve Review*, 258-279.
- Sığırcı, A. (2010). *Evlü bireylerde bağlanma biçimleri ve evliliğe dair inançların evlilik doyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sokolski, D. M., ve Hendrick, S. S. (1999). Marital satisfaction. *American Journal of Family Therapy*, 26(1), 39-49.
- Solmuş, T. (2003). Romantik bağlama (II) ilişkisel değişkenler ve ilişki süreci. *Türk Psikoloji Bülteni*, 9(28-29), 99 – 208
- Subotnik, R. (2007). Cyber-infidelity. In P. R. Peluso (Ed.). *Infidelity: A practitioner's guide to working with couple in crisis* içinde. (pp. 169-190). New York: Taylor and Francis.
- Thompson, A. P. (1982). Extramarital relations: Gaining greater awareness. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(2), 102-105.
- Tortamış, M. (2014). *Evlü bireylerde romantik kıskançlık düzeyi ve aldatma eğiliminin şema terapi modeli çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TUİK (2021). *Türkiye istatistik kurumu, evlenme ve boşanma istatistikleri 2020*. 28 Ekim 2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=37211&dil=1> adresinden erişildi.
- Tutarel Kışlak, Ş. ve Çavuşoğlu, Ş. (2006). Evlilik uyumu, bağlanma biçimleri, yüklemeler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Aile ve Toplum*, 3(9), 61-68.
- Erdoğan Taycan, S., ve Çepik Kuruoğlu, A. (2014). Evlilik uyumu ile bağlanma stilleri ve mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(1), 9-18.

- Uzun, K. N. (2017). *Bağlanma stilleri ile evlilikte ilişki istikrarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Varlık Özsoy, E. (2015). *Bağlanma, anksiyete ve bilgi işleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Weil, M. W. (1975). Extramarital relationships: A reappraisal. *William Peterson College of New Jersey*, 723-725.
- Wiederman, M. W., ve Hurd, C. (1999). Extradynamic involvement during dating. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(2), 265-274.
- Yárnoz-Yaben, S. (2010). Attachment style and adjustment to divorce. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 210-219.
- Yaşa, C., ve Yıldırım, M. S. (2019). Ebeveynleri boşanmış yetişkin bireylerin kişilerarası ilişkilerinde bağlanma modelleri ile ayrılma kaygısının ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 267-278.
- Yeniçeri, Z., ve Kökdemir, D. (2006). University students' perceptions of, and explanations for, infidelity: The development of the infidelity questionnaire (INFQ). *Social Behavior And Personality*, 34(6), 639-650.
- Zink, D. W. (2008). The practice of marriage and family counseling and conservative Christianity. J. Duba Onedera (Ed.). *The role of religion and marriage and family counseling* içinde. (pp. 55-72). New York: Taylor and Francis.



## Türk Oyun Yazarlığında Ekonomik Koşulların Yarattığı Şiddetin Temsili

### Representation Of Violence Caused By Economic Conditions In Turkish Playwriting

Hatice Şaşmaz<sup>1\*</sup>

\* Sorumlu yazar  
Corresponding author

<sup>1</sup> Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, Türkiye  
Res. Assist., Duzce University, Turkey  
gmhaticeyilmaz@gmail.com  
ORCID ID 0000-0002-6801-8448

Makale geliş tarihi / First received : 27.01.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 18.03.2021

#### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Bu makale "Türk Oyun Yazarlığında Şiddet Olgusu" başlığıyla sürdürülen doktora tezi kapsamında üretilmiştir
- 2- Makale çalışmasında döküman incelemesi yapıldığı için etik kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 10%

#### Atıf bilgisi / Citation:

Şaşmaz, H. (2021). Türk oyun yazarlığında ekonomik koşulların yarattığı şiddetin temsili. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 264-291.

## ÖZ

Cumhuriyet Dönemi Türk tiyatrosunda, özellikle çok partili dönem sonrası oyun yazarları toplumun ekonomik sorunlarını işleyen, yetersiz ekonomik koşulların bireyde ve toplum yaşamında istenmeyen durumlara yol açtığını, mücadele etmenin zorunlu hâle geldiğini anlatan oyunlar yazmıştır. Bu mücadelenin kaynağında geçim sıkıntısı ve çalışma/iş ihtiyacı vardır. İnsanların yaşamsal gereksinimlerini karşılamak için üstesinden gelmeleri gereken bu durumun fiziksel veya psikolojik şiddet ürettiği söylenebilir. Bu çalışmada, Türk oyun yazarlığında, ekonomik koşulların yarattığı şiddetin nasıl estetik bir değer kazandığı üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda *Almanya Defteri*, *Bekleme Salonu* ve *Sevgili Pazartesilerim* adlı oyun metinleri üzerinden şiddet okumaları yapılacaktır. Üç örnek oyun metni üzerinden, ekonomik koşullardan kaynaklanan sorunların birey ve toplum üzerine etkileri ve bu etkilerin oyun yazarlığına yansımaları incelenmiştir. *Almanya Defteri* 1970'li yılların küçük esnafı üzerinden; diğer iki oyun metni 2000 sonrası dönemde özel sektörde var olma ve yerini koruyabilme üzerinden gelişir. Böylece çalışmada Türkiye'de ekonomik hareketliliğin oyun yazarlığına yansımaları incelenirken, şiddet gibi olumsuzluk çağrıştıran bir kavramın, oyun yazarı aracılığıyla nasıl estetik bir değer kazandığı araştırılmıştır.

**Anahtar kelimeler**

Oyun yazarlığı, Şiddet, Türk tiyatrosu, *Almanya Defteri*, *Bekleme Salonu*, *Sevgili Pazartesilerim*.

## ABSTRACT

There are many plays that deals with socio-economic problems in the Turkish Theater of the Republican Period. Especially after the transition to the multi-party period, playwrights focused more on this issue. These plays are characterized by the emergence of undesirable situations for individuals and in the social life as a result of inadequate economic conditions, as well as the inevitability of certain struggles. At the base of this struggle, there is the need for income and work. People try to cope with this process in order to fulfil their vital needs. Thus, economic conditions produce physical or mental violence. This study focuses on how the violence created by economic conditions is aestheticized in Turkish playwriting. In this context, violence will be analyzed through the plays *Almanya Defteri* (*Notebook of Germany*), *Bekleme Salonu* (*Waiting Lounge*) and *Sevgili Pazartesilerim* (*My Dear Mondays*). The analysis of these three plays demonstrates how the social problems change as a result of economic conditions. The *Almanya Defteri* (*Notebook of Germany*) illustrates the economic environment within the frame of small tradesmen in the 1970s and the other two plays deal with the issue of continued presence in the private sector in the post-2000 period. In this manner, this study investigates how the economic dynamism in Turkey influenced playwriting within a period of nearly forty years, and how a negative notion such as violence gains an aesthetic value in playwriting.

**Keywords**

Playwriting, Violence, Turkish theater, *Notebook of Germany*, *Waiting Lounge*, *My Dear Mondays*.

## GİRİŞ

Şiddet, günümüzde neredeyse her alanda doğrudan ya da dolaylı bir şekilde bulunur. İş yaşamında, evde, basında, politikada kısacası günlük yaşam pratiğinde, insan ilişkilerinin var olduğu her yerde şiddetin varlığını gösteren pek çok uyarıcı/bildirim alınır. Hatta insanlar kendilerini beden ve zihinsel olarak şiddete maruz bırakabilir. Bu nedenle şiddet bu çağın hızla bulaşan bir hastalığı gibidir. Kaçınılamaz olduğu için alışılmış, alışıkça sıradanlaşan ve tedavisi aranmayan bir hastalık gibi...

Şiddet hemen her dönemde, pek çok disiplinde araştırmaların devam ettiği geniş kapsamlı bir kavramdır. Şiddet etimolojisine bakıldığında; Latince *violentia* yani "sert ya da acımasız kişilik", *violare* ise fiil olarak "şiddet kullanarak davranmak, değer bilmemek, (kurallara) karşı gelmek" anlamlarına gelmektedir (Michaud, 1991, s. 5). Şiddet sözcüğü İngiliz ve Fransız dillerinde incelendiğinde bir nüans vardır ki işaret ettiği anlamlar bakımından önemlidir; İngilizce'de *violence* sözcüğü "fiziksel saldırganlık, yasadışı bir haksızlık" olarak saldırmaya işaret eder ve yasa dışı bir durumu gösterir. Fransızca'da ise iki anlama karşılık gelir. İlki İngilizce'de kullanılabilecek yakın, fiziksel bir zoru işaret ederken ikinci anlamı "rıza göstermesini sağlamak için birine baskı uygulama" olarak açıklanabilir (Copet-Rougie, 1989, s. 69). Bu da şiddet olgusunun doğrudan ahlaki boyutuyla ilgilidir. Riches (1989, s. 12) ise şiddeti "belirli eylemleri yapanlardan çok onların tanığı ya da kurbanı olanlara ait bir kelimedir" şeklinde ifade eder. Türkiye'de telaffuz edilen *şiddet* sözcüğü Arapça kökenlidir. Türk Dil Kurumu'nun *şiddet* sözcüğüne getirdiği altı açıklama bulunmaktadır: "1. Bir hareketin, bir gücün derecesi, yeğinlik, sertlik. 2. Hız. 3. Bir hareketten doğan güç. 4. Karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet uygulama. 5. Kaba güç. 6. Duygu ve davranışta aşırılık" (<https://sozluk.gov.tr/> Son erişim tarihi: 01.03.2021). Bu tanımların tümünden yola çıkarak şiddetin doğrudan temas yoluyla fiziksel zarar verme anlamının ötesine geçilebilir. Böylece şiddet, bireysel ya da toplu bir şekilde (örneğin bürokratik kurumlar yoluyla), psikolojik ya da manevi değerlere yöneltilen, bir anda ya da zamana yayılmış bir şekilde uygulanabilen, geçici ya da kalıcı zararlar verebilen bir eylem ve/veya eylemler bütününe dönüşmüş olur (Michaud, 1991, s. 9).

Şiddetin manevi, kültürel, etik, ideolojik vb. kapsamı, fiziksel şiddet kadar psikolojik şiddetin de önemini ortaya koyar. Psikolojik şiddet, fiziksel şiddet süreçlerinin bir yansıması olduğu gibi tek başına da ortaya çıkabilir. Davranış yoluyla ya da sözlü saldırı şeklinde görülen psikolojik şiddet son yıllarda *mobbing* sözcüğüyle ifade edilmeye başlanmıştır. *Mobbing*, genel olarak psikolojik şiddete karşılık gelse de, sözcüğün sıklıkla çalışma yaşamıyla ilişkilendirildiği görülür. Bu bağlamda çalışma yaşamında görülen *psikolojik şiddet*; bir ya da birkaç kişi tarafından, psikolojik şiddet nedeniyle kişiyi/kişileri savunmasız bir konuma ve çaresizliğe sürükleyen davranış biçimidir (Leymann, 1996, s. 168). Bu davranışların psikolojik şiddet sayılması, bir anda olup geçmesiyle değil, sürekliliği ile değerlendirilir. Davranışların sonuçları psikolojik olduğu kadar somatik durumlara da yol açabilmektedir.

Görüldüğü gibi şiddet kavramının kapsamı oldukça geniştir. Bu şiddet tanımlarının bulunduğu ortak nokta olumsuzluk çağrıştırmasıdır. Böyle kapsayıcı bir kavramın sanatın konusu olması kaçınılmazdır. Sanat-şiddet ilişkisini incelerken, geçmişten günümüze sanat tarihinin izini sürdüğümüz bir yolculuktan bahsedilebilir. Sanatın ve özelde tiyatrunun temellerinin atıldığı Antik Yunan dünyasından günümüze dek komşu kavramlar kullanılarak şiddet üzerine düşünceler paylaşılmış; şeytani olan, karanlık taraf, kötü-kötülük, çirkin, saldırganlık, şiddet

gibi kavramlara yönelik söylemler geliştirilmiştir (Platon, 2008; Aristoteles, 1997; Lorenz, 2002; Scott, 2001; Freud, 1993, 2000; Nietzsche, 2014; Fromm, 1993; Alt, 2016) .

Bu yaklaşımlar insanlık tarihi kadar eski olan şiddetin her dönemde çeşitli şekillerde yaşama eşlik ettiği üzerine odaklanmıştır. Şiddet önceleri avcılık gibi etkinliklerle, yaşamı sürdürmek için zorunlu bir eylem gibi görülür. Zamanla toprak edinme, mülkiyet isteği, savaşlar vb. yollarla güce sahip olma ve bunu koruma amacıyla uygulanagelmiştir. Bu gücü var eden etkenlerden biri *sahiplik* yani *maddi gücü elinde bulundurmaktır*. Oysa toplumsallaşma sürecinin başladığı avcı-toplayıcı dönemde de doğayı paylaşma noktasında zorluklar yaşanmıştır. Bu zorluklar iş birliği ve paylaşma ilkelerini gözettileri sürece ortak yaşamda uyumu gerektirir. Uzlaşmada sorunlar yaşandığında çatışmalar, kavgalar hatta daha ileri boyutta savaşlar yaşanmıştır. Çatışmaların temelinde yine güce sahip olma duygusunun tetiklediği bencillik ve çıkarlar dikkati çeker. Bu süreç ilkel dönemlerden günümüze dek çeşitli yöntemlerle sürdürülmüştür. Şimdi ise yaşamsal faaliyetlere ilişkin dinamikler üretim olanakları ve mülkiyetle, ekonomiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla sınıfsal meselelerin de kapsamındadır. Maddi üretim olanaklarına sahip olanlar toplumun zihinsel üretimlerini de denetleyebilmektedir. Yani bir toplumun egemen düşüncesi, o toplumun üretim araçlarını kontrol eden kapitalist sınıfın düşüncesidir, denilebilir (Fromm, 1993, s. 175; Çoban, 2003, s. 266-267).

Batı'da uygarlık süreciyle birlikte görülmeye başlanan sınıflı toplum yapısı yüzlerce yıl kendi dinamikleriyle bir ritim oluşturmuştur. Ne var ki önce burjuva sınıfının yükselişiyle, devamında Sanayi Devrimi'yle Avrupa sınırlarını aşan yeni bir düzen başlamıştır. Toplumsal ilişkilerin ideoloji, iktidar, ekonomi çerçevesindeki etkileşimleri üzerine tartışmalar da sanayileşme sonrasında artmıştır. Çünkü yukarıda Çoban'ın da değindiği üzere ekonomik gücü elinde tutan, kapitalist sistemin şekillendirdiği bir düzen işlemektedir ve bu düzen azınlığı korumaktadır. Çoğunluk ise ekonomi politikalarının karşısında savunmasız kalmaktadır.

Zizek (2018, s. 21-22) bu savunmasızlığı yaratan sürecin "sistemik şiddet" olduğuna değinir ve şöyle devam eder: "Burada bir sisteme içkin olan şiddetten söz ediyoruz; sadece doğrudan bedensel bir şiddet değil, aynı zamanda şiddet tehdidi de dahil olmak üzere tahakküm ve sömürü ilişkilerini devam ettiren daha incelikli bir baskı biçiminden..." Bu bir yanı sıra kapitalizmin ürettiği şiddettir. Kapitalizmin şiddetle ilişkisine değinirken, Marks'ın, sermayenin tekbenci bir tutumla elde ettiği yükselişe yaptığı vurgu önemlidir. Çünkü bu zeminde kapitalizmle birlikte şiddetin yeni bir biçime büründüğünü görmek mümkündür. Burada sermayenin örtük ya da açıktan ideolojik ilişkilerini de atlamamak gerekir. Bu doğrultuda piyasaların toplumsal gerçekliği anlamadığı, yanlış algıladığı ve bu yönde geliştirilen ekonomi politikalarının da tamamen kendilerine dönük olduğu ortaya çıkar. Yani "kapitalizmin temel sistemik şiddeti burada yatar ve kapitalizm öncesi her türlü doğrudan sosyo-ideolojik şiddetten çok daha tekinsizdir" (Zizek, 2018, s. 24). Çünkü tek tek bireyler yoktur. Nereden geldiği bilinmeyen bu saldırganlıkla baş etmek güçtür. Herhangi birinin kötü niyetinden ortaya çıkan bir şiddetten bahsedilemez ve bu sistemik şiddet anonimdir. İlginç olan sermayeyi yönetenlerin hem öznel çıkarlarını gözetmeleri hem de kendilerine bağımlı olanlara karşı bir araya gelmeleridir. Rekabetle birlikte dayanışmanın bir araya getirdiği piyasa otoriteleri, kendilerine karşı oluşabilecek herhangi bir riski dahi göz ardı etmeden, süresiz, her



an bir düzenin işlemlerini sağlarlar. Bu düzen ise azınlığı korumak üzere çoğunluğa karşı bir hâkimiyettir.

Batı'da kapitalist ekonomik sisteme karşıt söylemler sürerken, Osmanlı İmparatorluğu yönetim şekli nedeniyle Avrupa'da anlaşılan kapitalizm ile çok sonra tanışmıştır. Osmanlı halkı daha çok tarım işlerinde uğraşan, zanaatkarlarıyla, ticari etkinliklerle (bu kapsamda tefecilik de sayılmıştır) kazanç sağlayan bir toplumdur. Prekapitalist süreçte bu gelir kapılarının birinden birikim yapılmış olması gerekir. Böylece ileride sermaye olarak kullanılabilir. Bu da tefecilik dışında kalan alanlarda oldukça zor olacaktır. Ayrıca Tanzimat Dönemi'nde başlayan Batılılaşma hareketi içinde iktisadi anlaşmalar ve Batı ile ilişkilerin artması kapitalist ekonomik sisteme zemin hazırlamıştır (Avcıoğlu, 1976, s. 29-30, 118).

Tanzimat Dönemi'nde kurulan ilişkilerle gelişmekte olan prekapitalist düzen, Cumhuriyet Türkiye'sine kadar sürmüştür. Atatürk ile yönetim şekli, politik, ekonomik, askeri, eğitim vb. pek çok alanda bir devrim gerçekleşmiş, yeni kurulan ülke güçlülere ve kısıtlılıklara karşın halkın yararına önemli adımlar atmaya başlamıştır. Zamanla çok partili döneme geçilmiş, toprak reformu, serbest ticaret kararları gibi politik-ekonomik hareketlilikler yanında sanayileşme ve bu alanda ortaya çıkan sorunlar belirlemeye başlamıştır (Boratav, 1992, s. 311; Avcıoğlu, 1978, s. 689). 27 Mayıs, 12 Mart, 12 Eylül gibi askeri-politik hareketlerin de ülke ekonomisini etkilemesi kaçınılmaz olmuştur. Her dönem kendi içinde birtakım sorunları ve kısa vadede çözümleri ya da baskıları beraberinde getirmiştir. Ekonomik olarak bir türlü toplumun her kesimini refaha eriştirecek bir düzen yaratılamamışken, özellikle de 80 sonrası süreç 90'lı yılları ve sonrasını bunalıma sürüklemiştir. Dış ticaret, enflasyon, kamu alanında ücret sorunları, özel sektörde rekabet, döviz kurları gibi pek çok etkenle, sermayenin kendini korumaya çalıştığı ama toplumun büyük kesimini olumsuz etkileyen bir dönemden söz etmek mümkündür (Boratav, 2011, s. 208-210).

Dünya böyle düzende dönmektedir ve pek çok insan düzenin dayattığı yoksulluk, yoksunluk, işsizlik gibi yüklerin altında ezilmektedir. Zorunlu yaşamsal gereksinimleri sağlamak için çok emek, az kazanç, sürekli fedakârlık gerekir. Böyle bir ortamın zihinsel olarak şiddet üretmesi yanı sıra bu ruh hâliyle fiziksel saldırganlık, sözlü ve eyleme dayalı şiddet de ortaya çıkmaktadır. Yaşamın bu kadar zor ve şiddet üretmeye hazır olduğu düşünüldüğünde, toplumsal etkinlikleri sanatla bütünleştiren tiyatro oyunlarında şiddet olgusunun işlenmesi şaşırtıcı olmaz.

Şiddetin sanat yoluyla estetik bir kategoride ele alınması Antik Yunan dünyasına dayanır. İyi-kötü, olan-olması gereken gibi karşıtlıklarla iyi olanı, güzel olanı yaratma, ona erişme üzerine söylemler geliştirilmiştir. Aristoteles (2008, s. 13, 16) tiyatrodaki hoşlanma duygusunu *mimesis* karşısında oluşan estetik algı ile doğrudan ilişkilendirir. *Mimesis* en genel hâliyle *taklit* olarak anlaşılır ve bu taklit olayların kişiler yoluyla eyleme dökülmesidir. Böylece tiyatro, sanat yoluyla alımlayıcısında estetik bir duygu bırakacak aynı zamanda sanat eserinden iyiyi ve doğruyu öğrenmesine de katkı sağlayacaktır. Ancak Aristoteles'in bu hoşlanmayı açıklarken doğrudan "Estetik" sözcüğünü kullanmadığı ve bu nedenle estetiğin 18. yüzyıldan sonra bilimsel tartışmalara konu olabildiği söylenir (Tunalı, 1983, s. 30). *Estetik* sözcüğü Türk Dil Kurumu tarafından beş maddede açıklanmıştır. Bu çalışmada aranılan dördüncü maddede açıklanmış olan "Güzelliği ve güzelliğin insan belleğindeki ve duygularındaki etkilerini konu olarak ele alan felsefe kolu, güzel duyuru" (<https://sozluk.gov.tr/> Son erişim tarihi: 01.03.2021) anlamına yakındır.

Günümüze dek düşün ve sanat dünyası estetik üzerine argümanlar geliştirmiştir. Bu çalışmada sanat-şiddet-ekonomik etkinlikler bağlamında Marksist Estetik Teori öne çıkar. Bu teoriye göre, sanat eseri, gerçekliğin bilgisini ortaya koyarak onu somutlaştırır. Bilgiye sahip olan özne ile öznenin algıladığı nesnel bütünü (somut ya da toplumsal varlığa dönüşmüş zihinsel nesnel) arasındaki ilişki söz konusudur. Marksist Estetik Teori’de gerçeklik ön plandadır ve sanat bu gerçekliği mimesis yoluyla yansıtır. Sanatın nesnesi olan her şey insanla ilişkili olandır yani doğada var olan ve değerli sayılan şeyler, insanların-toplumun onlara değer atfetmesiyle ilişkilidir. Sanat eserinin değerli olabilmesi için de toplum tarafından ona değer verilmesi gerekir. Bu da doğal gerçekliğin doğada, insanın dışında; estetik gerçekliğin ise insanla ilişkili olduğu düşüncesine götürür. Bu estetik gerçeklik insana ilişkin ve toplumsallaşmış olmalıdır. Marksist Estetik, sanatın insanla ilişkisini ve bu ilişkide öznel bir bakış olduğunu doğrular. Bu teorinin ayırıcı yanı ise insanın toplumsal bir varlık olarak algılanması ve tek bir insan olarak değil, “insanlığa” dayalı, toplumsal bir öznellik taşımasıdır (Tunalı, 1983, s. 185-189).

Tiyatro, estetik nesnenin, estetik özne ile karşılaşarak bir etkileşim yaratmasıyla önem kazanır. Tüm sanat alanlarında olduğu gibi tiyatro da “sanatsal yaratı-sanat yapıtı-sanatsal algılama”nın bir araya gelmesiyle estetik bir bütünlük yaratır. Marks bu noktada “estetik nesne” (obje) ve “estetik özne” (süje) birlikteliğine değinmiş, estetik nesnenin yani sanat eserinin bir alımlayıcıyla, sanat eserini yaratan öznenin dışında, bir başka öznenin algılamasıyla tamamlanacağını ifade etmiştir. Alımlayıcı konumundaki özne, sanat eserini “duyusal bir obje” olarak kavradığında, somut olan gerçekle duyusal bir araya gelir, bu “çokluğun birliği”dir. Alımlayıcı, somut duyusal estetik objeye aynı tavırla yaklaşırsa, o zaman sanat eserini estetik bir obje olarak algılayabilecektir. Tiyatroda oyun metni, oyuncu, yönetmen ve sahne tasarımına ilişkin araçlar bütün olarak estetik nesne olarak kabul edilir. Bu bütün içinde, oyun metni estetik nesne iken alımlayıcı estetik özne konumundadır. Oyun metni, biçim ve içeriğin dengeli ve uyumlu olmasıyla estetik bir değer kazanacaktır. Oyun metninin tema, mesaj, önerme, olay dizisi, kişileştirme, diyalog gibi öğeleriyle sağlanacak bu denge hem kendi içinde tutarlı olabilir hem de karşıtlık ve çelişkilerle tiyatronun/metnin diyalektiğini oluşturabilmektedir. İster gerçekçi ister gerçek ötesi olsun, sanat nesnesi olan oyun metnini, yaşam gerçeği ile ilişkilendirerek değerlendirmek için estetiğin yanı sıra sosyoloji, felsefe gibi bilimlerle yorumlama ihtiyacı doğabilir (Paker, 2008: 17-22; Tunalı, 1983, s. 193-195).

Tiyatro eserinin karşıtlıklar ve çelişkiler barındırması, Marks’ın diyalektik düşüncesinin sanat eserindeki yansımalarındandır. Alımlayıcısına söz söyleyebilen her sanat eseri/oyun metni bir takım karşıtlıklarla üretilir. Kişileştirme, olayların gelişimi, zaman-mekân ilişkisi, iç ve dış aksiyon olmak üzere bu karşıtlıklar oyun metnini sanatsal bir yapıya dönüştürdüğü gibi metin, toplumsal düşünce barındırdığında da Marksist Estetik Teori’yle değerlendirilebilecek bir sanat nesnesi olabilir. Marks’ın, sanat eserini ortaya çıkaran kavramları, toplumun sosyal yapısı, güçlerin çatışması, sınıfsal ayrılıklar şeklinde ele aldığı görülür. Bu kavramlar daha çok sanat eserinin içeriğinde aranır yani Paker’in de değindiği gibi tema, olay dizisi, oyun kişileri gibi bileşenler insana ve topluma özgü bir eleştiri getirmeli, sözünü söyleyebilmelidir. Ancak Marksist eleştirmenler tarafından, bu öğelerle eserin estetik bir kategoride değerlendirilemeyeceğine dair tartışmalar dikkati çeker. Aynı zamanda sanat eserini yaratan insanın dünya görüşüyle eser arasında ilişki kuran, eseri, sanatsal değer taşıyıp taşımadığı noktasında ele alan yaklaşımlar da bilinmektedir (Moran, 2012, s. 88). Marksist Estetik Teori’de kaçınılmaz olan, sanat eserinde/oyun metninde insanlığa ilişkin öğelerin bulunmasıdır.

İnsanlık, toplumsallığı temsil ettiği için karşıtlıklar da tek başına birey ya da bireylerin temsil ettikleri topluluklar yoluyla yaratılır. Bu nedenle ekonomik koşulların yetersizliğinden kaynaklanan sorunların üstesinden gelmeye çalışan tek bir birey ya da bir grup yoluyla bir toplumun resmini çizmek mümkündür.

Bir başka önemli konu da sanat eserinin yani estetik nesnenin alımlayıcısı olan estetik özneye “bilgi” üzerine kurulu ilişkidir. Sanat eserindeki bilgi, duyulanarak, algılanarak ve gerçekliğin bilinçte yansımalarıyla alımlayıcısına ulaşır. O hâlde psikik bir etkileşimden söz etmek mümkündür. Bu etkileşim alımlayıcıda olduğu kadar sanat eserini yaratan öznenin yani oyun yazarının da psikik süreçlerini sanat eserine yansıtmasıyla ilişkilidir (Tunalı, 1983, s. 196, 199). Dolayısıyla estetik nesneyi üreten insan aynı zamanda öznel bir tavırla eseri üretir. Böylece eserin üreticisi olan özne ile alımlayıcısı olan özne aynı estetik nesne üzerinde buluşabilir. Önemli olan tüm bu etkileşim süreçlerinde insana özgü ve toplumsallaşmış bir estetik değerden bahsedebilmektir. Buradan hareketle, bir sanat eserini Marksist Estetik Teori üzerinden ele alırken, güzel hisler uyandırması yani estetik bir obje olarak değerlendirilebilmesi için bazı önermeler geliştirilmiştir:

“1) Her toplumcu eser ve ancak toplumcu eserler iyidir. 2) Her iyi eser toplumcudur, ama her toplumcu eser iyi değildir. 3) Bazı toplumcu eserler iyidir” (Moran, 2012, s. 89).

Bu önermeler estetik bir kategoride ele alındığında şöyle bir genelleme yapılabilir, bir sanat eserinin toplumu ilgilendirmesi gerekir ama sadece bu içeriği taşıması yeterli değildir. Toplumsallık yanı sıra sanatsal bir değer kazandırılmış olmalı yani estetik özellikler taşınmalıdır. Marksist Estetik Teori’nin ayrıcı yanı da bu özelliğidir. Aksi halde bu araştırmanın kapsamı dışında, sadece estetik değer taşıyan, güzel alımlanan eserler de bulunmaktadır.

Tiyatro, şiddeti sanatsal bir forma bürüyerek oyun üzerine düşünülmesine olanak sağlar. Oyun yoluyla, tiyatro etkinliğinin yaratıcısından alımlayıcısına kadar geniş bir topluluk arasında, ortak bir uzam yaratılmış olur. Bu ortaklık aslında bilinen gerçeklerin olasılıklar ya da fantastik bir kurgu içerisinde yeniden değerlendirebildikleri ortak bir hayal gücü eylemidir. Gerçek olan ya da olmayan pek çok düşüncenin üretilebildiği oyun, bir bağlam üzerinden çok farklı versiyonlarla sunulabilir. Bu nedenle tiyatro, gerçek ve olası şiddetin düşünülmesi için bir alan, bir bağlam sağlar. Neden ve sonuç ilişkileriyle oluşturulmuş bir bütün içinde kavramların ve olayların sofistike bir şekilde analiz edilmesiyle alımlayıcısına ulaşır. Oyun yazarı, yönetmen, oyuncu ya da alımlayıcının ürettiği veya tanıdığı olduğu şey, gerçek olmayanın göreceli güvenliğiyle ve kurgusal olmasıyla, tiyatronun da bir sanat alanı olarak şiddetle ilgilenmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Nevitt, 2013, s. 6).

Sanat-şiddet-ekonomik etkinlikler sarmalında Dünya tiyatrosu gibi Türk tiyatrosunda da toplumsal ve evrensel konulara dikkat çekme ihtiyacı doğmuştur. Türk oyun yazarlarının kötülüğe, haksızlığa, sistemin aksayan yanlarına, yoksulluğa ve kendine/topluma yabancılaşmış insanlara dokunma istekleri görülür. Oyun yazarlarının, ülkenin her döneminde politik-ekonomik-toplumsal dinamikleri gözeterek pek çok metin ürettiği görülmektedir. Yeni kurulan bir devlet, yeni ekonomi politikaları, Batı’ya öykünmeye eşlik eden güçlü bir feodal sistem sürerken sanayileşmenin tohumları atılmaya başlanır. Tüm bu süreçler toplumun orta ve düşük gelirli sınıfları için ekonomik sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle çağdaş Türk tiyatrosunun erken yıllarından itibaren uzunca bir süre ekonomik sorunların ele alındığı oyunlarda ahlaki bir ders verme eğilimi de görülür. Bu eğilim

hem ülkece çok önem verilen ahlaki değerlerin tiyatro yoluyla vurgulanması hem de halkın ilgisini çekme isteğinden kaynaklanır (Şener, 1971, s. 40). Oyunlarda sıklıkla toprak reformu, sanayileşme ve işçi, çalışan, küçük esnaf, zanaatkâr gibi meslek gruplarının ve zamanla maaşlı beyaz/mavi yakalılarının ekonomik koşullardan kaynaklanan şiddete maruz kaldıkları görülür. Böylece oyunlarda şiddet ögesi kimi zaman bile isteye öne çıkarılır ya da temayı desteklemek amacıyla yan tema olarak hatta tüm oyuna yayılan bir laytmotif şeklinde yer almaktadır.

Türk tiyatrosu üzerine sosyo-ekonomik, sosyo-politik incelemelerin yapıldığı başlıca çalışmalar arasında *Çağdaş Türk Tiyatrosunda Ahlak Ekonomi Kültür Sorunları* (Şener, 1971), *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu* (And, 1983), *Dünya Tiyatrosu Tarihi 2* (Nutku, 2008), *Kaleminden Sahneye 1* (Akıncı, 2003), *Kaleminden Sahneye 2* (Belkıs, 2003), *Kaleminden Sahneye 3* (Çelenk, 2003) yer almaktadır. Bu kaynakların ortak noktası, ele aldıkları dönemin politik, ekonomik, sosyal, kültürel özelliklerini gözeterek, oyun metinlerinden örneklerle dönemin tiyatro anlayışını aktarmaktır. *1980-1990 Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu'nda Oyun Yazarlığında Görülen Eğilimler ve Kaynakları* (Akdenizli, 1999) ve *1990 Sonrası Türk Oyun Yazarlığında Eğilimler* (Akın, 2009) adlı basılmamış doktora tezleri de aynı kapsamda önemli çalışmalar arasındadır. Haldun Taner'i Anma Toplantıları aracılığıyla, konuşmacı oyun yazarlarının görüşleriyle üretilen *Türkiye'de Oyun Yazarlığında Yeni Eğilimler I* (Arıcı, 2014), *Türkiye'de Oyun Yazarlığında Yeni Eğilimler II* (Candan, 2014), *Türkiye'de Oyun Yazarlığında Yeni Eğilimler III* (Akgül, 2014) adlı çalışmalar ise günümüz oyun yazarlığı ve eğilimleri üzerine güncel yaklaşımlara yer vermektedir. Türk tiyatrosunda şiddet üzerine *Şiddet ile Oynamak* (Çamurdan, 2004) adlı çalışma psiko-sosyal ve sosyo-kültürel bağlam başta olmak üzere örnek oyunlarla şiddet kavramı üzerine eğilirken, *Şiddetin Metafiziki ve Dramaturjik Görüntüsü* (Ezici, 2010) adlı çalışma ise iki yabancı oyunla birlikte bir yerli oyun (Murathan Mungan/*Taziye*) üzerinden şiddet incelemesi yapmaktadır.

Bu çalışmada ise Türk tiyatrosundan 1971 yılında kaleme alınan *Almanya Defteri* (Öngören, 1999), 2003 yılında yazılan *Bekleme Salonu* (Sertdemir, 2005) ve 2010 yılında yazılan *Sevgili Pazartesilerim* (Köklük, 2010) adlı oyunlar ele alınmakta ve oyunlarda ekonomik koşulların yetersizliğinden kaynaklanan şiddet incelenmektedir. Örnek oyun metinleri arasından *Almanya Defteri*, diğer iki oyun metnine göre daha erken tarihte yazılmasından dolayı yukarıda belirtilen kaynakların içeriğinde yer alan bir oyun metnidir. *Bekleme Salonu* ve *Sevgili Pazartesilerim* ise henüz akademik çalışmalarda pek az yer alabilmiştir. Ayrıca *Almanya Defteri* dönemin ekonomi politikalarının ve dış ticaret ilişkilerinin halk üzerindeki etkilerini oyunlaştırırken, *Bekleme Salonu* ve *Sevgili Pazartesilerim* oyunlarında daha çok işsizlik ve özel sektördeki çetin mücadelelere değinilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma hem ekonomik koşullar-şiddet ilişkisini inceleme anlamında hem de 2000 sonrası kaleme alınmış iki oyun metni üzerine eğilmesiyle özgündür.

Bu çalışmanın amacı, Türk oyun yazarlığında ekonomik koşullardan kaynaklanan şiddeti örnek oyun metinlerinde araştırmaktır. Çalışmanın odağı ekonomik koşulların birey/toplum üzerine yarattığı olumsuz etkilerdir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, şiddet olgusunun metinlerde hangi öğelerle estetize edildiği incelenmektedir. Böylece olumsuz, yıkıcı anlamlar barındıran şiddetin sanatla nasıl estetik bir değer kazandığı, Marksist Estetik yaklaşımla, metinlerden örnekler verilerek irdelenir. Çalışmanın sonunda oyun yazarlarının yetersiz ekonomik koşulların ürettiği psikolojik ve fiziksel şiddeti ele aldıkları görülür. Metinlerden örnekler verilerek oyunun öyküsü, iç ve dış aksiyon, kişileştirme, tema, göstergeler vb. yoluyla

şiddetin nasıl estetize edildiği incelenir. Böylece tiyatro-şiddet-ekonomik koşullar bağlamı üzerinden, geçmişten günümüze yaşanan değişim dönüşümü görünür kılmak hedeflenmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntemi; nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama ve içerik analizi yöntemleridir. Doküman tarama aşamasında genelden yerele doğru ekonomik dinamikler üzerine yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. Türk tiyatrosunda ekonomi sorunlarına ve oyun yazarlığı eğilimlerine değinen kaynaklar taranmıştır. Oyun metinlerinin seçiminde, oyunların farklı zamanlarda kaleme alınmış olması önemsenmiştir. Bu nedenle 70'li yıllardan bir örnek olarak *Almanya Defteri* ve günümüz oyunlarından örnek olarak da *Bekleme Salonu* ve *Sevgili Pazartesilerim* seçilmiştir. Aradaki yaklaşık yarım yüzyıllık süreç ekonomik koşullar, şiddet ve oyun yazarlığı bağlamında kıyaslama olanağı tanımaktadır. İçerik analizi ise örnek oyun metinlerindeki ekonomik koşulların yarattığı şiddet bağlamı gözetilerek yapılmıştır. Bu bağlam kapsamında, metinlerde ekonomik yoksunluk, işsizlik, ezen-ezilen ilişkisi ve sınıflı toplum yapısı dikkati çeker. Böylece içerik analizi yapılırken, ekonomik koşulların yarattığı şiddet, dramatik metnin öğeleri yani tema, kişileştirme, diyalog, çatışma gibi öğelerin iç aksiyonda ve dış aksiyonda yansımaları üzerinden yapılmaktadır (Özakman, 2001; Paker, 2008). Bununla birlikte oyun metinlerinde yer alan görsel öğeler, oyun metninin türü, yazarın üslubunu oyuna yansıtması gibi parametreler de dikkate alınmıştır. Örnek oyun metinlerinde, şiddet üreten öğelerin bu ilkeler ışığında, Marksist Estetik Teori gözetilerek nasıl estetik bir değer ürettiği tartışılacaktır.

## EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Türk tiyatrosu oluşturmaktadır. Örnekleme ise *Almanya Defteri*, *Bekleme Salonu* ve *Sevgili Pazartesilerim* adlı oyun metinleri olarak belirlenmiştir. Seçilen örnek oyun metinlerinde ekonomik koşulların ürettiği şiddet çerçevesinde incelemeler yapılmıştır. Böylece Türk oyun yazarlığında 1970'li yıllarda kaleme alınan bir oyunla 2000 sonrası dönemde kaleme alınan oyunlar arasında bir kıyaslama olanağı elde edilmiştir. Çünkü 70'li yıllarda Türkiye'nin ekonomik sorunları arasında sanayileşmenin ve ticari hareketliliğin orta sınıfa, işçi sınıfına, esnaf ve zanaatkâra, vb. yansımaları dikkati çeker. Oysa 2000 sonrası dönemde özel sektör, işsizlik, rekabet ve tüketim gibi farklı dinamikler, ekonomik koşulları belirleyen etkenler arasındadır. Bu da oyun yazarlığında ele alınan bağlamın nasıl bir süreç izlediğine dair yeni düşünme alanları yaratmaktadır.

## 1. TÜRK OYUN YAZARLIĞINDA EKONOMİK KOŞULLARIN YARATTIĞI ŞİDDET TEMSİLİ

### 1.1. ALMANYA DEFTERİ

Türkiye'de özellikle 1950'lerden sonrası küçük esnafın ve zanaatkârın hesabını tutturamadığı, gelir gider dengesini sağlayamadığı bir dönemdir. Mal, malzeme alımı için ayrılan bütçe yetersiz gelmeye ya da ürünün, hizmetin satışı azalmaya başlamıştır. Genel olarak alım gücünün zayıfladığı kesimlerde iş akışı yavaşlamış ya da durmuş, önceleri elzem olmayan sonraları zaruri ihtiyaçlarda kısıtlamalara gidilmiştir. *Almanya Defteri* (1999) bu değişimin en



iyi görüldüğü oyunlardan biridir. Vasıf Öngören 1965 yılında *Göç* adıyla kaleme aldığı oyunu yeniden ele almış ve 1971 yılında *Almanya Defteri* olarak değiştirmiştir. Yazar, bu oyunu için “Türkiye’deki proleterleşme sürecinde esnafı işliyordu” demektedir (akt. Göktaş, 2004, s. 26). Geleneklerine bağlı bir araba tamircisinin giderek ekonomik yetersizliklerle baş edememesi ve bu sürece yenik düşmesi konu edilir. Bir yanda Recep ustanın mücadelesi diğer yanda çocuklarının gönül ilişkileri ekseninde ilerleyen oyun, Recep ustanın karaborsaya düşen parçalar yüzünden işlerinin tıkanıp, ticaretin değer üzerinden değil de çıkar üzerinden sağlandığını anlatır. Bu noktada Kâzım karakteri etkindir çünkü Recep ustanın yaşadığı güçlüklerinin nedenleri Kâzım yoluyla kişileştirilmiştir. Recep ustanın işlerini yoluna koyması için sürekli fedakârlık yapması gerekir ama bunun bir türlü sonu gelmez. Artık çırağının da kendine ekmek sağlayamayacak bir zanaatı öğrenmeye isteği kalmamıştır. Önce çırağın, sonra Recep ustanın oğlunun, kızının ve sonunda Recep Usta’nın tek tek fabrika işçiliğinden medet ummasına tanık olunur. Kurtuluş olmayınca Almanya’ya gitme planları son çare olur.

Oyun doğrudan sorunun kaynağını gösteren bir diyalogla başlar:

“Recep- Vallahi nerdeyse ben de söylenenlere inanacağım. İşler çok kötü Kâzım. Hani etrafa renk vermiyorum ama, bu yedek parça sıkıntısı devam ederse, dükkanı kapatacağız. Hiç iyi görünmüyor durum.

Kâzım- (Bıyık altından güler) Nesi var durumun, bundan iyisi can sağlığı.

Recep- Dalga mı geçiyorsun Kâzım, yedek parça yok... Yedek parça karaborsa... Parça olmayınca, tamir yapamıyoruz. İşler iyice kötüye gidiyor kardeşim. Parti buna bir çare bulsun yahu...” (Öngören, 1999, s. 15).

Bu diyalogla başlayan bir oyun metninde, ileride alımlayıcının nelerle karşılaşacağı az çok belli olur. Daha ilk replikte Recep ustanın ekonomik sıkıntıları ve bu nedenle çaresizliği, köşeye sıkışmışlık duygusu, büyük bir stres içinde olduğu anlaşılır. Aslında bu an 70’li yıllar Türkiye’sinin bir resmidir. Recep usta her geçen gün durumu kötüye giden toplumun çoğunluğunu temsil ederken Kâzım ise çoğunluğun bu durumundan sorumlu olan sistemi temsil etmektedir:

“Kâzım- Bak, hükümet durmadan yatırım yapıyor. Neden? Memleketi kalkındırmak için. Peki, bütün yatırımları hükümet kendi adına mı yapıyor ulan, yooo. Diyor ki, hodri meydan, iş bilen kılıç kuşananın... Girişken olana, cesaretli olana yardım benden. Kredi vereceğim, yardım edeceğim, kendisine güvenen gelsin meydana... Para kazansın, hem kendisi kalkınsın, hem de memleket diyor. Tamam mı?” (Öngören, 1999, s. 16).

Birinci Bölüm, Birinci Oyun’da geçen bu diyaloglarla asal oyun kişileri, kişilerin temsil ettikleri kavramlar, karşıtlıklar, tema ve öykü üzerine hemen bir resim oluşturmak mümkündür. Yazar doğrudan meseleye odaklanarak giriş yapmış ve günlük konuşma dilini kullanarak gerçekçi bir tutum sergilemiştir. Kâzım’ın yukarıdaki sözleri bir yandan sermaye piyasaları, ekonomi-toplum ilişkisini anımsatırken diğer yandan 70’li yıllarda Türkiye’nin sosyo-ekonomik, sosyo-politik durumu hakkında da bilgi vermektedir. Tıpkı Kâzım’ın söylediği gibi, 60’lı yıllardan sonra ideolojik ilişkilerini kendi çıkarları doğrultusunda kuran, kendini gözetken pek çok kimsenin büyük rant sağladığı bir süreç dikkati çeker. Aynı dönem, el işçiliği, tarım ya da esnaflıkla geçinen çok daha kalabalık bir kesim için mevcut koşullarını dahi koruyamadıkları,



kötüye gittikleri bir süreci işaret etmektedir. Zaten Recep ustanın ekonomik sıkıntılarıyla başlayan oyun, eşinin bakkaldan veresiye alışverişi yapamamasıyla, mahalleli içinde itibarının sarsılmasıyla devam eder. Dolayısıyla Recep ve ailesi gibi geleneksel ailelerin sorunlarla baş etme çabası yetmez gibi itibar, şeref, güvenilirlik gibi değerlerini de korumaya çalışırlar.

Recep ustanın ayakta kalma mücadelesine çırağı Mehmet ve oğlu Ali'nin fabrika işçiliğine meyletmeleri eşlik eder. Bauman'ın (1999, s. 15) "usta ile işi arasındaki çalışma etiğinin varsaydığı sevginin bitişini haber veren şey fabrika düzeninin geliyordu" sözleri *Almanya Defteri*'ndeki ilişkileri açıklayabilir:

"Çırak- Ben sıkmasına sıkırım ustam, ama bizim kocakarı artık çamaşıra falan gidemiyor, eskisi gibi dayanamıyor, hem yeni işimde de iyi para veriyorlar. Dört yüz elli falan geçer dediler.

Recep- Ne işiymiş o?

Çırak- Fabrika işi.

Recep- Fabrika işi ağırdır. Bu işe benzemez.

Çırak- Olsun be usta, parası iyi. İlk işim bir kilo et alacağım bizim kocakarıya tıka basa yesin, iğne ipliğe döndü. Hem artık yaşımız da ilerliyor. Biz de ev bark sahibi olalım" (Öngören, 1999, s. 26).

Recep usta Çırak'ın haftalığını zamanında ödeyemeyecek duruma geldiğinde Çırak başka bir işe geçmek zorunda kalır. Aslında bu kısa diyalogda da başka bir yoksulluk hikâyesinin yattığı anlaşılmaktadır. Artık bir zanaat öğrenip ustalaşmaya, gelecekte bir mesleğin olacağına dair inanç burada sarsılmaya başlamıştır. Bu nedenle zanaatın aktarımı zarar görür çünkü pek çok insan yeni düzene ayak uydurmakta zorlanmaz. Aslında kimsenin insan olarak birbiriyle sorunu yoktur. Birbirlerini severler, saygı duyarlar ama mesele para kazanma olduğunda, birbirini sevmek ve saymak yeterli olmayabilir. Zamanla usta çırak ilişkisi, çırak için bir baskı rejimi gibi algılanmaya başlar. Hele ki gelirin kesin olmayışı gibi faktörler de eklenince, az da olsa düzenli gelir sağlayacak sanayi cazip gelmeye başlar. Çıraklık, yerini işçiliğe bırakır ve yeni çalışma düzenine uyum sağlanır. Dolayısıyla zanaatın aktarımı tehlikeye girdiği gibi, sanayileşmenin her bölgeye bir anda ulaşmamış olmasından kaynaklı göçler (iç ve dış) de dikkati çeker.

Recep ustanın öncelikli sorunu, yedek parçaların karaborsaya düşmesidir. Parça yoksa işini yapamaz. Sonra eski arabaları becerisiyle tamir edip daha iyi bir fiyata satmaya çalışır ama bu girişimden de beklediği sonucu alamaz. Bu işe yatırdığı para, oğlunun evlenmesi için biriktirilen paradır. Sonunda o para da gider. Recep ustanın bu süreci aslında bireysel bir girişimin başarısızlığa uğramasından çok dönemin Türkiye'sinin dış ticaret ilişkileriyle doğrudan ilişkilidir. Daha 1950'lerde başlayan yabancı sermayeyi teşvik amacıyla oluşturulan kanunların ilerleyen yıllarda devamı gelmiştir. İthalat, döviz kuru değişimleri gibi ticari olaylar ya da yedek parça gibi malzemeler düşünüldüğünde, toplumun kimi kesimleri üzerine önemli etkileri olmuştur (Erbil, 2004, s. 91). Bu süreçte Recep ustayı yönlendiren yine ona iyilik ettiğini sandığı Kâzım'dır. Yedek parçayı satan ve Recep'e eski arabaları tamir edip satma fikrini veren de odur. Arabaya müşteri bulan, önce çok para kazanacağını söyleyerek hayaller kurdurup sonra piyasanın değiştiğini söyleyerek bu hayallerden uyandıran da Kâzım'dır. Kâzım gerçekten de dönemin ekonomik sisteminin, piyasanın kendisidir.

Her çare arayışı Recep ustayı daha çok çıkmaza sürüklemektedir. Otuz yıldır esnafılık yapar, hayatını emeğiyle kazanmıştır ancak şimdi işler değişmiştir. Elinde sermayesi, birikimi kalmayınca bu kez de banka kredisine başvurur. Zaten kazancı düşük olduğundan, krediyi zamanında ödeyecek geliri de sağlayamaz. Borçların altında ezilen Recep usta tamirhanesini kapatmak zorunda kalır. Ardından sahibi olduğu evini ipotek ettirmiş, sonunda kiraya çıkmak zorunda kalmıştır. Bu koşullar altında sadece Recep ustanın değil, tüm ailesinin hayatı değişmiştir. Buna rağmen Recep ilginç bir direniş hâindedir. Hâlâ Kâzım'a güvenir ve yeni bir tamirhane açma hayalleri kurar. Oysa durumun bir türlü toparlanamamış olmasından dolayı hep göz ardı edilen çocukları kendileri için bir yol çizmeye başlamıştır. Recep'in kızı Nuriye Çıracık ile kaçmıştır. Fabrikada çalıştıkları, evlendikleri haberi gelir. Ali ise Necla ile sürekli ertelenen düğünleri için ellerinde kalan arabayla taksicilik yapmaya başlamıştır. Eskisinden çok daha fazla çalışması gerekmektedir. Necla'ya durumu şöyle anlatır:

“Ali- Bak, Necla azıcık daha sık dişini. Tamirhaneyi sattığımız hâlde, gördün işte, altı ayda dört bin lira borç ödedik. Üstelik bir yığın da tamir parası. Taksi bu, ne kadar çok çalışırsa o kadar çok para getirir. Öğlene kadar moruk çalışıyor. Öğleden sonra ben alıyorum arabayı gece yarısına kadar, bazen sabaha kadar çalıştığım oluyor. Bir, bir buçuk ay gece gündüz, çalıştım mı, tamam” (Öngören, 1999, s. 46-47).

Aile ekonomisinin geldiği nokta sıkıntı, stres gibi psikolojik etkiler yaratmıştır. Bununla birlikte çevreye karşı itibarı koruma gayreti vardır. Ancak Ali'nin yukarıdaki sözleri koşulların artık başka yerlere doğru sürüklediğini gösterir. Evlenebilmeleri için gereken parayı biriktirmesinin bedeli, en iyi ihtimalle “bir buçuk ay gece gündüz çalışmak”tır. Şu durumda kapasitesinin üzerinde bir bedensel çaba göstereceği anlaşılır. Buraya kadar daha çok psikolojik ve psiko-sosyolojik düzeyde hissedilen şiddete fiziksel şiddetin de eşlik etmeye başladığı düşünülür.

Oyunda öne çıkarılan sanayileşme yani fabrika sisteminde insan bedeni otomatikleşmeye başlar. İşe giriş ve çıkış saatleri belirlidir. Çalışma süresi fazla olsa dahi bu saatler bilinir. Hastalık ya da zihinsel yorgunluk, üretimin aksamasında geçerli bir mazeret sayılmaz çünkü sanayi, hedeflediği üretimi yakalamak için insani ve duygusal davranırsa hedeften taviz verir. Ali de fabrikaya işçi olarak girdikten sonra bu ritimde çalışmaya başlar ve nasıl çalıştığını şöyle ifade eder:

“Ali- Akşama kadar hep aynı şey. Bir makine var, durmadan parça geliyor. Ben de onlara perçin yapıyorum. Bastır makineye, tamam... İşe başladıktan iki saat sonra, başlıyor belim ağrıyaya. Makina çalıştığı için, hiç boş bırakamıyorum, durmadan ayakta. Bir yandan da parçalar geliyor ardı ardına.

Recep- Peki, o parçalar ne oluyor?

Ali- Ne bileyim ben? Yüzlerce insan çalışıyor. Makinayı boş bırakamıyorsun ki, gidip bakasın, ayaklarım sızlıyor” (Öngören, 1999: 63-64).

Ali yaptığı işin kolay olduğunu da belirtir ama mesele işin kolay olması değildir. Aynı yerde sabit kalarak, makina ile uyumlu hareketleri sürdürmesi gerekmektedir. Bu ritim birtakım sağlık sorunlarına neden olur.

Finale yaklaştıkça Recep ustanın geçimini sağlamak için ufak tefek tamir işleri yapmak zorunda kaldığı görülür. Ev içindeki durumu anlatmak için önce kahve istediğinde “yok”

yanıtını alır. Bir sonraki sahnede de ekmek olmadığı öğrenilir. Ali fabrikada greve katılmıştır. Bu nedenle parasını da alamamış, zaten kötü olan durumları aileyi büyük bir çıkmaza sürüklemiştir. Bu sırada Çıracık'la kaçtığı için görüşmediği Nuriye ve eşi gelir. Almanya'ya işçi olarak gideceklerini, vedalaşmaya geldiklerini söylerler. İşler bu kadar kötüye giderken en mantıklı çıkış yolunun bu olduğunu anlatırlar. Recep ustanın okuyan oğlu Cemal de bu fikre sıcak bakar. O da bir aracı bulup Almanya'ya gitmeye karar verir. Önceleri durumu yadırgayan Recep sonra aracı için işleri hızlandıracak parayı bulmayı kabul eder. Kendisi hâlâ umutlu, hâlâ hayalindeki tamirhaneyi açabileceğine inanmaktadır ama bu söylediklerine gönülden inanmıyorsa gerek, Cemal için o parayı ayarlamıştır.

Almanya'ya işçi olarak gitme isteği, bir dönem Türkiye'sinin geleneği hâline gelmiştir. Kimi zaman yasal yollarla kimi zaman da illegal yollarla gitmeye çalışanlar, Almanya'yı kurtuluş kapısı olarak görenler, bir döneme damga vurmuştur. Hep bir kurtuluş gayesiyle yola çıkılır, her gerçek olayda ya da her kurguda gurbetçilerin dramına tanık olunur ama giden herkes memnundur ve geri dönmez. O hâlde Türkiye'de işçi olmakla Almanya'da işçi olmak arasında bir fark olduğu düşünülebilir. Türkiye'de işçilerin, sendikal hakları olmadan, az ücretle çok emek bekleyerek sömürülmesine göz yuman sistem, dayatmacı aynı zamanda saldırganıdır. Hak talep etmek işsizlikle sonuçlanacağından sessiz kalmaya zorlanan, sindirilmiş, az gelirli bir sınıf büyümeye başlamıştır.

*Almanya Defteri* dönemin yetersiz ekonomik koşulları içinde ayakta kalmaya çalışan bir ailenin hikâyesini aktaran bir metindir. Mevcut durum, ekonomik çıkmazların, kendi hâlinde işinin başında olan ve -burası önemlidir- çalışmaktan kaçınmayan bir esnafın çaresizliğidir. Oyuna estetik değer katan öge, bir ülkenin, çalışan ama emeğinin karşılığını alamayan, emek verdiği, üretimde bulunduğu halde refah düzeyine erişemeyen bu ailenin öyküsüdür. Oyun boyunca, dramatik metnin öğeleri yoluyla tırmanan bir yoksunluk durumu izlenir. Oyunun asal teması ekonomik koşullardan kaynaklanan sıkıntıdır. Recep ve ailesi sürekli bir kaynak arayışına girse de işler planlandığı gibi gitmeyince sıkıntıya düşerler. Mahalle içinde itibar kaybı yaşamışlardır. Çocukların evlilikleri, gelecek planları parasızlık nedeniyle sürekli ertelenir. Bunlar yetersiz ekonomik koşullardan dolayı ortaya çıkan psikolojik zararlar olarak kabul edilebilir. Aynı koşullar, mutfak harcamaları gibi temel ihtiyaçlardan kısıtlamaya gitmeyi gerektirir. Çıracık dahi fabrikaya işçi olduğunda önce annesine et alacağını söyler. Bu kısıtlamaya bir de sağlık sorunları eklenmeye başlar. Bunlar da mevcut koşullar içerisinde verilen mücadelenin fiziksel zararları olarak düşünülebilir. Oyun sonuna dek, aslında çok tanıdık bir hikâye anlatılıyormuş gibi yalın bir anlatım görülür. Bu, yazarın sanat anlayışı ile ilgilidir. Öngören, topluma gerçekleri anlatmanın doğru olduğuna inanan oyun yazarlarımız arasındadır. Bir yazarın, inandığı şeyi aktarmak isteğiyle kalem oynatmasının, hangi görüşte olursa olsun idealizme düşme riskine neden olacağını düşünen yazar, toplumun içinde bulunduğu gerçek bir durumdan hareket etmiştir (Göktaş, 2004, s. 28-29). Yazar, Türkiye'nin gerçek bir döneminden, gerçek insanlardan, gerçek olaylardan esinlenmiştir. Bir kişi, bir aile üzerinden, toplumsal bir sorun ele alınmıştır. Sermayenin güçlenmesiyle emeği görünmez kılınan kesimin, sermaye karşısındaki durumu Recep ve ailesi aracılığıyla anlatılmıştır. Sermayeyi elinde tutan Kâzım ile Recep arasında bir karşıtlıktır bu aslında. Ancak Kâzım, her dönemin adamı olarak, politik ilişkileriyle sürekli yukarı tırmanırken, Recep giderek gerilemekte, itibar sahibi bir esnaf iken, işlerin nasıl yürüdüğünü anlayamadığı bir sürecin parçası olmaktadır. Böylece oyun kişilerinin yaşadığı psikolojik ve fiziksel şiddet bu yalınlıkla sentezlenir ve anlaşılır bir öykü yoluyla alımlayıcısına ulaşır.

## 1.2. BEKLEME SALONU

Ekonomik sorunların yaşamı etkilediği bir başka oyun olan *Bekleme Salonu* (2005) Yiğit Sertdemir tarafından 2003 yılında kaleme alınmıştır. Oyunda, günümüzde özel sektörün bir parçası olmak için kıyasıya yarışmanın, türlü engelleri aşmanın zorunluluk olduğunu görülür. Oyun, bir iş görüşmesinde bir araya gelen Kadın, Siyahlı Adam ve Grili Adam adlı oyun kişileri üzerinden gelişir. Görüşme için gelen ve bir salonda kapalı kalan üç kişi, oradan çıkmak için çevrelerindeki göstergelerden yola çıkarak bir mesaj, ipucu aramaya başlar. Tüm göstergeleri kendi yaşamlarından sahip oldukları deneyimlerle anlamlandırmaya çalışırlar. Finale doğru anlaşılır ki Kadın ve Siyahlı Adam sevgili, Grili Adam ise onları işe almaya yetkili kişidir. Oyun boyunca yaşananların nedeni şirket yetkililerinin aldıkları kararla ilgilidir. Bu karar, başvuran adayları kriz anında gözlemleyerek potansiyellerini görme ve randevu saatlerinde ezber konuşmalar yerine, doğal hâllerleriyle değerlendirmeye yöneliktir. Oyun tek mekânda geçer, kendi içinde çok katmanlı bir yapıya sahiptir. İş başvurusu yapan kişiler şirket çalışanı olabilmek için simülasyona dâhil edilmişlerdir. Bauman (1999, s. 29) evrensel olan bu soruna şöyle dikkati çeker: “Çalışmak –iş sahibi olmak, patron sahibi olmak, karşılığını ödediği için patronun yararlı gördüğü şeyleri yapmak- dürüstlüğü ya da insanlığı başka türlü sağlanamayan, şüphe duyulan ve kendini kanıtlamak durumunda olanların saygıdeğer bir birey olabilmek için yapmaları gereken şeydi...”

Oyun başladığında Kadın telâşlı, heyecanlı bir hâlde odaya gelir. Asansörde kaldığını ve paniklediğini anlatır. Üç kişi, az sonra gerçekleşeceğini düşündükleri iş görüşmesinde çağrılacakları zamanı beklemeye başlar. Siyahlı Adam sigara içmeye başlayınca Kadın’la aralarında bir gerginlik yaşanır:

“Siyahlı Adam- Bundan şu sonuca varıyoruz ki; siz belki de sadece ‘özel rahatsızlığınız’dan ötürü hiç kimsenin umursamadığı bir şeye tepki gösteriyorsunuz. Sizce bu haksızlık değil mi?

Kadın- Ben...

Siyahlı Adam- Anlaşılan dersinizi iyi çalışmamışsınız. Bence yol yakınken vazgeçin. Kovalarca su içseniz de fayda etmez sonra...

Kadın- Siz... Çok... Küstahsınız.

Siyahlı Adam- Siz... Sadece güzelsiniz” (Sertdemir, 2005, s. 10).

Siyahlı Adam önemli bir stratejik adım atmıştır. Daha yarışa başlamadan adaylardan birinin motivasyonunu düşürmeye çalışır. Bireysel hedeflerin önem kazandığı görülür. Orada bulunma nedenleri işe kabul edilmek iken Kadın’ın çevresel faktörlere odaklandığını ima eder. “Siz... Sadece güzelsiniz” derken de, Kadın’ın güzelliği dışında herhangi bir yetisi olmadığını belirtir. Cinsiyetçi bir yaklaşım da düşünülebilir. Oyun boyunca, aralıklarla bu düşünceyi destekleyecek ifadeler görülür. Bir süre sonra Kadın ne zaman çağrılacaklarını, etrafta neler olduğunu anlamak için odadan çıkmak ister ama kapıyı açamaz. Tüm zorlamalara rağmen kapı açılmaz ve üç kişi odada sıkışmıştır. Erkekler durumu soğukkanlılıkla karşılamaya çalışırken Kadın’ın zaten paniklemeğe yatkın tavrı üst seviyeye çıkar:

“Kadın- Buradan çıkmamız lazım. (Gözlerini Siyahlı Adam’a dikerek) Artık...

Siyahlı Adam- Kes sesini! (Sessizlik. Grili Adam'la kaçamak bakışlar) Durum yeterince gergin, bir de seninle uğraşmak zorunda kalmayalım.

Kadın- Ben...

Siyahlı Adam- Kapa çeneni!

Grili Adam- Sakin olun.

Kadın- Bana bağırma.

Siyahlı Adam- Sus!

Kadın- BANA BAĞIRMA!!!

Grili Adam- Lütfen...

Siyahlı Adam- Sana az önce de söyledim. Eğer hazır değilsen, buraya hiç gelmeyecektin" (Sertdemir, 2005, s. 14).

Kadın'ın panik hâli kadar Siyahlı Adam'ın Kadın üzerinde kurduğu baskı da artar, Kadın'a bağırır. İlk kez orada karşılaştıkları düşünüldüğünde hegemonik bir ilişki kurar ve yine tanımadığı bu adayın yetersizliğini tekrar eder. İnsanlar bir nedenle çalışmak zorundadır ve iş arama sürecinde türlü durumlara tanık olurlar. Günümüz iş yaşamında, kendi becerilerine, eğitimine uygun bir iş bulmak büyük şans sayılır. İnsanlar kendilerine uygun ya da en yakın işe sahip olabilmek için sınavlara girer, görüşmelere katılır ve bilgisini, yeterliliğini ispatlamaya çalışır. Bu süreç dahi oldukça yıpratıcıdır ve beraberinde kaygıyı da getirir. Tıpkı oyundaki Kadın'ın sürekli tedirgin ve panik davranışlar göstermesi gibi. Bunun üzerine bir de rakiplerle baş etmek gerekir. Bu şartlar altında Kadın hem yeterli hem özgüvenli hem de kriz anını yönetebilen birisi olmakla birlikte başkalarına karşı da soğukkanlılığını korumak ve doğru davranışı bulmak zorundadır. Oysa şu hâliyle sadece mızırdanmaktadır. Kadın'ın panik hâli dış aksiyona yansırken aslında Siyahlı Adam'ın da iç aksiyonda telaşa kapıldığını söylemek mümkündür. İki erkek, bir törpü yardımıyla kapıyı açmaya çalışırken Grili Adam törpüyü Siyahlı Adam'ın eline batırır ve eli kanamaya başlar. "İş kazası" olarak geçitirilen bu sahneye kadar oyunun gelişimine bakıldığında erkekler arasında oluşan ilişkilerin farklılığı, esnekliği dikkati çeker.

Siyahlı Adam, işverenler tarafından planlananlanmış bir oyunun içinde olabileceklerini öne sürer. Kadın aksini düşünerek buraya görüşme için çağrıldıklarını hatırlatsa da Grili Adam'ın şu repliği önemlidir:

"Grili Adam- İstediklerini söylemekte özgürler. Kuralları koyan onlar" (Sertdemir, 2005, s. 16).

Kişi ya da kurumlarca konulan kurallar vardır. Oyunların, yarışların, iş yerlerinin, toplumla birlikte olunan hemen her yerin kuralları vardır ve bu kurallar her zaman birileri tarafından belirlenir. Üç oyun kişisi, bu bir oyunun kurallarına göre oynamak için bir çıkış noktası arar. Gözlerine ilişen ilk şey Hansel ve Gretel masal kitabıdır. Siyahlı Adam ve Grili Adam masaldaki çocuklar gibi ipuçlarının anahtara götüreceğini düşünürken, Kadın masaldaki "kuş" engelini hatırlatır. O zaman da odadaki kuş sembolü saate odaklanarak kısıtlı bir zamana sahip oldukları sonucuna varırlar. Aslında burada, oyunun en başında, Siyahlı Adam ve Kadın arasındaki tartışma hatırlanır. Başlangıçta Kadın'a, Siyahlı Adam tarafından, çevresel



faktörlerle dikkatini dağıttığı söylenmiştir hatta bu Kadın'ın başarısızlığı/yetersizliği gibi yansıtılmıştır. Hedef, işe kabul edilmek olduğunda çevrede neler olduğu önemsiz iken, hedef odadan zamanında çıkmak olduğunda tüm göstergeler bir ipucu özelliğine bürünmüştür. Bir sonraki objeleri vazodur. Vazonun altında yazan bir sözcük, Grili Adam'ın kardeşinin oyuncağına verdiği isimdir. O hâlde o odadan çıkmak için kendi hayatlarının, geçmişlerinin izini sürmeleri gerekecektir. Grili Adam, iki yıl önce onun kullandığı arabayla, satranç turnuvasına giderken kaza yaptıklarını ve kardeşinin öldüğünü anlatır. Artık yeni ipucu zemindeki karelerdir. Ama geçmişlerinde yaptıkları hatalar üzerinden yola devam etmek garip bulunur:

“Kadın- Anlamıyorum. Hiçbir şey anlamıyorum. Böyle bir yöntemi hiç duymadım. Bu... Biraz fazla.

Grili Adam- Kurallar artık değişti...

Kadın- Ama... Belki... Belki budur aradığımız şey. Oyun. Sonuçta bizimle oynuyorlar” (Sertdemir, 2005, s. 23).

Odanın gerilimi hiç düşmez. Bir yandan ipuçlarını takip etmeye çalışırken diğer yandan birbirlerine sataşır. Siyahlı Adam, Kadın'ı sürekli küçümser. Kadın bu duruma öfkelenir ve çekingenliğini bastırıp karşı çıkmaya başlar. Siyahlı Adam Kadın'ın üzerine yürür, Grili Adam araya girer ve bu kez iki erkek arasında bir gerilim ortaya çıkar:

“Grili Adam- Herkesle dalaşıyorsun. Böyle mi kazanacaksın? İkimizi de öldürecek misin?

Siyahlı Adam- Gerekirse...” (Sertdemir, 2005, s. 24).

Orada izlendiklerini düşünmelerine rağmen Siyahlı Adam bir hamle yapar ama Kadın araya girer. Siyahlı Adam hırsıyla oradan çıkmayı başaran tek kişi olmak için araya girer. Alpan'ın (2021, s. 16) “iş başvurusunun son aşamasına kalmış üç kişinin, görünmeyen bir otorite baskısı ile nasıl yeniden şekillendikleri, vahşileştikleri anlatılır” şeklinde ifade ettiği *Bekleme Salonu'*nda bu saldırganlaşma eğilimi giderek artar. Oyunda psikolojik bir şiddet görülür ve bu şiddetin işe olan ihtiyaçla ilişkisi açıktır. Her şeye aynı anda odaklanırlar ve bu kez yanmış kablolarla ulaşırlar. Artık Siyahlı Adam'ın hikâyesine gelinmiştir. Bir fotoğrafı bulmak ya da yok etmek için yakılmış bir mekândan bahsederler. Siyahlı Adam'ın “baba” dediği kişinin kendisine olan olumsuz yaklaşımı –istismar olduğu düşünülebilir-onun yakmak istediği geçmiştir. Fotoğrafla birlikte anıları, onu üzen her şeyi yakmak gibidir o yangın... Artık onun da sırrı ortaya çıktığında sıra Kadın'a gelir. Siyahlı Adam'ın hikâyesi sırasında buldukları bir şamdan ve ışığın yansısıyla bu kez Yıldızlı Gece tablosuna odaklanırlar. Geriye sadece Kadın kaldığından, bu resmin Kadın'la bir ilişkisi olmalıdır:

“Siyahlı Adam- Gece yarısı Başına bir şey mi geldi?” (...)

“Siyahlı Adam- Gizlice evden mi kaçtın?” (...)

“Siyahlı Adam- Orospuluk mu yaptın?” (...)

“Siyahlı Adam- Hiç tanımadığın erkeklere kendini mi sattın? (Siyahlı Adam Kadın'ın üzerine çullandır)” (Sertdemir, 2005, s. 31).



Kadın'a yönelik bir dizi ithamla saldırganlaşır. Bu ithamlar da hep kadının bedeni, cinselliğiyle ilişkilidir. Sanki bir kadının geçmişinde hata olarak gizlediği eylemleri ancak bunlar olabilir... Parantez içi bilgilerden Kadın'ı tokatlamaya başladığı, Grili Adam araya girdiğinde ona da saldırdığı öğrenilir. Kadın'ı yerlerde sürür, Grili Adam'ın onu kurtarmasına izin vermez. O tabloyla ya da Van Gogh'la ilişkilendirilebilecek gizini açık etmesini söyler. O an oyun çözüldü. Kadın kürtaj olmuştur. Tıpkı Van Gogh'un kulağını kesmesi gibi Kadın da vücudunun bir parçasını koparıp atmıştır. Siyahlı Adam bitkin bir hâlde bunu kendine sormadan nasıl yapabildiğini tekrar eder:

“Kadın- Nasıl bakacaktık? Hangi parayla? Hem...” (Sertdemir, 2005, s. 33).

Artık Hansel ve Gretel masalı gibi çocuğunu istemeyen, ölüme terk eden bir anne imajıyla masalın sonuna yaklaşırlar. Grili Adam tüm gerçeği açıklar. Onları işe alacak kişi kendisidir. Aslında ilişkilerini de önceki aşamalarda tespit etmişlerdir ancak Siyahlı Adam şirketleri için umut vadettiğinden, Kadın'ı da elenmesine rağmen bu seviyeye kadar getirdiklerini anlatır:

“Grili Adam- Baştan belli olan birkaç şey vardı. Mesela asansörde kalmamız. Tek yapmamız gereken ikimizin de birbirinizden vazgeçmenizi sağlamaktı. Böylece gerçek yüzünüzü daha net görecektik. Bu yüzden de...” (Sertdemir, 2005, s. 36).

Grili Adam Kadın'la asansörde, Siyahlı Adam'la da odada, kadın tuvaletteyken anlaşma yapmıştır. Başka bir şirkete gireceği ama maaşın yüzde onu karşılığında, son aşamada şansını ona devredeceği üzerine bir anlaşmadır bu. İki sevgili de birbirinden habersiz bu teklifi kabul ederler. Kaza yapan kardeş hikâyesi aslında oyunu başlatmak için bir tetikleyicidir. Geride kalan tüm gizler, diğerlerinin objelerle, anılarla, geçmişleriyle kurdukları ilişkilerle ilerlemiştir. Ve Siyahlı Adam işe alınır. Tabii maaşının yüzde onunu eksik almak kaydıyla...

Scott (2001, s. 22) “her insanın potansiyel bir işkenceci olduğunu söylemek abartılı olmaz” der. Tarih boyunca insanın insana ya da başka canlılara eziyet ettiği bilinmektedir. Kişisel ya da kurumsal ilişkilerde, iş yaşamında sürekli çeşitli saldırılara maruz kalan bireyin sırf yaşamsal kaygılarla dâhil olduğu düzenin bir parçası olması, boyun eğmesi sürekli bir işkence hâli de sayılabilir. Aynı durum *Bekleme Salonu* oyununda da geçerlidir. Çağımız insanı beslenme, barınma gibi kaçınılamaz, ertelenemez gereksinimlerini doğadan karşılayacak olanaklara sahip değildir. Zorunlu gereksinimleri için çalışarak, ekonomik sistem içerisinde kendine bir yer bularak yaşamını sürdürür. Bu süreçte her bireyin aynı ölçüde şanslı olmadığı çok kez görülmüştür.

Bir şirket çalışanı olabilmek için bu kadar psikolojik şiddete maruz kalmak ve kabullenmek, işe duyulan ihtiyacın ne boyutta olduğunu gösterir. Oyunda bu şiddet farklı dramatik öğelerle açığa çıkar. İlki gerilimi ve şiddetin dozunu artıran oyun içinde oyun tekniğidir. Oyun başlamadan önce, kişilerinin birbirinden gizli planlar yaptığı finalde ortaya çıkar. Oyun boyunca odadaki üç kişinin birbirini tanıdığı finale kadar bilinmez ve yaşanan tartışmalar gerilimi yükseltir. Aynı zamanda işe olan ihtiyaç öyle iyi işlenmiştir ki, finalde Siyahlı Adam - siz beni bu şekilde deneyemezsiniz, hakkınız yok- gibi bir ifadeyle işi reddetme lüksüne sahip değildir. Bu durum, finalde açıklığa kavuşan, ezen-ezilen ilişkisinin metne yansıma şeklidir. Ezen sınıfı temsil eden Grili Adam iken, ezilen sınıfı temsil eden Siyahlı Adam ve Kadın'dır. Finalde açığa çıkan gerçek, işçi-patron ilişkisinin resmidir. Grili Adam, Siyahlı Adam'ı işe alır ancak odada buldukları süre içinde yaşadıkları gerilim yetmez gibi, oyun başlamadan önce anlaşma yapmış olduklarından, maaşını yüzde on eksik alacaktır. İşe olan ihtiyaçla birlikte

kapalı kalma durumu hem iç aksiyona hem de dış aksiyona yansıyan bir baskı yaratır. Bunun yanı sıra, göstergeler yoluyla da şiddet tetiklenmiştir. Odada bulunan bir masal kitabı, kuş motifli duvar saati, vazonun üzerinde yazan bir sözcük, satranç oyunu ve zemindeki kareler, eski bir fotoğraf gibi psikolojik olarak geçmişle bağ kurmaya zorlayıcı etkenler olarak öne çıkarılmıştır. Oyun kişileri bütün bunlarla bağlantılı bir şeyler bulmaya çalışırlar, çıkış yolunun, anahtarın bu simgelerle bulunabileceğine inanırlar. Bu süreçte ortaya dökülen gizleri de gerilimi destekler. İzleri takip ederken oyun kişileri arasında çatışmalar yaşanır. Oyunun bu yanıyla kişileştirmede psikolojik boyutun derinlik kazandığı düşünülebilir ancak buradan yine işe olan ihtiyacın vurgulandığı bir durum ortaya çıkar. O da oyun kişilerinin kendi özel yaşantılarını açık etmek zorunda kaldıkları bir sürece maruz bırakılmalarıdır. Finalde her şey açıktır ama bir işe girmek için kişinin tüm açıklarını, zaaflarını belki de unutmaya çalıştığı yaşam deneyimlerini su üstüne çıkarma hakkını kim vermiş olabilir? Aslında final, oyun kişilerinin birbirleriyle olan çatışmalarını, kendi iç dünyalarına yöneltmelerine neden olacak açmazlarla birlikte gelmiştir. Kişinin kendini, çevresinde olan biteni, olduğu ve olmak istediği yeri, savaşımını baştan sona irdeleyeceği bir deneyim yaşanmıştır.

### 1.3. SEVGİLİ PAZARTESİLERİM

İnsanlar özel ya da kamu fark etmeksizin iş yaşamının bir parçası olmaya, düzenli, bir gelir elde etmeye zorunlu hâle gelmişlerdir. Bir şekilde para kazanma zorunluluğu vardır. Eskiden arzu edilen bir iş alanı olarak devlet memurluğu, yerini özel sektördeki iş alanlarına bırakmaya başlamıştır. Özel sektör, çalışmak zorunda olan insanları –sıklıkla- zorlu koşullara, az gelirle çok iş yapmaya mecbur bırakır. Aslında bu sorunların kaynağını daha eskilerde bulmak mümkündür. Ülkenin kısa Cumhuriyet tarihinde belirli aralıklarla gerçekleşen darbe girişimlerinin ekonomik yaşamın şekillenmesinde çok önemli rolü vardır. 1960 yılında gerçekleşen darbe sonrası yeni bir düzen kurulmuştur. Hemen her alanda pek çok çalışan tasfiye edilmiş, kısıtlamalar gelmiştir. Yeni bir olayı engellemek için yaratılan bu ortam 1976'ya dek etkisini sürdürmüştür. İktidar ve halk uyum ortamı yakalayamamış, politik görüş ayrılıklarından kaynaklanan çatışmalar artmış, toplumun her kesiminin etkileneceği ekonomik kriz de eklenince 80 Darbesi gerçekleşmiştir. Her darbe sonrası artan baskı, sansür gibi yaptırımlar bir korku kültürü yaratmıştır. Ekonomide ise istikrarlı bir iyileşme sağlanamadığından, zenginin daha zengin, yoksulun daha yoksullaştığı bir tablo görülür. On yılda bir gerçekleşen darbeler ve toparlanma süreçleri düşünüldüğünde, bir anda tüm sorunların çözüleceği beklenemez ancak ne kısa ne de uzun vadede ekonomik bir refah düzeyi yakalanamamıştır. Tüm bu süreçler gözetildiğinde, dışa bağlı ekonomi politikaları, özelleşme, sendikasılaşma, özel sektör nezdinde işçi çıkarımlarının artışı, devlet güvencesiyle ya da özelde iş bulma güçlükleri bugünün sorunlarını oluşturmaktadır (Boratav, 2011, s. 189-197). Bu tema üzerinden İlker Köklük tarafından kaleme alınmış *Sevgili Pazartesilerim* (2010) oyununda özel sektörde bir iş gününden kesitler aktarılır.

Oyun İç Ses ile başlar. İç Ses başlı başına bir oyun kişisiymiş gibi arada konuşacaktır ama oyun sonunda Müdür adlı oyun kişisi olduğu anlaşılır. Devamında parantez içinde, bir toplantı odasına girerek masaya bir şey yapıştıran siyah takım elbiseli bir adam anlatılır. Oyun boyunca ara ara görünür ve gizemli bir hâli vardır. Bu adamın sırrı finalde çözülecektir. Toplantı odasındaki üç oyun kişisinin, bir gün önce gerçekleşen bombalı saldırı üzerine bir araya gelmesiyle olaylar başlar. Bir terör eylemi olarak düşünülebilecek bu olayın insanlarda

korku ve panik yarattığı görülür. Birinci Adam adlı genel müdürün ilginç kaygılarını dile getirdiği bir toplantıdır bu:

“Birinci Adam- (...) Çalışanlar korku içinde. Öyle ki çalışmak zorunda olmasalar bugün kulenin yarısı işe gelmezdi. Ama sistem böyle işlemiyor. Onlar çalışmak zorundalar. Peki, onları boş verin. Onlar irkilmekte haklı. Çünkü onlar piyon. Ya biz. Ya siz... Siz, her durumu ulaşmaya çalıştığınız pozisyona doğru uzanan bir adım olarak yorumlamak zorundasınız. Siz her krizden terfi alan birer savaşçısınız. (...) İnsanlar korkuyor. Korkan insanlar ne yapar? Güvenlik önlemi alırlar. O zaman biz de onlara güvenlik satarız. Formül basit beyler. Paran varsa her zaman kazanan olursun. Aslında kazanmak için bir şeye daha ihtiyacın vardır. Dâhiyane fikirlere. Ama paran olduğunda onları satın alırsın olur biter” (Köklük, 2010, s. 48-49).

Genel müdür bu konuşmayla krizi fırsata çevirmenin yollarını bulmaları konusunda beklentilerini bildirirken her an diğerlerinin yerine başkalarının gelebileceği mesajını da verir:

“Birinci Adam- (...) Çünkü bu Pazartesiden itibaren hiçbir Pazartesi öncekiler gibi olmayacak. Ama sen henüz bunu anlamadın. Anlamış olsaydın dün patlamanın ardından benim yaptığım gibi moralitesi düşük güvenlik şirketlerini araştırır ve sabah erken gelip satın almaya müsait üç şirketi belirlerdin. Rakiplerin bu sabah haftalık planlama toplantısı yaparken sen güvenlik sektöründe oluşan pastayı mideye indirmek için hazır olurdun. (...) Ha! Bir dakika. Ufak bir şey daha. Sendikayı arayın, biraz personel çıkaracağız. (...)” (Köklük, 2010, s. 50).

Görüldüğü gibi toplumun kimi kesimleri için günlük yaşamlarını tedirgin edecek eylemler başkaları için bir rant fırsatı olabilir. Bu kapitalizmin olağan sonuçları arasındadır. Oysa patlamayı gerçekleştirenlerin nedenleri arasında bu fırsatçılığı hatta fırsat eşitsizliğini, toplumun ideolojik, iktidara yönelik ve ekonomik dinamiklerine başkaldırı yer almaktadır. Terör eylemleri iktidardan halka yani yukarıdan aşağıya yöneltebileceği gibi *Sevgili Pazartesilerim*'de görüldüğü üzere, aşağıdan yukarıya doğru da gelişebilir. Yönetilen, ezilen grupların egemen güçlere, otoriteye karşı bir mesaj verme, caydırma amacıyla gerçekleştirdikleri bu eylemler birer terör eylemi sayılabilir (Ergil, 1980, s. 39).

*Sevgili Pazartesilerim*'deki mevcut sistem de bu mesaj verme ortamını yaratmaya oldukça uygundur. İş gücünü artırmak, daha çok satış yapmak için Müdür'ün sürekli tehditkâr üslubuna ses çıkaramayan çalışan grubu vardır. Müdür ile çalışanlar arasında parodik ama hiyerarşik konumlarını hatırlatan konuşmalar geçer. Sözde “rol play” yaparak Satıcı adıyla kişileştirilmiş elemanı denemeye, ders vermeye çalışır:

“Müdür- (...) Satış yapmadan geçirdiğin her saat bu şirkete fazladan maliyet yaratıyorsun. Niye izin vereyim sana?” (Köklük, 2010, s. 54).

“Müdür- (...) Ciğerimi sökmelisin. İnsanlardan paralarını ciğerlerini sökmeden alamazsın. (...)” (Köklük, 2010, s. 55).

Müdür ve Satıcı arasındaki ilişki biraz karmaşık görünür. Müdür hem esprili ve ikna olmaya hazır ama çaba bekliyor gibidir hem de sürekli elemanını işine son vermekle tehdit etmekten çekinmez. Personelin maddi, manevi durumlarıyla ilgilenmediği çok açıktır:

“Müdür- Bugün iki saat fazla çalışacaksın zaten. Her gün iki saat fazla çalışıyorsun zaten. Bugün dört saat fazla çalışacaksın o senin bileceğin iş. Ona ben bile karışmam.

İstersen beş saat fazla çalış. İstersen eve gitme. İki mesai yap. İstersen yemek yeme, su içme. Satış yap da..." (Köklük, 2010, s. 57).

Bu arada müdürün özel yaşamında, aile ilişkilerinde tüketim çılgınlığının parçası olduğunu görürüz. Eşi sık sık arayarak, duvar rengine uygun yeni bir klima almayı, gitmediği spor salonunun üyeliğini uzatmayı, yurt dışından gelen parfümleri istemesi gibi... Hemen ardından yeni ürünlerine gelen tepkiler üzerine konuşmak için İkinci Müdür gelir. Çevreciler, maymunlarla ilgili yaptıkları çalışmalarını engellemek istemektedir. Bu sorunun çözümü için ürettikleri çözüm düşündürücüdür:

"İkinci Müdür- (...) Acaba muhafazakâr çevrelerle işbirliği yapıp maymunlar ve Darwin aleyhine bir hareket mi başlatsak. Sonra aradan çekilir, maymunları onların öldürdüğünü iddia ettiririz. Hatta Drawin'i bile... Sonra konuyu tartışma programlarına satarız. Kazan kazan" (Köklük, 2010, s. 58).

"Müdür- O zaman en büyük kozumuzu oynamaktan başka çaremiz kalmaz. Önce kendimizi deşifre ederiz, sonra zora girmemiz durumunda borsanın düşeceği ve kriz çıkacağı tehditlerini savunuruz. Bir dev devrilirse herkes ezilir. Muhtemel bir krizin sonuçlarını halkın en cahil kesimleri bile biliyor artık. Toplum cebindeki yarısını kaybetmeyi hiçbir zaman istemez" (Köklük, 2010, s. 59).

"Müdür- (...) Maymunlardan ne gibi çıkarınız var anlamıyorum ki. İyice sapıklaştı bu insanlar. Bırak ölüyorsa ölsünler. Sanki kitlesel olarak insanları öldürdük. Ölen maymun (...)" (Köklük, 2010, s. 59).

Piyasayı canlı tutmak adına spekülasyonların yapılması yeni değildir. Sermayeyi korumak için gündemi değiştirme, ekstra maliyetten kaçınmak için doğaya zarar verme gibi durumlar sanayileşme ve özel sektörün yükselişi sürecinde tanındık konular arasındadır. Türkiye'nin iktisadi tarihinde politik, ideolojik ilişkilerin çıkarlar doğrultusunda kullanıldığı ya da öne sürüldüğü olaylarla karşılaşmak mümkündür. Oyunda görülen bu durumun farklı bir kültürün oluşmasıyla da ilişkisi vardır. 80'lere kadar yazılan oyunlarla, bu tarihten sonra yazılan oyunlar arasında görülen farklılığın kültürel dönüşümlerden etkilendiğini gözetilmesi gerekir. Bu nedenle yakın zaman oyunlarında güncel konuların dâhil edildiğini, *Sevgili Pazartesilerim*'de de çevrecilerin protestolarının eklenmesi şeklinde görmek mümkündür. Müdürler, genel müdür gibi oyun kişileri de sadece piyasa kültürünü özümsemek durumunda kalmışlardır. Artık esnek, muğlak bir kültürel yapıdan bahsedilebilir ki bu da toplumda iyi konumlara gelmiş kişilerin bilgiye erişmiş, duyarlı kişiler olduğu inancıyla çelişir. Bu çelişki ekonomik koşulların da neden olduğu kültürel dönüşümlerin bir parçasıdır (Demir, 2016, s. 109).

Genel müdür ve müdürler olduğu anlaşılan Birinci Adam, İkinci Adam ve Üçüncü Adam yeni bir toplantı yaparlar. Rakipleri nasıl ortadan kaldıracaklarına yönelik bir planın yanında bir de acil eylem planlarını paylaşırlar. Bu plan, acil durumlarda kimlerin hemen binadan çıktığını gözlemleyen, çalışır durumdaki cihazları kurtarıp kurtarmadıklarını kontrol eden bir sistemdir. Aynı zamanda yaralanmadan çıkan personelin hemen başka bir birime yönlendirilmesini de hızlandıracaktır. Bir de hırsızlık olup olmadığı anlaşılacaktır. Görüldüğü üzere uluslararası büyük bir firma olduğu söylenen iş yerinin acil eylem planı işin sürekliliği ve şirketteki maddi değeri olan malzemelerin korunması üzerine kuruludur.

Finale yaklaştıkça Müdür'le bir Genç iş başvurusu görüşmesi gerçekleştirir. Başlangıçta çekingen olan Genç sonra sınırlarını kontrol edemez ve nihayet kendini ifade etme gücünü bulur:

“Genç- (Ağlayacak gibidir) Bakın ben çok sıkıldım artık bu saçma sapan görüşmelerden. O gidişatı değiştirmek için ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Bilsen bile yapabileceğim bir şey olduğunu hiç sanmıyorum. Bu benim ilk görüşmem değil, evet. Tüm görüşmelerim de böyle sonuçlandı. Diğerleri gibi sizin de beni işe almayacağınızı biliyorum. Çünkü size, mallarınızı almak istemeyen insanlara onları zorla satacak yırtık ve utanmaz tipler lazım. Benim gibi çekingen ve saygılı olanlar işinize yaramıyor. İşe alımda bir sürü şart koyuyorsunuz. Çok ciddi eğitimler talep ediyorsunuz, ama hepsi hikâye. Ben istediğiniz tüm şartları yerine getirmiş bir adayım. İstedığınız üniversitelerin birinden mezunum. Ailem tonlarca para ödedi her yıl oraya. Sonra yurt dışına dil ve master eğitimine gittim. Orda da tonlarca dolar harcadılar. Şimdi doğal olarak bu emeklerinin neden boşa gittiğini anlayamıyorlar. Ben de anlamıyorum... Ben eğer bir iş bulamayacaksam bu kadar yıl niye okudum ki... Özür dilerim” (Köklük, 2010, s. 78).

Genç'in içinde bulunduğu durum aslında modernizmin meselelerinden biridir. Aileler çocuklarının iyi bir gelecek kurması için eğitim hayatına önemli katkılar sağlar, yetiştirme koşullarını iyileştirmeye çalışırlar. Tüm bunlar bir beceri edinmesi ve bu beceriye ilişkin iş yaşamında kendine bir yer bulmasına katkı sağlamak içindir. Oysa bağlam artık değişmiştir. Sennett (2011, s. 56-57) “beceri toplumunda işsizlikle karşı karşıya kalanların pek çoğu eğitilmiş ve vasıflı; ama istedikleri işler, dünyanın vasıflı emeğinin daha ucuz olduğu yerlerine göç etti. Yani artık tamamen başka türden vasıflara ihtiyaç duyuluyor” derken bir nevi Genç'in isyanının nedenlerini açıklamıştır. Sennett'in söylediği gibi Genç de başvurduğu şirkette var olmanın vasıfla değil de satış yapmakla ilgisi olduğunu çoktan anlamıştır. Müdür onu işe almayacakken Genç önce davranır ve bu tip insanlarla –Müdür gibi- çalışmak istemediğini söyleyerek odayı terk eder. Bu onurlu davranış takdire değerdir ama Genç'in hâlâ işsiz olduğu gerçeğini değiştirmez.

Genç'in durumu da İç Ses'ten duyduklarımız da, bugünün iş yaşamında, ekonomik-politik dinamiklerde var olan yeni bir sınıftan bahsetme gereği doğurmuştur. Prekerya denilen bu sınıf için bugüne dek bilinenden farklı bir sosyoekonomik grup demek doğru olacaktır. Güvencesiz anlamına gelen precarious ile proleterya anlamına gelen proletariat sözcüklerinin birleşmesinden türemiş bu sözcük, 21. yüzyıl ekonomi dinamiklerinden kaynaklanan yeni bir bakış açısını, henüz sınıf olamamış bir grubu işaret eder. Prekerya, ne işveren, üst düzey yönetici ne işsiz ne de orta sınıf zanaatkâr gibidir. Arada kalmış bu parçalı statünün ne proleterya gibi ne de maaşlı çalışanlar gibi itaatinin karşılığı bir güvencesi yoktur ve güvenlik ihtiyacı giderilememiştir. Her ülkede ekonomik hareketlilik farklı olduğundan bu tanım da değişebilir, kimi zaman geçici işlerde çalışma anlamında kullanılmıştır ama genel olarak beyaz yakalılar, çalışan yoksullar gibi ifadeler kullanılmaktadır (Standing, 2019: 19, 23-24). Prekerya yeni bir sözcük, yeni bir temsildir ve her geçen gün sayılarının giderek arttığı gerçeğini göz ardı etmemek gerekir. Oyunda da görüldüğü üzere Müdür'ün kendi üstleri tarafından pamuk ipliğinde bir pozisyonu vardır. Müdür, çalışanlarıyla konuşmalarında sürekli üst dilden ve alaycı konuşur ancak kendini sık sık hatırlatan bir de Genel Müdür vardır. Hiyerarşik



ilişkilerde üstler, altlarında çalışanları emek ya da zihinsel olarak ezerken, sömürürken yetkilerinin tadını çıkarır, bundan haz alır. Ta ki daha üstten birisi aynı hazzı alana dek:

“Müdür- İki orta kahve. Bir arasaydınız ben çıkardım efendim hemen yukarı, siz zahmet etmeseydiniz buraya kadar.

İkinci Adam- Yok ara sıra aşağılara inmek iyi oluyor. Ne kadar yukarıda olduğunı hatırlayıp mutlu oluyorsun (Köklük, 2010, s. 81).

Ve o an Müdür de ekibiyle birlikte kovulur. Aslında Müdür de prekeryadır. Oyun kişilerinde sürekli kendini güvende hissetmeyen bir grup çalışanla karşılaşılır. Öyle ki müdür konumunda olsa dahi aynı güvencesizlikle karşı karşıyadır.

Siyah giysili adam, oyun sonunda sürpriz bir final hazırlamaktadır. Binanın farklı yerlerine patlayıcı koyduğunu söyler. Bu final öncesinde de o şirkette olan herkese seslenir. Orada çalışanların içinde buldukları piyasa sadece kendini düşünen koca bir çarktır. Çalışanlar ise büyük bir fanus içinde gibidir. Kimi zaman kendi ürettikleri, satmaya çalıştıkları ürünlerin onların sonunu getireceğini düşünmezler. Böyle yerlerin üst katlarını ancak üst düzey yöneticiler bilir ve herkes çalışırken onlar pahalı sporlarını yaparlar. Yüzlerce insanın işine son verirken hiç düşünmeyerek, medya ve sendikalarla kurdukları ilişkiler sayesinde hiç sorun yaşamadan başkalarının hayatını kolayca alt üst edebilirler. İşte o an binadaki patlayıcılar aktif hâle geldiğinde belki de bu önemli bir mesaj olacaktır. Bu nedenle siyah giysili adamın oyun sonunda gerçekleştirmek istediği eylem bir terör eylemi olarak tanımlanabilir. Ergil (1980, s. 1) teröre karşılık gelen ifadenin “dehşet” olduğunu söyler ve devam eder: “Nedeni ne olursa olsun, dehşet, aşırı bir algılamayı içerir. Bu algılama bir yanda yüksek dozda korku gibi bir ruh hâlini, diğer yanda ise, o ruh hâlini yaratan fiili ya da olası şiddet olaylarını kapsar”. Konuşma bittiğinde herkes kaçmaya başlar ancak Müdür artık bu sistemin çarkları arasında sıkışmaktan o kadar yorgun düşmüştür ki, olduğu yerde kalır. Neyse ki siyah giysili adam, kimsenin unutamayacağı bir oyun kurmuştur...

Şiddet, bu iş yaşamı içinde oyun diline yansımıştır. Psikolojik şiddeti açığa çıkaran oyun dili yani diyalog örgüsü ile kişileştirmedeki dil tavır ilişkisinin birbiriyle uyumlu oluşudur. Zaman zaman parodik bir üslup kullanılmıştır. Bu da yönetilenlerin, yönetenler tarafından nasıl değersizleştirildiğini hissettirmektedir. Yöneten ve yönetilenlerden bahsedilen bir metinde ezen-ezilen ilişkisinin açığa çıkması da kaçınılmazdır. Genel olarak oyunda görülen, amirin amir gibi buyurgan ve üst perdeden, elemanın da eleman gibi edilgen, itaatkâr konuşması ve davranmasıdır. Ast-üst ilişkileri çok belirgindir. *Sevgili Pazartesilerim*'e estetik değer katan özellik, bu hiyerarşik ilişkilerin belirgin şekilde ortaya çıkmasıdır. Öyle ki Müdür, diğer çalışanlara ya da işe başvuran Genç'e karşı sağladığı üstünlüğü, Genel Müdür karşısında yitirmektedir. Kapitalist ekonomik sistemin kendine sağladığı her türlü olanaktan yararlanan, tüketim çılgınlığına yenik düşerek iş-emek gibi kavramları öteleyen tutumu, bir başkası, daha üst bir pozisyon tarafından ona yöneltilmiştir. Oyunda İç Ses olarak belirtilen, sonradan Müdür olduğu anlaşılan ses sürekli kaygılı, tükenmiş, borçları birikmiş ama hâlâ binicilik kulübü üyeliği gibi meseleleri düşünen, konunun bütününden bağımsız gibi kendi kendine konuşan bir sestir. Müdür olduğu anlaşıldığında, konumu ve içinde bulunduğu ekonomik açmazların çelişkisi görülür. İç aksiyonda psikolojik olarak yıpranmış birinin, çalışanlarla olan ilişkilerinde yani dış aksiyonda güçlü duruşu dil-tavır ilişkisinin uyumunu gösteren örnekler arasındadır. Oyunda hiyerarşik olarak yukarıdan aşağıya aşağılayıcı, sürekli kaygı uyandıran



bir üslup hâkimdir. Bu dili kullanan Müdür de sonunda aynı tutumla karşı karşıya kalır. Oyun boyunca çalışanlara yönelik tehdit, tedirgin etme yani mobbing hissedilir. Bu psikolojik şiddeti aktarmada oyun dili etkin bir şekilde kullanılmıştır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Türk oyun yazarları, yazılı metin geleneğinin başladığı Tanzimat Dönemi'nden itibaren tiyatro sanatına pek çok metin kazandırmışlardır. Batı tiyatrosuna öykünen oyun yazarlarımız başlangıçta biçim olarak Batı tarzı metinleri, yerel içeriklerle bir araya getirmiştir. Daha çok öykünme, deneme üzerine gelişen bu süreçte, Cumhuriyet Dönemi Türk tiyatrosu ile daha özgün çalışmalar üretilmeye başlanmıştır. Türkiye'nin politik, ekonomik, kültürel yaşamından esinlenerek kaleme alınan metinler yazıldığı döneme ışık tutmuştur.

Bu çalışmada 1971, 2003 ve 2010 yıllarında kaleme alınmış üç oyun metni yoluyla ekonomik-politik, ekonomik-toplumsal ilişkileri, ekonomik koşulların ürettiği fiziksel ve psikolojik şiddeti anlamaya yönelik incelemeler yapılmıştır. *Almanya Defteri* ile Türkiye'nin sanayileşme sürecine geçişinde esnafın ve yeni oluşmakta olan işçi sınıfının durumu oyunlaştırılmıştır. Böylece oyun yoluyla sermayeyi elinde tutan ve işletmesini bilen bir grup azınlığın, toplumun geneline bakıldığında büyüdüğünü, el emeğine ve zanaata bağlı mesleklerde de küçülmeye gidildiğini hatta yok olduğunu söylemek mümkündür. Metinde klasik dramatik metin izleği takip edilerek bu süreç alımlayıcıya anlatılmıştır. Giriş, gelişme, sonuç ya da serim, düğüm, çözüm şeklinde ifade ettiğimiz bu izlekte yazarın sözü bir bütünlük içinde söylenmiştir. Ekonomik dinamikleri yorumlamakta zorlanan toplumsal gruplar yoluyla, neden sonuç ilişkisi üzerine kurulu, tamamlanmış bir öykü anlatılır. Öngören, aslında herkese tanıdık gelen, bilindik bir yaşantının aksayan yanlarına dikkat çekmek için gerçekçi bir üslupla, yalın bir dille oyunu işlemiştir.

Öngören, bireylere ekonomik baskıyı dayatan düzeni apaçık görme olanağı tanır ancak alımlayıcı, oyunun asal oyun kişisinin direnciyle karşılaşır. Bu da toplumumuzda şiddetin ancak bedensel temas, vurma, kırma gibi eylemlerle ortaya çıkan davranış şekilleri olduğu görüşünden kaynaklanır. Recep usta ve ailesi için, içinde buldukları koşullar ciddi psikolojik baskı yaratmaktadır. Aynı zamanda aile ilişkilerini, bağlılık ve güven duygularını zedeleyen bir ortam hazırlamıştır. Burada var olan şiddetin yanı sıra ortaya çıkması olası şiddete dair tahminde bulunmak da mümkündür.

*Bekleme Salonu* ve *Sevgili Pazartesilerim* adlı oyun metinleri ise 2000 sonrası dönemden kesitler sunar. İki oyunun da öyküsü, olay dizisi tamamen birbirinden farklı olmasına karşın özel sektörde var olma mücadelesi veren özellikle genç insanlar ekseninde birleşir. *Bekleme Salonu*'nda oyun kişilerinin özel sektörün bir parçası olmak için büyük bir yorgunluğun içine çekildiği görülür. Çalışmak zorunda olan insanların kendileriyle, birbirleriyle, sistemin prototipi olan şirket yöneticisiyle verilen mücadelenin yorgunluğudur bu. Oysa herkes becerisi, eğitimi ve yeteneği doğrultusunda iş yaşamında var olmalı iken kaotik bir kurmacadan çıkmayı başarmaları gerekir. Burada psikolojik şiddet önemlidir. *Sevgili Pazartesilerim* oyununda da olduğu gibi mobbing söz konusudur. *Sevgili Pazartesilerim*'de önce mevcut çalışanların işten çıkarılma tehlikesi ile başlayan baskı, hiyerarşik düzenleri içinde karşılaştıkları ezici tutumla devam eder. Üst düzey çalışanlar, altlarında çalışanları aşağılama, küçümseme, tehditkâr konuşmalarla huzursuz etmektedir. Aslında ne kadar üst düzey bir pozisyonda olsalar da, onlar da birer çalışandır. İyi duyguların köreldiği, hâlâ sahip olanların

önemsizleştiği, müthiş bir tüketim çılgınlığının insanları esir aldığı görülür. Bütün bunların tek farkında olan ve eyleme geçen siyah giysili bir adam olmuştur. Birinin yaşamına bir bomba düşmesi gerçekten bir yerin patlaması kadar zor olmayabilir. Bir amirin, müdürün iki dudağının arasında da büyük bombalar patlar...

Her iki oyunda da daha çok genç bireylere odaklanıldığı görülür. İki oyun da bakıldığında neden-sonuç ilişkisiyle ilerleyen bir yapıda görünür ancak yazarların küçük dokunuşları dikkat çekicidir. Şöyle ki *Bekleme Salonu* kişilerin önceden tanışmış ve anlaşmış olduklarını finale yakın bir bölümde açıklar. Bu gerçeği bilmeyen alımlayıcı, oyun kişileriyle birlikte gizleri açığa çıkaran göstergelere odaklanır. Ele alınan meselenin doğrudan söylenmesi yerine farklı açılardan yoğun bir baskı ve şiddet ortamı oluşturan Sertdemir, günümüz insan ilişkilerine de tereddütle bakmaya neden olur. Bu gerçekle karşılaşmak da kaotiktir çünkü toplumumuzun çoğunluğu kendi eğitimi, becerileri ve yeteneklerine uygun bir işte çalışmak için ciddi mücadeleler vermektedir.

Geçmişten günümüze oyunlarda içerik, gündemde olan konular üzerinden oluşturulmuştur. Zaman sadece bu konuları değiştirmiştir. *Almanya Defteri*'nde esnafın, zanaatkârın, orta sınıfın ve bir ölçüde işçi sınıfının ekonomik koşulların yetersizliği nedeniyle yaşadığı sorunlara dikkat çekilir. *Bekleme Salonu* ve *Sevgili Pazartesilerim*'de işsizlik, özel sektör yapılanmaları gibi gerekçelerle ekonomik koşulların değiştiği çıkarımının yapılmasını sağlar. Özellikle 2000 sonrası dönemde kaleme alınan, *Market* (Gökhan Eraslan) ya da *Mumyalar* (Ali Cüneyd Kılıçoğlu) gibi şiddet kavramının daha çok yer aldığı, doğrudan tema olarak işlendiği örneklerle de karşılaşılır. Bu nedenle, günümüz oyun yazarlığında, şiddetin çeşitli bağlamlarda daha sık işlendiği görülmektedir.

*Almanya Defteri*'nde oyun, yan temalarla, yan oyun kişilerinin yaşamlarına dokunarak ancak oyunun bütünden kopmadan tamamlanır. *Bekleme Salonu*, mevcut durum içinde yalın bir neden-sonuç ilişkisi kurar. Oyun, tek mekânda, kısıtlı bir sürede, oyun kişilerinin sonuca ulaşmayı hedeflediği bir durum oyunudur. Oyun boyunca, kişilerin asıl orada bulunma nedenlerinden uzaklaştıkları olur ama bağ tamamen kopmaz. Bu durum, oyunun asal kişisi olmamasından, üç oyun kişinin de etkin olmasından kaynaklanır. *Sevgili Pazartesilerim* ise daha farklı bir bütünlük sağlar. Oyun başlamadan önce gerçekleşen olaylar üzerinden bir başlangıç yapılır ve aynı konu oyunun finalini belirler.

*Almanya Defteri* ve *Sevgili Pazartesilerim*'de özellikle asal oyun kişilerini psiko-sosyal olarak tanımak, anlamak mümkündür. Sosyal konuları, günlük yaşamları, bunalımları, açmazları üzerine çıkarımlar yapılabilir. *Bekleme Salonu*'nda ise oyun kişileri daha çok psikolojik birer varlık olarak değerlendirilebilir. Geçmişlerine dair fikir edinme şansı vardır ancak oyundaki salonun dışında neler yapıyor oldukları hatta hangi alanda yeterli/uzman oldukları dahi anlaşılır. Dolayısıyla ekonomik koşulların kişileştirmeye yansımaları hem birey olarak hem de temsil ettikleri toplumsal gruplar arasında genel bir değerlendirme yapabilme olanağı tanır.

*Almanya Defteri*'nde şiddet psikolojik boyutta daha yoğundur. Sürekli açmazda olan kişilerin eylemleri izlenir. Psikolojik şiddet o kadar iyi hissedilir ki fiziksel şiddet öğeleri geri planda kalmıştır. *Bekleme Salonu*'nda da psikolojik şiddet daha yoğundur. Ancak burada *Almanya Defteri*'nden farklı olarak fiziksel şiddet gerçekleştiğini gösteren bağrımlar ve parantez içinde verilen vurma, tokatlama gibi bilgiler yer almaktadır. *Sevgili Pazartesilerim* ise yaşanmış ve yaşanması olası bir patlama olayına değinir. Sistemin işleyişine bir saldırı söz konusudur.

Oyunda, diğer iki metin gibi psikolojik şiddet yoğunudur. Diyalog örgüsü dışında özellikle İç Ses yoluyla da varlığını sürekli hissettirir. *Almanya Defteri*'nde bu şiddet oyun kişileri tarafından hissedilmezken, daha olağan, zaten bilinen-beklenen bir durum gibi karşılanırken, diğer iki oyunda içinde buldukları durumun huzursuzluğunu oyun kişileri de hisseder ve diyalogda da bunu görmek mümkündür.

Üç oyun metninde de ekonomik koşulların şiddet ürettiği ortadadır. Metinlerde, paraya duyulan ihtiyaç ve çalışması gereken kişiler konu edilmiştir. *Almanya Defteri* ve *Bekleme Salonu*'nda çalışması gereken oyun kişileri, ezilen, normal standartlarda yaşam kalitesine kanaât getirmeye gönüllü kişilerdir. İş ihtiyacı, *Almanya Defteri*'nde dönemin küçük esnafının alım-satım işlerindeki aksamalar sonunda mevcut işini kaybetmesi şeklinde görülürken, *Bekleme Salonu*'nda henüz iş sahibi olamayan oyun kişilerinin, özel sektörün bir parçası olma çabası şeklindedir. *Sevgili Pazartesilerim*'de ise işe olan ihtiyaç hem yaşamını sürdürmek için çalışması zaruri olan bir kesimden hem de Müdür ve kadın çalışanlar gibi lüks tüketimi sürdüren kesimden ele alınmıştır. Ezen sınıfı temsil eden oyun kişileri insani değerler noktasında herhangi bir çelişki yaşamazlar. Mevcut konumlarını korumak adına hiçbir şeyden çekinmezler ve düzenlerinin bozulması tehlikesiyle karşılaştıklarında huzursuz olurlar. Yine üç oyunda da, sınıfsal farklılıklar belirgin hâle getirilmiştir. Ekonomik olarak gücü elinde tutanların, sınıfsal olarak daha üstte yer aldığı ve zayıf olanlar üzerinde tahakküm kurduğunu üç oyun metninde de görmek mümkündür. Bu üstünlük *Almanya Defteri*'nde zengin-yoksul karşıtlığı ile vurgulanırken, *Bekleme Salonu* ve *Sevgili Pazartesilerim*'de işçi-patron karşıtlığı üzerinden vurgulanmıştır. Oyun metinlerinde, birey üzerinden toplumun büyük bir kesimi işaret edilmiş, toplumsal bir gerçeklikten hareketle metinler alımlayıcıya ulaşmıştır. Gerek *Almanya Defteri*'nin yazıldığı 70'li yılların gerekse 2000 sonrası dönemin ekonomi politikaları, bir takım toplumsal açmazlara neden olmaktadır ve bu gerçeğin oyunlara konu edildiği görülmektedir. Oyun kişileri ve olaylar/iç-dış aksiyon yoluyla sistem ve halk resmedilmiştir. Özellikle *Almanya Defteri* ve *Bekleme Salonu*'nda mevcut gerçekliğin oyun metniyle bütünleştiği açıkça görülür ancak *Sevgili Pazartesilerim* diğer iki metinden biraz daha farklıdır. *Sevgili Pazartesilerim*'de yer yer kullanılan parodik dil, diğer iki metinden farklı bir sınıfsal yapıyı anlatır. Oyun, kimliksizleşme, toplumsal sınıflar arasındaki uçurumların artışı, gereksiz tüketim ve emeğin yok sayılması gibi sorunları işlerken bugünün ekonomik çıkarlarına, sistemine ve bu sisteme hükmeden kişilere yönelik bir eleştiri barındırır.

Araştırmada ele alınan örnekler, Türk oyun yazarlığında ekonomik koşullardan kaynaklanan sorunlara eğilim gösterildiğini, bu sorunların daha çok psikolojik düzeyde şiddet üreten öykülerle işlendiğini göstermektedir. Ele alınan örnek oyunlarda var olan şiddet, öykü, tema, oyun dili, çatışma, iç ve dış aksiyon gibi dramatik olanın öğelerinden yararlanılarak estetize edilirken, toplumsal ilişkiler, ezen-ezilen, işçi-patron karşıtlıkları, sınıfsal farklılıklar belirgin hâle gelmiştir. Ayrıca oyun içinde oyun tekniğinden ve simgesel anlatımdan da yararlanılmıştır. Böylece şiddet, alımlayıcıyı için itici bir öğe olmaktan çıkmış, metin içinde yazarın söyleyeceği sözü iletmek için sanatsal bir araç haline gelmiştir. Şiddet, her ne kadar estetik bir kategoride değerlendirilirse değerlendirilsin, görünür kılınması, sanatın konusu olması, meşruiyetinin kabul edildiğini gösterir.

**KAYNAKÇA**

- Akdenizli Çelenk, Z. (1999). *1980-1990 Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu'nda oyun yazarlığında görülen eğilimler ve kaynakları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akgül, O. Ö. (2014). Türkiye'de oyun yazarlığında yeni eğilimler III. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 25(2), 75-113.
- Akın, B. A. (2009). *1990 Sonrası Türk oyun yazarlığında eğilimler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akıncı, U. (2003). *Kaleminden sahneye*. (1. Cilt). İstanbul: Ygs Yayınları.
- Alpan, E. D. (2021). Çağdaş Türk oyun yazarlığında idealizasyon. *Journal of Arts*, 4(1), 13-24.
- Alt, P. A. (2016). *Her şeyin başlangıcı: Şeytanın düşüşü ve kötülüğün doğuşu*. (Çev: Sabir Yücesoy). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- And, M. (1983). *Cumhuriyet Dönemi Türk tiyatrosu*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Arıcı, O. (2014). Türkiye'de oyun yazarlığında yeni eğilimler I, *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 25(2), 1-34.
- Aristoteles (2008). *Poetika*. 17. Basım. (Çev. İsmail Tunalı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles (1997). *Nikomakhos'a etik*. (Çev. Saffet Babür). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Avcıoğlu, D. (1976). *Türkiye'nin düzeni – Dün bugün yarın (Birinci kitap)*. 10. Basım. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Avcıoğlu, D. (1978). *Türkiye'nin düzeni – Dün bugün yarın (İkinci kitap)*. 11. Basım. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Bauman, Z. (1999). *Çalışma tüketim ve yeni yoksullar*. (Çev. Ümit Öktem). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Belkıs, Ö. (2003). *Kaleminden sahneye* (2. Cilt). İstanbul: Ygs Yayınları.
- Boratav, K. (2011). İktisat tarihi (1981-2002). *Türkiye tarihi 5 – Bugünkü Türkiye 1980-2003 içinde*. 161-213. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Boratav, K. (1992). İktisat tarihi (1908-1980). *Türkiye tarihi 4 – Bugünkü Türkiye 1908-1980 içinde*. 265-354. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Candan, E. (2014). Türkiye'de oyun yazarlığında yeni eğilimler II. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 25(2), 35-74.
- Copet-Rougie, E. (1989). 'Le Mal Court': Başsız bir toplumda görünen ve görünmeyen şiddet - Kamerun'daki Mkakolar. *Antropolojik açıdan şiddet içinde*. 69-92. (Ed. David Riches, çev. Dilek Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Çamurdan, E. (2004). *Şiddet ile oynamak*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Çelenk, S. (2003). *Kaleminden sahneye* (3. Cilt). İstanbul: Ygs Yayınları.
- Çoban, B. (2003). Söylem ideoloji ve eylem: İktidar ve muhalefet arasındaki mücadeleyi çözümleme denemesi. *Söylem ve ideoloji- mitoloji din ideoloji içinde*. 245-284. İstanbul: Su Yayınları.

- Demir, F. (2016). *Toplumsallık düşüncesi bağlamında 1980 sonrası türk tiyatro edebiyatı*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Ergil, D. (1980). *Türkiye'de terör ve şiddet*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Ezici, T. (2010). *Şiddetin metafiziği ve dramaturjik görüntüsü*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Freud, S. (2000). *Uygarlık ve hoşnutsuzlukları bir yanlısamanın geleceği*. (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınları.
- Freud, S. (1993). *Yaşamım ve psikanaliz*. (Çev. Kâmuran Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, E. (1993). *İnsanda yıkıcılığın kökenleri (Birinci kitap)*. 2. Basım. (Çev. Şükrü Alpogut). İstanbul: Payel Yayınları.
- Göktaş, E. (2004). *Vasıf Öngören'in tiyatro dünyası*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Güncel Türkçe Sözlük. 1 Mart 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Köklük, İ. (2010). *Toplu oyunları 1- Parça Tesirli Pazarlar/ Sevgili Pazartesilerim*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Lorenz, K. (2002). *On aggression*. London: Routledge.
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet*. (Çev. Cem Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moran, B. (2012). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. 22. Basım. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nevitt, L. (2013). *Theatre & violence*. London: Palgrave Macmillan.
- Öngören, V. (1999). *Bütün oyunları - Almanya Defteri/Asiye Nasıl Kurtulur/Oyun Nasıl Oynanmalı/Zengin Mutfağı*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Özakman, T. (2001). *Oyun ve senaryo yazma tekniği*. 2. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Nietzsche, F. (2014). *Tan kızılığı - Ahlaksal önyargılar üzerine düşünceler*. 5. Basım. (Çev. Hüseyin Salihoğlu ve Ümir Özdağ). Ankara: İmge Kitabevi.
- Nutku, Ö. (2008). *Dünya tiyatrosu tarihi (2. Cilt)*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Paker, Ö. (2008). *Tiyatro estetiği (Cilt I.)*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Platon (2008). *Devlet*. (Çev. Cenk Saraçoğlu & Veysel Atayman). İstanbul: Bordo Siyah Yayınlar.
- Riches, D. (1989). Şiddet olgusu. *Antropolojik açıdan şiddet içinde*. (Ed. David Riches, Çev. Dilek Hattatoğlu). 10-41. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Scott, G. R. (2001). *İşkencenin tarihi*. (Çev. Hamide Koyukan). Ankara: Dost Kitabevi.
- Sennett, R. (2000). *Yeni kapitalizmin kültürü*. 2. Basım. (Çev. Aylin Onacak). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sertdemir, Y. (2005). *Toplu oyunları 1- Bekleme Salonu/ O.B.E.B*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Standing, G. (2019). *Prekerya- Yeni tehlikeli sınıf*. 5. Basım. (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: İletişim Yayınları.

Şener, S. (1971). *Çağdaş Türk tiyatrosunda ahlak ekonomi kültür sorunları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tunalı, İ. (1983). *Estetik beğeni*. İstanbul: Say Yayınları.

Zizek, S. (2018). *Şiddet*. (Çev. Ahmet Ergenç). İstanbul: Encore Yayınları.





## AB Borç Krizi ve Makroekonomik Göstergelerle Türkiye-PIIGS (Portekiz, İrlanda, İtalya, Yunanistan, İspanya) Ülkeleri Değerlendirmesi

*Debt Crisis and Macroeconomic Indicators of Turkey-EU with the PIIGS (Portugal, Ireland, Italy, Greece, Spain) Country Review*

**Burcu Gediz Oral<sup>1\*</sup>**

**Tuğba Arpazlı Fazlılar<sup>2</sup>**

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Manisa Celal Bayar University, Turkey  
burcu.gediz@cbu.edu.tr

ORCID ID 0000-0001-7096-9288

<sup>2</sup>Araş. Gör. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Res. Assist. Dr., Manisa Celal Bayar University, Turkey  
tugba.arpazli@cbu.edu.tr

ORCID ID 0000-0001-8838-8959

Makale geliş tarihi / First received : 18.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 21.03.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Yazarların katkıları eşit orandadır.

2- Bu çalışma, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2017-182 No'lu "Türkiye ve PIIGS (Portekiz, İrlanda, İtalya, Yunanistan, İspanya) Ülkelerinde Dördüz Açık Analizi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

3- Desteklerinden dolayı Manisa Celal Bayar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederiz.

4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Makalemiz etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren çalışmalar kapsamında değildir.

6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 14%

### Atıf bilgisi / Citation:

Gediz Oral, B. & Arpazlı Fazlılar, T. (2021). AB borç krizi ve makroekonomik göstergelerle Türkiye-PIIGS (Portekiz, İrlanda, İtalya, Yunanistan, İspanya) ülkeleri değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 292-321.

## ÖZ

2008-2009'daki Küresel Kriz ile birlikte birçok AB ülkesinde borç krizlerinin patlak vermesi, AB içindeki ekonomik dengesizlikler konusundaki tartışmaların genişlemesine yol açmıştır. Dolayısıyla krizin nedenleri ve etkilerini çeşitli yönleriyle irdeleyen çalışmalar da akademik literatürde yerlerini almıştır. Avro Bölgesi'nin en kırılgan ekonomileri olarak görülen ve krizi ağır biçimde yüklenmek zorunda kalan Portekiz, İrlanda, İtalya, Yunanistan ve İspanya'dan oluşan "çevre ülkeleri" grubu literatürde yerini almıştır. Bu çalışmada 2008 Küresel Krizi'nin AB'ye yansımaları ve AB Borç Krizi'ne dönüşme süreci ele alınıp, krizden çıkış için uygulanan yapısal reformlar incelenip bunların başarısı tartışılmıştır. Buna ek olarak, ele aldığımız AB üyesi ülkelerin literatürde birlikte anılmalarına neden olan ekonomik yapıları, Türkiye ile birlikte değerlendirilip makroekonomik göstergelerle ilgili yakınsama değerlendirilmiştir.

## Anahtar kelimeler

Kriz, Ekonomi, PIIGS, Türkiye

## ABSTRACT

The outbreak of debt crises in many EU countries, together with the Global Crisis in 2008-2009, led to a widening of the debate on economic imbalances within the EU. Therefore, studies that examine the causes and effects of crisis in various aspects have also taken place in the academic literature. The "peripheral countries" group consisting of Portugal, Ireland, Italy, Greece and Spain, which are seen as the most fragile economies of the Eurozone and had to bear the crisis heavily, took its place in the literature. In this study, the reflections of the 2008 Global Crisis on the EU and the transformation process into the EU Debt Crisis are discussed, the structural reforms applied to exit the crisis are examined and their success is discussed. In addition, the economic structure that causes them together referred to in the literature of EU member countries we have discussed, convergence was evaluated regarding macroeconomic indicators evaluated together with Turkey.

## Keywords

Crisis, Economic, PIIGS, Turkey

## GİRİŞ

Geçmişten günümüze yaşanan ekonomik krizlere ilişkin literatürün büyük bir kısmı araştırmalarını yaparken sistematik yaklaşımlar sergilemişler ve böylelikle analizlerini daha anlaşılır kılmışlardır. Ancak kriz konusu ele alınırken dikkat edilmesi gereken temel unsur, ortaya çıkan krizin altta yatan yapısal nedenleri ile krizi besleyen nedenleri ayırt edebilmektir (Duman, 2018, s. 212). Bu bağlamda bakıldığında örneğin Subasat (2016), bir ekonomik krize yönelik üç yaklaşımı yapısal, konjonktürel ve politika odaklı olarak kategorik bir şekilde tanımlar. Benzer şekilde, Mavroudeas (2016) krizleri Marksist, radikal ve ana akım olarak üç alternatif açıklama ile sınıflandırır (aktrn. Duman, 2018).

Birkaç Avro bölgesi ülkesinde başlayan, 2010 yılında egemen bir borç krizine dönüşen Avrupa borç krizinin kökeni, 2008 Küresel Krize doğrudan doğruya uzanabilir. Kriz Yunanistan<sup>1</sup> ile başlamış ama aniden PIIGS ülkelerine yayılmış, 2010 yılından itibaren de Avrupa'yı ciddi bir ekonomik ve mali krizle karşı karşıya bırakmıştır. Yaşanan sıkıntılar genellikle bir borç krizi olarak tanımlansa da aslında bu, egemen sorunlar ve bankacılık sorunları arasındaki bir etkileşim dizisidir. Kriz kamu maliyesini kötüleştirerek, ülke riskini arttırmış ve banka bilançolarını kötüleştirmiştir. Kamu borçları PIIGS ülkelerinde sürdürülebilirlik sınırlarına yaklaştıkça, yüksek banka riski, mali ve banka borçları arasında kırılğan bir bağımlılığa dönüşmüştür. Bu nedenle, durumun en yalın haliyle, birbirini karşılıklı olarak besleyen ülke ve bankacılık krizleri olarak tanımlanmasının gerektiği ve bu etkileşimin de yayılmacı bir sonuç doğurduğu belirtilmektedir (Adler, 2012).

Avrupa Birliği<sup>2</sup> genellikle politikaların etkileri hakkında bilgi alışverişini kolaylaştıran ve dolayısıyla başarılı politikalara yaklaşmayı teşvik eden bir kurumsal ortam olarak görülmektedir. Ancak literatürde, bu tür politikalara ilişkin sonuçların karşılaştırmalı olarak yeterince incelendiği çalışma sayısı oldukça az olduğundan bu konuda kesin sonuçlardan bahsetmek olası değildir (Fink, 2013; Bongardt ve Torres, 2013). Özellikle PIIGS ülkelerinde ortak politikaların uygulanması, bu politikaların ülke ekonomileri üzerinde yarattığı farklı etkiler nedeniyle sorgulanabilir olduğu için eleştirilmiştir. Bu eleştiri, PIIGS ülkelerinin oldukça farklı olduğu iddiasına dayanmaktadır (Kasman vd, 2013; Sanchez ve Roura, 2008). Şu anda, bu ülkeler Avro bölgesinin ekonomik olarak en zayıf ülkeleri olarak kabul edilmektedir.

<sup>1</sup> Schmidt (2011), PIIGS ülkeleri ve özellikle krizin AB'ye aktarımında çıkış noktası olarak görülen Yunanistan için değerlendirme yapılırken göz önünde bulundurulması gereken üç unsuru şöyle sıralar: (i) Öncelikle cari açık veren ülkelerin bu açıkları cari fazla veren ülkelerin fazlalarına denk gelmektedir. (ii) ABD ve İngiltere'nin açık verdiği düşünüldüğünde cari açığa sahip ülkeler yalnızca düşük gelirli ülkeler değildir. (iii) Hükümetler ve merkez bankaları açık ya da fazlaları özgürce seçemezler. Bu seçim konusunda nihai sonuç, dünya pazar payı içindeki rekabet tarafından belirlenir. Bu rekabet neoliberal dönemde oldukça katılmıştır (Schmidt, 2011, s. 73).

<sup>2</sup> AB'de ülkeler merkez ve çevre ülkeler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Merkez ülkeler; Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, Lüksemburg ve Danimarka olarak sıralanabilir. Çevre ülkeler ise 1980'li yıllardan itibaren Akdeniz genişlemesi ile başlayıp devam eden katılımları kapsamaktadır. Birliğe sonradan katılan ve çevre ülkeler adıyla anılan söz konusu ülkeler, merkez ülkeler dışında kalan tüm ülkeleri kapsamaktadır. Ancak bu ülkelerden bazıları ekonomik gelişmişlik olarak bu ayrıma tabi tutulurken, Avusturya, Finlandiya ve İsveç gibi bir grup ülke bütünüleşmeye karşı sergiledikleri mesafeli duruş nedeniyle çevre ülkeler sınıfında yer almaktadır (Ülger, 2014). Bu noktada birliğin kurucu ülkeleri arasında olan İngiltere, literatürün çoğunluğunda merkez ülkeler grubunda yer alsa da 31.01.2020 tarihinde Brexit sürecinin tamamlanmasıyla birlikte ayrılmıştır.

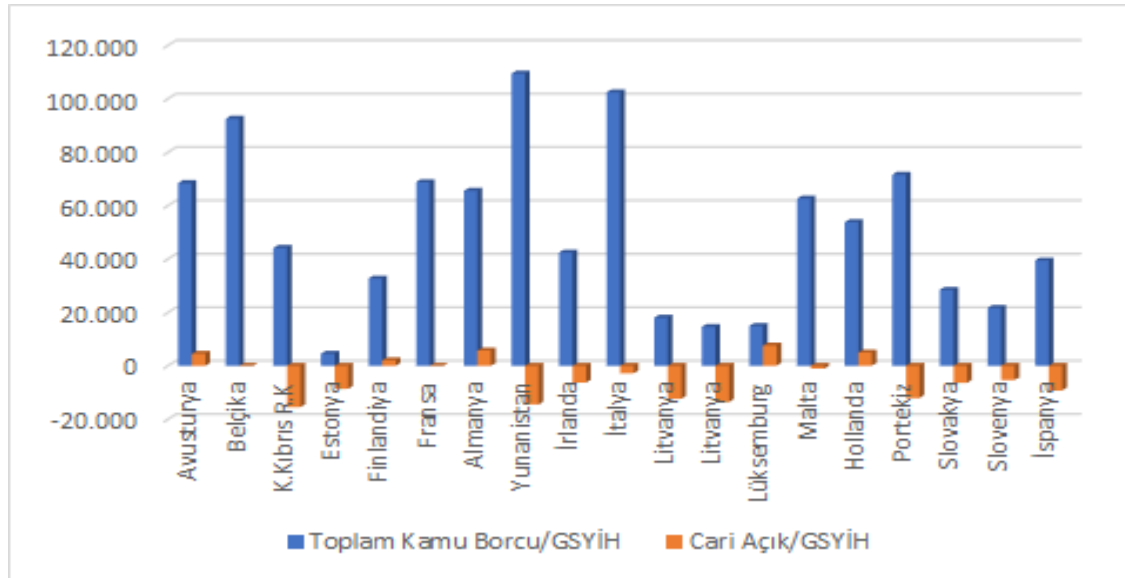
Türkiye, 2001 yılında özellikle bankacılık sektöründe gerçekleştirdiği yapılandırmaların getirdiği avantajları yaşasa da AB ile sıkı ekonomik ilişkileri dolayısıyla krizin etkilerinin ekonomiye yansımaları gecikmemiştir. Bu noktada Türkiye'nin PIIGS ülkeleri ile birlikte değerlendirilebilir bulunmasının nedeni; kriz sürecinde genel olarak makro ekonomik göstergelerde altı ülkenin de paralel bir yapıya sahip olmasıdır.

Bu çalışmanın amacı, temel ekonomik değişkenlerin bu ülkeler arasında yakınsamaya işaret edip etmediğini literatür bazında değerlendirmektir. Bu bağlamda öncelikle, 2008 Küresel Krizi'nin AB'ye yansımaları ve AB Borç Krizi'ne dönüşme süreci ele alınıp, krizden çıkış için uygulanan yapısal reformlar ve bunların başarısı tartışılmıştır. Buna ek olarak, ele alınan AB üyesi ülkelerin literatürde birlikte anılmalarına neden olan ekonomik yapıları, enflasyon oranları, bütçe açıkları ve kamu brüt borcu gibi nominal; ekonomik büyüme oranları, işgücü verimliliği artış oranları ve işsizlik oranları gibi reel değişkenler ile ülkelerin rekabetçilik yapıları, yatırım-tasarruf dengeleri ve finansallaşma gibi göstergelerle ilgili yakınsama Türkiye ile birlikte değerlendirilmiştir.

## 1. AB BORÇ KRİZİNİN NEDENLERİ

2008 Küresel krizi, Avrupa Birliği ülkeleri üzerinde asimetrik bir etkiye sahip olmuştur. Bu asimetrilerin bazı nedenleri tanımlanırken, bazıları açık bir şekilde ifade edilmekten uzak kalmaktadır. Özellikle, bazı ülkelerin finansal piyasalardaki kredibilitelerinde neden keskin bir düşüş yaşadığı açık değildir. Bu kredibilite krizi, genellikle ilgili ülkelerdeki zayıf mali duruş ve yüksek kamu açıkları ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum özellikle PIIGS ülkelerinde kendini göstermiştir (Koronowski, 2011).

**Şekil 1.** *Avro Bölgesi Ülkeleri Toplam Kamu Borcu ve Cari Açık Göstergeleri (2008)* (Kaynak: IMF, 2019 verilerinden yazarlar tarafından türetilmiştir).



Şekil 1'de açıkça görülmektedir ki; hemen hemen tüm Avro Bölgesi ülkeleri 2008 Küresel Krizinden ciddi anlamda etkilenmiştir. Ülkelerin kamu borçları ve cari açılara bakıldığında en yüksek kamu borcu oranının Yunanistan'da olduğu ve ardından sırasıyla İtalya ve Belçika'nın da yüksek oranlarda kamu borç yükü altında olduğu görülmektedir. Portekiz,

Almanya, Fransa, Malta ve Avusturya'nın kamu borçlarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir. Cari açıkta ise Kuzey Kıbrıs Rum Kesimi, Yunanistan, Litvanya, Latvia ve Portekiz göreceli olarak daha fazla açığa sahip görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, PIIGS ayrıştırmasının literatürde tartışmalı olması son derece doğaldır. Ancak ülkelerin krizin etkilerine maruz kalma süreçlerinde ekonomik yapılarına bağlı verdikleri tepkiler ve kriz başlangıcındaki makroekonomik göstergeleri ülke ayrışmalarında çok sayıda unsurun etkisini de içermektedir.

Avro Bölgesi için özel olarak konuya bakıldığında ise ortak para birimi ile Avrupa devlet borç krizi arasındaki ilişki için üç aşama olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, Avro'nun başlangıçtaki kurumsal tasarımının, kriz öncesi dönemde mali riskleri artırmış olmasıdır. İkincisi, bu tasarım kusurları nedeniyle kriz bir kez ortaya çıktığında, krize ilişkin dinamiklerin mali etkisinin birden çok kanal üzerinden artmış olmasıdır. Üçüncüsü, parasal birliğin getirdiği kısıtlamaların, kriz başlangıcında Avrupa'nın kaotik siyasi tepkisi ve kriz yönetimi için gerekli yetiye sahip kurumlarının olmaması nedeniyle, kriz sonrası beklenen toparlanma gecikmiştir (Lane, 2012).

AB borç krizinin nedenleri ortak para birimine geçiş, faiz oranları, kur değişim oranlarının hizalanması, EMU ülkelerinin ödemeler dengesi, kamu borçları ve TARGET2 pozisyonları başlıklarında incelenebilir.

### 1.1. Ortak Para Birimi

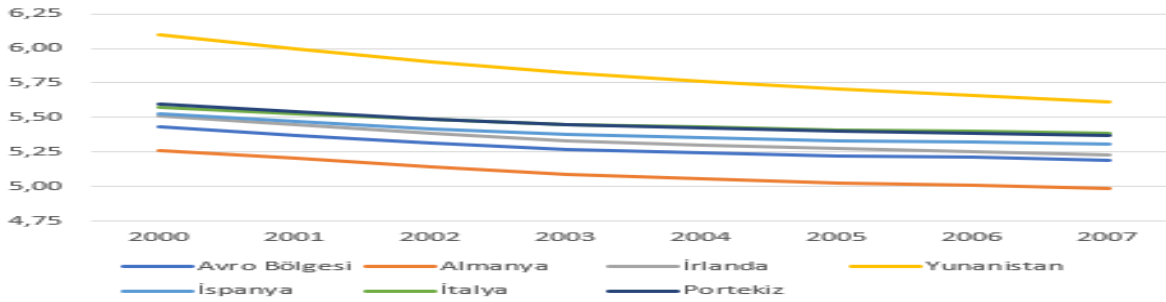
Avro Bölgesi ekonomilerinin mevcut küresel ekonomik krize karşı savunmasızlığı, Avrupa Tek Pazarı (SEM) ve Avrupa Para Birliği (EMU) tarafından desteklenen sıkı ekonomik entegrasyonu ile ilişkilendirilmektedir. Arghyrou ve Kontonikas (2010)'a göre, Yunanistan'ın uluslararası tahvil piyasalarından çekilmek zorunda kalması diğer PIIGS ülkeleri üzerinde de bu yönde baskı oluşturduğundan krizin yayılımı hızlanmıştır. Bu durumun sonucu olarak politika yapıcılar krizin yoğunluğunu azaltabilmek için bir takım sert tedbirler almak zorunda kalmışlardır. Ancak genel olarak bakıldığında krizin her ülkeyi kendi yapısal sorunları ölçüsünde etkilemesi, bağımsız para politikası uygulayamayan her ülkenin farklı düzeyde etkiye maruz kalmasına yol açmıştır (Arghyrou ve Kontonikas, 2010, s. 2).

### 1.2. Faiz Oranları

Avro Bölgesi'nde kamusal kredibilite ile bankacılık sistemleri arasında karşılıklı bağımlılık içeren bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki nedeniyle genel olarak "borç krizi" adı verilen kriz aslında kamu borçları ile Avro bölgesi bankacılık sisteminin karşılıklı etkileşiminden doğmuştur. Avro Bölgesi'ne ait borç toplamı, yine Avro Bölgesi bankalarında tutulmakta olup, ilgili bankanın genel merkezinin bulunduğu ülkeye karşı önemli bir önyargı ile tahviller işlem görmektedir. Bu durum elbette ki kısmen krizden önce yapılan politika seçimlerinden de kaynaklanmaktadır. Özellikle yasal sermaye hesaplamalarında Avro Bölgesi devlet tahvilleri sıfır risk ağırlığını içerir. Bu tür tahvillerin, Avrupa Merkez Bankası (ECB) tarafından likidite politikalarında teminat olarak hiçbir kesinti olmadan uzun vadeli kabul edilmesi, daha çok tercih edilmelerine neden olmuştur (Moro, 2016, s. 20).

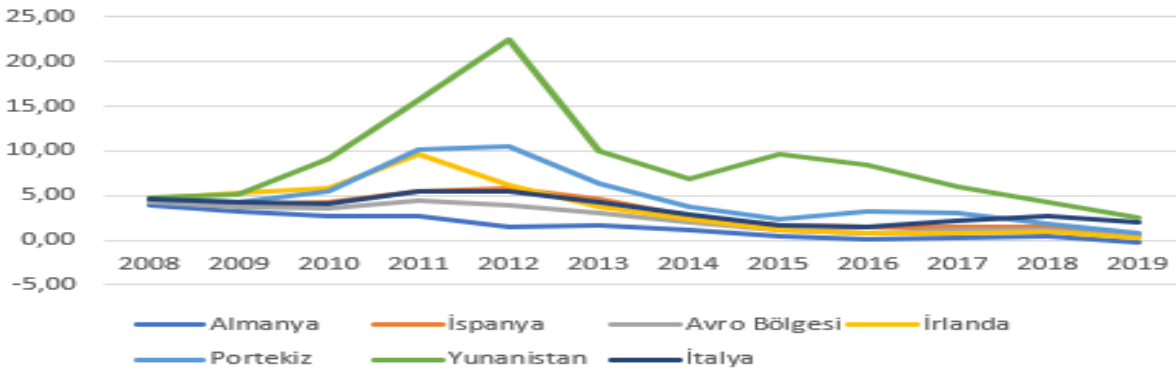
Avrupa borç krizine katkıda bulunan önemli bir unsur, sermaye piyasaları tarafından riskin yanlış bir şekilde dağıtılması ve krizin patlak vermesinden önceki on yılda sermayenin elverişsiz dağılımıdır.

**Şekil 2.** *Avro Bölgesi ve PIIGS Ülkelerinde Devlet Tahvili Faiz Oranları (2000-2007)* (Kaynak: Eurostat, 2020 (a) verilerinden yazarlar tarafından türetilmiştir).



Şekil 2’de krizden önce, 2000-2007 yılları aralığında devlet tahvili getirileri görülmektedir. Bu veriler ışığında, dikey ekseninde yer alan faiz oranları aralığı EMU etkisi ile aslında tahvil getirilerinin neredeyse eşitlendiğini söylemek mümkündür. Genel olarak Avro Bölgesinde görülen düşüşe karşın yalnızca Yunanistan’ın %5,5’in üzerinde seyreden oranlara sahip olduğu görülmektedir. Portekiz ve İtalya’ya uygulanan faiz oranları ise kriz öncesi dönemde tamamen eşitlik göstermektedir. Kriz döneminde ülkelerin kredibilitelerine bağlı olarak uygulanan faiz oranları farklılık göstermiştir. Böylelikle EMU’nun başlangıçta sağlamış olduğu eşitlenen tahvil getirileri durumunun krizle birlikte sürdürülebilirliğini kaybettiği de görülmektedir.

**Şekil 3.** *Avro Bölgesi ve PIIGS Ülkelerinde Devlet Tahvili Faiz Oranları (2008-2019)* (Kaynak: Eurostat, 2020 (a) verilerinden yazarlara tarafından türetilmiştir).



Şekil 3, krizin etkisi ile farklılaşan faiz oranlarını göstermektedir. Özellikle 2009 yılından itibaren EMU’nun düzenleyici etkisinin tamamen ortadan kalktığı ve ülkeler arasında oldukça farklı faiz oranlarının uygulandığı görülmektedir. Merkez ülke konumundaki Almanya’nın kriz öncesi dönem ile çok farklılaşmayan faiz oranına karşın, PIIGS ülkelerinde özellikle Yunanistan’ın yüksek faiz oranları dikkat çekmektedir. Bu durum riskin yüksek olduğu ülkelerde yatırımcıları tahvile yönlendirme çabasının bir sonucu olarak görülebilir. Ancak bu noktada dikkate alınması gereken nokta yüksek faiz oranları ile tahvil satma çabasının, sonuç olarak yüksek kamu borcu anlamına gelmesidir.

### 1.3. Kur Değişim Oranlarının Hizalanması

Avrupa’nın parasal birliğe geçişiyle birlikte, Avrupa Merkez Bankası (ECB) uygulanacak para politikasının tek karar mercii haline gelmiştir. Böylelikle ülkelerin bağımsız bir para politikası



uygulayamaması ve bir anlamda döviz kurunun katı bir şekilde sabitlenmiş olması, döviz kuru devalüasyon mekanizmasını tamamen ortadan kaldırmıştır. Bu nedenle, özellikle çevre ülkeler için, birlik içerisindeki rekabetçi yapıları ciddi olarak zarar görmüştür. Bununla birlikte, Avrupa mali sermayesinin ABD ve diğer küresel bankalarla rekabet için oldukça doğru bir yapı olduğu görüşü ile ECB'nin mali sermayenin çıkarlarını korumak için finansal operasyonlara yönelik tüm kısıtlamaları da kaldırılmıştır (Duman, 2018, s. 217).

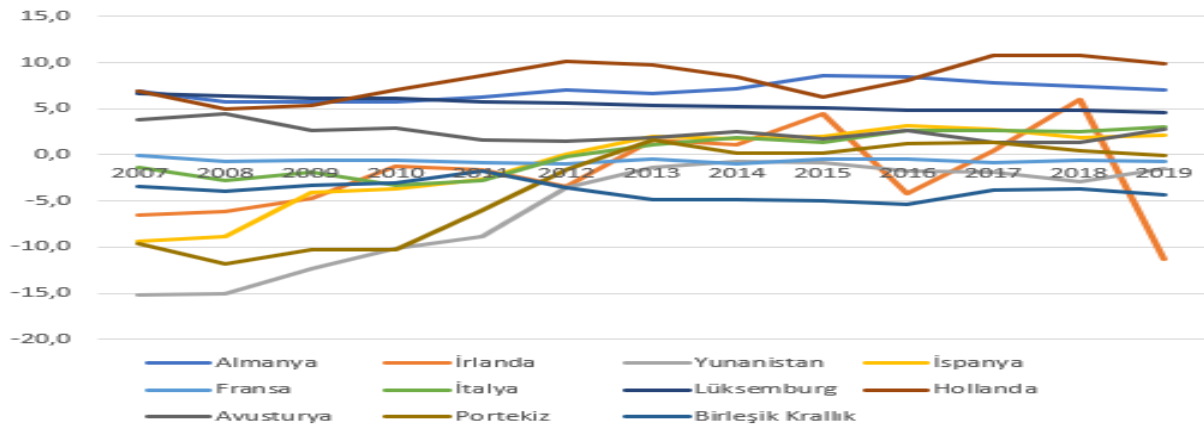
Mali durum ve kamu borcu önemli olmasına rağmen, çevre ülkelerde, özel sektörün durumunu yansıtan ödemeler dengesizliklerinin de başka bir sorun olduğu da tartışılmaktadır. Bir ödemeler dengesi krizinin en belirli çaresi devalüasyon iken ortak para birimine sahip olmak, en kolay ve en iyi çözümün yani devalüasyonun uygulanmasını yasaklamaktadır (Koronowski, 2011, s. 38).

#### 1.4. EMU Ülkelerinin Ödemeler Dengesi

Avro Bölgesindeki ticaret ilişkileri, ortak paranın piyasaya sürülmesinden sonra orantısız bir şekilde büyüyen dengesizliklerden önemli düzeyde etkilenmiştir. Avro bölgesi ülkeleri dikkate alındığında, ülkeler arasında büyük farklılıklar gözlemlenmektedir. Buna göre; çevre ülkelerde, Avro'ya geçişte mevcut cari açıklar hızla yükselişe geçmiştir. Öte yandan dış ticaret fazlası ile başlayan ve ılımlı açıklar veren Fransa, İtalya ve Belçika'dan oluşan ikinci bir grup ile Avusturya ve Almanya gibi küçük açıkları fazlaya dönüştürebilen üçüncü bir gruptan söz etmek mümkündür (Canale ve Marani, 2015). Örneğin Almanya, 2002'den başlayarak son krizlere kadar Avro bölgesi ülkelerine karşı gittikçe artan oranda dış ticaret fazlası verirken, Yunanistan, İspanya, İtalya ve Portekiz gibi ülkeler cari işlemler açığında artış yaşamışlardır (Zemanek, 2010).

Avro bölgesi krizinin kırılabilirliği ve kendine özgü özellikleri, bölge içerisinde ülkelerin cari hesapları arasındaki dengesizlik ve sermaye akışlarının dengesizliğine dayanmaktadır. Temel olarak, 2008 Küresel Krizi'nin olumsuz şokundan sonra artık bir ekonominin cari hesap pozisyonu, o ekonomiye verilecek kredi desteğinde önemli bir rol oynamaktadır. Bunun nedeni, cari hesap dengesinin gelecekteki kamu ve özel borçlarının geri ödenebilme yeteneğine ilişkin bir ölçüt olarak görülmesidir (Canale ve Marani, 2015).

**Şekil 4.** Seçilmiş AB Üye Ülkelerinin Cari Açıkları, % GSYİH (2007-2019) (Kaynak: Eurostat, 2020 verilerinden yazarlar tarafından türetilmiştir).



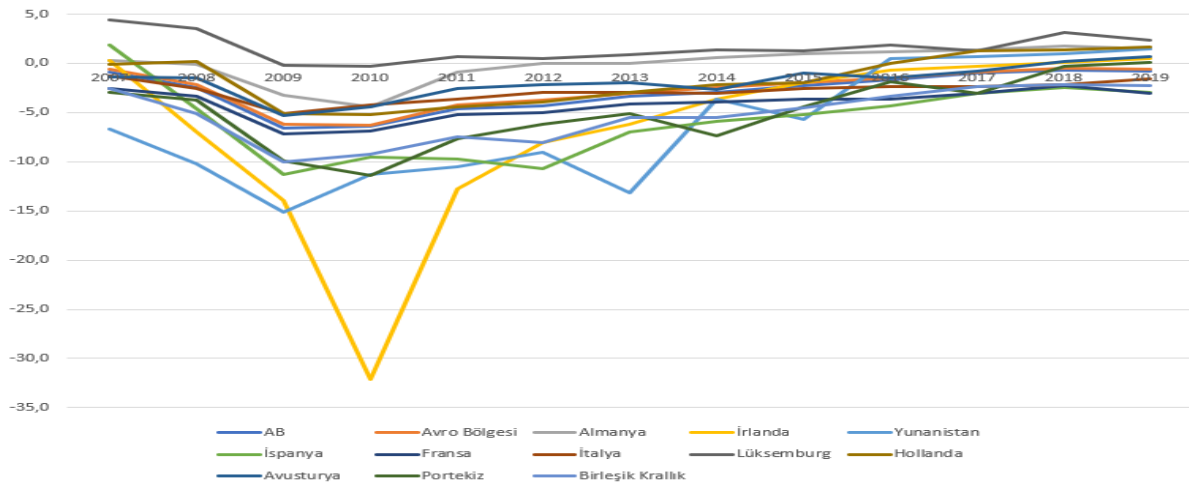
Şekil 4, AB ve Avro Bölgesi ile seçili AB ülkelerinin cari açıklarını<sup>3</sup> sunmaktadır. Açıkça görülmektedir ki Avusturya, Lüksemburg, Hollanda ve Almanya kriz döneminde de cari fazla veren ülkelerdir. Buna karşın PIIGS ülkeleri ile birlikte Fransa ve Brexit öncesi İngiltere de dâhil olmak üzere diğer ülkeler cari açık yükünü taşımaktadır. Bu noktada zaman zaman PIIGS ülkeleri ayrışmasının literatürde tartışmalara konu olması yadırganmamalıdır. Bununla birlikte ülkeler arasındaki asimetriler krizin hızlı yayılması ve çevre ülkelerinde daha şiddetli hissedilmesinin en temel açıklayıcısı konumundadır. Çünkü söz konusu yapısal asimetriler, birlik içerisinde ülkelerin rekabetçilik düzeyleri ile ticari akış dengesini olumsuz etkilemektedir.

### 1.5. Kamu Borçları

AB borç krizinin nedenleri arasında sayılan kamu borçları, 2008 Küresel Krizi'yle birlikte ciddi bir artış göstermiştir. Özellikle İspanya konut piyasasının daralması, inşaat sektöründeki vergi gelirlerinin GSYİH'dan daha fazla düşmesine ve ülkenin mali konumunun kötüleşmesine neden olmuştur. Yunanistan ise bu konuda en uç durumdadır, kamu borçları borç krizi nedeniyle GSYİH'nın %180'leri civarına yükselmiştir. PIIGS grubunda başlangıçta küresel krizden en az etkilenen ülke ise İtalya olmuştur. Bankacılık sisteminin göreceli sağlamlığı ve konut balonlarının yokluğu ile birlikte, açıkları nispeten düşük tutmayı sağlayan İtalya'da kamu borcu, diğer ülkelere kıyasla daha yavaş büyümüştür (Caivano ve Coniglio, 2016).

Şekil 5, bölgenin kamu borcuna ilişkin verilerini içermektedir. Verileri incelediğimizde, PIIGS ülkelerinin zayıf mali yapıları dikkat çekmektedir. Ancak diğer ülkeler için de durumun çok farklı olduğunu ve yalnızca PIIGS ülkelerinin kırılgan yapıda olduğunu söylemek de son derece tartışmalı olacaktır.

**Şekil 5.** AB, Avro Bölgesi ve Seçilmiş AB Üye Ülkelerinin Genel Kamu Borcu, % GSYİH (2007-2019) (Kaynak: Eurostat, 2020 (b) verilerinden yazarlar tarafından türetilmiştir).



<sup>3</sup> Daha yüksek yatırım oranlarına sahip ülkelerin daha yüksek cari açıklara sahip olma eğiliminde oldukları, buna karşılık mali dengenin cari işlemler dengesine pozitif olarak bağlı olduğu söylenebilir. Mevcut cari işlemler dengesi, AB ülkelerinin açıklarını tam olarak açıklayan yapısal cari hesap pozisyonlarına yakındır. Rekabet edebilirlik kanallarının cari açığın belirlenmesinde önemli olduğunu ve reel değerlenmenin dış açıklarda artışa neden olduğu literatürde yer alan bulgular arasındadır (Bussiere vd. (2004) ve Belke ve Dreger (2011)'den aktaran Ketenci vd., 2014, s. 6).

Şekil 5, Avro Bölgesi, AB genel ve seçili AB ülkeleri için GSYİH'ya oranlı toplam kamu borçlarının seyrini vermektedir. Krizin hemen öncesi 2007 yılından itibaren değerlendirildiğinde, Avro Bölgesi ve AB'nin genel olarak kamu borçlarının olduğu ancak PIIGS ülkelerinin birliğe oranla çok daha yüksek kamu borçları ile kriz dönemine girdikleri görülmektedir. Burada İrlanda'nın oldukça yüksek oranda kamu borcu yüküne sahip olması krizin başladığı dönemde ülkenin içinde bulunduğu stagflasyon ile ilişkilidir. Verilerde dikkat çeken bir diğer nokta, aynı dönemde cari fazla verdiği görülen ülkelerin de kamu borçlarının bulunmasıdır.

### 1.6. TARGET2 Pozisyonları

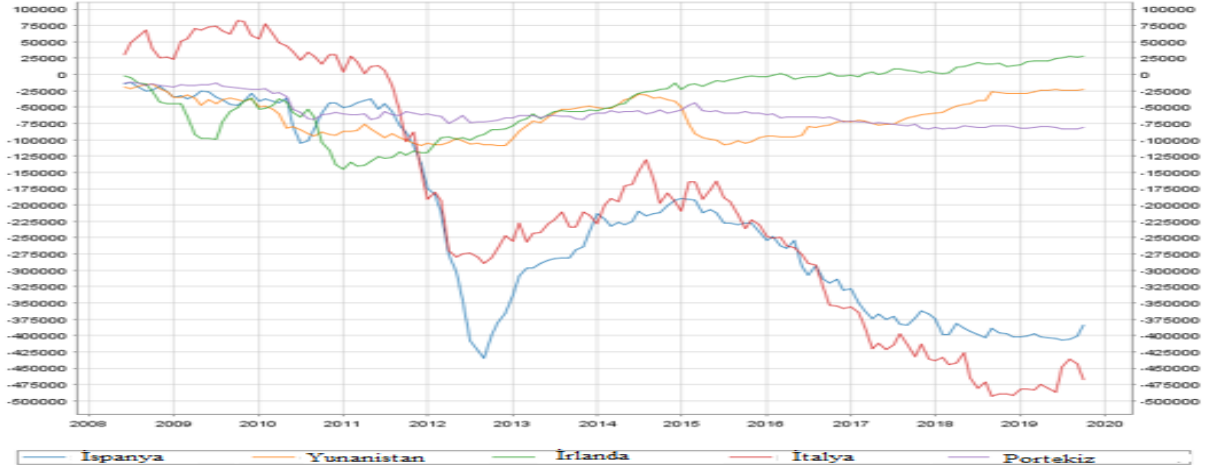
EMU, egemen devletler birliği olarak inşa edildiğinden, her devlet, en üstte ECB ile Avro sisteminin bir üyesi haline gelen kendi ulusal merkez bankasını (NCB) korumuştur. Ulusal bankalar arası ödeme sistemleri, NCB'lerin ülkeler arasındaki bağlantıların rolünü üstlendiği bir Avro bölgesi bankalar arası ödeme sistemine (TARGET2) dönüştürülmüştür. Dolayısıyla, TARGET2, para politikasının düzgün işleyişinin, finansal piyasaların doğru işleyişinin ve Avro bölgesindeki bankacılık ve finansal istikrarın sağlanmasında ve sistemik riskin önemli ölçüde azaltılmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte sistemin önemli bir sonucu, her Avro bölgesi ülkesinin TARGET2 içindeki merkez bankasının pozisyonuna göre ulusal bir ödeme dengesine sahip olmasıdır. Dolayısıyla sistem, ödemeler dengesi açığı olan bir ülkeye otomatik olarak sınırsız finansman sağlamaktadır. Bu nedenle, ECB'nin finansman faaliyetleri aşırı değerlenmiş reel döviz kurları olan ülkelere doğru yönelmelidir (Moro, 2016, s. 24).

**Şekil 6:** TARGET2 Sisteminde Nakit Akışları (Milyar €, Ay Sonu Tutarları) (Kaynak: ECB, 2011).



Şekil 6'da görüldüğü gibi 2008 Küresel Krizi'nden önce, nakit akışları parasal birlik içerisindeki ülkelerde artış eğiliminde olsa da dikkat çekici dalgalanmalar görülmemektedir. Bunun nedeni, sistemin kendi içerisinde bir denge göstermesi olarak kabul edilebilir. Diğer bir deyişle, nakit akışları ülkeler arasında ayırım yaratacak derinlikte hareketliliğe sahip olmamıştır. Ancak; krizin etkisi ile 2008'den itibaren görülen nakit akışlarındaki şiddetli dalgalanmalar TARGET2 sistemindeki dengelerin bozulduğunun bir göstergesidir.

Şekil 7. Avrupa TARGET2 Bakiyeleri (Milyar €) (Kaynak: ECB, 2020).



Şekil 7’de aylık bazda verilerle elde edilen grafikte gösterildiği gibi, TARGET2 net pozisyonları genellikle negatiftir. Bu ülkeler arasında yalnızca İtalya başlangıçta pozitif pozisyondayken 2011 yılı sonundan itibaren negatif pozisyona düşmüştür. İrlanda ise ancak 2016 yılından sonra pozitifte geçerek borç veren ülkeler arasına dâhil olabilmıştır. Yunanistan, kriz sürecinin başından itibaren negatif konumda kalmış olsa da borç yapısı sistem içerisinde derinleşmemiştir. Ancak İspanya ve İtalya, özellikle 2011 yılının ikinci yarısından itibaren sistemde sürekli artan borçlanma oranlarıyla dikkat çekmektedirler. Buna göre genel olarak; krizin yayılmaya başladığı dönemden itibaren PIIGS ülkelerinin sisteme olan borcu gittikçe derinleşmektedir. Bu durum, sistem içerisinde borç veren konumda olan ülkelerin finansal yükünün gittikçe arttığının bir göstergesi olarak da kabul edilebilir.

## 2. KRİZDEN ÇIKIŞ POLİTİKALARI

Geleneksel görüşe göre, ekonomide istikrar sağlamak ülkelerin ana hedefidir. Bunun için yapılması gereken, ciddi mali kayıplara rağmen açık ve borç oranlarının düşürülmesidir. Diğer yandan karşıt görüşe göre ise EMU asimetrisi, ortak bir politika eylemi olmaksızın ve krizden kaynaklanan sistemsel şoku hesaba katmadan çözülemez. Mali kısıntının ve reel devalüasyonun iç talebi daha da daraltacağı ve borçların geri ödenememesine neden olacağı iddia edilmektedir. Olumsuz ticari etkiler, istikrarlı ülkelerin ekonomilerini zayıflatabilir ve EMU’nun varlığını tehdit edebilir. Depresyondaki ekonomilerde maliye politikasının rolüne ilişkin ortaya çıkan pozisyonlara paralel olarak aşağı yönlü fiyat hareketleri, rekabetçiliğin artmasına değil, durgunluğun derinleşmesine neden olacaktır. Bu nedenle, hükümetin karşı karşıya olduğu seçim, en azından kısa vadede ve resesif koşullarda, ya kamu maliyesinin dengesini yeniden tesis etmek ya da krizden gelen gerçek şoklara karşı koymak olacaktır (Canale ve Marani, 2015).

Krizle birlikte zayıf mali kurumları desteklemeye ve sistematik bir çöküşten kaçınmaya acil ihtiyaç duyulmuştur. Bu eylem için, kamu kaynaklarının doğrudan desteklenmesi veya kamu garantilerinin verilmesini içeren çeşitli yollar denenmiştir. Elbette ki maliyeti GSYİH açısından oldukça yüksek olan bu uygulama bazı ülkelerde kamu borcunda önemli bir artışa neden olmuştur. Avro bölgesi üyeleri arasında Hollanda, İrlanda, Lüksemburg ve Belçika en çok etkilenen ülkelerdir. Mali istikrar operasyonları nedeniyle kamu borçları bu ülkelerde 2008-

2009'da sırasıyla Hollanda'da GSYİH'nın %11,4'ü, İrlanda'da GSYİH'nın %6,7'si, Lüksemburg'da GSYİH'nın %6,6'sı ve Belçika'da GSYİH'nın %6,4'ü oranında artmıştır. Fakat İrlanda hariç bu ülkelerin hiçbiri büyük pazar baskısına maruz kalmamıştır (Koronowski, 2011, s. 42).

## 2.1. Kurtarma Paketleri

10 Mayıs 2010 tarihinde, Avrupa maliye bakanları, Avro bölgesindeki zayıf üyelerini desteklemek için üç yıllık ve 750 milyar Avro'luk bir istikrar paketi açıklamıştır. Ek olarak Portekiz, İrlanda ve Yunanistan, "Troika" olarak adlandırılan Avrupa Komisyonu, Uluslararası Para Fonu ve Avrupa Merkez Bankası ile Ekonomik ve Mali Politikalar Bildirgesi'ni imzalamışlardır. Bu Bildirge ile daha açık ve rekabetçi bir ekonomiye doğru zor bir geçiş döneminde piyasa güvenini ve mali durumlarını güçlendirmek için, ekonomik ve finansal politikalarının ana hatlarını belirlemişlerdir (Katsouli ve Kapoulas, 2012, s. 426).

28 ve 29 Haziran 2012 tarihlerinde Brüksel'de yapılan Avrupa Zirvesi'nde, Avrupa'nın siyasi liderleri bir banka sendikası oluşturmaya ve mümkün olan en kısa zamanda tamamlanacak birleşik bir bankacılık denetimine yönelik çalışmaya başlamışlardır. Bununla birlikte zirvede, mali bir sendika kurma ve daha fazla siyasi entegrasyona doğru ilerleme kararları da alınmıştır. Ayrıca sorunlu ülkeler ve bankacılık sistemleri için Avro Bölgesi kurtarma fonları EFSF (European Financial Stability Facility/Avrupa Finansal İstikrar Tesisi) ve ESM (European Stability Mechanizm/Avrupa İstikrar Mekanizması)'ye doğrudan erişimler de mümkün olmuştur. 2012'nin ikinci yarısında, İstikrar Antlaşması ile Koordinasyon ve Yönetişim Antlaşması'na ek olarak önce altı daha sonra da iki paket antlaşmasının imzalanmasıyla, mali istikrarı garanti altına almak için Avro Bölgesi'nin etkili bir şekilde yönetimine dair birçok adım atılmıştır. Dahası, artık her ülkenin geçmişte birikmiş borçlarını ödemek zorunda olduğu konusunda genel bir fikir birliğine varılmıştır. Böylelikle, Avro Bölgesi'nde her bir üye devlet tarafından uygulanan mali istikrarın sıkı Avrupa kontrolü altında yürütülmesini sağlamanın yolu açılmıştır (Moro, 2014, s. 23).

## 2.2. Tasarruf Programları

2008 Küresel Krizi'nden sonra, AB ülkeleri mali kriterlere uyma ve sağlam kamu maliyesine sahip olma yeteneklerine göre iki gruba ayrılmıştır. Mevcut görüş, ülkelerin ekonomik kırılganlığını kamu sektörü hesaplarının sürdürülemezliğiyle ilişkilendirmek olmuştur. Bu bakış açısıyla hareket eden temel politika reçetesi, spekülasyon hareketleri önlemek ve tüm birliğin finansal istikrarını korumak için "mali tasarruf" uygulamaktır. Bu yaklaşım, AB ülkelerindeki dış dengesizliklerle ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, bu yaklaşımda, dış ve iç dengesizlikler arasında kurulan bağlantıdan dolayı "mali tasarruf politikasının" kritik rolü korunmaktadır. Fakat mali disipline iki ana sorunun çözülmesi eşlik etmelidir. Bunlardan birincisi AB içi cari hesap dengesizlikleri ve ikincisi büyük sınır ötesi sermaye kaçışının ortaya çıkmasıdır. Bu dengesizliklerin altta yatan nedenlerinin belirlenmesi, mali disiplinin sağlanması yanında, EMU içindeki yapısal homojenliği ve para politikasının düzgün işleyişini garanti altına alacaktır (Canale ve Marani, 2015; Kumhof ve Laxton 2013; Sinn ve Wollmershäuser 2011).



### 2.3. Merkez Bankası Müdahaleleri

ECB, güvenilirlik kriziyle başa çıkmak için oldukça alışılmamış bir yol izlemiştir. 2010 yılının Mayıs ayında, özellikle Yunanistan'ın devlet tahvillerinin büyük çapta satın alınması yönünde hareket etmiştir. ECB bunu herhangi bir para politikası gerekçesiyle yapmamış, açıkça piyasaları güçlü piyasa baskısından kurtarmak ve ticari bankaların büyük kayıplarına yol açabilecek mali sıkıntıları hafifletmek için gerçekleştirmiştir. Bu şekilde ECB, "kötü banka" rolünü üstlenmiş, bir bakıma krizin neticesinde yaşanan paniğin yatıştırılmasına ve daha fazla politika eylemi için biraz zaman kazanmaya yardımcı olmuştur. ECB'nin bu desteği, Avro Bölgesi ülkelerinin Yunanistan'a yönelik 110 milyon Avroluk kurtarma paketinin başlatılmasıyla aynı zamanda denk gelmiştir. Bu paket, parasal birliğin yaratılmasından bu yana riayet edilen "hükümün" açık bir şekilde ihlal edilmesidir. Söz konusu paket aynı zamanda Avrupa Komisyonu'nun IMF ile ortaklaşa finanse ettiği 750 milyon Avro'luk daha büyük bir programdan önce daha fazla desteğin ortaya çıkması için Avro-yükümlülüklerin emisyonunu garanti altına almıştır. Ancak hükümetlerin, herhangi bir demokratik prosedürün ötesinde koşulları ağır olan yükümlülükler edinmeleri daha da önemli bir konudur. Bu uygulama Almanya'da anayasa mahkemesine şikâyet edilmiş ancak dava mahkeme tarafından reddedilmiştir (Koronowski, 2011, s. 43).

Bu amaçla, Aralık 2011 ile Şubat 2012 arasında, ECB ilk önce 3 yıl sonra vadesi gelecek olan, %1 sabit oranla toplam 1 milyar Avro'dan fazla olmayan iki geleneksel olmayan uzun vadeli finansman operasyonu (LTRO) sağlamıştır. Ardından, 6 Eylül 2012 tarihinde, ECB, Banka'nın ikincil piyasalarda 1 ila 3 yıl arasında vadesi bulunan sorunlu ülke tahvillerinin satın almaya hazır olduğunu ilan ettiği Tam Parasal İşlemleri (OMT programı) onaylamıştır. Bu programın amacı, korku ve paniğin üstesinden gelmek, kamu tahvil faiz oranlarındaki farkları azaltmaktır. Aslında, OMT programı bugüne kadar aktive edilmemiş olsa bile, bu sıra dışı para politikası kararlarının her ikisi de son yıllarda finansal piyasalardaki durgunluğa büyük ölçüde katkıda bulunmuştur. Program kapsamında ECB, ikincil piyasalarda 1 ila 3 yıl vadeli, sorunlu ülke tahvillerini sınırsız almaya karar vermiştir. Bu programın amacı öncelikle, Alman kamu tahvillerine ilişkin sorunlu ülkelerin kamu tahvillerinin faiz oranlarını azaltmak ve daha sonra Avro Bölgesi para politikasının tekliği ve politika duruşunun bölge genelinde reel ekonomiye doğru şekilde iletilmesiyle Avro bölgesinin tüm ülkelerindeki para politikası aktarım mekanizmasını korumaktır (Moro, 2016).

### 3. KRİZİN ÇÖZÜMÜNE YÖNELİK UYGULANAN POLİTİKALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Avrupa'nın mevcut ekonomik ve mali krizi, ülkelerin kendi ekonomilerini sisteme uyumlu hale getirememesi ve dengesizliklerin genişlemesine izin verilmesi halinde, herhangi bir sabit döviz kuru düzenlemesinin (parasal birlik dâhil) krizlere eğilimli olduğunu bir kez daha göstermiştir. Çoğu durumda bu, ödemeler dengesi krizini tetikleyebilecek cari açıklara yol açacaktır. Dolayısıyla, üretkenliği ve rekabet gücünü artırmak için borçlu ülkelerde yapısal reformlar kaçınılmazdır (Moro, 2014, s. 23).

Avrupa Merkez Bankası'nın yürüttüğü mekanizmalardan örneğin tahvil satın almaya yönelik uyguladığı politikalar tahvil getirileri üzerinde güçlü bir dengeleyici etkiye sahip gibi görünürken, yeni Avrupa ekonomik yönetimiyle ilgili kararların borç piyasaları stres altında



olan ülkelerdeki belirsizliği azaltmada çok başarılı olamadığı söylenebilir. Kilponen, Laakkonen ve Vilmunen (2012), PIIGS ülkeleriyle birlikte Almanya ve Fransa'nın da verileri ile gerçekleştirdikleri ampirik çalışmalarında bu ülkelerde faiz oranlarındaki düşüşlerin uzun vadeli devlet tahvillerinin getiri oranlarını düşürdüğü ancak faiz artışlarının neredeyse hiçbir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre; Avrupa Birliği Merkez Bankası'nın likidite desteği ve teminatlı tahvil programı genel olarak 10 yıllık devlet tahvil getirilerini etkilememiş, menkul kıymetler piyasası programının duyurusu ise yedi ülkenin tamamında oldukça büyük pozitif bir etki yaratmıştır. Ancak menkul kıymet piyasaları programı ile aynı gün 750 milyar EUR tutarında yeniden kredi paketi kararının alınmış olması da bu etki üzerinde objektif bir yorum yapmayı mümkün kılmamaktadır. Avro Bölgesi'nde mali sürdürülebilirlikle ilgili belirsizliğin uzun vadede Avrupa mali durumunu iyileştirmesi beklenen bu kararların etkisinde önemli bir rol oynadığı da söylenebilir. Ayrıca ülkelerin kredi riskindeki artışın yüksek olması, bu piyasalara zaman ve likidite sağlamanın yeterli olmayacağını da en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir. Böyle ekonomilerde güven ortamının yeniden sağlanması ise ancak hükümetlerin mali pozisyonunun uzun vadeli sürdürülebilirliğinin iyileştirilmesi ve kamu politikalarına güvenilirliğin artırılmasıyla mümkün görünmektedir (Kilponen, Laakkonen ve Vilmunen, 2012).

Cecioni ve Ferrero (2012)'nin, çalışmalarına baktığımızda temel fikrin; ECB'nin parasal birliği korumak amacıyla uyguladığı geleneksel olmayan para politikalarının, ulusal bazda, ülkeler açısından ortaya çıkan para piyasalarındaki etkilerinin karşılaştırması olduğu görülmektedir. Cecioni ve Ferrero (2012), Avro Bölgesi'nde bazı ülkelerin, güçlü özel sermaye çıkışları ile karakterize edilen bir ödemeler dengesi krizi yaşadığını belirtmektedir. Bununla birlikte para birliğinde, böyle bir kriz kendini "klasik" bir şekilde göstermediğinden döviz kurunda keskin bir değer kaybı gözlemlenemez. Sınır ötesi ödeme sistemi (TARGET2) yoluyla "çekirdek" ülkelere akan çevre ülkelerdeki merkez bankası likiditesi talebindeki güçlü artış, özel sermaye çıkışlarını telafi etmektedir. Çalışma, mevcut literatürde TARGET2 dengesizliklerinin parasal re-finansman operasyonlarıyla ilgili olarak herhangi bir ek risk içermediğini, para birliğinin parasal tabanı kontrol etme kabiliyetini sınırlamadığını ve daha genel olarak, para politikasının yürütülmesine veya bölgede fiyat istikrarı hedefine etkisi olmadığını da öne sürmektedir. Dahası; Cecioni ve Ferrero (2012), cari işlemlerdeki açıkların hareketlerinin sadece Yunanistan için TARGET2 dengelerine bağlı olduğunu, diğer yandan da bölge içi ticaret dengelerinin TARGET2 ile ilişkili olmadığını göstermiştir.

Moro (2014 ve 2016), Cecioni ve Ferrero (2012)'nin çalışmalarına eleştirel bir gözle yaklaşmıştır. Buna göre ödeme dengesizliklerinin TARGET2 pozisyonları ile belirlenmesi şüpheli bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Tüm ülkeler için TARGET2 yükümlülüklerindeki büyük artış, hem portföy yatırımları hem de sınır ötesi bankalararası faaliyetlerle ilgili olarak, çoğunlukla sermaye kaçışlarıyla ilişkili görünmektedir. Her koşulda TARGET2 dengeleri, belirli ülkelerin bankacılık sistemlerindeki fonlama stresinin de göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, bu dengesizlikler, çok ülkeli bankacılık grupları arasındaki işlemleri de yansıttığı için dikkatli bir şekilde yorumlanmalıdır. Açıkça görülmektedir ki; TARGET2 yoluyla ödemelerin akışını sınırlandıracak herhangi bir kurumsal değişiklik, sorunlu ülkelerde likidite koşullarını daha da zorlaştıran döngüsel bir etkiye sahip olacaktır. Bunun sonucu olarak Avro Bölgesi'nde ülkeler arası asimetri artacaktır. Bununla birlikte, bankacılık sistemi ana fon kaynağı için kalıcı olarak merkez bankası fonlarına

güvenemez. Orta vadede, çevre ülkeler, TARGET2 yükümlülükleri ile yabancı özel sektör likiditesinin akışını ikame etmeye devam edememektedir. Stresli ülkeler özel pazarlara geri dönmeli ve bölgenin geri kalanından para çekmelidir. Bu hem bankacılık sektöründe hem de kamu maliyesinin sürdürülebilirliğinde güvenin yeniden tesis edilmesini gerektirmektedir. Aslında, ECB para politikasının hassas iletim mekanizması çok açık değildir. Özellikle İtalya ve İspanya'da olduğu gibi, küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin (KOBİ'lerin) borç almak için ödemek zorunda oldukları faiz oranlarının, ECB tarafından belirlenen oranlardan çok daha yüksektir. Bu nedenle, ECB'nin politika faiz oranı ile reel ekonomide borçlanma arasındaki bağlantı kopmuştur (Moro, 2014, s. 23; Moro, 2016, s. 30-31).

Özetle, faiz-borçlanma ilişkisinin kopuşunu açıklayacak olursak; "kredibilite paradoksu" olarak ifade edilen bu durumda, faiz oranları yükseldiğinde kredi arzının düşebileceğini belirtilmektedir. Aslında burada kredi kanalı, geleneksel parasal aktarım mekanizmasından ayrı, bağımsız bir alternatif olarak değil, daha ziyade geleneksel faiz oranı etkilerini büyüten ve yayan bir dizi faktör olarak düşünülmüştür. "Kredi kanalı" teorisine göre, para politikasının faiz oranları üzerindeki doğrudan etkileri, özkaynak veya borç ihraç ederek dışarıdan sağlanan fonlar ile birikmiş kazançlarla oluşturulan dâhili fonlar yoluyla ortaya çıkar. Dış finansman priminin boyutu, kredi verenler tarafından alınan beklenen getiri ile potansiyel borç alanların karşılaştığı maliyetler arasında oluşan boşluk kredi piyasalarındaki kusurları yansıtır. "Kredi görüşüne" göre, para politikasında açık piyasa faiz oranlarını yükselten veya düşüren bir değişiklik, dış finans primini aynı yönde değiştirme eğilimindedir. Politikanın dış finansman primi üzerindeki bu ek etkisinden dolayı, para politikasının geniş tanımlı borçlanma maliyeti ve dolayısıyla gerçek harcamalar ve reel faaliyet üzerindeki etkisi de artacaktır. Bunun anlamı ise ekonominin yavaşlayacağıdır (Bernanke ve Gertler, 1995).

Makroekonomik savunmasızlık kamu ve özel sektör açıkları nedeniyle hem merkezi hükümet idaresi hem de özel sektörün yabancı sermayeye bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır. Temel olarak ekonomik dalgalanmaların önlenmesinde kamu politikalarının önemli rolü olduğu ve bu eylemlerin yeni makroekonomik açıklar biriktirmeksizin sürdürülebilir bir ekonomik büyüme modeline katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Keynesyen yaklaşıma göre, tüketim mevcut gelirle belirlenmekte ve toplam talep nihai çıktıyı belirlemektedir. Bu bağlamda, maliye politikalarının ekonomik büyüme üzerinde çarpan etkisi olabilir (Buşega, 2015, s. 79).

Genel olarak değerlendirildiğinde, borç ve cari açıklar bir para birliği içinde meydana geldiğinden, Avro Bölgesi'nin çözüm politikalarına verdiği tepkilerin birçok açıdan alışılmadık olduğu ve kriz çözümünde çok zorlanıldığı yönünde görüşler ağırlık kazanmaktadır. Esas itibarıyla AB'nin, geçici finansman ve genişletici para politikası ile birlikte, borçlu devletlerde borç geri ödemesine ve iç düzenlemeye dayanan bir strateji seçtiği söylenebilir. Büyük kurtarma programları oluşturulsa da, kemer sıkma politikaları ve reformlar uygulamaya zorlanan kriz ülkelerinde anlamlı bir borç indirimi sağlanamamıştır. Krizle birlikte ortaya çıkan tüm bu gelişmeler, özetle ülkelerin yapısal farklılıklarından doğan farklı kriz derinlikleri nedeniyle uygulanan politikaların bir türlü başarılı olamayışı, bir noktadan sonra Avro Bölgesi'nin parçalanmasını akıllara getirmektedir. Bu tür dağılmada tek bir ülkenin çıkışından (Brexit gibi), iki veya daha fazla para birimi bloğunun oluşumuna veya paralel para birimlerinin kullanılmasına kadar çok sayıda seçenek düşünülebilir. Ancak şekli

ne olursa olsun, ülkelerin bağımsız bir politika uygulama seçeneğinin olmayışı nedeniyle parasal birliğin dağılması da birliğe dâhil olan tüm ülkeler için büyük maliyetler doğuracaktır. Bu nedenle, bu çözüm yolu şimdiye kadar neredeyse tüm Avro Bölgesi politika yapıcıları tarafından görmezden gelinmektedir (Frieden ve Walter, 2017).

#### 4. MAKROEKONOMİK GÖSTERGELERLE TÜRKİYE VE PIIGS ÜLKELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yalnızca kriz döneminde değil son 30 yılda Avro Bölgesi ülkelerine bakıldığında, makroekonomik değişkenler açısından, PIIGS ülkelerinin benzer yapılar ortaya koyduğu görülmektedir. Katsouli ve Katos (2014)'e göre bu beş ülkede, işsizlik oranı, bütçe açığı ve brüt kamu borçları farklı düzeylerde seyretse de GSYİH büyüme oranı, işgücü verimliliği artış oranı ve enflasyon oranları birbirine yakındır. Bahsedilen araştırmanın bulguları yakınsama hızının, gözden geçirme dönemine (Maastricht Antlaşması öncesi on yıl, Maastricht Antlaşması sonrası on yıl ve Avro Bölgesi'nin başlatılmasından sonraki on yıl) bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Katsouli ve Katos, 2014, s. 230). Topal vd. (2018), benzer bir yakınsama çalışmasını Türkiye ve PIIGS ülkeleri için gerçekleştirmiştir. 1990-2015 yılları verileri ile yapılan analizde kamu borcu ile işsizlik ve genç işsizliği arasındaki nedensellik ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, söz konusu altı ülke için yakınsama çalışmalarının anlamlı sonuçlar ortaya koyduğunu vurgular nitelikte olup aynı zamanda her bir ülke için tek tek yorumları ortaya koymaktadır (Topal vd., 2018, s. 36-42).

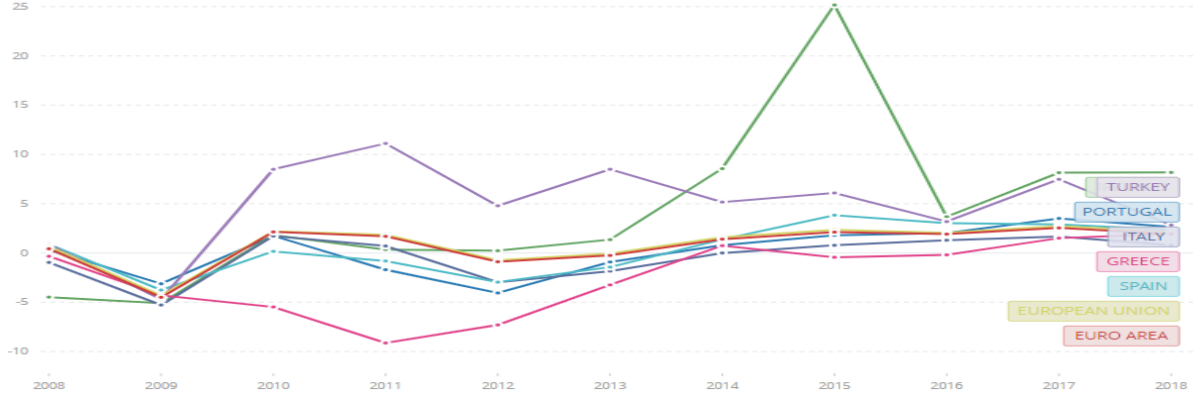
##### 4.1. Ekonomik Büyüme

Ekonomik krizin olmadığı dönemlerde kabul edilen kötü ekonomik politikalar bazen ekonomik durgunluk dönemlerinde ekonomiyi canlandıran seçeneklerin sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Buşega, 2015, s. 79). Benzer durum yaşanan ekonomik krizle birlikte pek çok ülkede kendini göstermiş, özellikle PIIGS ülkelerinde daha şiddetli sonuçlar doğurmuş ve büyüme oranlarının negatifte seyretmesi ile karşı karşıya kalınmıştır.

Ekonomik büyümeye ilişkin Türkiye ve PIIGS ülkelerini birlikte ele alan literatürde oldukça sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu bağlamda Bölükbaş vd. (2018) çalışmalarında söz konusu altı ülke için kamu borç yükünün ekonomik büyüme üzerindeki etkisini 1960-2015 dönemi için araştırmışlardır. Zaman serisi analizi ile gerçekleştirilen çalışmada İtalya dışındaki beş ülkede yüksek kamu borçlarının uzun vadede ekonomik büyüme üzerindeki negatif etkisi ortaya konmuştur (Bölükbaş vd., 2018, s. 146). Yine Bölükbaş (2019), bu altı ülkede işgücüne katılım oranının ekonomik büyümeyi ne yönde etkilediğine dair 1990-2018 verileri bir nedensellik analizi gerçekleştirmiştir. Çalışmada işgücüne katılım oranı, toplam katılım oranı, erkek katılım oranı ve kadın katılım oranı olarak gruplandırılarak üç farklı panel veri modeli oluşturulmuştur. Ulaşılan sonuçlar ışığında, İtalya için ekonomik büyümeden işgücüne katılım oranına tek yönlü nedensellik ilişkisi saptanmıştır. Portekiz, İrlanda ve Türkiye'de ise ekonomik büyümeden erkek işgücüne katılım oranına doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi ortaya çıkan ortak noktalardan biri olmuştur. Yunanistan için diğer ülkelerin tersi bir sonuçla erkek işgücüne katılım oranından ekonomik büyümeye doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi gözlenmiştir. Ekonomik büyümeden kadın işgücüne katılım yönündeki nedensellik ilişkisi ise İrlanda, İtalya ve Yunanistan için geçerli bulunmuştur (Bölükbaş, 2019, s. 275).

Ele alınan altı ülkede yıllara göre ekonomik büyümenin genel seyrine bakıldığında ise Şekil 8 verileri ile durum değerlendirilebilir.

**Şekil 8.** Türkiye, PIIGS Ülkeleri, AB ve Avro Bölgesi'nde Büyüme (2008-2018) (Kaynak: World Bank (a), 2019).

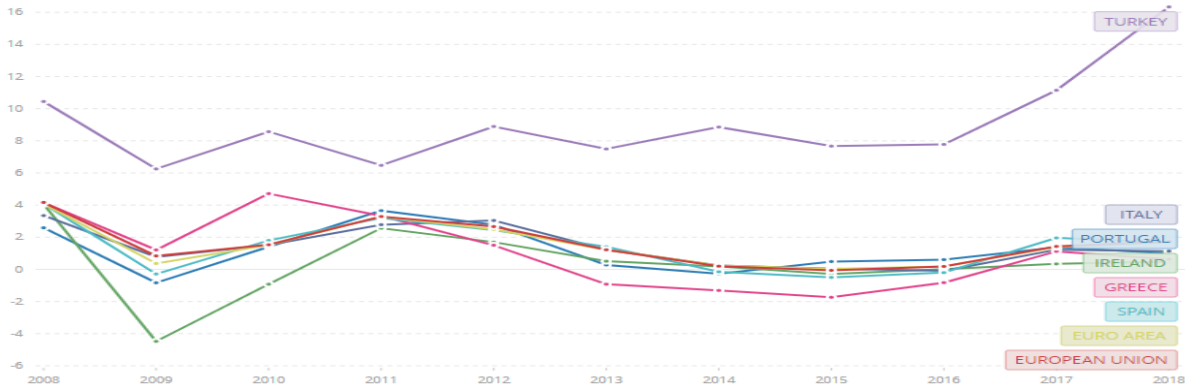


Şekil 8’de ülkelerin yıllık yüzdesel artış verileri ile büyüme eğilimleri görülmektedir. Buna göre; 2009 yılında altı ülkenin yanı sıra hem AB genelinde hem de Avro Bölgesi’nde hemen hemen paralel bir düşüş görülmektedir. Bu durum, kriz verilerinde bir sonraki yıla aktarılan şok etkisi olarak yorumlanabilir. Yunanistan’ın ekonomik daralması ise 2011 yılına kadar devam etmiştir. Daha sonraki yıllarda Türkiye ve İrlanda’nın hızla toparlandığı, özellikle İrlanda’nın 2015 yılında %25’i bulan bir artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Diğer ülkelerin ise 2018 yılına kadar yine paralel bir gelişme gösterdiklerini söylemek mümkündür. 2010 yılından itibaren genel olarak AB ve Avro Bölgesi’nin %1’lik bir küçülme ile %3’lük büyüme aralığında hareket ettiğini söylemek mümkündür.

#### 4.2. Enflasyon Oranı

2008 Küresel Krizi ile birlikte fiyatlar genel düzeyinde ani dalgalanmalar görülmüştür. Bu dalgalanmalar PIIGS ülkelerinde AB ve Avro Bölgesi genel hareketliliğine paralel olmakla birlikte ortaya çıkan sapmalar ciddi boyutlarda değildir. Türkiye’nin enflasyon oranları için artış ve azalışların yönü takip edildiğinde ise kriz sonrası dönemde yine benzer bir yön izlediğini söylemek mümkündür. Ancak enflasyon oranı Türkiye için diğer beş ülkeden daha yüksek seyretmektedir. Şekil 9, tüketici fiyatları bazında, yıllara göre kriz sonrası enflasyon oranlarındaki hareketleri göstermektedir.

**Şekil 9.** Türkiye, PIIGS Ülkeleri, AB ve Avro Bölgesi'nde Enflasyon Oranları (2008-2018) (Kaynak: World Bank (b), 2019).



Burada dikkat çeken nokta; krizin ortaya çıkışıyla birlikte ele alınan ülkelerin tamamında enflasyon oranının düşmüş olmasıdır. Böyle bir düşüş, krizin etkisinin ekonomide öncelikle talep yönlü bir daralma yaratmış olması ile açıklanabilir. Bu daralma fiyatlar genel düzeyi üzerinde bir baskı yaratarak ilk anda enflasyonun düşmesi ile sonuçlansa da özellikle 2011 yılına kadar yeniden artışa geçmiştir. Bu durumu özellikle PIIGS ülkelerinin maruz kaldığı maliyet rekabetçiliğinin kaybedilmesinin yansıması olarak görmek mümkündür.

#### 4.3. İstihdam

İşgücü piyasası sorunları AB'nin yapısal sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. 2008 Küresel Krizi birlikte AB'de işsizlik oranları artış göstermiştir. Ulusal politikaların kısıtlı uygulanabilir olması dolayısıyla özellikle Avro Bölgesi ülkelerinde krizin işsizlik üzerindeki etkisini azaltmak için işgücü piyasası kurumlarında daha fazla reforma ihtiyaç duyulmuştur.

AB içerisinde EMU'nun hayata geçirilişiyle birlikte temel olarak iki farklı anlaşma yapısı ortaya çıkmıştır. Bunlar; (i) ekonomik uyumlar yolunda çok daha önceden çalışmalarını yürüten ülke grubunda yapılan ve politik olarak oturmuş, kurumsallaşmış merkezi ücret pazarlık sistemlerine bağlı yapıdaki ücret anlaşmaları, (ii) uyum sürecinde ekonomik zorluklarla ve kurumsal karmaşa ile daha çok mücadele etmek zorunda kalan ülkelerde ortaya çıktığı için politika ortamından, enflasyon ve borç yapısından etkilenen bu nedenle de oturmuş bir kurumsal yapıya dayanmayan anlaşmalardır. Ekonomik uyum süreci yapılanmalarına çok daha önceden başlayan ülkelerde daha güven esaslı ve kurumsal olan birinci tip ücret ve sosyal hak anlaşmaları ortaya çıkarken, başta PIIGS ülkeleri olmak üzere bu grubun dışında kalan ülkeler, bu anlaşma türlerinden ikincisini uygulamak zorunda kalmışlardır. Çünkü İrlanda dışında diğerleri, bölgesel anlaşmaları tercih etmek ve/veya ikiz açıklar gibi sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmışlardır. İrlanda ise enflasyonsuz bir süreçte olmasında rağmen 1980'lerin sonunda şiddetli bir durgunluk ve yüksek işsizlikle mücadele ederken gelir dağılımında da sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bu da işgücü piyasasında ciddi bozulmalar yaratmıştır (Hancke ve Rohades, 2005).

EMU'ye katılım sonrası düşük reel faiz oranları ve sermaye girişlerinden kaynaklanan iç piyasa bozulmaları, verimlilik artışının çok daha üzerinde yapılan ücret artışlarına ve dolayısıyla, artan birim işgücü maliyetlerine ve Avro bölgesinin diğer "merkez ülkeleri"nde Almanya'ya göre daha yüksek fiyat enflasyonuna yol açmıştır. Sonuç, Avro bölgesi çevre

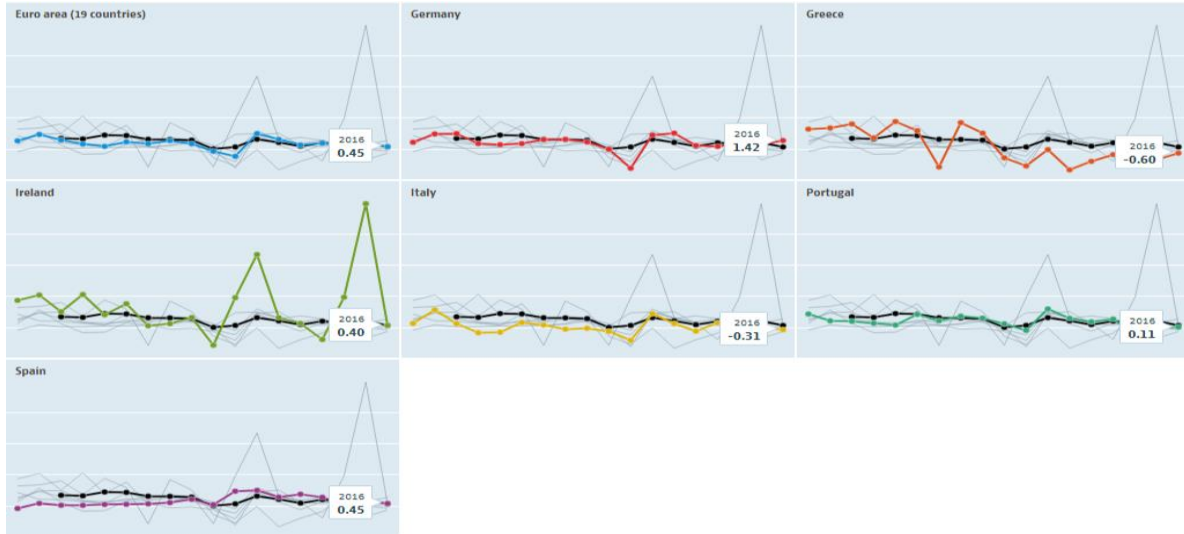


üyelerinin, ücret kısıtlamaları ve yapısal reformlar yoluyla Avro'nun piyasaya sürülmesinden bu yana fiyat rekabetçiliğini önemli ölçüde artırabilen Almanya karşısında, rekabet edebilirliğin erozyona uğraması olmuştur (Moro, 2016, s. 25).

AB'nin işgücü piyasasına ilişkin kurumları özellikle işsizliğin tırmandığı kriz dönemlerinde bazı reform girişimlerinde bulunmuştur. Ancak bu girişimler de başarılı olamamıştır. Bunun nedeni söz konusu politikalar uygulamaya konulurken ülkeler arasındaki heterojen yapının yine ortak bir uygulamayı zorlaştırmış olmasıdır. Bu nedenle istihdam koruma mevzuatı ve işsizlik sigortası alanlarındaki politikalar belirlenirken her ülkeye özgü yapının dikkate alınması gerekliliği doğmakta ancak bunları tamamlamaya yönelik bir uluslar-üstü politikanın da destekleyici olarak oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır. Böyle bir mekanizmanın uygulanması ile parasal birliğin getirdiği politika kısıtlamalarının işgücü piyasası üzerindeki etkileri de ortadan kalkabileceği öne sürülmektedir (Boeri ve Jimeno, 2016).

İşgücü piyasalarına ilişkin tüm süreçlerde elbette işgücü verimliliği ve birim işgücü maliyeti göstergeleri, Avro Bölgesi'ndeki rekabet edebilirlik seviyelerindeki asimetrilerin açıklanmasında önemli rol oynayan unsurlar arasındadır. Avro Bölgesi, Almanya ve PIIGS ülkelerinde toplam ekonomideki işgücü verimliliği Şekil 10'de görülmektedir.

**Şekil 10.** Avro Bölgesi, Almanya ve PIIGS Ülkelerinde İşgücü Verimliliği, %GSYİH (1999-2016) (Kaynak: OECD (a), 2019).

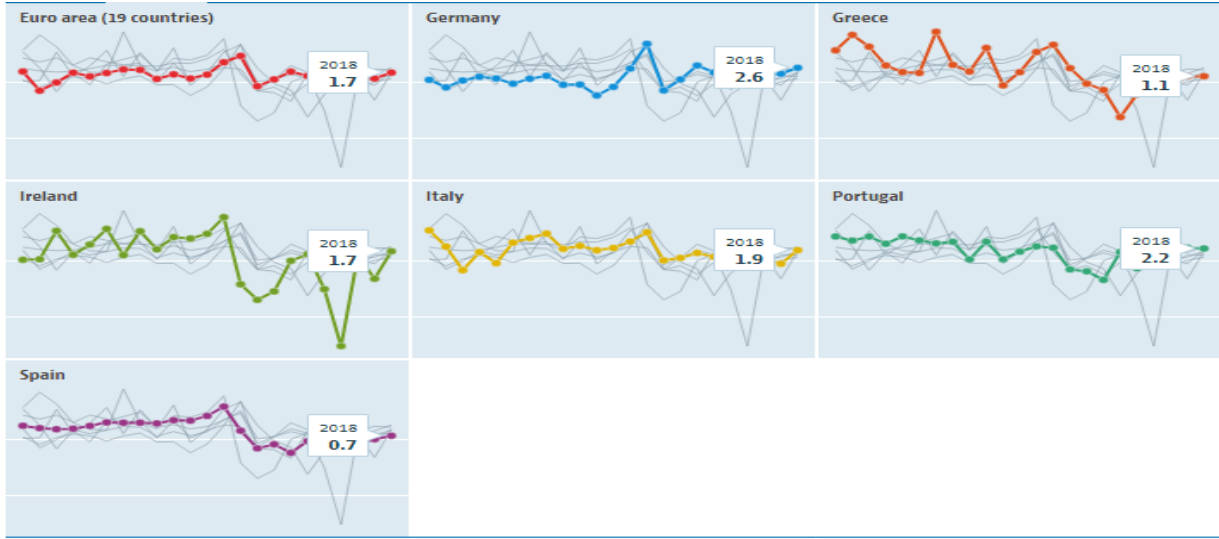


Şekil 10'da görüldüğü gibi, kriz döneminde İrlanda dışında tüm ülkelerde işgücü verimliliği değerlerinde düşüş gözlenmiştir. Özellikle en düşük verimlilik oranlarının yaşandığı yıl 2009 yılı olmuştur. Bu yılda genel olarak Avro Bölgesi'nde işgücü verimliliği %1,11 oranında düşerken, Almanya'da %3,01'lik, Yunanistan'da %2,65'lik, İtalya'da %1,99'luk ve Portekiz'de %0,41'lik bir düşüş yaşanmıştır. Bununla birlikte İrlanda 2008 yılında %2,78'lik bir verimlilik düşüşü ile karşı karşıya kalırken 2009 yılında %4,82 oranındaki verimlilik artışı ile farklı bir yapı sergilemiştir. İspanya ise ele alınan yıllar aralığında işgücü verimliliğinde negatif bir yapı sergilememiş olup 2009 yılında %2,41'lik bir artış da yaşamıştır. Bu noktada Almanya'yı göstergelere dâhil etmemizin nedeni; Almanya'nın Birlik içerisindeki rekabetçi gücüdür.

İşgücü piyasalarında anlamlı bir yorumlama yapabilmek için verimliliklerin yanında birim işgücü maliyetlerinin seyrine de bakılmalıdır. Şekil 11'de işgücü maliyetleri görülebilmektedir.



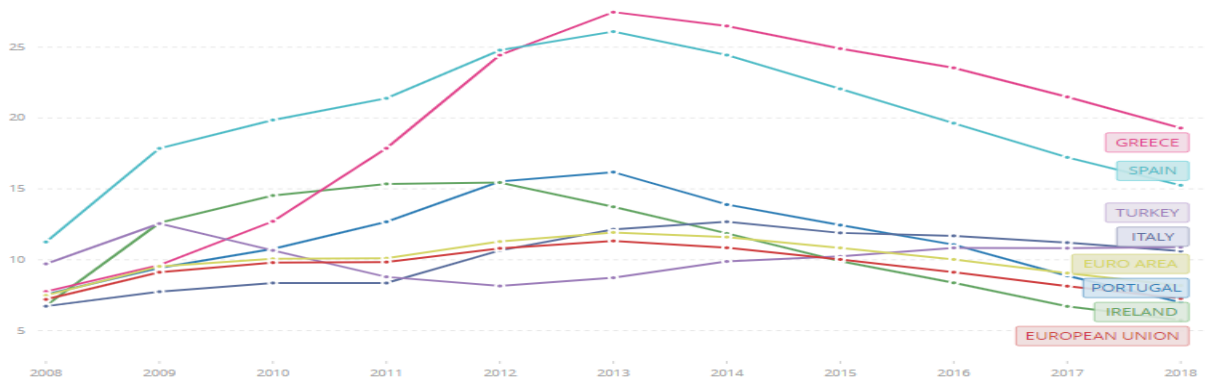
**Şekil 11.** Birim İşgücü Maliyetleri (Bir Önceki Yılım Aynı Çeyreğine Göre Değişim) (2008-2018) (Kaynak: OECD (b), 2019).



Şekil 11'e göre Küresel Krizin ortaya çıkmasından sonraki 10 yıllık süreçte birim işgücü maliyetlerinde dalgalanmalar olmuş, 2015 yılından sonra birim işgücü maliyetleri yeniden artışa geçmiştir.

Krizin patlak verdiği 2008 yılından itibaren işsizlik verileri incelendiğinde özellikle İspanya ve Yunanistan'da işsizlik oranlarının sürdürülemez bir biçimde artış gösterdiği net olarak görülmektedir. Bununla birlikte Avro Bölgesi ve AB genelinde işsizlik oranları ortalama değerleri yansıttığından çok daha düşük oranlarda seyretmiştir.

**Şekil 12.** AB, Avro Bölgesi, Türkiye ve PIIGS Ülkelerinde İşsizlik Oranları (2008-2018) ( Kaynak: World Bank (c), 2019).



Genel olarak Avro Bölgesi'nde işsizlik oranı 2012 Yılında %12'ye yaklaşarak ortak para birimine geçiş yaşandıktan sonra görülen tarihi bir rakama ulaşmıştır. Ancak Şekil 12'de görüldüğü gibi özellikle Yunanistan ve İspanya ciddi oranda yüksek işsizlikle mücadele etmek zorunda kalmıştır. Durumun böyle olmasında bu iki ülkedeki emek piyasasının kırılğan yapısının yol açtığı söylenebilir. Bu ülkelerde işten çıkarmalar, piyasa yapısı gereği, oldukça kolay olabilmekte ve bir kriz anında başvurulan ilk çözüm olarak görülebilmektedir (Yılmaz, 2014, s. 65-70). Türkiye'nin işsizlik verileri grafiği ise 2009 yılından itibaren AB ve PIIGS

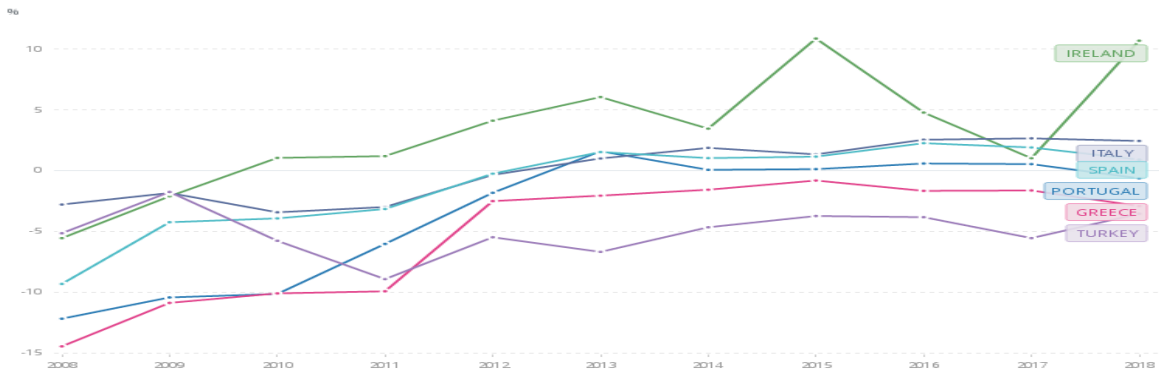
ülkeleri ile ters yönlü hareket etmiştir. Buna göre 2009 yılında %12,5 olan işsizlik rakamları takip eden yıllarda düşüş eğiliminde olsa da ancak %8'ler civarına kadar gerilemiştir. Birlik ülkeleri ile Türkiye arasındaki bu fark, Türkiye'nin bağımsız ulusal politikalar uygulayabiliyor olmasından kaynaklandığını düşündürmekte ve bu yönü ile parasal birliğe ilişkin eleştirileri dikkate değer kılmaktadır.

AB için genel bir değerlendirme yapıldığında aslında, işgücü piyasası için temel anlayışın güçlü sosyal politikalarla birlikte yüksek reel ücret olduğun açıktır. Ancak bu yaklaşımın özellikle çevre ülkeler için, ekonomik yapılarındaki dengesizlikler nedeniyle, geçerli olmadığı da açıktır. Neo-liberal ekonomik politikalar uygulamaya koyan ve uyum kriterlerini bu temelde belirleyen AB'de özellikle işgücü piyasasında ortaya çıkan sorunlu yapı bu gözle değerlendirilmeye alınmalıdır. EMU'ya dâhil ülkelerin ücret ve sosyal haklar anlaşmaları uygulamalarında da homojen bir yapıya sahip olmamaları, tam bir işgücü piyasası serbestliğini uygulamayı mevcut durumda aksatmaktadır.

#### 4.4. Cari İşlemler Açığı

2008 mali krizinin olumsuz şokundan sonra, cari hesap pozisyonu, yabancı borç verenlerin tek tek ülkelere yönelik farklı davranışlarını ortaya çıkarmada ana unsur olmuştur. Bu etkileşim başladıktan sonra, kendini besleyen bir döngü oluşturmuştur. PIIGS ülkeleri için, istikrarı sağlamak ve sermaye çıkışlarını durdurmak, devalüasyon gibi kamu hesaplarının iyileştirilmesini zayıflatan olası koşullara maruz kalarak sağlanabilmektedir. Bu nedenle, hükümetlerin karşı karşıya kaldıkları seçenek, en azından kısa vadede ve resesyon koşullarında ya kamu maliyesinin dengesini sağlamak ya da krizden gelen gerçek şoklara karşı koymak olmuştur (Canale ve Marani, 2012).

**Şekil 13.** Türkiye ve PIIGS Ülkelerinde Cari Açık, %GSYİH (2008-2018) (Kaynak: World Bank (d), 2019).



Şekil 13, altı ülkenin cari açıklarındaki yönünü göstermektedir. Kriz döneminde PIIGS ülkelerinde sermaye akımlarında görülen şiddetli düşüşler, kamu açıklarının artmasına neden olmuş bu da bu ülkelerde cari açıkların genişlemesi sonucunu doğurmuştur (Yılmaz, 2014, s. 74). Portekiz, Türkiye ve Yunanistan bu süreçte pozitif bir pozisyon sergileyemeyen iki ülke olarak dikkati çekmektedir.

#### 4.5. Bütçe Açığı

Avro'ya geçiş ile birlikte harcama disiplinlerinde ciddi dengesizlikler ortaya çıkan beş ülke olan PIIGS ülkeleri, 2007'de krizin patlak vermesiyle birlikte Maastricht Kriterleri'nin dışına

çıkarmakla kalmayıp oldukça derin bütçe açıkları ile karşı karşıya kalmışlardır (Yılmaz, 2014, s. 75). Şekil 14’te ülkelere ait bütçe açıklarının yönü görülmektedir.

**Şekil 14.** AB, Avro Bölgesi, Türkiye ve PIIGS Ülkeleri GSYİH’ya Oranlı Bütçe Açıkları (2008-2018) (Kaynak: OECD (c), 2019).



Şekil 14’te görüldüğü gibi kriz sonrası en derin bütçe açığı şokunu İrlanda yaşamıştır. Yunanistan, Portekiz ve İspanya’nın bütçe açıkları da yine ciddi oranlarda negatif görünüm sergilemiştir. Ele alınan ülkelerde krizle birlikte bütçe açıklarının derinleşmesinin anlamı, devletin mali yükünün artmasıdır. PIIGS ülkeleri ve Türkiye için sürecin bu yönlü gelişmesinde kriz öncesinde de bütçe açıklarına sahip olmalarının rolü büyüktür. Yine OECD verileri ile 2007 yılına ait GSYİH’ya oranlı bütçe dengeleri, Portekiz için -2,90, İrlanda için 0,27, İtalya için -1,34, Yunanistan için -6,71 ve İspanya için 1,89 olarak belirtilmektedir. Türkiye’nin 2007 yılı bütçe dengesi ise T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı verilerine göre -1,75 olarak gerçekleşmiştir. Burada dikkat çeken ülkelere biri de İrlanda’dır. İrlanda, kriz sonrası 2010 yılında çok keskin bir düşüşle, GSYİH’ya oranlı bütçe dengesini -32 olarak açıklamıştır (OECD (c), 2019). Ancak İrlanda için asıl dikkat çeken nokta ekonominin aynı hızla toparlanmasıdır. Bu durumun ortaya çıkışında ülkenin ihracata dayalı bir büyüme politikası izlemesi ve kriz öncesi dönemde uyguladığı kalkınma politikalarının etkisiyle piyasalara güven sağlamış olmasının rolü olduğu söylenebilir (Baştürk, 2015).

#### 4.6. Rekabet

AB, rekabetçilik alanında kümelenme yapıları bir oluşumu tercih ederek sanayi politikaları, bölgesel politikalar ve bilim politikaları alanlarında “Avrupa Küme Gözlemevi” aracılığıyla kurumsal bir varlık göstermiştir. Bu oluşum, rekabetçiliğe dair bir gözlem evi niteliğinde olup tüm veriler burada toplanmakta ve değerlendirilmektedir. Bununla birlikte kümelenmeler ise

günümüzde tam anlamıyla kamu-özel sektör işbirliklerini (KÖSİ)<sup>4</sup> ifade etmektedir. Gözlemevi'nin verilerine göre, Avrupa'daki kümelenme kuruluşları geldikleri noktada, ağırlıklı olarak ar-ge projeleri ile inovasyon sağlamaya ve marka oluşturmaya yönelik çalışmalara odaklanmışlardır. Böylelikle, KÖSİ yapısındaki kümelenmeler Avrupa için inovasyon gündeminde önemli araçlar olarak yer edinmişlerdir. Ortalama olarak, %60 kamu finansmanı ve %40 özel kesim katılımı ile varlık gösteren bu işbirlikleri Avrupa'daki çoğu ülke için geçerli olup, böylelikle rekabetçilik gücünün sürdürülebilir olması hedeflenmektedir (Ketels, Lindqvist ve Sölvell, 2012).

2018 yılında açıklanan ve 140 ülkenin dâhil olduğu Küresel Rekabet Endeksi'ne göre; İrlanda 2017 yılına göre %0,3'lük bir düşüş gözlenirse de 75,5'lik bir skorla 23. sırada yerini almayı başarmıştır. Ardından 26. sırada yer alan İspanya, rekabet gücünü 2017 yılına göre %0,4 puan artırarak 74,2 rekabet edebilirlik skorunu yakalamıştır. 31. sırada ise İtalya yer almakta ve onun da skorunun bir önceki yıla göre %0,3 artarak 70,8'e yükseldiği görülmektedir. Portekiz 70,2'lik skorla 140 ülke arasında 34. sırada yer almakta olup rekabet gücünü 2017 yılına göre %0,5 arttırmıştır. 2018 yılında Yunanistan'ın da rekabet gücü %0,03 oranında artarak 62,1 skoruna ulaşmıştır. Bu skorla Yunanistan 57. sıradadır. Türkiye ise 61. sırada yer almakta olup 2017 yılına göre skorunu %0,2 artırarak 61,6 skoruna sahip olmuştur (WEF, 2018).

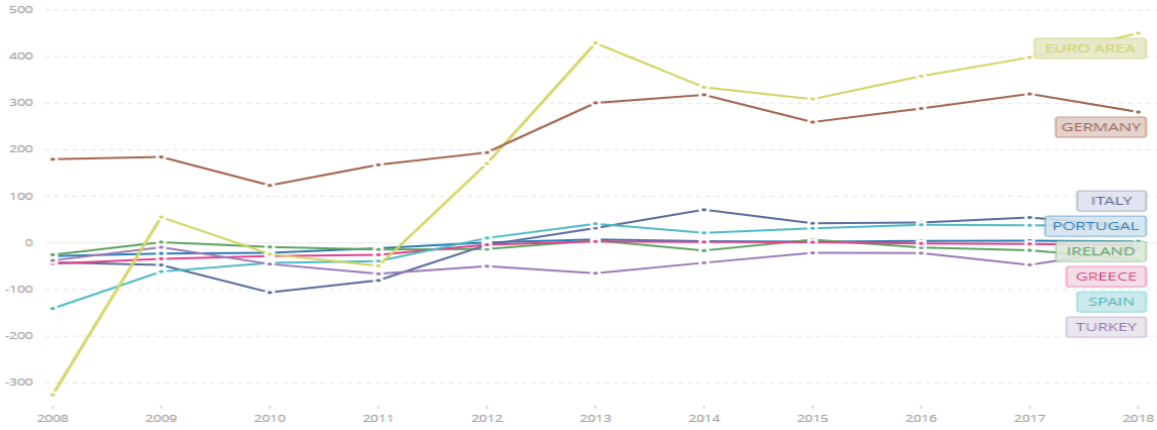
#### 4.7. Finansallaşma

Finansallaşma, yerel ve uluslararası ekonomilerin işleyişinde finansal motiflerin, finansal piyasaların, finansal aktörlerin ve finansal kurumların artan rolü anlamına gelir (Epstein, 2005: 3). Ayrıca "finansallaşma, kârların ticaret ve meta üretimi yerine esasen finansal kanallar yoluyla tahakkuk ettiği bir birikim modeli olarak" tanımlanabilir (Krippner, 2005: 174). Finansallaşma tüm gelişmiş ekonomilerde ve gelişmekte olan birçok ekonomide yaygın bir süreç olmasına rağmen, yoğunluğu bakımından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, Avro Bölgesi'ne üye olan ekonomiler için de ortaya çıkmaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında kriz dönemine kadar Avro Bölgesi'ndeki tüm finansal şirketler net borçlu konumundayken 2007'den sonra tamamı net alacaklı konumuna geçmişlerdir. Finansal varlıkların ve yükümlülüklerin büyüklüğündeki yükselen eğilim ve finans kuruluşlarının net alacaklı pozisyonundaki değişim, Avro Bölgesi ülkelerinde daha büyük bir ayrışmayı beraberinde getirmiştir. Avro Bölgesi ülkelerindeki sektörlerin mali bilançolarının yapısı ve gelişimi hakkındaki veriler, bu ülkelerdeki finansallaşma sürecinin, finansal varlık ve yükümlülüklerin büyüklüğünde ve değerinde parasal birliğin başlangıcından bu yana dikkate değer bir artışa işaret etmektedir (Ferreiro and Gomez, 2016, s. 90-96).

2008 borç krizinden en çok etkilenen PIIGS ekonomilerinin finansallaşma düzeyleri çok yüksek olamamakla birlikte bu ekonomilerin zayıf yönü, sahip oldukları finansal varlıkların reel karşılığının ekonomi içerisinde bulunmamasıdır. Dolayısıyla ekonomik krizin PIIGS ülkelerini derinden etkilemesinin nedeni hem reel ekonomide hem de finansal piyasalarda dengesizliklerin olması olarak kabul edilebilir (Duman, 2018, s. 224).

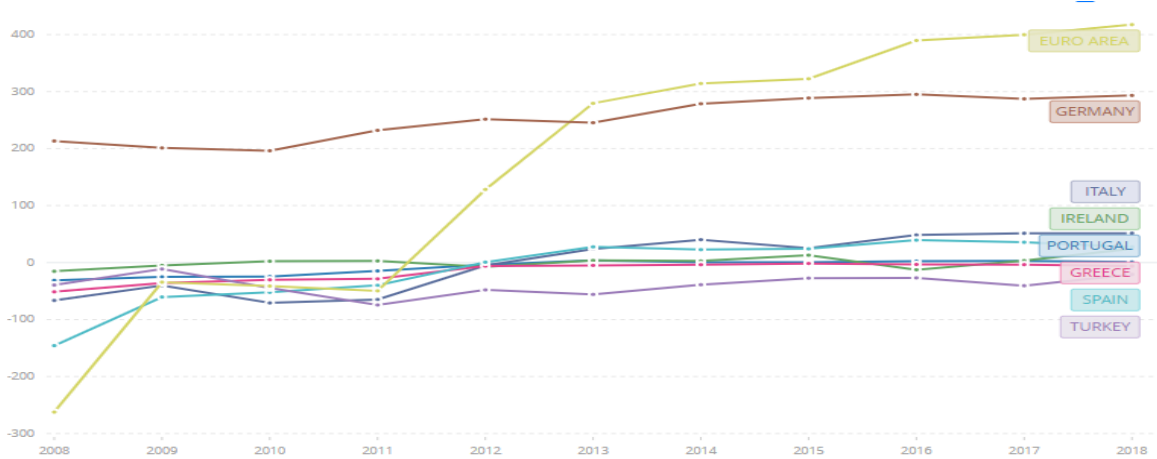
<sup>4</sup> KÖSİ, gerek fiziki gerek sosyal anlamda, özellikle kamu altyapı projelerinin finansmanının sağlanabilmesi için geliştirilmiş kamu-özel sektör işbirliği modeli olarak tanımlanabilir. Bu işbirliklerinde amaç; hedeflenen hizmete ilişkin projelerin hayata geçirilmesinde özel sektörün tasarım, yapım ve işletmecilik gibi yeteneklerinden faydalanmanın yanı sıra kamuda kaynak eksikliklerine çözüm getirmek olmuştur (Gediz Oral, 2017, s.88).

Şekil 15. Net Finansal Hesaplar, Milyon \$ (2006–2018) (Kaynak: World Bank, 2019 (e)).



Şekil 15'te kıyaslanmanın görülebilmesi açısından Almanya'nın verileri de grafiğe dahil edilmiştir. Görüldüğü gibi Almanya'daki finansallaşma yapısı 2010 yılından itibaren artış eğilimi göstermekle birlikte öncesinde de 100 milyon \$'ın üzerinde tutarlarla varlık göstermektedir. Bunun anlamı Almanya'nın finansal kaynaklardan alacaklı olmasıdır. Ancak Türkiye ve PIIGS ekonomilerinde finansal hesaplar 2008 yılında negatif konumdadır. Diğer bir deyişle bu altı ülke kriz dönemine finansal kaynaklara borçlu olarak girmişlerdir. Dolayısıyla finansal hesaplardaki açıklar PIIGS ülkeleri için 2012 yılına kadar sürmüştür ancak 2012 yılında beş ülke de pozitif konuma geçmiştir. Türkiye ise finansal kaynaklara borçlu yapısını devam ettirmektedir. Bu noktada ülkelere ilişkin mali hesaplar verilerinin cari hesaplarla paralelliği dikkat çekici olup cari ve finansal hesapların krizin etkilerini fonlamada birlikte kullanıldığını düşündürmektedir. Şekil 16, ülkelerin cari hesap dengelerini göstermektedir.

Şekil 16. Cari Hesap Dengeleri, Milyon \$ (2008–2018) (Kaynak: World Bank, 2019 (f)).



Şekil 15 ile Şekil 16 arasındaki benzerlik finansal hareketler ile cari denge arasındaki ilişkiyi de net olarak göstermektedir. Bu ilişki; ekonomilerde genel olarak cari dengesizliklerin finansal hesaplar yoluyla giderilmeye çalışılmasının da bir sonucu olarak, ülkelere göre değişmekle birlikte, faiz oranları ve/veya döviz kuru aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Ersoy, 2011; Turan ve Karakaş, 2016).

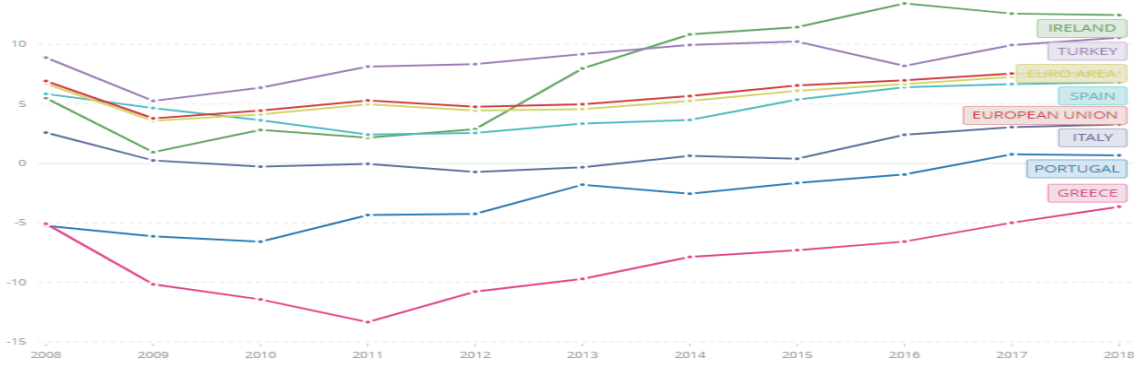
Kriz, birçok Avrupa ülkesinin mali durumu üzerinde sadece güçlü bir etkiye sahip olmakla kalmamış, aynı zamanda yatırımcıların ve borç verenlerin güveni ile finansal sektörün

etkinliğini de olumsuz etkilemiştir. Borç piyasalarındaki ve bankacılık sektöründeki gerilimler birbirini beslemiş ve birçok borçlu için ciddi finansman sorunları yaratmıştır. Bu gelişmeler, finansal sistemin ulusal sınırlar içinde bozulmasına ve daralmasına yol açmıştır (Moro, 2016, s. 29).

#### 4.8. Yatırım ve Tasarruflar

Ekonomilerin kriz dönemlerinde genel olarak iki yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Bunlardan biri kamu harcamalarının kısılarak önlemler alınması, diğeri ise bunun tam tersi olarak, iç talebi canlandırma amacıyla kamu harcamalarının artırılmasıdır. 2008 Küresel Krizi de ülkeler için bu anlamda değerlendirilebilirken; bu krizin en önemli çıkarımlarından biri ülkelerin tasarruflarını katma değer yaratan yatırımlara yönlendirmesinin ekonomileri krizlere daha dirençli hale getireceği olmuştur. Şekil 17’de ülkelerin net tasarruf oranları görülmektedir.

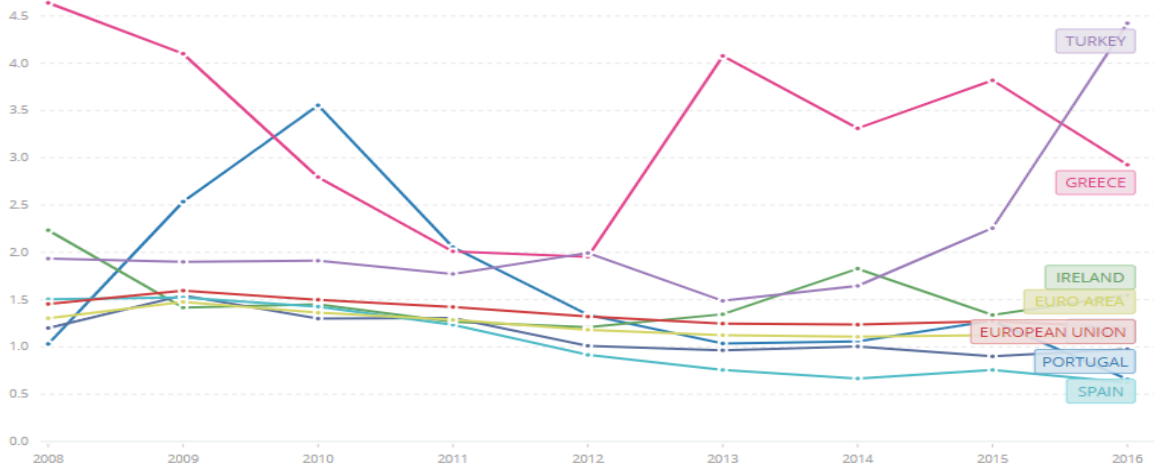
**Şekil 17.** AB, Avro Bölgesi, Türkiye ve PIIGS Ülkelerinde Net Tasarruflar, %GSMH (2008-2018) (Kaynak: World Bank, 2019 (g)).



Şekil 17, krizin etkisinin ilk yılda net tasarruflara negatif yansıması açıkça görülmektedir. Özellikle Yunanistan ve Portekiz için tasarruf açığı sonraki yıllarda da derinleşmeye devam etmiştir. 2018 yılına kadar her ne kadar artış eğilimi olsa da Yunanistan'ın tasarruf açığı sorunu derinleşmiş bir yapısal sorun olarak düşünülebilir. Portekiz'in durumu da çok farklı görünmemektedir. Genel olarak 2009 yılından sonra Avro Bölgesi ve AB'nin net tasarrufları ise %4 ile %8 aralığında değişim göstermiştir. Ele alınan ülkeler arasında Türkiye'nin net tasarrufları hem AB hem de Avro Bölgesi ortalamasının üzerinde seyretmiştir. 2012 yılından sonra İrlanda'nın da AB ortalamasının çok üzerinde net tasarruf oranına sahip olması dikkat çekmektedir.



**Şekil 18.** AB, Avro Bölgesi, Türkiye ve PIIGS Ülkelerinde Finansal Olmayan Varlıklara Net Yatırımlar, %GSMH (2008-2016) (Kaynak: World Bank, 2019 (h)).



Şekil 18’de ülkelerin ve Birliğin finansal olmayan varlıklara yaptıkları yatırımların net değerleri GSMH’ya oranlı olarak görülmektedir. Bu veriler ışığında değerlendirdiğimizde Yunanistan’ın aynı yıllar aralığında tasarruf açığının artması ile net yatırımlardaki düşüş tutarlı görünümündedir. Bununla birlikte 2012 yılından sonra görülen yatırım artışına karşın tasarruf açığının devam ediyor olması Yunanistan için borçlanma sürecinin derinleştiğine dair bir gösterge olarak kabul edilebilir. Tasarruf yapısı ile dikkat çeken İrlanda ise 2013 yılına kadar AB ve Avro Bölgesi ortalamasına yakın seyreden yatırım oranına karşın, 2013-2015’te pozitif bir dalgalanma yaşayarak 2015’ten sonra Birlik ortalamasının altına düşmüştür. Portekiz ve İspanya süreç boyunca genellikle Birlik ortalamasının altında yatırım oranlarına sahip görünmektedir. Türkiye’nin yatırım oranları 2012 yılına kadar %2 civarında seyrederken, 2014 yılından sonra %4,5 dolaylarına kadar hızlı bir artış yaşamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde aslında AB’de ele alınan makroekonomik göstergelerde özellikle varlığı hissedilen yapısal sorunların 1999 yılında Avro’nun piyasaya sürülmesinden bu yana ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda sorun, üye ülkelerdeki ücret ve fiyat enflasyonundaki farklılıklar ile olduğu kadar kaybedilen rekabetçilik gücü ile de ilişkilendirilebilir. Finansal kriz, yatırımcıların risk pozisyonlarını yeniden gözden geçirmesi, yüksek devlet borçları ve rekabet güçsüzlüğü konusunda temkinli davranılması nedeniyle üye ülkeler arasında dengeyi sağlayabilecek gelişmeleri engelliyor gibi görünmektedir.

## SONUÇ

2008 Küresel Krizinden önce Avro bölgesinde bazı gerilimler yaşanmıştır. Henüz bu gerilimler ortadan kalkmadan, 2008 Krizi ile birlikte mevcut duruma yeni sorunlar da eklenmiştir. Bu gerilim mekanizması, Birliğin bazı ülkelerinde Avro bölgesine katılım nedeniyle faiz oranlarının düşmesiyle başlamıştır. Ekonomi aşırı ısınmış ve enflasyon bu ülkelerde Avro bölgesi ortalamasından yüksek olmuştur. Bu durum, önemli bir “reel döviz kuru” değerlenmesine ve uluslararası rekabet gücünün kaybına neden olmuş, cari işlemler açıkları ortaya çıkmış veya artmıştır. Dış yükümlülükler büyüdükçe, borçlanmada sınıra yaklaşılmış, serbest döviz kurunun yokluğunda, özel ve/veya kamu harcamalarında bir düşüş yaşanmıştır. Sonuç olarak ekonomi durgunlaşmıştır. Elbette bu mekanizma ya kamudaki hesap

dengesizliklerini hafifletmek ya da sadece İstikrar ve Büyüme Paktının hükümleri doğrultusunda, kamu açıklarını kontrol altında tutmak için bir araç olarak kamu harcamalarını azaltmak yönünde baskı yaratmıştır. Özellikle PIIGS ülkeleri, yukarıdaki senaryo ile mükemmel bir uyum içindedir.

Avro Bölgesi'ne dâhil olan ülkeler için döviz kuru esnekliklerinin getireceği avantajların tamamen ortadan kalkması ise her zaman cari açık veren ve bu nedenle krizlerden daha şiddetli etkilenen Portekiz, İtalya, İspanya ve Yunanistan gibi ülkeleri daha da zorlu ekonomik koşullara maruz bırakmıştır. Özellikle üretim artışı getirmeyecek finansal taahhütler kamu borçlarının daha da artmasına neden olmuştur. Söz konusu ekonomiler hiçbir zaman net ihracatçı konumuna gelemedikleri için kriz sarmalı zorlu bir hal almıştır. Bu ülkeler için net dış fazla verememe nedeni temelde ortak bir nokta olup, sermaye malları sektörlerinin yetersizliği olarak özetlenebilir. Durum böyleyken, ulusal gelir artışlarının uzun vadeli olması mümkün görünmemektedir. Ulusal gelir artışı yaşanmasının altında ise ithalat artışları, dolayısıyla dış açık, mutlaka görülecektir. Krizden önceki dönemlerde, AB'nin bu tür ülkeler için yapısal fonlarını devreye sokması Portekiz, İrlanda, İspanya ve Yunanistan için ekonomik genişlemeye destek olmuştur. Ancak bu ülkelerden İspanya'nın uluslararası gayrimenkul finans ağlarının içinde yer alması, 2007-2008 döneminde ABD'de ortaya çıkan finans ve reel sektör krizinin etkilerini hızlı bir şekilde Avrupa'ya taşıyan kanallardan biri olmuştur.

Krizle birlikte ortaya çıkan keskin üretim düşüşlerini telafi etmek için Avro Bölgesi hükümetleri, mali açıkları arttıran anti-konjonktürel maliye politikaları ile karşılık vermiştir. Ayrıca, vergi gelirlerinin azalması ve kriz döneminde işsizliğin artması nedeniyle transfer ödemeleri büyüdükçe mali durum daha da kötüleşmiştir. Pek çok ülkede, hükümetlerin bankacılık sistemlerini kurtarma planları, kamu borçlarındaki artışa katkıda bulunmuştur. Özel borç, banka krizleri ya da konut kredisi krizlerinin patlak vermesiyle birlikte kamu borcu olmuş, bu da ülke riskini arttırmıştır. Avro bölgesinin bazı üye devletlerindeki borç krizi, Avrupa Para Birliği'nin (EMU) sürdürülebilirliği ve Avro'nun geleceği konusunda şüpheler uyandırmıştır. Kriz sürecinde dengesizlikler biriktikçe ve sürdürülemez hale geldikçe, parasal birlik içinde kaçınılmaz olarak ortaya çıkabilecek sorun ve gerilimlere dikkat çekilmiştir.

Çalışmamızda PIIGS ülkeleri ayrışmasını literatüre belirgin olarak taşıması nedeniyle Avrupa borç krizine değinilmiş, krizin kaynağı ve nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, krizden çıkış için uygulamaya konulan politikalara değinilmiş ve literatür bazında bu politikaların nasıl değerlendirildiği ele alınmıştır. Aynı zamanda Türkiye ve PIIGS ülkelerinin makroekonomik değişkenleri de ele alınarak bu altı ülkeye ait genel bir görünüm çizilmiştir. Bu bağlamda; ülke ekonomilerinin büyüme, enflasyon, işsizlik oranları, cari işlemler açığı, bütçe açıklarının milli gelir içindeki payı, yatırım ve tasarruflar, rekabetçilik ve ülkelerdeki finansallaşma gibi makroekonomik değişkenler ele alınmıştır. 2008 Küresel Krizi, 2001 krizi sonrasında güçlendirilen ekonomik yapı nedeniyle başlangıçta Türk finans sektörünü etkilememiştir. Ancak Türkiye'nin 2008 krizine cari açık ve dış borçlarla yakalanması ve reel sektörün krizin küresel yapısından ihracat ve üretim daralmaları yolu ile etkilenmesi sonucu bir süre sonra tüm sektörlerde yansımalarını göstermiştir. Dolayısıyla süreç boyunca Türkiye ve PIIGS ülkeleri makroekonomik değişkenler açısından paralellik göstermiştir.

## KAYNAKÇA

- Adler, G. (2012). Intertwined sovereign and bank solvencies in a model of self-fulfilling crisis. *IMF Working Paper*. 12/178. 27 Ağustos 2018 tarihinde <https://ssrn.com/abstract=2169723> adresinden erişildi.
- Arghyrou, M.G. ve Kontonikas, A. (2010). The EMU sovereign-debt crisis: fundamentals, expectations and contagion. *Cardiff Economics Working Papers*. No: E2010/9. 03 Temmuz 2018 tarihinde <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/65760/1/637462076.pdf> adresinden erişildi.
- Baştürk, M.F. (2015). The responses of Greece and Ireland to the crisis. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 221-239.
- Bernanke, B.S. ve Gertler, M. (1995). Inside the black box: the credit channel of monetary policy transmission. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 27-4.
- Boeri, T. ve Jimeno, J.F. (2016). Learning from the Great Divergence in Unemployment in Europe during the Crisis. *Labour Economic*, 41, 32-46.
- Bölükbaş, M. (2019). Ekonomik büyüme ve işgücüne katılım ilişkisi: Türkiye ve PIIGS ülkeleri için bir analiz. III. Uluslararası Eurefe Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 1, 266-276, Düzenleyen Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın İktisat Fakültesi. Aydın. 1-3 Kasım 2019.
- Bölükbaş, M.T., Bölükbaş, M. ve Topal, M.H. (2018). PIIGS ülkeleri ve Türkiye’de kamu borç yükü ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki. *Current Debates in Social Sciences: Proceedings of CUDES 2018 September* (Edt: Pınarcıoğlu, N.Ş., Kanbak, A.). 141-148. 21 Mayıs 2019 tarihinde [http://currentdebates.org/assets/201827\\_all.pdf](http://currentdebates.org/assets/201827_all.pdf) adresinden erişildi.
- Bongardt, A. ve Torres, F. (2013). Forging sustainable growth: the issue of convergence of preferences and institutions in EMU. *Convergence in the EU*, 48(2), 72-92.
- Buşega, I. (2015). Analysis of the most pressing vulnerabilities of the Romanian economy at the start of the global financial crisis. *Procedia Economics and Finance*, 30, 79- 90.
- Caivano, G. ve Coniglio, N.D. (2016). Long-run drivers of current account imbalances in the EU: the role of trade openness. *University of Bari “Aldo Moro” Series Working Papers*, No: 03/2016. 01 Mayıs 2018 tarihinde [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2781929](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2781929) adresinden erişildi.
- Canale, R. R. ve Marani, U. (2015). Current account and fiscal imbalances in the Eurozone: siamese twins in an asymmetrical currency union. *International Economics and Economic Policy*, 12, 189-203.
- Cecioni, M. ve Ferrero, G. (2012). Determinants of TARGET2 imbalances. *Bank of Italy Occasional Paper*, No: 13. 06 Kasım 2017 tarihinde [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2176227](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2176227) adresinden erişildi.
- Duman, Ö.S. (2018). The political economy of the Eurozone crisis: competitiveness and financialization in PIIGS. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 20(3), 211-229.
- ECB (2011). Target2 balances of national central banks in the Euro Area. *Monthly Bulletin*, October . 20 Nisan 2020 tarihinde [https://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/other/mb201110\\_focus04.en.pdf?5b5cef146de84207998b4ede47d35889](https://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/other/mb201110_focus04.en.pdf?5b5cef146de84207998b4ede47d35889) adresinden erişildi.

- ECB (2020). *Statistical data wareHouse*. 17 Eylül 2019 tarihinde [http://sdw.ecb.europa.eu/browseChart.do?org.apache.struts.taglib.html.TOKEN=1437699efc4e1bfd1fae4296f0e80f97&df=true&ec=&dc=&oc=&pb=&rc=&DATASET=0&removeItem=&removedItemList=&mergeFilter=&activeTab=TGB&showHide=&REF\\_AREA.265=ES&REF\\_AREA.265=GR&REF\\_AREA.265=IE&REF\\_AREA.265=IT&REF\\_AREA.265=PT&MAX\\_DOWNLOAD\\_SERIES=500&SERIES\\_MAX\\_NUM=50&node=bbn4859&legendPub=published](http://sdw.ecb.europa.eu/browseChart.do?org.apache.struts.taglib.html.TOKEN=1437699efc4e1bfd1fae4296f0e80f97&df=true&ec=&dc=&oc=&pb=&rc=&DATASET=0&removeItem=&removedItemList=&mergeFilter=&activeTab=TGB&showHide=&REF_AREA.265=ES&REF_AREA.265=GR&REF_AREA.265=IE&REF_AREA.265=IT&REF_AREA.265=PT&MAX_DOWNLOAD_SERIES=500&SERIES_MAX_NUM=50&node=bbn4859&legendPub=published) adresinden erişildi.
- Epstein, G. (2005). Introduction: financialization and the world economy. *Financialization and the world economy* İçinde. (Ed. G. Epstein). 3-16. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar.
- Ersoy, İ. (2011). The impact of financial openness on financial development, growth and volatility in Turkey: Evidence from the ardl bounds tests. *Economic Research*, 24(3), 33-44.
- Eurostat (a). 26 Eylül 2019 tarihinde [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=irt\\_lt\\_mcby\\_m&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=irt_lt_mcby_m&lang=en) adresinden erişildi.
- Eurostat (b). 26 Eylül 2019 tarihinde [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=gov\\_10dd\\_edpt1&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=gov_10dd_edpt1&lang=en) adresinden erişildi.
- Ferreiro, J. ve Gomez, C. (2016). Financial liberalization. *Financialization and Financial Balance Sheets of Economic Sectors in the Eurozone. Financial Liberalisation Past, Present and Future (e-book)*, 87-131.
- Fink, S. (2013). Policy convergence with or without the European Union: the interaction of policy success, EU membership and policy convergence. *Journal of Common Market Studies*, 51(4), 631-648.
- Frieden, J. ve Walter, S. (2017). Understanding the political economy of the Eurozone crisis. *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 20, 371-390.
- Gediz Oral, B. (2017). *Kamu özel sektör işbirlikleri finansmanı rant vergisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Hancke, B. ve Rhodes, M. (2005). EMU and labor market institutions in Europe. *Work and Occupations*, 32(2), 196-228.
- IMF (2019). *World economic outlook database*. 20 Eylül 2019 tarihinde [https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2019/October/weo-report?c=122,124,423,939,172,132,134,174,178,136,941,946,137,181,138,182,936,961,184,&s=GGXWDG\\_NGDP,BCA\\_NGDPD,&sy=2008&ey=2008&ssm=0&scsm=1&sc=0&ssd=1&ssc=0&sic=0&sort=country&ds=.&br=1](https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2019/October/weo-report?c=122,124,423,939,172,132,134,174,178,136,941,946,137,181,138,182,936,961,184,&s=GGXWDG_NGDP,BCA_NGDPD,&sy=2008&ey=2008&ssm=0&scsm=1&sc=0&ssd=1&ssc=0&sic=0&sort=country&ds=.&br=1) adresinden erişildi.
- Kasman, A., Kasman, S., Ayhan, D. ve Torun, E. (2013). Total factor productivity and convergence: evidence from old and new EU member countries banking sectors. *Journal of Business Economics and Management*, 14(1), 13-35.
- Katsouli, E., F. ve Kapoulas, N. (2012). Convergence across the PIIGS member-states of the Euro-Zone. *Journal of European Economy*, 11(4), 425-436.
- Katsouli, E.F. ve Katos, A.V. (2014). Empirical evidence on convergence across the PIIGS member states of the Euro-zone. *International Journal of Sustainable Economy*, 6(3), 230-242.

- Ketels, C., Lidqvist, G. ve Sövell, Ö. (2012). *Strengthening clusters and competitiveness in Europe: The role of cluster organisations*. Center for Strategy and Competitiveness. The Cluster Observatory.
- Ketenci, N., Akdoğan, İ.U. ve Geldi, H. K. (2014). Determinants of the current account in the EU and PIIGS. *CEA Journal of Economics*, 9(2), 5-14.
- Kilponen, J., Laakkonen, H. ve Vilmunen, J. (2012). Sovereign risk, European crisis resolution policies and bond yields. *International Journal of Central Banking*, 11(2), 285-323.
- Koronowski, A. (2011). On a hidden aspect of the credibility crisis in the European Union. *Research in World Economy*, 2(1), 38-47.
- Krippner, G. (2005). The financialization of the American economy. *SocioEconomic Review*, 3(2), 173-208.
- Kumhof, M. ve Laxton, D. (2013). Fiscal deficits and current account deficits. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 37(10), 2062-2082.
- Lane, P. R. (2012). The European sovereign debt crisis. *Journal of Economic Perspectives*, 26(3), 49-68.
- Moro, B. (2014). Lessons from the European economic and financial great crisis: A survey. *European Journal of Political Economy*, 34, 9-24.
- Moro, B. (2016). The European twin sovereign debt and banking crises. *Financial Crisis, Bank Behaviour and Credit Crunch*. 19-35. (Eds. Rossi, S.P.S., Malavasi, R.). Switzerland: Springer International Publishing.
- OECD (a). 17 Eylül 2019 tarihinde <https://data.oecd.org/lprdy/labour-productivity-and-utilisation.htm#indicator-chart> adresinden erişildi.
- OECD (b). 17 Eylül 2019 tarihinde <https://data.oecd.org/lprdy/unit-labour-costs.htm> adresinden erişildi.
- OECD (c). 17 Eylül 2019 tarihinde <https://data.oecd.org/gga/general-government-deficit.htm> adresinden erişildi.
- Sanchez, A.M. ve Roura, J.R.C. (2008). *New regional convergence in productivity and productive structure. Application to European southern countries*. Working Papers 11/08, Instituto Universitario de Análisis Económico y Social. 26 Mayıs 2018 tarihinde [http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/DT\\_11\\_08.pdf](http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/DT_11_08.pdf) adresinden erişildi.
- Schmidt, I. (2011). European capitalism: varieties of crisis. *Saving Global Capitalism: Interrogating Austerity & Working Class Responses to Crises*, 22, 71-86.
- Sinn, H.W. ve Wollmershäuser, T. (2011). Target loans, current account balances and capital flows: The ECB's rescue facility. *International Tax Public Finance*, 19, 468-508.
- Topal, M.H., Bölükbaş, M. ve Bostan, M. (2018). The public debt and unemployment growth nexus in the PIIGS countries and Turkey: empirical evidence. *Studies on Balkan and Near Eastern Social Sciences*, 2, 33-46. (Ed. Yılmaz, R., Löschening, G.). Berlin: Peterlang.
- Turan, T. ve Karakaş, M. (2016). The effect of trade openness and income on the size of a government. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 47, 164-178.
- Ülger, İ.K. (2014). Avrupa Birliği'nde fetret devri ve gelecek senaryoları. *Bilge Strateji*, 6(11), 107-131.
- WEF. *The global competitiveness index 4.0*. 20 Ekim 2019 tarihinde <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2018/competitiveness-rankings/> adresinden erişildi.



- World Bank (a). 01 Mart 2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2018&locations=PT-IE-IT-GR-ES-TR&start=2008&view=chart> adresinden erişildi.
- World Bank (b). 1 Mart 2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/FP.CPI.TOTL.ZG?end=2018&locations=PT-IE-IT-GR-ES-TR&start=2008> adresinden erişildi.
- World Bank (c). 07 Ekim 2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.NE.ZS?end=2018&locations=PT-IE-IT-GR-ES-TR&start=2008> adresinden erişildi.
- World Bank (d). 07 Ekim 2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/BN.CAB.XOKA.GD.ZS?end=2018&locations=PT-IE-IT-GR-ES-TR&start=2008> adresinden erişildi.
- World Bank (e). 03 Kasım 2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/BN.FIN.TOTL.CD?end=2018&locations=PT-IE-IT-GR-ES-DE&start=2008> adresinden erişildi.
- World Bank (f). 03 Kasım 2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/BN.CAB.XOKA.CD?end=2018&locations=PT-IE-IT-GR-ES-DE&start=2006> adresinden erişildi.
- World Bank (g). 07 Ekim 2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/BN.FIN.TOTL.CD?end=2018&locations=XC-PT-IE&start=2008> adresinden erişildi.
- World Bank (h). 07 Ekim 2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/GC.NFN.TOTL.GD.ZS?end=2016&locations=XC-PT-IE&start=2008> adresinden erişildi.
- Yılmaz, B. E. (2014). *Küresel krizin PIIGS (Portekiz, İrlanda, İtalya, Yunanistan ve İspanya) ülkeleri ile Türkiye'nin makroekonomik değişkenlerine yansımaları*. 27 Mayıs 2016 tarihinde <https://www.aso.org.tr/b2b/asobilgi/sayilar/dosyakasimaralik2014.pdf> adresinden erişildi.
- Zemanek, H. (2010). Competitiveness within the Euro Area: The problem that still needs to be solved. *Economic Affairs*, 30(3), 42-47.





## The Delineation of the *Homme Fatale* in Angela Carter's *The Bloody Chamber*

### *Angela Carter'in Kanlı Oda adlı Kısa Öyküsünde Homme Fatale Erkeğin Portresi*

Harith Turki<sup>1\*</sup>

Tavgah Saeed<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Karabuk University, Turkey  
[harith.turki@karabuk.edu.tr](mailto:harith.turki@karabuk.edu.tr)  
ORCID ID 0000-0001-9682-2583

<sup>2</sup>Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Karabuk University, Turkey  
[tavgah.saeed@karabuk.edu.tr](mailto:tavgah.saeed@karabuk.edu.tr)  
ORCID ID 0000-0003-3984-3569

Makale geliş tarihi / First received : 14.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 26.03.2021

### **Bilgilendirme / Acknowledgement:**

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı beyanı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Döküman incelemesi yapılmıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 25%

### **Atıf bilgisi / Citation:**

Turki, H. & Saeed, T. (2021). The delineation of the *homme fatale* in Angel Carter's *The Bloody Chamber*. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 322-330.

## ÖZ

Angela Carter'ın "Kanlı Oda" adlı kısa öyküsü diğer kısa öykülerine kıyasla daha çok basılan ve bilinen öyküsüdür. Bu hikâye, hem yazarının kısa öykü yazımındaki yeteneklerini sergilemesi, hem de postmodern bir yazarın ilgileneceği ilginç konuları içermesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu kısa öykünün en ilginç konularından biri *homme fatale* erkeğin rolüdür. *Homme fatale* kelimesi Fransızcadan türemiştir ve mahvedici ve yıkıcı erkek anlamına gelir. *Homme fatale* erkek kurban olarak seçtiği kişiyi önce baştan çıkarır ve sonra onu vahşice öldürmekten zevk alır. Carter'ın öyküsü Marki'nin eşlerine eziyet etmesi ve onları öldürmesi üzerine kurulmuştur. Bu makalenin amacı "Kanlı Oda" öyküsünde yer alan kötü karakter Marki'nin rolü ve portresi üzerinde durarak onun eşlerini baştan çıkarıp, onlara vahşice eziyet etmesini ve kurbanlarını sadistçe öldürmesini incelemektir. Eşlerinden hayatta kalabilen tek kişi olan anlatıcı Marki'nin gerçek yüzünü gösterebilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Homme Fatale*, Gotik, Angela Carter, Kanlı Oda.

## ABSTRACT

Angela Carter's "The Bloody Chamber" is her most anthologized short story among all her other short stories. The importance of this story stems from the fact that it shows the writer's most talented art of short story writing and also the most interesting themes a postmodern writer would ever deal with. One of the most interesting themes of this short story is the role of the *homme fatale*. This word *homme fatale* is derived from French, which means the fatal or destructive man. This man first tempts his victims and then enjoys killing them. Carter's entire story is concerned with the Marquis' acts of torturing and killing his wives. Therefore, the aim of this paper is to examine the role and the portrayal of the main villain of the short story, the Marquis, and his monstrous acts of torturing and killing his wives very sadistically. As an *homme fatale*, the Marquis first seduces his wives and entraps them in order to marry him, then after enjoying them sexually he tortures and kills them. The only survivor of his wives is in fact the narrator of this story, who shows aptly the real features of the Marquis.

**Anahtar Kelimeler:** *Homme fatale*, Gothic, Carter, The Bloody Chamber.

## INTRODUCTION

"Homme Fatale" is a term, derived from French, which means "Fatal Man". This kind of character exists in Gothic literature, which is a perfect milieu for such characters. M. H. Abrams et al (1987) in their *Norton Anthology to English Literature* provide a brief yet precise description of this kind of character as "mysterious, solitary... torturing others because himself tortured by unspeakable guilt, who, though a villain, usurps the place of the hero in the reader's interest." (1309) Moreover, this kind of character comprises "the elements of diabolism, sensuality, and sadistic perversion." (Ibid.) It can also be the opposite of what is known in literature as the *femme fatale* or the fatal woman. If the *femme fatale* is seductive, alluring, charming, using her feminine wiles to tempt and destroy men, the *homme fatale*, can also be handsome, tempting and also using his charm to entangle his victims. Moreover, this character of the *homme fatale* seems to be a descendent of a long literary lineage of similar stereotypes. To mention some, the legend of Don Juan, the Byronic Hero and Dracula, all these characters seem to prey on women and victimize them for different purposes. These characters are known for their ruthless and unyielding passion to control their female victims. They cajole their victims, entrap them with their wiles, and ultimately perform the final rituals of taking their souls.

Thereupon, one can deduce that this character uses the game of love and death in his treatment of his feminine victims. He first tempts them, using whatever possible, to hunt them, and then destroy them. He shows his love and kindness to his victims just to entrap them to their deaths. As will be shown later in the story under study, the Marquis of the story uses several means to tame his ladies and to ensnare them so easily to their deaths, believing in his love and kindness. He in fact hides his true diabolic and sadistic character under the mask of benevolence and gentleness.

British novelist, Angela Carter (1940-1992) is interested in reexamining familiar stories of magic, Gothicism, fairytales, myths and legends. Maroula Joannou writes of Carter "As a writer, Carter is usually associated with fantasy, the Gothic, the bizarre, the fairy tale, the burlesque, the mythical, magical and metaphorical, all of which transport us away from historical actuality into a primarily symbolic literary space" (Joannou, 2007, p.111-2). Carter's purpose is to sculpt these stories in a postmodern perspective. "The Bloody Chamber" is among Carter's Short stories she published in 1979 in a collection entitled *The Bloody Chamber and Other Stories*. Carter explores in these stories some Gothic elements and traditional themes that are frequent in the English and the World Literature. "The Bloody Chamber" is built on the French Gothic tale, known in English as "Bluebeard", which is about a man who is obsessed with killing his wives. The subject matter of the tale called Carter's attention, who found in the story what suited her purpose of writing about the monstrous nature of man. Carter followed the same storyline of the French story, making the Marques the Bluebeard of the tale, who is obsessed with killing his wives and hiding their bodies in a hideous room, which is known as the bloody room. He also cajoles his wives to explore the mansion looking for that room, and any wife who finds it will be buried there. Thus, the story delineates appropriately the image of the *homme fatale* as is going to be explicated in the present paper.

### The *Homme Fatale* in "The Bloody Chamber"

In "The Bloody Chamber", Carter explores the depth of the human malevolence. Like most of her other stories, this story is a story of physical torture, mutilation, and suffering. Carter uncovers the abyss of the human unconscious. "The Bloody Chamber" is told in retrospect. The pianist heroine narrates what she encountered when she was a seventeen-year-old lady. Interestingly, Carter uses Gothic elements in her story to enshrine her *homme fatale* with a sense of fear and terror. In this way, the creepy nature of her male character and his thirst for blood are unraveled. M. E. Snodgrass in *The Encyclopedia of Gothic Literature* (2005) labels Carter as a "neo-Gothic" and a "Female Gothic" writer. (34). The Female Gothic literature is defined as literature "that expresses sympathy for a female protagonist who is oppressed by a villain or patriarchal authority figure through stalking, abusive relationships or outright persecution" (Snodgrass, 2005, p.49). This is clearly seen in the story of the protagonist of "The Bloody Chamber". Moreover, the Marquis of the story is seen as a sadist who uses his masculine magic and his charismatic character to tempt his victims. They cannot resist his charm and his tempting nature. The heroine tells us:

*He loved to surprise me in my abstracted solitude at the piano. He would love to tell them not to announce him, then soundlessly open the door and softly creep up behind me with his bouquet of hot-house flowers or his box of marrons glacés, lay his offering upon the keys and clasp his hands over my eyes as I was lost in a Debussy prelude. (Carter, 1993, p.2-3)*

The heroine accepts to marry him, despite her mother's "reluctance". Seeing that he is rich and alluring at the same time, the heroine does not hesitate to accept him, because she thinks that he can save her and offer her both love and protection at the same time. She thinks that she might have a way to inherit his huge castle, "one day, I might bear an heir. Our destination, my destiny." (Carter, 1993, p.2) Thus, when she is asked by her mother whether she does surely "love him", she answers: "I am sure I want to marry him" (Carter, 1993, p.1). In the *homme fatale* of the story, both awe and charm are blended, making a very strange composure, which is described as "deathly composure" (Carter, 1993, p.14). That is why his victims love and yet fear him. The heroine describes him in the following words: "He was older than I. He was much older than I; there were streaks of pure silver in his dark mane. But his strange, heavy, almost waxen face was not lined by experience" (Carter, 1993, p.3). He is big, strong, and catlike, but he also shows elements of gentleness and compassion. The heroine recounts the way he used to "softly creep up behind me with his bouquet of hot-house flowers or his box of marrons glacés, lay his offering upon the keys and clasp his hands over my eyes as I was lost in a Debussy prelude." (Carter, 1993, p.3) However, his eyes seem to have "absolute absence of light." (Ibid.) She likens him to lilies because he appears almost calm and unaffected. (Ibid.) Even when he proposes to her, he does not show any emotional reaction, "Even when he asked me to marry him, and I said: 'Yes,' still he did not lose that heavy, fleshy composure of his." (Ibid.) For these reasons the heroine fears the Marquis, and she hopes that once they are at the castle, he will show his real nature to her.

Furthermore, the Marquis uses other means to fully bewitch and beguile his victims, it is through his lavish and expensive gifts. He offers his victims precious gifts, such as rings, "crimson jewels," and "rubies". These are part of the rituals he practices to perform his murders. His seductive manner lies in the way he offers his victims his gifts. Also, the way he dresses and the perfume he uses are all means to achieve his enticement. With all these, his

victims are rendered helpless in front of his alluring and foxy art. The heroine demonstrates how she is seduced by the Marquis:

*This ring, the bloody bandage of rubies, the wardrobe of clothes from Poiret and Worth, this scent of Russian leather—all had conspired to seduce me so utterly that I could not say I felt one single twinge of regret for the world of tar-tines and maman that now receded from as if drawn away on a string. (Carter, 1993, p.6)*

This way, which he follows to tempt his victims, shows another characteristic of the *homme fatale*, that his reception as a hero in the esteem of the heroine or the reader, despite being a villain, which has already been mentioned. These conducts demonstrate, though superficially, that the Marquis is the hero of the story. This is also apparent from the heroine's attitudes towards him, when she shows on more than one occasion that she is completely bewitched and that she falls in love with him. In making him the hero of her story, Carter aims at empowering him and granting him a position that both terrifies and causes his women to respect him.

However, no matter how he tries to show his tempting and seductive nature, there is something that almost divulges his diaphanous monstrosity. The heroine, though mesmerized, declares that she feels something strange about him: "I saw him watching me in the gilded mirrors with assessing eye of a connoisseur inspecting horseflesh, or even of a housewife in the market, inspecting cuts on the slab" (Ibid.).

Interestingly, the Marquis is presented on more than one occasion as an image of death. He is shown to be a heartless person, who takes pleasure in taking the lives of his victims, in this case his wives, whose bodies are only discovered at the end of the story. Sceats (2001) compares the Marquis' interest in murder and blood to the child's relation with the breast of his mother: "His vampiric behavior characterizes a kind of psychic nostalgia, evoking the insatiable and destructive desire that a Kleinian infant experiences towards the breast." (110) His vampiric nature is further shown in the blood-like red necklace, which he offers to his wives, and in the bloody chamber, which is his altar, where he practices his death rituals, and also in his red lips, which stand for his continuous practice of blood sucking. Besides, the vampiric nature is also shown in the way he follows to kill his wives and stores their bodies. The heroine talks about one of his dead wives:

*She was pierced, not by one but by a hundred spikes, this child of the land of the vampires who seemed so newly dead, so full of blood... oh God! How recently had he become a widower? How long had he kept her in this cell? Had it been all the time he had courted me, in the clear light of Paris? (Carter, 1993, p.28)*

In this very aspect, the *homme fatale* seems to draw on the character of Dracula, which seduces the female victims and destroys them. Snodgrass describes the universal horror that this character causes:

*The monstrosity of Dracula's degeneracy is the seduction of English womanhood, embodied in literary opposites, Lucy Westenra and Mina Murray Harker. For his prime victim, Stoker chose not only to threaten the sweet-natured Mina, but also to sacrifice Lucy, the anti-Victorian female rebel, whom the vampire's lethal bite alters into a female ghoul. Thus, the Gothic menace*

*perverts normal human procreation by reproducing itself asexually from a mateless male progenitor. The result—a STALKING nightmare—destroys innocence.* (p.103-104)

Like Dracula, the Marquis stalks his victims and entices them to his den to inflict pain, torture and finally death on them. What displays the Marquis' Dracula-like nature is the sadistic way he follows in enjoying his wives and killing them. He deals with them as an object of fun both sexually and monstrously. As an example of the *homme fatale* paradigm, explained earlier, the Marquis' motive is not known. There is no apparent reason why he behaves like this towards ladies. So, one can suggest that there must be a hidden reason or sin that stimulates the Marquis to have this sadistic attitude towards ladies. Like the Byronic hero, who is also tormented by a hidden sin, the *homme fatale's* hidden sin is most probably the reason behind his brutal demeanors towards ladies. Snodgrass sees the Byronic hero as "a man cursed with regret and a yearning for expiation of sins." (p. 44) Ironically, the Marquis finds it a kind of amusement to torture and kill his victims. He hunts them as his quarries and enjoys them and then kills them. Jean Yves, the blind piano-tuner in the story, says that he once heard a story from his grandfather about a Marquis who

*used to hunt young girls on the mainland; he hunted them with dogs, as though they were foxes. My father had it from his grandfather, how the Marquis pulled a head out of his saddle bag and showed it to the blacksmith, while the man was shoeing his horse. And it was the head of the blacksmith's wife.* (Carter, 1993, p.33)

Interestingly, this blend that Carter makes between beauty and ugliness, between the power of life and the incentive of killing fortifies the image of the *homme fatale*. As an heir of the Byronic hero, the Marquis synthesizes love and hate to produce a marring power of passion, "As a lover, the Byronic hero intertwines love and hate to shape a destructive, all-consuming passion." (Snodgrass. 2005, p. 62). Moreover, "The Bloody Chamber" does also remind one of the recurrent themes in literature, which is the beauty and the beast. The dead wives along with the heroine of the story stand for beauty, and the Marquis, the *homme fatale* of the story, stands for the beast. March-Russel (2009) points out that "The Bloody Chamber" incorporates themes from different fairytales: "'The Bloody Chamber' refers primarily to Charles Perrault's 'Bluebeard', but it also alludes to 'Beauty and the Beast', 'Red Riding Hood' and 'Sleeping Beauty.'" (225) With drawing on these known fairytales, Carter familiarizes her readers with her story, and shows the scary nature of the *homme fatale*.

It is so important to notice that the writer deals with the beast in a contemporary manner. Her beast is no longer ugly or Frankenstein's monster-like figure of the traditional literature. He is handsome, alluring, and has a charismatic character. Yet, the monstrous aspect of this character lies deep in him. It is inside not outside. Accordingly, what derives the *homme fatale*, besides his hidden sin, is his monstrous side, which urges him to torture and kill his wives in a brutal way. That is why the heroine tells us that she thinks that sometimes the Marquis wears a mask to hide his real identity. (Carter, 1993, p. 28) He in fact hides his monstrous side under this alluring and appealing mask. The heroine also stands for the instinct of life, opposite to the urge of death epitomized by the Marquis, who, as mentioned earlier, incarnates the image of death, as he inflicted death on his former wives. With her victory, the heroine shows that the power of life triumphs finally and after long strife over the power of death.



Part of the terror associated with the practices of the *homme fatale* is presented in the place he practices his atrocious and vehement acts, which is his castle. As mentioned earlier, the story draws so much on the Gothic, that is why the writer delineates the Marquis' castle as a Gothic, deserted and haunting place, which is shown as a "mysterious, amphibious place, contravening the materiality of both earth and the waves, with the melancholy of a mermaiden who perches on her rock and waits, endlessly, for a lover who had drowned far away, long ago" (Carter, 1993, p.8). Carter relies heavily on the Gothic elements to enshrine this castle. Her aim is to add a sense of dread and terror to this den of the *homme fatale*. This dark and the gloomy castle is the last abode of the victims of the Marquis, where their lives are taken, and their bodies are mutilated.

Furthermore, the heroine's decision to roam the castle and discover what it hides leads her to the room which she believes it has the key to the true identity of her husband. Exploring the room, the heroine finds instruments of torture, such as a rack, a wheel, an Iron Maiden and "instruments of mutilations" (Carter, 1993, p.26). These tools are used by the Marquis to perform his rites of tormenting and then killing his wives. She also finds the corpses of his murdered wives. The most terrifying image is when the narrator finds the way the skulls and the bodies are put and arranged. They really show how ruthless and heartless the *homme fatale* is. The first corpus belongs to the Marquis' last wife, the "Roman Countess" whose body bears brutal and sadistic signs of torture:

*Oh, horrors! – made out a skull; yes, a skull, so utterly denuded, now, of flesh, that it scarcely seems possible that stark bone had once been richly upholstered with life. And this skull was strung up by a system unseen cords.... The final image of his bride... . I recognized her the moment I saw her... . Oh my poor girl, next in the fated sisterhood of his wives; one false step and into the abyss of the dark you stumbled... . With trembling fingers, I prised open the front of the upright coffin, with its sculpted face caught in the rectus of pain.... She was pierced, not by one but by a hundred spikes. (Carter, 1993, p.27-28)*

This scene reveals to the heroine the true identity of her husband. This also proves to her that she is the next on his list of death. Thus, the Marquis' hidden secrets are now uncovered. With this discovery, the heroine becomes totally helpless and distraught. She comes to the conclusion that "any bride brought to this castle should come ready dressed in mourning, should bring a priest and a coffin with her" (Carter, 1993, p.32). The heroine realizes that all the kind treatment and love that the Marquis showed were as bait to hunt her. She feels a kind of connection with the dead wives because all of them share the same fate. They are all members in "the fated sisterhood of his wives" (Carter, 1993, p.33), a league the Marquis creates out of his ruthless and appalling nature. What further exhibits his heartless and inclement character is the gallery he makes out of the bodies of his dead wives, which were put "as if they were items of statuary" (Carter, 1993, p. 27). This indicates that he does not only enjoy killing them, but he also finds pleasure in the way he preserves their bodies in that bloody room, which bears the title of the story. Moreover, the heroine realizes that this monster feeds on the fears of his wives. His room is the bottomless abyss where his satanic rites are being performed. For this reason, the heroine feels both pity and fear from this *homme fatale*, "I felt a terrified pity for him, for this man who lived in this in such a strange, secret places.... The atrocious loneliness of that monster." (Carter, 1993, p. 35)

At any rate, after discovering that the heroine enters the room and finds out his hidden infernal world, the Marquis decides to murder his new bride. He in fact informs her that she will be decapitated and also orders her to have a bath and to dress well. With this heroine, the writer shows us how he practices his murders. For the Marquis killing is not only taking the life of somebody. He does this with delight and pleasure. He seems that he considers this as "a game of love and death" (Carter, 1993, p.37), as the heroine puts it. That is why his murders are done with some rites. He first asks the heroine to dress in the same dress she wore in their first opera party. Then he asks her to put on the ruby choker, which he describes as "the necklace that prefigures your end" (Carter, 1993, p.38). What is more, the Marquis seems to do his practice in a tranquil and private atmosphere, because he tells the heroine that he sends all the servants off to the mainland so that Marquis will "have absolute privacy for our last rites" (Ibid.).

Interestingly, while the Marquis is about to perform his "last rites", where the heroine is kneeling down at her slayer's feet, her mother arrives at the nick of time putting a bullet in the *homme fatale's* head and freeing her daughter. Thus, with the death of the Marquis, "the rigid dichotomy of his eroticized power-games is shattered" (154), as Gamble (1997) puts it. With his death, the threat which he poses to women ceases to exist, and his castle, which was seen as a slaughterhouse, is now free from this monster. As a redeeming act to all the crimes he committed, the heroine decides to give all his fortune to charity. Consequently, the death of the *homme fatale* represents the triumph of the elements of life, represented by the heroine, over those of death. It also shows the end of tyranny, sadism, cannibalism, and monstrosity which wear the mask of love and kindness.

## CONCLUSION

Carter's Gothic tale delineates undoubtedly the image of the *homme fatale*. In this character, she shows the power of evil that lurks beneath the mask of the superficial human love and kindness. The Marquis' true character is hidden under the garment of a gentle person who loves and cares for his wives. He in fact enslaves them in his phony and hypocritical love, just to be able to kill them. His love, care and kindness are only used as baits to entangle his victims, to be able to torture and kill them. Thus, this character also incarnates two important themes in literature: appearance and reality, and duality of human nature. The apparently gentle and handsome character of the Marquis hides his cruel and ruthless true nature that enjoys torturing his wives and killing them ultimately. Besides, this *homme fatale* also reveals the dual nature of human being. What is more, Carter draws on famous literary stereotypes like Bluebeard, Byronic hero, and Dracula to shape her character and give him an element of universality. The *homme fatale* seems to inherit these characters' charismatic yet destructive character and passion to rule, subjugate, torture, and finally kill his victims. He tempts and amuses his victims only to kill them.

## REFERENCES

Abrams, M. H. et al Eds. (1987) *The norton anthology of English Literature. II*. New York: W.W. Norton& Company.

- Carter, A. (1993). *The Bloody Chamber and other stories*. New York: Penguin Books USA Inc.
- Gamble, S. (1997). *Angela Carter: Writing from the front line*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Joannou, M. (2007). Rereading Angela Carter. *Women: A Cultural Review*, 18(1), 110-2.
- March-Russel, P. (2009). *The short story: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sceats, S. (2001). Oral sex: Vampiric transgression and the writing of Angela Carter. *Tulsa Studies of Woman Literature*, Spring, 107-121.
- Snodgrass, E. A. (2005). *Encyclopedia of Gothic literature*. New York: Facts on File, Inc.



## Tennessee Williams's Lyrical Drama

### *Tennessee Williams'in Lirik Draması*

Esmeralda Subashi<sup>1\*</sup>

\* Sorumlu yazar  
Corresponding author

<sup>1</sup>Dr, Tirana Üniversitesi, Arnavutluk  
Dr., Tirana University, Albania  
esmeraldasubashi@gmail.com  
ORCID ID 0000-0002-1232-9968

Makale geliş tarihi / First received : 02.02. 2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 29.03.2021

331

### **Bilgilendirme / Acknowledgement:**

1- Bu makale doktora tezindeki araştırmaya dayanmaktadır.

This article is based on the research included in my PhD dissertation.

2- Tiran Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Balkan Dilleri ve Türkçe Bölüm Başkanı Prof. Doç. Adriatik Derjaj'a tüm yardımlarından ve desteklerinden dolayı en derin şükranlarımı sunuyorum.

I would like to express my deepest gratitude to Prof. Asoc. Adriatik Derjaj, Head of the Turkish Department, Faculty of Foreign Languages, Tirana University for all his precious assistance and support.

3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

In my article, there is no situation that requires the permission of the ethics committee and / or legal / special permission.

4- Bu makale için araştırma tüm uluslararası araştırma standartlarına uygun olarak yapılmıştır.

The research for this article was conducted in compliance with all international research standards.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article adheres to research and publication ethics.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 29%

### **Atf bilgisi / Citation:**

Subashi, E. (2021). Tennessee Williams's lyrical drama . *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 331-339.

## ÖZ

Eleştirmenler, akademisyenler ve okuyucular, Tennessee Williams'ı Güney Amerikan'ın tiyatro tarihinde en büyük ve en önemli oyun yazarlarından biri olarak saymaktalar. 20. yüzyılın ikinci yarısının en ünlü Amerikalı oyun yazarıdır. Bu makale, Tennessee Williams'ın lirik dramasını, karakter, sanat ve dil düzenlemesine odaklanarak, özetlemeye çalışmaktadır. Williams, yenilikçi Plastik Tiyatro konseptini, prodüksiyonun tüm unsurlarını - diyalog, aksiyon, dekor, ışıklandırma ve hatta sahne donanımı - gerçeğin birleşik ve sembolik bir ifadesi olarak birleştirmiştir. Williams eşsiz bir şair ve dramaturg idi, üç oyunu ile "The Glass Menagerie"-; "A Streetcar Named Desire"; ve en popüler draması olan "Cat on a Hot Tin Roof" nesilden nesile tiyatro izleyicilerinin hayal güçlerine girip fethetmiştir.

### Anahtar kelimeler

lirik drama, öz-lirizm, Plastik Tiyatro, karakterizasyon, şiirsel hayal gücü

## ABSTRACT

Critics, scholars ,and readers alike have hailed Tennessee Williams as the greatest Southern playwright and one of the most distinguished dramatists in the history of American drama. He is indisputably the most renowned American playwright of the second half of the 20<sup>th</sup> century. This article endeavors to make an overview of Tennessee Williams' s lyrical drama, focusing on its main features such as characterization, art, language, major themes represented in his plays, and etc. Williams introduced the innovative concept of the Plastic Theater into the American drama, which combined all elements of production- dialogue, action, setting, lighting, even props - in a unified and symbolic expression of truth. Williams was a very prolific playwright, poet and prose writer but his three plays- *The Glass Menagerie*, his most experimental play; *A Streetcar Named Desire*, his masterpiece; and *Cat on a Hot Tin Roof*, his most popular play- have entered and captivated the imagination of theater audiences for generations.

### Keywords

lyrical drama, self-lyricism, Plastic Theater, characterization, poetic imagination

## INTRODUCTION

Tennessee Williams, the distinguished playwright, poet, and prose writer has left profound marks on the landscape of American theater. In all his plays, he combines lyrical intensity, stifling loneliness, and mesmerizing violence with great mastery. His works, filled with emotion, address the endeavors of sensitive protagonists to survive in an extremely antagonistic world. He has been hailed as the most prominent Southern playwright and one of the greatest dramatists in the history of American theater.

The American playwrights of the last century were inspired by the intellectual arguments of Charles Darwin, Karl Marx, Herbert Spencer, and especially by the psychoanalytic concepts of Sigmund Freud and Carl Jung. The variety of themes and forms of modern American drama reflects these influences. To speak to the world in which the individual is increasingly liberated from the traditional 'anchors' of religious belief, socio-political groups, family relationships, and a given self-image, American playwrights such as Eugene O'Neill, Arthur Miller, and Tennessee Williams created powerful works about psychological and spiritual conflicts, loss of connection, loneliness, and self-deception, turning their eyes to sexual hedonism.

Facing the problems of the 'lost' individual in a 'mechanized' industrial society, they focused on the human passions, revealed the tensions of the American family, and challenged Victorian / Puritan 'morality'. Whether they accomplished this through shocking hyperboles, ambiguity of images and symbols, or the soul-stirring tone of understatement, their 'messages' were an indictment of a 'waste land' in which the term 'heroic' acquired a new definition. The protagonist was no longer a dynamic and idealistic man who set out to 'save the day'. He/she was a tragic and alienated hero seeking to find his/her place in a devastated 'jungle' society; or an 'ordinary man/woman' trying to cope with unfulfilled dreams through false compensation; or a silent survivor leading a life of 'quiet despair'; a victim of social pressure, animalistic desires, and loss of integrity. Such themes called for new forms of expression. Freud and Jung's theories, as well as innovative visual art models were quite useful in this regard.

Psychological schemes such as the layers of the human soul, the dualism of the 'soul' and the 'body', the illusions created by neuroses, the strength of the association and the simultaneous experience in the stream of consciousness, provided numerous ideas for provocative structural patterns. Assumptions and discussions on Impressionism, Expressionism, and Surrealism served to inspire the explosion of images and evocative symbolism in terms of both discourse and technique. Lighting, music, visual objects, and setting became an integral part of plays, emphasizing characterization, increasing dramatic tension, highlighting the theme, and achieving a higher intensity during representation.

The themes and forms in the works of Tennessee Williams, one of the most prominent American playwrights, display many of the above-mentioned influences and tendencies. Williams, a member of the Southern Renaissance group of writers, which includes such great names as William Faulkner, Flannery O'Connor, and Robert Penn Warren, would build his themes around the ruined aristocracy of the Old South in tension with the arresting materialism of the reconstructed South.

Many of his female characters, from a psychological point of view, are individuals caught in trap of myths, self-deception, and the pretense of the 'aristocracy' of the 'chivalric' agrarian past. Some of them belong to the series of girls or young women from the South: passionate,



sex-obsessed, and in constant conflict with Victorian / Puritan morality. Some of his male characters are lustful, physically strong; others are 'realistic poets' trying to find their way into the volatile economic profile, altered values, and transformed morals of the New South. Meanwhile, others are boring, unimaginable people, representatives of those who, according to Williams, brought the 'mob mentality' to the American world.

Gifted with understanding the human condition and the talent for unfolding powerful psychological portraits, Williams has created some of the most memorable larger-than-life characters on the American stage such as Amanda Wingfield, Blanche DuBois, Stanley Kowalski, Big Daddy, Maggie-the- Cat and Serafina Delle Rose.

With his first big success on stage, *The Glass Menagerie* (1944), a memory play, Williams replaced the "exhausted theater of realistic conventions" (Williams, 1949, p. 14) with a theater he considered more vibrant, the Plastic one, which used unconventional techniques to provide spectators with a perspective obtained through a "poetic imagination" (Williams, 1955, p. 17).

Williams's genius lies in his ability to create quite compelling characters that leave behind the Southern setting from which they emerged. The obsessive mother, Amanda, and her extremely timid daughter Lora in *The Glass Menagerie*; the fragile and displaced Blanche in *A Streetcar Named Desire*, Stanley Kowalski's unbridled sexual energy in *A Streetcar Named Desire* and that of Maggie in *Cat on a Hot Tin Roof*, as well as Tom's weakness in *The Glass Menagerie* and that of Mitch in *A Streetcar Named Desire* were born as a consequence of the tensions created in the South of the post-Civil War period, but their problems and conflicts reflect all human experience.

## MAIN FEATURES OF WILLIAMS'S LYRICAL DRAMA

Tennessee Williams is undoubtedly the most prominent American playwright of the second half of the twentieth century. Since the mid-1940s he has firmly entered the American imagination, and since then has remained an authoritarian figure in theater, film, and popular culture. Lillian Hellman, the renowned American playwright has explained the reasons for this popularity stating that with the advent of his two plays *The Glass Menagerie* (1944) and *A Streetcar Named Desire* (1947), Tennessee Williams "brought to the theater the greatest talent of the post-war generation" and then adding that "Williams's influence on the theater will be there a hundred years from now..." (Van Antwerp and Johns, 1984, p. 255).

Williams felt that art resides in the subconscious. His art represented the individuality, desire, and sexuality for himself and his characters, more openly and boldly than any other playwright before. The renowned British literary critic and writer C. W. E. Bigsby has rightly observed that the basic metaphors of Williams's life and work were "the self as an actor, society as a series of coercive fictions" (2000, p.64). Whereas the distinguished American critic Philip C. Kolin writes that, despite the whims of critical thinking, "Williams's canon towers stands above any other American dramatist's." (Kolin, 2008, p.4).

Although it cannot be said with certainty how many plays Tennessee Williams wrote during his lifetime, we know that he created 75 full length plays, without counting one-act plays and various earlier drafts and later revisions. His best-known plays, among which *The Glass Menagerie*, which introduced the concept of Plastic Theater on the American stage; *A Streetcar Named Desire*, his absolute masterpiece and *Cat on a Hot Tin Roof* – his most popular play and

biggest commercial success, have entered the imagination of theater goers and have remained there, entrancing audiences for generations.

Distinguished for his lyrical voice that originated in the rhythms of Southern dialect, Williams displayed a kind of 'self-lyricism' that transcended the geographical region of the United States of America where the playwright was born (Williams, 1955, p. 12). His plays have been translated into more than thirty different languages and have been performed in many countries across the world.

Inspired by the tragic life and lyrical poetry of modernist American poet Hart Crane, Tennessee Williams initially expressed his poetic imagination through verse. During the 1930s, Williams published more than forty poems, most of them in small literary periodicals, two of which appeared in the prestigious *Poetry* magazine. However, Williams's growing dissatisfaction with his poetry, the unpromising future of earning a living by writing poetry, and the fascination caused by the public reaction to his first dramatic production, *Cairo! Shanghai! Bombay!* in 1935, signaled the beginning of Williams's eternal connection with the theater and marked an important metamorphosis in the form of his artistic expression. However, something of the poet always remained with Williams, evident to critics, who, over the years, would emphasize the divided nature of the artist in Tennessee Williams.

Renowned critic Frank Durham, for example, emphasizing the poetic elements of *The Glass Menagerie* coins Williams a "theater poet in prose" (Durham, 1971, p. 3). As Durham notes, Williams and other Plastic Theater practitioners avoided verse forms that distinguish traditional poetry, choosing instead "an eclectic but organic union of both verbal and non-verbal elements of the theater" (Durham, 1971, p. 3). Supporting Durham's view, critic Alan Downer feels that the true poet of theater is not necessarily interested in conventional forms and the language of poetry, but in merging all the elements at his disposal - plot, actor, action, stage, lighting, setting, music, discourse - that they serve as a means of revealing the theme, vision, or "its interpretation of human destiny" (Downer, 1951, p. 110). Even early in his career as a professional writer, Williams was overly aware of his inner struggle between the poet and playwright. With astonishing foresight, Williams had noticed about himself what Lyle Leverich calls "the duality of his artistic personality" (1995, p. 334).

But Williams's reputation goes beyond plays and movies. He triumphed in many other genres. Critic Gore Vidal stated that Williams's short stories are "his true memoirs" (Vidal, 1985, p. xx). Had he written only short stories, Williams would have deserved a place of honor in American literature for his "narrative techniques, provocative symbols, lusciously depraved characters, and outrageous plots and settings" (Kolin, 2008, p. 5). Williams published more than 100 short stories, two novels and an extremely provocative novel, *Moise and the World of Reason* (1975), which preceded many of the techniques and characters of postmodern literature. Williams unfolded in his prose, even more boldly than in his plays, what tormented him, the devils against whom he fought in his subconscious.

Many critics have pointed out that what is fundamental to the poetic qualities of Williams's language is also its Southern origin. Critic and scholar Marion Migid underlines his long line, which achieves its most surprising effects through a repetition typical of Gertrude Stein, fusing archaisms, the introduction of unexpected 'literary' words and ironically elegant twists of the phrase. It is a stylized reflection of the Southern dialect, which is ... "more imaginative than the

Northern dialect.” (Migid, 1964, pp. 282-283). Esther M. Jackson echoes this idea, emphasizing the fact that the natural Symbolism of the Southern dialect has produced a highly developed iconography. “This Southern aesthetic”, she says, “has endowed Williams’s drama with a kind of basic linguistic structure comparable to that which appears in the early stages of the Greek tragedy” (Jackson, 1965, p. 46).

Williams’s dramatic art is characterized by a psychological Realism that merges with elements of Romanticism, Expressionism, Epic Theater, and Freudianism. His best plays skillfully combine elements of different theatrical styles where we can mention the use of the narrator who occasionally addresses the spectators, or the projection of words or images on a screen set on stage. Williams is also well-known for the very effective use of music, lighting, empty stage, countless symbols, memories, which serve to emphasize the main ideas of the plays.

He gave American theater audiences memorable characters, a fantastic vision of the South, and a series of powerful portraits of human life. He was quite interested in what he called ‘Poetic Realism’, the use of ordinary objects, which, being seen constantly and in the right context, take on symbolic meanings. His plays also address the extremes of human brutality and sexuality: madness, rape, incest, cannibalism, nymphomania, as well as fantastic and violent deaths. Williams himself often made comments about violence in his works, which he considered to be an integral part of human nature; he was aware, too, that the violence unfolded in his plays was very specific to American life. As they did with the works of Edward Albee, the critics who emphasized the ‘excesses’ in Williams’s work often simply attacked his sexuality. Homosexuality was not a topic that was openly discussed at the time the plays were written, but the themes of desire and isolation that are addressed in them show, among other things, the impact of growing up in a world that has a phobia of homosexuals.

If Tennessee Williams continues to hold his firm and grounded place in American theater, it is because of his rather elegant imagination. If we saw *Cat on the Hot Tin Roof* on stage now, we would become acutely aware of how that imagination works. There is a lot of evidence to prove the fact that eroticism for eroticism’s sake is rarely used by Williams in this play. In his works, sexual passions are always hidden and at the same time make the themes of the possessed soul, loss, anxiety and demands for moral integrity more tangible. Eroticism constitutes the scene of defeat and despair but also, in certain cases, of affirmation and generosity.

In 1942 Tennessee Williams believed he had found the solution to the problem of merging Lyricism and Realism, a method of expressing his passion and that of the world in a clear way. Calling himself an “experimental playwright”, Williams aimed to create a new ‘poetic’ form of art called ‘Plastic Theater’ (Williams, 1949, p. 14).

Instead of realism, which emphasized photographic representation of the real life, a style that had dominated the American scene for four decades, the playwright insisted on Plastic Theater, which combined all elements of production- dialogue, action, setting, and lighting, even props - in a unified and symbolic expression of truth. This approach, which can be absolutely considered innovative for that time, was explained by Williams himself in his Production Notes to *The Glass Menagerie* showing its validity through the play itself.

Thus Williams proclaimed a new period in drama and a form, visibly and intentionally American, a popular art form that embodies all levels of American culture and life and that is

undoubtedly poetic in all its intentions. The search for a concrete form of expression - a form in harmony with poetic vision - is a motive that manifests itself throughout Williams's work.

Ironically, throughout his career Williams was praised for his 'Realism' by critics such as Eric Bentley, who accepted nothing of value in his work other than a realistic portrayal of circumstances and characters. Perhaps these critics may have been 'deceived' when they categorized Williams simply as a Realist because he grounds his poetic dialogue on concrete details such as proper names, specific places and references, popular songs, and the most used phrases and words at the moment. The fact that the original production of *The Glass Menagerie* and his major plays that ensued were far removed from the playwright's desire for a plastic representation led to misunderstandings and even attacks on his method by many of Williams's early critics. But his purely dramatic perseverance, along with the enthusiastic response of the spectators, brought about the guaranteed success of the writer.

C.W.E. Bigsby, who is the only critic to have written about Williams's works written in the 1930s before they were published, argues that Williams is not a committed writer. He sees in Williams's work not "a political denial of capitalism, but the reaction of a Romantic to the modern" (Bigsby, 1984, p. 169) and this is enough to justify the latter's assessment of Williams in fact as an uncommitted writer. However, in Williams's case, the contrast between politics and the Romantic is not valid, and this has made the critical debate about the meaning and significance of his work quite vague. It is quite ironic that in his afterword to *Camino Real* Williams expresses his loyalty to Romanticism by quoting a few verses from a play by George Bernard Shaw, the great social drama playwright, with whom he is thought to have fewer things in common than with any other playwright. 'Romantic' and 'Revolutionary' would be the right qualifications for a writer who claims to be more engaged than Arthur Miller, who is considered the supreme social American playwright.

Williams's dramatic power stems not only from the content of his plays, but also from the nonlinear structural patterns and technical supporting devices he masterfully intertwines in his plays. His use of symbols such as the animal figures in *The Glass Menagerie*, the use of music, lighting and setting to enable the narrator to move freely in and out of his memory, the names of the 'destinations' of streetcars in *A Streetcar Named Desire*, and of course the moving images created by the titles of his plays, make his characterizations and themes more powerful through colorings and allusions, as well as give a third hypnotizing dimension to his plays.

Tennessee Williams brought a wonderful blend of prosaic reflection and poetic passion to the American theater. No other American playwright has created such a distinctive dramatic world, or such powerful characters, in which the need for self-esteem and desperate courage is masterfully intertwined. The fact that they have chosen to theatricalise themselves and the world around them as a defense against the real world, puts the writer's own effort at the center of attention; in this sense, too, Williams was the protagonist of all his plays. Because he always did his best when he addressed his own experience, reshaping it in an attempt to come to terms with what he thought was the pressure of a life distorted by psychological confusion. Like Eugene O'Neill he turned his life into art, and the effect was the same for both writers. His life "became a bad theater; while his theater, a living monument" (Bigsby, 2000, p.57).

Tennessee Williams's art is characterized by a great complexity thanks to the combination of themes and main motives of his plays - South, violence, sexuality - with various dramatic

techniques that combine elements of psychological Realism, Romanticism, Epic Theater, Plastic Theater, Symbolism, Expressionism, Surrealism, etc. All these features of Williams' s art prove quite well that his drama was a clear denial of conventional Realism in theater, which he clearly explained in the Production Notes to *The Glass Menagerie*: “Everyone should know nowadays the unimportance of the photographic in art: that truth, life or reality is an organic thing which the poetic imagination can represent, in essence, only through transformation, through changing into other forms than those which were merely present in appearance” (Williams, 1949, p.14).

It is not at all surprising that Williams’s best plays have the most perfect structure - their dramatic progression is marked by austerity, coherence, and a lack of problematic issues that may attract and distract the playwright. They are also almost the most unaffected plays by the intellectual mist, in which Tennessee Williams, like his fellow dramatist, Eugene O’Neill, was very inclined to disappear.

Tennessee Williams never expressed any admiration for the previous American playwrights; however, he was most influenced by the prominent Russian playwright Anton Chekhov. Chekhov, with his elegant combination of the comic and the tragic, his lonely characters, and his dark sensibilities, was a powerful inspiration for Williams’s work. At the same time, Williams’s plays are completely American, both in terms of the setting and the characters. Another very important influence was that of the British novelist D. H. Lawrence, who provided Williams with the description of sexuality as a quite living force in life; Williams alludes to Lawrence in *The Glass Menagerie* as one of Tom Wingfield’s favorite writers. The American poet Hart Crane also exercised a major influence on Williams; the playwright found a great source of inspiration in Crane's tragic life and death, his outspoken homosexuality, and his determination to write poetry that did not imitate European sensibilities. Tennessee Williams also belongs to the tradition of Southern writers who have enlivened the literary language with the lyricism of American Southern English.

## CONCLUSION

Blanche DuBois in *A Streetcar Named Desire* confesses that she has “always depended on the kindness of strangers” (Williams, 1951, p. 165). This was no less true of Williams himself, whose work was a strange mixture of self-discovery and self-concealment. The strangers are the spectators he invites to react to the tormented, alienated and weak characters he brings on stage. Undeniably they are him, and this is not in the sensational sense that newspaper reviewers believe. His art was the means of communication of a pathologically timid man; the difficulty of his characters to reach each other was an expression of his fear that his plays did not convey good communication.

The poetry implied in his work, as well as the reliance on dramatic symbols, testified to the efforts he made to establish indirect contact. Evaluating the direct treatment method as incapable of preserving the details of the thoughts and emotions he intended to embrace, he turned to the allusive one. That was the answer of a poet. And that was how he saw himself.

Sometimes he created a kind of poetry which seldom escaped its origins out of pity for himself, but other times he conceived a deeply touching lyricism which gave his characters and the settings in which they found themselves a meaning he feared his life missed. He was as original as few other writers are. His works communicated to readers through his own voice: a



hypnotizing, lyrical and powerful voice, the voice of one of the greatest playwrights of American drama, undeniably the most prominent one of the second half of the last century.

## REFERENCES

- Bigsby, C. W. E. (2000). Tennessee Williams: The theatricalising self. In *Modern American Drama, 1945- 2000*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downer, A. (1951). *Fifty years of American drama, 1900-1950*. Chicago: Regnery.
- Durham, F. (March 1971). Tennessee Williams, theatre poet in prose. *South Atlantic Bulletin*, 36(2).
- Jackson, E. M. (1965). *The broken world of Tennessee Williams*. Madison and Milwaukee: University of Wisconsin Press.
- Kolin, P.C. (2008). Introduction: The panoptic Tennessee Williams. *The influence of Tennessee Williams: Essays on fifteen American playwrights*. (Ed. Philip. C. Kolin. Jefferson). N.C.: Mc Farland.
- Leverich, L. (1995). *Tom: The unknown Tennessee Williams*. New York: Crown.
- Mamet, D. (14 April 1983). *Rolling stone*.
- Migid, M. (1964). The innocence of Tennessee Williams. *Essays in the modern drama* (Ed. Morris Freedman). Boston: D.C.Heath & Co.
- Van Antwerp, M.A. & Johns, S. (1984). (Ed.). *Tennessee Williams - Dictionary of literary biography*. Documentary Series 41. Detroit: Gale.
- Vidal, G. (1985). *Introduction. Tennessee Williams: Collected stories*. New York: New Directions.
- Williams, T. (1951). Prelude to a comedy. In *Where i live: Selected essays*. (Ed. Day, C. R. & Woods, B.). New York: New Directions.
- Williams, T. (1951). *A streetcar Named desire*. New York: Signet.
- Williams, T. (1978). Tennessee Williams interviews himself. In *Where i Live: Selected essays*. (Ed. Day, C. R. & Woods, B.). New York: New Directions.
- Williams, T. (20 March 1955). Williams: Person to person. *New York Times.*, sec 2:1.





## Örgütsel Vatandaşlık Duygusal Zekâ ve İş-Aile Yayılımı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

*Examining the Relationships Between Organizational Citizenship Behaviours Emotional Intelligence and Work-Family Spillover*

Ali Eryılmaz<sup>1\*</sup>

Ahmet Cevdet Açıkgöz<sup>2</sup>

Emre Er<sup>3\*</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Prof.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr., Yıldız Technical University, Turkey

aeryilmz@yildiz.edu.tr

ORCID ID 0000-0001-9301-5946

<sup>2</sup>Öğretmen, MEB, Türkiye

Teacher, MoNE, Turkey

cevdetacikgoz@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-9513-2070

<sup>3</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Assist. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey

emreer@yildiz.edu.tr

ORCID ID 0000-0002-9084-6768

Makale geliş tarihi / First received : 01.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 31.03.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların tümü makalenin tamamına ortak katkı sağlamıştır.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

2- Mevcut çalışmaya ilişkin Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulunun 24/12/2020 tarih ve 2020/11 sayılı kararı ile alınan Etik Kurul izni bulunmaktadır.

3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 10%

### Atıf bilgisi / Citation:

Eryılmaz, A., Açıkgöz, A.C., Er, E. (2021). Örgütsel vatandaşlık duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 340-353.

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı çağrı merkezi çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına duygusal zekâ ve iş-aile yayılımlarının etkisinin incelenmesidir. Çalışma ilişkisel tarama olarak tasarlanmış ve 200 çalışan araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği", "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "İş-Aile Yayılımı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri IBM SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık ile duygusal zekâ, pozitif iş-aile ve aile iş yayılımı arasında olumlu, negatif aile-iş, iş-aile yayılımı arasında olumsuz ilişki mevcuttur. Araştırmada kadın katılımcıların duygusal zekâ ve negatif iş-aile yayılımı algıları erkek katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlığın yordanma düzeyinin anlaşılmasına ilişkin çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda duygusal zekâ ve pozitif iş aile yayılımının örgütsel vatandaşlığın olumlu yordayıcıları oldukları anlaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına dayalı olarak çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarında duygusal zekâ düzeyleri ve iş-aile dengelerinin daha detaylı anlaşılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

## Anahtar Kelimeler

Örgütsel vatandaşlık, Duygusal zekâ, İş-aile yayılımı, Aile –iş yayılımı.

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of emotional intelligence and work-family spill over on the organizational citizenship behaviors of call center employees. The study is designed as a relational screening and 200 employees were included in the study. "Organizational Citizenship Behavior Scale", "Emotional Intelligence Scale" and "Work-Family Distribution Scale" were used to collect the data of the study. Research data were analyzed using IBM SPSS 22 package program. According to the results of the research, there is a positive relationship between organizational citizenship and emotional intelligence, positive work-family and family-work spill over, and a negative relationship between family-work, work-family spill over. In the study, female participants' perceptions of emotional intelligence and negative work-family spill over were found to be higher than male participants. Multiple regression analysis was conducted to understand the predictive level of organizational citizenship. As a result, it has been understood that emotional intelligence and positive work-family spill over are positive predictors of organizational citizenship. Based on the results of the study, suggestions were made for a more detailed understanding of emotional intelligence levels and work-family balances in employees' organizational citizenship behaviors.

## Keywords

Organizational citizenship, Emotional intelligence, Work-family spillover, Family-work spillover

## GİRİŞ

Çalışanların kendilerinden beklenen rol ve sorumluluklardan daha fazlasını yerine getirmeleri örgütsel süreçlerin iyileştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Örgütlerde beklenen hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla çalışanların sergilediği çaba literatürde örgütsel vatandaşlık davranışı olarak ifade edilmektedir (Sezgin, 2005). Örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin literatürde en sık karşılaşılan tanım Dennis W. Organ tarafından yapılmıştır. Organ'a (1988, s. 4) göre örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışma ortamında birey için belirlenen standartlar ve iş tanımları dışında, isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen ve organizasyonun etkili bir biçimde işlemesini sağlayan davranışlardır. Örgütsel vatandaşlık davranışları çalışanlar arasındaki işbirliğini artırması ve bireysel sorumluk almayı desteklemesi bakımından okul gelişimine katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte işe yeni başlayan çalışanların sosyalleşme sürecine destek olma, iş yükünün artması durumunda diğer çalışanlara yardımcı olma, örgütsel süreçlerin iyileştirilmesi amacıyla yenilikçi fikir geliştirme, işe gelemeyen veya performansı düşen çalışma arkadaşlarına yardımcı olma çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarına örnek olarak gösterilebilir (Kelloway, Loughlin, Barling ve Nault, 2002, s. 150).

Örgütsel vatandaşlığın temel varsayımları incelendiğinde, örgüte yönelik katkı sağlanması, örgütsel süreçlerin kolaylaşmasının sağlanması ve diğer çalışanların da benzer davranışlar sergilemeye teşvik etmenin önemli olduğu görülmektedir (Bolino, Turnley ve Niehoff, 2004). Örneğin deneyimli çalışanların göreve yeni başlayanlara destek olması, örgütsel ve yönetsel süreçlerin iyileşmesinin yanında yeni çalışanların örgüte uyumu ve mesleki gelişim süreçlerini de olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte çalışanlar arasında yüksek düzeylerde yardım etme ve işbirliği davranışının grup uyumunu artıracığı, örgütü çalışmak için daha cazip bir yer haline getireceği ve örgütsel verimliliği artıracığı tahmin edilmektedir (George ve Bettenhausen, 1990; Podsakoff, Ahearne ve MacKenzie 1997). Örgütsel vatandaşlığın bireysel ve örgütsel olarak olumlu çıktıları baskın olduğundan literatürde genellikle sözkonusu çıktılarının açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerinin bazı olumsuz sonuçları da söz konusudur. Çalışanların iş yerinde fazladan rol ve sorumluluk almaları diğer arkadaşlarının kendileri hakkında olumsuz algılara sahip olmalarına neden olabilir. Bununla birlikte bazı çalışanların örgütsel vatandaşlık düzeyinin yüksek olmasında iş-aile dengesinin kurulamaması ve bireysel olarak yaşanan yalnızlığın giderilmesinin amaçlanmasının etkili olabileceği ifade edilmektedir (Bolino, Turnley ve Niehoff, 2004, s. 234).

Örgütsel vatandaşlık davranışı çalışanların iş yaşantılarını birçok boyutuyla etkilemesi bakımından önemli bir kavram olarak görülmektedir. İşte geçirilen yaşantılar çalışanların yaşamlarını farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Çalışanların iş arkadaşlarıyla ilişkilerinin iş ve aile hayatlarını etkilediği söylenebilir. İş yerinde özellikle çalışanların ilişkileri yönetme yeterlikleri ile duygularını yönetme düzeyleri arasında ilişki kurmak mümkündür. Çalışanların duygularını tanıması, kendilerini motive edebilmesi veya duygularını doğru ifade edebilmesi duygusal zekâ kavramıyla açıklanmaktadır (Arslan, 2019). Duygusal zekâ, duyguları algılama ve ifade etme, düşünce düzeyindeki duyguları özümseme, duyguyla anlama ve akıl yürütmeye ek olarak kendisinin ve başkalarının sahip olduğu duyguları düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Baron (1997) ise duygusal zekâyı, bireyin çevresel talep ve baskılarla etkili bir şekilde başa çıkabilme

özelliğini kapsayan duygusal, kişisel, sosyal becerilerin bütünü olarak ifade etmiştir. 1995 yılında Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" kitabını yayınlaması ile kavrama yönelik ilgi artmış, birçok araştırmada tartışılmaya başlanmış ve konu kamuoyunun gündemine girmiştir (Yeşilyaprak, 2001). Goleman'a göre (1995), zekâ bilişsel ve duygusal zekâ olarak ikiye ayrılmakta olup, iki zekânın birbirleriyle etkileşimde bulunmadan gerçek anlamda etkili olamamaktadır. Ayrıca yazara göre duygusal zekâyı; duyguları anlayabilme, tanıyabilme, böylece doğru kararlar alabilme, olumsuz duygularla başa çıkabilme, harekete geçebilme ve dürtülerine hâkim olabilme olarak tanımlamak mümkündür.

Duygusal zekânın iş hayatındaki etkileri farklılık göstermektedir. Örneğin bir çalışan eğer ortaya çıkan çatışmayı yönetmek amacıyla gereken duygusal öz-yönetim becerilerinden yoksunsa saldırgan bireylerle özdeşleşerek iletişimi yıkıcı boyutlara götürecektir ve ortak noktada uzlaşma olasılığını ortadan kaldıracaktır (Bachman, Stein, Campbell ve Sitarenios, 2000). Olumlu duygu durumları çalışanlar açısından örgütsel yaşamda bireylerarası sorunların ve karmaşık problemlerin çözülmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek olan çalışanların diğerlerine göre farklı koşullara uyum sağlama yeteneklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum duygusal zekâsı yüksek çalışanların iş stresiyle, iş veya aile hayatında yaşadıkları değişikliklerle karşılaşırken diğer bireylerle benzer zorluklarla karşılaşmalar da kendilerine göre bu sorunları çözme yeterliklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Carmeli, 2003, s. 797).

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar, bireylerin iş ve aile yaşantılarında, özellikle karşı tarafın ilişkilerini anlama ve ilişkileri yönetme bakımından önemli sayılmaktadır. Duygusal zeka ile liderlik davranışları (Delice ve Günbeyi, 2013), yöneticilerin problem çözme yöntemleri (Akın, 2004), örgüt performansı (Doğan ve Demiral, 2007), iş doyumunu ve performansı (Sy, Tram, ve O'Hara, 2006), örgütsel bağlılık (Nikolaou ve Tsaousis, 2002); ailede birlik ve beraberlik (Özabacı, 2006), aile içi etkili iletişim (İsmen, 2004) ve iş-aile rolleri çatışmaları (Akintayo, 2010) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar mevcuttur.

Bireyin iş ve aile yaşamı arasındaki etkileşim ve bu iki alanda sahip olduğu roller hem iş hayatında hem de genel yaşamında önemli bir etkiye sahiptir (Polatçı ve Keser, 2017). Çalışanların iş ve aile yaşantıları karşılıklı olarak birbirini etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte literatürde iş yaşamının aileyi etkileme gücünün, ailenin işi etkileme gücüne göre daha yüksek düzeyde olacağını öne süren teoriler mevcuttur (Pleck, 1977). Aile yaşantısı iyi olan bir bireyin bu durumu iş yaşantısına transfer etmesi veya iş yaşantısında sorunlar yaşayan bireyin ise bu durumu ailesi ile ilişkilendirmesi olasıdır. Sonuç olarak iş hayatında yaşananların aile yaşantılarını, aile hayatında yaşananların ise iş yaşantılarını etkilemesi mümkündür. Literatürde bu durum; iş-aile yayılımı kavramıyla açıklanmaktadır (Polatçı, 2014). Buna göre bireyin her iki yaşam alanının birbiri üzerinde etkili olması beklenmektedir. İşte yaşananlar aile hayatına ya da tam tersi şekilde, ailede yaşananlar iş hayatına getirilebilir (Hanson, Hammer ve Colton, 2006).

İş-aile yayılımı ile ilgili öncü araştırmalarda çalışanlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve çoğunun ailelerinde yaşadıklarının iş yaşantılarını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır (Crouter, 1984). Ayrıca araştırmada evden işe pozitif ve negatif etki incelendiğinde, küçük yaşta çocuğu olan kadınların, daha büyük yaşta çocuğu olanlara göre iş-aile etkileşiminin daha yüksek düzeyde yayılma gösterdikleri ifade edilmiştir. Buna göre

çocukların yaşları ile iş-aile yayılımına etkisi arasında ilişki olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar iş-aile yayılımını pozitif ve negatif boyutları olan bir kavram olarak ele almıştır. Pozitif iş-aile yayılımı, ailenin işi desteklemesi, işi kolaylaştırması ve geliştirmesi olarak ele alınırken; negatif iş-aile yayılımı çalışılan işi zorlaştıran, problemlili ve rahatsız edici bir duruma sokan durumlar olarak tanımlanmaktadır (Kirchmeyer, 1993). Pozitif iş-aile yayılımı, iş hayatından edinilen olumlu etki, değer, beceri ve davranışların aile hayatına yansımalarıdır. Ailede yaşananların, iş yaşantılarının ve zorluklar karşısında mücadele ederek başarıya ulaşma olarak tanımlanan psikolojik sermayeyi etkilemesi (Polatçı, 2011) nedeniyle çalışanların mesleki performanslarında belirleyici role sahiptir.

Örgütsel vatandaşlık üzerine yapılan araştırmalarda katılımcıların demografik değişkenlerinin yanı sıra liderlik, örgüt kültürü, bireysel iş performansı ve örgütsel adalet gibi değişkenlerin sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansını etkilemesi (Çelik ve Çıra, 2013; Er, Akyol ve Koşar, 2019; Williams ve Anderson, 1991). Söz konusu çalışmalarda genellikle örgütsel vatandaşlık davranışının sonucunda ortaya çıkan bireysel ve örgütsel değişkenlere odaklanıldığı görülmektedir. Başka bir anlatımla birçok çalışmada örgütsel vatandaşlık bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Literatürde sınırlı sayıda çalışmada örgütsel vatandaşlığın açıklanmasına yönelik araştırma yer almaktadır (Koşar ve Yalçınkaya, 2013; Yıldırım ve Kara, 2018).

Örgütsel vatandaşlık ile ilgili çalışmalarda genellikle örgütsel değişkenler ile vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Mevcut araştırmada çalışanların bireysel özelliklerinin açıklayıcısı olarak duygusal zekâ ve aile ile iş yaşamları arasındaki geçişkenliğin incelenmesi amacıyla iş-aile yayılımı kavramları kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın örgütsel vatandaşlığın bireysel değişkenlerle ve örgüt dışı etmenlerle potansiyel ilişkisinin anlaşılması bakımından da önem taşımaktadır.

Mevcut araştırmada örgütsel vatandaşlığın bireysel değişkenler olarak duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı ile ilişkisi incelenmiştir. Literatürde örgütsel vatandaşlığın ortaya çıkmasında etkili olan bireysel ve örgütsel değişkenlerin incelendiği çalışmaların sınırlı olması ve eğitim yönetimi alanında duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı kavramları ile ilgili çalışmaların sınırlı olması nedeniyle mevcut çalışma ile literatüre katkı yapılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada çalışanların örgütsel vatandaşlık, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Katılımcıların, örgütsel vatandaşlık, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı düzeyleri nedir?
- 2) Örgütsel vatandaşlık, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 2) Duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı örgütsel vatandaşlığın anlamlı yordayıcıları mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010). Çalışmanın amacı örgütsel vatandaşlık davranışı, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Çalışma

kapsamında katılımcıların duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı düzeylerinin örgütsel vatandaşlık üzerindeki yordayıcılıkları incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni örgütsel vatandaşlık, bağımsız değişkenleri duygusal zekâ ve iş-aile yayılımıdır. Çalışmada, örgütsel vatandaşlık, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amaçları doğrultusunda, evrenin temsilci örneğini almak yerine, amaçlı olarak bir kesimi örnek olarak almaktır (Sencer, 1989, s 386). Çalışma, 2019 yılında özel bir çağrı merkezinde çalışan 18-45 yaşları arasında 106 erkek (%53) ve 94 kadın (47) çalışan olmak üzere toplam 200 kişi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan çalışanların yaş ortalaması 27,36 ve standart sapması 4,57'dir. Mesleki deneyim açısından 1-3 yıl arasında 69 (% 34.5), 4-6 yıl arasında 84 (%42), 7 yıl ve üzerinde 47 kişi (%23.5) yer almaktadır. Eğitim düzeyi bakımından katılımcıların yarısına yakını lisans mezunu (%48), üçte bire yakını önlisans mezunu (%27) ve dörtte biri lise mezunu (%25) olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmaya ilişkin Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulunun 24/12/2020 tarih ve 2020/11 sayılı kararı ile alınan Etik Kurul izni bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında kullanılan ve iki bölümden oluşan anket formu ve araştırmada kullanılan ölçeklerin psikometrik özelliklerine ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği:** Williams ve Anderson (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Basım ve Şeşen (2006) tarafından yapılmıştır. 6'lı Likert tipinde olan ölçek, 19 maddeden oluşmakta ve 1 (hiçbir zaman) ile 6 (her zaman) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar örgütsel vatandaşlık davranışının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Uygulanan örneklem grubunda ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

**Duygusal Zekâ Ölçeği:** Araştırmada, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen ve Austin, Saklofske, Huang ve McKenney tarafından 2004 yılında revize edilen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 41 maddeden oluşmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .82, alt ölçekler için ise .75, .39 ve .76 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Bağlantı Analizi sonuçlarına göre ölçek toplam puanı için bir hafta aralıklı iki uygulamanın sonucu  $r = .49$ ; iki hafta aralıklı iki uygulamanın sonucu  $r = .56$  olarak bulunmuştur. Uygulanan örneklem grubunda ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

**İş-Aile Yayılımı Ölçeği:** Grzywacz ve Marks (2000) tarafından geliştirilen ölçek Polatçı (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Beşli Likert tipinde geliştirilen bu ölçek, 12 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; pozitif iş-aile yayılımı, negatif iş-aile yayılımı, pozitif



aile-iş yayılımı ve negatif aile-iş yayılımıdır. Ölçeğin iç tutarlılığı pozitif ve negatif aile-iş yayılımı için sırasıyla, .70 ve .80; pozitif ve negatif iş-aile yayılımı için ise .73 ve .83 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı alt boyutlar için .70 ile .82 arasındadır. Uygulanan örneklem grubunda ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri analizi yapılırken IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında duygusal zekâ ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Verileri çoklu regresyon analizine hazır hale getirmek amacıyla çok yönlü uç değerler, Mahalonobis uzaklık testiyle incelenmiştir. Ki-kare analizinde. 001'den küçük olan 7 veri analiz dışında bırakılarak çok değişkenli normallik varsayımı karşılanmaya çalışılmıştır. Regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı problemi olup olmadığı VIF ve tolerans değerleriyle incelenmiştir. Analiz sonucunda VIF ve tolerans değerlerinin istenen koşulları sağladığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlere ilişkin VIF ve tolerans değerleri Tablo 1'de verilmektedir.

**Tablo 1.** Bağımsız değişkenlerin tolerans ve vif değerleri

Değişkenler	Tolerans	VIF
Duygusal Zekâ	.87	1.14
Pozitif İş-Aile yayılımı	.80	1.25
Negatif İş-Aile yayılımı	.79	1.28
Pozitif Aile-İş yayılımı	.78	1.27
Negatif Aile-İş yayılımı	.72	1.38

### BULGULAR

Araştırma verilerinin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 2'de katılımcıların örgütsel vatandaşlık, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı düzeyleri yer almaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların örgütsel vatandaşlık, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı düzeyleri

Değişkenler	n	$\bar{x}$	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Örgütsel Vatandaşlık	200	5.08	.45	-.346	-.121
2. Duygusal Zekâ	200	3.88	.45	-.343	-.381
3. Pozitif İş-Aile yayılımı	200	4.38	.71	-1.17	.845
4. Negatif İş-Aile yayılımı	200	2.83	1.24	.285	-1.045
5. Pozitif Aile-İş yayılımı	200	3.48	1.13	-.585	-.566
6. Negatif Aile-İş yayılımı	200	3.93	.97	-.918	.656

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların örgütsel vatandaşlık ( $\bar{x} = 96.39$ ) ve duygusal zekâ ( $\bar{x} = 158.75$ ) düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların iş-aile yayılımı bakımından pozitif aile-iş yayılımı bakımından negatif algının daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre ise en homojen dağılımın pozitif iş-aile yayılımında ( $S = .71$ ), en heterojen dağılımın ise duygusal zekâ algısında ( $S = 18.41$ ) gerçekleştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması halinde verilerin normal dağıldığını savunmuşlardır. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin ve boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 ile -1.5 arasındadır. Bu yüzden çalışmada parametrik testler kullanılmıştır.

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı düzeylerinin arasındaki ilişkiler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Duygusal Zekâ ve İş-Aile Yayılımları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Örgütsel Vatandaşlık	1.00	.31**	.20**	-.19**	.18**	-.17**
2. Duygusal Zekâ		1.00	.12**	-.11**	.19**	-.25**
3. Pozitif İş-Aile yayılımı			1.00	-.02**	.41**	.14**
4. Negatif İş-Aile yayılımı				1.00	.01**	.45**
5. Pozitif Aile-İş yayılımı					1.00	.04**
6. Negatif Aile-İş yayılımı						1.00

\*\*  $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal zekânın alt boyutlarından iyimserlik ile düşük düzeyde ve olumlu ilişkili olduğu görülmektedir ( $r = .31$ ,  $p < .01$ ). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duyguların değerlendirilmesi alt boyutu arasında düşük düzeyde ve olumlu ilişki bulunmuştur ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ). Benzer şekilde örgütsel vatandaşlık ile pozitif aile-iş yaşamı arasında olumlu ilişki bulunmuştur ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ). Bununla birlikte duygusal zekâ ile negatif iş-aile yayılımı ( $r = -.11$ ,  $p < .01$ ) ve negatif aile-iş yayılımı ( $r = -.25$ ,  $p < .01$ ) düşük düzeyde ve negatif ilişkilidir. Tabloya göre duygusal zekâ ile pozitif iş-aile yayılımı ( $r = .12$ ,  $p < .01$ ) ve pozitif aile-iş yayılımı ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ) arasında düşük düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur.

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4.** Örgütsel vatandaşlık, Duygusal Zekâ ve İş-Aile yayılımı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 94)		Erkek (n = 106)		t	sd	P
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
1. Örgütsel vatandaşlık	5.07	.46	5.09	.45	.27	198	.79
2. Duygusal zekâ	3.98	.44	3.78	.44	-3.21	198	.00
3. Pozitif aile-iş yayılımı	4.41	.76	4.35	.66	-.58	198	.56
4. Negatif aile-iş yayılımı	3.02	1.27	2.66	1.18	-2.13	198	.03
5. Negatif iş-aile yayılımı	3.56	1.16	3.41	1.10	-.92	198	.35
6. Pozitif iş-aile yayılımı	4.04	.98	3.82	.95	-1.16	198	.11

Tablo 4 incelendiğinde duygusal zekâ ve negatif iş-aile yayılımı değişkenlerine göre cinsiyet açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre kadın katılımcıların duygusal zekâ ortalamalarının ( $\bar{x}$ =3.98) erkeklere göre ( $\bar{x}$ =3.78) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (t = -3.21; p < .05). Bununla birlikte katılımcıların negatif iş-aile yayılımı algılarında kadınların ( $\bar{x}$  =3.56) erkeklere göre ( $\bar{x}$ =3.41) daha yüksek olduğu (t = -.92; p < .05) görülmektedir. Katılımcıların pozitif aile-iş yayılımı negatif iş-aile yayılımı ve pozitif iş-aile yayılımı algıları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmamakla birlikte kadınların daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Son olarak kadın ve erkek katılımcıların duygusal zekâ değişkeninde birbirlerine en yakın algılara sahip oldukları (S = .44) ve negatif iş-aile yayılımı açısından farklı görüşlerin ortaya çıktığı (S = .127; S = 1.18) görülmektedir.

Tablo 5'te iş-aile yayılımı ve duygusal zekânın aile-iş yayılımının örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5.** İş-Aile yayılımı ve Duygusal Zekânın Örgütsel Vatandaşlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	p
Sabit	76.85	6.37		12.05	.00
Pozitif aile-iş	1.11	.94	.09	1.18	.24
Negatif aile-iş	-.66	.56	-.09	-1.16	.24

Negatif iş-aile	-1.02	.59	-.13	-1.73	.08
Pozitif iş-aile	1.36	.68	.15	1.98	.04
Duygusal zekâ	.09	.03	.19	2.70	.01

R=.37. R<sup>2</sup>=.14. F= 6.226 \*p<.05.

Tablo 5 incelendiğinde iş-aile yayılımının örgütsel vatandaşlığı anlamlı düzeyde yordadığı (R=.37. R<sup>2</sup>=.14. F= 6.226. p <.05) ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin toplam varyansın %14'ünü açıkladığı görülmektedir. İlgili  $\beta$  değerleri incelendiğinde en güçlü yordayıcı değişkenlerin duygusal zekâ ( $\beta =.19$ ) pozitif iş-aile yayılımı ( $\beta =.15$ ) olduğu görülmektedir. Negatif aile-iş ve negatif iş-aile yayılımı örgütsel vatandaşlığı olumsuz etkilemekle birlikte yordayıcılığı anlamlı değildir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mevcut çalışmada özel bir çağrı merkezinde görev yapan çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının açıklanması amacıyla duygusal zekâ ve iş-aile yayılımları incelenmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların örgütsel vatandaşlık, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımı düzeylerinin incelenmesi sonucunda katılımcıların örgütsel vatandaşlık ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu ( $\bar{x} = 5.08$ ;  $\bar{x} = 3.88$ ) görülmektedir. Özellikle iş-ile ilişkisi konusunda öncü çalışmalar yapan Pleck'e göre (1977) çalışanların olumlu duygu ve durumları işten eve olumsuz duygu ve durumları evden işe götürme ihtimalleri daha yüksektir. Bu durumu doğrular nitelikte mevcut çalışmada katılımcıların pozitif iş aile yayımlarının pozitif aile iş yayımlarına göre daha yüksek ve negatif aile-iş yayımlarını negatif iş-aile yayılımına göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla çalışanlar işteki olumlu durumları eve iletme ve evdeki olumsuz durumları işe iletme eğilimindedirler. Söz konusu durumun ampirik olarak desteklenmesi Türk kültüründe çalışanların iş-aile dengesinin anlaşılması ve bireylerin mutluluğu veya işyerinde verim gibi konuların çalışılmasında önemli katkı sağlayabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre örgütsel vatandaşlık, duygusal zekâ ve iş-aile yayılımlarının ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık ile duygusal zekâ arasında zayıf düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkinin ele alındığı birçok araştırma mevcuttur. Buna göre örgütsel vatandaşlık ile duygusal zekâ arasında orta düzeyde olumlu ilişki görülen (Çarıkcı, Kanten ve Kanten, 2010; Çüçen, 2014 Özyer ve Alici, 2015; Yancı ve Çiçek-Sağlam, 2014) ve ilişki bulunmayan (Gürbüz ve Yüksel, 2008) çalışmalar mevcuttur. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlara göre duygusal zekanın örgütsel davranış ile ilişkili bulunması literatür ile uyumludur.

Çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeyleri kadınlar lehine yüksek bulunmuştur. Literatürde kadınların duygusal zekâsının erkeklere göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar yoğunluktadır (Erdoğan, 2008; Katyal ve Awasthi, 2005; Nasir ve Masrur, 2010; Özdemir ve Özdemir, 2007). Bununla birlikte kadın ve erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinde farklılık bulunmayan araştırmalar mevcuttur (Çimli ve Çelik, 2019; Meshkat ve Nejatı, 2017). Literatürde duygusal zekanın genellikle kadın katılımcılar lehine anlamlı çıkması mevcut çalışmanın sonuçları ile de uyumludur.

Mevcut çalışmada kadın ve erkek katılımcıların negatif iş-aile yayılımları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer şekilde kadın katılımcıların daha yüksek düzeyde negatif iş-aile yayılımı yaşadığının belirtildiği çalışmalar mevcuttur (Birsbois, 2002). Kadın katılımcıların iş dolayısıyla edindikleri negatif yayılımın ailelerinde daha fazla algılanması erkeklere göre evdeki sorumluluklarının daha fazla olması ile açıklanabilir. İş-aile yayılımı konusunda Türkçe literatürdeki az sayıdaki çalışma arasında yer alan Polatçı ve Keser (2017) negatif iş-aile yayılımında kadınların daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu ve diğer yayılım boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Başka bir çalışmada negatif iş-aile ve pozitif aile-iş yayılmasında kadınlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Grzywacz. Almeida ve McDonald, 2002).

Çalışmada örgütsel vatandaşlığın iş-aile yayılımı ve aile-iş yayılımının negatif ve pozitif durumları ile duygusal zekâ tarafından yordanma durumu incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre örgütsel vatandaşlık pozitif iş-aile yayılımı ve duygusal zekâ değişkenleri tarafından olumlu yordanmaktadır. Başka bir anlatımla bireylerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu iş-aile yayılımlarının olması ve duygusal zekâ düzeyleri etkilidir. Literatürde duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık üzerindeki olumlu etkilerini ifade eden birçok araştırma mevcuttur (Çarıkcı, Kanten ve Kanten, 2010; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Örucü ve İzci, 2015; Tokmak, Yıldız ve Turgut, 2013). Ancak aile ve iş ilişkisinin örgütsel vatandaşlığa etkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar örgütsel vatandaşlığın bireyin duygusal zekâsı ve aile-iş hayatı dengesi ile olan ilişkisinin açıklamasına sağladığı katkı açısından önemlidir. Buna göre bireylerin örgütte verimli çalışma ortamına katkı sağlayabilmelerinde duygusal zekânın önemi ve aile-iş dengesinin etkisi üzerinde durulması gereken dinamiklerdir. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçların sözkonusu bireysel ve ailevi değişkenlerin örgütsel değişkenler üzerinde rolünün vurgulanması bakımından önemli olduğu görülmektedir.

Başka çalışmalarda katılımcıların aile hayatları ve iş-aile dengelerinin daha iyi anlaşılabilmesi bakımından aile hayatlarına ilişkin bazı değişkenler eklenebilir. Çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi dikkate alındığında işe alım ve mesleki gelişim süreçlerinde duygusal gelişimin dikkate alınması sağlanabilir. Çalışanların işten aileye veya aileden işe getirdikleri olumlu veya olumsuz özelliklerin belirli aralıklarla incelenmesi işyerinde verimi ve çalışanların kendileri ve işlerine yönelik olumlu algılarının desteklenmesini sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akintayo, D. I. (2010). Influence of emotional intelligence on work-family role conflict management and reduction in withdrawal intentions of workers in private organizations. *The International Business & Economics Research Journal*, 9(12), 131-140.

- Arslan, G. S. (2019). *Duygusal zekâ ve iş tatmini ilişkisi: Bir kamu kurumu örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bachman, J., Stein, S., Campbell, K. & Sitarenios, G. (2000). Emotional intelligence in the collection of debt. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(3), 176-182.
- Baron, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion in groups. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-675.
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Niehoff, B. P. (2004). The other side of the story: Reexamining prevailing assumptions about organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 14(2), 229-246.
- Brisbois, R. M. (2002). A multidimensional assessment of work family spillover. *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (304803108). 1 Ocak 2020 tarihinde <https://www.proquest.com/docview/304803108?accountid=17384> adresinden alındı.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Crouter, A. C. (1984). Spillover from family to work: The neglected side of the work-family interface. *Human Relations*, 37(6), 425-441.
- Çarıkcı, İ., Kanten, S., & Kanten, P. (2010). Kişilik, duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 41-65.
- Çelik, M., & Çıra, A. (2013). Örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde aşırı iş yükünün aracılık rolü. *Ege Akademik Bakış*, 13(1), 11-20.
- Çimli, S., & Çelik, M. (2019). Çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkma tarzları üzerine etkisi. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 80-92.
- Çüçen, M. (2014). *Duygusal zekâ ile bütüncül performansın bir unsuru olarak örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki Adnan Menderes Üniversitesi idari personeli üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Delice, M. & Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Er, E., Akyol, B., & Koşar, S. (2019). Örgütsel vatandaşlık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, Çeşme, İzmir.
- Eymen, E. (2007). *Duygusal zekâ*. İzmir: Kalite Ofisi Yayınları.



- George, J. M. & Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior sales performance and turnover: A grouplevel analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology*, 75, 698-709.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel. Çev.) İstanbul: Varlık.
- Grzywacz, J. G., Almeida, D. M. & McDonald, D. A. (2002). Work-family spillover and daily reports of work and family stress in the adult labor force. *Family relations*, 51(1), 28-36.
- Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Hanson, G. C., Hammer, L. B., & Colton, C. L. (2006). Development and validation of a multidimensional scale of perceived work-family positive spillover. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(3), 249-265.
- İşmen, A. E. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 55-77.
- Katyal, S., & Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17(2), 153-155.
- Kelloway, E. K., Loughlin, C., Barling, J., & Nault, A. (2002). Self-Reported Counterproductive Behaviors and Organizational Citizenship Behaviors: Separate but Related Constructs. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1-2), March/June, 143-151.
- Kirchmeyer, C. (1993). Nonwork-to-work spillover: A more balanced view of the experiences and coping of professional women and men. *Sex Roles*, 28(9-10), 531-552.
- Koşar, D. & Yalçinkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 603-627.
- Lusch, R. F. & Serpkenci, R. R. (1990). Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail store managers. *Journal of Marketing*, 54(1), 85-101.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York, NY: Cambridge University Press.
- Meshkat, M. & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian universities. *SAGE Open*, 7(3), 1-8.
- Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

- Örücü, E. & İzci, Ç. (2015). Otel çalışanları açısından duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (45), 31-47.
- Özabacı, N. (2006). Emotional intelligence and family environment. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 169-175.
- Özdemir, A. Y., & Özdemir, A. (2007). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 393-410.
- Pleck, J. H. (1977). The work-family system. *Social Problems*, 24, 417-427.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M. & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262-270.
- Polatçı, S. (2011). *Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Polatçı, S. & Keser, A. (2017). İş aile yayılımının bireyin iş ve yaşam tatmini üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(2), 401-421.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sy., T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461-473.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, S. L. (2013). *Using multi variate statistics*. (6th. Ed.) Pearson Publishing. USA: Boston.
- Tokmak, İ., Yıldız, E., & Turgut, H. (2013). Duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: İş tatmininin aracılık rolü. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 96-114.
- Yancı, F., & Sağlam, A. Ç. (2014). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 298-313.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139-141.
- Yıldırım, Ç. & Kara, S. B. K. (2018). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 43-54.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601-617.



## Kadınlarda Sosyal Onay İhtiyacı, Kendini Sansürleme İsteği ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

*The Examination of Relationships Between Need for Social Approval, Willingness to Self-Censor and Depression Levels in Women*

Müge Yukay-Yüksel<sup>1</sup>

Şeniz Özgür-Şahin<sup>2\*</sup>

Gözde Ekici<sup>3</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Turkey  
[muge.yuksel@marmara.edu.tr](mailto:muge.yuksel@marmara.edu.tr)

ORCID ID 0000-0002-7425-2716

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye  
MA Student, Marmara University, Turkey  
[cagdas.seniz@gmail.com](mailto:cagdas.seniz@gmail.com)

ORCID ID 0000-0002-1695-4293

<sup>3</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye  
MA Student, Marmara University, Turkey  
[gzdee96@gmail.com](mailto:gzdee96@gmail.com)

ORCID ID 0000-0001-6183-0356

Makale geliş tarihi / First received : 22.12.2020

Makale kabul tarihi / Accepted : 01.04.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir.
- 2- Bu makale 9. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 3- Çalışma grubunda yer alan tüm kadınlara teşekkür ederiz.
- 4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 5- Veri toplama süreci 2019 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir.
- 6- Araştırmada kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan e-posta yoluyla alınmıştır.
- 7- Katılımcılara Aydınlatılmış Onam Formu sunulmuş ve gönüllü olarak araştırmaya katılım göstermeleri sağlanmıştır.
- 8- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 14%

### Atf bilgisi / Citation:

Yukay-Yüksel, M., Özgür-Şahin, Ş., Ekici, G. (2021). Kadınlarda sosyal onay ihtiyacı, kendini sansürleme isteği ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 354-369.

## ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, kadınların sosyal onay ihtiyaçları, kendini sansürleme istekleri ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 35 yaş ve üzeri 285 kadın oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği, Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği ve Beck Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman Korelasyon Analizi, Kruskal Wallis H Testi, Bağımsız Gruplar t Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, sosyal onay ihtiyacı ile kendini sansürleme isteği ve sosyal onay ihtiyacı ile depresyon düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde manidar bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kendini sansürleme isteği ile depresyon düzeyi arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerin (eğitim durumu, çalışma durumu, sosyal güvence, medeni durum, aile tipi) etkisini incelemek adına yapılan fark testleri sonuçlarına göre sosyal onay ihtiyacı aile tipine göre manidar bir farklılık göstermiştir. Kendini sansürleme isteğinin eğitim durumuna, çalışma durumuna ve medeni duruma göre manidar bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Depresyon düzeyinin ise çalışma durumuna göre manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

### Anahtar kelimeler

Kadın, Sosyal Onay İhtiyacı, Kendini Sansürleme İsteği, Depresyon

## ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the relationship between women's social approval needs, self-censorship, and depression levels. The study group of the research consists of 285 women aged 35 and over. In order to collect data in the research; Need For Social Approval Scale, The Willingness to Self-Censor Scale and Beck Depression Inventory were used. Spearman Correlation Analysis, Kruskal Wallis H Test, Independent Groups t Test and Mann Whitney U Test were used to analyze the data. When the findings are examined, it is seen that there is a moderately significant positive correlation between the need for social approval and the self-censorship and the need for social approval and the level of depression. On the other hand, a low level and positive relationship was found between the self-censorship and the level of depression. According to the results of the difference tests conducted in order to examine the effect of independent variables (educational status, employment status, social security, marital status, family type), the need for social approval varies significantly according to family type. The self-censorship showed a significant difference according to education, employment and marital status. Depression level was found to differ significantly according to working status.

### Keywords

Women, Need for Social Approval, Willingness to Self-Censor, Depression

## GİRİŞ

Bireyin çevresindeki kişilere, olaylara ve nesnelere duyduğu ilgi doğumla birlikte getirdiği bir durumdur ve sosyal ortamlarda kendisini göstermektedir. Bu ilginin beraberinde gelişen yakın ilişkiler kurma ve ilişkilerinde istendik biri olma arzusu, yaşam boyu gerçekleştirilmek istenen en önemli durumlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Erözkan, 2005). Kurulan ilişkiler içerisinde alınan geri bildirimler ise kişinin sosyal çevresi tarafından nasıl algılandığı ve istendik biri olup olmadığı değerlendirmelerinde etkili bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalara göre kişiler olumlu bir öz imajı destekleyen geri bildirimler almayı daha çok tercih etmektedirler (Akt. Leary, 2007). Bu tercih ise kişinin kendi düşünceleri yerine diğerlerinin ilgilerini, tercihlerini ve beklentilerini bir değerlendirme süzgecinden geçirerek, olumlu izlenimler yaratabilecek karşılıklar vermesine yol açmaktadır (Barreto ve Ellemers, 2000; Gino, Sezer ve Huang, 2020). İzlenim yönetimi olarak adlandırılan bu değerlendirme aşaması (Leary ve Kowalski, 1990) bir açıdan insanların sosyal onay almak adına diğerlerinde oluşabilecek izlenimleri yönlendirmekle sürekli olarak ilgilendikleri anlamına gelmektedir (Akt. Eberhard, Matthes ve Ulrich, 2015).

Kişiler kendi kimliklerini güçlendirmek adına sosyal onaylara ihtiyaç duymaktadırlar (Eberhard, Matthes ve Ulrich, 2015). Sosyal onay ihtiyacı, çevredeki kişilerin beklentileri olarak değerlendirilen kıstasların önemli görülmesi ve bu kişilerin çeşitli durumlar karşısında getirdikleri yargılara önem verilmesi ile alakalı bir kavramdır (Karaşar ve Öğülmüş, 2016). Bulunulan ortamlarda arzu edilen karşılıklar sunmak ve beğeni kazanacağı düşünülen davranışlarda bulunmak gibi onaylanmamayı engellemek üzere kişinin kendisini şekillendirme tavırları bu ihtiyacın göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Leite ve Beretvas, 2005; McCollum, 2009).

Kişilerarası etkileşimde önemli bir yere sahip olan sosyal onay ihtiyacı sosyal bağların kurulmasıyla yakınlaşmayı sağlarken aynı zamanda bireyin kendisinden çok diğerlerinin beklentilerine göre bir tutum sergilemesine neden olmaktadır (Karaşar ve Öğülmüş, 2016). Bu ihtiyacın davranışlarımıza ilişkin etkilerini inceleyen çalışmalara bakıldığında; sosyal onayın verilecek tepki üzerinde gecikmeye neden olduğu (Jones ve Tager, 1972), sosyal onay ihtiyacı yüksek olan kişilerin bu ihtiyacı düşük olanlara kıyasla davranışlarını daha sık değiştirdikleri (Buckhout, 1965) ve sosyal onay ihtiyacının verilen yanıtlar üzerinde cezalandırılmanın etkisinden daha kuvvetli olduğu (Crowne ve Strickland, 1961) sonuçlarının yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda çeşitli çalışmalar bu ihtiyacın; erkeklere kıyasla kadınlarda daha yüksek düzeyde olduğunu (Ambler ve Elkins, 1986; Akt. Dinç-Yurtal, 1999; Danilchenko, 2018) ve toplumun kültürel yapısından etkilendiğini ortaya koymuştur (Karaşar ve Öğülmüş, 2016; Twenge ve Im, 2007).

Türk toplumunda kişilerin kendilerini diğerleriyle olan ilişkilerine göre tanımladıkları, "Elalem ne der?" "Onun kulağına gitmesin" vb. ifadelerin bir uzantısı olarak (Karaşar ve Öğülmüş, 2016) kimi zaman duyguların gizlendiği ve açık iletişimin kurulmadığı görülmektedir (Şahan ve Akbaş, 2018). Kayahan ve arkadaşları (2003)'na göre küçük yaşlardan itibaren erkeklerden daha değersiz olduğunu öğrenip, düşük düzeyde bir benlik kavramı edinen kadınlar bu konuda daha çok baskı altındadırlar. Bu yönüyle kültürel yapımızda birçok konunun kadınlar tarafından konuşulması dahi tabulaştırılmakta ve kadınların sosyal hayatta ataerkil zihniyete boyun eğmeleri beklenmektedir (Komut, 2011). Kadınlara dönük idealize edilmiş kültürel reçetelerin içselleştirilmesi ise kurdukları ilişkilerde kendilerini

otantik bir şekilde ifade edememelerine (Hurst, 2010) diğer bir ifadeyle kendilerini sansürlemelerine neden olmaktadır.

Kendini sansürleme kavramı; kişiye ait gerçek görüşün, bu görüşü onaylamayacağı algılanan diğerleriyle paylaşılmaması olarak tanımlanmaktadır (Hayes, Glynn ve Shanahan, 2005). Bu kavram onaylanmamaktan kaçınmak adına (Chan, 2018; Hayes, Uldall ve Glynn, 2010), düşünce aktarımlarının bilinçli olarak engellemesi şeklinde de açıklanabilir (Das ve Kramer, 2013). Bu kavramla bağlantılı olarak Jack (1991, 1999) kadınlardaki depresif belirtileri incelemek adına “Kendini Susturma (Self-Silencing)” teorisini geliştirmiştir. Bu model toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve cinsiyete ilişkin sosyal beklentilerin kadınlarda belirli bilişsel şemalara yol açabileceğini önermiştir. Bu şemaların ise öfkeyi bastırarak, kendine yönelik bir şeyler yapmayı engelleyerek ve kendini ifade etmeyi sansürleyerek kadınlar üzerinde depresyona yönelik bir kırılabilirlik yaratabileceği belirtilmiştir (Akt. Grant ve arkadaşları, 2009). Yapılan araştırmalara bakıldığında da kendini susturmanın çeşitli kadın popülasyonları üzerinde depresif semptomlarla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir (Jack ve Dill, 1992; Duarte ve Thompson, 1999; Ali, Oatley ve Toner, 2002; Ali ve Toner, 2001).

Depresyonla ilişkili önemli değişkenlerden bir diğeri sosyal onay ihtiyacıdır. Beck ve arkadaşları (1979) diğerleri tarafından onaylanma ihtiyacı olduğuna inanan kişilerin bu onaya sahip oldukları zaman daha iyi hissettiklerine değinmiştir (Akt. Canlı ve Kardeşer, 2021). Dolayısıyla bu inancıya sahip olan kişiler, kendilerine değer atfetmek adına çevresindekilerin onayına bağlı kalacak şekilde işlevsel olmayan tutumlar sergileyebilmekte (Dobson ve Dozois, 2008) ve bu tutumlar depresyon süreçlerinin yaşanmasına neden olabilmektedir. Benzer şekilde Bebek (2012) onay bağımlılığının sosyal anksiyete bozukluğu ve depresyon gibi birçok bozukluğa temel hazırlamakta olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında da bu iki kavram arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin elde edildiği dikkat çekmektedir (Quinlan, Pilkonis ve Shea, 1995; Erözkan, 2005).

Depresif belirtiler yönünden kadın cinsiyetini risk faktörü olarak niteleyen çalışmalar incelendiğinde; kadınların kişilerarası etkileşimlerden ve sosyo-demografik faktörlerden kaynaklı daha yüksek düzeyde depresyon bildirdikleri görülürken, erkeklerin bu etkenlerden bağımsız olarak depresif belirtiler gösterdikleri dikkat çekmektedir (Kendler, Thornton ve Prescott, 2001; Barnow vd., 2002). Bu açıdan sağlıklı ilişkiler kurmanın ve sosyalleşmenin, kadınların kendilerini sansürleme ihtiyacını ve bunlardan kaynaklı depresyonlarını azaltacağı düşünülebilir. Ayrıca sosyal onay ihtiyacının da bu iki değişkeni etkileyeceği varsayılarak bu araştırmanın temel problemini sosyal onay ihtiyacı, kendini sansürleme isteği ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde; eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte sosyal onay ihtiyacında azalmaların görülmesi veya çalışan kadınlara kıyasla çalışmayan kadınların depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğunun saptanması gibi çeşitli sosyo-demografik değişkenlerin de sosyal onay ihtiyacı, kendini sansürleme isteği ve depresyon düzeyi üzerinde bir arada ya da ayrı ayrı etkili olduğu gözlenmiştir (Cengiz-Özyurt ve Devenci, 2010; Değirmenci, 2019; Etiler, 2015; Önen, Kaya, 2019; Kaptanoğlu ve Seber, 1995; Okyay ve arkadaşları, 2011; Pehlivan, 2017). Bu nedenle araştırmada ele alınan değişkenlerin, çalışma grubunda yer alan kadınların eğitim düzeyleri, çalışma durumları, medeni halleri, sosyal güvenceye sahip olup olmamaları ve içerisinde buldukları aile tipi gibi değişkenlere göre farklılaşabileceği beklenmektedir. Elde edilen



bulguların kadın çalışmaları literatürüne katkı sağlayacağı ve bu alanda çalışan gerek araştırmacılara gerek uygulayıcılara farklı bir bakış açısı kazandırabileceği ifade edilebilir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

35 yaş ve üzerindeki kadınlar üzerinde sosyal onay ihtiyacı, kendini sansürleme isteği ve depresyon düzeylerinin birbirleriyle olan ilişki durumlarının incelenmesi ile bağımsız değişkenler açısından bu araştırma değişkenlerinin farklılaşma durumlarının ortaya konulması amaçlarıyla bu çalışma ilişki tarama modeline ve nedensel karşılaştırma modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İlinde yaşayan 285 kadın oluşturmaktadır. Katılımcılara kolay ulaşılabilir örneklem belirleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Baltacı, 2018). Katılımcıların; yaş aralığı 35 ile 60 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 44(ss=8)'tür.

Katılımcılardan 216'sı (%75,8) evli, 32'si (%11,2) bekâr, 26'sı (%9,1) boşanmış ve 11'inin (%3,9) de eşi vefat etmiştir. Eğitim durumu açısından çalışma grubunun dağılımına bakıldığında çalışmada; okula gitmeyen 15 (%5,3), ilkokul mezunu 79 (%27,7), lise mezunu 93 (%32,6) ve üniversite mezunu 98 (%34,4) kadın katılımcı olduğu görülmektedir. Bu kadınlar içerisinde herhangi bir işte çalışan 132 (%46,3), çalışmayan 153 (%53,7) kadın bulunurken, sosyal güvencesi olan 226 (%79,3) ve olmayan 59 (%20,7) kadın bulunmaktadır. Aile tipine göre dağılıma bakıldığında ise çekirdek aile içerisinde yaşayan 264 (%92,6) ve geniş aile içerisinde yaşayan 21 (%7,4) kadın katılımcı yer almaktadır.

### Veri Toplama Araçları

*Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği (SOİÖ)*. Karaşar ve Öğülmüş (2016) tarafından yetişkinlerin sosyal onay ihtiyacı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek, 25 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması sosyal onay ihtiyacının da arttığını göstermektedir. Ölçeğin geçerlik analizleri kapsamındaki açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte yer alan 3 alt boyut toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Bu üç alt boyutun iç tutarlılık katsayıları başkalarının yargılarına duyarlılık için .83, sosyal geri çekilme için .80 ve olumlu izlenim bırakma için .80 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .90 olarak bildirilmiştir (Karaşar ve Öğülmüş, 2016).

*Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği (KSİÖ)*. Türkçeye uyarlaması Coşkun, Durak ve Elgin (2012) tarafından gerçekleştirilen KSİÖ, yetişkinlerin kendilerini sansürleme isteğine yönelik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. KSİÖ, 8 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 4. ve 8. maddesi ters madde şeklinde puanlanmaktadır. Uyarlama çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeği oluşturan 8 maddenin, orijinal ölçekle tutarlı olacak şekilde tek bir faktörde toplandığı ve açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise açıklanan toplam varyans değerinin %44.99 olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa değeri .82 ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur (Coşkun, Durak ve Elgin, 2012).

*Beck Depresyon Envanteri (BDE)*. Türkçeye uyarlaması Hisli (1989) tarafından gerçekleştirilen BDE ile depresyon belirtilerinin derecesinin, sayılarla ifade edilebilmesi amaçlanmaktadır. 21 maddeden oluşan bu ölçekte katılımcılar maddeleri 0-1-2-3 rakamları üzerinden puanlamaktadır. Alınabilecek toplam puan aralığı 0 ile 63 arasında olan bu ölçekte alınan puanın artması depresyon düzeyinin arttığına işaret etmektedir (Akt. Eryılmaz, Pekuslu ve Kayacı, 2007). Geçerlik çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen faktör analizi sonuçları ölçeğin; umutsuzluk, kişinin kendine yönelik olumsuz duyguları, bedensel kaygılar ve suçluluk duygulanımları olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında yarıya bölme tekniği sonucu korelasyon düzeyi .74 olarak bildirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur (Hisli, 1989).

### İşlem ve İstatistiksel Analiz

Ölçeklerin kullanım izinlerinin alınmasının ardından bu ölçekler gönüllü olan katılımcılara 25 Mart – 5 Mayıs 2019 tarihleri arasında ulaştırılmıştır. Katılımcıların 193'üne yüz yüze ve 92'sine Google Formlar aracılığıyla ulaştırılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programıyla analiz edilmiştir.

Araştırma değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkileri, normal dağılım göstermemeleri nedeniyle Spearman Korelasyon Analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma değişkenlerinin bağımsız değişkenler açısından farklılaşma durumlarının incelenmesi amacıyla analiz gereklilikleri göz önünde bulundurularak; Kruskal Wallis H Testi, Bağımsız Gruplar t Testi ve Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

### BULGULAR

Araştırmada ele alınan sosyal onay ihtiyacı, kendini sansürleme isteği ve depresyon değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde tüm değişkenlerin  $p < .01$  anlamlılık düzeyinde ilişkili oldukları dikkat çekmektedir. Araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin betimsel değerler ve korelasyon değerleri aşağıda sunulmaktadır:

**Tablo 1.** Betimsel İstatistik Değerler ve Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişken	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SS</i>	1	2	3
1. Sosyal Onay İhtiyacı	285	68.27	18.05	.		
2. Kendini Sansürleme İsteği	285	11.94	6.28	.45**	.	
3. Depresyon	285	9.66	7.19	.35**	.22**	.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 1'de yer alan Spearman Korelasyon Analizi sonuçlarına göre sosyal onay ihtiyacı ile kendini sansürleme isteği arasında ( $r = .45$ ;  $p = .00$ ) ve sosyal onay ihtiyacı ile depresyon düzeyi arasında ( $r = .35$ ;  $p = .00$ ) orta düzeyde pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmaktadır. Kendini

sansürleme isteği ile depresyon düzeyi arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde manidar bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=.22$ ;  $p=.00$ ).

**Tablo 2.** Araştırma Değişkenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşmalarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	H Test			
				$\chi^2$	SD	p	
Sosyal Onay İhtiyacı	Okula Gitmeyen	15	180.07	8.07	2	.06	
	İlkokul mezunu	79	156.83				
	Lise mezunu	93	129.22				
	Üniversite mezunu	98	139.26				
Kendini Sansürleme İsteği	Okula Gitmeyen	15	164.43	19.24	2	.00	
	İlkokul Mezunu	79	169.42				
	Lise Mezunu	93	144.85				
	Üniversite Mezunu	98	116.66				
Depresyon	Okula Gitmeyen	15	185.81	7.26	2	.06	
	İlkokul Mezunu	79	151.37				
	Lise Mezunu	93	142.47				
	Üniversite Mezunu	98	130.20				
	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	U Test			
				U	Z	p	
Sosyal Onay İhtiyacı	Bir işte çalışıyor	132	134.92	9032.00	-1.54	.12	
	Bir işte çalışmıyor	153	149.97				
Kendini Sansürleme İsteği	Bir işte çalışıyor	132	117.43	6723.00	-4.87	.00	
	Bir işte çalışmıyor	153	165.06				
Depresyon	Bir işte çalışıyor	132	126.86	7967.50	-3.07	.00	
	Bir işte çalışmıyor	153	156.92				
	Sosyal Güvence	n	$\bar{x}$	ss	T Test		
					t	SD	p
Sosyal Onay İhtiyacı	Var	226	67.63	17.46	-1.18	282	.24
	Yok	59	70.75	20.15			
	Sosyal Güvence	n	Sıra Ortalaması	U Test			
				U	Z	p	
Kendini Sansürleme İsteği	Var	226	138.40	5628.00	-1.85	.07	
	Yok	59	160.61				
Depresyon	Var	226	139.44	5863.00	-1.43	.15	
	Yok	59	156.63				
	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	H Test			
				$\chi^2$	SD	p	
Sosyal Onay İhtiyacı	Evli	216	142.78	4.25	2	.24	
	Bekâr	32	151.64				
	Boşanmış	26	119.88				
	Eşi Vefat Etmiş	11	176.77				

Kendini Sansürleme İsteği	Evli	216	146.90	8.84	2	.03	
	Bekâr	32	118.42				
	Boşanmış	26	120.85				
	Eşi Vefat Etmiş	11	190.23				
Depresyon	Evli	216	140.48	4.66	2	.20	
	Bekâr	32	130.13				
	Boşanmış	26	170.04				
	Eşi Vefat Etmiş	11	166.09				
Aile Tipi		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>T Test</i>		
					<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
Sosyal Onay İhtiyacı	Çekirdek Aile	264	67.60	18.01	-2.25	282	.03
	Geniş Aile	21	76.76	16.74			
Aile Tipi		<i>n</i>	Sıra Ortalaması		<i>U Test</i>		
					<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kendini Sansürleme İsteği	Çekirdek Aile	264	143.90		2534.50	-.65	.51
	Geniş Aile	21	131.69				
Depresyon	Çekirdek Aile	264	143.05		2759.00	-.04	.97
	Geniş Aile	21	142.38				

ANOVA varsayımları dikkate alındığında eğitim durumuna göre; kendini sansürleme isteği ve depresyon değişkenlerinin normal dağılım göstermediği, sosyal onay ihtiyacının ise varyansların homojenliği varsayımını sağlamadığı ( $F=3.32$ ;  $p=.02$ ) görülmüştür. Dolayısıyla bu analizde ANOVA yerine non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Tablo 2’de yer alan H Testi sonucuna göre çalışma grubunu oluşturan kadınların sosyal onay ihtiyacı [ $\chi^2(2)= 8.07$ ;  $p=.06$ ] ve depresyon [ $\chi^2(2)= 7.26$ ;  $p=.06$ ] düzeyleri eğitim durumuna göre farklılık göstermezken, kendini sansürleme isteği eğitim durumuna göre manidar bir farklılık göstermiştir [ $\chi^2(2)= 19.24$ ;  $p=.00$ ].

Kendini sansürleme isteğinin eğitim durumuna ilişkin farklılaşmasının hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Benferroni düzeltilmeli Mann Whitney U Testi uygulanmış ve bu kapsamda  $p$  değerinin maksimum kabul edilebilir düzeyi 0.01 olarak belirlenmiştir ( $0.05/6=0.01$ ). Nihai analiz sonucuna bakıldığında, kendini sansürleme isteğinin ilkökul mezunu- üniversite mezunu [ $U= 2458.50$ ;  $Z= -4.17$ ;  $p=.00$ ] grupları arasında manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca göre ilkökul mezunu olan kadınların (Sıra Ortalama Puanı= 106.88), üniversite mezunu olan kadınlara (Sıra Ortalama Puanı= 74.59) kıyasla kendilerini daha çok sansürledikleri söylenebilir. Diğer gruplara uygulanan fark testi sonuçlarında ise manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma değişkenlerinin çalışma durumuna göre normal dağılım göstermemeleri sebebiyle fark analizinde Bağımsız Değişkenler t Testi yerine non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Tablo 2’de yer alan bulgulara bakıldığında, araştırma grubunu oluşturan kadınların sosyal onay ihtiyacı düzeyleri çalışma durumuna göre manidar bir farklılık göstermezken [ $U= 9032.00$ ;  $Z= -1.54$ ;  $p=.12$ ], kendini sansürleme isteği [ $U= 6723.00$ ;  $Z= -4.87$   $p=.00$ ] ve depresyon [ $U= 7967.50$ ;  $Z= -3.07$ ;  $p=.00$ ] düzeyleri çalışma durumuna göre manidar bir farklılık göstermiştir. Bu analiz sonuçlarına göre herhangi bir işte çalışmayan kadınların çalışan kadınlara kıyasla kendilerini sansürlemeye daha çok eğilim gösterdikleri ve daha depresif hissettikleri söylenebilir.

Sosyal onay ihtiyacının, sosyal güvence kategorilerine göre normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliğini sağlaması neticesinde fark analizinde Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Kendini sansürleme isteği ve depresyon değişkenleri ise sosyal güvence kategorilerine göre normal dağılım göstermemiştir. Bu sebeple bu değişkenlerin fark analizinde Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Tablo 2’de yer alan analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışma grubunu oluşturan kadınların; sosyal onay ihtiyacı [ $t_{(282)} = -1.18; p = .24$ ], kendini sansürleme isteği [ $U = 5628.00; Z = -1.85; p = .07$ ] ve depresyon [ $U = 5863.00; Z = -1.43; p = .15$ ] düzeylerinin sosyal güvenceye sahip olup olmama durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırma değişkenlerinin medeni durum kategorilerine (bekâr, evli, boşanmış, eşi vefat etmiş) göre normal dağılım göstermemeleri neticesinde fark analizinde Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Tablo 2’de yer alan H Testi sonucuna göre çalışma grubunu oluşturan kadınların; sosyal onay ihtiyacı [ $\chi^2(2) = 4.25; p = .24$ ] ve depresyon [ $\chi^2(2) = 4.66; p = .20$ ] düzeyleri medeni duruma göre manidar bir farklılık göstermezken, kendini sansürleme isteği medeni duruma göre manidar bir farklılık göstermiştir [ $\chi^2(2) = 8.84; p = .03$ ].

Kendini sansürleme isteğinin medeni durum içerisindeki hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Benferroni düzeltilmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Bu kapsamda  $p$  değerinin maksimum kabul edilebilir düzeyi 0.01 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, kendini sansürleme isteğinin bekâr- eşi vefat etmiş grupları arasında manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [ $U = 80.500; Z = -2.67; p = .00$ ]. Bu analiz sonucuna göre eşi vefat eden kadınların (Sıra Ortalama Puanı= 30.68) bekâr kadınlara (Sıra Ortalama Puanı= 19.02) göre kendilerini sansürlemeye daha çok eğilim gösterdikleri söylenebilir. Medeni durum içerisindeki diğer gruplara uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçlarında ise manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Sosyal onay ihtiyacının aile tipi kategorilerine göre normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliğini sağlaması neticesinde fark analizinde Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Kendini sansürleme isteği ve depresyon düzeyi ise aile tipi kategorilerine göre normal dağılım göstermemiştir. Bu sebeple bu değişkenlerin fark analizinde Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Tablo 2’de yer alan analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışma grubunu oluşturan kadınların; kendini sansürleme isteği [ $U = 2534.50; Z = -.65; p = .51$ ] ve depresyon [ $U = 2759.00; Z = -.04; p = .97$ ] düzeyleri aile tipine göre manidar bir farklılık göstermezken, sosyal onay ihtiyacı düzeyinin aile tipine göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $t_{(282)} = -2.25; p = .03$ ]. Bu analiz sonucuna göre geniş aile içerisinde yaşayan kadınların çekirdek aile içerisinde yaşayanlara göre onaylanmaya daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada 35-60 yaş aralığındaki kadınlar üzerinde sosyal onay ihtiyacı, kendini sansürleme isteği ve depresyon değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular bu çalışma değişkenlerinin birbirleriyle manidar bir şekilde ilişki içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu bölümde öncelikle çalışma değişkenleri arasındaki ilişkilere ardından bu değişkenlerin bazı bağımsız değişkenler (eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durum, sosyal güvence, aile tipi) ile farklılaşma durumlarına dair tartışmaya yer verilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda ilk olarak kadınların sosyal onay ihtiyacı ile kendini sansürleme isteği arasında orta derecede pozitif yönde manidar bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yani



kadınların sosyal onay almaya yönelik ihtiyaçları arttıkça kendini sansürleme özellikleri de manidar bir şekilde artış göstermektedir. Bu bulgu sosyal onay ihtiyacındaki artışın; kadınların kendilerini oldukları gibi ifade etmeleri yerine, çevredekilerin onayını alabilecekleri şekilde esas düşüncelerini kırparak etkileşim kurmaları açısından, kendini sansürleme isteği üzerinde anlamlı etkide bulunmasıyla açıklanabilir. Bu bulgu bir döngü olarak düşünüldüğünde, kendini sansürleyen kadınların sosyal açıdan onaylanmaya daha çok ihtiyaç duydukları yönünde yorumlanabilir. Bu noktada sosyal onay ihtiyacının onaylanmamaktan kaçınmak adına sessiz kalmayı tercih etme noktasında (Coşkun, Durak ve Elgin, 2012) kendini sansürleme isteği ile kesiştiği açıkça ortadadır. Aynı zamanda Ekşi, Bikeç ve Ümmet (2017)'in çalışmasında onay almanın kendini sansürleme üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bu bulgu ilgili literatürden elde edilmiş bilgilerle uyumlu olarak değerlendirilmektedir. Diğer yandan Coşkun (2009) gerçekleştirdiği çalışmada kendini sansürleme ile etkileşim kaygısı arasında ve Hayes ve arkadaşları (2005) sosyal kaygı ile kendini sansürleme arasında pozitif yönde manidar ilişkiler saptamıştır. Buradan hareketle Erözkan (2005) ve Ceylan (2011)'in onay ihtiyacının sosyal kaygının önemli yordayıcılarından biri olduğu bulgusu ile Lohr ve Rea (1981)'nin topluluk karşısında konuşma kaygısı ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 10 akılcı olmayan inançtan yalnızca onaylanma ihtiyacının pozitif yönde ilişki gösterdiği bulgusu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Kadınların sosyal onay ihtiyacı ile depresyon düzeyi arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçları bu iki değişken arasında orta derecede pozitif yönde manidar bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Onaylanma ihtiyacı başkaları tarafından hoşlanılma ve reddedilmekten kaçınma arayışını yansıtan öğeleri içermektedir (Boyce ve Parker, 1989). Beraberinde Türk kültürüne bakıldığında, sosyal kabullerin kişiler üzerinde güçlü etkisinin varlığı bilenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekşi, Bikeç ve Ümmet, 2017). Bu yönüyle çalışmadan edinilen bu bulgu kişinin kendi değerinin (Eberhard, Matthes ve Ulrich, 2015) veya mutluluğunun başkalarının onayına bağlı olduğu inancı ile açıklanabilir (Dobson ve Dozois, 2008). Dolayısıyla onaylanma ihtiyacının, kişilerde yüksek beklentileri oluşturarak depresyona neden olduğu söylenebilir. Bebek (2012) Onay Bağımlılığı Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları sırasında Beck Depresyon Ölçeği'ni kullanmış ve iki ölçek arasındaki ölçüt bağıntılı geçerlik puanının yüksek olduğunu bulmuştur. Diğer yandan akılcı olmayan inançlarla depresyon arasındaki ilişkinin incelendiği çeşitli çalışmalarda da onaylanma ihtiyacı ile depresyon arasında ilişkinin olduğu görülmüştür (McLennan, 1987; Stanciu, 2014; Balkıs ve Duru, 2018). Dolayısıyla çalışma bulgusunun literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Kadınların kendini sansürleme isteği ile depresyon düzeyi arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçları, bu iki değişken arasında düşük düzeyde pozitif yönde manidar bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu duyguların ve düşüncelerin açıkça ifade edilmemesi ile kişinin olduğu gibi davranmaktan bilinçli olarak geri durması gibi kendini sansürlemeye yönelik durumların, kişinin kendisini huzursuz, tedirgin, mutsuz hissetmesi ile sosyal anlamda kendini güçsüz bulması neticesinde ruh halinde olumsuz etkilere yol açabileceği gibi depresyonu tetikleyebileceği yönünde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle bu bulgu, devamlı olarak gerçek görüşleri paylaşmaktan geri durulmasının, kişide depresyona yönelik eğilimi arttırabileceği şeklinde açıklanabilir. Elde edilen bu bulgu literatürdeki çeşitli çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Jack ve Dill, 1992; Duarte ve Thompson, 1999; Ali, Oatley ve



Toner, 2002; Ali ve Toner, 2001). Buradan hareketle açık ve kabul edici bir şekilde kurulan iletişimin ruh sağlığı üzerindeki önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma değişkenlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşmalarına dair elde edilen bulgulara bakıldığında; kadınlardaki kendini sansürleme isteğinin eğitim düzeyine göre manidar bir şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılaşmanın üniversite mezunlarının lehine olup, ilkokul mezunu kadınlardaki kendini sansürleme isteğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu eğitim düzeyindeki yükselmenin, kadınların kendi düşüncelerini tartışmaya açık bir şekilde özgürce ifade edebilmeleri noktasında önemli bir belirleyici olduğu yönünde açıklanabilir. Öte yandan depresyon ve sosyal onay ihtiyacı değişkenlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Cengiz-Özyurt ve Deveci (2010); Önen, Kaptanoğlu ve Seber (1995) ve Hall (1990)'ın kadınlar üzerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmalara bakıldığında ise eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte depresyon belirtilerinin azaldığı görülmektedir. Bir diğer çalışmada ise eğitim düzeyindeki artışın depresyona yönelik risk faktörlerinden biri olduğu ortaya konmuştur (Lök ve Bademli, 2017). Ayrıca Değirmenci (2019)'nin çalışmasında eğitim düzeyi arttıkça sosyal onay ihtiyacında manidar bir azalmanın olduğu görülmüştür. Bu yönleriyle çalışmanın bu iki bulgusunun literatürle çeliştiği görülmektedir.

Kadınların çalışma durumları ele alındığında herhangi bir işte çalışanlara kıyasla çalışmayan kadınlarda kendini sansürleme isteği ve depresyon düzeyi manidar bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Depresyon düzeyi açısından Bilgin (1990), Etiler (2015) ve Kaya (2019)'nın kadınlarla gerçekleştirdikleri çalışmalarda benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu bulgular maddî anlamda dışa bağımlı olmamakla birlikte iş hayatında kendilerini daha çok ifade edebilme fırsatı yakalayan kadınların, kendilerine özgü tutumları sergileme noktasında daha rahat hissedebilmeleri neticesinde depresif eğilimden uzak bir ruh hali içerisinde olabildikleri yönünde açıklanabilir. Bu noktada belirtmek gerekir ki, kadınların çalışmayı seçip seçmedikleri ve kendilerine bu doğrultuda yönlendirmelerin yapıp yapılmadığının irdelenmesi depresyon belirtilerinin değerlendirilmesinde oldukça önemli yer tutmaktadır (Paykel, 1991). Çalışma durumuna ilişkin son olarak, sosyal onay ihtiyacının da 'çalışan' ve 'çalışmayan' grupları arasında farklılaşması beklenmiş ancak gruplar arası manidar bir farklılık saptanmamıştır. Çalışmanın bu bulgusunun Değirmenci (2019)'nin sosyal onay ihtiyacı kapsamında çalışmayan grubun diğer gruplara kıyasla daha yüksek sosyal onaya ihtiyaç duydukları bulgusu ile çeliştiği görülmektedir. Ayrıca bu bulguların neticesinde kendini sansürleme isteği ve depresyon değişkenlerinin sosyal güvenceye bağlı olarak farklılaşması beklenmiş fakat sosyal güvenceye bağlı olarak çalışma değişkenlerinin tümü üzerinde manidar bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Kadınlardaki kendini sansürleme isteğinin medeni durum değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı ve bu durumun bekâr-eşi vefat etmiş ve boşanmış-eşi vefat etmiş olan kadınlar arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre eşi vefat eden kadınlar, bekâr ve boşanmış kadınlara kıyasla kendilerine ait gerçek düşünceleri içinde buldukları topluluk ile manidar bir şekilde daha az paylaşmaktadır. Kınacıgil (2020) çalışmasında, boşanmış veya eşi vefat etmiş kadınların etiketlenme ve dışlanma sorunlarıyla oldukça sık karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle kadınların toplum içerisinde 'dul' olarak etiketlenmeleri ve çeşitli dışlanmalara maruz kalmaları sonucu kendilerini sansürlemeye yöneldikleri söylenebilir. Diğer yandan kadınlarda sosyal onay

ihtiyacı ve depresyon değişkenlerinin medeni duruma bağlı olarak manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Son olarak, kadınlarda sosyal onay ihtiyacının aile tipine göre manidar bir farklılık gösterdiği bulunmuş ve bu farklılaşmanın çekirdek aile içerisinde yaşayan kadınların lehine olduğu görülmüştür. Yani geniş aile içerisinde yaşayan kadınlar çekirdek aile içerisinde yaşayanlara kıyasla sosyal açıdan onay almaya daha çok ihtiyaç duymaktadır. Literatüre bakıldığında geniş ailede yetişenlerin çekirdek ailede yetişenlere göre kendilerinden yaşça üstün kişilere daha fazla itaat ettikleri ve onların onayı ile iş yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Pehlivan, 2017). Dolayısıyla çalışmanın bu bulgusu, geniş ailelerde yaşayan kadınların herhangi bir olay karşısında diğer aile üyelerinin onayına ihtiyaç duymaları ile bu durumu yaşamlarının önemli bir kısmına yansıtması olabilecekleri yönünde açıklanabilir.

Sonuçta bu araştırmadan; kadınların sosyal onay ihtiyaçları, kendini sansürleme istekleri ile depresyon düzeylerinin birbirleriyle ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Kadınların sosyal yaşam içerisindeki yerlerini ve psikolojik ihtiyaçlarını göz önüne aldığımızda yapılacak psikolojik yardım çalışmalarında özellikle öz güven, iletişim becerilerinin desteklenmesi, kendilik algısı gibi konuların hem geniş aile yapısı içinde olan hem de eşinden ayrılmış ya da eşini kaybetmiş kadınlarda öncelikli olarak üzerinde durulması önerilebilir. Bu yolla daha etkili ve daha hızlı yardım söz konusu olabilir. Ayrıca eğitim durumlarına göre farklılaşan bulgular göz önüne alındığında özellikle yerel kuruluşlar, sivil toplum örgütleri ve eğitim kuruluşları tarafından kadınlara yönelik bilgilendirici seminerler veya destek gruplarında da depresyonla başa çıkma, kendilik algısı ve özgüven konularının ön planda olduğu çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir. Bu yolla bireysel gelişim daha etkili bir şekilde desteklenebilir.

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma grubunu yalnızca İstanbul'da yaşayan kadınlar oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 35-60 yaş aralığı ile sınırlandırılmıştır. Katılımcıların tıbbi rahatsızlıklarının olup olmadığı ya da fiziksel engelli olup olmadıkları araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca okula gitmeyen kadın sayısı 15 ile sınırlı kalmıştır. Gelecekteki araştırmacılara, bu çalışma değişkenlerine toplumsal cinsiyet algısı eklenerek, farklı illerde yaşayan kişiler üzerinde uygulanması ve toplumsal yapı açısından karşılaştırmaların yapılması önerilebilir. Yine bu çalışma değişkenleriyle farklı yaş ve cinsiyet grupları üzerinde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ali, A., Oatley, K., and Toner, B. B. (2002). Life stress, self-silencing, and domains of meaning in unipolar depression: An investigation of an outpatient sample of women. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*, 669–685.
- Ali, A., ve Toner, B. B. (2001). Symptoms of depression among Caribbean women and Caribbean-Canadian women: An investigation of self-silencing and domains of meaning. *Psychology of Women Quarterly, 25*, 175–180.

- Ambler, B. ve Elkins, M. (1986). Defining and confirming the relationship between irrational beliefs and communication apprehension: An extension. *Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, Chicago, IL*. 20 Mayıs 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED278081> adresinden erişildi.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2018). The protective role of rational beliefs on the relationship between irrational beliefs, emotional states of stress, depression and anxiety. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37, 96-112.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(1), 231-274.
- Barreto, M. ve Ellemers, N. (2000). You can't always do what you want: Social identity and self-presentational determinants of the choice to work for a low-status group. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(8), 891-906.
- Bilgin, M. (1990). *Çalışan ve çalışmayan kadınlara ilişkin bazı değişkenlerin depresyon düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bebek, H. (2012). Onay Bağımlılığı Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *NP Akademi*, 1(2), 30-35.
- Barnow, S., Linden, M., Lucht, M. ve Freyberger, H.-J. (2002). The importance of psychosocial factors, gender, and severity of depression in distinguishing between adjustment and depressive disorders. *Journal of Affective Disorders*, 72(1), 71-78.
- Boyce, P. ve Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23(3), 341-51.
- Buckhout, R. (1965). Need for social approval and attitude change. *The Journal of Psychology*, 60(1), 123-128.
- Canlı, D. ve Karaşar, B. (2021). Predictors of major depressive disorder: The Need for social approval and self-esteem. *Alpha Psychiatry*, 22(1), 38-42.
- Cengiz-Özyurt, B. ve Devenci, A. (2010). Manisa'da kırsal bir bölgedeki 15-49 yaş evli kadınlarda depresif belirti yaygınlığı ve aile içi şiddetle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20, 1-7.
- Ceylan, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin yordanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Chan, M. (2018). Reluctance to talk about politics in face-to-face and Facebook settings: Examining the impact of fear of isolation, willingness to self-censor, and peer network characteristics. *Mass Communication and Society*, 21(1), 1-23.
- Coşkun, H. (2009). Etkileşim Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 41-49.
- Coşkun, H., Durak, M. ve Elgin, V. M. (2012). Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *New Symposium Journal*, 50(2), 83-89.
- Crowne, D. P. ve Strickland, B. R. (1961). The conditioning of verbal behavior as a function of the need for social approval. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 395-401.

- Danilchenko, T.V. (2018). Gender differences of experiencing of subjective social well-being. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 1(1), 1-10.
- Das, S. ve Kramer, A. (2013). *Self-censorship on Facebook*. *AAAI Conference on Weblogs and Social Media*, 120-127. 20 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM13/paper/view/6093> adresinden erişildi.
- Değirmenci, E. (2019). *Çekirdek veya geniş ailede yetişen bireylerde sosyal onay ihtiyacı ile benliğin ayrımlaşması arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Dinç-Yurtal, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dobson, K. S. ve Dozois, D. (Eds). (2008). *Risk Factors in depression*. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press. 1 Ocak 2019 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=yTrbVd6av9wC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Dobson,+K.+S.+and+Dozois,+D.+\(Eds.\).+\(2008\).+Risk+Factors+in+depression&ots=Y65xLtzDPp&sig=ISmYL-zR0CnVa2oyCITezmcdczQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Dobson%2C%20K.%20S.%20and%20Dozois%2C%20D.%20\(Eds.\).%20\(2008\).%20Risk%20Factors%20in%20depression&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=yTrbVd6av9wC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Dobson,+K.+S.+and+Dozois,+D.+(Eds.).+(2008).+Risk+Factors+in+depression&ots=Y65xLtzDPp&sig=ISmYL-zR0CnVa2oyCITezmcdczQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Dobson%2C%20K.%20S.%20and%20Dozois%2C%20D.%20(Eds.).%20(2008).%20Risk%20Factors%20in%20depression&f=false) adresinden erişildi.
- Duarte, L. M. ve Thompson, J. M. (1999). Sex differences in self-silencing. *Psychological Reports*, 85, 145-161.
- Eberhard, V., Matthes, S. ve Ulrich, J. G. (2015). The need for social approval and the choice of gender-typed occupations. *Gender Segregation in Vocational Education*, 31, 205-235.
- Ekşi, H., Bikeç, S. M. ve Ümmet, D. (2017). Öğretmen adaylarında kendini sansürleme, psikolojik kırılganlık ve koşullu öz değer. *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, 440-450.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 129-155.
- Eryılmaz, N., Pekuslu, S. ve Kayacı, M. (2007). Engelli çocuga sahip ebeveynlerin depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1), 41-48.
- Gino, F., Sezer, O. ve Huang, L. (2020). To be or not to be your authentic self? Catering to others' preferences hinders performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 158(12), 83-100.
- Grant, T. M., Jack, D. C., Fitzpatrick, A. L. ve Ernst, C. C. (2009). Carrying the burdens of poverty, parenting, and addiction: Depression symptoms and self-silencing among ethnically diverse women. *Community Mental Health Journal*, 47(1), 90-98.
- Hall, L. A. (1990). Prevalence and correlates of depressive symptoms in mothers of young children. *Public Health Nursing*, 7(2), 71-79.

- Hayes, A. F., Glynn, C. J. ve Shanahan, J. (2005). Willingness to Self-Censor: A construct and measurement tool for public opinion research. *International Journal of Public Opinion Research*, 17(3), 298-323.
- Hayes, A. F., Uldall, B. R. ve Glynn, C. J. (2010). Validating the Willingness to Self-Censor Scale II: Inhibition of opinion expression in a conversational setting. *Communication Methods and Measures*, 4(3), 256-272.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenilirliği. *Psikoloji dergisi*, 7(23), 3-13.
- Hurst, R. J. (2010). *Testing a relational-cultural model of sexism: Perceived sexist discrimination, ambivalent sexism, self-silencing, and psychological distress in collage women*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Oklohoma, Norman.
- Jack, D. C. ve Dill, D. (1992). The silencing the self-scale: Schemas of intimacy associated with depression in women. *Psychology of Women Quarterly*, 16, 97-106.
- Jones, S. C. ve Tager, R. (1972). Exposure to others, need for social approval, and reactions to agreement and disagreement from others. *The Journal of Social Psychology*, 86(1), 111-120.
- Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2016). Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(17), 84-104.
- Kaya, R. (2019). *Çalışan ve çalışmayan kadınlarda depresyon belirtilerinin yaşam kalitesine, uyku kalitesine ve gece yeme bozukluğuna etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kayahan, B., Altıntoprak, E., Karabilgin, S. ve Öztürk, Ö. (2003). On beş-kırk dokuz yaşları arasındaki kadınlarda depresyon prevalansı ve depresyon şiddeti ile risk faktörleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4, 208-219.
- Kendler, K. S., Thornton, L. M. ve Prescott, C. A. (2001). Gender differences in the rates of exposure to stressful life events and sensitivity to their depressogenic effects. *Am J Psychiatry*, 158(4), 587-93.
- Kınacıgil, G. (2020). *Ataerkillik ve toplumsal baskı: Gaziantep'te dul kadın olmak*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Komut, S. (2011). Türkiye'de kadın, cinsellik ve kürtaj. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 87-95.
- Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *The Annual Review of Psychology*, 58, 317-344.
- Leary, M. ve Kowalski, R. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34-47.
- Leite, W. L. ve Beretvas, S. N. (2005). Validation of scores on the Marlowe-Crowne social desirability scale and the balanced inventory of desirable responding. *Educational and Psychological Measurement*, 65(1), 140-154.



- Lohr, J. M. ve Rea, R. G. (1981). A disconfirmation of the relationship between fear of public speaking and irrational beliefs. *Psychological Reports*, 48, 191-194.
- Lök, N. ve Bademli, K. (2017). Yetişkin bireylerde fiziksel aktivite ve depresyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 101-110.
- McCollum, D. L. (2009). What are the social values of college students?: A social goals approach. *Journal of College and Character*, 6(6), 1-21.
- McLennan, J. P. (1987). Irrational beliefs in relation to self-esteem and depression. *Clinical Psychology*, 45(6), 1190-1191.
- Okyay, P., Atasoylu, G., Önde, M., Dereboy, Ç. ve Beşer, E. (2011). Kadınlarda yaşam kalitesi anksiyete ve depresyon belirtilerinin varlığında nasıl etkileniyor? Kesitsel bir alan çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(3), 178-88.
- Önen, F. R., Kaptanoğlu, C. ve Seber, G. (1995). Kadınlarda depresyonun yaygınlığı ve risk faktörlerle ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 3(1-2), 88-103.
- Paykel, E. S. (1991). Depression in women. *British Journal of Psychiatry*, 158(10), 22-29.
- Pehlivan, O. (2017). *Aile tanımı ve ilişkilerinin toplumsal olarak inşası*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Quinlan, D. M., Pilkonis, P. A. ve Shea, T. (1995). Impact of perfectionism and need for approval on the brief treatment of depression: The national institute of mental health treatment depression collaborative research program revisited. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(1), 125-132.
- Stanciu, M. M. (2014). The connection between gender, academic performance, irrational beliefs, depression and anxiety among teenagers and younger adults. *Romanian Journal of Cognitive Behavioral Therapy and Hypnosis*, 1(2), 1-13.
- Şahan, B. ve Akbaş, T. (2018). Kültürel olarak farklı ailelerle psikolojik danışma ve Türk aile yapısında kültürün rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 217-239.
- Twenge, J. M. ve Im, C. (2007). Changes in the need for social approval 1958-2001. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 171-189.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## Gelenekselden Çağdaş Olana Türk Hikâye Anlatıcılığında Temel Motivasyonlar (Model Anlatıcılar Işığında)

*From Tradition to Contemporary Basic Motivations in Turkish Storytelling - (In the light of model narrators)*

Bünyamin Aydemir<sup>1\*</sup>

\* Sorumlu yazar  
Corresponding author

<sup>1</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Atatürk University, Turkey  
[bunyamin.aydemir@atauni.edu.tr](mailto:bunyamin.aydemir@atauni.edu.tr)  
ORCID ID 0000-0002-7331-0945

370

Makale geliş tarihi / First received : 20.02.2021  
Makale kabul tarihi / Accepted : 04.04.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 06%

### Atıf bilgisi / Citation:

Aydemir, B. (2021). Gelenekselden çağdaş olana türk hikaye anlatıcılığında temel motivasyonlar (Model anlatıcılar ışığında). *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 370-387.

## ÖZ

Anlatma eylemi insan doğası için temel gereksinimlerin başında yer alır. Bununla birlikte kendisini *zamanın ruhuna* göre yeniden düzenleyip değiştiren bir doğaya da sahiptir. Kuşkusuz her uygarlığın ve geleneğin anlatıcılık biçimleri nasıl değişime uğramışsa Geleneksel Türk Halk Hikâyeciliği de teknik, tematik ve estetik ölçütlerde değişim ve dönüşümler yaşamıştır. Yanı sıra, geleneğin izini süren, geleneği devam ettiren ama aynı zamanda çağın gerektirdiği yapısal özellikleri üzerinde barındıran (halef – seleflik) hikâye anlatıcılığının Türk anlatı sanatına yeni değerler kazandırdığı da açıktır. Böyleyken günümüz anlatı sanatında ciddi bir paradoksal yapının bulunduğunu da söylemek gerekir. Bir tarafta Benjamin'in de ifade ettiği şekliyle, *hikâyeler çağın bittiğine dair sav*, diğer tarafta *içeriği hafife alan bu çağa hikâyelerle direnen meddah, masal anlatıcısı, stand-upçı gibi anlatıcılar*. Bu bağlamda yöntem olarak hikayenin dönüşümünü geleneksel ile çağdaş olanın temsilci modelleri üzerinden (özellikle meddah ile stand up gösterileri) okumak gelecekte hikayenin insan ve toplumlar üzerindeki durumuna ilişkin güçlü tahminlerde bulunmamıza kapı aralayacaktır.

## Anahtar kelimeler

Hikâye anlatıcılığı, Geleneksel Türk Halk Hikâyeciliği, Meddah, Stand up, Masal anlatıcısı.

## ABSTRACT

The act of narration is one of the basic requirements for human nature. However, it has a nature that rearranges and changes itself according to the spirit of the time. Undoubtedly, Traditional Turkish Folk Storytelling has undergone changes and transformations in technical, thematic and aesthetic criteria just as the narrative styles of every civilization and tradition have changed. In addition, it is clear that storytelling, which follows the traces of the tradition, maintains the tradition, but also has the structural features required by the age (successor – forerunner), brings new values to Turkish narrative art. Nevertheless, it should be said that there is a serious paradoxical structure in today's narrative art. On the one hand, as Benjamin expresses it, the argument that the age of stories is over, and on the other hand, narrators such as meddah, storytellers, stand-ups resisting this age with stories that underestimate the content. In this context, reading the transformation of the story as a method through the representative models of the traditional and the contemporary (especially the storytelling and stand-up shows) will open the door for us to make strong predictions about the situation of the story on people and societies in the future.

## Keywords

Storytelling, Traditional Turkish Folk Storytelling, Meddah, Stand up, Storyteller.

## GİRİŞ

Peter Brooks, Walter Benjamin'in hikâye anlatma sanatının sona yaklaştığını, deneyim alışverişinde bulunma becerimizi kaybetmekte olduğumuzu; dahası deneyimi iletebilirliğin tehdit altında olduğunu belirttiğini söyler. *Hikâyelerin öldüğü çağ* betimlemesine nazire yapan bu görüşe göre, "anlatma sanatı tam da bilgelik, yani hakikatin destansı boyutu öldüğü için ortadan kalkıyor" (Brooks, 2016, s. 93). Benjamin'in günümüzde<sup>1</sup> hikâyenin varlığına ilişkin göstermiş olduğu bu keskin olumsuzlama tavrını bizatihi, "hikâye anlatıcısının hayatımızda hiçbir hükmü yok. Çoktan uzaklaştı bizden, gittikçe de uzaklaşıyor" (Benjamin, 2014, s. 77) şeklindeki ifadesinde de görmek olasıdır. Benjamin hikayenin aslında insan yaşamı için yaşamsal önemde olduğunu; onun toplumun bir üyesi sayılmasını, başkalarıyla ilişki kurmasını ve ancak insanlarla kurduğu ilişkiler içinde tanımlanmasını sağladığını söyler. Bunun yanı sıra Benjamin, modernizm sayesinde gelenekteki insan-hikaye ilişkisindeki bu bağının kırılma yaşadığını ve bu kırılmanın artık hikâye anlatımının yavaş, yavaş ortadan kalkmasına yol açtığını ifade eder. Sütçü'ye göre;

*Benjamin modernleşme ile birlikte yeni bir iletişim biçiminin doğduğunu belirtir. Bu yeni iletişim biçimi, enformasyondur. Walter Benjamin'e göre; "Hikâye anlatıcılarına az rastlıyorsak bunda enformasyon ağının belirleyici bir rolü vardır." Uzun bir yaşam deneyiminin ürünü olan hikâye anlatımının yaşamdaki yerini kaybetmesi, yeni bir yaşama işaret ettiği gibi yeni üretim biçimleri ve ilişkilere de göstergedir (Sütçü, 2013, s. 76-92).*

Bununla birlikte postmodern sanatın eğilimlerinden de olan *insansızlığı*<sup>2</sup> ve *hikâyesizliği* ne ölçüde cihan-şümül bir genelleştirmeye tabi tutabiliriz, şimdilik muamma olsa da, kesin olan şeyin insan – hayat ilişkisinde (büyüklü-küçüklü) hikâyesizliğin ciddi sorun alanları oluşturacağıdır. Oluşacak olan sorun alanlarından en dikkate değeri kuşkusuz kültürel belleğin içinin boşalması, kültürel devamlılığın sağlanamamasıdır.

Kültürel belleğin işlerliğini; geçmişin şimdi ile olan bağına sağlayacak temel taşıyıcıların başında hikâyeler ve hikâye anlatıcıları gelmektedir. Birbirinden farklı adları olsa da her uygarlığın ve her ulusun kendine özgü hikâyeleri ve hikâye anlatıcıları vardır. Bunlar toplumsal, tarihsel ve kültürel kodların hem koruyucuları hem de taşıyıcılarıdır. Geçmişe ait olanı ve kültürel belleğe kaydedilmiş bilgiyi, belirlenen yapı ve kurallar çerçevesinde topluma iletirler. Yeniden kaydetme, hatırlama ve iletme faaliyetleriyle belleğe ilişkin kodlamaların, bir yandan zihinsel akışına devam etmesini, diğer yandan zamansal ve mekânsal olana dönüşerek bizatihi katılımcı grup tarafından hatırlanmasını ve yaşanmasını sağlarlar (Assmann, 2001, s. 57). Bu özellikle kültürel varlık, kültürel psikoloji, kültürlerarası psikoloji ve tarihsel akış açısından da yaşamsaldır. Öyleyse, bu denli yaşamsal bir şeyin hayatımızdan çıkarılıp atılması (çağın doğal akışı gereği) sonucunda meydana gelen paradoksal (hatta kaotik) yapı karşısında insan ne yapmalı, en azından olup – biteni nasıl okumalıdır? Çalışmamız bu soruya verilebilecek yanıtlarla birlikte modeller üzerinden geleneksel ile çağdaş hikaye anlatım teknikleri üzerine çeşitli değerlendirmeler içermektedir.

<sup>1</sup> Hannah Arendt, insanlığın II. Dünya Savaşı'yla birlikte ortak duygusunu kaybettiğine; var olan dünyanın ise birlikte yaşanan, dolayısıyla paylaşılan bir yer olmaktan çıktığına işaret etmiştir. Sonuç olarak, insanlık ortak duygusunu kaybetmiş, aynı zamanda ortak dünya idesini, yani birlikte yaşama düşüncesini de yok etmiştir. (Toker, 2012, s. 61. Aktaran: Sütçü, 2013, s. 78).

<sup>2</sup> Gasset, 2017.

## HİKAYEDEN ETKİLEŞİME: TEMEL MOTİVASYONLAR

Hikâye ve hikâye anlatıcılığının insanla ilişkisinin tarihsel kökeni oldukça derindir. Robert Fulford'a göre;

*Kültürleri ve nesilleri aşan, yüzyıllardır insanlara eşlik eden hikâyeler hepimize temas eder. Olayları bir masal şeklinde bir araya getirmek yediden yetmişe hepimizin hoşuna giden tek iletişim ve eğlence yöntemidir. Hikâyeler hiçbir zaman tanışmadığımız atalarımızla on ya da yirmi bin yıl önce yaşamış insanlarla bağlantı kurmamızı sağlar. Yazılı kültür öncesi toplumlar hakkındaki araştırmalar, hikâye anlatmanın insanın yazı yazmayı öğrenmesinden çok daha eskileri dayandığını ortaya koyuyor. Milyonlarca isimsiz hikâyeci anlatıyı yarattı; gözlemleriyle bilgilerini hikâye yoluyla başkalarına aktarmayı öğrendiklerindeyse medeniyet tarihi başlamış oldu (Fulford, 2015, s.12).*

Uygarlık tarihinin hikâye anlatımıyla başladığını dile getiren böylesi bir sava paralel, Benjamin de hikâyelerin / masalların insanlığın ilk hocaları olduğunu ifade eder (Benjamin, 2014, s. 93). Bu noktada hikâyelerin ve hikâye anlatıcılığının iki temel vasfının öne çıkarıldığı görülebilir. İlk görüşe göre her hikâye ve hikâye anlatma eylemi aynı zamanda bir iletişim oluşu olup zihinden zihne, duygudan duyguya, kültürden kültüre, inançtan inanca ileti aktarımında bulunur. Böylece insanlar ve toplumlar arası etkileşim başlar ve uygarlık oluşumunun temel gerekliliği yerine getirilmiş olur. İkinci görüşte de hikâyelerin bir öğretme / öğrenme aracı oldukları, insanların hayata ilişkin ilk bilgileri hikâyelerden (masal) öğrendikleri, dil ediniminin hemen akabinde insanın hayatla temasını sağladıkları anlatılmak istenir. Bununla birlikte hiçbir hikâye aslında salt, basit bir bilgi aktarım kanalı değildir. Hikâyeler toplumların yaşam bilgeliklerini; duyumsamalarını, yaşanmışlıklarını yansıtır; bireysel deneyimlerin toplumsal olana mal edilmesine hizmet ederler. Bu açıdan ortak (kitlese) bir düşünme biçiminin üretimini, kolektif bir bakış açısına sahip olunmasını, ortak ilkeler etrafında yaşamayı, toplanmayı sağlarlar.

Hikâyeler miras alınan ve kendisinden başkasına / sonrasına miras bırakılan anlatı oluklarıdır. Sözlü kültür<sup>3</sup> temellidir ve paylaşım esastır. Fakat burada söz konusu olan salt bir hikâye paylaşımı değil hikâyenin içinde barındırılan *yararlı olan* ile *estetik hazzın* kişiye veya kitleye ulaştırılması ve umulan etkileşimin sağlanabilmesidir. Sanat yapıtlarında buna haz ve yarar ilkesi denir. Haz ilkesi anlatılan şeyin anlatım biçimiyle paylaşılan, duyumsatılan güzellik duygusudur. Özden ziyade biçimle ilgilidir ve salt sanatlı olanın paylaşımıyla duyumsatılır. Haz ilkesi hikâye anlatıcılığında yaşamsaldır. Zira anlatıcının anlattığı şeyi dinlettirebilmesinin yegane anahtarı onu sanatlı anlatıyor olabilesidir. Düz, kuru, didaktik, kaba ve çapaklarla dolu bir anlatım biçimi, ne anlatılırsa anlatılsın dinleyicide umulan etkiyi uyandırmayacak, dahası hikâyenin dinlenilmesini dahi engelleyecektir. Dolayısıyla dinleyicisinin olmadığı bir hikâye anlatımının varlığı ne kadar şüpheliyse, dinleyiciyi hikâyeye bağlayan sanatlı anlatım

<sup>3</sup> Kuşkusuz hikayeler esasta ve köken olarak söze dayalıdır; söylemekle ve söyleneni dinlemekle gerçekleşir. Bu açıdan hikayeler kadim zamanlardan beri sözlü kültürün hem ürünü hem de en önemli taşıyıcısıdır. Sözlü kültür toplumların tarihini, deneyimlerini, görgülerini, geleneklerini, değerlerini, yaşam biçimlerini ve alışkanlıklarını yansıtan kodlar bütünüyken, hikayeler benzer işlevlerle varlıklarını sözlü kültür içerisinde devam ettirebilmişlerdir. Sözlü kültür dahilinde hikayenin yanı sıra türküler, ağıtlar, destanlar, masallar, maniler, bilmece, tekerlemeler, fıkralar, atasözleri ve deyimler gibi ürünleri sıralamak da mümkündür.

biçiminin de önemi ve değeri yaşamsaldır. Yarar ilkesi ise öze ilişkin olandır. Anlatıcının nasıl anlattığı değil, ne anlattığıdır. Bir başka deyişle hikâye içinde verilmek istenen mesajlar, insana ve insanlara söylenilmesi gereken sözlerdir (Aydemir, 2020, s. 80). Burada dinleyicinin bilgilenmesi ve yaşama dair donanımını katkılanması sağlanır.

*Her gerçek hikâye açık ya da örtük biçimde, yararlı bir şeyler barındırır. Bu yararlılık kimi hikâyede bir ahlak dersi, başkasından bir nasihat, bir üçüncüsünde bir atasözü ya da düstur olabilir. Ama her durumda hikâye anlatıcısı okuruna akıl verebilecek kişidir. Günümüzde 'akıl vermek' modası geçmiş bir şey gibi algılanıyorsa, deneyimin giderek daha az aktarılabilir hale gelmesindedir. Bu yüzden ne kendimize ne de başkalarına verecek aklımız yok artık (Benjamin, 1995, s. 80).*

Kuşkusuz her hikâye haz ve yarar ilkeleri doğrultusunda oluşmuş, bu iki ilkenin sac ayakları üzerine inşa olunmuşlardır. Bir başka deyişle, her hikâye bu iki ilkenin dengeli bir şekilde kullanımı sayesinde dinleyiciyle ilişki kurabilmiş, bu sayede varlığını gerçekleştirebilmiştir.

Bununla birlikte her hikâyede olması gereken temel motivasyonlar arasında şu temel özelliklere de işaret etmek gerekir: Azda özü barındırması, yoğun ve devingen olması, güncel olana yaslanıp anlatıyı onunla ilişkilendirmesi, akıcı ve vurgulu olması, hem gerilimi hem merakı içerip, komiği ve düşünsel olanı vermesi, ilginç olması, kendi bütünlüğü içinde inandırıcılığı barındırması, imge oluşturmaya / hayal ettirmeye yatkın anlatım olukları içermesi, konuşma dili doğallığına sahip olması ve dilin yoğunluklu olarak deyim, atasözü, özlü söz, şiir, mani, argo ve espri vs. ile bezeli olması... Mustafa Sekmen'e göre;

*Anlatı izleyenin hayal etme, bütünlük kurabilme ve sentez yapma gücüne de bağlıdır. Anlatı süresince seyircinin dikkat yoğunluğunu ve uyanık olma durumunu sağlayan belirsizlik ögesi hakimdir. Anlatı ekonomik ve teknolojik olanakları ve estetik anlayışı aktarmada çok karmaşık olmayan yapıya sahiptir. Bu yapı maliyeti daha düşük, kolay düzenlenebilir ve esnek olma özelliklerine sahiptir. Anlatıcının görevi elinde yazılı halde bulunan veya doğaçlanan öyküyü anlatmaktır. Hikâye anlatımı kendine ait sınırları ve niteliği ile kendine özgü sanatsal bir biçime dönüşmüştür (Sekmen, 2015, s. V).*

Haz ve yarar ilkesi ile sözü edilen bu motivasyonların bir hikâye üzerinden dengeli olarak dinleyiciye ulaştırılmasında 'anlatıcı' temel etkindir. Hikâyeler ancak anlatıcı ile varlığını duyurabilir, dinleyiciler ise ancak anlatıcılar sayesinde hikâyelerden katkılanabilirler. Özellikle sözlü anlatım geleneğinde başat role sahip olan anlatıcılar, genel bir bakış açısıyla insanlık hallerine ilişkin kişi, olay ve durumlardan oluşan hikâyelerin (veya yaşanmışlıkların) kuşaktan kuşağa aktarılmasında başat taşıyıcı güç, sözlü gelenek zincirinin en önemli halkasıdır. Hikâye anlatırlar ama herkesten farklı olarak üstün konuşma yetenekleri ve ses becerilerinin yanı sıra keskin- pratik zekaları ile performans sanatının gerektirdiği yaratıcı bedensel anlatım tekniklerine sahiptirler. Düz anlatmazlar; yeri geldiğinde taklit yaparlar, yeri geldiğinde diyalekt kullanırlar, yeri geldiğinde enstrüman çalıp ezgi söylerler, şiir okur, nükteli konuşurlar, yeri geldiğinde hicvedip yergiye başvururlar. Bazen ironi yapar, bazen de sivri - eleştirel dil kullanırlar. Zaman zaman güldürür, kahkaha attırırlar, zaman zaman da ağlatır veya acı bir gülüş bırakırlar. Nihayetinde jest ve mimiklere de başvurup anlatılarını canlandırma sanatının olanaklarıyla yeniden biçimlendirirler. İsmail Görkem'e göre;

*Anlatıcı olarak isimlendirilen kişilerin geniş bir hayâl dünyası vardır. Bunlar taklit yapma, müzik aleti eşliğinde türküler söyleme ile hızlı ve güzel konuşma gibi önemli yeteneklere sahiptir. Usta-çırak geleneği çerçevesinde yetişirler. Bir kısmı hikâyeye tasnif edecek derecede yetenektedir; pek çoğu ise “gelenek çerçevesinde nakledici” olarak vazife görürler. Onların yaptığı taklitler arasında, anlattığı hikâyenin macerası içerisinde konuşan şahısların karakter özellikleri, jestleri ve seslerini taklit önemli bir yer tutar. O, güldürücü sahnelerde “komik”, savaş ve meydan okuma ile kahramanlık niteliği ön plânda olan karakterlerin kendilerini veya birbirlerini övmeleri sırasında kahramanca bir edaya sahip anlatım tarzını benimser. Bu özellikler hikâyecinin “temsil yeteneğini” ortaya koymaktadır. Hikâyeye kahramanlarını onların ağızından söylediği “deyiş/türkü”lerle konuştururken, onların bütün “lirik” ifadelerini, sesi ve mimikleriyle vermeye çalışır (Görkem, 1998, s.109).*

Bir anlatıyı tek kişilik gösteri haline getiren anlatıcı, bir kişiyi veya yüzlerce, binlerce kişiyi anlatisına odaklayabilen kişidir. Bu hiç de kolay değildir. Öyle ki, anlatıcının dinleyici ile olan ilişkisi hikâyeye kadar önemlidir. Zira aralarında zihinsel – duygusal bağlamalarda alış verişler söz konusudur. Buna paralel, hikâyeye – anlatıcı – dinleyici arasında oluşacak olan birlik bilincine de dikkat çekmek gerekir. Buradaki birlik bilinci, kuşkusuz ayrıntılarda farklılıklar gösterse de törensel ve ritüelistik oluşumlardaki birlik bilincine oldukça benzerlik gösterir. Hepsinde hikâyeye - ritüel, anlatıcı - rahip - büyücü vs. ile dinleyici - katılımcı tek bir şey etrafında, ortak bir bilinçle bir araya gelir, toplu olarak yeni bir gerçeklik inşa ederler.

Anlatıcı – dinleyici – hikâyeye üçlüsü arasındaki birlik bilincinin oluşumunda anlatıcının dinleyici ile kurmuş olduğu yaşamsal bağ, aslında anlatıcının hikâyeye kuracağı bağa bağlıdır. Bir anlatıcının hikâyesiyle bağı ne denli güçlüyse onu doğru anlatma; onu dinleyiciye geçirme ve dinleyicide umulan etkiyi oluşturabilme olasılığı o denli fazladır. Bir başka deyişle, anlatıcı ile hikâyeye arasındaki bağ, hikâyenin yeterince içselleştirilmiş olmasıyla; anlatanın anlatılan şeyi yeterince tanıyıp onu özümsemesiyle; hikâyenin ilkin anlatıcı tarafından bütün varlığıyla duyumsanması ve onun içinde yaşanmasıyla ilişkilidir. Hikâyeyi tanımak esastır. Bunun için de anlatıcı tarafından hikâyeye dramaturjisi diyebileceğimiz bir çözümleme / anlama sürecine girilmesi esastır.

Şayet hikâyeler toplumların, kültürlerin ürünleriyse onları tanıyabilmenin ilk koşulu da hikâyeye içerisine serpiştirilmiş kültürel ve tarihsel kodlar ile toplumsal hafızayı oluşturan motif ve sembollerini çözümleyebilmek ve alt metne ilişkin gönderimleri anlayabilmektir. Hikâyeye dramaturjisi öncelikle bu kodlar ile sembol ve motiflerin tanınmasını sağlayacak, hikâyedeki o topluma özgü duygu, düşünce ve inançları; arzu ve istekleri, sevinç ve kederleri, beklenti ve kabullenişleri, insana, canlıya ve doğaya bakış açılarını çözümleyecektir. Bu süreç anlatıcıya hikâyeye kurmuş olacağı ideal bağın temel gereklerini sağlayacak; ardından da hikâyedeki kişi veya kişilerin, olay ve durumların, karşıtlıkların ve çatışmaların, dilin ve dilin kullanılma biçimleri gibi özelliklerin çözümlenmesine ve anlaşılmasına hizmet edecektir.

Hikâyeler her ne kadar geçmişten gelseler de şimdi ile ilişkilenecek, dolaşımında olanla ilintilenmek, hayatın güncel sorunlarıyla, konularıyla iç içe olmak gibi izleklerle de örülür. Bu dinleyiciyle bağ kurabilmenin önceliklerindedir. Zira dinleyici *şimdi* ile bağlantılı olan şeye daha çok ilgi duyar, anlatılanla daha kolay ve daha fazla bağ kurar. Burada önemli olan şey şimdi ile irtibat sağlanırken *şimdi*'nin klişelerinden uzak durmaktır. Zira şimdiye ait olan



klışelerle, tekrarlarla, basmakalıplarla doludur. Bu dinleyiciyi sıkar, ilgisinin dağılmasına sebep olur. Dolayısıyla bu tür tuzaklara düşmemek adına merak ve gerilim gibi iki temel etmeni işler kılmak hikâyeyi etkili anlatmanın en akılcı yöntemidir. Merak duygusu dinleyiciye, “şimdi ne olacak?” sorusunu sordurtur. Bu soru dinleyicinin hikâyeye katılımını devamlı kılar. Gerilim ise dinleyicinin hikâyeye duygusal özdeşimini / katılımını sağlayarak duygusal boşalımın (katharsis) yaşanmasına sebep olur. Bu da yine hikâyenin etkili bir şekilde dinleyicide yer edinmesine yol açar.

Anlatıcı – dinleyici arasındaki ilişkinin sağlam olmasının gereklerinden birinin -biraz önce başka bir bahisle dile getirdiğimiz- hikâyenin özümsemesi konusu olduğunu önemle belirtmek gerekir. Hikâyenin anlatıcı tarafından özümsemesi demek, kuşkusuz ezberlenmesi demek değildir. Hatta özümseme aşamasında hikâyenin ezberlenmesinin ciddi sakıncaları olduğu bilinen bir gerçektir de. Buna karşın hikâyenin belli temel bölümlemelere ayrıştırılması ve bol tekrara tabi tutulması önerilen tekniklerden biridir. Bu noktada Ashley Ramsden ve Sue Hollingsworth’un değinileri dikkat çekicidir;

*Bir hikâyeyi çok çabuk öğrenmek için onun başlıklarını veya çok kısa ve öz olarak kemiklerini yazın (zamansal ilişkiler), sonra kuşbakışı bir harita çizin (iki boyutlu uzaysal ilişkiler), sonra tüm bu yerlerin etrafınızda nerelere denk düştüğünü parmağınızla gösterin (üç boyutlu uzaysal ilişkiler) ve sonra dedikodu yapın, hikâyeyi gelişigüzel sohbet tarzında, unuttuğunuz bir şey olduğunda geri dönüşler yaparak anlatın. Detay ya da et eklemek için bir ruh hali haritası çizip hikâyeye dair sorular sorabilirsiniz. En önemlisi, hikâyenin ne zaman ilerlemeye ihtiyacı olduğuna (daha kemikli olacağına) ve ne zaman daha çok detay istediğine (daha etli olacağına) ilişkin bir orantı hissi geliştirmektir. Çok az et, hayal gücünü cezbedecek resimlerden yoksun olmak demektir; çok fazla et ise, dinleyicilerin detaylara gömülüp sıkılmasına ya da bunalmasına yol açar (Ramsden ve Hollingsworth, 2017, s. 45).*

Hikâye anlatıcısının hafızasını işler kılan tekniklerden bir diğeri de bedene ve sese (entonasyon, tonlama, vurgu vs.) ilişkin ritim ve tartım yaratımlarıdır. Kuşku yok ki, söze eşlik eden her türlü bedensel (jest – mimik) hareket o anki sözlerin hatırlanmasını da beraberinde getirir. Yine anlatı gerçekleştirilirkenki vurgu, tonlama ve entonasyon gibi sesle oynama teknikleri de yine anlatıcının temel hatırlama enstrümanları arasında yer alır.

Şunun altını da önemle çizmek gerekir. Hikâyenin dinleyiciyle olan bağında anlatıcının söz söyleme yeteneğiyle birlikte canlandırma performansı da yaşamsal önemdedir. Bu bağlamda hikâye anlatıcısının her şeyden önce kendi bedenini, sesini ve duyularını iyi tanuması önemlidir. Zira anlatıcının duyuları ne kadar zenginse anlattığı hikâyesinin dinleyiciye resmedilmesi o denli başarılı olur. Misal anlatıcı hikâyesindeki gül ağacını anlatırken dinleyicinin oturduğu yerden gül ağacını görmesi, yapraklarının yumuşaklığını hissetmesi, kokusunu alması ve belki yapraklarından süzülen çiğ damlalarını hissetmesi ancak söze eşlik eden canlandırma sanatının gereklerinden yararlanmakla mümkün olacaktır (Albayrak, 2019, s. 41). Bu yönüyle anlatıcıların aynı zamanda oyuncu olduklarını söylemekte bir beis yoktur. Daha sarıh bir ifadeyle, her anlatıcı oyunculuk tekniğine ve becerilerine sahip, en azından yüksek derecede aşına olan kişidir de.

Burada dikkat edilecek konulardan birinin oyunculuk yeteneğinin / performans sanatının anlatının önüne geçmemesi, hikâyeyi gölgelememesidir. Kuşkusuz aslolan anlatıdır. Jest ve mimik gibi bedensel anlatım teknikleri salt hikâyenin daha iyi ve güzel aktarımına hizmet eden araçlardır. Bu açıdan dengeli kullanımları şart olup anlatının bir süre sonra pandomime ya da bedensel performans şovlarına dönüşmemesine dikkat edilmelidir. Yine, hikâye anlatımı sırasında anlatıcının anlatıyı daha renkli kılmak adına başvurduğu dans, akrobasi ve illüzyonist şovlar gibi sahne aktiviteleri de oldukça ölçülü kullanılmalı, bunların ancak hikâye anlatımına hizmet eden araçlar oldukları gerçeği aşındırılmamalıdır.

Hikâye anlatımında anlatıcının temel araçlarından bir diğeri de mekandır; mekanın pekiştirici bir unsur olarak kullanılma durumudur. Kuşkusuz anlatıcı ile dinleyici arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulabilmesinde dil, ses, obje ve beden gibi etmenlerin yetkince kullanılmalarının yanı sıra mekanın büyüklüğü, ışık tasarımı ve dinleyicilerin oturma düzeni de yaşamsaldır. Anlatının büyümlü bir dünyaya dönüştürülmesi ancak atmosfer yaratımıyla mümkündür. Atmosferin kimliklendirilmesinde ise mekanın önemi ve işlevi başatır. Özellikle çoğu çağdaş anlatılarda dinleyici anlatı boyunca büyüyle çevrelenir (dördüncü duvar). Zira atmosfer dinleyiciyi kuşatmış, kendine hapsedmiştir. Bu bir anlamda dinleyicinin hikâyede kendini kaybetmesi / kendini hikâyede bulması durumudur. Özdeşliktir. Dinleyicinin hikâyeye, hikâyenin kahramanı ile özdeşleşmesi.. Bu noktada şunu söylemek yerinde olacaktır; en iyi mekan kullanımı mekanın kendisini men edip başka bir şeye (hikâyeye) dönüşmesi durumudur.

Aslında mekanın ve diğer etmenlerin hikâyenin atmosferine hizmet eder özelliklerde olmasının gerekliliği anlatıcının anlatı esnasında aldığı rollere göre değişkenlik gösterir. Zira anlatıcı anlatı esnasında çoğu zaman üç farklı kimliğe / role birden bürünür. İlkine anlatıcıdır ne de oyuncu. Salt kendisidir; *ben*'dir. Özellikle hikâye anlatımlarının başında dinleyenlerle kısa sohbetlerin yapıldığı bölümlerde ya da verilen aralarda *ben* kimliği ön plana çıkar. Ardından anlatandır; söz söyleyen, hikâyeyi anlatan, sözlü aktarımda bulunandır. Sonrasında da oyuncudur; hikâyedeki kahramanları canlandırır, canlandırdığı kişi, canlandırılan kahraman olur. Bu üç rol / kimlik arasında ustaca yol alabilen hikâye anlatıcısı anlatı boyunca mekan ve diğer etmenleri kimi kez dinleyicinin hikâyeye özdeşlik kurmasına hizmet eden atmosfer yaratımında (oyuncu), kimi kez hikâyenin duygusundan çıkılıp salt öğretici kürsü haline dönüşen söz söyleme platformu (anlatıcı) olarak, kimi kez de belli işlevi olmayan bir uzam şeklinde kullanılır (ben).

Bu arada mekan için ifade edilen tüm bu şeylerin bir yandan da dekor, kostüm, aksesuar, müzik, efekt gibi sahne etmeler için de geçerli olduğuna vurgu yapmak uygun olacaktır.

Yanı sıra, -toparlayıcı olması bakımından- şu arı özelliğe de dikkat çekmek gerekir. Hikâye anlatıcılığı temelde ve yapısal olarak interdisipliner bir etkinliktir. Edebiyat ve sanat dalları yanı sıra eğitim ve insan bilimleri gibi alanlarda kendisini varedabilen, hatta özellikle günümüzde tıp / sağlık alanında terapi yöntemi olarak da kullanılan öznel – sanatlı bir çabanın adıdır.

## GELENEKSELDEN ÇAĞDAŞA: MODEL ANLATICILAR

Muriel Rukeyser, “evren atomlardan değil, hikâyelerden oluşmaktadır” der. Bu söz aslında insanın olduğu her yerde ve her zaman diliminde hikâyelerin varlık gösterdiğini, doğal olarak

anlatıcıların da tüm zamanların ve her coğrafyanın sözlü kültür taşıyıcıları olduklarına gönderimde bulunur.

Her biri farklı adlandırmalara sahip olan anlatıcılar kuşkusuz Afrika'nın en ucra kabilelerinden Orta Asya steplerine, İskandinav yarımadasından Endonezya adalarına varıncaya kadar her kültürel coğrafyanın hem ürünü hem temsilcileridirler. Tarihin derinlikleri ile şimdiye ait olan arasında köprü kuran anlatıcıların çeşitli ülkelerdeki temsilcilerine şu örnekler verilebilir:

Mayalarda “yankı ustası”, Hindistan’da “harikathal, bhana”, Malezya’da “peglipur, Japonya’da “rakugo, kodan, biwa hoşi, koen dow ve gaito kamişibai”, Araplar’da “hakavati”, Rusya’da “mister, aylakgezer”, Almanya’da “baenkelsaengerl”, İtalya’da “guillari”, İngiltere’de “minstrel, mummer, jester, gleeman”, Fransa’da “cabotinler”, “troveres”, İrlanda’da “seanachaithe, filid”, İran’da “nakkal, kıssahan, şehnamehan, roze-han” ve Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde “kam, baksı, yırcı, cirav, cangarcı, olonghoust, manasçı ve şaman”. Bunlarla birlikte Türk hikâye anlatıcılığı geleneğinde ise anlatıcılar genellikle şu şekillerde adlandırılırlar; “ravi, haki, şeh-nameci, nedim, emsal-i lokman, efsane-guyan, nakkal, rüzehan, perdedari, şemail gerdan, havas, guyan, besatendaz, kıssa-gu, kıssa-perdaz, kıssa-guzar, meddah, aşık, ozan, dengbej, masal anası, masal atası ve destancı” (Azadovski, 2002, s. 38; Berdibayev, 1983, s. 39, Günay, 1999, ss. 169-175; Nutku, 1997, s. 118; Öztürk, 2016, s. 647; Pirsultanlı, 1991, ss. 221-234; Price, 2011, s. 51; Reichl, 1992, s. 64).

Her biri kendi zamanının, kendi kültürünün, kendi değer ve yargılarının temsilcisi ve taşıyıcısı olan bu anlatıcılar kuşkusuz birbirinden farklı izlek ve türlere ait hikâyeler dillendiriyorlardı. Kimi dini hikâyeler, kahramanlık destanları, efsaneler, mitler anlatırken, kimileri değerler eğitimi (ahlak ve gelenek) temalı hikâyeler, güncel hikâyeler, mizahi hikâyeler.. kimileri de masallar veya müzikli performanslar icra ederlerdi.

Türk Halk hikâyelerinin tarihin derinliklerinden günümüze değin süregelen serüveni içerisinde, kuşkusuz en dikkat çekici anlatıcısı -ki bu yazı kapsamında da ilk model olarak ele alınacak anlatıcı- meddaktır. Meddah sözcüğü, “methetmek” kökünden gelmekte olup hem hikâye anlatan, taklitler yaparak anlatısı boyunca kendisini izleyenleri eğlendiren kişiyi hem de bu kişinin icra ettiği oyun / hikâye anlatı türünü ifade etmektedir. Bu tanıma benzer açıklamayı Özdemir Nutku da yapar. Ona göre;

*Meddahlık canlandırma ve benzetme öğelerinden yararlanarak öykü anlatma sanatıdır. Meddah, anlattığı öykünün konusuyla ilişkili olarak çeşitli etnik gruplardan kişilerin, değişik yaştaki ve tipteki insanların, hayvanların, makinelerin ve doğa olaylarının taklitlerini yapar (Nutku, 1997, s. 13). Meddah şairdir, tarihçidir, masalcıdır, efsane yazarıdır; o insanın hayal dünyasına giren bütün konulara değinir. O, içinde bulunduğu yaşamı canlandıran gerçekçi bir hikâyecidir. Bunu yaparken de kendi halkının mizahını, duygularını, özlemlerini ve düşüncelerini dile getirmekte ustadır (Nutku, Aktaran: Oral, 2003, s. 31).*

Meddah gösterimlerini tiyatro biçimi kategorisi açısından en iyi ‘anlatımlı gösteri’ ifadesine uyan bir tarz olarak değerlendiren Agnieszka Aysen Kaim, bu gösterimlerin dramatik bir bütünlüğü içermesiyle birlikte, epizotlar ve sembollerle doldurulabilen esnek bir omurgaya sahip olduğunu, bu tür gösterileri klasik tiyatrodan farklı kılan özelliklerin başında ise

genişletilmiş dekorun olmaması, doğaçlama payının genişliği ve seyircinin katılımı kadar anlatıcı, metin yazarı ve yönetmenin aynı kişi olmasının yer aldığını söyler. Ona göre meddah, tiyatrodaki gibi rollere bürünmekten (özdeşlik) ziyade, hikayenin şahitliğini yapar (Kaim, 2010, s.116).

Meddah anlatılarında yaygın olarak yaşanmış, önceki kuşaklardan aktarılmış, sözü, özü ve derdi olan, taşıdığı ortak (anonim) duygu değerlerinin yanı sıra eğitici, ders verici, ibret alıcı özelliklere sahip, bellekte kalıcılığı olan ve sözlü kültürün ürünü sayılan hikâyeler vardır. Yine meddah anlatılarında kalıplar önemlidir. Hikâyeler genellikle üç kısımdan oluşur. İlk kısım giriş kısmıdır ki, burada kafiyeli – şiirli ifade kalıpları kullanılır. Anlatıcı burada anlatısına hazırlık yaparken, diğer yandan da dinleyicileri hikâyeye ısındırır. Hemen ardından hikâyenin geçtiği / anlatıldığı kısım vardır. Son kısım ise yine şiirli – süslü ifade kalıplarıyla hikâyenin bittiğini duyuran ve veda cümleleri de içeren kısımdır.

Meddahlık tek kişilik bir gösteridir. Sadece bir şeyler anlatma sanatı değil, bir şeylerin anlatımını taklit, tiplmeler, mimik, jest ve ağız kullanımlarıyla destekleyerek gösteriye dönüştüren bir sahne insanıdır. Genellikle kahvehaneler gibi insanların toplu bulunduğu mekanlarda ya da köy odalarında, köy meydanlarında, avlularda ve ev içlerinde, halka mal olmuş anonim hikâyeleri ve yaşanmışlıkları kendi kurgu dünyasında yeniden biçimlendirerek coşkulu ve renkli anlatımlar eşliğinde dinleyicilerle buluşturan meddah, oyunculuk sanatına ait şu özelliklere de sahiptir:

*...meddahın taklit yeteneğinin icranın merkezinde olmasının yanı sıra, günlük ya da uyaksız konuşma dili ile uyaklı (kafiye) ya da uyaksız resitasyon yaptıkları ya da doğrudan şarkı söyledikleri bilinmektedir. Burada ölçülü, müzikli konuşma, şarkı söyleme hatta müzik aleti çalma (özellikle saz ve ritim aletleri) veya müzisyen bulundurma ile düz anlatım ve taklidin birleşimi söz konusudur. Elbette meddah ses olarak iyi konuşma yanında retorik (belagat) olarak da konuşmasına hakim olmalı, bu konuda becerikli olmalıdır. Düz konuşmaya uyaklı ve müzikal anlamda ölçülü ses işçiliğinin eklendiği durumların yanı sıra dua, gazel, türkü ya da resitatif tekerlemeler de eşlik edebilmektedir. Meddahın canlandırmalarında eşyalar ve hayvanlar da şarkı söyleyebilmekte, farklı kültürden insanlar, canlılar ve cansız varlıklar ritmik hareketleri veya danslarıyla yansıtabilmektedir. Bu anlamda söz söyleme ustalığı, şarkı söyleme, çalgı çalma ve dans becerisi onu çok yönlü bir oyuncu yapmaktadır. Bu özelliği ile total bir oyuncu niteliği göstermektedir (Lytko, 1977, s. 198. Aktaran: Sekmen, 2015, s. 4).*

Meddah çoğunlukla dekor ve makyaj gibi plastik anlatım yöntemleri kullanmaksızın anlatımını gerçekleştirirken aksesuar olarak da genellikle sandalye, mendil ve değnek (sopa, baston) kullanır. Mendil bazen farklı kıyafetleri taklit etmek için bazen de ağızla ses tonlarını değiştirmek suretiyle ses oyunlarına başvurmak için kullanılır. Misal taklit yaparken mendille ağzını kapar, nefes alabilmek, birkaç saniye dinlenebilmek gibi çeşitli bahanelerle mendili alır, kullanır ve tekrar omzuna atar. Daha bir çok şeyin icrası için kullanılan mendil gösteriye / anlatıya oldukça işlevsel katkılar sunar. Değnek ise ilkin oyunu başlatmak kullanılır. Meddah hikâyenin başladığını belirtir şekilde değneği güçlü şekilde yere vurur ve hikâyeye bir beyit ile giriş yapar. Değnek ayrıca sessiz olunması için uyarılarda bulunmak, birtakım sesler çıkarmak; saz, süpürge, at gibi nesnelere yerine kullanılmak için başvuru bir aksesuardır

(Arnoğlu, 2011, s. 194). Değnek de mendil gibi oldukça etkin bir şekilde kullanılır. Bu arada meddahın bazen değnek ve mendil kullanmadan da gösteri yaptığı bilinmekte olup, bununla birlikte bir sedire bağdaş kurarak oturduğu ya da bulunduğu mekanın bir çok yerinde, gezerek anlatısını gerçekleştirdiğini de belirtmek gerekir.

Bunlarla birlikte hiç bir zaman metni (hikayenin bilindik halini) olduğu gibi aktarmayan ve her gösteride hikayeyi adeta yeniden kurgulayan meddah dans, tavla, satranç oynama gibi ek unsurlar aracılığıyla da konunun mekanı olan coğrafyaya ait kültürel özellikleri gösterisinde barındırır (Kaim, 2010, s.116).

Konumuz itibariyle model olarak ele alacağımız Türk Anlatı Geleneğinin bir diğer önemli ayağını da masal ana ve masal nine olarak adlandırılan kadın anlatıcılar oluşturur. Bu adlandırmaların sebebi özellikle Anadolu'da masal anlatma görevinin çoğunlukla kadın anlatıcılara ait olmasındandır. Masal anası genellikle köyün yaşlı kadınıdır. Bununla birlikte bu görevin anneden kıza geçen bir yönü olduğunu; köy köy gezip köylerde ve evlerin avlularında halka geleneksel masallar anlatan bu kişilerin gittikleri yerlerde kaldıkları ve oradaki halkın verdiği yiyecek ve harçlıkla geçindiğini de belirtmek gerekir (Aktaran: Oral, 2003, s. 131).

Bir çok kültürde olduğu gibi Türk kültüründe de yer alan, kadın anlatıcı misyonunun temsilcisi masal ana ve masal ninenin aslında kadim geçmişin köklerinde yer alan Şaman – Kam kadın kimliği ile benzer özelliklere sahip olduğu; tıpkı onlar gibi bilge, zeki, konuşma yeteneği üstün, itibarlı, ocağın bekçisi, masalci, şifacı ve hatta ruh bilici gibi işlevleri olduğu da söylenebilir (Çeker, 2019, ss. 151-170).

Geleneksel hikâye anlatıcılığına ait bu türden temsilcilerin yanı sıra günümüz hikâye anlatıcılığının başlıca iki model temsilcisine de değinmek gerekir. Bunlarda biri, "çağdaş meddah" yakıştırması yapılan, (*Türkçe karşılığı olmayan, daha doğrusu Türk Dil Kurumu Türkçe karşılık olarak "söz çatar" adını önermişse de yaygın olarak kullanılmayan*) ve stand upçı olarak adlandırılan anlatıcıdır.

Stand up, -*Oxford ve Cambirdge sözlüklerindeki anlamı itibarıyla*- tek bir kişi tarafından gerçekleştirilen (performe edilen) eğlenceli – gülmeceli hikâye gösterimidir. Stand upçı ise bu gösteriyi yapan kişidir. Buradan hareketle stand upçının salt bir anlatıcı değil gösteri sunan bir sahne insanı olduğu söylenebilir. Stand upçı ses, söz ve hareket alanlarındaki üstün becerileriyle dikkat çeker. Konuşma, anlatma, taklit etme, şiir ve şarkı söyleme, bedensel anlatım becerileri sergileme gibi temel özelliklere sahip olan stand upçı gözlem yeteneği, ortalamadan yüksek bilgi ve görgü düzeyi, pratik zekası, hazır cevaplılığı, doğaçlama ve dramatisasyon becerileri ile mizahçı yanlarıyla da bilinir.

Hikâyeleri (anlattığı şeyler) uçarıdır. Temel amacı eğlendirmek - güldürmektir; içeriksel değeri hafife alınmış, birbirinden kopuk kısa parçalar halinde, herhangi bir mesel ve mesaj kaygısı taşımayan, ders verme veya ibret alınmasını sağlama gibi yönelimi yoktur. Bununla birlikte stand up gösterilerindeki anlatıların tamamının salt güldürme amaçlı olmadıklarını, bir kısmının politik hicivler, yergiler, ironiler, sert toplumsal eleştiriler içerdiğini; bunların da yine mizahın iğneleyici dilini barındıran anlatılar olduğunu, ayrıca salt stand upçının kendi zihin ve düş dünyasının ürünün olan ve nihayetinde anlatılan her şeyin sabun köpüğü misali uçarı olduğu anlatı evreni barındırdığını belirtmek gerekir.



Stand upçının malzemesi genellikle gündelik olaylar (siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik vs.), yaşananlar, tanık olunanlar üzerindedir. Fakat bunlar oldukları halleriyle değil farklı - öznel bakış açılarıyla yeniden harmanlanmış, özgün ve ilginç yorumlarla bezenmiş tasarımlarla aktarılırlar. Bir başka deyişle, malzemenin sahneye taşınırken ki almış olduğu form, olağan değil, olağanın içinde saklı duran olağan dışılığın aktarılması halidir.

Stand upçı gösterisinden önce neleri anlatacağına dair temel bir izleğe sahiptir. Fakat hemen her gösteride izleğin içeriği küçüklü-büyüküklü değişikliklere uğrar; yani her gösteride iç kurguda değişikliğe gidilir. Zira yer yer doğaçlamalara başvurulur. Doğaçlama özellikle stand upçının seyircilerle girmiş olduğu interaktif ilişkide ortaya çıkar. Anlatının bir yerinde seyirciye bir şeyler sorulur ya da söylenir. Seyirciden alınan karşılık / tepki sonucuna göre de stand upçı anlatısının normal akışını böler ve ardından araya başka şeyler eklemek (doğaçlamak) zorunda kalır. Böylece her anlatı / gösteri birbirinden farklı olup anlatılan şey ise çeşitlenip zenginleşmiş olur. Bu bir yönüyle de anlatıcı ile seyirci arasındaki etkileşime yeni bir soluk aldırma durumudur. Yani, seyirci bu durum karşısında biraz önceki duygu ve zihin durumundan çıkmış başka bir zihinsel – duygusal forma geçiş yapmıştır. Tabir yerindeyse stand upçı bu teknikle seyirciyi omuzlarından tutup sarsmış ve kendisiyle arasındaki etkileşimi daha da güçlendirmiştir. Bu türden sahne – seyirci arasındaki etkileşim teknikleri çağdaş tiyatro eğilimleri arasında da sıklıkla kullanılır.

Stand up anlatılarının hemen hiç birisinde stand upçuların tamamını bağlayan kalıplı yapılar yoktur. Her anlatıcı hikâyelerini / anlatısını “kendince” biçimlendirir (ister kalıp kullanır, ister kullanmaz).

Yine her stand upçının anlatısı farklıdır. Hepsi kendince bir şeyler anlatır. Stand upçı bilinen, anonim hikâyelere başvurmaz. Başvursa da onları olduğu gibi değil farklılaştırıp değişik bakış açılarıyla onlar üzerinden komik üretiminde bulunur. Dolayısıyla aslolan, aslında hikâyeye değil komedi malzemesi yapılacak olan şeydir. Buna paralel olarak şu da söylenebilir, stand upçının anlatıları her seyircide ortak anlamlara karşılık gelen masalımsı – büyüsel değerler yığını içermez. Anlatının her seyircide farklı karşılığı vardır, zira anlatılan şey ortak duygu alanlarından (milli, manevi, dini..) ziyade bireysel kültür, eğitim ve zeka düzeylerine hitap eder. Bu da anlatının her seyircide farklı alımlama katmanlarına karşılık geleceğini gösterir.

Stand up gösterilerindeki anlatıların bir diğer özelliği de kısa hikâyelerden oluşan parçalardan meydana gelmesidir. Yani bütünlüklü – tek bir hikâyeye değil, kısa kısa ve birbirinden bağımsız anlatılardan oluşmasıdır.

Anlatılarda kullanılan dil ise gündelik konuşma dili olup, yoğunluklu olarak idiomlar (tabir, deyiş, deyim, atasözü, argo, küfür) barındıran yapıdadır. Monoloğun hakim olduğu bu yapıda çoğunlukla kalıplı ifadeler kullanılmaz ve azda özü içeren bir dizgeye sahiptir. Dil oyunları, şakalar ve abartı kullanımının yanı sıra halk dilinin şiirsel tınısı ve akıcılığını da barındırır.

Çağdaş gösteri ve sahne sanatlarının hemen her imkanından yararlanan stand upçı gösteri boyunca özel ışık ve efekt tasarımlarıyla, özel müzik kullanımı ve sinematografik sunularla hikâyesini en etkili şekilde aktarma imkanına sahiptir. Dolayısıyla çağdaş hikâyeye anlatıcılığının bir yönüyle ve aynı zamanda çağdaş tiyatral - sahne gösterisi olduğunu söylemekte herhangi bir beis yoktur.



Çoğunlukla seyirci koltuklarından yüksekte olan bir platformu / sahneyi kullanan stand upçuların mekan olarak birbirinden farklı alternatiflere başvurduğu da bilinir. Misal, bazen bir tiyatro sahnesi, bazen konser veya kültür salonları, bazen açık hava gösteri merkezleri veya dışarıda kurulan bir platform, bazen bir bar veya oda tiyatrosu sahnesi gibi... Salonun büyüklüğüne göre doğal sesiyle ya da mikrofon kullanarak anlatısını gerçekleştiren stand upçının özellikle seyirciyle arasındaki mesafenin çok da fazla olmamasına özen gösterdiğini belirtmekte yarar var.

Gösterilerde dekor kullanımı kişiden kişiye göre değişir. Her anlatıcı kendi tarzı ve özel tercihleri doğrultusunda büyüklü-küçüklü, ama çoğunlukla minimal ölçekli unsurlarla dekor kullanır. Misal, bir koltuk, bir sandalye, bir sehpa, bir kitaplık, bir portmanto vs.

Aksesuar kullanımı da minimal ölçeklerdedir, fakat oldukça işlevseldirler. Anlatılan her hikâyeye doğrudan hizmet eden ve kendileri dışında farklı şeylere de dönüştürülen aksesuarlar gösterim boyunca stand upçının neredeyse en çok işine yarayan etmenlerdendir. Onlar sayesinde bir çok oyun oynar, anlatısını alabildiğine zenginleştirip renklendirir.

Kostüm kullanımı da kişiden kişiye değişir. Çoğunlukla günlük yaşamın doğallığını yansıtan kostümlerin tercih edildiği gösterilerde, ayrıca sahne üzerinde rahat hareket edebilmek ve bedensel anlatımlara mani oluşturmayacak tarzda olan kostümler, yine küçük müdahalelerle, hemen ve oracıkta, canlandırılacak çeşitli karakterlerin kostümlerine dönüşebilecek ya da onları çağrıştıracak nötr kostümler, ayrıca takım elbise veya smokin gibi kostümler de kullanılmaktadır.

Çağdaş anlatı kültürüne model olarak ele alacağımız bir diğer anlatıcı da masal anlatıcısıdır. Aslında geleneksel anlatı sanatlarının başında gelen masal anlatıcılığı, özellikle son yıllarda sadece anlatıyla (teknik) yetinmeyip, neredeyse çağdaş bir gösteri formatına / tiyatral bir anlatı sanatına dönüşmüş, yine köy ve kırsal alanlardan çıkıp özellikle yaşam devriminin hızlı olduğu metropollerde, tıpkı stand upçılık gibi profesyonel bir "meslek" olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Çağdaş masal anlatıcılığında aslolan, anlatının masallardaki kadim – büyülmü tınıyı (ambiyans), saf - otantik olanın doğasını, gerçeküstü – olağan üstü, fantastik olay ve kişilerin egzotik tadını taşıyor olmasıdır. Bu gereklilik dışındaki hemen her şey anlatıcıların öznel tercihlerine göre değişkenlik gösterir. Yani her masal anlatıcısı sözü edilen gerekliliği yerine getirmek şartıyla masalını 'kendince' anlatır; gösterisini kendine özgü teknik ve yöntemlerle biçimlendirir.

Bununla birlikte genele mal olmuş bazı ortak özelliklerden de bahsetmek yerinde olur. Anlatılan masallar fantastik konu ve kişiler etrafında gelişse de seyircilerin dünyasını yakalayacak gerçekliklere de gönderimde bulunurlar. Kuşkusuz bu, masalların öğretici oluklara sahip anlatılar olduğu anlamına gelmez. Aksine bu, seyirci ile masal arasındaki bağın sağlam ve sağlıklı olarak kurulmasının yollarından birinin seyircilerin dünyasını yakalayan, onların dünyalarına karşılık gelebilecek unsurların masalların içine yerleştirilmiş olması durumudur. Kısacası bu unsur, sahne (masal anlatıcısı) ile salon (seyirci) arasındaki doğru etkileşimin anahtarlarından başında gelir.

Gösteriler genelde yarım saati aşan tek bir masal ya da küçük iki, üç masaldan oluşur. Anlatı kısalığı masalların doğasında vardır. Bununla birlikte gösterinin uzunluğu seyircilerin dinleme eşikleri dikkate alınarak hesaplanıp uygulanır.

Doğaçlamaya çok fazla yer verilmez, zira masal anlatıcılığında ambiyans önemlidir; anlatıya uzun aralar verilip başka konu ve konuşmalara geçiş yapmak, atmosferin büyümesini bozacak, 'masalımsılık'ı zedeleyecektir.

Kuşkusuz her gösteri hazırlık sürecine tabii tutulur. Masal anlatıcısı anlatacağı masalı önceden belirler; neyi, ne zaman, neye göre anlatacağının planlarını adım adım yapar ve anlatısını sahneye öyle taşır. Dolayısıyla masal anlatıcılığındaki anlatı 'şimdiye' ve 'oraya' ait değil daha öncesinde ve başka yerlerde kurgulanmış masallardan oluşur.

Sahne sanatları ile kesişen özellikleri ve hatta tek kişilik tiyatro oyununu çağrıştıran tarafları olsa da masal anlatıcılığı, temel özelliği itibarıyla anlatma eylemiyle (canlandırma değil) kendini var eder. Söz söyleme sanatı ve konuşma yeteneği ile doğru yerde ve doğru zamanda kullanılan vurgu, tonlama, es ve entonasyonlar oldukça önemlidir. Yine taklit yeteneği ve şarkı söyleme becerisi de masal anlatıcılığında aranan özelliklerdendir. Ara ara canlandırmalara, jest ve mimiklerle çeşitli rollerin anlık durumlarının yansınmasına da başvuran masal anlatıcılığı, gösteriyi daha da etkili kılabilmek için herhangi bir enstrümanın kullanımına da (hatta masal anlatıcısının dışında / yanında başka biri de kullanıyor olabilir) yer verir.

Ezgiler ve şarkılar anlatı boyunca sıklıkla kullanılırlar. Çoğu gösteri bir şarkıyla / ezgiyle açılır. Bazen de masal anlatımı devam ederken ona eşlik eder, bazen anlatıyı kesip bağımsızlık olarak kendini dinlettirir, çoğu zaman masal anlatımlarının sonunda, bazen de iki masal arasındaki geçişte kullanılır. Ezgiler bazen de masal anlatısına ara verip seyircilerle diyaloga başlanıldığı anlarda geçişe hizmet eder.

Masal anlatıcısı ezgi aracılığıyla yumuşak bir geçiş yapıp seyircilerle konuşmaya başlar. Seyirciyle diyalog çok sık değildir, hem de diyalog sürelerinin kısa olmasına dikkat edilir. Çünkü -biraz önce de ifade edildiği gibi- bu türden araya girmeler masalın tınısını ve atmosfer bütünlüğünü kırabilir. Bununla birlikte doğru yerde ve doğru süremle yapılan diyalogların seyircilere nefes aldırıldığı, onları tazelediği, dikkatlerini yeniden toparlamalarına yardımcı olduğu ve daha da önemlisi, onları masalın katılımcısı (nesne değil özne, pasif değil aktif) haline getirdiği bilinir. Diyaloglar genellikle masal anlatıcısının seyircilere masalın gidişatı ile ilgili soru sorması, masal kişilerinin özellikleri ve tavırları hakkında tahminde bulunmalarını istemesi, masaldan bağımsız espri ve şakalardan oluşur. Burada önemli olan şey diyalogların seyirci üzerinde kasıntı bir durum meydana getirmemesi, aksine sıcak, samimi bir sohbet havasına dönük olmasıdır.

Başvurulan yöntemlerden bir diğeri de, masal anlatıcılarının sahneye çıkar çıkmaz masal anlatmaya başlamamaları, öncesinde ya bir şarkı söylemeleri, ya seyirciyle sohbet etmeleri, ya yaşanan bir olayı anlatmaları gibi girizgahlar kullanmalarıdır. Bu, masalın serim kısmı olmasa da anlatının serimi mahiyetindedir. Masal anlatıcısı bu yöntemle hem seyirciyi tanır, tartar hem de onları biraz sonra anlatacağı masala ısındırmaya çalışır.

Masal anlatımında kullanılan dil de masallara özgü anonim dil kalıplarının sıklıkla kullanıldığı bir yapıya ve argo ile küfür içermeyen steril bir konuşma dili doğallığına sahiptir.

Sahnesi ise küçüktür. Çoğunlukla seyircilerin etrafını çevrelediği küçük bir platformdan ibarettir. Dolayısıyla masal anlatıcılığında bedensel hareketlerin küçük ve ölçülü, sahne trafiğinin ise neredeyse olmadığı söylenebilir. Mekanlar genellikle otantik, sıcak, samimi ortamlardır. Salon karanlıkta, sahne ise güçlü olmayan, sıklıkla loşluğun hakim olduğu bir

aydınlığa sahiptir. Bu, seyircinin masala odaklanmasına hizmet eden tiyatral bir yanılısma (dördüncü duvar) tekniğidir.

Dekor yok denecek kadar azdır. Aksesuarlar da tıpkı stand upçılarda olduğu gibi minimal ama işlevsel birkaç parçadan oluşur. Kostüm ise bazen sıradan giysilerden bazen de masalın atmosferine eşlik edecek egzotik veya otantik tasarımlardan oluşur.

Çağdaş masal anlatıcılığının terapi tarafının olduğunu da söylemek yerinde olur. Kent yaşamının hızlı ve kaotik döngüsü içinde hemen her saatini yorgunluk, stres, sinir ve hatta duygusal travmalarla geçiren insanlar kendilerini doğal olanın, insani olanın, dingin ve büyümlü olanın, sıcak, samimi ve sahici olanın devimini içerisine dahil etmek ister, böylelikle katartik bir boşalım sağlayıp rahatlamayı tercih eder. Diğer anlatı türlerine oranla özellikle masal anlatıcılığının böylesi bir işleve sahip olmasında kuşkusuz en büyük pay, masalın kendi doğasına ve masalın insanla kurduğu kadim büyümlü etkileşime aittir.

## SONUÇ

Benjamin hikâye anlatıcısını tanıtırken şöyle der; *“O, hayatının fitilinin, hikâyesinin tatlı alevinde yanıp yok olmasına izin veren adamdır. Hikâye anlatıcısının etrafını saran benzersiz halenin kaynağı budur. Hikâye anlatıcısı dürüst adamın kendisiyle yüzleştiği kişidir”* (Ay, 2014, s. 8). Bu tanım romantik ve nahif bir bakış açısının ürünü gibi görünse de aslında güçlü bir gerçeklik barındırmaktadır. Hikâye anlatıcısı gerçekte de hayatını bu işe adanmış, insanların hararetle etrafını sarıp onun ağzından çıkacak sözlerle kendisiyle yüzleştiği, kadim zamanların yaşanmışlıklarını bir kültür taşıyıcısı olarak kuşaktan kuşağa aktaran kişidir. Bununla birlikte zamanın dönüştürücü gücü karşısında geleneksel güç ve özelliklerinden ödünler veren hikâye anlatıcısı, değişip başkalaşmanın (hatta tamamen başka bir şeye dönüşmenin) önüne de geçememiştir.

Kuşkusuz her şey değişir, dönüşür. Hele bu hikâye anlatıcılığı gibi insan, dil ve sanat eksenli bir şeye değişime uğramaması olası değildir. Zira insan da, dil de, sanat da yaşayan ve her daim devinen; yaşadıkça ve devindikçe de -zamanın hızına bağlı olarak- değişen ve dönüşen şeylerdir. Dolayısıyla insan - dil ve sanatla iç içe olan hikâye anlatıcılığının değişmemesi ya da belli kalıplara sokulup kati kural ve tanımlarla sınırlandırılması tarihsel-bilimsel gerçeklikle uyuşmayacaktır. Bu noktada belirleyici olan çağın algısıdır, yani o dönem insanının kültürü, evren ve yaşam tasavvuru, dili, yaşam ritmi ve hızı ile beğeni düzeyi. Algı ne ise o çağın gerçeği de odur. Bir başka deyişle o çağın algısı ne ise o çağa ilişkin sanatsal ve dilsel üretimlerin alacağı biçem de o paraleldedir (Aydemir, 2020, ss. 87-89).

Hikâye anlatıcılığının özellikle modern zamanlardan itibaren yaşamış olduğu değişim aşamalarını ve sebeplerini Benjamin’in değinileri doğrultusunda (Benjamin, 2019, ss.18-79) açıklamak mümkündür. Temelde üç unsurdan bahsedilebilir. Bunlardan birincisi, sanayileşmeyle birlikte kentleşme ve kentsel yaşam biçimlerinin, büyük nüfus yığınları ile yeni sosyal ilişki ağları ve farklı kültürel oluşumların ortaya çıkması; dolayısıyla insanların gündelik yaşam alışkanlıklarının değişime maruz kalması durumudur. Böylesi bir yaşam dinamizminde hikâye anlatıcılığına olan ilgi ve istek doğal olarak azalacak ve geleneksel kalıpların değişime tabii tutularak, bu kalıpların yeni yaşam modelinin gereklerine uygun hale getirilmesine yol açacaktır.

İkinci sebep, kitle iletişim araçlarının artması, gelişmesi ve bunların insanların gündelik yaşamlarında almış oldukları pozisyonlardır. Kuşku yok ki, insanlık tarihinin hiçbir evresinde toplumlar bu denli kitleleşmemiştir. Benjamin bu durumu kitle iletişim araçlarının meydana getirdiği kitle toplumları olarak yorumlar. Bu toplumlarda hikâye dinleme ya da anlatma gereksinimi artık televizyon aracılığıyla, radyo, gazete, dergi, sinema, telefon ve nihayetinde internet yoluyla giderilmekte, böylelikle hikâye anlatıcılığı geleneği gerilemeye / silikleşmeye ve köklü değişimlere maruz kalmaktadır.

Benjamin'in dikkat çektiği üçüncü sebep ise (hatta hikâye anlatıcılığının gerilemesinin ilk belirtisi) roman türünün doğuşudur. Roman da hikâye anlatır, fakat yazıya ve kitaba bağımlıdır. Ne sözlü edebiyata dayanır ne de onunla ilişki kurar. Hikâye anlatıcısı hikâyelerini deneyimlerden ve aktarımlardan alırken roman böylesi değerli süreçlerden ve birikimlerden mahrum olup çoğunlukla kişilerin bireysel kurgularından meydana gelir. Böyleyken romanın giderek revaçta olması, yani insanların hikâye gereksinimlerine karşılık veren en güçlü - hakim anlatım oluklarından biri durumuna gelmesi kaçınılmaz olmuştur. Sonrasında romanla birlikte insanların hikâye dinleme ya da anlatma gereksinimlerine edebiyatın ve sanatın farklı türleri de eşlik etmiştir kuşkusuz. Misal filmler, tiyatro oyunları, operalar, yazılı hikâye türü vs.

Yine hikâye anlatıcılığının kendi içinde de değişimlere, dönüşümlere, başkalaşımlara uğradığı da bir gerçektir. Daha da açarsak, bir taraftan hikâye dinleme gereksinimi hikâye anlatıcılığı yanı sıra sanatın ve edebiyatın farklı türleri aracılığıyla da giderilmeye başlanırken, öte taraftan hikâye anlatıcılığı da kendi içinde dönüşümlere uğramış; kullanılan anlatı teknikleri ile yöntemlerinde çağın gereklerine ayak uydurmaya dönük değişimler yaşanmıştır. Bu kuşkusuz tarihsel değişim yasalarının zorunluluğu; hikâye anlatıcılığının çağın algısına göre kendisini yeniden dizayn etme gerekliliğinin bir sonucudur. Bu sonuca göre, misal masal anaları masal anlatıcılarına dönüşmüş, meddahlık ise stand up gösterileriyle özdeşleştirilmiştir. Şimdilerde ise iyiden iyiye sanal – dijital hikâye anlatıcılığının ayak sesleri işitilmeye başlanmış durumda.

Bununla birlikte, hikaye anlatıcılığının sanatsal etkisinden ziyade eğitici ve öğretici özelliklerini ön plana çıkarıp bunları sisteminin merkezi haline getiren çağdaş eğitim anlayışından da bahsetmek gerekir. Eğitim programları artık içerisinde hikaye anlatımı etkinliklerinin yapıldığı ve hikayeler eşliğinde eğitim konularının işlendiği drama derslerini, sistemin temel sac ayaklarından bir haline getirmiş durumda. Bu, hem hikaye anlatım geleneği içerisinde keskin değişim noktalarından birine işaret etmekte hem de hikaye anlatım sanatındaki eğitici ve öğretici işlevin ilk kez bu denli etkin bir konuma yükseltilmesine kapı aralamaktadır.

Şurası açıktır ki, çağımız insanı bir türbülans yaşamaktadır. Bir tarafta Benjamin'in başını çektiği *hikayenin ölümünü ilan eden* kesimin görüşleri, diğer yanda hikayenin insani bir gereklilik ama özellikle kültürel yaşamsal değere sahip olma durumu. Bu paradoksal yapı arasında sıkışan insan yine de hikayeyi dolaşımda tutmak adına çok çeşitli girişimlerde bulunmakta, bu yöndeki çabasını sürekli olarak diri tutmaya çalışmaktadır<sup>4</sup>. Gerek kültürler arası etkileşim organizasyonları gerek uluslararası diyalog eksenli çalışmalar gerekse

<sup>4</sup> Söz konusu girişim ve çabalara örneklik teşkil etmesi bakımından A. Aysen Kaim'in "*Meddah Geleneğinin Kültürlerarası Hikayeciliğe Uzanan Serüveni*" başlıklı makalesi okunabilir.

uluslararası sanat ve edebiyat etkinlikleri bu çabalara alan açmaya hizmet eden ve bir yönüyle de hikayenin öldüğü iddialarını boşa çıkarmayı (direnmeyi) amaçlayan oluşumlar olarak dikkat çekmekte.

Geleneksel ve çağdaş anlatı tekniği ve yöntemlerinin temel özelliklerine ilişkin yapılan ve içeriğinde doğrudan-dolaylı karşılaştırmalar da barındıran bu türden değerlendirmeler (*hikayenin dönüşümünü geleneksel ve çağdaş olanın temsilci modelleri [özellikle medah ve stand up gösterileri] üzerinden okumak*), kuşkusuz bir taraftan insana, dile, kültüre ve sanata dair olan şeylerin kendi zamanlarının ruhuyla yeniden biçimlendirildiklerine göndermede bulunurken diğer taraftan alana ilişkin şu iki soruya da dolaylı yanıtlar içermektedir.

1- Çağdaş anlatı sanatları geleneksel hikâye anlatıcılığının devamı mıdır?

2- Çağdaş hikâye anlatıcılığı, hikâye anlatıcılığından öte, artık çağdaş performans sanatlarının bir alanı mıdır?

Nihai olarak şu söylenebilir; geleneksel anlatım ile çağdaş anlatım arasında doğrudan halef – selef ilişkisi yoksa da her iki anlatı biçiminin temel paydada hikâye anlatıyor olmaları, onların *iki aynı şeyin farklı zamanlarda almış oldukları değişik iki biçimi* olarak yorumlanmalarına yol açabilir.

Bununla birlikte, Geleneksel ve Çağdaş Türk Anlatı Sanatlarını baz alarak yukarıdaki sorulara verilen yanıtlar, aslında hikâyenin ve anlatıcının olduğu her coğrafya için benzer içeriklere sahip olacaktır. Bir paranın iki yüzü misali.

## KAYNAKÇA

- Albayrak, K. (2019). *Hikâye anlatıcılığında oyuncu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.
- And, M. (2016). *Oyun ve büyü, Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arioğlu, İ. E. (2011). *Günümüzde meddahlık*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Assmann, J. (2001). *Kültürel bellek*. (Çev: Ayşe Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ay, A. (2014). 'Kapitalist yayıncılık' ve 'hikâye anlatıcılığı'nın kuramsal olarak karşılaştırılması. *1.International CSMS Congress*. International Communication Science& Media Studies Congress. Kocaeli.
- Aydemir, B. (2020). *Dilin dramatiği*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınevi.
- Azadovski, M. (2002). *Sibirya'dan bir masal anası*. (Çev.: İlhan Başgöz). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Benjamin, W. (2019). *Hikâye anlatıcısı – Yalnızlıktan doğan masallar*. (Çev.: Ebru Arıcan). İstanbul: Heretik Yayıncılık.
- Benjamin, W. (2014). *Son bakışta aşk*. (Çev.: Nurdan Gürbilek). İstanbul: Metis Yayınları.



- Berdibayev, R. (1983). Türk ve Moğolların epik an'ane sisteminde hikâyecinin rolü. (Çev. Mehmet Tezcan). *Kardaş Edebiyatlar*, 6, 3-9.
- Brooks, P. (2016). *Psikanaliz ve hikâye anlatıcılığı*. (Çev.: Hakan Atay, Hivren Demir ATAY). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Çeker, S. (2019). Şamandan günümüze hikâye – Masal anlatıcısına: Kadın. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 151-175.
- Fulford, R. (2015) *Anlatının gücü kitle kültür çağında hikâyecilik*. (Çev.:Ezgi Kardelen). İstanbul: Kolektif Yayınları.
- Gasset, J. O. (2017). *Sanatın insansızlaştırılması ve roman üstüne düşünceler*. (Çev. Neyyire Gül Işık). İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Gerçek, S. N. (1942). *Türk temâşası*. İstanbul: Ahmet Sait Matbaası.
- Görkem, İ. (1998). Türk halk hikâyelerinin canlı gösterim (=performance oriented) olarak incelenmesi. *Milli Folklor*, 10(37), 107-113.
- Günay, U. (1999). *Türkiye'de aşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi*. Ankara: Akçağ Yayınları .
- Kaim, A.A. (2010). Meddah geleneğinden kültürlerarası hikayeciliğe uzanan serüven. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 30(2), 111-121.
- Köprülü, M. F. (2004). Türk edebiyatı tarihinde usül. *Edebiyat Araştırmaları-1* içinde. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Lytko, A. A. (1977). Meddah: Avrupa ve Doğu tiyatro geleneği bağlamında tek oyunculu meddah tiyatrosu. *Agon Tiyatro Dergisi*, 10, 27-45.
- Nutku, Ö. (1997). *Meddahlık ve meddah hikâyeleri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Oral, Ü. (2003). *Meddah kitabı*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Öztürk, Ö. (2016). *Dünya mitolojisi*. İstanbul: Nika Yayınları.
- Pirsultanlı, S. (1991). Türk boylarında ozan aşık sanatı ve onun millî hususiyetleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 227-240.
- Price, B. (2011). *Kelt mitolojisi*. (Çev.: Cumhuriyet Atay). İstanbul: Kelkedon Yayınları.
- Ramsden, A. ve Hollingsworth, S. (2017). *Hikâye anlatma sanatı*. (Çev: Ali Bucak). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Reichl, K. (1992). *Turkic oral epic poetry: Traditions, forms, poetic structure*. New York: Garland.
- Sekmen, M. (2015). *Yaratıcı drama ve oyunculuk etkinliği olarak hikâye anlatımı*. İstanbul: Pagem Akademi.
- Sütçü, Ö. Y. (2013). *Ortak bir dünya deneyimi: Hikâye anlatıcılığı*. *ETHOS*, 6(2), 76-92.
- Yeni Türk Ansiklopedisi (IV)* (1985). İstanbul: Ötüken Neşriyat,





## Ergenlerin Duygusal Zekâları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Investigating the Relationship Between Adolescent's Emotional Intelligence and Humor Styles*

Elif Çelebi Öncü<sup>1\*</sup>

Şerife Uğurlular Çelik<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Prof. Dr, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Kocaeli University, Turkey

elifceon@kocael.edu.tr

ORCID ID 0000-0003-1936-590X

<sup>2</sup>Bil. Uzm, Mithatpaşa Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi, Türkiye,

Masters Degree, Mithatpaşa Mesleki Teknik ve Anadolu High School, Turkey

serifeugurlular@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-9509-3446

Makale geliş tarihi / First received : 28.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 05.04.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların makale hazırlanmasında eşit düzeyde katkısı bulunmaktadır.

2- Makale 2. Yazarın Okan Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Programında yüksek lisans tezi olarak hazırladığı tezden üretilmiştir.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Makalemiz için, Okan Üniversitesi Etik Kurulunun 10.10.2018 Tarihli 98. toplantısında alınan 4 no'lu karar ile etik kurul izni alınmıştır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 10%

### Atıf bilgisi / Citation:

Çelebi Öncü, E., Uğurlular Çelik, Ş. (2021). Ergenlerin duygusal zekâları ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 388-411.

**ÖZ**

Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin yaşadıkları aile sorunlarının duygusal zeka ve mizah tarzına etkisini incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da farklı program türlerinde eğitim veren liselerden, 9.,10.,11. ve 12. sınıflara devam eden 205 kız, 189 erkek olmak üzere, toplam 394 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere "Mizah Tarzları Ölçeği" ve "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" ile 'Gençlik Dönemindeki Aile Sorunlarını Değerlendirme Ölçeği' uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; duygusal zeka ile mizah tarzları ilişkili bulunmuştur. Bu ilişkinin duygusal zeka puanları arttıkça olumlu mizah tarzlarından 'kendini geliştiren mizah' tarzı puanları arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, yıkıcı mizah tarzı ile duygusal zeka arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise; duygusal zekânın kız öğrenciler lehine anlamlı çıktığı görülmüştür. Her iki cinsiyette dikkat çeken bir diğer bulgu ise öğrencilerin duyguların kullanımında en düşük oranda puan aldıklarıdır. Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre yaşadıkları aile sorunlarından en yüksek ortalama 'otoriter anne baba tutumu', onun hemen ardından ise 'ilişkilerde duyarsızlık ve tutarsızlık' olarak bulunmuştur. Duygusal zeka toplam puanları ile aile sorunlarını belirleme ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmazken; öğrencilerin aile sorunlarının azaldıkça katılımcı ve kendini geliştiren mizah tarzı puanlarının arttığı görülmüştür. Diğer taraftan aile sorunları arttıkça kişilerin duyguların değerlendirmesi alt boyutu puanları artarken, iyimserlik altboyutu puanlarının da düştüğü bulunmuştur. Sonuç olarak; bulgular yaşamda yetişkinliğe doğru ilerlerken yaşadıkları değişimlerden etkilenen ergenlerin anne ve babalarının baskıcı ve kendilerini kısıtlayan, ayrıca kendilerini anlamayan ve sorunlarına yeterince ilgi göstermeyen tutumlara sahip oldukları düşüncesinde olduklarını, bu düşünceler ile de sağlıklı sosyal ilişkiler ve yaşam becerileri için kendilerini daha etkili olarak ortaya koyabilecekleri duygusal zekaları ile mizah tarzlarının en yoğun şekilde kuşak çatışması yaşadıkları dönemde hem özgür hissetme hem de çevresindeki yetişkilerce anlaşılma gereksinimlerini ortaya koyduğunu düşünülmektedir. Araştırmanın, bu ilişkileri ortaya koyarak bu konuda çalışanlara ve ailelere yol gösterici olması beklenmektedir.

**Anahtar kelimeler**

Duygusal Zeka , Mizah Tarzları, Ergenlik.

**ABSTRACT**

The aim of this study was to investigate the effects of family problems experienced by high school students on emotional intelligence and humor. The relationship between emotional intelligence and humor style was examined according to age and gender, and the relationship between the family attitudes was investigated. This research was designed in accordance with the relational screening model of quantitative research methods. The sample of the study was selected from the students attending to schools in Istanbul, in the 2018-2019 academic year. Total of 394 9th, 10th, 11th and 12th grades students from different types of programs attending the high schools from different provinces of Istanbul generated the sample (205 girls and 189 boys). 'The Humor Styles Scale' and the 'Schutte Emotional Intelligence Scale' were applied to the students, also with to the 'Family Problem Assessment Scale' in the Youth Period. The data obtained from the study were analyzed by a special statistical packet program developed for the researchers in social sciences. According to the findings; it was determined that emotional intelligence and humor styles are correlated. It was found that when emotional intelligence score increased self improving humor style was also increasing. High school students' emotional intelligence differed significantly in favor of female students according to gender variable. As the emotional intelligence scores of the participating students increased, the Self-Developing Humor style scores of the positive humor styles also increased. A positive relationship was found between destructive humor and emotional intelligence. According to the answers given by the students, the situation with the highest mean of family problems is 'authoritarian parents attitude', this result was followed by 'insensitivity and inconsistency in relations'. The lowest average problem was revealed as, health and social problems. There was no statistically significant linear relationship between emotional intelligence As the family problems of the students decrease, the participant and self-improving humor style scores increase., on the other hand increasing in he family problems had an negative effect on optimism scores of the students. As a consequence, adolescents who are inevitably effected by the changes of their life span were found to perceive their parents as authoritarian and insensible. The research is important in terms of determining the relationship between emotional intelligence and humor styles which are both very crucial in a successful social life and also the data about the effects of familial problems indicates a general view and these results could guide professionals working with adolescents and parents.

**Keywords**

Emotional Intelligence, Humor Styles, Adolescence.

## GİRİŞ

Ergenlik dönemi şüphesiz ki insan hayatının önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuklar, büyüyerek yetişkinlere dönüştükleri bu gelişim sürecinde, bir yandan da bedensel ve hormonal değişimlere uyum sağlamaya çalışırlar (Avcı, 2009). Bu dönem kişinin hayata dair her şey bildiğini sandığı ve her şeye gücünün yettiğine inandığı bir dönemdir. Ergenlerde dikkatleri kendilerinin üzerine çekmek istedikleri benmerkezcilik özelliğinin görülmesinin yanısıra, arkadaşların öneminin arttığı buna karşın da anne babaların değerlerinin reddedildiği görülmektedir (Gözcü Yavaş, 2012). Bu süreçte yaşamlarının şekillenmesinde ve gelecek yaşamlarının olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmesinde büyük rol oynayan aileler de sergiledikleri tutum ve davranışlarla ergenlerin dünyasında kalıcı izler bırakabilmektedir (Akt. Arslan ve Balkıs, 2014). Ailelerin ve okul çevresinin ılımlı ve müsamahalı yaklaşımı, gençlerin bireyselleşmesinde etkilidir. Bu ilişkilerde çevresinden hoşgörü göremeyen ergenler bazen uyumsuz davranış ile tepki vermekte ve sosyal ortamlarda sorun çıkarma eğilimi olan kişilere dönüşebilmektedir (Avcı, 2009).

Alanyazındaki tanımlamalara göre mizah duygusu, yalnızca insana has bir kişilik özelliği olması ile dikkat çeken ve tebessüm etmeyi, bir şeyi komik bulmayı ve samimi biçimde gülebilmeyi sağlayan bir davranış olarak açıklanabilir (Ruch, 1998, Aydın, 2006, Martin, 2007). Bireyin sahip olabileceği olumlu mizah tarzlarıyla başta aileleri olmak üzere çevresindekiler ile iyi ilişkiler kuracağı ve sosyal ortamda kendini kanıtama fırsatı elde edebileceği, ayrıca duygusal yeterlilik ve yeteneklerini de bu bağlamda sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Mizah yeteneğinin depresyon olgusu ve kaygı bozukluklarını azaltma etkisi olduğunu ispatlayan birçok çalışma yapılmıştır (Nezu, Nezu ve Blissett, 1988; Abel, 2002; Uekermann, Channon, Lehmkamper, Abdel-Hamid, Vollmoeller ve Daum, 2008). Mizahın gerçek yaşamın boğucu ortamından uzaklaştırıp gülme ile gelen bir rahatlığa sebep olduğunu düşünülmektedir. Mizahın hayat bireylerin yaşamlarında olumlu ve düzenleyici etkisinin ortaya çıkması, bir çeşit baş etme mekanizması olarak da görülmektedir (Martin, 1998, Lefcourt, 2001, Edwards ve Martin, 2014). Mizahın yansımaları ile oluşan bu baş etme mekanizmaları, ruhsal gerilimler ve sonuçlandığı anksiyete gibi olumsuz durumların üstesinden gelme başarısını arttırmaktadır (Sommerfield ve McCrae, 2000). Mizah ile ilgili geçmişte yapılan çalışmalarda bireylerin ruhsal gerilimine engel olması konusunda birçok fikir birliği barındırdıkları görülmüştür (Safranek ve Schill, 1981; Anderson ve Arnoult, 1989, Edwards ve Martin, 2014; Fritz, Russek ve Dillon 2017). Diğer taraftan, bazı araştırmalar mizahın yalnızca olumlu etkisinin olmadığını, bazen kişilerin kendini algılayışına etki ederek sosyal ilişkilerde bozukluklara neden olduğunu da savunmaktadır (Leary, Kowalski, Smith ve Phillips, 2003, Ford, Breeden, O'Connor ve Banos 2017).

Geleceğimizin temsilcileri gençlerin dengeli büyüüp gelişmesi her gelişim döneminde sağlıklı süreçler geçirmelerine bağlıdır. Özellikle lise yıllarında yaşanan değişikliklere ayak uydurmak, -kendini ve çevresini tanımak, ergenliği yaşarken bir yandan da doğru anlaşılacak - gençlerin temel isteklerindedir. Ayrıca bir işe başlamadan önce o işin üstesinden gelmeye dair inançlarını oluştururken arkadaş, aile ve öğretmen sıralaması onların gelişim özellikleri ve ihtiyaçları ile paralellik göstermektedir. Bu yüzden bir açıdan onların sosyal yönden gelişmeleri sağlanırken bir açıdan da 'yapabilirim' düşüncesinin getirdiği güven desteklenmelidir (Traş, Arslan, ve Taş, 2011).

Bireyin duygularını yerli yerinde yansıtabilme, duygularını zihinsel süreçlerine dahil edebilme, çevresindeki bireylerin duygularını fark etme ve bu duyguların çeşitli durumlardaki yerini kavrayabilme gibi duygusal becerilerini içeren zeka duygusal zekadır (Law, Wong ve Song, 2004). Duygusal zekanın, yaş, cinsiyet, aile ortamı ve mizaç ile ilişkili olduğu savunulmaktadır. Ergenlerde duygusal zeka yeteneği, aktif başa çıkma stratejilerinin olumlu etkilerini artırmakta ve akıl sağlığı için önleyici baş etme stratejilerinin olumsuz etkilerini azaltmaktadır (Davis, ve Humphrey2012). Ayrıca duygusal zekanın olumsuz duygu durumları ile de negatif yönlü ilişkisi bulunmaktadır (Mikolajczak, Petrides, Coumans ve Luminet, 2009). Duygusal zekanın önemi konusunda çalışmaları olan Goleman (1986), bir öğrencinin okuldaki başarısında, ne tür davranışların beklendiğini bilmesi; özbilince sahip olması, empatik bakabilmesi, dürtülerini kontrol etmesi, sırasını bekleme yeteneği, talimatları takip etmesi, gerektiğinde öğretmenlerden yardım istemesi ve akranlarıyla birlikte olması gibi özelliklerin bütününe duygusal zeka ile etkili olduğunu ifade etmektedir Mizahın gelişiminde ise iki önemli unsur bulunmaktadır; bunlardan biri çocuk ve gençlerin gördükleri modeller, diğeri ise mizahlarına aldıkları olumlu pekiştiricilerdir. Çocuk anne babası ya da ailesinde bulunan diğer kişilerin mizahi yönlerini model aldığı kadar televizyon, web siteleri vb... gibi iletişim araçlarından da mizahi bir bakış açısı kazanabilmektedir. Ayrıca çocukların küçük yaşlardan itibaren yaptıkları komik davranışları çevresindekiler onlara güldüğünde pekişmekte ve bilinçli davranış halini alabilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Bu şekilde mizah ya da espritüel davranışlarla kişilerin kendilerini ortaya koyuş biçimleri de kendilerine özgü biçimde gerçekleşebilmektedir. Gençlerin mizah kavramı ile ilgili dili kullanma ustalıkları, entelektüel yetenekleri ve sembolleştirme potansiyelleri yaptıkları esprilerden anlaşılabilir (Gardner, 1982). Ergenlik çağında ironi ve alay üretme yeteneği arttıkça da alaycılık daha eğlenceli ve esprili hale gelmektedir (Keltner, Capps, Young ve Heerey, 2001). Bu da bazı yönlerden ergenlerin mizah olsun diye başkalarıyla dalga geçmeleri ve/veya eksiklik ya da kusurlarıyla alay etmelerine neden olabilmektedir. Diğer taraftan da mizahın hızla gelişen zihinlerin becerikli ve yüksek düzeyde düşünme potansiyellerini ortaya çıkardığını söylemek mümkündür (Unaran, 2018). Bu konuda yapılmış olan bir çalışmada; çocuk ve ergenlerin alay hareketlerini tanımlamaları istendiğinde, on bir yaşından itibaren ergenlerin hem görünürde acı veren durumları hem de olumlu sebepleri anlayıp açıklayabildikleri görülmüştür (Warm, 1997). Mizahı anlamada ve gereken durumlarda etkili bir araç olarak kullanabilmekte mizah tarzlarının değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Puhlik-Doris ve Martin (1999)'in ortaya attığı dört mizah tarzı, mizahın değerlendirilmesinde anahtar role sahiptir. Bunlar; kişinin sağlıklı olarak kendini ifadesine ve çevresindekini anlayabilmesine bağlı olan *katılımcı mizah* tarzı, kendi yeteneklerini kendine müsamaha göstererek geliştirme çabası olarak kabul edilen *kendini geliştiren mizah*, olumsuz kabul edilen ve başkasını kırarak gülme eylemini içeren *saldırgan mizah* ve komik olan durumları kendini yıpratarak ortaya çıkarma eğilimini içeren *kendini yıkıcı mizah* tarzı olarak adlandırılmaktadır. Bu mizah tarzlarına yönelik yapılan çalışmalarda sosyal etkileşim kalitesi ve yeterliliği ile kişilerin mizah tarzlarının bağlantılı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Nezlek ve Derks, 2001; Yip, ve Martin, 2006). benzer şekilde mizah tarzları ve sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar, uyumlu (olumlu) tarzların sosyal uyum ve duygusal iyi olma hali ile, uyumsuz (olumsuz) mizah tarzlarının da kin, düşmanlık, düşük benlik algısı gibi duygularla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Burgess, 2000; Kuiper, Grimshaw, Leite ve Kirsh, 2004).

Mizah tarzları ile duygusal zekanın ilişkisine yönelik çalışmalar incelendiğinde; duygusal zekaya sahip olan kişilerin genellikle duygusal olduğu ve kendini geliştiren mizahı kullanmaya eğilim gösterdikleri ifade edilirken, duygusal zekaya sahip olmayan kişilerin ise saldırgan ve kendini yıkıcı mizahı kullanmaya yatkın olduğu belirtilmektedir (Greven, Chamorro-Premuzic, Artech ve Furnham, 2008; Vernon ,Villani, Schermer, Kirilovic, Martin, Petrides ve Cherkas, 2009).

Ergenlik çağındaki bireylerin yaşadıkları sorunları çözümlenip çevresine uyum sağlayan, mutlu ve özgüven sahibi kişiler olmaları için alacakları eğitimin yanısıra; hazzı erteleme, sabır gösterme, sorumluluk sahibi olma duyguları üzerinde denetim kurma, içsel motivasyonu sağlama gibi duygusal zeka becerilerinin güçlendirilmesi de önemlidir (Gözcü Yavaş, 2012; Kocayörük, 2012). Bahsedilen bu beceriler yeterli seviyeye ulaşmadığında, ergenler olayların farklı boyutlarını düşünebilme, -sorunların üstesinden gelme ve farkındalık sağlama, yaşadığı sorunlara göğüs germe gibi konularda zorlanmakta, sosyal uyumsuzluklar gösterebilmektedirler (Yeşilyaprak, 2001).

Bireylerin içindeki eğlenme isteğini ortaya çıkarmak için, etrafındaki insanların duygusunu fark etmek ve doğru zamanda doğru ifade gücüne sahip olmaları gerekir. Kendini Geliştirici Mizah tarzına sahip olan bireylerin duyguları yönetme gücünün daha iyi olduğu gözlenmiştir. Birey uyumlu mizah tarzlarını başa çıkma stratejisi olarak kullanırsa sorunlarının çözümünde daha becerikli hale gelir. Duygusal zekası yüksek olan ve mizahı uygun kullanabilme becerisine sahip kişiler duygularını kontrol edebilme ve ilişkilerden doyum almayı başarabilirler (Vernon ve diğerleri, 2009).

Duygusal zeka ve mizah tarzını etkileyen önemli etkenlerden biri olan anne babaların çocuğun benlik algısına ve karakter yapısına hem genetik katkı ile hem de model olma ile etki ettiği görülmektedir. Anne babaların çocuk yetiştirmede benimsedikleri tutumların, kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz etkileri olmaktadır. Etkili ve olumlu anne babalık tutumlarının sosyal duygusal gelişime ve buna bağlı hayat başarısına katkı sağladığı düşünülmektedir. Karakuşçu'ya (1999) göre aile ortamında uyum problemi ve geçimsizlik durumları benlik kavgalarından doğabilmektedir. Kişi aile ortamında ne kadar özgür olup, yeteneklerinin ve zayıf yönlerinin farkına vardırıılır ve benlik algısını geliştirmesine olanak tanınırsa yaşanan uyum ve geçim problemleri o kadar azalabilecektir. Ergenlik döneminde, espriler ile dolu "geyik muhabbetleri" olarak adlandırılan konuşma biçimiyle gençler mizaha yönelip çevresindekilere olumlu enerji vermekte, bundan haz almakta ve kendi benliklerini geliştirme fırsatı bulmaktadır (Kahraman, 2009). Özellikle de olumlu esprileri aile içinde kabul edilip desteklendiğinde olumlu yönde gelişim de paralel olarak desteklenmektedir.

Alan yazından edinilen bilgilere göre mizah ve duygusal zekanın sosyal ilişkileri etkileyici işlevine yönelik farklı boyutların da incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Duygusal zeka gibi bilişsel tabanlı, kendine ve çevresindekilerin davranışlarına yoğun bir dikkat ve farkındalık gerektiren bir kavram ile, insanları hem eğlendiren, hem rahatlatan hem de sosyalleşip iyi ilişkiler kurmasına olanak sağlayan mizah olgusunun bağlantılı olup olmadığı bu çalışma için çıkış noktasını oluşturmuştur. Ayrıca ergenlikte kişinin doğal gelişimsel süreç içerisinde yaşadığı durumlarla şekillenen içsel durumu ve yaşamında önem kazanan unsurlara bağlı olarak aile içinde yaşadığı sorunların bu yetileri nasıl etkilediğini incelemenin de gençlerle çalışanlara önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla, araştırmada toplumsal yaşam uyumu ve başarısında etkili olduğu düşünülen duygusal zekanın 15-18 yaş



arasındaki lise öğrencilerinin mizah tarzları ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı hakkında bilgi edinmek ve ailede yaşanan sorunların bu kavramlara etkisini incelemeye odaklanarak ergenlerle çalışan profesyoneller ve ailelere öneriler sunulması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada; ergenlerin duygusal zeka ve mizah tarzı düzeyleri yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiş, aile tutumlarına göre ergenlerin yaşadıkları sorunları ile bağlantısı ve duygusal zeka ile mizah tarzlarının arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olan ilişki tarama modeline (Karasar, 1991) göre tasarlanarak İstanbul ilinde farklı türde liselerde öğrenimlerine devam eden 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğünden MEB 2017-2018 istatistik bilgilerine göre tüm ilçelerdeki ortaöğretim kurum türleri hakkında bilgi alındıktan sonra İstanbul Büyükşehir Belediyesi rayiç bedeline göre hazırlanmış grafikten sosyoekonomik (üst, orta, alt) çeşitliliğe dikkat edilerek, örneklem grubunu oluşturmak üzere okul listesi hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamında Okan Üniversitesi Etik Kurulunun 10.10.2018 Tarihli 98. toplantısında alınan 4 no'lu karar ile etik kurul izni alınmıştır.

## Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini İstanbul Büyükşehir Belediyesi rayiç bedeline göre alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan Kadıköy, Üsküdar, Ataşehir, Beşiktaş, Fatih ve Bahçelievler ilçelerinden 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında farklı program türlerinde eğitim veren liselerden, 9. sınıflardan 103 (%26,1), 10.sınıflardan 118 (%29,9), 11.sınıflardan 127 (%32,2), 12.sınıflardan 46 (%11,7) olmak üzere normal gelişim gösteren 205 (%52) kız, 189 (%48) erkek olmak üzere, toplam 394 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 166'sı (%42,1) 15 yaşında, 123'ü (%31,2) 16 yaşında, 79'u (%20,1) 17 yaşında, 26'sı (%6,6) 18 yaşındadır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik özellikleri belirlemeye yönelik 16 sorudan oluşan anketin yanısıra, ülkemizde uyarılma ve geçerlik çalışmalarını yapan araştırmacılardan gerekli kullanım izinleri alınarak; 41 maddelik "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği", 32 maddeden oluşan "Mizah Tarzları Ölçeği" (MTÖ) ve 69 maddelik "Gençlik Dönemindeki Aile Sorunlarını Değerlendirme Ölçeği" (GDASDÖ) kullanılmıştır. Katılımcılardan tüm ölçekleri sırayla doldurmaları istenmiştir.

Schutte ve Arkadaşlarının 2001 yılında geliştirdiği, Austin, Huang, Saklofske ve McKenney (2004) tarafından yeniden düzenlenip, 2011 yılında da Tatar, Saltukoğlu ve Tok tarafından dilimize uyarlanan beşli Likert tipindeki duygusal zeka ölçeğinde üç alt boyut yer almaktadır. Ölçekte yer alan bazı maddeler bir alt boyuta yönelikken, bazıları da toplam duygusal zeka puanına yöneliktir. Ölçekteki alt faktörler: İyimserlik/ruh halini düzenleme, duyguları kullanma ve duyguları değerlendirmedir. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'nin orjinal biçimi iç tutarlılık katsayısı Austin ve ark. (2004) tarafından 500 kişilik örneklemden 41 madde olarak revize edildiği çalışmada 0.85 bulunmuştur. Aynı araştırmacıların bildirdiklerine göre ölçeğin farklı uygulama sonuçlarında ortaya koyulan iç tutarlılık katsayıları ise 0.66 ile 0.90



arasındadır. İlk çalışmadan son düzeltme yapılmasına rağmen ölçeğin iç-tutarlılık katsayısı artmamıştır. Ama problemleri görülen maddelerin çoğunluğunun düzeldiği görülmektedir. Düzenleme yapılan maddelerden 3, 10, 12, 15, 21, 22, 26, 32, 33 ve 34 numaralı maddelerde belirgin iyileşme gözlenirken 4, 13,14, 20, 23 ve 25, numaralı maddelerin sorunlu görünmeye devam ettikleri belirlenmiştir. Olumlu yönde değişen maddelere rağmen ölçeğin bütününde güvenilirlik katsayısının artmamasından dolayı ölçeğin güvenilirlik bağlamında tepe noktasına ulaştığı kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan Mizah Tarzları Ölçeği, günlük yaşamda mizahın kişisel olarak kullanımını ölçmek için hazırlanan bir ölçektir. Yerlikaya (2003) tarafından uyarlanmış olan mizah tarzları ölçeğinde, iki uyumlu, iki uyumsuz olmak üzere ölçülecek dört farklı alt ölçek vardır. Bunlar; *katılımcı mizah*, *kendini geliştiren mizah*, *saldırgan ve kendini yıkıcı mizah* olarak ifade edilmiştir. Bu ölçek, sekiz maddeyi kapsayan yedili Likert tipi bir ölçektir. Ters yönde kodlanmış on bir adet madde olup her ölçekten alınacak minimum puan 7, maksimum puan ise 56'dır. Bir alt ölçekten ne kadar yüksek puan alınırsa kişi o mizah tarzını o sıklıkta kullanır, sonucuna ulaşmaktadır. Uyarlama çalışması sonucunda (n=485), MTÖ'nün alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alpha katsayıları; katılımcı mizah için 0.74, kendini geliştirici mizah için 0.78 saldırgan mizah için 0.69 ve kendini yıkıcı mizah için 0.67 olarak bulunmuştur. İki hafta arayla uygulanan ölçeğin (n=63) test- tekrar test korelasyon katsayıları sırasıyla; katılımcı mizah 0.88, kendini geliştirici mizah 0.82, saldırgan mizah 0.85 ve kendini yıkıcı mizah için 0.85 şeklindedir.

Araştırmada kullanılan üçüncü ölçme aracı, örneklem grubundaki öğrencilerin yaşadıkları ailesel sorunlarını ortaya koyması amacıyla da Tuğrul (1994) tarafından geliştirilen 'Gençlik Dönemindeki Aile Sorunlarını Değerlendirme Ölçeği' dir. Bu ölçek gençlik döneminde aileden kaynaklı olabilecek ne gibi sorunlar yaşandığı ve bu stres kaynaklarının genci ne derece etkilediğini açıklamak için geliştirilen beşli Likert tipli ölçek maddeleriyle hazırlanmıştır. Hem toplam hem de alt boyutlardan ayrı ayrı puanlar elde edilebilmektedir. Bu alt boyutlar; *otoriter-baskıcı tutum*, *ilişkilerdeki duyarsızlık ve tutarsızlık*, *anne-baba ilişkilerinde uyumsuzluk*, *sosyal etkinliklerde kısıtlılık*, *ev ortamındaki düzensizlik*, *ekonomik sorunlar*, *sınırsızlık ve istismar*, *sağlık ve sosyal sorunlar* olarak sıralanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarında toplam puan için Cronbach Alfa sayısı 0,93 ve 0,95 olarak kaydedilmiştir. Alt boyutları için ise ölçeğin güvenilirlik katsayılarının 0.45-0.84 olduğu belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin Analizi Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizleri bir istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterip göstermemelerine bağlı olarak bağımsız gruplarda t testi, ANOVA ve Kruskal Wallis ile analiz edilmişlerdir.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin mizah tarzları, duygusal zekaları ve aile sorunlarına ilişkin bulgular, katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre aşağıdaki gibi yorumlanmıştır.

**Tablo 1.** Mizah Tarzları Puanlarının Cinsiyetle İlişkisinin Bağımsız t Testi Sonuçları

Mizah tarzları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.s.	Sig. (2-tailed)	t	p
Katılımcı	Kadın	205	42,04	8,376	,001	3,302	,559
	Erkek	189	39,29	8,183		3,305	
Kendini geliştiren	Kadın	205	33,80	8,708	,886	,144	,006*
	Erkek	189	33,66	10,335		,143	
Yıkıcı	Kadın	205	24,73	7,963	,043	-2,033	,952
	Erkek	189	26,38	8,132		-2,031	
Saldırgan	Kadın	205	24,36	6,078	,000	-4,934	,620
	Erkek	189	27,48	6,453		-4,922	

Cinsiyet değişkeninin mizah tarzlarında etkisi incelendiğinde; katılımcılar arasında kendini geliştiren mizah tarzında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Katılımcı mizah tarzında kızların yıkıcı ve saldırgan mizah tarzında erkeklerin, daha yüksek mizah tarzı puanına sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 2.** Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyetle İlişkisinin Bağımsız T testi sonuçları

Duygusal zeka alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S.s.	Sig. (2-tailed)	t	p
İyimserlik	Kız	205	42,3366	5,38324		2,824	,003
	Erkek	189	40,5556	7,07959		2,793	
Duyguların kullanımı	Kız	205	16,0537	3,48977		-1,219	,001
	Erkek	189	16,5397	4,40319		-1,208	
Duyguların değerlendirilmesi	Kız	205	26,7902	4,59858	,747	,325	,018
	Erkek	189	26,6243	5,50741		,323	
Toplam	Kız	205	126,70	13,605	,140	1,499	,006
	Erkek	189	124,24	18,793		1,480	

'Öğrencilerin duygusal zeka düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?' sorusu için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; kız ve erkek öğrenciler arasında iyimserlik ve duyguların kullanımı, altboyutları ve Duygusal Zeka toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülürken, özellikle iyimserlik alt boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında kızların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Her iki cinsiyette de öğrencilerin duyguların kullanımında en düşük oranda puan aldıkları görülmüştür.

**Tablo 3.** Mizah Tarzlarının Yaşlara Göre Dağılımlarının Anova Sonuçları

Mizah Tarzı	Yaş	n	$\bar{x}$	S.s.	VK	KT	Sd	KO	F	P
Katılımcı	15	166	40,29	8,052	Gruplararası	266,668	3	88,889		,286
	16	123	40,98	8,276	Grup içi	27380,622	390	70,207	1,266	
	17	79	41,91	8,531	Toplam	27647,289	393			
	18	26	38,62	10,296						
	Toplam	394	40,72	8,387						
Kendini geliştiren	15	166	33,84	9,308	Gruplararası	130,692	3	43,564	,480	,697
	16	123	34,32	10,096	Grup içi	35422,325	390	90,826		
	17	79	33,08	9,598	Toplam	35553,18	393			
	18	26	32,31	7,760						
	Toplam	394	33,73	9,511						
Yıkıcı	15	166	25,14	7,990	Gruplararası	69,600	3	23,200	,354	,786
	16	123	25,80	8,046	Grup içi	25564,776	390	65,551		
	17	79	26,08	8,213	Toplam	25634,376	393	117,893		
	18	26	24,85	8,652						
	Toplam	394	25,52	8,076						
Saldırgan	15	166	26,84	6,480	Gruplararası	353,678	3	117,893	2,880	036
	16	123	24,85	6,747	Grup içi	15967,076	390	40,941		
	17	79	25,08	5,784	Toplam	16320,754	393			
	18	26	26,69	5,918						
	Toplam	394	25,86	6,444						

**Tablo 4.** Mizah Tarzlarının Yaşlara Göre Sheffe Testi Sonuçları

Farkın kaynağı	Ortalamalar farkı	SS	Anlamlılık düzeyi
15	16	1,998	,761
	17	1,367	,798
16	15	-1,998	,761
	17	-,631	,850
17+	15	-1,367	,798
	16	-,631	,850

Öğrencilerin mizah tarzları ölçeğinden aldıkları puanların tarzlara ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce 18 yaşında olan 26 katılımcı, analizin non-parametrik yerine parametrik dağılımla ölçülebilmesi için 17 yaşında olan katılımcılara dahil edilmiş ve analiz sonuçları, öğrencilerin mizah tarzları ölçeğinden aldıkları puanların, katılımcı, kendini geliştiren ve yıkıcı mizah tarzında öğrencilerin yaşına göre farklılık göstermediğini ( $p>,05$ ), ancak saldırgan mizah tarzında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ( $p<,05$ ). Aynı zamanda Öğrencilerin mizah tarzları alt boyut puanları sırasıyla incelendiğinde; *Katılımcı*; *Kendini Geliştiren* ve *Yıkıcı Mizah* tarzı alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını görmek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $LF=0,240;05$ ). Bunun üzerine

varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucuna göre 15 yaş grubu ile 16 yaş grubu arasında 15 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 15 yaş grubundaki öğrencilerin 16 yaş grubundakilere göre daha fazla saldırgan mizah puanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır  $F(2,391)=3,693;p<,0,05$ .

**Tablo 5.** Duygusal Zeka Puanlarının Yaşlara Göre Dağılımlarının Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Duygusal zeka alt boyutları	Yaş	n	$\bar{x}$	S.s.	Sıra ort.	Ki kare
İyimserlik	15	166	190,70	6,30973	190,70	1,207
	16	123	199,92		199,92	
	17	79	204,00		204,00	
	18	26	209,69		209,69	
	Total	394				
Duyguların kullanımı	15	166	202,29	3,95670	202,29	2,829
	16	123	185,25		185,25	
	17	79	198,89		198,89	
	18	26	220,67		220,67	
	Total	394				
Duyguların değerlendirilmesi	15	166	200,54	5,04913	200,54	,954
	16	123	191,34		191,34	
	17	79	195,76		195,76	
	18	26	212,52		212,52	
	Total	394				
Duygusal zeka toplam puan	15	166	195,49	16,326	195,49	4,255
	16	123	186,86		186,86	
	17	79	206,33		206,33	
	18	26	233,87		233,87	
	Toplam	394				

Duygusal zeka toplam puan ve alt boyutları sıralama ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda yaş değişkenine göre oluşan grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $\chi^2=4,255$ ;  $sd=3$ ;  $05$ )  $p>,05$ . Bu bulgu, Öğrencilerin toplam duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre farklı olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda Öğrencilerin duygusal zekâ alt boyut puanları sırasıyla incelendiğinde; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlemesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Duyguların Kullanılması Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı ( $\chi^2=2,829$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ) ortaya çıkmıştır. Daha açık bir ifade ile öğrencilerin duygusal zeka toplam puan ve altboyutları sonuçları yaş değişkenine göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

**Tablo 6.** Aile Sorunlarının Duygusal Zeka Alt Boyutlarıyla İlişkisinin Dağılımı

Duygusal Zeka Puanları		Aile sorunları
İyimserlik	R	,004
	P	-,146**
Duyguların kullanımı	R	,195
	P	,065
Duyguların değerlendirilmesi	R	,000
	P	,210**
Duygusal zeka toplam puan	R	,925
	P	,005

Aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğrencilerin duygusal zeka puanlarına etkisi araştırıldığında, yapılan Pearson Korelasyon Analiz sonucuna göre; duygusal zeka toplam puanları ( $r=0,925$ ) ile duyguların kullanımı altboyutu puanlarında ( $r=0,195$ ) aile sorunlarını belirleme testi puanları arasında, istatistiki olarak anlamlı doğrusal ilişki bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ). Ancak aile sorunlarının iyimserlik alt boyutuyla ( $r=-0,146$ ) negatif, duyguların değerlendirilmesi ( $r=0,210$ ) alt boyutu ile pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır  $P<0,05$ . Diğer bir deyişle aile sorunları arttıkça kişilerin duyguların değerlendirmesi alt boyutu puanları artarken, iyimserlik altboyutu puanları düşmektedir.

**Tablo 7.** Aile Sorunlarının Mizah Tarzları Alt Boyutlarıyla İlişkisinin Dağılımı

Mizah tarzları		Aile sorunları
Katılımcı	R	,000
	P	-,284**
Kendini geliştiren	R	,002
	P	-,154**
Yıkıcı	R	,000
	P	,208**
Saldırgan	R	,004
	P	,143**

Aile ilişkilerinde yaşanan sorunların mizah tarzlarına etkisi incelendiğinde, Katılımcı Mizah Tarzı ( $r=0,000$ ), Kendini Geliştiren Mizah Tarzı ( $r=0,002$ ), Yıkıcı Mizah Tarzı ( $r=0,000$ ), Saldırgan Mizah Tarzı ( $r=0,004$ ) aile sorunlarını belirleme testi puanları arasında, istatistiki olarak anlamlı doğrusal ilişki gözlenmiştir.  $P<0,05$  Katılımcı ve Kendini Geliştiren Mizah tarzları aile sorunları ile negatif yönlü, Yıkıcı ve Saldırgan Mizah Tarzının da pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

**Lise öğrencilerinin duygusal zeka toplam puanı ve alt boyutları ile olumlu mizah tarzları arasındaki ilişki araştırıldığında** analiz sonucuna göre; duygusal zeka toplam puanı ile kendini geliştiren mizah tarzı puanları arasında pozitif yönde, iyi düzeyde, istatistiki olarak anlamlı doğrusal ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin duygusal zeka puanları arttıkça kendini geliştiren mizah tarzı puanları da artış göstermektedir. ( $r=0,177$ ;  $p<0,01$ ). Ancak duygusal zeka puanı ile katılımcı mizah tarzı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=-,030$ );  $p>0,05$ .

**Duygusal zeka alt boyutlarının katılımcı mizah tarzlarıyla ilişkisini analiz eden korelasyon sonuçlarına bakıldığında** katılımcı mizah tarzı puanı ile İyimserlik alt boyutu puanı arasında pozitif yönde, iyi düzeyde ( $r=0,240;p<0,01$ ), duyguların kullanılması ( $r=-,197$ ) ve değerlendirilmesi ( $r=-,223$ ) alt boyutları arasında negatif yönde, iyi düzeyde istatistiki olarak anlamlı doğrusal ilişki bulunmuştur ( $p<0,01$ ). Buna göre öğrencilerin katılımcı mizah tarzı puanları arttıkça İyimserlik alt boyutu puanları artış, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi alt boyut puanları ise azalış göstermektedir.

**Duygusal zeka altboyutları puanının kendini geliştiren mizah tarzlarıyla ilişkisini analiz eden korelasyon sonuçları** ise kendini geliştiren mizah tarzı puanı ile iyimserlik alt boyutu puanı arasında pozitif yönde, iyi düzeyde istatistiki olarak anlamlı doğrusal ilişki bulunmuştur ( $r=0,284;p<0,01$ ). Buna göre öğrencilerin Kendini Geliştiren mizah tarzı puanları arttıkça iyimserlik alt boyutu puanları artış göstermektedir. Duyguların kullanılması ( $r=,057;p>0,05$ ) ve değerlendirilmesi ( $r=-,003;p>0,05$ ) alt boyutları ile kendini geliştiren mizah tarzı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin duygusal zeka toplam puanı ile olumsuz mizah tarzları puanları arasında ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan Pearson Korelasyon Analiz sonucuna göre; duygusal zeka toplam puanı ile yıkıcı mizah tarzı puanları arasında pozitif yönde, iyi düzeyde, istatistiki olarak anlamlı doğrusal ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin duygusal zeka puanları arttıkça yıkıcı mizah tarzı puanları da artış göstermektedir ( $r=0,213;p<0,01$ ). Ancak duygusal zeka puanı ile saldırgan mizah tarzı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=-,073;p>0,05$ ).

**Tablo 8.** *Duygusal Zeka Altboyutları Puanlarının Saldırgan Mizah Puanı ile Regresyon Analizi*

Duygusal Zeka Puanları	B	Standart hata	Beta	p
İyimserlik	-,358	,052	-,351	,000*
Duyguların kullanımı	,181	,086	,111	,037*
Duyguların değerlendirilmesi	,258	,068	,202	,000*

Regresyon analizinde de iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi altboyutunda anlamlılık değerinin 0,05 den küçük olduğunu görülmektedir. Dolayısı ile, iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının saldırgan mizahın üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, Standardized Coefficients Beta (standardize B katsayısı) katsayısına bakarak altboyutların saldırgan mizahın üzerinde hangi yönde etkili olduğu da söylenebilir. Bu örnekte B değeri iyimserlik altboyutunda (-,358), duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda (,258) olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakarak duyguların değerlendirilmesi altboyutunun, saldırgan mizah üzerinde pozitif, iyimserlik altboyutunun ise negatif yönlü bir etkiye sahip olduğunu söylenebilir.

**Tablo 9.** *Duygusal Zeka Altboyutları Puanlarının Saldırgan Mizah Puanı ile Regresyon Analizi*

Duygusal Zeka Puanları	B	Standart hata	Beta	P
İyimserlik	-,026	,067	-,020	,700
Duyguların kullanımı	,269	,111	,132	,016*
Duyguların değerlendirilmesi	,337	,088	,210	,000*



Tablo 8’de duygusal zeka alt boyutlarının yıkıcı mizah tarzının üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı görülmektedir. Buradaki iyimserlik ve duyguların kullanımı altboyutunda anlamlılık değeri 0,05’den büyük olduğundan iyimserlik ve duyguların kullanımı alt boyutlarının yıkıcı mizahın üzerinde yordayıcı bir etkisi olmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte duyguların değerlendirilmesi altboyutunda anlamlılık değeri de 0,05 den küçük çıkmıştır. Dolayısı ile duyguların değerlendirilmesi alt boyutunun yıkıcı mizah üzerinde Standardized Coefficients Beta (standardize B katsayısı) katsayısına bakarak (.210) pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA

Geleceğin güç sahibi kişileri ve toplumun önde gelen bireyleri bugünün lise gençlerinden oluşacağı için, onların sık yaşadığı ergenlik sorunlarını öğrenmek, bu sorunların önüne geçebilmek için neler yapılacağı, insan ilişkileri ve duyguların doğru yansıtılmasının toplumsal anlamda nasıl hayati bir değeri olduğunu fark etmek fevkalade belirleyicidir.

Mizah kavramının her bireyin içini mutluluk ile dolduran bir olgu olduğu düşünülürken, bazı kişilerin bu yeteneği olumlu biçimlerde kullanmayıp kendi gücünü kabul ettirmeye çalışması görünür olmayan problemleri doğurabilir. Eğer kişi sosyal ilişkilerinde mutlu olabilirse, akademik hayatında ve toplum değerlerini edinmede de rahat bir gelişim gösterecektir.

Araştırma bulguları öğrencilerin mizah tarzlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkeninin mizah tarzlarında etkisi incelendiğinde; katılımcılar arasında kendini geliştiren mizah tarzında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Başkalarıyla birlikte olmasa bile yaşamla ilgili mizahi bir bakış açısını sürdürme, mizahı stresle başa çıkma, mizahla neşelendirme eğilimini ifade eden kendini geliştirici mizah tarzı (Führ, 2002) , kişilerin dayanıklılıklarını ve sorunlarla başa çıkma becerilerini içeren bir mizah tarzıdır. Öğrencilerin bu tarzda mizaha sahip olmalarını daha sağlıklı yetişkinlere dönüşmelerinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada ayrıca katılımcı mizah tarzında kızların, yıkıcı ve saldırgan mizah tarzında ise erkeklerin daha yüksek mizah tarzı puanına sahip olduğu görülmüştür. Literatür taramasında rastlanan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çetin’in (2017) ergenlerin mizah tarzı ve öz anlayışını incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin saldırgan mizahı daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üniversiteli gençlere uygulanan mizah tarzı ölçeğinin analizinde saldırgan ve yıkıcı mizah tarzının erkeklerin kızlara oranla daha çok kullandıkları sonucu elde edilmiştir (Sarı ve Aslan, 2005). Farklı sonuçlara erişmiş araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Yılmaz Karagülle’nin (2018) yapmış olduğu yüksek lisans tez araştırmasında üniversite öğrencilerinin üzerinde uyguladığı ölçek sonuçlarında, cinsiyete ilişkin katılımcı, kendini geliştiren, yıkıcı ve saldırganlık mizah tarzı ölçekleri puanında anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Duygusal zekanın alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, iyimserlik alt boyutunda kız öğrencilerin lehine bir fark ortaya çıkmıştır. Goleman (2003) duygusal zeka özelliklerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini savunan bir çalışmacıdır, ayrıca ergen kız ve erkeklerin duygusal zeka düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığını, kızların duygusal zeka puanının erkeklere göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Hatta bu araştırmalarda erkeklerin duyguları anlama ve kullanma konusunda

zayıf olmaları sebebiyle çeşitli bağımlılıklara (alkol, sigara, madde) başvurdukları belirtilmiştir (Goleman, 2003, Brackett, Mayer ve Warner, 2004).

Uyumlu mizah tarzları olumlu bir takım duygular olan iyimserlik, özsaygı, sosyal destek sağlama ve iletişime geçtiği kişilerle sağlıklı bağ kurup doyum sağlama gibi duygularda önemli görevler üstlenir (Martin, Puhlik Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; Martin, 2007). Bu değişkenler ise kişinin sürekli bir yeterlik duygusu ve duygusal zeka çerçevesi ile bütünleşmiştir (Petrides, Pérez González ve Furnham, 2007). Uyumlu mizah ile duygusal zekanın arasında hipotez kurulmuş olan bağlantılar bulunmaktadır. Uyumlu mizah tarzlarının sağladığı yararlar toplumsal ilişkilerde kolaylaştırıcı etkiler yapmakta, duygusal zekanın merkezi olan duygusal okur-yazarlık ve duyguların düzenlenmesi konusu ile ilişkili bulunmaktadır (Vernon, Villani, Schermer, Kirilovic, Martin, Petrides ve Cherkas, 2009).

Çalışmada her iki cinsiyette de öğrencilerin duyguların kullanımında en düşük oranda puan aldıkları görülmüştür. Duygusal zekâda kişilerin hem kendi duygularının farkında olması ve duygularını idare edebilmesi hem de başlakalarını duygularını anlayabilmesi önemli unsurlardandır. Ancak duygularını iyi idare edebilen kişiler problemler ile baş etme ve ansızın gelişen olaylara adapte olma konusunda başarılı olmaktadır (Goleman, 2003). Bu nedenle bu sonuç öğrencilerin duygularını ifade etme konusunda desteğe gereksinim duyduklarını düşündürmektedir.

Araştırma bulguları yaşlara göre incelendiğinde öğrencilerin mizah tarzı puanlarının katılımcı, kendini geliştiren ve yıkıcı mizah tarzında farklılık göstermedikleri, ancak saldırgan mizah tarzında 15 yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarıyla kıyaslandığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi, ergenliğin ilk yıllarında ruhsal olarak yeterince olgunlaşmamış olan gençlerin empati duygusundan uzak hareket ederek çevresindekilere aşağılayıcı ve kırıcı mizahı yansıtımları olabilir. Mizah tarzları üzerine yapılan bazı araştırmalar yaşın anlamlı olduğu sonucuna ulaşırken bazıları da istatistiki olarak anlamlı sonuca ulaşmamıştır. Örneğin öğretim elemanları üzerinde yapılan çalışmada katılımcı mizahın anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve genç olan öğretim üyelerinin bu mizah tarzını daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tümekaya, 2006). Fidanoğlu'nun (2006) evli çiftler üzerinde mizah tarzlarını incelediği araştırmasında ise yaş ilerledikçe yıkıcı mizah tarzının azaldığı sonucu gözlenmiştir. Diğer taraftan yaş değişkeninin farklılık yaratmadığı araştırmalara da rastlamak mümkündür (Küçükbayındır, 2003; Çetin, 2017).

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşlara göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında yer alan bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Yılmaz, (2007; Temeloğlu, 2018). Ancak yapılan bazı araştırmalar duygusal zekânın gelişiminde yaşın önemli bir değişken olduğunu ve en üst duygusal zekâyâ 40-50 yaşlarda erişilebileceğini ifade etmektedir (Stein ve Book, 2011). Öğretmenler üzerinde yapılan başka bir çalışmada da duygusal zekânın yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Güler, 2006). Duygusal zekâ geliştirilebilen bir zeka türü olduğundan farklı eğitimler ile desteklenerek artırılabilir (Gardner, 1982; Kurt, 2007).

Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre yaşadıkları aile sorunlarından en fazla ortalamaya sahip olan durum 'Otoriter Anne Baba Tutumu' (30,43), onun hemen ardından ise (27,09) ortalama ile 'İlişkilerde Duyarsızlık ve Tutarsızlık' durumu gelmektedir. En düşük ortalama elde edilen

sorun ise 'Sağlık ve Sosyal Sorunlar'(4,65) dır. Bu sonuçlar ergenlerin anne ve babalarının baskıcı ve kendilerini kısıtlayan, ayrıca kendilerini anlamayan ve sorunlarına yeterince ilgi göstermeyen tutumlara sahip oldukları düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Ergenlik dönemi aile ile gencin kuşak çatışmasını en yoğun şekilde yaşadığı dönem olarak gerek kendilerini daha fazla özgür hissetmek istedikleri gerekse de çevresindeki yetişkinlerce anlaşılma gerksinimleri duydukları dönem olması nedeniyle bu sonucun ergenlerin düşüncelerini yansıttığı düşünülebilir.

Duygusal zeka toplam puanları ile aile sorunlarını belirleme testi puanları arasında, istatistiki olarak anlamlı fark oluşturan doğrusal ilişki bulunmamıştır. Bunun sebebi olarak ergenlere uygulanan ölçeklerin sadece onların görüşünü içeren ve ailelerin tavırları hakkında yansıtma yapılmadan uygulanmasının oluşturduğu sınırlılığın etken oluşturduğu düşünülebilir. Yılmaz (2000) ve Villard'ın (2004) da çalışmalarında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ancak aile sorunlarının iyimserlik alt boyutuyla ( $r=-0,146$ ) negatif, Duyguların Değerlendirilmesi ( $r=0,210$ ) alt boyutu ile pozitif yönlü bir ilişkisi bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Bunun sebebi olarak, ailede yaşanan sorunların artmasıyla kişilerin yaşama bakış açısının olumsuz etkilenmesi ve kişiyi karamsarlaştırması gösterilebilir. Yaşanan bu sorunların duyguların değerlendirilmesi alt boyutu ile pozitif yönlü ilişkili olması ise sorunlara ilişkin deneyim kazanmanın duygusal okuryazarlığı olumlu etkilemesi beklentisi ile açıklanabilir.

Mikolajczak, Luminet ve Menil'in (2006) elde ettikleri sonuçlara göre ise, yüksek ve düşük duygusal zeka (EI) değerine sahip olan deneklerin genel olarak potansiyel durumlara tepki verme konusunda farklı yeteneklere sahip olduklarını yönündedir. Yani kişilerin duygusal zeka yetenekleri çevresindeki sorunları algılama ve o sorunlara ilişkin yansıtıcı rol üstlenme konusunda yetersiz kalabilir. Bazı ergenlerin de kendi ailesi hakkında görüş yansıtmakta tereddütler yaşaması ve mahrem durumları cevaplarına yansıtması bu bulguya gerekçe gösterilebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin aile sorunları azaldıkça Katılımcı ve Kendini geliştiren mizah tarzı puanları artış göstermektedir. Böyle negatif bir ilişkinin ortaya çıkması aile ortamının kimlik ve davranış oluşturma sürecindeki gençlerin vizyonuna etkisi ile açıklanabilir. Eğer ailede sorun teşkil eden durumlar az ise birey daha çok sosyalleşip sağlıklı, mutlu ilişkiler kurup, mizahın olumlu etkilerinden payına düşeni alır. Yapılan bazı araştırmaların da desteklediği bu bulgu ilk sosyal çevre görevini üstlenen ailenin sorumluluğunu ortaya koymaktadır (Kahraman, 2009; Akaydın, 2015).

Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin aile sorunları arttıkça Saldırgan ve Yıkıcı mizah tarzı puanları da artış göstermektedir. Bu pozitif ilişkinin sebebi gençlerin aile içinde yoğun sorunlar yaşamasının, çevresindeki bireyler üzerinde baskı kurma, aşağılayarak onlar arasında kendi popülerliklerini arttırmaya çalışma isteği olabilir. Eğer birey ailede kendini güvende hissetmiyorsa, kendi güvensizliğini çevresindeki daha güçsüz olabilecek bir bireye yansıtması ve onun kötü hissetmesine neden olan sözler söylemesi gerçekleşebilir. Nitekim, ev içinde yaşanan aksaklıklar, toplumun diğer ortamlarını da etkileyecek olumsuz koşullara sebebiyet verebilir. Benzer bir sonuca daha önceden Martin ve diğerlerinin (2003) yaptığı çalışmada da ulaşılmıştır.

Ailede yaşanan sorunlar arttıkça kendini yıkıcı mizahın artması ise; gençlerin sorunlu aile ortamında bulunmalarından kaynaklı özgüven eksikliği yaşamaları, böylelikle mizahın

olumlu yönleri olan Katılımcı ve kendini geliştiren tarzlarından yararlanamamaları dolayısıyla yaşam doyumu ve sosyal çevre edinme isteğiyle kendileri hakkında esprili, eleştirel bir bakış açısı edinerek kendini yıkıcı mizaha başvurmaları ile açıklanabilir.

Katılım sağlayan öğrencilerin duygusal zeka puanları arttıkça olumlu mizah tarzlarından kendini geliştiren mizah tarzı puanları da artış göstermektedir. Ancak öğrencilerin duygusal zeka puanları ile katılımcı mizah tarzı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Geçmiş çalışmalara bakıldığında; Gignac, Karatamoglou, Wee ve Palacios'un (2014) yaptığı çalışmada uyumlu mizah tarzları ile tipik duygusal zeka performansı arasında pozitif ilişki sonucu elde etmişlerdir. Bu da araştırmanın bulgusu ile kısmi olarak uyum içindedir.

Vernon ve ark.'nın (2008) yaptığı çalışmada ise mizah tarzları ile ilişkili olabilen değişkenlerden birinin duygusal zeka olduğu ifade edilmiştir. Duygusal zekaya sahip olan kişilerin genellikle duygusal olduğu ve Kendini geliştiren mizahı kullanmaya, duygusal zekası düşük olan kişilerin ise saldırgan ve kendini yıkıcı mizahı kullanmaya yatkın olduğu bulunmuştur. Greven ve ark. (2008) da duygusal zeka ile uyumlu mizah tarzlarının pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca akademik personeller üzerinde yapılan bir başka çalışmada duygusal zekanın kendini geliştiren, saldırgan ve yıkıcı mizah tarzlarının yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek 2007). Ancak bu çalışmada duygusal zeka puanı ile saldırgan mizah tarzı puanı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin duygusal zeka puanları arttıkça Yıkıcı Mizah tarzı puanları da artış göstermektedir. Bu bulgu literatürdeki çalışmalara zıt olan bir sonuçtur. Duygusal zekası yüksek olan bireylerin kendi duygularının farkında olma ve kendini tanıma düzeyi gelişmiş olduğundan, yıkıcı mizaha yönelmeyeceği düşünülürken; ilginçtir ki bu çalışmada yıkıcı mizah tarzı ile duygusal zeka arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bunun sebebi ergenlerin kendi duygularının farkında olsalar bile sırf akran desteğini alabilmek için çoğu zaman kendileri hakkında olumsuz ifadelerde bulunup Yıkıcı mizaha başvurmaları ve sosyal kabul almaya çalışmaları olabilir. Çünkü ergen bireyler için arkadaş desteği alabilmek o denli önemlidir ki; çoğu kez kötü alışkanlıklar olan sigara, alkol, uyuşturucu ve hatta suç işlemeye kadar götüren yönlendirici bir etkilenmeye sebep olabilir (Steinberg ve Morris, 2001).

Analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştiren mizah tarzı puanları arttıkça Duygusal Zeka alt boyutlarından biri olan İyimserlik puanları da artış göstermektedir. Toplumsal ortamlara katılma durumu ne kadar artar, mizah olumlu amaçlarla ne kadar kullanılırsa, bireyin hayatı olumlu özellikleri ile algılama, gelecekte umutlu söz edebilme ve öznel iyi oluş becerileri de o oranda artabilir. İlhan'ın (2005), çalışması Katılımcı ve Kendini Geliştiren mizahı yüksek oranda dışa dönüklük ile ilişkili bulmuştur. Çalışmanın bulgusu yapılan araştırmanın sonucu ile uyum göstermektedir. Yip ve Martin'in 2006 yılındaki çalışmasında da mizah tarzları ile duygusal zeka arasındaki ilişkileri incelenip duygusal zeka'nın bir altboyutu olan 'duyguların değerlendirilmesi' ile 'kendini geliştiren mizah' arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına bakarak 'saldırgan mizah tarzı'nın 'duyguların değerlendirilmesi' ve 'duyguların kullanılması' alt boyutu ile pozitif, 'iyimserlik' alt boyutu ile negatif yönlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması puanları arttıkça saldırgan mizah da artış göstermektedir. Bunun sebebi olarak bireyin çevresinde gelişen duygusal dünyadan haberdar olmasının kim üzerinde baskı kurup kimi manipüle edebileceğine ilişkin fikir geliştirmesine yardımcı olması ve bu fikirleri düşünceler

ile birleştirerek yeni durumlarda saldıracak yansıması gösterilebilir. Nitekim, saldırgan mizah, akran zorbalığının önemli bir noktası olup bazen de fiziksel ve ilişkisel şiddet davranışlarıyla gözlemlenebilir (Rigby, 2004). İyimserlik altboyutu ve Saldırgan mizah tarzının negatif yönlü ilişkili olması ise, hayata olumlu bakma davranışının başkalarını aşağılayarak eğlenme davranışı ile taban tabana zıt olması ile açıklanabilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin uyumlu mizah tarzları olan katılımcı ve kendini geliştiren mizah ortalamaları, uyumsuz mizah tarzları olan saldırgan ve yıkıcı mizah tarzı ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bu bulgu günümüz gençliğin olumlu mizaha daha çok yer verdiğini göstermektedir ve umut vericidir. Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Avcı, 2009; Yerlikaya, 2009; Akkaya, 2011; Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Uyumlu mizah tarzına sahip kişilerin; kolay anlayan, mutlu, sosyal ilişkileri güçlü ve kendini iyi biçimde ifade etme becerilerine sahip oldukları görülmektedir (Yip ve Matin, 2006). Gençliğin mutlu yetişmesinin, geleceğin daha aydınlık ilişkilerini oluşturacağı ve bireylerin paylaşımcı olmalarına katkıda bulunacağından hareketle uyumlu mizah tarzının önemli olduğu düşünülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaşanılan evrende huzur ve mutluluğa ulaşmak, toplum içinde kendini doğru ifade gücüne ve kurulan ilişkilerin kalıcılığına bağlıdır. İlk sosyal çevre olan ailenin, çocuğa farkındalık kazandırması, kuracağı ilişkilerde öngörü sağlayabilmesi, onun sosyal ilişkilerinde yetkinlik kazanmasını kolaylaştıracaktır. Çocukların birbirinden ayna misali etkilendiği bu özel gelişim döneminde gerek akademik yaşamlarına gerekse hayat başarılarına katkı sağlamak için sosyal yaşantı elde edebilecekleri eğitim ortamına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler sınıf ortamında Uyumlu Mizah ve Duygusal Zeka etkileşimli bir hava yarattığında, öğrenme daha keyifli, nitelikli ve kalıcı hale gelebilecektir. Çok boyutlu olan ve duygusal dünyadan etkilenen 'Gelişim Alanları'na fayda sağlamak, şüphesiz ki; gelecek kuşaklarımızın hedeflerini gerçeğe dönüştürmelerinin en önemli koşullarından biridir.

Araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Aile içi sorunların mizah tarzlarına etkisi incelendiğinde sorunlar azaldıkça uyumlu mizah tarzı puanlarının arttığı sonucu; ailenin çocuğun olumlu bir ruh haline sahip olmasındaki etkiyi göstermekle birlikte aile içi sorunlardan çocukların olabildiğince az etkilenmesini sağlamak amacıyla ailelerin bilinçlendirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu amaçla ailelerin bu konuda da farkındalıklarını arttıracı eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve gençlerin sorun çözme becerilerinin desteklenmesini sağlamak amacıyla da sportif ve sanatsal etkinliklere yönlendirilmeleri önerilmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarını sorunların yüksek sesle tartışıldığı ortamlardan olabildiğince uzak tutmaya ve evde huzurlu bir atmosfer yaratmaya özen göstermeleri önemli görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin farklı türde mizah tarzlarına sahip olduğu ve erkeklerin olumsuz mizaha daha çok başvurdukları göz önüne alındığında ailelerin her iki cinsteki çocuklarına ayırım gözetmeksizin duygularını rahat ifade edebilecekleri ortamlar hazırlaması gerekmektedir. Erken yaşlardan itibaren çocuğun akranları ile iletişime geçmesi sağlanmalı ve uyumlu mizah tarzları pekiştirilerek desteklenmelidir. Çocukluk döneminde çocuğa okunan kitaplar, izletilen çizgi filmler gibi dışsal araçlar özenle seçilmeli ve bunlar aracılığıyla



çocukların yansıtıcı bir iletişime sahip olmaları ve uyumlu mizahla erkenden tanışmaları sağlanmalıdır.

Aile sorunlarında 'otoriter aile tutumları'nın yüksek oranda olumsuzluklara kaynak oluşturması sebebiyle, sivil toplum kuruluşlarının Aile Danışmanlığı ve Aile Eğitimi çalışmaları arttırılmalıdır. Veli toplantılarında aile tutumlarının önemi daha çok vurgulanarak aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Onbeş yaş grubundaki çocukların saldırgan mizah puanlarının daha yüksek çıkması, bu yaştan önce ergenlerin daha da özenle desteklenmeleri gerekliliğini göstermiştir. Bu sebeple liselerde hazırlık ya da 1. sınıf düzeyine gelen bu yaş grubu için duygu yönetimi ve sosyal ilişkiler konularında seminerler yapılabilir. Empati çalışmaları arttırılarak sınıfta olumsuz ifadelerin ve saldırgan mizah davranışlarının önüne geçilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin duygusal zeka konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu yeteneği geliştirmeleri için rehberlik etkinlikleri kapsamında çalışmalar planlanabilir. Duyguların tanınması ve ifade edilmesini sağlamak amacıyla akran destekli çalışmalar yapılabilir.

Orta öğretim öğrencileri için izletilmesi gereken yaratıcı düşünme, duygular, mizah ve başa çıkma konulu filmler belirlenerek öğretmenleri eşliğinde izlemeleri ve tartışma etkinlikleri gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin akademik başarı dışında duygusal ifade ve eğlence konularında gelişimleri için kompozisyon yarışmaları ve münazaralar düzenlenebilir.

Kız öğrencilerin daha ağırlıklı olarak sergiledikleri uyumlu mizah becerileriyle, erkek öğrencilere model olmalarını sağlayacak karma gruplar oluşturulması ve sosyal etkileşimlerin arttırılması sağlanabilir. Topluma hizmet çalışmaları ile öğrencilerin sosyal ilişkileri güçlendirici çalışmalar yapılması desteklenebilir.

Öğrencilerin duygusal zeka puanları ile uyumlu mizah tarzları arasındaki korelasyon incelendiğinde kendini geliştiren mizah ile duygusal zeka toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Kişi kendini iyi tanıyıp geliştirdiğinde sorunları mizah yoluyla aşabilmesinin sağlanacağı ve duygusal zekasının da artacağı düşünülmektedir. Bunu desteklemek için okullarda iletişim dersleri verilebilir, bireylerin kendilerini tanınması ve topluma mizah ile ulaşması noktasında fırsatlar sağlanabilir.

Öğrencilerin uyumlu mizah tarzlarını daha çok kullanabilmeleri için, okullarda mizah kulüpleri kurulabilir. Mizah ile ilgili yayınlar çıkarılarak öğrencilerin katılımcı ve kendini geliştiren mizah hakkında farkındalık geliştirmeleri ve bu mizah tarzlarına yönlendirilmeleri sağlanabilir.

Öğrencilerin Saldırgan mizah tarzı puanları ve Duygusal zeka alt boyutlarından biri olan İyimserlik hali negatif yönlü ilişki içindedir. İyimserlik aynı anda uyumlu mizah tarzları olan Katılımcı ve Kendini Geliştiren mizah ile de pozitif bir ilişki içindedir. Temel anlamda yararlı olan iyimserlik duygusu; hayata olumlu bakmayı sağladığından deşarj olmak amacıyla sınıf içi olumlama ve benzeri etkinlikler ile arttırılabilir ve dolaylı olarak kişilerin Saldırgan mizahı kullanma düzeyi düşürülebilir.

Öğrencilerin mizah tarzı kendi çevresinden alınan görüşler ile ölçülebilir, aile, arkadaş ve kişinin kendinden alınan cevaplar ile çok boyutlu araştırmalar yapılabilir. Davranış-duygu etkileşimini yansıtıcı oyun ve drama etkinlikleri içeren uygulamalarla deneysel çalışmalar uygulanıp hem nitel hem de nicel özellikte araştırmalar planlanabilir. Araştırmacılar



boylamsal çalışmalarla kardeş ilişkileri ve kardeş sayısının duygular ve duyguların etkileşimi, analitik düşünme ve mizah üzerindeki etkisine odaklanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abel, M. H. (2002), Humor, stress and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(4) 365-381.
- Akaydın, D. (2015). *Altı yaş grubu çocukların duygusal zekaları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Anderson, C.A., ve Arnoult, L.H. (1989), An examination of perceived control, humor, irrational beliefs and positive stress as moderators of the relation between negative stress and health. *Basic and Applied Social Psychology*, 10, 101-117.
- Arslan, G. & Balkıs, M. (2014). The investigation of relationship between problem behaviors and family problems in adolescence. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), 11-23.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562.
- Avcı, M. (2009). *Çocuk suçluluğunun toplumsal nedenleri (Erzurum ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., ve Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Burgess, R. (2000). *Laughing lessons: 149 2/3 ways to make teaching and learning fun*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Çetin, S. (2017). *Ergenlerin mizah tarzları ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, S. K., ve Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence*, 35, 1369-1379
- Edwards, K. R. ve Martin, R. A. (2014). The conceptualization, measurement, and role of humor as a character strength in positive psychology. *Europe's Journal of Psychology*, 10, 505-519.

- Fındıklı, E. B. (2013). *Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ford, T., Breeden, C., O'Connor, E., ve Banos, N. (2017). Jokes and humor in intergroup relations. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. 22 Mart 2021 tarihinde <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-431> adresinden erişildi.
- Fritz, H.L.; Russek, L.N. ve Dillon, M.M. (2017). Humor use moderates the relation of stressful life events with psychological distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(6) 845–859.
- Führ, M. (2002). Coping humor in early adolescence. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15, 283-304.
- Gander, M. ve Gardiner, H. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev: Bekir Onur). Ankara: İmge.
- Gardner, H. (1982). *Developmental psychology*. Second Edition. Boston/Toronto: Little, Brown.
- Gignac, G. E., Karatamoglou, A., Wee, S., ve Palacios, G. (2014). Emotional intelligence as a unique predictor of individual differences in humour styles and humour appreciation. *Personality and Individual Differences*, 56, 34-39.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir*. B. Seçkin Yüksel (çev.). İstanbul: Varlık.
- Gözcü, Yavaş, C. Ö. (2012). Orta ve geç ergenlik dönemindeki ergenlerde tutum ve davranış farklılıkları. *Ankyra: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 113-138.
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arteché, A., ve Furnham, A. (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five, trait emotional intelligence and humour styles. *Personality and Individual Differences*, 44, 1562–1573.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kahraman, H. (2009). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya.
- Karakuşçu, M. N. (1999). *Genel psikoloji ve normal davranışlar*. İstanbul: Çelik-Bağlan.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.

- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (4. Basım). Ankara: Sanem.
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A. M., Young, R. C., ve Heerey, E. A. (2001). Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127, 229-248.
- Kocayörük, E. (2012). Öz-Belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duygusal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.
- Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C., ve Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17, 135-168.
- Kurt, G. (2007). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Küçükbayındır, Z. (2003). *Mizah eğitiminin iş tatmini ve örgüt iklimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Law, K. S., Wong, C.-S., ve Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M., Smith, L., ve Phillips, S. (2003). Teasing, rejection and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29(44), 202-214.
- Lefcourt, H.M. (2001). *The humor solution coping with stress: effective people and processes*. Derl.: C.R. Snyder. ss. 68-92. New York: Oxford University Pres.
- Martin R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical view. (Ed. W. Ruch). *The sense of humor* içinde. New York: Mouton de Gruyter.
- Martin, R.A. (2007). *The psychology of humor. An integrative approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., ve Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- McGhee, P. E. (1976). Children's appreciation of humor: A test of the cognitive congruency principle. *Child Development*, 420-426.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., ve Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N., ve Luminet, O.(2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 455-477.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. ve Blissett, S. E. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: a prospective analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 520-525.

- Nezlek, J. B. ve Derks, P. (2001), Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor: International Journal of Humor*, 14(4), 395-413
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-55.
- Puhlik-Doris P, Martin RA. (1999). A new measure of humor: distinguishing adjusted from maladjusted humor. Sense of Humor: Further Explorations of a Personality Characteristic. *Symposium conducted at the 11th International Society for Humor Studies Conference, Oakland, CA.*
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Ruch, W. (1998). *The sense of humor: explorations of a personality characteristic*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ruffin, N.J. (2009). Understanding growth and development patterns of infants. 07 Haziran 2018 tarihinde <http://pubs.ext.vt.edu/350/350-055/350-055.html>. adresinden erişildi.
- Safranek, R., ve Schill, T. (1981). Coping with stress: does humor help? *Psychological Reports*, 51, 222.
- Sarı, T., ve Aslan. H. (2005). Mizah tarzları ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. VIII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı*. 105– 106. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., ve Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Somerfield, M.R., ve McCrae, R.R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances and clinical applications. *American Psychologist*, 55, 620-625.
- Sümer, M. (2008). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Stein, S. J. ve Book, H. E. (2011). *The EQ Edge: Emotional intelligence and your success*. New York: John Wiley ve Sons.
- Steinberg, L., ve Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, (21), 325-338.
- Temeloğlu, E. (2018). *Duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki. Duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans bitirme projesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bitirme Projesi İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Programı, Denizli.

- Traş, Z., Arslan, C., ve Taş, A. M. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi . *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 716-732.
- Tuğrul, C. (1994). Gençlik dönemindeki aile sorunlarını değerlendirme ölçeği: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 25-43.
- Tümkaya, S. (2006). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23), 200-208.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M., ve Aybek B. (2007). Duygusal zekâ mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 16-18.
- Uekermann, J., Channon, S., Lehmkamper, C., Abdel-Hamid, M., Vollmoeller, W., Daum, I., (2008). Executive function, mentalizing and humor in major depression. *Journal of International Neuropsychology and Sociology* 14, 55–62.
- Unaran, K. C. (2018). *Familial factors behind early adulthood humor*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Warm, T. R. (1997). The role of teasing in development and vice versa. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 18, 97-101
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Schermer, J. A., Kirilovic, S., Martin, R. A., Petrides, K. V. ve Cherkas, L. F. (2009). Genetic and environmental correlations between trait emotional intelligence and humor styles. *Journal of Individual Differences*, 30(3), 130-137.
- Vernon, P. A., Martin, R. A., Schermer, J. A., ve Mackie, A. (2008). A behavioral genetic investigation of humour styles and their correlations with the Big-5 personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1116–1125.
- Villard, J. A. (2004). *Determining the relationship between job satisfaction of county extension unit employees and the level of emotional intelligence of extension county chairs*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Yavuz, S. (2018). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşilyaprak, Binnur. (2001) Duygusal zeka (EQ): İş performansını belirleyici bir değişken. *Verimlilik Dergisi*, 2, 145-154.
- Yip, J. A., ve Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40, 1202–1208.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz Karagülle, S. (2018). *Öğretmen adaylarının mizah, iletişim becerileri ve kişilik özellikleri arasındaki yordayıcı ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.





## İşbirlikli Öğrenme İle Zenginleştirilmiş Arcs Motivasyon Modelinin İngilizce Öğrenim Motivasyonuna Etkisi

*The Effect of Arcs Motivation Model Enriched By Cooperative Learning on English Learning Motivation*

Elif Büşra Önce<sup>1\*</sup>

Mehmet Gürol<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar  
Corresponding author

<sup>1</sup> Öğ.Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye  
Ins., National Defense University, Turkey  
elif.busra.once@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-4098-0061

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,  
Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey,  
mguro1@yildiz.edu.tr

ORCID ID 0000-0001-7649-9619

Makale geliş tarihi / First received : 16.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 03.04.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırma, birinci yazarın tezinden türetilmiş ve ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirilmiştir.
- 2- Makale, tezden üretilmiştir ve Şubat 2020 yılında USVES Sosyal Bilimler sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Araştırmadaki veriler 2019 yılında toplanmıştır.
- 5- Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 18%

### Atf bilgisi / Citation:

Önce, B. E., Gürol, M. (2021). İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenim motivasyonuna etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 412-441.

## ÖZ

Bu araştırmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırmak için işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş Attention Relevance Confidence Satisfaction (ARCS) Motivasyon Modeli kullanılmıştır. Araştırma, ARCS motivasyon modelinin uygulandığı deney grubu (n=23) ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu (n=24) ile yürütülmüştür. Öğrenci motivasyonları, "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi" ile araştırmacı tarafından hazırlanmış "Öğrenme Günlükleri" kullanılarak ölçülmüştür. Verilerin analizi için ise İlişkili Örneklemeler *t*- Testi ve İlişkisiz Örneklemeler *t*- Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında toplam faktörlerde (dikkat, uygunluk, güven ve doyum) ve birinci faktörde (dikkat ve uygunluk) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İçerik analizi sonucunda ise Öğrenme Motivasyonu Teması içerisinde Duygusal ve Sosyal Etki olmak üzere iki kategori bazında katılımcılar ARCS Motivasyon modelini etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmadan hareketle, işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

## Anahtar kelimeler

İngilizce öğrenme motivasyonu, Motivasyonel tasarım modeli, ARCS motivasyon Modeli, İşbirlikli öğrenmeye dayalı tasarım, Üniversite hazırlık öğrencileri

## ABSTRACT

In this study, ARCS Motivation Model enriched with Cooperative Learning was applied to increase the English learning motivation of university prep students. Participants were divided as experimental (n=23) and control groups (n=24). Students' motivations were measured using "Teaching Material Motivation Questionnaire" and "learning diaries" developed by the researcher. For the analysis of the data, Paired Samples *t*-Test and Independent Samples *t*-Test were used. In order to acquire qualitative data content analysis was applied. According to the results, there was a statistically significant difference between the experimental and control group's mean scores obtained from Teaching Materials Motivation Scale among the total factors (Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction) and the first factor (-Attention and Relevance), in favor of the experimental group. Within the ARCS Motivation theme, the participants stated that they found the ARCS Motivation model effective on the basis of two basic categories: Emotional and Social Impact. Based on this study, it was discovered that ARCS motivation model enriched by cooperative learning increased the motivation for learning English.

## Keywords

English Learning motivation, Motivational design model, ARCS motivation model, Cooperative learning based design, University preparatory students.

## GİRİŞ

Dil, çağlar boyu insanlığın en temel iletişim aracı olmuştur. Bu yüzden ki her an değişim ve dönüşüm geçirmesine rağmen önemini yitirmeyip insanlığın uyum sağlamaya çalıştığı karmaşık bir olgu olarak var olmuştur. Öyle ki zamanla yaşanan yerin çevre koşullarına göre farklılaşan ve gruplaşan diller, dil ailelerini oluşturmuştur. Diller, zamanla birbirinden farklılaşan dil aileleri nedeniyle insanların birbiriyle iletişimini de zorlaştırmıştır. Bu yüzden insanlık, ana dilinin yanında ortak bir dile daha ihtiyaç duymuştur. İnsanlığın bu ortak dile olan ihtiyacı da dilbilimcilerin ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi üzerine çalışmalar yapmasına neden olmuştur. Hem ana dil öğrenimini hem de yabancı dil öğrenimini inceleyen dilbilimciler, dil öğrenimi ile ilgili birkaç varsayımı ortaya koymuştur (Demirezen, 2003). Bu varsayımlara genel olarak bakıldığında kritik öğrenme yaşı, biyolojik- kalıtsal öğrenme yatkınlığı, ana dil ve yabancı dil öğreniminde kalıtım + çevre etkisi, ana dilin yabancı dile veya yabancı dilin ana dile etkisi gibi pek çok varsayımdan bahsedilmiştir.

Yukarıda bahsedilen varsayımlardan -özellikle ana dil farklılığının getirdiği sonuçlardan dolayı- en çok etkilenen ve dünya üzerinde en çok öğrenciye sahip olan grup English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce) gruplardır. Bu yüzden yabancı dil öğreniminin zorluğu ve düşüklüğü pek çok ülkenin ortak problemidir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Yabancı dil özellikle de İngilizce öğrenim düşüklüğü ülkemizin kabul edilen bir problemidir. Demirpolat (2015) Türkiye’de çeşitli zamanlarda yabancı dil öğretim programında çeşitli değişiklikler yapılmasına rağmen başarılı olunamadığını ve Türkiye’nin İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) puanının 47,80 ile çok düşük yeterlik aralığında olduğunu söylemiştir. Özellikle iyi bir dil bilgisi eğitimi almış öğrenciler dahi konuşurken zorlandıklarını, konuşamadıklarını, hata yapmaktan korktuklarını ya da çekindiklerini ifade etmektedirler. Arslan ve Akbarov (2010) Türkiye’de özellikle yetişkinlerdeki yabancı dil öğrenme probleminin en büyük nedenleri olarak ‘yanlış yapma korkusu’, ‘dil öğrenmenin zor olduğu ön yargısı’ ve ‘dili matematik gibi formülle öğrenmeye çalışma’ dan bahsetmiştir. Yetişkinlerin dil öğrenmeyi bu şekilde algılamasını etkileyen ve sonucunda dil öğrenememe problemini ortaya çıkaran pek çok faktör vardır. Bu faktörler ise ana dil etkisi, öğretim ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler ve öğrenci ve öğretici özellikleri gibi kategoriler altında toplanabilir. Başçavuşoğlu (1983) bir sunumunda yabancı dil eğitimindeki sorunları üç ana başlık altında toplamıştır: Öğretmen ile ilgili sorunlar, öğretim yöntemi sorunları ve öğrenciden kaynaklı sorunlar. Öğretmen ile ilgili sorunlar için, öğretmen yetiştirmedeki eksiklikler, öğretmenlerin pedagojiden, sınıf yönetiminden ve teknolojiden ve yabancı dil öğretim tekniklerinden yeterli bilgiye sahip olmadıklarından bahsedilmiştir. Öğretim yöntemi problemi ile ilgili olarak da öğrencinin isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun, sadece tek bir yönteme bağlı kalınmamış hem yazılı hem sözlü iletişimi geliştirecek farklı yöntemler kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciden kaynaklı sorunlar için de öğrencinin derse karşı ilgi ve istek duymaması, sürekli düzeltilen öğrencinin yanlış yapmaktan korkmaya başlaması, öğrencinin sadece dışsal motivasyona not kaygısından dolayı sahip olması gibi faktörlerden söz edilmiştir.

Öğrenci özellikleri belki de öğrenmeyi en çok etkileyen faktördür. Öğrencinin, Krashen (1982)’in öne sürdüğü Affective Filter Hypothesis’deki (Duygusal filtre Hipotezi) gibi temel ihtiyaçlarını karşılayıp öğrenmeye hazır ve istekli oluşu, nasıl ve hangi yöntemlerle en iyi şekilde öğrendiğini bilmesi, bir başka deyişle kendi öğrenci kimliğini tanıması, öğrenim

sorumluluğunu alması ve hazırbulunuşluk düzeyi öğrenme için büyük önem taşıyan faktörlerdir. Bütün bunların temelinde ise öğrencinin öğrenmeye istekli olması yatar. Öğrenme ve motivasyon ilişkisine bakıldığında; Akbaba (2006) motivasyonun öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli kaynak olduğunu söyleyerek öğrenme- motivasyon pozitif ve güçlü ilişkisine vurgu yapmıştır. Güdülenmenin, öğrenmenin ön şartı olduğunu söyleyen Akbaba (2006, s.344) güdü türlerinden bahsetmiştir:

*Birincil ve İkincil Güdüler: Birincil güdüler, biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir. Bu güdüler diğer canlılarda da mevcuttur. Örneğin; açlık, susuzluk vb. İkincil güdüler ise psikolojik ve sosyal temellidir. Bunlar sevecenlik, sosyal onay, birlikte olma isteği, başarı, kendini bulma v.b. güdülerdir. Durumluk ve Sürekli Güdüler: Durumluk güdüler, belli bir durumun etkisiyle çıkar ve geçicidir. Sınav olduğu için çalışan öğrencinin güdüsü durumluktur. Çalışmasını öğrenmek için yapan öğrencinin güdüsü ise süreklidir, çünkü öğrenme güdüsü süreklidir.*

### **ARCS Motivasyon Modeli**

Dil öğrenme motivasyonu birçok etmenden doğrudan etkilenir. Yabancı dil öğrenim motivasyonunu etkileyen unsurlar üç grupta toplanır. Bunlar içsel nedenler, Araçsal (Instrumental) nedenler, Bütünleştirici nedenler (Acat & Demiral, 2002) Motivasyonu etkileyen faktörlere bakıldığında ise kişisel olarak ilgi ve pratik; araçsal olarak, bir amaç ve çıkar; bütünleştirici olarak ise, başka bir kültür ve ülkeye dahil değildir. Bütün bu faktörleri göz önüne alan dil bilimciler bu faktörlere göre ders tasarımı veya yöntemi geliştirmişlerdir. Örneğin, akran öğrenmesinin ön planda olduğu sosyal öğrenme için işbirlikli öğrenme yöntemi; kalıcı ve bilgi transferinin ön planda olduğu öğrenme için Understanding by Design öğretim tasarımı geliştirilmiştir. John M. Keller tarafından 1979 yılında ortaya atılan ARCS Motivasyon Tasarım Modeli de bir Güdüsel Tasarım modeli olup öğrencilerin motivasyonlarında olumlu etki yaratma amacına sahiptir. Öğrencilerin motive edilmesine yardımcı olmak için geliştirilen bu tasarım modeli 4 ana bileşenden oluşmaktadır: Dikkat (**A**ttention), Uygunluk (**R**elevance), Güven (**C**onfidence) ve Tatmin (**S**atisfaction). Keller (1987)'in Modelinin bileşenlerinin tanımları ve ana süreç ve kategorileri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. ARCS Modelinin Bileşenleri** (Kaynak: Keller 1987)

Ana Kategoriler & Tanımları	Ana Süreç Soruları
<b>Dikkat (Attention)</b>	Öğrencilerin ilgisini elde etme; öğrenmeye merak uyandırma.
<b>Uygunluk (Relevance)</b>	Olumlu davranışa etki edebilmek için öğrencinin ihtiyaçlarını/hedeflerini karşılama
<b>Güven (Confidence)</b>	Öğrencilerin başaracaklarına ve bu başarıyı kontrol edebileceklerine inanmalarına/ hissetmelerine yardım etme
<b>Tatmin (Satisfaction)</b>	Başarıyı ödül ile pekiştirme (İçsel ve dışsal)

Özellikle ülkemizde yabancı dil öğretiminin en büyük problemlerinden biri öğrencinin bu dili anlayıp konuşabileceğine dair motivasyonlarını yüksek tutmaktır. Bu yüzden ki ARCS Motivasyon Modeli gibi modellerin yabancı dil öğretiminde kullanılması büyük önem arz etmektedir. Bununla beraber literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, Yüncü Kurt (2014)'un ARCS Motivasyon Modeli ile tasarlanan bir İngilizce dersinin öğrencilerinin motivasyonuna etkisinin incelendiği bir çalışmada hem öğretim materyalinin ve yönteminin hem de öğretmenin davranışının (enerjik, kibar, hevesli ve ilgili) öğrencilerin motivasyonlarını oldukça arttırdığı vurgulanmıştır.

Bir başka yapılan çalışma ise; ARCS Motivasyon Modeli ile kullanılan Anlamaya Dayalı Tasarımın öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ve motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. (Buyruk Aslan, Polat, Çavuşoğlu Deveci ve Yücel toy, 2018) Öğretim Tasarımının, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine ve motivasyonlarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

### İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

"İşbirlikli öğrenme basitçe başkalarının ve kendi öğrenmelerini geliştirmek için, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışıp birbirlerini desteklediği bir öğrenmedir." (Jolliffe, 2007). İşbirlikli öğrenmenin tanımına bakıldığında, küçük gruplar halinde grup bilinci içinde birlikte çalışmak olarak yorumlanabilir. Peki, işbirlikli öğrenmede sadece grup bilinci mi vardır? Yoksa bireysel bir kazanım da söz konusu mudur? (Jolliffe, 2007, s.3). Bu soruların cevabını, İşbirlikli öğrenmenin iki önemli elementiyle açıklanmıştır:

1. Olumlu Bağlılık – '*Ya beraber batarız ya da beraber çıkarız*': Bu element için Jolliffe, 'birimiz hepimiz; hepimiz birimiz için' sözünü kullanmıştır çünkü bu elementte öğrenciler gruptaki herkesin öğrenmesinden sorumludur. Bir grup bilinci vardır ve grup olarak hedefe ulaşmanın yolu grup üyelerinin hep beraber öğrenmesinden ve çalışmasından geçer.

2- Bireysel Sorumluluk – '*Otostop yok!*': Grup olma bilincinin yanında öğrenciler bireysel olarak kendi üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirme bilincine de sahip olmalılar.

Yabancı Dil öğreniminde motivasyonun, sosyal becerilerin ve karşılıklı iletişimin önemi kaçınılmazdır bu yüzden Yabancı Dil öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkisi de olumlu yönde olacaktır. Nitekim, Batdı (2013)'nin "İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenler; Sosyal, Bilişsel, Duyuşsal, Motivasyon ve Psikoloji gibi bütün alt boyutlarda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin yabancı dil öğretimine olumlu etkisinin olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Duxbury ve Tsai (2010)'nin araştırmasında ise İşbirlikli Öğrenme yönteminin Yabancı Dil Öğrenme kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılsa da İşbirlikli Öğrenme Yönteminin; öğrencinin hedef dili daha çok kullanması, hedef dilde iletişimi teşvik etmesi, sınıf içi aktivitelere olanak sağlaması ve dil öğrenimine çeşitlilik katması açısından kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

ARCS modeli öğrenci motivasyonunu, dersin her aşamasında dikkat çekerek, öğrenci ile bağ kurarak, öğrenmeye güdüleyerek olumlu yönde etkilemeyi amaçlayan bir motivasyon tasarım modelidir. İşbirlikli öğrenme yöntemi ise heterojen gruplar içerisinde öğrencilerin etkileşimleri sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlayan bir öğrenim yöntemidir.

Bu iki tasarım ve yöntemin birlikte kullanım etkilerinin araştırılması, İngilizce ders programını hazırlayan eğitim programcıları, bu müfredatı uygulayan öğretmenler ve İngilizce öğrenen bütün öğrenciler açısından da oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca bu araştırma ülkemizin bu büyük dil öğrenme probleminde bir nebze de olsa ışık tutabilecektir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki soruya ve alt sorulara cevap aranmıştır:

İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersinin öğrenci motivasyonuna etkisi nedir?

- a) İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c) İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri ile Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- d) ARCS motivasyon modelinin oluşturduğu öğrenme ortamına dair öğrencilerin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı nicel ağırlıklı gömülü karma desendir. Nicel veriler tek başına kullanıldığında katılımcıların öznel dünyasını yakalamada yetersiz kalabilmektedir (Şahin & Öngören, 2008, s.28). Araştırmada nicel veri analizi için, yarı deneysel deneme modellerinden eşit olmayan gruplar öntest- sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nicel bir hipotezi test etmek için hazır bulunan iki grubun eş olduğu deney ve kontrol grubu olarak atanması ve bu gruplar



arasındaki farkı tespit etmek için öntest ve sontest kullanılarak ölçülmesidir (Büyüköztürk, 2009, s.206). Nitel veri analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin İngilizceye karşı motivasyonları; bağımsız değişkenini ise işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Araştırmanın Simgesel Görünümü**

	NİCEL	NİTEL	NİCEL
Gruplar	Motivasyon ölçeği Ön-test	İşbirlikli öğrenme ve ARCS Motivasyon Yöntemi Uygulaması ve süreç içinde öğrenme günlüğü toplanması (24 ders saati- 2 hafta)	Motivasyon ölçeği Son-test
Deney Grubu	X	X	X
Kontrol Grubu	X		X

### Çalışma Grubu ve Bağlam

Araştırma, İstanbul’da bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda öğrenim gören 47 A1 İngilizce seviyesine sahip hazırlık sınıfı katılımcıları ile yürütülmüştür. Katılımcılar 23 kişi kontrol grubu 24 kişi deney grubu olacak şekilde araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel araştırma yöntemi için çalışma grubu 24 kişilik deney grubundan oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde A1 seviye İngilizce seviyesine sahip olma ve araştırmacının dersi yürütmesi ölçüt olarak belirlenmiş ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2019 Eylül ayında kayıt yaptıran 1000 öğrenci öğretim başlamadan önce üniversitenin hazırladığı İngilizce seviye belirleme sınavına girmiştir. B2 seviyesinden yüksek bir seviyeye sahip öğrenciler doğrudan bölümlerine başlarken A1-A2-B1-B2 seviye gruplarına sahip oldukları belirlenen öğrenciler Yabancı Diller Yüksekokulunda seviyelerine göre İngilizce hazırlık eğitimi almaya başlamışlardır. Öğrencilerin hazırlık sınıfını başarı ile tamamlayabilmeleri için dönem içinde yapılan kısa sınavlar ile 2 ara sınav ve 2 final sınavı ortalamalarının 60 puan ve üzeri olması ek olarak en son hazırlık atlama sınavından da en az 50 puan almaları gerekmektedir. Derslere katılım zorunluluğu %85’tir. Aynı seviyedeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasından dolayı çalışma grubunun homojen olduğu söylenebilir.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Deney ve kontrol gruplarına ön test- son test olarak uygulanan Öğretim Materyalleri Motivasyon ölçeği (Sözbilir& Kutu, 2011) ve uygulama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme günlüğü kullanılmıştır.

### Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği

J.M. Keller (1987) tarafından geliştirilen “Instructional Materials Motivation Survey” (IMMS)’in Türkçe uyarlaması bu çalışmada kullanılmıştır. (Ek.1) Ölçeğin orijinali 36 soru ve 4 faktörden oluşmaktadır: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction. Kutu ve Sözbilir (2011)’in uyarlamasını yaptığı Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinde (ÖMMÖ) ise yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktörde 0.10 ‘dan daha az

bir farkla yer almasından dolayı binişik madde olarak değerlendirilmiş ve anketten çıkarılmıştır. Bu yüzden ölçek, 24 soru ve 2 faktörden oluşmaktadır: Dikkat- İlgi, Güven-Doyum. 1 numaralı maddeden, 11. Maddeye kadar olan kısım dikkat-ilgi faktörüyle, 12 ile 24 arasındaki maddeler ise güven- doyum faktörüyle ilgilidir. 5 olumsuz, 19 olumlu ifadeden oluşan ölçekten alınabilecek toplam puan 120; en düşük puan 24'tür. Maddeler "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" şeklinde 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. Asıl ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.96'dır. 24 soruluk Türkçe uyarlamasında ise güvenilirlik katsayısı 0.83'tür. Faktör güvenilirlik katsayıları da dikkat- ilgi faktörü 0.79 ve güven- doyum faktörü 0.68 olarak bulunmuştur. Kutu ve Sözbilir'e (2011) göre uyarlaması yapılan ÖMMÖ, üniversite öğrencilerinin motivasyonu üzerinde öğretim materyallerinin etkisi olup olmadığını ölçmek için kullanılabilir. Bu araştırma için ise araştırmacı tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine bakıldığında anketin toplam faktörlerde güvenilirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Faktör bazında ise birinci faktör (dikkat-ilgi) güvenilirlik katsayısı 92, İkinci faktör (güven-doyum) güvenilirlik katsayısı ise 85 bulunmuştur.

### **Öğrenme Günlüğü**

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan öğrenme günlüğü (Ek.2), öğrencilerin süreç içerisindeki duygusal durumlarını ölçmek için uygulanan bir nitel veri toplama aracıdır. Süreç boyunca her uygulama sonrası öğrencilerin doldurulmaları istenmiş ve toplamda 92 adet öğrenme günlüğü toplanmıştır. Her bir öğrenme günlüğüne araştırmacı tarafından geri dönütler verilmiştir. Hazırlanan ölçek eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman 2 öğretim üyesi ve bir devlet üniversitesinin ölçme ve değerlendirme biriminde görevli 3 İngilizce öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ve uygulanabilirliği konusunda olumlu dönütler alınmıştır.

### **Uygulama Süreci**

Araştırmanın uygulama süreci 2 hafta ve 24 ders saatini kapsamaktadır. Bu süreç boyunca deney grubuna İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeline göre planlanan bir program yürütülmüştür. Öğrencilerin daha çok aktif rol aldığı, ders boyunca ilgi ve motivasyonlarının sürdürüldüğü çeşitli materyal ve yöntemleri içeren bir ders planıyla öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Speakout Elementary ders kitabından daha çok öğretmenin aktif olduğu ve ders kitabının görsel ve işitsel materyallerinin kullanıldığı bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Buna göre deney grubunda yürütülen dersin uygulaması Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 3.** ARCS Ana ve Alt Bileşenleri ile Tasarım ve Uygulama Süreci Soruları

Ana Bileşen	Alt Bileşen	Tasarım ve Uygulama Soruları
➤ Dikkat	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Algısal yarıma</li> <li>➤ Araştırmaya yönelik uyarılma</li> <li>➤ Çeşitlilik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenenlerin dikkatini nasıl çekebilirim?</li> <li>➤ Öğrenenleri nasıl bir soruyla araştırmaya uyarabilirim?</li> <li>➤ Öğrenenlerin dikkatini nasıl devam ettirebilirim?</li> </ul>
➤ İlişki	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yakınlık</li> <li>➤ Hedef Yönelimi</li> <li>➤ Güdü Eşleşmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenenlerin ihtiyacını en iyi nasıl karşılayabilirim?</li> <li>➤ Öğrenenlere, uygun seçimleri ve sorumlulukları ne zaman ve nasıl sağlayabilirim?</li> <li>➤ Öğretimi, öğrenenlerin tecrübeleriyle nasıl ilişkilendirebilirim?</li> </ul>
➤ Güven	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Başarı Beklentisi</li> <li>➤ Öğrenme Koşulu</li> <li>➤ Kişisel Kontrol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Başarı için olumlu beklentiler oluşturulmasına nasıl yardımcı olabilirim?</li> <li>➤ Öğrenenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ve tecrübelerini nasıl desteklerim?</li> <li>➤ Öğrenenlere, başarının çaba ve yeteneğe bağlı olduğunu nasıl açıklayabilirim?</li> </ul>
➤ Doyum	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Doğal Sonuçlar</li> <li>➤ Olumlu Sonuçlar</li> <li>➤ Eşitlik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenenlerin yeni kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamalarına nasıl olanak sağlayabilirim?</li> <li>➤ Öğrenenlerin başarısını nasıl ödüllendirebilirim?</li> <li>➤ Öğrenenlerin yaptıkları işlerde olumlu duygulara sahip olmalarına nasıl yardımcı olabilirim?</li> </ul>

Tablo 3'te görülen ARCS modeli ana bileşenleri, bu araştırma için tasarım modeli olmuştur. Bu ana bileşenlere göre planlanan günlük ders uygulaması ise Ek.3'te sunulmuştur. Tablo 3'teki sorular göz önüne alınarak planlanan 24 ders saatlik uygulama süreci Tablo 4'te sunulduğu gibidir:

**Tablo 4.** ARCS Ana ve Alt Bileşenleri ile Tasarım ve Uygulama Süreci

Ana Kategori	Alt Kategori	Tasarım ve Uygulama
Dikkat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algısal Uyarılma</li> <li>• Araştırmaya yönelik uyarılma</li> <li>• Çeşitlilik</li> </ul>	<p>Tasarımın ilk ana basamağı olan dikkat basamağı için öncelikli ders hedefi öğrencilerin ilgisini bütün bir ders boyunca çekmek ve sürdürülebilmektir. Bunun için alt kategori soruları kullanıldı.</p> <p><b>Algısal Uyarılma:</b> Öğrencide algısal uyarılma yaratabilmek için beyin fırtınası teknikleri kullanıldı. Dersin her aşamasında fikirlerine ve sorularına önem verildi ve konu ile ilgili günlük hayattan ve onların hayatından merak uyandıran sorular soruldu.</p> <p><b>Araştırmaya Yönelik Uyarılma:</b> Öğrencilere konu ile ilgili resimler gösterilip konunun ne olduğu ve nasıl çözümler bulunabileceği ile ilgili fikirleri soruldu. Daha sonra kendi hayatlarında konu ile ilgili yaşadıkları deneyimlerini anlattılar. Bu yöntemler hem meraklarını arttırdı hem de daha çok katılmaya istekli oldular.</p> <p><b>Çeşitlilik:</b> Ders boyunca kazanılan merak ve derse katılım isteği çeşitli videolar, resimler, bilimsel makaleler ve canlandırmalar ile sürekli hale getirildi.</p>
Uygunluk (İlişki)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yakınlık</li> <li>• Hedef Yönelimi</li> <li>• Günü Eşleşmesi</li> </ul>	<p>Uygunluk kategorisinde temel amaç öğrencilerin gerçek hayat tecrübeleriyle öğrenimi ilişkilendirerek onlar için en iyi öğrenme ortamını sağlamaktır. (Ek. 3)</p> <p><b>Yakınlık:</b> Dersin konusu herkesin günlük hayatta karşılaşabileceği türden olduğu için öğrencilerin konu ile bağ kurması oldukça kolaydı. Materyaller de gerçek hayatı yansıtan hikayeler ve bilimsel makalelerden seçildiği için bu bağ daha da güçlendi. (Ek.3)</p> <p><b>Hedef Yönelimi:</b> Öğrencilere verilen aktiviteleri tek başlarına veya istedikleri bir partner ile çalışma seçeneği sunuldu. Grup çalışmalarında bile istedikleri grupta yer alma seçeneğine sahip oldular. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları için teşvik edildiler.</p> <p><b>Günü Eşleşmesi:</b> Öğrencilerin anlamını bilmediği konuyu bağlamdan çıkarması için görseller, videolar, makaleler gibi materyaller</p>

kullanıldı ve özellikle kelimeler için senaryolar, sorular ile yönlendirmeler yapıldı.

Güven

- Başarı Beklentisi
- Öğrenme Koşulu
- Kişisel Kontrol

Bu kategoride asıl amaç öğrencinin kendinde başarı hissine sahip olması ve bu başarı hissini kendi çabalarından dolayı elde edildiğine inanmalarıydı.

**Başarı Beklentisi:** Öğrencilerde başarı beklentisi oluşması için işbirlikli öğrenme yöntemiyle grup ve ikili çalışmalar yapıldı. Öğrenciler her aktivite sonrası gerek bireysel gerek sınıf olarak hem öğretici tarafından hem de arkadaşları tarafından motive ve takdir edildi. Hatalarda veya eksikliklerde grup çalışmalarında partnerler birbirlerine yardımcı oldu. Hiçbir hata sonucunda olumsuz bir uyarı veya kırıncı bir davranışa izin verilmedi. Akran desteği, her öğrencinin bir gruba dahil olup aktif bir rol alması kendilerine güveni arttırdı.

**Öğrenme Koşulu:** Öğrencilere verilen materyallerde başarı beklentisi oluşması için çaba göstermelerini sağlayacak zorlukta aktivitelere yer verildi aynı zamanda işbirlikli öğrenme yöntemi ile gruplar arasında eğlenceli bir rekabet oluşturuldu.

**Kişisel Kontrol:** Öğrencilerin materyale ulaşılabilirliği sağlandı. Kendilerinin aktif rol aldığı materyallerde başarılarının veya başarısızlıklarının kendilerine bağlı olduklarını anlamaları sağlandı ve bunun sonucunda başarısızlıklarıyla nasıl baş etmeleri gerektiği de öğretildi.

Doyum  
(Tatmin)

- Doğal Sonuçlar
- Olumlu Sonuçlar
- Eşitlik

Bu kategorinin asıl amacı öğrencinin kazandığı bilgi ve davranışları ödüllendirme ve bu bilgilerin kalıcılığını sağlayabilme idi.

**Doğal Sonuçlar:** Akranlarıyla beraber bir grup ya da ikili çalışmanın içinde yer almak ve beraber görevleri tamamlamak öğrencilerde doğal bir tatmin ve başarı duygusu yarattı. Aynı zamanda canlandırmalar ve çeşitli eğlenceli aktiviteler de motivasyonlarını arttırmaya yardımcı oldu.

**Olumlu Sonuçlar:** Daha önce çok fazla bilgiye sahip olmadıkları bir günlük hayat problemi hakkında çözüm üretmek ve bilgi sahibi olmak öğrencileri mutlu etti. Aynı zamanda grup yarışmaları ve bu yarışmaların sonundaki büyük ödüller öğrencilerin motivasyonunu ve derse

katılma isteklerini arttırdı aynı zamanda dersten keyif aldılar.

**Eşitlik:** İşbirlikli öğrenme yöntemi ile her öğrenci bir gruba dahil olup aktif rol aldı ve öğretici tarafından bütün öğrencilere eşit davranıldı. Ödül dağılımında da her ne kadar rekabet yaratılsa da ödüller bütün öğrencilere dağıtıldı. Her öğrencinin görüş ve sorularına eşit derecede önem verildi.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde hangi testin kullanılacağına dair karar verme amacıyla öncelikle normallik varsayımı test edilmiştir. Shapiro – Wilk normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest motivasyon puanları için bağımlı örneklem t-testi, deney ve kontrol grubunun sontest motivasyon puan karşılaştırmasında bağımsız örneklem t-testinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir (deney grubu için  $p=,630>,05$   $p=,270>,05$  ve kontrol grubu için  $p=,083>,05$   $p=,282>,05$ ). Nitel araştırma için ise verilerin içerik analizi yapılmıştır. Sorunun sistematik ve tarafsız sunumunu hedefleyen içerik analiz yönteminde (Arun& Koçak, 2006) veri analizi için dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım& Şimşek, 2006). Bunlar: (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler kodlanmış ve bu veri kodlanmalarına bakılarak öğrenme motivasyonu teması ‘duygusal etki’ ve ‘sosyal etki’ alt temalarına ayrılmıştır. Özellikle kodlama ve gruplandırma aşamalarında hataya yer vermemek için araştırmacı dışında Eğitim Programları ve Öğretim, İstatistik ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman üç kişiden daha bu araştırma için toplanan nitel verileri kodlamaları ve gruplandırmaları istenmiş ve araştırmacı ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. En son aşamada ise bulgular yorumlanmıştır.

### Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Akan (2018) bir bilimsel araştırmada olması gereken özellikler arasında doğruluk ve güvenilirlik gibi kavramlardan bahsetmiş, bu kavramları iç ve dış geçerlilik ile ilişkilendirmiş ve tanımlamıştır. İç geçerlilik, bir çalışmada gözlenen sonuçların uygulanan olaydan veya girişimden kaynakladığına emin olma durumu iken; dış geçerlilik, çalışma sonuçlarının farklı ortam ve koşullarda da geçerli ve uygulanabilir olmasıdır. Bu araştırmada iç geçerliliğin sağlanması için ARCS modelinin ve işbirlikli öğrenme yönteminin ders içi tasarımı için Eğitim Programları ve Öğretim ve İngilizce Öğretimi alanlarında; elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması için ise İstatistik ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman başka kişilerin süreç boyunca görüş ve ders içi gözlemlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca uygulama önce başka bir örneklem ile kısa süreli bir pilot uygulama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öğretmen etkisini en aza indirmek için araştırmacının önceden dersi yürüttüğü iki sınıf seçilmiştir. Deneklerin zamandan etkilenmemesi için uygulama iki hafta sınırlandırılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için de birçok önlem alınmıştır. Deneye katıldığını bilen deneklerin bilmeyenlere göre farklı tepki verebileceği ya da beklenti içine girebileceği göz önünde bulundurulduğu için denekler deneyden haberdar edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitliğinden emin olmak ve deney sonrası çıkacak sonuçlara deney dışında bir



müdahale olmayacağından emin olmak için her iki gruba da öntest uygulanmıştır. Araştırma örneklemleri ve süreçleri başka örneklemlerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

## BULGULAR

### Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. ve 2. Alt problemlerinde ifade edilen 'İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?' ve 'Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?' sorularına ait bulgular ve yorumlar tablo 5 ve tablo 6'da sunulmuştur. Ölçme aracı iki faktörden oluştuğu için önce toplam faktör bulgularına daha sonra faktörler bazında bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney Grubu Toplam Faktörde Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	$n$	$ss$	$Sh_x$	$t$ Testi			Cohen $d$
					$t$	$sd$	$p^*$	
Öntest	3.46	23	.618	.128	-3.247	22	0.04	0.05
Sontest	4.11	23	.635	.132				

424

Tablo 5'te görüldüğü üzere iki faktörlü motivasyon ölçeğinde deney grubuna ait öntest ( $\bar{x}$  =3.46,  $ss$  .618) ve sontest ( $\bar{x}$  = 4.11,  $ss$  = .635) toplam faktör puanları  $t_{(22)} = -3.247$ ,  $p < 0.05$  olduğundan deney grubunun toplam faktörler bazında öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2014) etki büyüklüğünü (EB) veri sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını gösteren önemli bir yol olarak tanımlayıp Cohen  $d$  değerini etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın kullanılan tür olduğunu söylemiştir. Cohen  $d$  değerinin 0.2'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf; 0.5 olması durumunda orta etki ve 0.8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli etki büyüklüğünden söz edilebilir.

Bağımlı örneklem  $t$ -testi sonucunda deney grubu öntest-sontest motivasyon puanları arasında orta düzeyde etki değeri (Cohen  $d$ =0.5) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 6.** Kontrol Grubu Toplam Faktörde Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	$n$	$ss$	$Sh_x$	$t$ Testi		
					$t$	$sd$	$p^*$
Öntest	3.33	24	482	.98	.421	23	.678
Sontest	3.27	24	.70	.113			

Tablo 6'ya bakıldığında iki faktörlü motivasyon ölçeği için kontrol grubuna ait öntest ( $\bar{x}= 3.33$ ,  $ss= .482$ ) ve sontest ( $\bar{x}= 3.27$ ,  $ss= .558$ ) toplam faktör puanları  $t_{(23)} = 421$ ,  $p> 0.05$  olduğundan kontrol grubunun toplam faktörler bazında öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

**Tablo 7.** Birinci Faktöre (dikkat/uygunluk) göre Deney Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	$n$	$ss$	$Sh_x$	<i>t</i> Testi			Cohen <i>d</i>
					<i>t</i>	<i>sd</i>	$p^*$	
Öntest	3.20	23	1.56	.71	-4.614	22	.000	0.07
Sontest	4.22	23	.70	.66				

Tablo 7 'ye bakıldığında deney grubu faktör 1 (dikkat/uygunluk) öntest ( $\bar{x}= 3.20$ ,  $ss= 1.56$ ) ve sontest ( $\bar{x}=4.22$ ,  $ss=3.20$ ) motivasyon puanları arasında  $t_{(22)}=4.614$ ,  $p<0.05$  olduğuna göre anlamlı bir fark vardır. Bu durum, ARCS motivasyon modelinin dikkat ve uygunluk basamakları açısından deney grubunun motivasyon puanlarının uygulama öncesine göre, uygulama sonrasında orta-kuvvetli etki değeri (Cohen  $d=0.7$ ) ile olumlu yönde arttığını göstermektedir.

**Tablo 8.** Birinci faktöre (dikkat/uygunluk) göre Kontrol Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	$n$	$ss$	$Sh_x$	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	$p^*$
Öntest	3.28	24	.53	.109	1.570	23	.130
Sontest	3.01	24	.70	.144			

Tablo 8'e bakıldığında ise kontrol grubu faktör 1 (dikkat/uygunluk) öntest ( $\bar{x}=3.28$ ,  $ss=.53$ ) ile sontest ( $\bar{x}=3.01$ ,  $ss=.70$ ) motivasyon puanları için  $t_{(23)}= 1,570$ ,  $p> 0.05$  olduğuna göre faktör 1 bazında (dikkat/uygunluk) kontrol grubunun öntest ile sontest motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülür.

**Tablo 9.** İkinci Faktör (güven /tatmin) Bazında Deney Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	<i>n</i>	ss	Sh <sub>x</sub>	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i> *
Öntest	3.67	23	.62	.129			
					-1.662	22	.111
Sontest	4.03	23	.68	.142			

Tablo 9'a bakıldığında ikinci faktör bazında deney grubu öntest ( $\bar{x}$ =3.67, *ss*=.62) ve sontest ( $\bar{x}$ =4.03, *ss*=.68) için  $t(22) = -1,662$ ,  $p > 0,05$  olmak üzere deney grubu faktör 2 (güven/tatmin) bazında öntest ile sontest motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülebilir.

**Tablo 10.** İkinci Faktör (güven /tatmin) Bazında Kontrol Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	<i>n</i>	ss	Sh <sub>x</sub>	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i> *
Öntest	3.37	24	.58	.119			
					-.872	23	.392
Sontest	3.50	24	.51	.104			

Tablo 10'a bakıldığında ikinci faktör bazında kontrol grubu öntest ( $\bar{x}$ = 3.37, *ss*=.58) ve sontest ( $\bar{x}$ = 3.50, *ss*= .51) ve  $t(23) = -.872$ ,  $p > 0,05$  olmak üzere kontrol grubu faktör 2 (güven/tatmin) bazında öntest ile sontest motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülebilir.

Araştırmanın 1. Alt problemi bazında işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon tasarım modelinin toplam faktörde ve 1. Faktörde (dikkat-güven) İngilizce öğrenme motivasyonunu arttığı ancak 2. Faktörde (tatmin-doyum) İngilizce öğrenme motivasyonunda anlamlı bir artış olmadığı söylenebilir.

### Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İfade edilen 'İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri ile Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?' alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu öntest sonuçlarına bakıldığında her iki grubun denkleğinin sağlandığı söylenebilir.  $t(45) = (p=131 > 0.5)$ , deney grubu için  $\bar{x} = 3.30$ ; kontrol grubu için  $\bar{x} = 3.56$ )

**Tablo 11.** Birinci Faktöre (dikkat/ uygunluk) ait Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

	Levene homojenlik testi		t Testi			Cohen d
	f	Sig.	t	sd	p*	
Sontest	0.02	.965	6.082	45	.000	0.08

Tablo 11’de görüldüğü üzere Levene homojenlik testi için  $f= 0.02$ ,  $p> 0.05$  olmasından dolayı verilerin homojenlik varsayımı kabul edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi için ise  $t_{(45)}=6.082$ ,  $p<0.05$  olmak üzere deney ve kontrol grupları sontest motivasyon puanlarında kuvvetli etki değeri ile (cohen  $d= 0.8$ ) anlamlı bir farklılık vardır.

**Tablo 12.** İkinci Faktöre (güven /tatmin) ait Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

	Levene homojenlik testi		t Testi			
	f	Sig.	t	sd	p*	
Sontest	4.577	0.38	3.008	45	.004	

Tablo 12’de ise  $f= 0.02$ ,  $p<0,05$  olduğu için verilerin homojen dağılmaması dolayısıyla homojenlik varsayımının reddedildiği söylenebilir.

**Tablo 13.** Toplam Faktörlerde Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

	Levene homojenlik testi		t Testi			Cohen d
	f	Sig.	t	sd	p*	
Sontest	1.171	.285	4.845	45	.000	0.07

Tablo 13’e bakıldığında  $f= 1.171$ ,  $p> 0.05$  olduğundan dolayı verilerin homojen dağıldığı görülmektedir ve dolayısıyla bağımsız örneklem t-testinin homojenlik varsayımının sağlandığı söylenebilir. Bağımsız örneklem t-testi bulgularına bakıldığında  $t_{(45)}= 4.845$ ,  $p< 0,05$  olduğu için deney ve kontrol grubu sontest toplam motivasyon puanlarında orta-kuvvetli etki büyüklüğü ile (Cohen  $d= 0.7$ ) anlamlı bir fark vardır.

### Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 3. Alt problemde ifade edilen ‘ARCS motivasyon modelinin oluşturduğu öğrenme ortamına dair öğrencilerin görüşleri nelerdir?’ sorusuna dair içerik analiz bulguları

ve yorumları aşağıda gösterilmiştir. Alınan sonuçlara bakıldığında temel olarak iki tema elde edilmiştir:

### Tema 1. Duygusal Etki

Duygusal etki teması 'Dikkat verme, Öğretici etkisi, Başarı hissi, Materyal türü ve içeriği, Ödül heyecanı ve merakı, Kendini tanıma ve özgüven, Empati kurma' kodlarına ayrılmaktadır.

**Kod 1. Dikkat verme:** Dikkat verme kodu için katılımcılar genel olarak ders içeriğinin ve materyallerin dikkatlerini çektiklerinden ve dersin içeriğinin onları heyecanlandırdıklarından bahsetmişlerdir. Daha önce yürütülen derslere oranla çok daha istekli ve ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle uzun süre dikkat toplama ve derse dikkat verme problemi yaşayan katılımcılar derste kullanılan bilimsel materyallerin sayesinde bu problemi çözdüklerini söylemişlerdir.

"...Bilimsel şeyleri okumak çok zevkli bu yüzden İngilizce zevkli bir bulamaca gibi geldi." (Ö1,1)

"...Senenin başından beri ilk defa bir derste sıkılmadım. Çok ilgi çekiciydi." (Ö2,1)

"...İlk defa bir dersi sonuna kadar dinledim. Diğer derslerden çok farklıydı." (Ö3,1)

**Kod 2. Öğretici Etkisi:** Katılımcılar, genel olarak ders öğretmeninin ders motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenin enerjik tavırlarının, derse ve katılımcılara ilgisinin, sınıf içindeki otoritesinin ve disiplininin olumlu yöndeki etkilerine değinmişlerdir.

"...herkesin dayanışması ve öğretmenimin özverişi beni etkiledi." (Ö1,2)

"... öğretmenim çok enerji dolu ve bilgili. Onun böyle olması dersi sevmemi sağlıyor." (Ö4,2)

"... sınıftaki disiplin herkesi olumlu etkiliyor." (Ö5,2)

**Kod 3. Başarı Hissi:** Başarı hissi kodu için katılımcılar, motivasyonlarını arttıran bir faktör olarak bahsetmişlerdir. Öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, başarıları karşısında hem öğretmenden hem diğer öğrencilerden takdir görme, başarısızlık endişesini yenme gibi durumlardan sonra hem derse ilgilerinin ve katılımlarının arttığını hem de öğrenme istek ve motivasyonunu kendilerinde bulduklarını söylemişlerdir. Diğer katılımcılardan farklı olarak ise başarı hissini yaşamak isteyen bazı öğrenciler, dersi bir yarışma görüp başka öğrencileri incitme pahasına rekabet etmekten hoşlandıklarını söylemişlerdir.

"... İngilizce öğrenme isteğim arttı." (Ö1,3)

"... arkadaşlarım beni alkışladığında çok mutlu oldum. Çocuksu biraz ama çok güzeldi." (Ö4,3)

"... zamanla yapabileceğime olan inancım arttı. Grup içindeki etkinliğim de arttı." (Ö6,3)

"... hırslı biriyim ve özellikle ödül olan yarışmaları kazanmak istiyorum. Bazen arkadaşlarımı kırdığımın farkındayım ama engel olamıyorum." (Ö7,3)

**Kod 4. Materyal Türü ve İçeriği:** Katılımcı cevaplarına bakıldığında ders içerisinde kullanılan materyalin türünün (işitsel, görsel vb.) ve içeriğinin katılımcı motivasyonunu son derece etkilediği görülmektedir. Özellikle materyal çeşitliliğinin derse olan ilgiyi arttırdığı katılımcıların en çok bahsettiği konular arasındadır. Bunlardan farklı olarak materyalin zorluk-kolaylık derecesi bazı öğrencileri kazanmaya motive ederken bazı öğrencilerin başarısızlık hissine kapılmasına sebep olmuştur.

"... Videolar gerçekten çok dikkat çekiciydi. Sadece yazı yazmak çok sıkıcı." (Ö2,4)

"... Makaleler zor olmasına rağmen sevdim çünkü farklı bir aktivite yaptık. Eğlendim ve öğrendim." (Ö7,4)

"... Bir konuyu dinlemek veya izlemek, okumaktan çok daha eğlenceli. Daha çok aklımda kalıyor. Bu konuyu unutmuyacağım." (Ö8,4)

"... Videoları anlamakta birazcık zorlandım bu yüzden dersin ilk kısmında sessiz kaldım ama arkadaşlarımla konuşa konuşa anlamaya başladım." (Ö9,4)

**Kod 5. Ödül Heyecanı ve Merakı:** Bireyler için yaşı kaç olursa olsun sürpriz hediyeler ve ödüller heyecan vericidir. Özellikle sınıf ortamında bunu somut olarak görebilmek mümkündür. Bu heyecan da bireyin motivasyonunu ve başarıma hissini tetikler. Nitekim katılımcılardan alınan cevaplara bakıldığında bütün katılımcıların ödüle duydukları heyecanı, ödül beklentilerini ve meraklarını görmek mümkündür. Özellikle yabancı dil konusunda sorun yaşayan (hem dile yatkınlık hem de geçmiş öğrenme ortamları problemi olan) katılımcıların dahi derse duydukları istek ve ödül kazanma arzusu cevaplarından apaçık bir şekilde yansımaktadır.

"...herhangi bir işin sonuna ödül konulduğunda gereken önemin ve çabanın gösterildiğini anladım." (Ö10, 5)

"...ödül kısmında motivasyon anlamında gerçekten bir coşku yaşadım." (Ö11,5)

"... sondaki ödül, konumuz ile çok bağlantılıydı ve espriliydi. Birinci olmak için çok uğraştım." (Ö12,5)

"...hediyeler ve sürprizler, hayatta en sevdiğim şeyler olabilir." (Ö13,5)

**Kod 6. Kendini Tanıma ve Özgüven:** Katılımcıların birçoğu sınıf içi aktivitelerde güçlü ve zayıf yönlerini tanıdıklarını ve özellikle grup çalışması ile zayıf yönlerini fark edip geliştirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma ve başarıya ulaşma gibi fırsatlar yaratılmasının kendilerine olan güvenlerini ve ders motivasyonlarını arttırdığından bahsetmişlerdir. Derse karşı önyargılı tutumlarını ve öğrenilmiş çaresizlik hissini aşmaya başladıklarını da söylemişlerdir ancak bazı katılımcılar yüksek özgüvenli diğer katılımcıların yanında çekindiklerini ve hata yapmaktan korktuklarını da söylemişlerdir.

"... bu derste ki aktiviteler ile kendimi iyi ifade edebildiğimi fark ettim." (Ö14,6)

"...bazı konularda açıklama yapıp fikir sunabilmem beni rahatlattı." (Ö15,6)

"...başta dersi yapamayacağımı düşünüyordum ama zamanla yapabildim ve şimdi çok seviyorum." (Ö16,6)

"... dersi gerçekten çok sevdim ancak sınıftaki bazı öğrenciler çok baskın ve benimle dalga geçmelerinden biraz korktum. Bu ders için yeterince iyi olmadığını düşünüyorum." (Ö3,6)

**Kod 7. Empati Kurma:** Özellikle dersin içeriğinin ve ders içi aktivitelerin günlük hayatla ilişkili olduğunu ifade eden katılımcılar kendilerini problem yaşayan insanların yerine koyup o problemleri onlar adına çözmek istediklerini belirtmişlerdir. Bir günlük hayat probleminin bir ders gibi işlenmesinin, diğer katılımcılarla bu problem üzerinde konuşulmasının ve canlandırma yapma gibi çeşitli aktivitelerin yapılmasının derse ve İngilizce konuşmaya olan ilgilerini ve heyecanlarını arttığı katılımcı cevaplarından görülmektedir.



“...empati. Bu hastalıklar konusunda bir doktor olsam ne önerirdim diye düşündüm. Gerçek hayatta çok karşılaşılan bir konu. İlginç.” (Ö16,7)

“...Yeme bozukluğuna sahip insanlar zor bir hayat yaşıyor olmalı. Onlara yardımcı olmak isterdim. Bu ders ile ilgili ilham veren şeylerden biri de bu benim için.” (Ö5,7)

## Tema 2. Sosyal Etki

Sosyal etki kategorisi ‘İşbirliği ve fikir paylaşımı’ koduna ayrılmıştır. Daha çok akran etkileşiminin ve işbirliğinin sosyal etkilerinden bahseden katılımcılar, paylaşma, yardımlaşma gibi kavramlara oldukça önem vermiştir.

**Kod 8. İşbirliği ve fikir paylaşımı:** Katılımcıların birçoğu takım halinde çalışmanın anlaşılmayan detayları anlamalarına, kendilerine duydukları güvenin artmasına ve dersten keyif almalarına yardımcı olduğundan bahsetmişlerdir. Öte yandan bazı içe dönük ve sosyalleşmeyi sevmeyen, konuşmaktan pek haz almayan katılımcılar böyle bir içeriğin öğretici olduğunu ancak kendi adlarına zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

“... derste canlandırma yapmak ve arkadaşlarımla beraber çalışmak güzeldi.” (Ö17,8)

“... kendime güvenim yoktu ama takım çalışmasının bana çok iyi geldiğini fark ettim. Takım çalışmasında olayları iyi idare ettiğimi düşünüyorum” (Ö18,8)

“... takım halinde çalışmamız bana güç verdi.” (Ö12,8)

“... arkadaşlarım ile bir şeyler yapınca mutlu oldum. Onların eğlenceli bir şekilde gösteri yamaları moralimi düzeltti.” (Ö19,8)

“... grup çalışması ile anlayamadığım yerleri arkadaşlarımla konuşarak konu hakkında daha çok bilgi edindim.” (Ö20,8)

“...anlamadığım konularda arkadaşlarımla grup çalışması yaparak öğrenim şeklinin kolaylaşacağını anladım.” (Ö21,8)

“... biraz utangaç biriyim. Arkadaşlarımla bir şeyler yaparken yanlış yapacağım diye geriliyorum ve dalga geçecekler diye korkuyorum. Öğretici ama benim için zor.” (22,8).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, iş birliği ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir ancak aynı zamanda öğrencilerdeki özgüven düşüklüğü ve hata yapma korkusu da açıkça görülebilmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenim motivasyonuna etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, ARCS motivasyon modelinin Dikkat- İlgi, Güven- Doyum alt boyutlarından elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

ARCS motivasyon tasarım modelinin dört alt boyutundan olan dikkat alt boyutu sınıf içerisinde öğretmenin, öğrencilerin dikkatini derse çekip bu dikkati sürdürebilmesi ile ilgilidir. Dikkat verme; zihinsel bir faaliyetin bir konuya, çevreye odaklanması ve bunu sürdürebilmesidir (Öztürk, 1999). Uygunluk alt boyutu ise öğretmenin materyaller, aktiviteler ve sınıf ve gerçek hayat durumları ile öğrencinin öğrenmesi arasında bir ilişki kurabilmesini

içermektedir. Bu iki alt boyutta da önemli faktörlerden biri öğretici özellikleridir. Etkili bir öğrenmenin oluşması için öğreticide bulunması gereken özellikler: öğrenciler için farklı stratejiler geliştirebilecek kadar esnek ve yeterli, coşkulu, sınıf yönetimine hâkim, konu bilgisini açıkça anlatabilen şeklindedir (Karakelle, 2005). Bir öğretici, ilgi çekmeyen konuyu davranışları ve öğretim yöntemiyle en eğlenceli ders haline getirebilirken en eğlenceli dersi de motivasyon düşürücü bir hale dönüştürebilir. Bir diğer önemli faktör ise kullanılan materyal ve öğretim yöntemleridir. Eğitimde materyal kullanımı, etkili sınıflar oluşturarak öğretim programını başarıya ulaştırır ve ayrıca algılama ile öğrenmeyi kolaylaştırıp öğrencide ilgi uyandırır (Çelik, 2007, s.30). Farklı, çeşitli ve gerçek hayat durumlarını içeren materyaller öğrencinin ders ile yakınlık kurmasını sağlayıp ilgisini canlı tutmasına yardımcı olacaktır. Bütün bu özellikler dikkate alınarak hazırlanan işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeli 24 ders saati süresince 23 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama öncesi öğrenci motivasyon puanları ( $\bar{x}=3.20$ ) ile dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama sonrası öğrenci motivasyon puanları arasında ( $\bar{x}=4.22$ ) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p=0.00 < 0.05$ ). Kontrol grubunda ise sürecin başından beri olduğu gibi öğretmenin daha aktif olduğu, süreç boyunca takip edilen kitabın aktivitelerinin kullanıldığı geleneksel bir öğretim ile ders yürütülmüştür. Kontrol grubu dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama öncesi öğrenci motivasyon puanları ( $\bar{x}=3.28$ ) ile dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama sonrası öğrenci motivasyon puanları ( $\bar{x}=3.01$ ) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p=0.130 > 0.05$ ). Elde edilen bulgulara bakıldığında işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin uygulamanın yapıldığı deney grubunun dikkat-uygunluk alt boyutunda motivasyon puanlarının arttığı ancak geleneksel öğretim ile öğrenim gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerinin dikkat-uygunluk alt boyutunda motivasyon puanlarının aynı kaldığı üzerine puan ortalamasında bir düşüş yaşandığı görülebilir. Ayrıca dikkat ve uygunluk alt boyutlarının öğrenci motivasyonlarında orta/yüksek bir etkiye ( $g=0.70$ ) sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak, uygulamada kullanılan materyallerin öğrencisinin ilgisini çekip süreç boyunca canlı tuttuğu ve öğrencinin, konu ve materyaller ile kendi yaşantısı arasında bir benzerlik kurduğu söylenebilir. Benzer bir araştırma olarak Dinçer (2019) ARCS motivasyon modeli ile tasarlanan materyallerin, modelin sadece dikkat faktörü üzerindeki etkisini araştırmıştır. ARCS modeline göre tasarlanan materyallerin bulunduğu 21 çalışmanın incelenmesi sonucunda, ARCS modeline göre tasarlanan bu 21 çalışmanın ARCS modelinin alt faktörü olan dikkat faktörüne etkisinin büyüklüğü  $g=0,55$  olarak bulunmuştur. Dinçer (2019) ve 21 çalışmanın sonucundan anlaşıldığı üzere dikkat faktörü, öğrenci motivasyonunu arttırmada orta düzey bir etkiye sahiptir. Yakın (2018) dikkat faktörünün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisinin artması için seçilen materyalin farklı, ilgi çekici ve özgün olması gerektiğini yaptığı çalışmanın sonucu olarak sunmuştur. Farklı ve ilgi çekici materyal kullanımının dikkat faktörünün yanı sıra uygunluk faktörünü etkilediğini de söyleyen Lehman ve Chang (2002); Wu (2018) Dikkat-uygunluk alt boyutunda özellikle İngilizce dört temel beceri öğreniminde öğretmen davranışlarının ve materyal seçiminin önemini çalışmalarında vurgulamışlardır. Ek olarak kelime öğretimi üzerine çalışma yapan Tandoğan (2019), artırılmış gerçeklik ile zenginleştirdiği ARCS motivasyon modeli uygulamasının dikkat-uygunluk boyutunda kullanılan materyalin öğrenci dikkatini sürdürmede ve kelime öğreniminde oldukça olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan Chang, Chih\_kai ve Ju-ling (2016)'in mobil teknoloji ile ARCS motivasyon modelini birlikte kullanarak

oluşturduğu uygulamada dikkat alt boyutu haricinde diğer bütün alt boyutlarda tasarım modelinin uygulandığı deney grubu lehine bir fark çıkmıştır. Farklı ve teknoloji ile zenginleştirilmiş materyal kullanımı, öğrenci dikkatini çekme ve sürdürme açılarından Chang ve diğerleri (2016)'nin araştırması için olumlu bir sonuç vermemiştir.

Deney grubu öğrencilerinden alınan görüşler, nicel veri sonuçlarını destekler niteliktedir. Genel olarak derse olan ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığını söyleyen öğrenciler bu durumun en büyük nedenleri arasında öğreticinin enerjik ve eğlenceli tutumu, takım çalışması içerisinde yer alma ve canlandırma gibi aktivitelerde rol alma, konunun gerçek hayat ile bağlantısının kurulması, farklı ve dikkat çekici materyal kullanımı gibi faktörlerden bahsetmişlerdir. Öğrenci motivasyonunun kaynağını inceleyen Code (2020) ve yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin planlı olmalarının ve öğrenme sorumluluklarını almalarının onları daha motive (hem içsel hem dışsal) ettiğini ve kendi öğrenmelerini düzenleyebildiklerini ortaya koymuştur. ARCS motivasyon modelinin uygunluk alt boyutu tam olarak bu durumdan bahsetmektedir ve bu çalışmada alınan öğrenci görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Motivasyon kaynağının belirlendiği bir başka çalışmada, Hall, Ranellucci ve Goetz (2015) öğrenmenin duygusal boyutunu ve başarı hedefini inceledikleri süreç çalışmalarında bir dönem boyunca öğrencilerden rapor toplamışlardır. Toplanan raporlara bakıldığında öğrenci ilgisinin ve isteğinin dersin içerisindeki öğrenme stratejileri, yöntemleri ve motivasyonunun ana kaynağı olduğu, motivasyonun düşük olduğu durumlarda öz düzenleme ve başarı hedefinden bahsedilemeyeceği, hedef belirlemenin öğrenci motivasyonunda doğrudan veya dolaylı bir etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşılabilir. Hall ve diğerleri (2015) 'nin çalışmasında motivasyonun önemli kaynakları olarak belirtilen öğrenci dikkati ve ilgisi, ARCS motivasyon modelinin dikkat basamağının içeriğidir ve Hall ve diğerlerinin çalışmasında da önemi üzerinde durulmuştur. Yüncü Kurt ve Kurt (2018) çalışmasında ise uygulanan ARCS motivasyon modeline karşı öğrenciler, öğretmenin sınıf içindeki tutumunun, kullandığı yöntem ve materyallerin, grup çalışmalarının onları en çok motive eden faktörler olduklarını söylemiştir. Bu yönüyle öğrenci cevapları bu araştırma ile oldukça benzerlik göstermektedir.

Öğrenci motivasyonunu arttırmak için yapılan bu çalışmada işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeli ders tasarımı uygulamasından önce güven-tatmin alt boyutlarında deney grubu öğrenci motivasyon puanları ( $\bar{x}=3.67$ ) ile uygulamadan sonraki motivasyon puanları arasında ( $\bar{x}=4.03$ ) artış olmasına rağmen anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=0.111 > 0.05$ ). Geleneksel öğretim ile ders yürütülen kontrol grubu öğrencilerinin öntest motivasyon puanları ( $\bar{x}=3.37$ ) ile sontest motivasyon puanları ( $\bar{x}=3.50$ ) arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0.392 > 0.05$ ). Alanyazın incelendiğinde güven-tatmin boyutunda farkın anlamlı olduğu sonuçlar belirlenmiştir. Bakay (2017) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile İngilizce kelime öğretimi için yaptığı mobil öğrenme ortamının İngilizce kelime öğrenme motivasyon ve başarısına etkisi konulu çalışmasında, motivasyon boyutu için kullanılan motivasyon ölçeği sonuçlarına göre güven-tatmin alt boyutlarında deney ve kontrol grubu motivasyon puan ortalamaları yakın olsa da deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Chang ve diğerleri (2016) gibi teknoloji ile ARCS motivasyon modelini birleştiren Bakay (2017) güven-tatmin boyutunda anlamlı bir farkın çıkma nedeninin, mobil teknolojinin anında dönüt imkanına sahip olmasına ve bu imkânın öğrencilerin içsel motivasyonu tetiklemesine bağlı olabileceğini öne sürmüştür.

Bu araştırmada yapılan ders uygulamasının anlamlı bir fark yaratmamasının nedeni alınan öğrenme günlüklerindeki öğrencilerin ifadeleriyle ve bahsedilen literatürdeki çalışmalarla açıklanabilir. Yapılan çalışmalar öğrenci karakterinin motivasyondaki etkisini ortaya koymuştur. Benzer şekilde öğrencilerden alınan görüşlerde utangaç veya içe dönük karakter yapısına sahip öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alamadıkları, grup çalışmalarında hata yapmaktan korktukları ve sosyalleşmekten hoşlanmadıkları açıkça görülebilir. Ek olarak, daha önceki öğrenme deneyimlerinde elde ettikleri başarısızlığın yeni öğrenmelerindeki istek ve motivasyona ket vurduğu yine öğrenci görüşlerinden elde edilen bir sonuçtur. Karakter özelliği içe dönük olmayan bazı öğrenciler de sınıf ortamını rekabete dönüştüren, ödül odaklı öğrencilerin gölgesinde kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bütün bu durumlar ARCS motivasyon modeli uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinde anlamlı bir motivasyon artışı olmamasını açıklamaktadır. Alanyazında benzer bir araştırma olarak, Mahadzir ve Phung (2013) yapay gerçeklik ve ARCS motivasyon modeli ile yürüttüğü dersin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek için bir yıl boyunca ders içinde beş öğrenciyi önce gözlemlemiş daha sonra bir görüşme yapmıştır. Elde edilen bulgularda 3 öğrenciden bütün alt boyutlarda olumlu bir tutum alınırken, ders içinde stresli görünen iki öğrenciden özellikle tatmin alt boyutunda olumlu bir tutum elde edilememiştir. Mahadzir ve Phung (2013) araştırması da bu araştırma gibi öğrenci karakterinin ve hislerinin güven-tatmin boyutundaki etkisini ortaya koymaktadır.

İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasındaki grup denkliliğinin sağlanması açısından iki grubun uygulama öncesi öntest sonuçlarına bakılmıştır. Anlamlı bir farklılığın görülmediği (deney grubu için  $\bar{x} = 3.30$ ; kontrol grubu için  $\bar{x} = 3.56$ ,  $p=131 > 0.5$ ) iki grupta tasarım uygulamasının bir fark yaratıp yaratmadığının görülmesi için uygulama sonrası motivasyon puanları incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında Dikkat- Uygunluk ve Güven-Tatmin boyutlarında İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Dikkat-Uygunluk ve Güven- Tatmin alt boyutlarında deney grubu öntest motivasyon puanları ile ( $\bar{x}= 3.46$ ) sontest motivasyon puanları ( $\bar{x}= 4.11$ ) arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ( $p=0.04 < 0.05$ ). Kontrol grubu için ise Dikkat-Uygunluk ve Güven- Tatmin alt boyutlarında öntest motivasyon puanları ( $\bar{x}= 3.33$ ) ile sontest motivasyon puanları ( $\bar{x}= 3.27$ ) arasında anlamlı bir farklılıktan söz edilememektedir ( $p=0.678 > 0.05$ ). Dikkat- Uygunluk ve Güven-Tatmin boyutlarında deney grubu sontest motivasyon puanı ( $\bar{x}= 4.11$ ) ile kontrol grubu sontest puanları ( $\bar{x}= 3.27$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0.00 < 0.05$ ). Alanyazında yapılan benzer araştırmalara genel olarak bakıldığında bütün boyutlar bazında ARCS motivasyon modelinin öğrenci motivasyonunda anlamlı bir artış sağladığı görülmektedir. Tandoğan (2019), Yücel Toy ve diğerleri (2018), Keçik ve Yüncü Kurt(2017) araştırmalar, bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. ARCS motivasyon model uygulamasını, ders yönergesi ve materyal kullanımı açısından değerlendiren Keçik ve Yüncü Kurt (2017) bütün alt boyutlarda öğrenci motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenci görüşlerinde de bu anlamlı farklılığın yansımaları görmek mümkündür. Öğrenciler, yukarıda belirtilen birkaç durum haricinde genel olarak derse olumlu bir yaklaşım içindedirler. Hem araştırmacı/öğretmen gözlemi hem de öğrenci ifadeleri bu anlamlı farkı destekler niteliktedir. Bütün elde edilen bulgulardan hareketle işbirlikli öğrenme ile

zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Fang, Song ve Chang (2018)'ın yaptığı benzer bir çalışmada bütün alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmasının üzerine öğrencilerin görüşleri bu farkın sebeplerinin öğretmenin düşünce yapısı ve fikirleri ile kullanılan farklı materyal türü ve öğretim yönteminin kalitesi olduğunu dile getirmişlerdir. Hew ve Huang (2016)'nın online ve teknolojik araçlarla yürüttükleri derse yönelik öğrenci motivasyonlarını incelemişlerdir. ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan dersin nicel bulguları dört alt boyutta da anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, dersin içeriği ve ders içi dönütler açısından öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri ve motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir.

#### **Araştırmacılar için öneriler**

- İşbirlikli öğrenme yöntemi ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon Modelinin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkileri araştırılabilir.
- Araştırmanın 2. Alt probleminde ve alanyazında bazı araştırmalarda görülebileceği üzere modelin güven- tatmin basamaklarında anlamlı bir artış olmamıştır. Araştırmacılar daha büyük bir örneklem ve daha uzun uygulama süreci ile araştırma yapabilirler.
- Bu tasarım modeli, İngilizce seviyesi aynı öğrencilere uygulanmıştır. Farklı seviyeye sahip öğrencilerin motivasyonlarında bir değişim olup olmayacağı araştırılabilir.
- Araştırmada genel bir İngilizce öğrenimi motivasyonundaki değişim incelenmiştir. İngilizcenin 4 ana becerilerinden birine yoğunlaşan bir araştırma yapılabilir.

#### **Öğretmenler için öneriler**

- Öğretimi daha eğlenceli hale getirmek ve öğrenci motivasyonunu arttırmak için ders planı işbirlikli öğrenme yöntemi ve motivasyon tasarımlarına göre hazırlanabilir.
- Kullanılan yöntem veya tasarım ne olursa olsun öğretmen ile öğrenci arasında iletişim kurulmadığı sürece öğretim gerçekleşme olasılığı düşüktür. Ders içinde veya dışında öğrenciyi motive eden, destekleyen bir öğretmen tavrı bu tarz tasarımların etkililiği için en önemli faktördür.

#### **Eğitim materyali tasarımcıları için öneriler**

- İngilizce öğretim kitaplarında daha çok işbirlikli öğrenme etkinliklerine ve ilgi çekici, motive edici her türlü materyale yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarıyla veya öğretmenlerle yapılan her türlü akademik çalışma ve organizasyonlarda bu tasarım modelinden ve öğrenci motivasyonunun öneminden bahsedilebilir

#### **KAYNAKÇA**

Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(31), 312-329.

Akan, H. (2018). Deneysel çalışmalarda yanlılık kaynakları, sorunları ve önlemler: iç geçerlilik. *Türkiye Klinikleri*, 8-10.



- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343- 361.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1),179-191.
- Bakay, Ş. (2017). *Investigating the effectiveness of a mobile device supported learning environment on English preparatory school students’ vocabulary acquisition*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başçavuşoğlu, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. Ö. Demirel (Yay. haz) *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı içinde*. (s. 90-97) Ankara: Şafak Matbaası.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1),158-165.
- Buyruk Arslan, A., Polat, E., Çavuşoğlu Deveci, C. ve Yücel Toy, B. (2018). Motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisi: Tasarım tabanlı bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1),82-94.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chang, C., Chih-kai, C. ve Ju-Ling, S. (2016). Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting. *System: Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 59, 110-115.
- Code, J. (2020). Agency for learning: intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5(19),1-15.
- Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel ve E. Altun (Yay. haz.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde*. (s. 29-68). Ankara: Pegem yayıncılık
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Demirpolat Çoşkun, B. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretiliyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Dinçer, S. (2019, Ocak). ARCS Modeline Göre Tasarlanan Materyallerin Dikkat Faktörü Üzerindeki Etkisi. *The 7th international congress on curriculum and instruction içinde* (s. 452-456). Ankara Üniversitesi 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Ankara.
- Fang, R., Song, A. ve Chang, Y. (2018). Integrating ARCS model of motivation and PBL in flipped classroom: a case study on a programming language. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12),1-15.
- Hall, C. N., Ranellucci, R. ve Goetz, R. (2015). achievement goals, emotions, learning, and performance: a process model. *Motivation Science*, 1(2),98-120.
- Hew, F. ve Huang, B. (2016). Measuring learners’ motivation level in massive open online courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(10), 759-764.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: putting it into practice*. Londra: Paul Chapman Publishing.



- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135),1-10.
- Keçik, İ. ve Yüncü Kurt, P. (2017). The effects of ARCS motivational model on student motivation to learn English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 22-44.
- Keller, M. J. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, 26(8), 1-7.
- Keller, M. J. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York: Springer Publishing.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1),44-46.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kurt, H. ve Yüncü Kurt, P. (2018). Instructional practices that motivate students to learn English. *Journal of Education and Future*, 14, 119-130.
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 292-312.
- Lehman, D. J. ve Chang, M. (2002). Learning foreign language through an interactive multimedia program: An experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model. *Calico Journal*, 1(20), 81-98.
- Mahadzir, N. ve Phung, L.F. (2013). The use of augmented reality pop-up book to increase motivation in English language learning for national primary school. *Journal of Research & Method in Education*, 1(1), 26-38.
- Öngören, H. ve Şahin, A. (2008). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23),24-35.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144.
- Tandoğan, B. (2019). *Investigating the effectiveness of ARCS based instructional materials enhanced with augmented reality on ESP vocabulary achievement and motivation*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tsai, L. ve Duxbury, G. J. (2010). The effect of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3(1), 3-18.
- Wu, T. (2018). Improving The effectiveness of English vocabulary review by integrating ARCS with mobile game-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1, 1-9.
- Yüncü Kurt, P. (2014). *The effects of ARCS motivational model on students to learn English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

## EKLER

## Ek 1. Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi

		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İçeriğini ilk öğrendiğimde, bu derste dikkatimi çeken ilginç bazı şeylerin olduğunu gördüm.	5	4	3	2	1
2	Dersin işleniş şekli ve derste kullanılan materyaller dikkat çekiciydi.	5	4	3	2	1
3	Derste kullanılan materyallerde yeterli bilgi yoktu.	5	4	3	2	1
4	Derste kullanılan materyallerde bilgilerin işleniş şekli dikkat çekiciydi.	5	4	3	2	1
5	Bu derste dikkat çekici şeyler vardı.	5	4	3	2	1
6	Derste bazı dikkat çekici yeni bilgiler öğrendim.	5	4	3	2	1
7	Alıştırmaların, materyallerin, sunumların çeşitliliği dikkatimi derse vermeme yardımcı oldu.	5	4	3	2	1
8	Derste kullanılan materyallerde işlenen konunun önemini gösteren hikâyeler, resimler ve örnekler vardı.	5	4	3	2	1
9	Derste kullanılan materyaller benim için uygundu.	5	4	3	2	1
10	Derste öğrendiğimiz bilgilerin nasıl uygulamaya yansıtılabileceğine dair açıklama ve örnekler vardı.	5	4	3	2	1
11	Derste kullanılan materyallerin gerek içeriği gerek sunumu konuların öğrenilmeye değer olduğu izlenimini uyandırıyor.	5	4	3	2	1
12	Dersi anlamak beklediğimden daha zor oldu.	5	4	3	2	1
13	İçeriğini ilk incelediğimde, bu ders kapsamında neler öğreneceğimi anladım.	5	4	3	2	1
14	Derste kullanılan materyallerde çok fazla bilgi verililiğinden nelerin önemli olduğunu ayırt edemedim.	5	4	3	2	1
15	Verilen ödevleri yaptıkça konuları öğrenebileceğime dair kendime güvenim arttı.	5	4	3	2	1
16	Derste alıştırmalar ve uygulamalar oldukça zordu.	5	4	3	2	1
17	Ders konularını çalıştıktan sonra, bu dersten geçebileceğim e dair güvenim arttı.	5	4	3	2	1
18	Ders kapsamındaki konuları birçoğumu tam olarak anlayamadım.	5	4	3	2	1
19	Derste konu diziliminin iyi olması dersi öğrenebileceğime dair güvenimi artırdı.	5	4	3	2	1
20	Dersteki uygulamaları/alıştırmaları tamamlamak bende başarı hissi uyandırdı.	5	4	3	2	1
21	Dersten zevk aldığım için, derste ki konular hakkında daha çok şey öğrenmek istiyordum.	5	4	3	2	1
22	Derse zevk alarak çalıştım.	5	4	3	2	1
23	Ödev sonrasında dönütler ve derste ki diğer yorumlar emeğimin karşılığını aldığım hissini verdi.	5	4	3	2	1
24	Dersi başarıyla tamamlamaktan mutluluk duydum.	5	4	3	2	1

## Ek 2. Öğrenme Günlüğü

### MY LEARNING DIARY

Name and Surname :	
What did I understand:	What didn't I understand:
My strenghts on the topic:	My weeknesses on the topic:
My inspirations and affections:	Boring subjects and events:
My goals:	My Suggestions:

## Ek 3. Günlük Ders Planı Örneği

## GÜNLÜK DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	İngilizce
SINIF	Hazırlık sınıfı
ÜNİTE Adı	Food
KONU	Eating Disorders
SÜRE	45'+45'+45'+45'+45'+45'=270 dk.
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	<p><b>İng.5.1.1.</b> Öğrenciler ünite sonunda yeme bozukluklarını İngilizce olarak açıklayıp konuşabilir.</p> <p><b>İng.5.1.2.</b> Öğrenciler ünite sonunda yemekler konusunda İngilizce tavsiye verebilir.</p> <p><b>İng.5.1.3.</b> Öğrenciler sağlıklı ve sağlıksız yiyecekler ile yeme bozuklukları hakkında İngilizce tartışabilir.</p> <p><b>İng.5.1.4.</b> Öğrenciler İngilizce dersi öğrenimine karşı istek ve motivasyonlarını artırır.</p>
Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli öğrenme teknikleri, Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, canlandırma.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Videolar, yazılı materyaller.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<p><b>Yeme bozukluğu denilince aklınıza neler geliyor?</b></p> <p><b>Yeme bozukluğu türleri nelerdir?</b> sorularıyla beyin fırtınası tekniği uygulanır. Alınan cevaplar tahtaya yazılır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre konu genişletilerek '<b>Çevrenizde hiç bu tarz bir problemi yaşayan var mı?</b>' sorusuyla günlük hayatla ilişki kurulur. Konuyu tanıtıcı bir video izletilir. Video süresinde öğrencilere içerik hakkında sorular sorup ilgilerini canlı tutmaları sağlanır ve her bir yeme bozukluğu ile ilgili anahtar kelimeler çıkarılır ve video sonunda öğrencilerden konuya dair dönütler alınır.</p> <p>Video: 6Typesof Eating Disorders  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0SRmccgFls8&amp;t=109s">https://www.youtube.com/watch?v=0SRmccgFls8&amp;t=109s</a></p> <p>Videodan sonra konunun bütün öğrenciler tarafından anlaşılması için işbirlikli öğrenme tekniği olan birlikte öğrenme tekniğinin uygulanması açısından dersin başında oluşturulan gruptaki öğrencilerden yeme bozukluğu türlerini kendi aralarında paylaşmaları istenir. Daha sonra her öğrenciden konuları ile ilgili bir öğretici hikâyeye yazıp konuya dair hem dikkat çekmeleri hem de bilgi toplamaları istenir. Daha sonra bu yazdıkları hikâyedeki yeme bozukluğu ile ilgili diğer grup arkadaşlarına bilgi verici bir sunum yapmaları istenir. Böylece her bir</p>
❖ Dikkati Çekme ve sürdürme	
❖ Güdüleme	
❖ Derse Geçiş	
❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Öğretilen hedef içerikteki yeme bozukluğu türleri dışında başka türler	

<p>bulma ve sınıfta buna dair anlatım yapma)</p> <p>❖ Kendi yeme bozuklukları ile ilgili bir sunum yapma. (Gerçek hayat öyküleri ile)</p> <p>❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (İşbirlikli öğrenme teknikleri, canlandırma)</p>	<p>grup üyesinin her konuyu detaylıca öğrenmesi sağlanır.</p> <p>Konunun ana hatlarıyla anlaşıldığından emin olduktan sonra gruplarına ayrılan öğrencilere yeme bozukluğu makaleleri dağıtılır. Gruptaki her bir öğrenciye farklı bir yeme bozukluğu makalesi (türü) verilir. Metni okuyan öğrencilerden makalenin hangi yeme bozukluğu türüne ait olduğunu bulmaları istenir. Daha sonra ayrılıp birleşme tekniği uygulaması için aynı yeme bozukluğu makalesini alan öğrenciler uzman grubu oluşturur ve bu uzman gruplar, makaledeki yeme bozukluğu üzerine tartışmaları ve bu yeme bozukluğu türü için bir çözüm listesi hazırlamaları istenir. Ek olarak, öyküde geçen konu ile ilgili anahtar kelimeleri de bulmaları gerekmektedir. Daha sonra öğrenciler, ilk gruplarına dönüp kendi gruplarında uzmanlaştıkları yeme bozukluğu türünü anlatır.</p> <p>Makaleler: Healthline sağlık dergisinin internet sitesinden alınmıştır.  <a href="https://www.healthline.com/nutrition/common-eating-disorders#other">https://www.healthline.com/nutrition/common-eating-disorders#other</a></p> <p>Konunun gerçek hayat ile ilişkisinin kurulabilmesi ve öğrenci dikkatini canlı tutabilmek için kendi hayatı ile öğrenme içeriğinin birleştirilmesi gerekir. Bu amaca hizmet etmek için, öğrenciye yeme bozukluğu testi dağıtılır. Bu testi çözüp cevaplarını arkadaşlarıyla tartışmaları ve kendilerinde yeme bozukluğu olup olmadığını tespit etmeleri istenir. Eğer yeme bozukluğuna sahip olan öğrenciler var ise kendi yeme bozukluğu öykülerini anlatmaları istenir. Grubun diğer üyeleri de bu yeme bozukluğuna çözümler üretirler.</p> <p>Eating Disorder testi: Amerika’da faaliyet gösteren bir rehabilitasyon merkezinin internet sayfasından alınmıştır.  <a href="https://casapalmera.com/assessments/eating-disorder-self-assessment/">https://casapalmera.com/assessments/eating-disorder-self-assessment/</a></p> <p>Dersin ilerleyen zamanlarında konunun ne kadar anlaşıldığını anlamak, öğrencilerin dikkatlerini sürdürürebilmek ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatı tanımak için işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden karşılıklı sorgulama tekniği kullanılır. Öğretmen öğrencilerin ikili grup olmalarını ister ve konu ile ilgili karşı tarafa sorabilecekleri sorular hazırlamalarını ister. Soruların nasıl yapılacağını ve sorulacağını örnek gösterir. Öğrenciler karşılıklı soruları sorar ve cevaplandırır. Öğretmen ise süreci gözlemci olarak takip eder.</p> <p>Dersin son aşamasında ise öğrenciye anladıklarını gösterme ve başarı fırsatı sunmak için canlandırma ve rol oynama teknikleri kullanılır. Üç-dört kişilik gruplar oluşturan öğrencilere yeme bozukluğu ile ilgili bir senaryo yazmaları ve sınıfta canlandırma yapmaları istenir. Öğrenciler istedikleri senaryoda istekleri rolleri paylaşırlar (diyetisyen- yeme bozukluğu hastası, öğretmen- öğrenci, arkadaş grubu- yeme bozukluğuna sahip bir arkadaş). Her canlandırma sonrasında izleyicilerden puanlar toplanır ve kazananın büyük bir ödül alacağı duyurulur. Öğretmenin rolü ise destekleyici ve gözlemcidir. Eşitliği sağlamak ve her öğrencinin başarısını takdir etmek için aynı zamanda</p>
---	--

	<p>konu ile de bağlantısı olduğu için öğretmen öğrencilere büyük ödül adına meyve dağıtır.</p> <p>Ders bitimine doğru ise öğretmen öğrencilere takım-oyun-turnuva tekniği kullanarak her hafta ders sonunda bir yarışma yapacağını açıklar. Yeme bozukluğu konusu ile ilgili çalışma malzemesi verir ve hazırlanıp gelmelerini ister. Grup üyeleri birlikte bir temsilci seçer ve o hafta sonunda kısa yanıtli bir yarışma yapılır. Kazanan üyenin puanı gruba aktarılır.</p>
<b>3.BÖLÜM</b>	
<b>Ölçme-Değerlendirme</b>	<p><u>Ölçme ve değerlendirme için öğrencilere süreçten önce ve sonra motivasyon testleri verilir, her süreç sonunda bir öğrenme günlüğü yazmaları istenir. Öğretmen görüş ve gözlemleri de ölçme değerlendirilmenin birer parçasıdır.</u></p>





## Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları

### *Organizational Trust Perceptions of Teachers Working in Secondary Schools*

Burak Karakuş<sup>1</sup>

Soner Doğan<sup>2\*</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye,

Teacher, Ministry of Education, Turkey

brk\_58@hotmail.com

ORCID ID 0000-0001-9140-5477

<sup>2</sup> Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye,

Assoc. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Turkey,

snr312@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-2013-3348

Makale geliş tarihi / First received : 18.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 07.04.2021

442

### **Bilgilendirme / Acknowledgement:**

1- Yazarlar tez yazım sürecinde ve tezin makaleye dönüştürülme sürecinde ortak bir çalışma yürütmüştür. Makalenin dergiye sunumu, takip edilmesi ve sonlandırılması sürecini ikinci yazar yapmıştır.

2- Makale tezdin üretilmiştir.

3- Araştırmaya katılan öğretmenlere teşekkür ederiz.

4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5- Makale 2019 yılında tamamlanan bir yüksek lisans tezinden üretilmiştir. İlgili yüksek lisans tezinde ölçeğin uygulama izni 10.01.2019 tarihli ve 92255297-604.01.01-E. 661627 sayılı valilik onayı ile alınmıştır.

6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 14%

### **Atıf bilgisi / Citation**

Karakuş, B. ve Doğan, S. (2021). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 442-461.

## ÖZ

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre örgütsel güvene ilişkin algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki 14 ortaokulda görev yapan 278 öğretmenin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS 18 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokulda görev yapan öğretmenleri örgütsel güvene ilişkin genel algısı yüksek düzeydedir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde ise paydaşlara güven boyutu hariç (orta düzey) diğer alt boyutlardaki örgütsel güven puanlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre ortaokul öğretmenlerinin görev yapılan okullarının örgütsel güvene ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalışma ortamlarında örgütsel güven algılarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla okul ortamında öğretmenlerin daha çok etkileşime girebilecekleri, toplantılar, sosyal ve kültürel faaliyetler gibi organizasyonların hayata geçirilmesi önerilebilir.

## Anahtar Kelimeler

Güven, örgütsel güven, ortaokul öğretmenleri

## ABSTRACT

In this research, it is aimed to evaluate the perceptions of teachers working in secondary schools regarding organizational trust according to various variables. The study group of the research, which is patterned according to the screening model, is made up of all 278 teachers working in 14 secondary schools in Sivas city center in the 2018-2019 Academic Year. In the research, the "Organizational Trust Scale" was used as a data collection tool. The data were analyzed using SPSS 18 program. According to the research findings, the general perception of organizational trust of teachers working in secondary school is high. When examined on the basis of sub-dimensions, it was found that organizational trust scores in other sub-dimensions were high, except for the trust dimension to stakeholders (mid-level). It has been detected that there is a significant difference in the perceptions of the secondary school teachers regarding organizational trust of the schools where they work, according to gender, age, duration of service in the profession and duration of service in the school. In conclusion, it may be proposed to organize events like meetings, social and cultural activities where teachers can interact more in the school environment, in order to positively improve teachers' perceptions of organizational trust in their working environments.

## Keywords

Trust, organizational trust, secondary school teachers

## GİRİŞ

Bireyin bulunduğu çevrede yer alan diğer bireylerle kurulan ilişkilerin niteliğinde ve belirlenen ortak hedefi gerçekleştirme amacıyla insanların bir araya gelerek kurdukları örgütlerin varlığını sürdürmesinde önemli bir etken olan güven, günümüzde de sosyal bilimler alanında birçok araştırmaya konu olarak yaşamamızda önemli bir kavram haline gelmiştir. İnsan için en temel duygu olan güven, insanın yaşantısının her anında yer alır (İnam, 2003). Sosyal bir varlık olan insanı anlamlandırma bağlamında güven kavramı anahtar bir rol üstlenmektedir (Gibb, 1991). Bireylerin, ilk topluluklardan bugüne kadar yaşamlarını sürdürmelerinde ve birbirlerine destek olmalarında güven faktörü bir ihtiyaç olarak görülmektedir. İçinde bulunduğu toplumda ortak bir değer olan güven, bireyleri yapıcı ilişkilere yönlendirmekte ve iyi toplumun oluşmasına destek vermektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Güven kavramına atfedilen bu önem, sosyal bilimlerden başta psikoloji ve sosyoloji olmak üzere daha birçok disiplinlerin araştırma konusu olmasını sağlamaktadır. Bu durum her disiplinin kendisine özgü güven tanımlamaları, konu ile ilgili farklı genellemeler ve değerlendirmeler imkânı doğmuştur (Hosmer, 1995; Kalemci Tüzün, 2007). Güven ile ilgili ortaya çıkan bu durumun bireylerde bir belirsizliğe sebep olsa dahi hem bireysel hem de örgütsel yaşamda önemli bir ihtiyaç olarak görülmesi bakımından bilim insanları arasında uzlaşma olduğu görülmektedir. Kuşkusuz insan davranışlarında en büyük etkiyi oluşturan güven kavramı, içinde yaşanılan çevredeki insan ilişkilerin temelini oluşturduğu söylenebilir. Buna ek olarak insanlar arası ilişkilerde belirsizliği ortadan kaldırmak için güven bir araçtır (Asunakutlu, 2002; Polat, 2009; Tokgöz ve Seymen, 2013; Gezen ve Boz, 2013; Arslan, 2018).

Her disiplinin, güvenin bireysel, örgütsel ve toplumsal rolünü farklı bakış açıları ile açıklamaya çalışması tanımını da zorlaştırmış çok farklı tanımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Fettahlıoğlu ve Sayın, 2015; Seçilmiş ve Kılıç, 2017). Literatürde birçok alana konu olmuş güven kavramına dair farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Güven kavramının temelinde dürüstlük, yeterlilik (veya yetenek) ve yardımseverlik olduğunu vurgulayan Mayer ve arkadaşları (1995) güveni; bireyler arası karşılıklı ilişkilerde bir kişinin diğerinin eylemine karşı gösterdiği savunmasızlık hali olarak tanımlamıştır (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995).

Güven kavramının içerisinde risk barındırdığını belirten Erdem (2003) güven kavramının doğasında belirsizliğin, sonuçlarında olumlu ve olumsuz yaşantıların olabileceğine vurgu yapmıştır. Öte yandan İşcan ve Sayın (2010) ise güveni, tarafların birbirleri hakkında zarardan ziyade yarar göreceği yönünde beklenti içinde olmaları bağlamında değerlendirmiştir. Erdem, (2003), İşcan ve Sayın, (2010) ifadelerinden yola çıkarak güvenin bireylerin çabaları doğrultusunda kazanılması gereken bir süreç olduğu, güven kazanılmış olsada bazen kazanılan güvenin karşı tarafa zarar vermek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir. Bu bağlamda güven kazanma sürecinin iyi bir şekilde tahlil edilmesinin, ortaya çıkabilecek sonuçlardan olumlu kazanım elde etme konusunda faydalı olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Bireysel güven ile örgütsel güvenin benzer yönleri olsa da genel olarak birbirinden farklıdır. Bu konu üzerinde araştırma yapan bilim insanları, güvenin olumlu gelişen kişilerarası

ilişkilerinde önemli bir unsur olarak; güvenin örgüt açısından önemini belirlemişlerdir (Tan ve Tan, 2000). Günümüzün şartlarının getirdiği teknolojik ve diğer yenilikler karşısında devamlılıklarını sürdürmelerinde, ileriye dönük belirlediği hedefleri gerçekleştirmede ve vizyon oluşturmasında örgütsel güven vazgeçilmez bir unsurdur (Halıcı, Söyüç ve Gün, 2015; İbrahimoglu, Yaşar ve Kızıloğlu, 2011; Candan, 2014). Örgütsel güven Brehm ve Gates (2002) göre örgüt içerisinde başarıyı sağlayan önemli bir faktördür. Ayrıca bilim insanlarının bir çoğu örgütsel güvenin; bireysel performans ve motivasyonu artırma, iş tatminini sağlama, örgütsel vatandaşlık kazandırma, örgütsel bağlılığı geliştirme, problem çözme becerilerini kazandırma, işten ayrılma eğilimini azaltma vb. konular üzerinde pozitif etkisinin olduğunu belirtmektedir (Thomas, Zolin ve Hartman, 2009).

Örgütsel güven kavramı literatürde farklı boyutlarda araştırma konusu olarak incelenmiştir. Polat, (2007) örgütsel güvenin, yöneticiye güven ve örgüte güven şeklinde iki boyutunun olduğunu ileri sürerken örgütsel güven konusunda yapılan diğer birçok araştırmalarda ise örgütsel güvenin boyutları olarak: örgüte güven, amire/yöneticiye güven ve iş arkadaşlarına (meslektaşlarına-çalışanlara) güven öne çıkmıştır. Araştırmacıların örgütsel güveni oluşturan bu boyutların birbiriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlar nitelikte olduğu konusunda görüş birliği içerisinde oldukları görülmüştür (Tan ve Tan, 2000; Güler, 2014; Halıcı, Söyüç ve Gün, 2015; Korkmaz, 2017; Paşa ve Işık, 2017; Seçilmiş ve Kılıç, 2017; Kars, ve İnandı, 2018; Arslan, 2018).

İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı yerlerden birisi de eğitim örgütü olan okullardır. Okulların temel amacı öğrencilere ilgi ve kabiliyetlerini gerçekleştireceği bilgi, beceri ve olumlu davranışlar kazandırarak onları hayata hazırlamak, kendilerini mutlu edecek ve toplumun refahına katkı sağlayacağı bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda toplumların gelişiminde birinci derecede etkili olan okulların güvenin en üst düzeyde hissedildiği yerler olması gerekmektedir. Güven faktörünün okulların belirledikleri hedefler sonucunda elde ettikleri başarıların kazanılmasında ve okulların kurumsal bir kimlik oluşturmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okul ortamında güven kaynaklı ortaya çıkabilecek bir sorun öğrencilerin davranışına, tutumuna ve akademik başarısına olumsuz yönde bir etkisi olabilmektedir. Bunun yanında, güvenin hakim olduğu okullarda görev yapan öğretmenler kendini daha rahat ifade eder ve karar alma sürecinde yer alarak okul tarafından belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde daha etkin olacaklardır. Literatür incelemesi yapıldığında eğitim örgütlerinde örgütsel güven konusuna ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalar çoğunlukla örgütsel güven kavramını bir başka kavramla ilişkilendirmek üzerine yapılandırılmıştır.

Örneğin; Hoy ve Tarter (2004) okullarda örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Smith ve Birney (2005) ilkokullarda öğrenci zorbalığı ve örgütsel güveni, Hodge ve Ozağ (2007) öğretmenlerin örgütsel güven, umut ve örgütsel bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkiyi, Polat ve Celep (2008) öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenleri arasındaki ilişkiyi, Yücel ve Samancı (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi, Cerit (2009) sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Baş ve Şentürk (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven

algılarını, Cemaloğlu ve Kılınç (2012) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ve yıldırma arasındaki ilişkiyi, Yıldız (2013) öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Akın (2015) öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Van Maele ve Van Houtte (2015) ilkokullarda görev yapan örgütsel güven ile öğretmenlerde tükenmişlik arasındaki ilişkiyi, Akın ve Orman (2015) öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Özer ve Akbaş (2016), öğretmenlerin okul kültürü profili ve örgütsel güvene ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi, Adıgüzelli (2016) öğretmen görüşlerine göre dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi, Sevinç ve Sağlam (2018) okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Kovancı (2020) ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütlerine yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Bu çalışmada ise örgütsel güven kavramı tek başına ele alınmış ve alt boyutları olan yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşlara güvenin, okulların istenilen amaçlara ulaşmasındaki önemini ortaya koymak, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem ve görev yaptığı okuldaki çalışma süresi gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre örgütsel güven algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın deseni, betimsel nitelikte tarama modelidir. Karasar'a (2003) göre tarama modeli, araştırmanın konusunu oluşturan birey, nesne veya olayın var olduğu biçimde ve kendi koşulları içerisinde tanımlanmaya çalışılır. Bu çerçevede araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları bazı değişkenlere göre var olduğu biçimiyle incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubu, örneklem belirleme yoluna gidilmeden 2018-2019 eğitim-öğretim yılındaki Sivas il merkezindeki 14 ortaokulda görevli 278 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okulların ve öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllülük esası temel alınmıştır. Bu kapsamda örgütsel güven ölçeğini yanıtlayan ortaokullarda görev yapan 278 öğretmene ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	137	49,3%
	Kadın	141	50,7%
	Toplam	278	100%
Medeni Durum	Evli	234	84,2%
	Bekar	44	15,8%
	Toplam	278	100%
Yaş Grubu	20-30 arası	55	19,8%
	31-40 arası	153	55,0%
	41-50 arası	61	21,9%
	51 yaş üstü	9	3,2%

	Toplam	278	100%
Eğitim Durumu	Lisans	253	90,6%
	Lisans Üstü	25	9,0%
	Toplam	278	100%
Branşı	Sayısal	107	38,5%
	Sözel	137	49,3%
	Özel Yetenek	34	12,2%
	Toplam	278	100%
Meslekteki Hizmet Süresi	10 yıl ve daha az	109	39,2%
	10-20 yıl	132	47,5%
	21 yıl ve üstü	37	13,3%
	Toplam	278	100%
Okuldaki Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	176	63,3%
	6-10 yıl	78	28,1%
	11-15 yıl	24	7,9%
	Toplam	278	100%

Tablo 1'e göre katılımcıların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 137'si (% 49,3) erkek, 141'i (%50,7) kadın öğretmen; medeni duruma göre 234'ü (%84,2) evli, 44'ü (%15,8) bekâr öğretmen; yaş aralığına göre ise 55'i (%19,8) "20-30 arası" yaş grubunda, 153'ü (%55,0) "31-40 arası" yaş grubunda, 61'i (%21,9) "41-50 arası" yaş grubunda, 9'u (%3,2) "51 ve üzeri" yaş grubunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 1'i (%0,4) "ön lisans", 252'si (%90,6) "lisans" ve 25'i (%9,0) "lisans üstü" mezun olduğu; 107 kişinin (%38,5) sayısal, 137 kişini (%49,53) sözel ve 34 kişinin (%12,2) ise özel yetenek branşına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi bazında 109'unun (%39,2) "10 yıl ve altı" kıdem grubunda, 132'sinin (%47,5) "10-20 yıl arası" kıdem grubunda ve 37'sinin (%13,3) ise "21 yıl ve üstü" kıdem grubunda olduğu ve son olarak ise okuldaki hizmet süreleri bakımından öğretmenlerin 176'sı (%63,3) "5 yıl ve altı", 78'i (%28,1) "6-10 yıl arası", 22'si (%7,9) "11-15 yıl arası" ve ikisi (%0,7) "16 yıl ve üstü" olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Hoy ve Tschannen-Moran (1999) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan üç alt boyutlu, 22 maddeden oluşan "Örgütsel Güven Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Beşli likert tipi bir ölçek olan örgütsel güven ölçeğinin geçerliliğini test etmek üzere yapılan faktör analizi sonucu yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven olmak üzere dört faktörde toplandığı ve toplam varyansın %56,46 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .74 arasında değişmektedir. Araştırmada uygulanan örgütsel güven ölçeğinin tamamının Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak belirlenmesi kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise yöneticiye güven boyutunun Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .78, meslektaşlara güven boyutunun Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .92 ve paydaşlara güven boyutunun Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak saptanmıştır.

Ölçek; (1) Hiçbir zaman, (2) Çok nadir, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla ve (5) Her zaman şeklinde cevaplanmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar da, 1.00-1.80 arası çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 arası ise çok yüksek algı düzeyi şeklinde değerlendirilmiştir. Anket sorularını cevaplayan bireylerin yapılan ölçekten elde ettikleri



toplam puan, görev yaptıkları okullardaki örgütsel güvene ait görüş düzeylerini ortaya koymaktadır. Çalışma sonucunda yüksek güven duygusunu öğretmenlerin her bir faktör için aldıkları yüksek puan yansıtırken, buna karşın düşük güven duygusunu öğretmenlerin her bir faktörden aldıkları düşük puan yansıtmaktadır.

Araştırmada kullanılan "Örgütsel Güven Ölçeği" için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izni doğrultusunda araştırmacı tarafından 15.12.2018-10.01.2019 tarihleri arasında katılımcılara uygulanarak araştırma verileri toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri için SPSS 18,0 paket programı kullanarak yapılan analizde öncelikle, örgütsel güvene ilişkin algı düzeylerin bütün boyutları için Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak bütün boyutların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Betimsel istatistiklerde yapılan levene testi sonuçlarına göre cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet süresi ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkeninde parametrik dağılımlar görülürken branş değişkeninde ise non parametrik dağılımın olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre yapılan ikili karşılaştırmalarda t-testi; yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinde üç ve daha fazla boyutlu karşılaştırmalar olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Branş değişkeninde ise non parametrik dağılım görüldüğü için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek üzere yaş, meslek hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri gibi çoklu karşılaştırma testlerinde Tukey-HSD testi kullanılmıştır. Veri analizlerinde, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarına ait görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve ölçek maddelerinin seçeneklerine göre ortaya çıkan sayısal (değerler) verilere yer verilmiştir. İkinci olarak ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Son olarak ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin bulguları, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, branş, meslekteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre yorumlamak ve aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla t testi, tek yönlü varyans ANOVA testi Tukey-HSD ve Kruskal-Wallis U testi bulguları sunulmuştur.

Tablo 2’de ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve alt boyutlarına göre betimsel istatistiklere ve algılama düzeyine ilişkin dağılımlar verilmiştir.

**Tablo 2.** Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Ölçeğini Algılama Düzeylerine İlişkin Dağılımı

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Düzye
Yöneticiye Güven	278	4,01	,63	Yüksek
Meslektaşlara Güven	278	3,87	,64	Yüksek
Paydaşlara Güven	278	3,34	,65	Orta
Genel	278	3,78	,50	Yüksek

Tablo 2’de örgütsel güven ölçeği ve alt boyutları, maddelerin seçeneklerine göre ortaya çıkan sayısal veriler dikkate alınarak analiz edildiğinde, çalışma grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerin yöneticiye güven ve meslektaşlara güven boyutlarında “Yüksek”; paydaşlara güven boyutunda ise “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer yandan örgütsel güven ölçeğinin toplam aritmetik ortalamasının da “Yüksek” düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algı düzeylerinde demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel güven düzeyi genel ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilirken, öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir (Levene I. Boyut =.102, p=.750; Levene II. Boyut =.121, p=.729; Levene III. Boyut =.919, p=.338 ve Levene Toplam =.554, p=.457). Yapılan analizler sonucunda tüm boyutlar için varyansların homojen olduğu belirlenerek parametrik testlerinden t testi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Yöneticiye Güven	Erkek	137	4,07	,635	276	1,642	,102
	Kadın	141	3,95	,622			
Meslektaşlara Güven	Erkek	137	3,94	,640	276	1,919	,056
	Kadın	141	3,79	,639			
Paydaşlara Güven	Erkek	137	3,52	,596	276	4,658	,000
	Kadın	141	3,17	,661			
Genel	Erkek	137	3,88	,480	276	3,541	,000
	Kadın	141	3,67	,507			

\*p<.05

Tablo 3’e göre ortaokul öğretmenlerinin yöneticiye güven [t(276)=1.642, p=.102] ve meslektaşlara güven [t(276)=1.919, p=.056] boyutlarındaki algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Diğer yandan paydaşlara güven [t(276) = 4.658, p=.000] boyutundaki algıları ile örgütsel güven [t(276)=3.541, p=.000] algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Paydaşlara güven boyutundaki gruplar incelendiğinde erkek öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,52$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,17$ ) kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde geneldeki gruplar incelendiğinde de erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,88$ ) görev yaptıkları okullardaki örgütsel güven düzeyi algılarının, kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,67$ ) göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce varyansların homojenliği test edilmiştir (Levene I. Boyut =.780, p=.378; Levene II. Boyut =.844, p=.355; Levene III. Boyut =.445, p=.482 ve Levene Toplam = .001, p=.950). Yapılan analizler sonucunda tüm boyutlar için varyansların homojen olduğu belirlenerek parametrik testlerinden t testi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	X	ss	sd	t	p
Yöneticiye Güven	Evli	234	3,99	,650	276	-1,664	,24
	Bekar	44	4,11	,507			
Meslektaşlara Güven	Evli	234	3,86	,637	276	-,285	,77
	Bekar	44	3,89	,678			
Paydaşlara Güven	Evli	234	3,32	,641	276	-1,615	,10
	Bekar	44	3,49	,704			
Genel	Evli	234	3,76	,508	276	-1,156	,24
	Bekar	44	3,86	,481			

\*p&lt;.05

Tablo 4'e göre örgütsel güven [t(276) = -1,156 p=,249], yöneticiye güven [t(276) = -1,664, p=,245], meslektaşlara güven [t(276) = -,285 p=,776] ve paydaşlara güven [t(276) = -1,615, p=,107] algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ortaokul öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel güven ve alt boyutlarındaki algıları arasında anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığını analiz etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir (Levene I. Boyut (p=.37, p>.05); Levene II. Boyut (p=.35, p>.05); Levene III. Boyut (p=.48, p>.05) ve Levene Toplam (p=.98, p>.05)). Yapılan analizler sonucunda tüm boyutlar için varyansların homojen olduğu belirlenerek öğretmenlerin örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaş değişkenine göre algıları anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılan ANOVA Testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	KT	sd	KO	F	p	
Yöneticiye Güven	Gruplar Arası	2,05	3	,68		
	Gruplar İçi	108,08	274	,39	1,73	,16
	Toplam	110,13	277			
Meslektaşlara Güven	Gruplar Arası	,78	3	,26		
	Gruplar İçi	113,90	274	,41	,62	,59
	Toplam	114,68	277			
Paydaşlara Güven	Gruplar Arası	4,74	3	1,58		
	Gruplar İçi	113,59	274	,41	3,8	,01
	Toplam	118,33	277			
Genel	Gruplar Arası	,72	3	,24		
	Gruplar İçi	69,75	274	,25	,94	,41
	Toplam	70,48	277			

\*p&lt;.05

Tablo 5'e göre ortaokul öğretmenlerinin paydaşa güven boyutu (F3-274= 3,80 p= ,01) hariç diğer alt boyutları olan yöneticiye güven (F3-274= 1,73 p= ,16); meslektaşlara güven (F3-274= ,62 p= ,59) boyutlarında ve genel güven algısında (F3-274= ,94 p= ,41) anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Paydaşa güven boyutunda yaş değişkeni için var olan farklılığın

tespitine yönelik olarak Tukey testi uygulanarak yaş gruplarında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan incelemede belirlenen anlamlı farkın 20-30 yaş grubunda olan öğretmenler ile 31- 40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. 20-30 yaş grubunda olan branş öğretmenlerinin puanları, 31-40 ve 41-50 yaş gruplarında yer alan branş öğretmenlerinin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel güven ve alt boyutlarındaki algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının analizini yapmak için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir ve yapılan analiz sonucunda "Mesleğe Güven" Levene II. Boyut ( $p=.03$ ,  $p>.05$ ) hariç ölçeğin diğer boyutları olan (Yöneticiye Güven Levene I. Boyut ( $p=.53$ ,  $p>.05$ ); Paydaşlara Güven Levene III. Boyut ( $p=.31$ ,  $p>.05$ ) ve Toplam Ölçek Levene Genelde ( $p=.14$ ,  $p>.05$ )) varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel güven (genel) ve yöneticiye güven, paydaşlara güven alt boyutlarındaki algıları arasında anlamlı bir farklılığın görülüp görülmediğini belirlemek için kullanılan ANOVA Testi sonuçlarına ait veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar		KT	sd	KO	F	P
Yöneticiye Güven	Gruplar Arası	,122	2	,061		
	Gruplar İçi	110,016	275	,400	,15	,85
	Toplam	110,138	277			
Paydaşlara Güven	Gruplar Arası	,248	2	,124		
	Gruplar İçi	118,085	275	,429	,28	,74
	Toplam	118,333	277			
Genel	Gruplar Arası	,440	2	,220		
	Gruplar İçi	70,041	275	,255	,86	,42
	Toplam	70,481	277			

\* $p<.05$

Tablo 6'deki bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin genel örgütsel güven ( $F_{2-275} = ,86$   $p = ,42$ ); yöneticiye güven ( $F_{2-275} = ,15$   $p = ,85$ ) ve paydaşlara güven ( $F_{2-275} = ,86$   $p = ,42$ ) algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son olarak ise mesleğe güven boyutunda gruplar varyansın eşit olmamasından dolayı güven algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için kullanılan Kruskal-Wallis H Testi Tablo 7'de özetlenmiştir.

**Tablo 7.** Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleğe Güven Boyutu Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Meslektaşlara Güven Boyutu	N	Sıra Ortalaması	s.d	$\chi^2$	P
Sayısal	107	139,70	2	5,16	,07
Sözel	137	146,31			
Özel Yetenek	34	111,44			
Toplam	278				

\* $p<.05$

Tablo 7'deki bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin meslektaşına güven boyutunda ( $\chi^2 = 5,16$ ;  $sd = 2$ ;  $0,5$ ) anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerin mesleki hizmet süresi değişkenine göre örgütsel güven ve alt boyutlarındaki algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir (Yöneticiye Güven Levene I. Boyut ( $p = .06$ ,  $p > .05$ ); Meslektaşına Güven Levene II. Boyut ( $p = .78$ ,  $p > .05$ ); Paydaşlara Güven Levene III. Boyut ( $p = .12$ ,  $p > .05$ ) ve Toplam Ölçek Levene Genelde ( $p = .12$ ,  $p > .05$ )). Yapılan analizler sonucunda tüm boyutlar için varyansların homojen olduğu belirlenerek öğretmenlerin örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların mesleki hizmet süresi değişkenine ait anlamlı düzeyde bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için kullanılan ANOVA Testi sonuçlarına ait veriler Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar		KT	sd	KO	F	p
Yöneticiye Güven	Gruplar Arası	2,05	3	,68		
	Gruplar İçi	108,08	274	,39	1,73	,16
	Toplam	110,13	277			
Meslektaşlara Güven	Gruplar Arası	,78	3	,26		
	Gruplar İçi	113,90	274	,41	,62	,59
	Toplam	114,68	277			
Paydaşlara Güven	Gruplar Arası	4,74	3	1,58		
	Gruplar İçi	113,59	274	,41	3,8	,01
	Toplam	118,33	277			
Genel	Gruplar Arası	,72	3	,24		
	Gruplar İçi	69,75	274	,25	,94	,41
	Toplam	70,48	277			

\* $p < .05$

Tablo 8'e göre ortaokul öğretmenlerinin yöneticiye güven ( $F_{2-275} = 1,97$   $p = ,14$ ) ve meslektaşlara güven ( $F_{2-275} = 1,56$   $p = ,21$ ) boyutlarındaki algıları mesleki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Diğer yandan paydaşlara güven ( $F_{2-275} = 5,32$   $p = ,05$ ) boyutundaki algıları ile örgütsel güven ( $F_{2-275} = 3,67$   $p = ,02$ ) algılarında mesleki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın görüldüğü anlaşılmaktadır. Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini ortaya koymak için Tukey testi uygulanarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bunun sonucunda paydaşlara güven boyutundaki gruplar incelendiğinde oluşan fark hizmet süresi 10 yıl ve daha az öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,19$ ), hizmet süresi 10-20 yıl olan öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X} = 3,43$ ) ve hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{X} = 3,43$ ) kıyasla daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde geneldeki gruplar incelendiğinde de oluşan anlamlı fark hizmet süresi 10 yıl ve altı grubundaki öğretmenler ile hizmet süresi 10-20 yıl olan öğretmenler arasındadır. Aynı okulda çalışma süresi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,68$ ) olması, genel ortalamadan ( $\bar{X} = 3,78$ ) uzaklaşmış olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda tüm boyutlar için varyansların homojen olduğu belirlenerek öğretmenlerin örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için kullanılan ANOVA Testi sonuçlarına ait veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar		KT	sd	KO	F	P
Yöneticiye Güven	Gruplar Arası	1,92	2	,96		
	Gruplar İçi	108,21	275	,39	2,45	,88
	Toplam	110,13	277			
Meslektaşlara Güven	Gruplar Arası	,79	2	,39		
	Gruplar İçi	113,89	275	,41	,95	,38
	Toplam	114,68	277			
Paydaşlara Güven	Gruplar Arası	,47	2	,23		
	Gruplar İçi	117,85	275	,42	,55	,57
	Toplam	118,33	277			
Genel	Gruplar Arası	,25	2	,12		
	Gruplar İçi	70,22	275	,25	,49	,61
	Toplam	70,48	277			
	Toplam	70,48	277			

\*p<.05

Tablo 6'daki bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven (F 2- 275= ,49 p= ,61); yöneticiye güven (F 2-275= 2,45 p= ,88); meslektaşlara güven (F 2-275= ,95 p= ,38) ve paydaşlara güven (F 2-275= ,55 p= ,57) algıları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yapılan analizler sonucunda tüm boyutlar için varyansların homojen olduğu belirlenerek öğretmenlerin örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılan ANOVA Testi sonuçlarına ait veriler Tablo 10'da verilmektedir.

**Tablo 10.** Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Görev Yaptıkları Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar		KT	sd	KO	F	P
Yöneticiye Güven	Gruplar Arası	1,75	3	,58		
	Gruplar İçi	108,38	274	,39	1,47	,22
	Toplam	110,13	277			
Meslektaşlara Güven	Gruplar Arası	,14	3	,04		
	Gruplar İçi	114,54	274	,41	,11	,95
	Toplam	114,68	277			
Paydaşlara Güven	Gruplar Arası	3,64	3	1,21		
	Gruplar İçi	114,69	274	,41	2,90	,03
	Toplam	118,33	277			
Genel	Gruplar Arası	1,13	3	,37		
	Gruplar İçi	69,34	274	,25	1,49	,21
	Toplam	70,48	277			



\* $p < .05$

Tablo 10'daki bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin genel örgütsel güven ( $F(3-274= 1,49 p= ,21)$ ); yöneticiye güven ( $F(3-274= 1,47 p= ,22)$ ) ve meslektaşına güven ( $F(3-274= ,11 p= ,95)$ ) algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer yandan paydaşlara güven boyutunda ( $F(3-274= 2,90 p= ,03)$ ) öğretmenlerin güvene ilişkin algılarında görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Tukey testi uygulanarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan test sonucunda saptanan anlamlı farklılığın görev yaptığı okulda çalışma süresi beş yıl ve daha az olan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,26$ ) aritmetik ortalama puanlarının görev yaptığı okulda çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarından ( $\bar{X} = 3,51$ ) daha düşük düzeyde olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak örgütsel güvene ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların örgütsel güvene ilişkin algı düzeyleri boyutlar bağlamında incelendiğinde yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutlarının yüksek düzeyde, paydaşlara güven boyutunun orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yöneticiye ve meslektaşına güven boyutları yüksek düzeyde aralığında olmasına rağmen yöneticiye güven boyutunun aritmetik ortalama bağlamında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda en çok yöneticilerine güvendiği söylenebilir. Okul ortamında yöneticiye güven duyulmasının okul gelişimi, okulda işbirliği, takım çalışması, ortak hedeflere yönelme ve öğretmen motivasyonu bağlamında olumlu sonuçlar ortaya çıkarabileceği söylenebilir. Sipahioğlu ve Öner (2013) ve Polat ve Celep (2008) tarafından yapılan araştırmalar bu çalışma sonuçlarıyla ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven düzeyi, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre güven düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise yöneticiye güven ve meslektaşına güvende bir farklılık görülmezken paydaşlara güven boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yılmaz (2006) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin güven düzeyinin bütün boyutlarda yüksek düzeyde olmasını yaşadığımız çevrede erkek ve kız çocuklarının yetiştirilmesinde görülen anlayışın ve beklentilerin farklı olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklamaktadır. Bu bağlamda ilgili literatür incelemesi yapıldığında (Özdil, 2005; Yılmaz, 2006; Polat ve Celep, 2008; Çağlar, 2011) tarafından yapılan çalışmalarda bu araştırmayı destekleyen benzer sonuçlar ortaya çıkarken Artuksu (2009) ve Öztürk (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise kadın öğretmenlerin güven düzeyinin erkek öğretmenlerin güven düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda, cinsiyet değişkenine bağlı olarak ortaya çıkan farklı sonuçların araştırmaların yapıldığı bölgelerin sosyal, kültürel ve ekonomik dinamiklerinin çeşitliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeni öğretmenlerin örgütsel güven algılarını etkilediği görülmektedir. Boyutlar olarak incelendiğinde yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutunda anlamlı bir düzeyde farklılık oluşmazken paydaşlara güven boyutunda

anlamli düzeyde bir farklılığın oluştuğu görölmektedir. Saptanan anlamli farkın 5 yıl ve daha az okulda çalışma süresi olan öğretmenler ( $X=3,26$ ) ile 6-10 yıl arası okulda çalışma süresi olan öğretmenler ( $X=3,51$ ) arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın okulda çalışma süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin ortalama puanlarının okulda çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamli düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kurumda çalışma süreleri uzadıka örgütsel güven algıları düzeyi de artmaktadır. Bir organizasyonda kalma süresi uzadıka o organizasyona bağlılığın artacağı temel kabulü ile hareket edilirse araştırmamızın bu sonucu bekleneni yansıtması olarak değerlendirilebilir. Bireyin ortak bir hedefi gerçekeştirmesi amacıyla içinde bulunduğu kurumun faaliyetlerinde yer alma süresinin artması, o kuruma olan aitik duygusunun artacağı düşüncesinden yola çıkarak, çalışmamızda çıkan bu sonuçla istenileni aksettirmesi şeklinde değerlendirilebilir. Örgütsel güven konusu ile ilgili Bilgiç (2011), Çintay (2013) ve Güneş, (2014) tarafından yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin hem genel boyut hem de alt boyutlar bazında görev yaptığı okuldaki çalışma süresinden etkilenmezken Çınar (2013) tarafından yapılan araştırmada ise örgütsel güven algı düzeylerinin hem genel boyut hem de alt boyutlar bazında görev yaptığı okuldaki çalışma süresinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yöneticiye güven, meslektaşa güven ve paydaşlara güven alt boyutları ile eğitim durumu ile arasında anlamli bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Çintay (2013) ve Gökdoğan, (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bir şekilde öğretmenlerin eğitim durumları ile örgütsel güven algıları arasında örgütsel güvenin hiç bir alt boyutunda anlamli farklılık bulamazken Uysal (2014) tarafından yapılan araştırmada yöneticiye güven boyutunda öğretmenlerin örgütsel güven algılarının farklılaştığını saptamışlardır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki yöneticilerine duydukları güven algılarında görölen bu farklılaşmanın eğitim durumu yüksek okul olan öğretmenler ile eğitim durumu lisans olan öğretmenler arasında olduğu görölmektedir. Literatürde örgütsel güven konusunda yapılmış araştırmalara bakıldığında (Polat, 2007; Halis ve diğerleri, 2007; Özgan, 2011; Baş ve şentürk, 2011) tarafından yapılan araştırmalar eğitim seviyesi ile örgütsel güven arasında negatif yönlü (eğitim düzeyi artıka örgütsel güven düzeyinin düştüğu); (İşcan ve Sayın, 2010; Gökdoğan, 2012; Uysal, 2014) tarafından yapılan araştırmalarda ise pozitif yönlü (eğitim düzeyi artıka örgütsel güven seviyesinin de arttığı) ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Eğitim durumu değişkenine göre ortaya çıkan farklı bulguların, araştırmaların yapıldığı bölgelere göre farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel güven algıları branşına göre değişmemektedir. Benzer bulgulara Karabıyık (2012) ulaşırken Artuksı (2009) ise sadece iletişim alt boyutunda anlamli bir farklılığın oluştuğu saptamıştır. Öğretmenlerin okul içinde kurdukları etkili iletişim kanallarının okul iklimini ve kültürünü olumlu etkileyeceği bilinmektedir. İletişim kanallarının açık ve karşılıklı olması okulda güven ortamı oluşmasını destekleyecektir. Bu araştırma kapsamında branş değişkenine göre anlamli farklılıklar ortaya çıkmasa da, literatürde ortaya çıkan (Karabıyık, 2012; Artuksı, 2009) farklılıklar branş değişkeninin örgütsel güven üzerinde etkili olabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Medeni durum açısından ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının farklılık göstermediği görölmüştür. Buna göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarının evli ya da bekâr olmalarından etkilenmediği söylenebilir. Medeni durum ile ilgili olarak Gören ve

Özdemir'in (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven algılarının medeni duruma göre değişmediği sonucuna ulaşması bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları yaş değişkeni kapsamında incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutunda bir farklılık oluşmazken paydaşlara güven boyutunda farklılık oluşmaktadır. Farklılığın olduğu paydaşlara güven boyutundaki gruplar incelendiğinde 20- 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 31-40 ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin 31-40 ve 41-50 yaş grupları bulguları bağlamında öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgütsel güvene ilişkin algı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Polat (2007), Ayduğ (2014), Çağlar (2011) ve Altun'un (2010) yaptıkları çalışmalarda "Meslektaşlara Güven" ve "Yöneticiye Güven" boyutlarındaki algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili sonuç, bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yaşı arttıkça paydaşlara güven alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı ilişki düzeyinin nedenine ilişkin nitel çalışmaların yapılmasının uygun olacağı söylenebilir.

Kıdem değişkeni için öğretmenlerin örgütsel güven algıları boyutları olarak incelendiğinde yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık göstermezken paydaşlara güven boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Paydaşlara güven boyutunda oluşan anlamlı farklılık meslekteki hizmet süresi 10 yıl ve daha az olan öğretmenler ile mesleki hizmet süresi 10 – 20 yıl arası ve 21 yıl üstü gruplarında yer alan öğretmenler arasındadır. Meslekte hizmet süresi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin örgütsel güven ortalaması en düşük olan grup olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile 10 yıl ve daha az meslekte hizmet süresi olan öğretmenler diğer iki gruptan algı düzeylerindeki düşüklüğü sebebiyle farklılaşmaktadır. Artuksu (2009), Bilgiç (2011) ve Öztürk (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda mesleki kıdem ile örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olması bu çalışmanın sonucu ile örtüştüğünü göstermektedir. Diğer yandan Culver (1994), Zafer Güneş (2004), Özer ve diğerleri (2006), Altun (2010), Karaçay-Sevik (2012), Taşdan (2012) ve Eğriboyun (2013), tarafından yapılan çalışmalarda örgütsel güven algısının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaması bu çalışmayla örtüşmediğini göstermektedir.

Araştırma çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Çalışmamızda cinsiyet değişkenine dair örgütsel güven düzeyleri bakımından ele alındığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle bayan öğretmenlerin karar alma sürecine etkin bir şekilde katılmalarına ve kendilerini ifade etmesine olanak verilebilir. Bununla birlikte mevcut durumdan daha fazla yönetici pozisyonlarında görev alabilmesi için gerekli özen ve imkanlar sunulmalıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenler arasında gerek yaş gerekse kıdem olarak genç ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu sonucunun ortaya çıkmasından hareketle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere merkezi ya da mahalli hizmet içi kursları, seminerler ve eğitimler düzenlenerek görev yaptığı okullara uyum sağlamalarını hızlandırıcı çalışmalarla katkı sağlanabilir.

Bulunduğu okulda görevine yeni başlayan öğretmenlerin okul çalışmalarında daha etkin olmalarını sağlayıcı vazifeler verilmelidir ve bu öğretmenler için sosyalleşebilmesi adına uyum programları yapılmalıdır.

Örgütsel güvenin okullarda istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okullarda güven ikliminin sağlanabilmesi açısından öğretmenlerin görev hayatına başlamadan lisans eğitiminde ve lisansüstü eğitimlerinde güvenin ders ya da konu (içerik) olarak verilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulun bütün paydaşları için örgütsel güven ile ilgili seminer programlarına ve çalışmalara yer verilmesi, okulda örgütsel güven ortamının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Örgütsel güven konusunda yapılan bu araştırma ortaokul kurumlarında yapılandırılmıştır. İlkokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde karşılaştırmalı olarak farklı araştırmalar yapılabilir. Öte yandan okulun türü, öğrenci sayısı, bulunduğu mahalle gibi birçok değişken örgütsel güven algı düzeyini etkilemektedir. Bu noktadan hareketle, farklı yer, tür ve büyüklükteki okullara yönelik yeni çalışmalar yapılması okulların örgütsel güven düzeyleri hakkında daha ayrıntılı değerlendirmeler yapılabilmesi literatüre katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 269-280.
- Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 175-189.
- Akın, U., & Orman, E. (2015). The relationship between teachers' organizational trust and organizational commitment levels. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-13.
- Arslan, Ö. E. (2018). *Örgütsel adalet, örgütsel anomiy ve örgütsel güven arasındaki ilişki: otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artuksu, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Bilgiç, Ö. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Küçükçekmece Örneği). Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brehm, J., ve Scott, G. (2002). Rules, trust, and the allocation of time. *Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Political Science Association*. Chicago, IL, April 25-28.
- Candan, H. (2014). Çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel güven algılamalarının örgütsel bağlılığa etkisi: bir kamu kurumu üzerinde araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 889-917.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Culver, T. R.(1994). "Influence strategies and trust in public schools", Seattle University, Education, Administration (0514); Edd Business Administration, Management (0454); Political Science, Public Administration (0617) ProQuest Information and Learning.
- Çağlar Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çınar, K. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine yöneticilerinin farklılıklarla yönetim davranışlarının etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çintay, H. (2013). Meslek liselerinde öğretmenlerin örgütsel güven algıları: İzmir ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdem, F. (2003). Örgütsel yaşamda güven. (Ed. Ferda Erdem) *Sosyal bilimlerde güven içinde*. Ankara: Vadi.
- Egriboyun, D. (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fettahloğlu, Ö. O. ve Sayın, Z. F. (2015). Örgütsel sapma ve örgütsel güven davranışları arası ilişkilere yönelik alan araştırması. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences Open Access Refereed E-Journal*, 1(1), 51-65.
- Gezen, T. ve Boz, H. (2013). Otel işletmelerinde örgütsel güven ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. 14. Ulusal Turizm Kongresi 2013, 891-907.
- Gibb, R.J. (1991). *Trust: A new vision of human relationships for business, education, family, and personal living*. (Second Edition). California: Newcastle Publishing.



- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Gören, S. Ç. ve Özdemir, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 793-801.
- Güler, S. (2014). *Örgütlerde güven algılamasının örgütsel sinizm üzerine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlikleri algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Halıcı, M., Söyük, S. ve Gün, İ. (2015). Sağlık çalışanlarında örgütsel güven. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 180-198.
- Halis, M., Gökgöz, G. S. ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 4, 205-259.
- Hodge, E. M. & Ozağ, D. (2007). The relationship between North Carolina teachers' trust and hope and their organizational commitment. *Delta Pi Epsilon Journal*, 49(2), 128-139.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20, 379-403.
- İbrahimoglu, N.; Yaşar, Ö. ve Kızıloğlu, U. M. (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297-318.
- İnam, A. (2003). Her şeyin başı güven. (Ed.) F. Erdem. *Sosyal bilimlerde güven içinde*. Ankara: Vadi Yayınları.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 93-118.
- Karaçay-Sevik, M. (2012). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, M. ve İnandı, Y. (2018). Relationship between school principals' leadership behaviors and teachers' organizational trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 145-164.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 437-454.



- Kovancı, M. (2020). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının örgütsel yabancılaşma davranışları ile ilişkisi. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 2020(1), 96-124.
- Mayer, R. C. Davis J. H., Schoorman, D. F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- Özgül, K. (2005). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, N., & Akbaş, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü profili ve örgütsel güvene ilişkin algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(211), 63-86.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri alguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 229- 247.
- Öztürk, Ç. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 485- 504.
- Paşa, Ö. ve Işık, A.N. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 134-144.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin alguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Seçilmiş C. ve Kılıç İ. (2017). Örgütsel güven, iş-aile yaşam çatışması ve işten ayrılma niyeti ilişkisinin belirlenmesi: Seyahat acentelerinde bir uygulama. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(1), 65-79.
- Sipahioğlu, M. ve Öner, M. (2013). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 104-111.
- Smith, P. A., & Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Tan, H ve C.S. Tan (2000). Towards the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(2) ,241-260.
- Tasdan, K. (2012). Turkish primary school teachers' perceptions of organizational trust. *New Educational Review*, 30(4), 176-190.
- Thomas, G.F.; Zolin, R. ve Hartman, J.L. (2009). The central role of communication in developing trust and its effect on employee involvement. *Journal of Business Communication*, 46(3), 287-310.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), 547-593.
- Uysal, E. (2014). *Lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Van Maele, D. ve Van Houtte, M. (2015). Trust in school: A pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 471-490.
- Yücel, C. ve Samancı, G. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.



## Şiddet Sarmalı İçinden Siber Zorbalık: Bir Gözden Geçirme

*Cyberbullying Through A Spiral of Violence: A Review*

Burcu Türk<sup>1\*</sup>

Gülçin Şenyuva<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Haliç Üniversitesi – Psikoloji Bölümü, Türkiye  
Assist. Prof. Dr., Haliç University – Department of Psychology, Turkey  
burcuturk@halic.edu.tr

ORCID ID 0000-0003-3290-5886

<sup>2</sup> Uzm. Psikolog, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ABD, Türkiye

Expert Psychologist, Department of Social Sciences, Institute of Forensic Sciences and Legal Medicine, Istanbul University-Cerrahpasa, Turkey  
gulcinsenyuva82@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-9917-1405

Makale geliş tarihi / First received : 23.03.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 19.04.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Tüm yazarlar, her bir yazarın çalışmaya önemli bir bilimsel katkı sağladığını ve makalenin hazırlanmasında veya gözden geçirilmesinde yardımcı olduğunu kabul etmişlerdir
- 2- Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Derleme bir çalışmadır.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 21%

### Atf bilgisi / Citation:

Türk, B., Şenyuva, G. (2021). Şiddet sarmalı içinden siber zorbalık: Bir gözden geçirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 462-479.

## ÖZ

Siber zorbalık, bir birey veya grup tarafından bilgi ve iletişim teknolojilerinin diğer bireylere zarar vermek amacıyla tekrarlayıcı biçimde ve kötü niyetle kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Siber zorbalık, bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içermekle birlikte farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Siber zorbalığın pek çok şekilde ve günün herhangi bir saatinde kolayca gerçekleşebiliyor olması aslında büyük zorluklara neden olmaktadır. Hem Türkiye’de hem dünyada yapılan araştırmalara bakıldığında siber zorbalığın önemli bir sorun olduğu ve gün geçtikçe yaygınlaştığı dikkati çekmektedir. Araştırmalara bakıldığında bireyleri zorbalık yapmaya iten farklı nedenlerin bulunduğu ve birçok faktörün bir araya gelmesiyle siber zorbalığın gerçekleştiğini ifade etmek mümkündür. Siber zorbalığın her ne şekilde gerçekleşirse gerçekleşsin bireyler üzerinde pek çok olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşımın kolay ve vazgeçilmez olduğu düşünüldüğünde böylesi yaygın bir sorunun önlenmesi için toplumdaki her bireyin farkındalık sahibi olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### Anahtar kelimeler

Siber zorbalık, zorbalık, şiddet

## ABSTRACT

Cyberbullying is defined by an individual or group as the repetitive and malicious use of information and communication technologies to harm other individuals. Cyberbullying involves the use of information and communication technologies, but can occur in different ways. The fact that cyberbullying can happen in many ways and easily at any time of the day actually causes great difficulties. When we look at the researches carried out both in Turkey and around the world, it is noted that cyberbullying is an important problem and is becoming more and more widespread. Looking at the researches, it is possible to state that there are different reasons that drive individuals to bully and that cyberbullying occurs when many factors come together. Cyberbullying appears to have many negative effects on individuals, no matter how they occur. Considering that access to information and communication technologies is easy and indispensable, it is thought that it is important for every individual in society to be aware in order to prevent such a widespread problem.

### Keywords

Cyberbullying, bullying, violence

## GİRİŞ

Son yıllarda zorbalık davranışı bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesiyle birlikte şekil değiştirmiştir. Teknolojinin getirdiği kolaylıkların yanı sıra aşırı ve denetimsiz kullanımı beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Scaglione ve Scaglione'ye göre (2006) *"bilgi ve iletişim teknolojilerinin beraberinde getirdiği başlıca sorunlardan birisi geleneksel zorbalığın sanal ortama taşınması"*dır. İnternet ve cep telefonu aracılığıyla gerçekleştirilen bu zorbalık davranışı siber zorbalık olarak adlandırılmakta ve özellikle ergenlerin teknolojiye olan yakın ilgileri onları, siber zorbalık açısından potansiyel bir risk grubu haline getirmektedir. Dünya'da ve Türkiye'de yapılmış araştırmalar siber zorbalık ve mağduriyetin yaygınlık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uluslar arası literatürde örneğin 2007-2017 yılları arasında yayınlanan 76 çalışmanın sistematik bir incelemesinde, siber zorbalık yaygınlık oranlarının % 5,3 ile % 66,2 arasında, siber zorbalık mağduriyet oranlarının ise % 1,9 ile % 84,0 arasında görüldüğü tespit edilmiştir (Camerini, Marciano, Carrara ve Schulz, 2020). Türkiye'deki çalışmaların da çoğunlukla ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmekte olup örneğin Peker'in (2015) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin %17'sinin siber zorbalık mağduru olduğu, %10,5'inin siber zorba olduğu ve %35,2'sinin ise hem siber zorbalık yaptığı hem de mağduriyet yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların yaygınlık oranları farklılık gösterse de azımsanmayacak oranlar olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca konuyla ilgili araştırmaların pek çoğu, siber zorbalığın olumsuz etkilerini de ortaya çıkarmıştır. Siber zorbalığın kaygı bozukluklarından depresyona hatta intihar davranışına kadar görülebilecek olumsuz sonuçlarının görülmesi söz konusudur. TÜİK (2020) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması sonuçlarına göre 2020 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde internet kullanım oranı %79,0 olup, hanelerin %90,7'sinin evden internete erişim imkanına sahip olduğu gözlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha da ilerleyeceği göz önüne alındığında bu sorunun daha da önemli bir hale geleceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu derleme çalışmasında siber zorbalık nedenleri, etkileri ve önleme çalışmaları çerçevesinde ele alınacaktır.

### Siber Zorbalığın Tanımı

Siber zorbalığı tanımlamadan önce şiddet kavramından söz etmek gerekir. Etimolojik olarak bakıldığında Arapça kökenli olan şidda(t), sertlik, katılık, zorluk anlamına gelmekte olup Türkçe'ye şiddet kelimesi olarak geçmiştir ve anlamı Türk Dil Kurumu'na göre *"Bir hareketin, bir gücün derecesi, yeğinlik, sertlik"*tir (<https://www.nisanyansozluk.com/>, <https://sozluk.gov.tr/>). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2002) tarafından yapılan tanımlamaya göre ise şiddet *"bireyin kendisine, bir başkasına, gruba, topluma tehdit velveya gerçek bir eylem olarak fiziksel-psikolojik zarar, gelişimi engelleme veya ölüme yol açma ya da yol açma olasılığı taşıyacak bir şekilde gücün kasıtlı bir biçimde kullanılması"* şeklinde olduğu görülmektedir. Şiddet; kişinin kendisine yönelik uyguladığı şiddet, kişiler arası şiddet ve kolektif şiddet olmak üzere 3 kategoride DSÖ tarafından sınıflandırılmıştır. Zorbalık davranışı da kişiler arası şiddet türlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Zorbalık genellikle çocuk ve ergenler arasında yaşanan bir problem olarak anılmaktadır. Zorbalık ile ilgili çalışmaların yaklaşık 50 yıl öncesine dayandığı ve öncelikli olarak İskandinav ülkelerinde başladığı bilinmektedir (Pekşen Süslü, 2016). Literatürde zorbalıkla ilgili farklı tanımlar görülmekle birlikte en çok Olweus'un *"bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde olumsuz*

*eylemlere maruz bırakılması*” şeklinde yapmış olduğu tanım kullanılmaktadır (Olweus, 1995; Olweus, 2003).

Siber zorbalık kavramının tanımına bakıldığında ise genel olarak, bir birey veya grup tarafından bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla diğer bireylere zarar vermek amacıyla kasten, tekrarlayıcı bir biçimde ve kötü niyetle davranmak şeklinde ifade edilmektedir (Belsey, 2008; Patchin ve Hinduja, 2006). Hinduja ve Patchin’e göre (2015) bir davranışın siber zorbalık olarak tanımlanabilmesi için; davranışın planlı ve kasıtlı olması, tekrarlanması yani süreklilik arz etmesi, kişiyi zarara uğratması ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması gerekmektedir. Siber zorbalık kavramı yerine bazen elektronik zorbalık, e-zorbalık, siber taciz, siber şiddet, dijital zorbalık, dijital şiddet gibi kavramların da eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Hinduja ve Patchin, 2015; Pekşen Süslü, 2016).

Bireylerin başkalarına karşı siber zorbalık davranışı sergileyerek “siber zorba”; bu çeşit bir eyleme maruz kalarak “siber mağdur”; eylemi dışardan izleyerek de “tanık” olabilmesi ile siber zorbalığın farklı şekillerde görülebilmesi mümkündür (Kavuk ve ark., 2018).

Araştırmacılar geleneksel ve siber zorbalık ilişkisini açıklamada farklı görüşlere sahiptir. Siber zorbalığın, geleneksel akran zorbalığının devamlılığını sağladığını ifade edenler olduğu gibi, geleneksel zorbalıktan farklı bir olgu olduğunu öne sürenler de bulunmaktadır. Örneğin Ybarra ve Mitchell (2004) geleneksel zorbalık ile siber zorbalığın ilişkili olduğunu öne sürmektedirler ve yapmış oldukları çalışmayla geleneksel zorbalığa karışan öğrencilerin yarısından fazlasının siber zorba/mağdur olduklarını tespit etmişlerdir. Böylece, siber zorbalığın geleneksel zorbalığın devamı olduğu sonucuna varmışlardır. Li (2008) ise geleneksel ve siber zorbalık arasında bazı farklılıklar olduğunu ileri sürmektedir. Bu farklılıkları ise şu şekilde belirtmektedir;

- geleneksel zorbalık doğrudan yapılırken ve görünür olması söz konusu iken siber zorbalık anonim olarak gerçekleştirilir
- geleneksel zorbalık genellikle belirli bir zaman ve yerde gerçekleşirken siber zorbalık her zaman ve her yerde yaşanabilir
- siber zorbalık geleneksel zorbalığa göre daha hızlı ve geniş bir alana yayılabilir
- geleneksel zorbalıkta mağdurun tanıdık biri olması daha muhtemel iken siber zorbalıkta yabancı biri de olabilir
- siber zorbalıkta fotoğraflar, videolar ve mesajları kayıt altına alarak saklamak mümkündür. Bu farklılıklara ek olarak davranışın tekrarlanması ve süreklilik arz etmesi ile siber ortamın kontrol eksikliğini de söylemek mümkündür (Hinduja ve Patchin, 2015; Pekşen Süslü, 2016 Dikmen ve Tuncer, 2017). Bu noktada siber zorbalığın geleneksel zorbalıktan daha zararlı olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

### **Siber Zorbalığın Nedenleri**

Siber zorbalık ve siber mağduriyetin neden ortaya çıktığının bilinmesi önemlidir. Çünkü bu sorunun ortaya çıkmasına neden olan etkenleri belirlemek çözüm yolları geliştirilmesi açısından da belirleyici olacaktır. Araştırmalara bakıldığında bireylerin siber zorbalık davranışlarını sergilemelerine neden olan farklı etkenlerin bulunduğu gösterilmektedir.



Siber zorbalığın özellikle ergenler arasında yaygın bir şekilde gözlemlendiği dikkate alındığında bunun en önemli nedenlerinden birinin dürtüsellik olduğu görülmektedir. Ergenlerin genel olarak davranışlarının sonuçlarını düşünmeden hareket etme özelliğine sahip olmaları, kolaylıkla risk içeren deneyimlerin bir parçası olabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Bhat, 2008). Öztürk'ün (2020) araştırmasında da bu doğrultuda siber zorbalık yapma ile motor dürtüsellik ve dikkat dürtüsellliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Siber zorbalığa neden olabilecek bir diğer faktörün ise akran etkisi olduğu dikkati çekmektedir ki ergenlerin yaşamında akran etkisinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Ergenler akranlarının davranışlarını gözlemlemekte, onları model almakta ve onaylarına ihtiyaç duymaktadırlar. Arkadaşları tarafından onaylandıkça da zorbalık eylemlerini sürdürmekte hatta arttırmakta, zorbalığın elde ettiği güç ve statüden etkilenen diğer öğrenciler de zorbalarla aynı tarafta olmak adına zorbalık davranışı gösterebilmektedir (Salmivalli, 2010).

Willard'a (2002) göre siber zorbalık eylemini gerçekleştiren bireyler sanal ortamlarda anonim olabildikleri ve kimliklerini kolayca saklayabilecekleri için yakalanmayacaklarını düşünmekte ve böylece zorbalık davranışlarını gerçekleştirmektedirler. Mağdurlara herhangi bir fiziksel zarar vermedikleri, ayrıca başkalarının da siber zorbalık yapımlarından dolayı bu tür hareketlerin doğal ve yanlış olmayan davranışlar olduğu kanısındadırlar. Ayrıca siber zorbalık davranışı sergileyen bireyler, kendilerine yönelik yapılan davranışların intikamını alma fikriyle bu davranışları gerçekleştirmektedirler. Kowalski ve ark. (2008) göre de siber zorbalık davranışı sergilemenin sebepleri arasında, bir bireye zorbalık davranışında bulunmaktan haz alması, ergenlerin kendi aralarında üstünlük sağlama isteklerinin olması, gündelik yaşantılarında gerçekleştiremediği davranışları sanal ortamda yapma arzusunun olması, intikam alma fikri ve uzun süreli olarak kimliğini saklayabilme kolaylığının olmasıyla akran zorbalığına göre yakalanma oranının daha düşük olması sayılabilmektedir.

Siber zorbalıkla ilişkili olarak bir başka etkili faktörün bireylerin kişisel özellikleri olduğunu söylemek mümkündür. Dilmaç'ın (2009) araştırmasında, bireyin şefkat ve ilgi görme ihtiyacının artmasıyla siber zorbalık davranışının da arttığını belirtmiştir. Ayrıca aynı çalışmada agresyon ile siber zorbalık davranışı arasında pozitif bir ilişki ortaya konmuş, dayanıklılık ile yakın ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürme arttıkça da siber mağduriyetin azaldığı belirtilmiştir. Peker ve ark. (2012) 400 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada empatik yönden gelişmiş olmanın siber zorbalığa maruz kalmayı ve siber zorbalık davranışı göstermeyi azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Schoffstall ve Cohen'in (2011) çalışmasında, kendilik değeri, sosyal kabulü ve arkadaşlık kurma becerisi düşük; yalnızlık düzeyi yüksek düzeyde olan bireylerin siber zorbalık davranışlarına daha fazla katıldıklarını gözlemlemiştir. Bilgiz ve Peker (2020) de bireyin siber zorbalık davranışı göstermesinin altında yatan faktörlerden biri olarak yalnızlık yaşayan bireylerin daha fazla siber zorbalık yaptığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aile ilişkileri açısından bakıldığında; ebeveynlerin zorba davranışlarının olması, çocukların internet kullanırken denetlenmemesi ve internet kullanımına sınır getirilmemesi, ebeveynlerin çocuğa karşı aşırı hoşgörülü olması ve çocuğu serbest bırakması, aile ilişkilerinde sıcak bir ortamın olmaması ve ebeveyn ile çocuklar arasındaki bağlılığın zayıf olması, ebeveyn-çocuk arasındaki çatışmalar ve iletişimin zayıflığı siber zorbalık yapma nedenlerindedir (Li, 2010). Rigby'e (2013) göre zorbalığın ailesel özelliklerine bakıldığında; zorbalık genellikle bebekliklerinde ebeveynleriyle güvensiz kaçınan bağlanma

geliştirmişlerdir, ebeveynler çocuklarının gereksinimlerine karşı duyarlı değildir ve onları ihmal etmektedir, ebeveynler otoriter ebeveynlik tutumuna sahiptir ve çocuklardan sorgulamaksızın kurallara uymasını beklemektedir, çocuklar herhangi bir konuda başarısız olduklarında veya kurallara uymadıklarında fiziksel ve duygusal şiddetle cezalandırılır, bazı zorbaların ebeveynleri aşırı izin verici bir tutum izleyebilmektedir ve çocuklarını yeterince denetlememektedir, çocuklar ebeveynleriyle sürekli çatışma halindedir.

Siber zorbalıkla ilişkili belirtilen nedenlere ek olarak Eroğlu'nun (2014) araştırmasına göre de problemlili internet kullanımının siber mağduriyet açısından risk taşıdığı ifade etmek mümkündür. Problemlili internet kullanımı, bağımlılık olarak görülmeyen, kognitif ve davranışsal unsurların yol açtığı olumsuz bir sonuç olarak kabul edilmektedir. Bireylerin sosyal etkileşim ve duygu durumu düzenleme aracı olarak interneti kullanmaları esnasında özdenetimden yoksun olmaya, problemlili internet kullanımına ve beraberinde pek çok olumsuzluğa neden olabilmektedir (Caplan, 2010; Uzun ve Ünal, 2018).

Görüldüğü gibi siber zorbalığın nedenlerine ilişkin olarak tek ve net bir yanıt verememekle birlikte birçok faktörün bir araya gelmesiyle siber zorbalığın gerçekleşebildiğini ifade etmek mümkündür.

### Siber Zorbalık Türleri

Siber zorbalık, bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içermekle birlikte sadece tek bir yöntemle değil farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Willard (2007) siber zorbalık davranışlarını eylemlerin içeriğine göre yedi kategoride ele almıştır: kızdırma, kışkırtma (flaming), çevrimiçi taciz (online harassment), siber tehdit (cyberstalking), iftira (denigration), başka birisi gibi davranma (impersonation), ifşa etme (outing) ve dışlama (exclusion).

*Kızdırma/kışkırtma (flaming):* Çevrimiçi ortamda, en az iki kişi arasında gerçekleşen kızgınlık, düşmanlık, tehdit ve hakaret içerikli ifadelerin kullanılmasıdır. Kızdırma genellikle sohbet odaları, tartışma sayfaları, e-oyunlar gibi herkese açık ortamlarda meydana gelmektedir (Willard, 2007).

*Çevrimiçi taciz (online harassment):* Bireyin sürekli biçimde saldırgan, aşağılayan ve hakaret içerikli mesajlara maruz bırakılmasıdır. Çevrimiçi taciz, kızdırma/kışkırtmadan çevrimiçi tacizin daha uzun süreli olması ve kızdırma/kışkırtmada karşılıklılık söz konusuysen çevrimiçi tacizin sıklıkla tek taraflı olması açısından dolayı farklılaşmaktadır (Kowalski ve ark., 2012; Walker, 2009; Willard, 2007; Pekşen Süslü, 2016).

*Siber taciz (cyberstalking):* Tehdit ya da korku yaratmaya yönelik, tekrarlı, aşırı taciz ve iftirada bulunmaktır. Çevrimiçi taciz ile siber taciz arasındaki sınır çok net olmamakla birlikte çevrimiçi tacizin daha ciddi bir türü olarak ele alınabilir. Siber tacizde, sürekli tehditlere ve saldırganlığa maruz kalma mağdurda güvenlik endişesine yol açmaktadır (Kowalski ve ark., 2012; Willard, 2007).

*İftira, karalama (denigration):* İftira, birisini karalamak için sanal ortamda hakaret içeren, acımasız ve doğru olmayan söylentiler çıkarma olarak tanımlanmaktadır (Willard, 2007).

*Başka birisi gibi davranma (impersonation):* Başka birisi gibi davranma, bir bireyin sahip olduğu hesapların şifresini kırarak hesabına girerek, başkalarına karşı onu sıkıntıya sokacak, bireyin çevresinde saygınlığını kaybetmesine ve kendisini kötü hissetmesine yol açacak mesajları oymuş gibi göndermeyi içermektedir (Kowalski ve ark., 2012; Willard, 2007).

*İfşa etme (outing)*: Mağdur tarafından kişisel olarak algılanan ya da utanmasına sebebiyet verecek bir resmin, videonun, mağdura ait gizli bir bilginin, mağdurun gerçekleştirdiği kişisel bir görüşmenin içeriğinin diğer insanlara gönderilmesini ya da kamuya açık sanal ortamlarda paylaşılması olarak tanımlanmaktadır (Kowalski ve ark., 2008; Willard, 2007).

*Dışlama (exclusion)*: Bireyin online gruba alınmamasını veya içinde bulunduğu online gruptan çeşitli yollar kullanılarak birileri tarafından atılmasını içermektedir. Buna sosyal medya hesaplarında arkadaşlıktan çıkarılmak ya da online oyunda birini yendikten sonra yenilen kişinin arkadaşlarının birlik olarak yenen kişinin oyundaki aktivitelerini kısıtlaması ve oyuna katılmasını engellemesi örnek olarak verilebilir (Willard, 2007).

Bilişim ve iletişim teknolojileri alanında görülen gelişmelere paralel olarak literatüre siber zorbalık türleri ile ilgili ayrıca yeni kavramların da eklendiği görülmektedir. Bunlara örnek olarak; “sexting (çevrimiçi müstehcen fotoğraf paylaşımı)”, “griefing (çevrimiçi oyunbozanlık)” ve “trolling (çevrimiçi kışkırtma)” verilebilir.

Sexting (çevrimiçi müstehcen fotoğraf paylaşımı), bireyin rızası olmadan cinsel içerikli fotoğraflarının sanal ortamda paylaşılması olarak tanımlanmaktadır. Griefing (çevrimiçi oyunbozanlık), çevrimiçi oyunlarda diğer oyuncuların kasıtlı olarak taciz edilmesini içermektedir. Çevrimiçi oyunbozanlıkta amaç oyun oynamak veya oyunu kazanmak değil, diğer oyuncuları oyun esnasında sürekli biçimde rahatsız etmektir (Kowalski ve ark., 2008). Trolling (çevrimiçi kışkırtma) ise, hakaret etme ve provoke etme amacı taşıyan kışkırtıcı mesajlar göndermeye ek olarak, insanları dahil oldukları grubun amacından ya da ortamda yürütülen tartışmanın amacından saptırmayı amaçlamaktadır (Herring ve ark., 2002).

Siber zorbalığın bu kadar çok şekilde görülebiliyor olması, her zaman ve her yerde uygulanabilecek nitelikte olmasını kolaylaştırmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte zorbalık türlerinin de değişebileceği ve/veya artabileceği düşünülmektedir.

### **Siber Zorbalık Araçları**

Siber zorbalığın farklı türlerinin olmasının yanı sıra hangi araçlarla gerçekleştiği de önemlidir. Cep telefonları ve bilgisayarlar gibi çeşitli araçlar ile birlikte, anlık mesajlaşma, sohbet odaları, bloglar, e-posta ve metin mesajları kullanılarak siber zorbalık eylemi gerçekleştirilebilir (Kowalski ve ark., 2012; Swartz, 2009).

*Anlık mesajlaşma (instant messaging)*: Anlık mesajlaşma, bireyin internet yolu ile sosyal medya hesaplarındaki arkadaşlık listesinde yer alan kişilerle eş zamanlı olarak iletişim kurabilmesine imkân sağlamaktadır (Willard, 2007b). Siber zorba, anlık mesajlaşmayı mağdura tehdit içerikli ve aşağılayıcı mesajlar yollamak ve birden çok bireyle konuştuğunda bir konuşmada geçenleri anında diğer konuşmalara yapıştırmak amacıyla kullanmaktadır. Ayrıca siber zorbalar, anlık mesajlaşmayı, gerçek kimliklerini saklamalarını sağlayan sahte kullanıcı görüntüleri oluşturmak, bireyleri engelleyerek dışlamak veya başkalarının özel hayatları ile ilgili bilgileri çok sayıda insanla paylaşmak amacıyla kullanabilmektedir (Kowalski ve ark., 2008; Patchin ve Hinduja, 2006).

*E-posta (electronic mail)*: E-posta bir veya daha fazla alıcıya görsel, sözel ve/veya işitsel malzemeleri içeren mesajların gönderilmesine olanak sağlayan eş zamanlı olmayan (asenkrone) bir iletişim türüdür. E-posta yoluyla siber zorbalık iki şekilde gerçekleşmektedir. İlkinde siber zorba, mağdura doğrudan kendisi e-posta gönderebilmektedir. İkinci yolda ise

mağduru çeşitli pornografik ve alışveriş sitelerine üye yaparak birçok zararlı e-postayla karşılaşmasına neden olmaktadır (Kowalski ve diğerleri, 2008; Willard, 2007).

*Metin mesajlaşma (text messaging)*: Metin mesajları gönderme hizmetleri GSM operatörlerince sağlanmakta olup genellikle cep telefonlarıyla gerçekleştiği gibi bir bilgisayardan cep telefonuna da gönderilebilmektedir (Willard, 2007).

*Forumlar (forums)*: Özel bir konu alanı ile ilgilenen kişilerin kendi aralarında bu konular üzerinde tartışabildiği, fikir alışverişinde bulunabildiği, birbirlerinin sorunlarına çözüm önerileri sunabildikleri eş zamanlı olmayan iletişim ortamlarıdır. (Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007). Siber zorbalılar forumlar aracılığıyla diğer bireylerin düşünceleriyle alay edebilmekte, onları aşağılayabilmekte, tehdit edebilmekte ve diğer insanların saygınlığını zedeleyebilmektedir (Peker, 2013).

*Sosyal ağ siteleri (social networking sites)*: Sosyal ağ siteleri, kişilerin hesap açarak, kendileriyle ilgili bir profil oluşturdukları ve gerek tanıdıkları gerekse tanımadıkları insanlarla bağlantıya geçerek iletişim kurdukları uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Hinduja, Patchin, 2015). Dünya genelinde yaygın olarak kullanılan sosyal ağ sitelerine Facebook, Instagram ve Twitter örnek olarak verilebilir. Bu uygulamalar siber zorbanın, kimliğini gizleyerek çok sayıda hesap oluşturmasına ve mağdura farklı biriymiş gibi yaklaşmasına olanak sağlamaktadır (Rogers, 2010).

*Sohbet odaları (chat rooms)*: Sohbet odalarının temel amacı bireylerin diğer insanlarla görüşmesine ve bilgi paylaşımında bulunmasına imkân sağlamaktır. Sohbet odalarında siber zorbalık; mağdurla rızası olmadan cinsel konuşmalar yapılması, mağdurun duygu ve düşüncelerine saldırılması ve utandırılması, mağdurun sohbetten dışlanması veya mağdura iftira atılması olarak gerçekleşebilir (Bhat, 2008).

*Bloglar (blogs)*: Bloglar, genellikle bireyin anılarının, çeşitli konulardaki yorumlarının, görüşlerinin güncelden eskiye doğru sıralanmış bir şekilde yayınlandığı, diğer bireylerin de görebildiği ve yorum yapabildiği günlüğe benzeyen web siteleridir.

*Web siteleri (web sites)*: Web siteleri çoğunlukla bir ana sayfadan, metin ve fotoğraf gibi diğer belgelerden oluşmaktadır. Web siteleri, bir kişi, kuruluş veya organizasyon tarafından kurulabilmektedir (Willard, 2007).

Söz konusu araçların bazıları gün geçtikçe popülerliğini yitirse de bir kısmı bunu koruyabilmekte ve hatta arttırabilmektedir. Bu doğrultuda yine bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte siber zorbalığa yeni araçların da dâhil olabilmesi mümkün görünmektedir. Bu da aslında siber zorbalığın ortaya çıkma alanlarını ne kadar çok genişletebildiğinin bir göstergesidir.

### **Siber Zorbalığın Yaygınlığı**

Hem Türkiye’de hem dünyada yapılmış çalışmalara bakıldığında siber zorbalığın önemli bir sorun olduğu, gün geçtikçe yaygınlaştığı ve ülkeler arasında farklılıklar olsa da azımsanmayacak oranlarda görüldüğü dikkati çekmektedir. Ayrıca bu konuda yapılmış araştırmaların özellikle ergenler üzerinde yoğunlaştığı da görülmektedir.

Tayvan’da yapılmış bir çalışmada siber zorbalığın %20,4, siber mağduriyetin ise %34,9 oranında görüldüğü belirtilmektedir (Huang ve Chou, 2010). Mishna ve ark. (2012) tarafından

yapılan bir araştırmada katılımcıların % 23,8'inin siber mağdur olduğu, % 8'inin siber zorba olduğu ve % 25,7'sinin hem siber zorba hem de siber mağdur olduğu ifade edilmektedir. Laftman ve ark.nın (2013) çalışmasında ise katılımcıların % 5'inin siber mağduriyet yaşadığı, % 4'ünün siber zorbalık yaptığı, % 2'sinin ise hem siber zorbalık yaptığı hem de siber mağdur olduğu bulunmuştur. Selkie, Fales ve Moreno (2015), 10-19 yaşları arasındaki bireylerle gerçekleştirilmiş olan 139 araştırmanın meta analizi sonucunda; bireylerin % 1 ile % 41'inin siber zorbalık yaptığını; % 3 ile % 72'sinin siber mağduriyet yaşadığını; % 2,3 ile % 16,7'sinin ise hem siber zorba hem de siber mağdur olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Güney Kore'de 4000 ergenle yapılmış bir çalışmanın sonuçları ise ergenlerin % 6,3'ünün siber zorba, % 14,6'sının siber mağdur, %13,1'inin de hem siber zorba hem de siber mağdur olduğunu ortaya koymuştur (Lee ve Shin, 2017). Ergenler arasında siber zorbalık ve mağduriyet üzerine yapılan, 2007-2017 yılları arasında yayınlanan 76 çalışmanın sistematik bir incelemesinde, siber zorbalık yaygınlık oranlarının % 5,3 ile % 66,2 arasında, siber zorbalık mağduriyet oranlarının ise % 1,9 ile % 84,0 arasında görüldüğü tespit edilmiştir (Camerini, Marciano, Carrara ve Schulz, 2020).

Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında örneğin Dilmaç (2009) 666 öğrenciyle yaptığı bir araştırmada; üniversite öğrencilerinin %22,5'inin siber zorbalık yaptıkları, %55,3'ünün ise siber zorbalığa hayatlarında en az bir kez maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayas ve Horzum'un (2012) çalışması neticesinde ise ilköğretim öğrencilerinin %18,6'sının siber zorbalık mağduru olduğu, %11,6'sının ise siber zorbalık davranışlarını sergilediği görülmüştür. Çalışgan'ın (2013) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise %20,3'ünün hayatlarında en az bir kez; %8,2'sinin ise son bir ay içerisinde en az bir kez siber zorbalık mağduriyeti yaşadıkları görülmüştür. Bayram ve Sayılı'nın (2013) 612 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin %30,6'sı en az bir kez siber zorbalık mağduriyeti yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerle karşılaştırıldığında daha fazla siber zorbalık davranışı sergiledikleri, kadın öğrencilerin ise erkek öğrencilere nazaran daha fazla siber zorbalık mağduru oldukları bulunmuştur (Bayram ve Sayılı, 2013). Eroğlu'nun (2014) 606 lise öğrencisiyle yaptığı araştırmada % 10,4'ünün siber zorbalık yaptığı, % 6,94'ünün siber zorbalık mağduru olduğu, % 63,68'nin ise hem siber zorba hem de siber zorbalık mağduru olduğu görülmüştür. Çelik ve ark.nın (2015) 119 ortaokul öğrencisiyle yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre ise katılımcıların % 48,8'i en az bir defa siber zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Peker'in (2015) yapmış olduğu çalışmada ise, öğrencilerin %17'sinin siber zorbalık mağduru olduğu, %10,5'inin diğer bireylere siber zorbalık yaptığı ve %35,2'sinin ise hem siber zorbalık yaptığı hem de mağduriyet yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dursun, Gökçe ve Aytaç'ın (2020) 610 üniversite öğrencisinin dahil olduğu çalışmaları da, öğrencilerin %41,8'inin son 6 ay içinde en az bir defa siber zorbalığa maruz kaldıklarını, %47'sinin de siber zorbalığa tanık olduğunu göstermektedir. Öztürk (2020) 372 üniversite öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmasında da öğrencilerin %53'ünün siber zorbalık yaptığını, %59,7'sinin ise siber mağduriyet yaşadığını ortaya koymaktadır.

Görüldüğü gibi siber zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığı ile ilgili farklılıklar vardır. Genel olarak çalışmalara bakıldığında siber mağduriyet oranlarının siber zorbalık oranlarına göre daha yüksek çıktığı dikkati çekmektedir. Bunun nedenlerine ilişkin olarak aynı siber zorbaların birden fazla kişiye zorbalık yapıyor olabileceğini söylemek mümkündür. Yanı sıra siber zorbaların, siber zorbalık yaptıklarını itiraf etmek istememeleri de söz konusu olabilir (Erdur Baker ve Topçu, 2013; Pekşen Süslü, 2016). Ayrıca çalışmalar göstermektedir ki siber



zorba ve mağduriyet yaşantısına daha fazla odaklanıldığı ancak bu eyleme tanıklık etmenin de önemli bir yer teşkil ettiği unutulmamalıdır.

### Siber Zorbalığın Etkileri

Siber zorbalığın türü ne olursa olsun bireyler üzerinde pek çok olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, siber zorbalığın özellikle ergenlerin pek çok alandaki yaşantısını (duygusal, sosyal, akademik vs.) olumsuz olarak etkilediği ve bunun da uzun süreli olabildiği dikkati çekmektedir. Bireylerin kendilerine ait ses kayıtlarının, fotoğrafların, videoların vs. hemen hemen herkesin ulaşabileceği internet üzerinden ifşa edilmesi, birey üzerinde geleneksel zorbalığın oluşturduğu etkilerden kimi zaman daha fazla olumsuz etkilere yol açmakta ve bireyin hayatını uzun süreli olarak etkileyebilmektedir (Arıca 2011).

Rigby (2003), siber zorbalığın olumsuz sonuçlarını dört başlık altında toplamaktadır. Bu başlıklar; düşük psikolojik sağlık, düşük sosyal uyum, psikolojik problemler ve fiziksel hastalık belirtileridir. Psikolojik sağlıkla ilişkili olarak; mutsuzluk, düşük benlik saygısı, kızgınlık ve üzüntü gibi gerçekte psikolojik bir problem olmayan ancak hoş gitmeyen psikolojik durumlar söz konusudur. Düşük sosyal uyumla ilişkili olarak; okulu sevmeme, okula gitmeme, yalnızlık ve yalıtılmışlık gibi kişinin sosyal çevresine karşı duyduğu hoşnutsuzluk söz konusudur. Psikolojik problemlerle ilişkili olarak; yüksek kaygı düzeyi, depresyon ve intihar düşüncelerini içermekte olup, ilk iki kategoridekinden daha ciddi olması söz konusudur. Fiziksel rahatsızlıkla ilişkili olarak ise; tıbben tanısı konmuş fiziksel hastalık belirtilerini kapsamaması söz konusudur ki psikosomatik belirtiler bu grupta değerlendirilebilir (Rigby, 2003). Ayrıca zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okullarını güvenli olmayan yerler olarak görmeleri, okuldan ayrılmak istemeleri hatta bırakmaları da söz konusudur (Kochenderfer ve Ladd, 1996; Batsche ve Knoff, 1994; Furniss, 2000).

11506 çocuk ve genç bireyleri ele alan toplamda 25 makalenin kapsamlı bir metaanaliz çalışmasına göre, siber zorbalık mağduriyeti yaşan gençlerde intihar davranışı gösterme, intihar girişiminde bulunma ve intihar düşüncesinde olma sıklığının yaklaşık olarak 2 kat daha fazla olduğuna dikkat çekilmiştir (John ve ark., 2018).

Siber zorbalık, mağduriyet yaşayanların akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini olduğu kadar aslında siber zorbalık davranışı sergileyenlerin gelişimini de olumsuz açıdan etkilemektedir. Hinduja ve Patchin'e göre (2008) mağdurlar, siber zorbalık yaşadıkları süreçte sosyal ilişkilerden kaçınıp yalnız kalmayı tercih ederken, zorbalar ise kendileri gibi zorbalık davranışı gösteren veya buna eğilimli akranlarıyla geniş bir arkadaşlık ağı kurmaktadır. Sahip oldukları bu ilişki ağı da zorbalık yapan öğrencilerin sadece zorbalık davranışı göstermeleriyle kalmayıp başka suç davranışları gösterme, alkol ve madde bağımlılığı geliştirme ve akademik yaşantılarında problemler yaşama riskini arttırmaktadır. Ayrıca, siber zorbalığın yaşandığı bir okulda, siber zorbalık davranışı gösterenler ve siber zorbalık mağdurları kadar diğer öğrencilerin de bu süreçten etkilenmesi söz konusudur. Çünkü mağdurlar siber zorbalık davranışına internet aracılığı ile tüm öğrencilerin gözü önünde maruz kalmaktadır. Diğer öğrenciler de bu durumda gerek seyirci kalarak gerekse mağdurla alay ederek siber zorbalığın bir parçası haline gelmektedir. Sonuç olarak siber zorbalık aslında bir okuldaki tüm öğrencilerin gelişimlerini ve yaşantısını olumsuz olarak etkilemektedir (Bourassa, 2012).



Siber zorbalığın mağdur üzerindeki etkilerinin boyutu bireylere göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, maruz kalınan siber zorbalığın yoğunluğuna, süresine, mağdurun psikolojik durumuna ve siber zorbalığın neden olduğu strese karşı mağdurun göstermiş olduğu dirence göre değişebilmektedir (Özer, 2016).

### **Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri**

Araştırmalar, siber zorbalıkla başa çıkma konusunda mağdurların kendilerini korumak için siber zorbayı engellemek, kullanıcı hesaplarının şifrelerini değiştirmek, cep telefonu numarasını değiştirmek, servis sağlayıcısıyla iletişime geçmek, yasal mercilere başvurmak gibi yöntemlere başvurduğunu göstermektedir. Bunların yanı sıra siber mağdurun tercih ettiği yöntemler arasında siber zorbayı uyarmak, yardım istemek, siber zorbalık davranışı gösteren kişi veya kişilere aynı şekilde karşılık vermek, sanal ortamdan uzaklaşmak ve görmezden gelmek de yer almaktadır.

Siber mağdurların genellikle yaşadıkları durumu başkalarıyla paylaşma noktasında isteksiz davrandığı görülmektedir. Bunun nedeni başkalarıyla paylaşmaları durumunda durumun daha da kötüleşeceğini ve yetişkinlerin teknolojiyi kullanmaları konusunda çeşitli kısıtlamalar getireceğini düşünmeleri ve yetişkinlerin kendilerine yardım edebileceğine inanmamalarıdır (Agastson ve ark., 2007; Slonje ve Smith, 2008; Smith ve Shu, 2000). Oysa ki Mason'a (2008) göre siber zorbalık, bir yetişkinin müdahalesi ile büyük oranda çözüme ulaşabilen bir durumdur.

Varjas ve ark. (2014) siber zorbalık mağduru olan ergenlerle yaptığı görüşmede ergenlerin üç tür başa çıkma becerisi kullandığını belirtmiştir. Bunlar, tepkisel, önleyici ve hiçbir şey yapmama şeklindedir. Tepkisel başa çıkma stratejileri, mesajları silerek veya görmezden gelerek durumdan kaçınmayı; önleyici başa çıkma stratejileri ise siber zorbayla konuşma ve güvenliğin artırılmasını içermektedir.

### **Siber Zorbalığın Önlenmesi**

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerine sahip olmak çok kolay ve vazgeçilmezdir. Kullanımı engellenmenin mümkün olmadığı göz önüne alındığında önemli olanın bunları doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmeyi öğrenmek olduğu düşünülmektedir. Bu aşamada özellikle okullara, öğretmenlere, anne ve babalara büyük bir pay düşmektedir.

Eroğlu'na (2014) göre okullarda öğrencilerin siber zorbalık konusundaki farkındalıklarını arttırıcı konferans, seminer gibi çalışmaların düzenlenmesi ve okulun her köşesine bilgilendirici afişlerin asılması, öğrencilere yaka rozetleri dağıtılması gibi çeşitli kampanyaların olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Siber zorbalık farkındalığı ve mücadele etmeyi amaçlayan bir dersin olması ve bu derste öğrencilere siber zorbalığın hedefi olan bireyleri nasıl fark edebilecekleri, siber zorbalığa seyirci olmak yerine zorbalığa tepkide bulunmanın önemi gibi konulara yer vermenin faydalı olacağı düşünülmektedir (Agatston ve ark., 2007). Ayrıca okulların emniyet birimleri ile iletişim içinde olması, zorbalıkla ilgili davalar açısından öğrenci ve ailelerin bilgilendirilmesi önerilmektedir. Siber zorbaların yaptıkları davranışların yasal bir sonucu olacağı konusunda bilgilendirilmeleri ayrıca öfke kontrolünü sağlayabilmeleri ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri, mağdurun yaşadığı sıkıntılarla empati yapabilmeleri açısından desteklenmeleri gerekmektedir (Kiriakidis ve Kavoura 2010).

Siber zorbalığın önlenmesi konusunda akranların eğitimi kadar öğretmenlerin eğitimi de önem taşımaktadır. Özellikle hangi eylemlerin siber zorbalık olduğu, bireyleri nasıl etkilediği ve bu sorunla nasıl başa çıkılabileceğinin öğretmenler tarafından bilinmesi, siber zorbalığın azaltılması ve önlenmesi açısından katkı sağlayacaktır (Hinduja ve Patchin, 2013; Altundağ ve Ayas, 2018)

Ailelerin etkili internet kullanımı ve çocukların internet etkinliklerini nasıl denetleyecekleri konusunda bilinçlenmelerini sağlamaya yönelik müdahale programlarının düzenlenmesi öncelikle çocukların interneti riskli biçimde kullanmalarını sonuç olarak da siber zorbalıkla ilişkili davranışlar göstermelerini önleyeceği bildirilmektedir (Eroğlu 2011). Aksaray'a (2011) göre, anne-baba ilgisi ve gözetimi çocukların ve ergenlerin siber zorbalık mağduriyeti yaşamamasını veya siber zorbalık yapmasını büyük oranda azaltmaktadır. Çocukların ve gençlerin büyük bir çoğunluğu yaşadıkları siber zorbalık deneyimini ebeveynlerine anlatamamakta ve dolayısıyla öncelikle ebeveynlerin teknoloji konusunda kendilerini geliştirmeleri, çocuklarıyla açık bir iletişim içerisinde olmaları, çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olarak interneti ve diğer teknolojik iletişim araçlarını nasıl kullanacakları konusunda onlara rehberlik yapmaları, siber zorbalıkla ilgili bilgi sahibi olmaları, bu konuda çocuklarını uyarmaları ve belli kurallar ile sınırlamalar koymaları gerekmektedir (Aksaray, 2011).

Siber zorbalık sorunuyla mücadele etme konusunda ülkeler bazında bakıldığında başta Amerika Birleşik Devletleri'nin faaliyetlerde bulunduğu görülmektedir. ABD çapında en fazla bilinen ve gündemde kalan siber zorbalık mağduru Megan Meier'in intiharından sonra "Megan Meier Siber Zorbalığı Önleme Yasası" (Megan Meier Cyberbullying Prevention Act) ismiyle bir yasa teklifi hazırlanmış olup 50 eyaletten 20'sinde siber zorbalığı kapsayan düzenlemeler mevcuttur. Ayrıca hükümet tarafından yürütülen "Çocukları İnternetin Zararlarından Koruma Eylemi 2000" (CIPA), "Zorbalığı Önleme ve Farkındalığı Arttırma" programlarının yanı sıra "Cyberangels" (Siber Melekler), "Siber Zorbalığın Sonlandırılması Organizasyonu" (ETCB) gibi sivil toplum kuruluşlarının da siber zorbalıkla mücadele açısından önemli çalışmalar yürüttüğü bilinmektedir. Siber zorbalık konusunda kapsamlı yasal düzenleme yapan ülkelerden birisi olan Kanada, 2013 tarihinde 214 sayılı Siber Zorbalığı Önleme Yasası'nı (The Cyberbullying Prevention Act) çıkartmıştır. İngiltere'de ise siber zorbalık suçunun tanımıyla ilgili herhangi bir yasal düzenleme olmamakla beraber siber taciz ve siber zorbalık mağduriyeti yaşayanların haklarını arayabilecekleri genel tanımların yapıldığı bazı yasal düzenlemeler mevcut olduğu bilinmektedir. Ayrıca resmi kurumların siber zorbalıkla mücadele kapsamında sivil toplum örgütleri ve üniversitelerle işbirliği içerisinde olarak geniş çaplı çalışmalar yürütmesi söz konusudur. Siber zorbalıkla mücadele konusunda önemli adımlar atan bir başka ülkenin Avustralya olduğu görülmektedir. Avustralya hükümetinin hem çocuk ve gençlere hem de ailelere farkındalık kazandırma ve onları bilinçlendirme çabası içinde olduğu bilinmektedir. (Baştürk Akca ve ark., 2014; Yetim, 2015).

Türkiye'ye baktığımızda siber zorbalık ile ilgili doğrudan bir hüküm veya kanun bulunmamaktadır. Ancak 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda yer alan Tehdit (106. Madde), Kişilerin huzur ve sükûnunu bozma (123. Madde), Hakaret (125. Madde), Haberleşmenin gizliliğini ihlal (132. Madde), Kişiler arasındaki konuşmaların dinlenmesi ve kayda alınması (133. Madde), Özel hayatın gizliliğini ihlal (134. Madde), Kişisel verilerin kaydedilmesi (135.

Madde) gibi maddelerin gerçekleşen siber zorbalık tipinin özel olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda uygulama alanı bulabilmesi söz konusudur. Ancak yine de siber zorbalığa ilişkin olarak oluşturulacak bir mevzuata ihtiyaç duyulmaktadır.

## TARTIŞMA

Bu derleme çalışmasında siber zorbalık nedenleri, yaygınlığı, etkileri ve önlenmesi çerçevesinde ele alınmıştır. Öncelikle siber zorbalıkla ilgili araştırmaların çoğunlukla ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Huang ve Chou, 2010; Mishna ve ark., 2012; Laftman ve ark., 2013; Selkie, Fales ve Moreno, 2015; Lee ve Shin, 2017; Camerini, Marciano, Carrara ve Schulz, 2020; Dilmaç, 2009; Ayas ve Horzum, 2012; Çalışgan, 2013; Bayram ve Saylı, 2013; Eroğlu, 2014; Çelik ve ark., 2015; Peker, 2015; Dursun, Gökçe ve Aytaç, 2020; Öztürk, 2020). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri arasında siber zorba ve/veya mağdur olma oranlarının % 80'lere kadar varabildiğini ve bu oranların yüksekliği bakımından, bu yaş gruplarına mercek tutulmasının önemini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra TÜİK (2020) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması sonuçlarına göre 2020 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde internet kullanım oranının %79,0 olduğu ve bilgi-iletişim teknolojilerine her yaş grubunun ulaşabiliyor olması düşünüldüğünde aslında sadece ergenlerle değil yetişkin örneklemeyle de çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca siber zorbalık ve mağduriyet oranlarının dikkati çektiği çalışmalarda bu olaya tanıklık etmenin önemini göz ardı edilemediği görülmekte olup siber zorbalık eylemine tanıklık eden bireylerin de gerek yaygınlığı gerekse eyleme tanıklık etme nedenleri ve etkilerine yönelik araştırmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada Dursun, Gökçe ve Aytaç'ın (2020) çalışması, üniversite öğrencilerinin %47'sinin siber zorbalığa tanık olduğunu göstermekte olup siber zorbalığa tanıklık etmenin önemli olduğuna dikkati çekmektedir.

Siber zorbalığın bu kadar yaygın olarak görüldüğü noktada neden ortaya çıktığının bilinmesi ihtiyacı doğmaktadır. Bu konudaki araştırmalar dürtüsellik, yalnızlık, bireyin şefkat ve ilgi görme ihtiyacının olması, ebeveyn-çocuk arasındaki bağlılığın zayıf, iletişimin kopuk olması, akran etkisi gibi pek çok neden ortaya koymaktadır. Bireyin siber zorba ya da mağdur olmasına zemin oluşturan risk faktörlerinin çok boyutlu olması bu konunun daha detaylı incelenmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Gün geçtikçe yaygınlaşan ve daha çok araştırılmakta olan siber zorbalığın etkileri açısından bakıldığında ise okula gitmeme, yalnızlık, yalıtılmışlık, kaygı bozuklukları, depresyon, intihar davranışı gibi sonuçlarının olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda böylesi ağır sonuçları olabilen siber zorbalığı önleme açısından ihtiyacın ne kadar gerekli ve önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada önleme çalışmalarının hem Türkiye'de hem de dünyada gün geçtikçe arttığı görülse de henüz yeterli olmadığı ve müdahale programlarının geliştirilmesinin elzem olduğu düşünülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Siber zorbalık daha çok son yıllarda araştırılan bir konu olmasına rağmen, bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha da ilerleyeceği göz önüne alındığında bu sorunun daha önemli bir hale geleceği ihtimali kaçınılmazdır. Bu doğrultuda özellikle ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ile yapılmış çalışmaların ağırlıkta olduğu dikkati çekmekte fakat herkesin bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşabildiği bir zamanda aslında her yaş grubundan kişilerin dâhil olduğu

çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Siber zorbalığın gerek nedenleri gerekse sonuçları açısından farklı veriler elde etmek mümkün olabileceğinden farklı değişkenlerin katıldığı daha kapsamlı araştırmaların da yapılması gerekliliği göze çarpmaktadır. Ayrıca literatürdeki çalışmalara bakıldığında siber zorba ve mağdura yönelik çalışmaların daha ağırlıkta olduğu ancak bu eyleme tanıklık etmenin de önemli bir yer teşkil ettiği göz önüne alındığında tanıklık eden bireylere yönelik araştırmaların da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireylerin her an ve her yerde siber zorbalığa maruz kalabileceği düşünüldüğünde bu sorunun ortadan kaldırılması için toplumdaki her bireyin farkındalık sahibi olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada özellikle küçük yaşlardan itibaren çocuklara doğru internet kullanımı konusunda bilgilendirme yapılması, güvenli internet kullanımının ve medya okuryazarlığının ders içeriklerine dâhil edilmesinin siber zorbalığı önleme açısından etkin bir rolü olacağı öngörülmektedir. Bunun yanı sıra siber zorbalık açısından aile ilişkilerinin de önemli olması nedeniyle aile içinde demokratik tutumların sergilenmesi, ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin sağlanması, çocukların internet kullanımının denetlenmesinin de siber zorbalığın önüne geçebilmek açısından önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Okul yöneticileri ve danışmanlarının siber zorbalığı önlemeye yönelik farkındalık ve müdahale programlarının hazırlanmasının aile, toplum arasında işbirliği sağlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca siber zorbalıkla ilişkili mevzuat düzenlemelerinin yanı sıra bireylerin haklarının neler olduğu ve nasıl yol izleyebilecekleri konusunda da bilgilendirme ve destek mekanizmalarının daha etkin bir işleyişinin olmasına duyulan ihtiyaç yadsınamaz.

## KAYNAKÇA

- Agatston, P.W., Kowalski R. & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 59-60.
- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(2), 405-432.
- Altundağ, Y. ve Ayas, T. (2018). Öğretmenler için sanal zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry, 19*(Special issue.1), 84-92.
- Arıcak, O. T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi, 2*(6), 10-12.
- Ayas, T, ve Horzum, M.B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online, 11*(2), 369-380
- Baştürk Akca, E., Sayımer, İ., Balaban Salı, J. ve Ergün Başak, B. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalardaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR), 2*(Özel Sayı), 17-30.

- Batsche, G. M. ve Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-175.
- Bayram, N. ve Saylı, M. (2013). Üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık davranışı. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 107-116.
- Belsey, B. (2006). Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation. 25 Aralık 2018 tarihinde [http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying\\_Article\\_by\\_Bill\\_Belsey.pdf](http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf) adresinden erişildi.
- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal Of Guidance And Counselling*, 18(1), 53-66.
- Bilgiz, S., ve Peker, A. (2020). Ergenlerde kişisel ve çevresel faktörlerin siber zorbalık davranışını yordaması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 430-447.
- Bourassa, C. A. L. (2012). Student cyberbullying: raising awareness for school counselors. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, University of Wisconsin-Stout, Menomonie, ABD. 16 Ocak 2019 tarihinde <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2012/2012bourassac.pdf> adresinden erişildi.
- Çalışgan, H. (2013). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ve siber zorbalık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Camerini, A.-L., Marciano, L., Carrara, A. ve Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>.
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089-1097.
- Çelik, A., Çelen F.K. ve Seferoğlu, S.S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık ve sanal mağduriyet durumlarının incelenmesi. XVII. *Akademik Bilişim Konferansı (AB15)*, 4-6 Şubat 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dikmen M. ve Tuncer M. (2017). Akademisyenlerin siber zorbalığa yönelik algıları ve mücadele etme yöntemleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 675-686.
- Dilmaç B. (2009). Cyberbullying: A preliminary report on college students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1307-1325.
- Dursun, S., Gökçe, A. ve Aytaç, S. (2020). Siber zorbalık: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry*, 13(2) , 465-485.
- Erdur Baker, Ö. ve Topçu,Ç. (2013). *Siberzorbalık*. (Ed. M. ,Kalkan ve C., Kaygusuz). Ankara: ANI Yayıncılık.
- Eroğlu, Y. (2011). *Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları, internet kullanım sıklığı ve siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.



- Eroğlu, Y. (2014). *Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyeti yordayan risk etmenlerini belirlemeye yönelik bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Uludağ.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime - is it? *Education and the Law*, 12(1), 9-29.
- Herring, S., Job-Siuder, K., Scheckler, R. ve S. Barab (2002). Searching for safety online: Managing 'trolling' ina feminist forum. *The Information Society*, 18(5), 371-384.
- Hinduja, S. ve Patchin, J.W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711-722.
- Hinduja, S., ve Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schooyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Second Edition. California: Corwin Press.
- Huang, Y., ve Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26, 1581-1590.
- John A., Glendenning AC., Marchant A., Montgomery P., Stewart A., Wood S., Lloyd K. ve Hawton K. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review. *Journal of medical internet research*, 20(4), e129.
- Kavuk Kalender, M., Bulu, Ş. ve Keser H. (2018) Siber zorbalık tehlike düzeyi ölçeğinin ortaokul ve lise formlarının geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 569-587.
- Kiriakidis, SP., Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Fam Community Health*, 33, 82-93.
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kowalski, R. M., Limber, S. E. ve Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. ve Agatston, W. P. (2008). *Cyber bullying in the digital age*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Publishing.
- Laftman, S. B., Modin, B. ve Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweeden. *Children and Youth Services Review*, 35, 112-119.
- Lee, C. ve Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Comput. Hum. Behav.*, 68, 352-358.
- Li, Q. (2008). A cross cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of aggression. Maltreatment & Trauma*, 19(4), 372-392.
- Mason, K.L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.



- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. ve Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies, and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34, 63-70.
- Nişanyan Sözlük. 10 Nisan 2021 tarihinde <https://www.nisanyansozluk.com/?k=%C5%9Fiddet> adresinden erişildi.
- Odabaşı, H.F., Kabakçı, I. ve Çoklar, A. N. (2007). *İnternet, çocuk ve aile*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervension. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.
- Olweus, D. (2003). A profil of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Özer, G. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeyleri ile siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin siber zorbalıkla baş etme stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve mağduriyet yaşantılarında karanlık üçlü kişilik özellikleri ve dürtüsellüğün etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Patchin, J.W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psikoeğitim programının problemli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyberbullying status of secondary school students. *Education and Science*, 40(181), 57-75.
- Peker, A., Eroğlu, Y. ve Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2),185-206
- Pekşen Süslü, D. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkiler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K. (2013). Bullying in schools and its relation to parenting and family life. *Family Matters*, 92, 61.
- Rogers, V. (2010). *Cyberbullying: Activities to help children and teens to stay safe in a texting, twittering, social networking world*. (1. bs.). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

- Scaglione, J. ve Scaglione, A. R. (2006). *Bully-proofing children: A practical, hands-on guide to stop bullying*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Schoffstall, C.L. ve Cohen, R. (2011). Cyber aggression: The relation between online offenders and offline social competence. *Social Development*, 20, 587-604.
- Selkie, E.M., Fales, J.L. ve Moreno, M.A. (2015). Cyberbullying prevalence among US middle and high schooleaged adolescents: A systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health* (basımda) 24 Kasım 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X15003821> adresinden erişildi.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P. K. ve Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193-212.
- Swartz, M. K. (2009). Cyberbullying: An extension of the schoolyard. *Journal of Pediatric Health Care*, 23, 281-282.
- Türk Ceza Kanunu. 10 Nisan 2021 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu Sözlük. *Şiddet*. 10 Nisan 2021 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması 2020*. 10 Nisan 2021 tarihinde [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanım-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanım-Arastirmasi-2020-33679) adresinden erişildi.
- Uzun, A. M. ve Ünal, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(1), 83-100.
- Walker, J.L. (2009). *The contextualized rapid resolution cycle intervention model for cyberbullying*. Yayımlanmamış doktora tezi, Arizona State University, Arizona.
- World Health Organization (2002). *World report on violence and health*. Geneva: WHO. World Health Organization.
- Willard, N. (2002). *Computer ethics, etiquette, and safety for the 21st-century student*. Eugene, OR: ISTE.
- Willard, N. (2007). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Center for Safe and Responsible Use. 10 Nisan 2021 tarihinde <http://www.cyberbully.org/docs/cpct.educators.pdf> adresinden erişildi.
- Willard, N. E. (2007b). *Cyberbullying and cyberthreats*. USA: Research Press.
- Ybarra, M. ve Mitchell, K. (2007). Prevalence and frequency of internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41, 189-195.
- Yetim, S. (2015). Siber zorbalık, Türkiye ve ABD karşılaştırması (ABD v. Drew Dosyası). *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 28 (120), 325-384.



## 4-6 Yaş Çocuğa Sahip Ailelerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukları İle İletişimlerinin İncelenmesi

*Investigation the Communication of Families with 4-6 Age Children with their Children in the Covid-19 Pandemic Process*

Saniye Selin Döğçer<sup>\*1</sup>

Fatma Elif Kılınç<sup>2</sup>

\* Sorumlu yazar

Corresponding author

<sup>1</sup> Araş. Gör., Biruni Üniversitesi, Türkiye

Ress.Assist., Biruni University, Turkey

sdoger@biruni.edu.tr

ORCID ID 0000-0002-9988-3127

<sup>2</sup> Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Turkey

fekilinc@ybu.edu.tr

ORCID ID 0000-0001-8372-5047

Makale geliş tarihi / First received : 08.12.2020

Makale kabul tarihi / Accepted : 23.04.2021

### Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır. Ayrıca Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurul Koordinatörlüğünden (Tarih:21.05.2020 Sayı:84892257-604.01.02-E.15650) gerekli izinler alınmıştır.

4- Katılımcılardan Bilgilendirilmiş Onam Formu alınmış; gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 14%

### Atf bilgisi / Citation:

Döğçer, S. S., Kılınç, F. E (2021). 4-6 yaş çocuğa sahip ailelerin covid-19 pandemi sürecinde çocukları ile iletişimlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 480-496.

**ÖZ**

Özel ve sosyal hayatı sınırlandıran bir dönem olan Covid-19 pandemi sürecinde çocuklar ve anne babalar uzun ve belirsiz bir süre karantina dönemi yaşadı. Bu araştırma anne babaların çocukları ile olan iletişimlerinde pandemi öncesi ve sırasında meydana gelen değişimi değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 48-72 aylık çocuğa sahip 212 anne baba katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ve Arabacı tarafından 2011 yılında geliştirilen Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) kullanılmıştır. SPSS paket programı ile veriler analiz edilmiş, değişkenler arasındaki farklılığı belirlemek için Mann-Witney U Testi ve Kruskal Wallis Testi, Covid-19 Pandemi öncesi ve Covid-19 Pandemi sırası arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre anne - baba - çocuk iletişimde konuşma, dinleme ve mesaj alt boyutlarında pandemi öncesi ve pandemi sırasında anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırma bulgularına göre sosyal hayatın sınırlandırılması, anne babaların çocukları ile geçirdikleri sürenin artması, rutinlerinde meydana gelen ani değişikliklerin anne baba çocuk arasındaki iletişimi etkilediği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler**

Covid-19, İletişim, Çocuk

**ABSTRACT**

During the Covid-19 pandemic, a period that restricts private and social life, children and parents lived a long and indefinite period of quarantine. This research was carried out to evaluate the change in the communication of parents with their children before and during the pandemic. 212 parents with 48-72 months old children participated in the study. Demographic Information Form prepared by the researcher and Mother-Father-Child Communication Assessment Tool developed by Arabacı in 2011 were used as data collection tool in the research. The data were analyzed with the SPSS package program, the Mann-Witney U Test and Kruskal Wallis Test was used to determine the relationship between variables, and the Wilcoxon Signed Ranks Test was used to determine the relationship between pre-Covid-19 and Covid-19 pandemic order. According to the findings of the research, there was a significant difference in the sub-dimensions of speech, listening and message in parent-child communication before and during the pandemic. According to the findings of the research, it was revealed that the limitation of social life, the increase of the time spent with the parents and the sudden changes in their routines affect the communication between the parents and the child.

**Keywords**

Covid-19, Communication, Child

## GİRİŞ

İnsanlığın karşılaştığı felaketlerden birisi de salgın hastalıklardır ve tarih boyunca devletleri, toplumları, insanları derinden etkileyerek; ticari faaliyetlere darbe vurmuş ve sosyal yaşamı zedelemiştir (Ekiz vd, 2020). Salgın; enfeksiyon hastalığının bir toplumda, bölgede ya da mevsimde beklenen normal sıklığından daha fazla görülmesi olarak tanımlanmaktadır (Hacımustafaoğlu ve Önermen, 2018). Çin'in Hubei eyaleti Wuhan Şehrinde etiyojisi bilinmeyen benzeri görülmemiş bir pnömoni salgını Aralık 2019'da ortaya çıktı ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından Covid-19 olarak adlandırıldı (National Health Commission, 2020). Covid-19 dünya çapında sağlık için büyük bir tehdit ve küresel ekonomi için bir tehlike olarak algılanmakta olup, insanların günlük davranışlarını farklılaştırarak; panik, anksiyete, depresyon duygularına neden olmakla birlikte sık sık yoğun korkuları tetikleyerek yaşamlarını etkilemiştir.

Çocukların Covid-19'a yakalanma riski yetişkinlerden daha az gibi görülmüş, Çin'in raporlarına göre salgından ilk etkilenen çocuklar ve ergenler olarak belirlenmiştir. Çocuklar bu süreçte psikolojik olarak etkilenmekte ve çocuklarda bazı davranışsal problemler görülmektedir (Weir, 2020). Çocuklar Covid-19 salgınının dramatik etkisine kayıtsız değillerdir. Yaşadıkları korkular, belirsizlikler, fiziksel ve sosyal izolasyon deneyimlerine karşı tepkilerini ve duygularını anlamak ve onların ihtiyaçlarını doğru bir şekilde karşılamak süreçle baş etmelerinde büyük öneme sahiptir. Şubat 2020'nin ikinci haftasında Shaanxi Eyaletinde yapılan bir ön çalışmada, 3-18 yaş arası 320 çocuk ve ergen (168 kız ve 142 erkek) arasında en yaygın görülen psikolojik ve davranışsal sorunlar olarak; dikkat dağınıklığı, sinirlilik ve salgın hakkında soru sorma korkusu olduğu görülmüştür. Yapılan başka bir ön çalışmada ise 3-6 yaş çocukların daha büyük çocuklara göre aile üyelerinin ve kendilerinin enfeksiyona yakalanma korkusu semptomunu daha fazla gösterdiği görülmüştür (Jiao vd., 2020). Jiao vd.nin (2020) yaptığı bir çalışmada medya eğlencesinin, aileler tarafından çocuklarının sıkıntısını hafifletmek ve yaşadıkları olumsuz durumla ilgili endişelerini gidermek için okuma ve fiziksel egzersizden daha büyük ölçüde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de ilk tespit edilen Covid-19 vakası Sağlık Bakanlığı tarafından 10 Mart 2020 tarihinde açıklanarak virüse bağlı ilk ölüm 15 Mart 2020 tarihinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 16 Mart tarihi itibari ile okullar önce bir hafta tatil edilerek, 23 Mart tarihi itibari ile uzaktan eğitim süreci başlamıştır. 4 Mayıs tarihinden itibaren 20 yaş altı çocuklarda sokağa çıkma kısıtlaması yürürlüğe sokularak çocukların sosyal izolasyonu sağlanmıştır. Kamu kurumları ve özel kurumlar esnek çalışma ve evden çalışma düzenine geçiş yaptığından dolayı anne ve babaların da sosyal hayatları sınırlandırılmıştır. Bu uygulamalar doğrultusunda çocukların ve ailelerin evde olduğu tüm sosyal yaşamlarının sonlandığı yeni bir döneme başlanmıştır.

İletişim, duyguların ve fikirlerin sözel veya sözel olmayan yollarla bilinçli-bilinçsiz, amaçlı-amaçsız aktarıldığı, alındığı, yorumlandığı bir süreçtir (Berko vd., 2011). İletişim; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olarak üç ana başlıkta incelenmektedir. Anne-baba-çocuk arasında oluşan ilk iletişim doğum öncesi dönemden itibaren başlamaktadır. Hamilelik haberinin alınması ile anne - baba çocuk ile iletişim kurmakta, onunla konuşmakta ve ona sevgi göstermektedir. Yapılan çalışmalara göre anne karnındayken çocukların hissettiklerini,

duyabildiklerini ve anne karnında sık duydukları müzik, ses tonu ve benzerini doğum sonrasında hatırlamakta ve kriz anlarında onlar aracılığı ile rahatladığı görülmektedir (Teie, 2016). Doğum sonrası anne baba çocuk arasında iletişim çeşitlenmekte ve şekillenmektedir. Anne babanın çocuğu ile iletişim kurarken kullandığı jest, mimik, ses tonu, cümlesinin doğruluğu veya yanlışlığı, üslubu, sözleri, davranışı, bakışları büyük önem taşımaktadır. Anne babanın kaygı ve stres durumu, sosyal yaşamı, iş hayatı, anne babalık ve eş olarak birbirlerine olan davranışları aile içi iletişimi oluşturmakla birlikte anne babanın çocuğu ile iletişimin temel taşlarını oluşturmaktadır. Anne babanın çocuğu ile kurduğu iletişimin niteliği, aile içi iletişim, oyun sırasında kurulan iletişim, çocuk ile yapılan konuşmalar; ergenlik dönemi ilişkilerini, akranları ile olan iletişim ve etkileşimini, akademik başarısını ve sosyal hayattaki konumlarını etkilediği görülmektedir. Çin'in Shaanxi Eyaleti'nde çalışan çocuk doktorları, Covid-19 salgınının psikolojik sonuçlarından korumada çocuk ve ergenlerde dayanıklılığı artırma stratejisini izlemiştir. Çinli çocuk doktorları tarafından ebeveynlere önerilen önlemler; korku ve endişelerini gidermek için çocuklarla iletişimi arttırmak, yalnızlığı hafifletmek için işbirlikçi oyunlar oynamak, fiziksel aktiviteli etkinlikleri teşvik etmek ve stresi azaltmak için olumlu bir psikolojik tutum modellemek amacıyla müzik terapisini ve şarkıları kullanmayı önermektedirler (Jiao vd., 2020). Erken çocukluk yıllarında aile içi iletişimin önemi dikkate alındığında özellikle ailelerin ve çocukların yoğun bir şekilde etkilendiği pandemi sürecinde virüs, karantina gibi kavramlara yabancı olan çocuklarla kurulan iletişimin hassasiyeti nedeni ile aile-çocuk ilişki biçimlerini belirleme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmada Covid-19 Pandemi sürecini evde geçiren, 4-6 yaş çocuğa sahip anne babaların çocukları ile olan iletişimlerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi amaçlanmaktadır.

### **Etik Prosedür**

Araştırmanın örneklemini belirlenirken çalışmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynler dahil edilmiştir. Araştırma süresince ebeveynlerin araştırmadan ayrılacakları, istemedikleri soruya cevap vermeyecekleri anlatılarak onam formu alınmıştır. Araştırma kapsamında ebeveynlerin IP adresi, mail, ad-soyad gibi kişisel bilgileri edinilmemiş, istenmemiştir. Bu çalışmadaki prosedürler Helsinki Bildirgesine uygundur. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır. Ayrıca Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurul Koordinatörlüğünden (Tarih:21.05.2020 Sayı:84892257-604.01.02-E.15650) gerekli izinler alınmıştır.

### **YÖNTEM**

Bu araştırma; Covid-19 Pandemi sürecinde okulların tatil edilmesi, anne-babaların iş hayatlarının sınırlandırılması ile kısıtlanmalı sosyal hayata geçen ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerini kendi gözlerinden Covid-19 Pandemi öncesi ve Covid-19 Pandemi sırasında nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

#### ***Araştırmanın Modeli***

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

#### ***Evren ve Örneklem***



Araştırmanın evrenini 4-6 yaş çocuğa sahip ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 4-6 yaş çocuğa sahip, çalışmaya katılmayı kabul eden, ulaşılabilen ebeveynler oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; güvenilirlik, zaman ve parasal açıdan en uygun olan ve araştırmaya gönüllü katılımcıların seçildiği örnekleme yöntemidir (Koç-Başaran, 2017).

### *Veri Toplama Araçları*

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ve Arabacı tarafından 2011 yılında geliştirilen Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) kullanılmıştır. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı 37 soru 5 alt boyuttan (konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim, empati) oluşan 5'li likert derecelendirmeden oluşmaktadır. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) test-tekrar test korelasyonları, konuşma alt boyutu için .93, dinleme alt boyutu için .96, mesaj alt boyutu için .98, sözsüz iletişim alt boyutu için .95 ve empati alt boyutu için .96 olarak belirlenmiştir. İki uygulama sonuçları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Yapılan araştırmada Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve bu değer 0.816 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer 0.70'in üzerinde olduğundan, yüksek bir güvenilirlik göstergesi olarak kabul edilmiştir (Erkuş, 2006).

### *Veri Toplama Süreçleri*

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle, Etik Kurul Koordinatörlüğünden 21.05.2020 tarih ve 84892257-604.01.02-E.15650 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama işlemlerinin yürütülmesi için örneklem doğrultusunda çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin onam formunu doldurmalarıyla veri toplama süreci başlatılmıştır.

Çalışmanın verileri Google Form aracılığıyla katılmayı kabul eden 212 ebeveynin Covid-19 pandemisi öncesi ve sırası yaşamlarını temel alarak doldurmaları istenmiş ve bu doğrultuda elde edilmiştir.

### *Verilerin Analizi*

Veriler analiz edilirken SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri analizi öncesinde verilerin dağılımına bakılmış çarpıklığın -1,023, basıklığın ise -2,018 olduğu görülmüştür. Değerler -1 ile +1 arasında bir değer olmaması verilerin normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2019). Elde edilen verilerin Covid-19 Pandemi öncesi ve Covid-19 Pandemi sırası arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla normallik dağılımları incelenmiş Kolmogorov-Smirnov değeri .007 ( $<0.05$ ) olması nedeni ile verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş olup, bu nedenle değişkenler arasındaki farklılık için MannWhitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi, pandemi öncesi ve sırasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

**BULGULAR**

Araştırmaya katılan toplam 212 anne babanın 58'i 48-60 aylık, 154'ü 61-72 aylık, %49,1'i kız, %50,9'u erkek çocuğa sahiptir. Araştırmaya katılan annelerin %72,6'sı, babaların ise %66'sı 30-39 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan anne babaların %40,6'sı tek çocuğa, %37,7'si ise iki çocuğa sahiptir. Araştırmaya katılan annelerin %46,7'si, babaların ise %41'i lisans derecesinde öğrenime sahipken; annelerin %42,9'u çalışmıyor, %26,4'ü evde online çalışıyor, babaların ise %49,5'i her gün işe gitmeye devam etmektedir.

Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen bulguların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği Pandemi Öncesi ve Sırası Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Pandemi Öncesi - Pandemi Sırası	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Konuşma	Negatif Sıralar	78	54.15	4224	-5.387	.000*
	Pozitif Sıralar	24	42.88	1029		
	Eşit	110				
Dinleme	Negatif Sıralar	46	40.12	1845.5	-3.602	.002*
	Pozitif Sıralar	26	30.10	782.5		
	Eşit	140				
Mesaj	Negatif Sıralar	30	40.58	1217.5	-3.398	.001*
	Pozitif Sıralar	60	47.96	2877.5		
	Eşit	122				
Sözsüz İletişim	Negatif Sıralar	26	30.73	799	-0.252	.801
	Pozitif Sıralar	29	25.55	741		
	Eşit	157				
Empati	Negatif Sıralar	37	27.28	1009.5	-1.469	.142
	Pozitif Sıralar	20	32.18	643.5		
	Eşit	155				

\*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeğinin konuşma, dinleme ve mesaj alt boyutlarında pandemi öncesi ve pandemi sırası puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir (p<.05). Sözsüz iletişim ve empati alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları ile yaş ve cinsiyet arasında farklılığa ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği Pandemi Öncesi ve Sırası Mann Whitney U- Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		S.O.	S.T.	U	p	
Yaş	Konuşma	Pandemi Öncesi	48-60	111.6	6474.5	.453
			61-72	104.5	16103.4	
	Pandemi Sırası		48-60	112.2	6509.5	.838
			61-72	104.3	16068.5	
	Dinleme	Pandemi Öncesi	48-60	116.09	6733.5	.155
			61-72	102.8	15844.5	
	Pandemi Sırası		48-60	117.6	6823	.099
			61-72	102.3	1575	
	Mesaj	Pandemi Öncesi	48-60	101.7	5862	.427
			61-72	108.5	16716	
	Pandemi Sırası		48-60	102.7	5957.5	.580
			61-72	107.9	16620.5	
	Sözsüz İletişim	Pandemi Öncesi	48-60	112.3	6518.5	.383
			61-72	104.2	16059.5	
	Pandemi Sırası		48-60	115.9	6723	.163
			61-72	102.9	15855	
	Empati	Pandemi Öncesi	48-60	107.8	6257.5	.839
			61-72	105.9	16320.5	
Pandemi Sırası		48-60	106.6	6184	.986	
		61-72	106.4	16394		
Cinsiyet	Konuşma	Pandemi Öncesi	Kız	103.9	10808.5	.547
			Erkek	108.9	11769.5	
	Pandemi Sırası		Kız	99.9	10395	.126
			Erkek	112.8	12183	
	Dinleme	Pandemi Öncesi	Kız	100.3	10436	.145
			Erkek	112.4	12142	
	Pandemi Sırası		Kız	101.7	10578	.257
			Erkek	111.1	12000	
	Mesaj	Pandemi Öncesi	Kız	109.9	11434	.421
			Erkek	103.1	11144	
	Pandemi Sırası		Kız	111.7	11621.5	.220
			Erkek	101.4	10956.5	
	Sözsüz İletişim	Pandemi Öncesi	Kız	110.2	11465	.376
			Erkek	102.9	11113	
	Pandemi Sırası		Kız	106.3	11061.5	.974
			Erkek	106.6	11516.5	
	Empati	Pandemi Öncesi	Kız	106.4	11382	.462
			Erkek	103.6	1196	
Pandemi Sırası		Kız	107.2	11153.5	.862	
		Erkek	105.7	11424.5		

Tablo 2 incelendiğinde Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p < 0.05$ ).

Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları ile kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu arasındaki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği Pandemi Öncesi ve Sırası Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	n	Konuşma Pandemi Öncesi		Konuşma Pandemi Sırası		Dinleme Pandemi Öncesi		Dinleme Pandemi Sırası		Mesaj Pandemi Öncesi		Mesaj Pandemi Sırası		Sözsüz İletişim Pandemi Öncesi		Sözsüz İletişim Pandemi Sırası		Empati Pandemi Öncesi		Empati Pandemi Sırası		
		x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	x <sup>2</sup>	p	
Kardeş sayısı	tek çocuk	86																				
	1 kardeş	80																				
	2 kardeş	35	15.4	.004*	16.04	.003*	12.4	.014	17.3	.002*	.413	.981	.826	.935	12.9	.012*	14.2	.007*	16.1	.003*	20.6	.000*
	3 kardeş	10																				
	4 kardeş	1																				
Anne öğrenim	İlkokul	11																				
	Lise	45																				
	Önlisans	31	10.1	.038	5.02	.285	3.67	.451	2.35	.672	2.06	.725	2.06	.718	8.94	.062	6.16	.187	20.4	.000	11.9	.018
	Lisans	99																				
	Yüksek lisans	26																				
Baba öğrenim	İlkokul	16																				
	Lise	56																				
	Önlisans	30	1.65	.795	1.94	.745	3.11	.540	7.57	.110	3.45	.484	4.57	.334	1.55	.817	2.65	.617	2.32	.676	.860	.930
	Lisans	87																				
	Yüksek lisans	23																				

\*p&lt;.05

Tablo 3 incelendiğinde Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeğinin konuşma, dinleme, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında kardeş sayısı değişkenine göre ortalamalar arasında pandemi öncesi ve sırasında anlamlı fark görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Anne ve baba öğrenim durumu ile Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği arasında pandemi öncesi ve sırası puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

## TARTIŞMA

Araştırma sonucunda çalışma grubuna dahil edilen ebeveynlerin kendi gözüyle pandemi öncesi ve pandemi sırası değerlendirmeleri doğrultusunda Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği konuşma, dinleme ve mesaj alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne baba çocuk arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi, öncelikle anne babanın birey olarak ruh sağlıklarının iyi olması ve anne babanın kendi aralarındaki ilişkinin sağlıklı olmasına bağlıdır. Ailede anne babanın birbirleri ile iletişimi, çocuğun anne ile iletişimi babayı, çocuğun babası ile olan iletişimi de anneyi etkilemektedir. Okul öncesi dönem çocukları çok iyi gözlemcilerdir. İnsan ilişkilerinde önemli rol oynayan işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin davranışları, anne babaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanırlar. Anne babanın çocukları ile sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmeleri için kendilerine güvenli, işbirlikçi, stres ve kaygı düzeyi düşük aynı zamanda da kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekir. İspanya'da yapılan bir çalışmaya göre Covid-19 nedeniyle evdeki aile hapsi aile üyelerinin ilk haftadan sonra %34,6'sının kendilerini gergin hissettiklerini ortaya koymuştur (Ayuso vd., 2020). Araştırmadan elde edilen sonuçlarda Covid-19 Pandemi süreci gibi özel bir biyolojik afet döneminde anne babanın çocukları ile iletişimlerinde konuşma ve dinleme alt boyutlarında pandemi öncesi ortalamaların daha yüksek olduğu, mesaj alt boyutunda ise pandemi sırasına ait ortalamaların yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal hayatı sınırlayan hatta sıfırlayan ve evde karantina süreci olan Covid-19 Pandemi dönemi anne baba çocuk arasındaki iletişimi etkilemiştir. Anne baba çocuk sürekli iletişim ve etkileşim halinde olduğu için konuşma ve dinleme alt boyutlarındaki farklılaşma pandemi sırasında görece pandemi öncesine göre düşüktür. Konuşma, kişinin kendisi ve çevresi ile dengeli bir ilişki kurma ve sürdürmesine yarayan sesli sembollerin yer aldığı sözel iletişim kurma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Anne babalar çocukları ile doğru, açık ve etkili bir iletişim kurduklarında çocuklarda aynı şekilde iletişim kurarak onlara karşılık verirler (Zolten ve Long, 2020). Etkili iletişimin temeli olan dinleme psikolojik bir süreç olarak, kişinin ses ve konuşma görüntülerinin farkına varmasıyla ve onlara dikkatini odaklamasıyla başlayıp, iletilen işitsel işaretleri tanınması, hatırlaması ve anlamlandırması aşamalarından oluşmaktadır (Arabacı, 2011). Anne ve babası tarafından dinlendiğini bilen çocuk, kendisini daha huzurlu ve rahat hissetmektedir. Böylece duygusal ve sosyal yönden sağlıklı bir gelişim seyretmesine katkı sağlamaktadır. Sonuçlara göre Pandemi sırasında birlikte yaşanan sürenin ve iletişimin artması aile içinde konuşma ve dinleme becerilerine olumsuz yansımıştır. Mesaj alt boyutundaki farklılaşma ise pandemi sırasına ait ortalamalar lehine görülmektedir. Mesaj, bilginin, anlamın, duygu ve düşüncelerin kodlanarak sözlü-sözsüz ya da yazılı bir anlatımla alıcı kişiye semboller aracılığıyla ulaştırılmasıdır. Mesajın iletilmesinde geçmiş yaşantılar, iletilecek konu hakkındaki bilgi ve beceriler, tutum ve alışkanlıklar, sosyal ve kültürel ortam etkili olmaktadır (Hargie vd., 2004). Bu doğrultuda pandemi sırasında ailede birlikte geçirilen sürenin artması ortak yaşantı alanını arttırmış ve mesajların anlamlandırılmasında artışa neden olmuştur. Anne babalar çocuklarıyla konuşurken, verdiği bilgilerde çocuğun yaşını ve anlama seviyesini dikkate alması gerekir. Hayatı tehdit eden hastalıklarla ilgili hassas ve etkili iletişimin çocuklar ve ailelerinin uzun süreli psikolojik refahı için büyük faydası vardır. Covid-19 Pandemi süreci ile değişen rutinler, sosyal hayatlarının sınırlanması nedeniyle çocuklar, ailelerindeki değişiklikler hakkında dürüst bilgiye ihtiyaç duyarlar; bu bilgi olmadığında, çocuklar durumu kendi başlarına anlamlandırmaya çalışırlar (Nielsen-Saines vd., 2019).



İletişimin etkili olmasını sağlamak, süreci yönetmeyi kolaylaştırmak için çocuğun gelişim düzeyine göre sakin, sabırlı bir şekilde anlatma çocuk ile iletişimde önemlidir. Yapılan çalışmaların sonucunda anne-babaları ile sağlıklı iletişim içinde olan çocukların diğerlerine göre daha az endişeli tavır sergiledikleri ve arkadaş ilişkilerinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Çağdaş, 2015). Covid-19 Pandemi sırasında anne babaların çocukları ile iletişimde konuşma, dinleme ve mesaj alt boyutları, puan ortalamalarının pandemi öncesine göre düşük olduğu için salgın sürecinde çocukların endişeli ve kaygılı olması muhtemeldir. Lee (2020) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ebeveynlerin çoğu (% 52) finansal kaygıların ve sosyal izolasyonun (% 50) ebeveynliğin önünde gittiğini, çocuklarına sıcaklık göstermelerine ve çocuklarına yakın hissetmelerine rağmen, ebeveynlerin çoğu (% 61) son 2 hafta içinde en az bir kez çocuklarına bağırıldığını veya çığlık attığını, her 5 kişiden 1'inin (% 20) son 2 hafta içinde en az bir kez çocuğuna şaplak veya tokat attığını, çocuklarına daha sık bağırıldığını veya çığlık attığını (% 19) belirtmişlerdir.

Pandemi ve evden çalışma ile evde bu kadar çok zaman geçirmek ebeveynlik süresinin artmasına neden olmuştur. Pandemi öncesinde ve sırasında çocuklarla geçirilen zaman kıyaslandığında, ortalama günlük süre artmıştır. Önceden, çocuk bakımı 2 saat 48 dakikayken (Eurostat, 2010) pandemi ev karantinaları sırasında 3 saat 42 dakika olarak bulgulanmıştır (Ayuso vd., 2020). Bu, çocuklu ailelerin işlerini ve aile yaşamlarını dengelemelerini, özellikle annelerin hayatlarını çok zorlaştırmıştır (Barnés, 2020).

Stres, aile ilişkileri için bir risk faktörü oluşturabilen problem çözme kapasitesine, karar verme sürecine ve çatışma yönetimine zarar verme eğilimindedir (Soares ve Modesto, 2020). Vale do Rio dos Sinos Üniversitesi Bebekle İlgili Çalışmalar Merkezi tarafından toplanan bilgilere göre, aileler için en büyük zorluklar; birden fazla görevle uğraşmak, çocuklara ilgi göstermek, bir rutin oluşturmak, çocuklarla oynamak, neler olduğunu açıklamak, görevleri paylaşmak ve okul faaliyetlerine yardımcı olmak olarak belirtmişlerdir (Da Silva vd., 2020). Kore'de Pandemi yaşamının aile içi ilişkilerine etkisinin incelendiği çalışmada aile zamanındaki büyük artış, aile ilişkilerinin kalitesinde hem olumlu hem de olumsuz roller oynadığı, Covid-19'dan önce yakın ve şefkatli ilişkileri olan aileler için pandemi, eşleriyle veya çocukları ile ev dışında dikkatleri dağılmadan samimi zaman geçirmelerine yardımcı olmuştur. Bununla birlikte, aile üyeleriyle artan etkileşimler genellikle anlaşmazlıkları, gerilimleri ve memnuniyetsizliği artırdığını belirlemişlerdir (Lee vd., 2020). Özellikle çocukların ve annelerinin Covid-19 sürecinin sebep olduğu fiziksel, psikolojik, istihdam gibi sorunlardan dolayı aile içi şiddet görmeye karşı daha savunmasız oldukları ifade edilmiştir (Bradbury-Jones ve Isham, 2020). Bu dönemde çocuğa yönelik aile içi şiddetinde arttığı belirtilmektedir (Yanke, 2020). Ayrıca okulların ve kreslerin kapatılması, çalışan anneleri çocukların bakım ihtiyaçlarını karşılama konusunda büyük ölçüde zorlamıştır (Alon vd., 2020). Yapılan çalışmada, anne babaların çocukları ile konuşma alt boyutunda pandemi öncesi ve sırasında farklılıklar olması ev rutinlerindeki değişiklikler, anne babanın iş yaşamındaki değişiklikler, birlikte geçirilen vakit süresindeki artış etkili olmuştur. Covid-19 Pandemi sürecinde psikolojik sağlamlığın azaldığı, bireylerin maddi ve manevi olarak etkilendiği bir dönemde anne baba ve çocuk arasındaki iletişimde doğru orantılı olarak olumsuz yönde etkilenmiştir. Anne babaların iş yaşamının eve taşınması, Türk toplumunda yaygın olan büyükanne-babaların ev yaşamına olan desteklerinin pandemi nedeniyle azalması ve hatta yok olması, çocukların bütün gün evde olmaları, akranları da dahil olmak üzere anne baba haricinde kimseyle iletişimlerinin olmaması, anne babaların kurallar ile çocuklarının istekleri ve değişen hayat rutinleri arasında

bocalamaları gibi etkenler dinleme alt boyutunda pandemi öncesine göre farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışmaların aksine Başaran ve Aksoy (2020) tarafından yapılan 26 ebeveyn ile aile içi pandemi yaşamlarını değerlendirdikleri çalışmada pandemi yaşamının aile içi ilişkileri olumlu etkiye sahip olduğu, etkileşimi arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgu ise Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği konuşma, dinleme, sözsüz iletişim ve empati altı boyutlarında kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmaktadır. Çalışmada tek çocuğa sahip olan ailelerin nispeten iki çocuğa sahip ailelere göre iletişimleri anlamlı düzeyde yüksektir. Anne babaların iki çocuğa sahip olmanın verdiği kaygı, sorumluluk, çocuklar arası bireysel farklılıklar, kardeş ilişkileri gibi unsurlar iletişimi etkilemektedir. Margolis ve Myrskyl (2011) yaptıkları çalışmada, anne-babaların çocuklarının sayısı arttıkça, mutluluk düzeylerinin de buna paralel olarak azaldığını belirlemişlerdir. Arabacı ve Ömeroğlu (2013) tarafından yapılan 48-72 aylık çocukların iletişimlerinin incelendiği çalışmada da çok çocuğa sahip anne-babaların, az sayıda çocuğa sahip olan ailelere göre daha zayıf iletişime sahip olduğu görülmüştür. Fakat, Meriç ve Özyürek (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise 48-72 aylık çocukların kardeş sayısı ve anneleri ile olan iletişimleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Üçok (2014) tarafından yapılan çalışmada çocuğun yaşının anne baba iletişim algılarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaş değişkenine göre anne-baba-çocuk arasındaki iletişimde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın örneklem grubunun yaş dağılımının eşit olmamasının bulguya etki edebileceğinden bu çalışmanın sınırlılığıdır.

Anne babaların çocukları ile iletişimlerinin çocuklarının cinsiyetine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre farklılıkların olmaması anne babaların kız ve erkek çocuklarına aynı tutum ve davranışlarla yaklaştığını, çocukların cinsiyetine göre değil bireysel farklılıklarına göre iletişimlerini şekillendirdiklerini ortaya koymuştur. Meriç ve Özyürek (2018) tarafından yapılan araştırmada anne-çocuk sözsüz iletişimde çocukların cinsiyeti arasında anlamlı farklılık görülürken, baba - çocuk sözsüz iletişimde cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014) ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çocuğun kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ama cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulgulamışlardır. Doğan (2019)'nın yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocukları ile iletişim puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Roberts vd. (1984) 3-12 yaş çocuğa sahip ebeveynlerle yaptıkları çalışmada, çocuğun cinsiyetinin çocuk yetiştirmede farklılık oluşturduğunu, bu farkın erken çocukluk döneminden itibaren başlayıp devam ettiğini saptamışlardır. Üçok (2014) tarafından yapılan araştırmada anne-baba-çocuk arasındaki iletişimin konuşma, dinleme, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık gösterirken, mesaj boyutunda farklılık göstermemektedir. Connel ve Prinz (2002) aile - çocuk etkileşiminin kız çocuklarının lehine farklılaştığını bulmuştur. Çocuğun cinsiyetinin iletişime olan etkisine yönelik bulgular farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularında ki farklılıklar kültürel, kuşaksal, çalışmanın örnekleme gibi faktörlerden dolayı oluşmaktadır.

Anne babanın öğrenim durumunun çocukları ile iletişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenim durumu arttıkça farkındalık, doğru iletişim ve etkileşim kurma becerileri de gelişmektedir. Elde edilen bulgular çalışmanın hipotezini desteklememektedir. Anne babanın öğrenim durumu çocukları ile iletişimlerini etkilemediği görülmüştür. Meriç ve Özyürek (2018), Saygıdeğer (2004) ve Sarıyüce Körükçü (2004) tarafından yapılan çalışmalarda anne - çocuk iletişimi ile annenin öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Uçmaz Halıcıoğlu (2004) yaptığı araştırmasında, yükseköğretim mezunu olan annelerin, empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bozdağ (2006), Dalkılıç (2006), Yılmaz ve Çimen (2008), Toy (2007) tarafından yapılan çalışmalarda annelerin öğrenim durumları ile iletişim becerileri arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Hergüner vd. (1997), Tepeköylü vd. (2009), Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmalarda baba öğrenim durumu ile iletişim becerileri arasında farklılık olmadığı saptanmıştır. Köyceğiz ve Özbey (2019) tarafından yapılan çalışmada ise baba öğrenim durumu ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yapılan çalışmalarda anne baba öğrenim durumunun çocuk ile iletişiminde etkili bir unsur olup olmadığına dair bulgular farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların oluşmasına neden olan anne babanın mizacı, kaygı ve stres durumu, sahip oldukları anne baba tutumu, anne babanın birbiri ile iletişimi, iş yaşamı, sosyal hayat gibi değişkenler ele alınarak daha detaylı incelenmelidir.

Araştırmada, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu gibi değişkenlere göre analizler yapılmıştır. İleriki çalışmalarda farklı değişkenlere göre analizler yapılabilir. Araştırmada kullanılan veriler ulaşılabilen, çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerden elde edilmiştir. Başka çalışmalarda örneklem büyüklüğü genişletilebilir, anne-baba-çocuk ayrı ayrı ya da bütün olarak değerlendirilerek görüşleri alınabilir. Ayrıca, pandemi döneminde teması azaltmak için en erişilebilir değerlendirme yöntemlerinden biri olmasına rağmen, Google form aracılığıyla nicel veri toplamanın bazı sınırlamaları vardır. Google formları geniş kitlelere ulaştırmanın zorluğu, katılımcıların soruları yarıda bırakıp çalışmayı bırakma olasılığı ve internet kesintileri nedeniyle veri kaybı yaşanması sınırlamalar arasındadır. Araştırmada özel bir dönem olan Covid-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının aile içi iletişimlerinde meydana gelen değişimi ortaya koyduğu için özgün ve günceldir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma özel bir dönem olan Covid-19 pandemi sürecinde aile içi iletişimde meydana gelen değişiklikleri göstermesi açısından önemlidir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeğinin konuşma, dinleme ve mesaj alt boyutlarında pandemi öncesi ve sırasına göre anlamlı ilişki varken; sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında pandemi öncesi ve sırasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunlara ek olarak araştırmada anne baba çocuk iletişimde pandemi öncesi ve sırasında yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Kardeş sayısı ile konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. İletişimi etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları, iş yaşamları, rutinleri bu unsurlar arasında yer almaktadır. Çalışma sonuçları doğrultusunda da rutinlerde, okul-iş yaşamında meydana gelen değişikliklerin aile içi iletişimde değişikliklerin ortaya çıktığını göstermektedir.

Çalışma doğrultusunda araştırmacılara öneriler de bulunulabilir.

- Anne ve babanın birbiri ile iletişimleri ve çocukları ile olan iletişimleri ayrı bir şekilde değerlendirilerek daha detaylı değerlendirilmesi faydalı olacaktır.
- Bu araştırmada 48-72 aylık çocuklarla anne baba iletişimi sınırlı tutulmuştur. Sonraki çalışmalarda daha farklı yaş gruplarına ulaşılması iletişimin belirlenebilmesi açısından faydalı olacaktır.
- İlerleyen çalışmalarda iletişimi etkileyen diğer unsurları da ele alan daha detaylı ve kapsayıcı çalışmaların yapılması anne baba çocuk arasındaki iletişimi etkileyen unsurları göstermesi ve bu doğrultuda müdahale, destek çalışmalarının yapılması yararlı olacaktır.
- Anne baba çocuk arasında doğum öncesi ile başlayan olan iletişimi geliştirmek amacıyla anne ve babaları bu doğrultuda anne baba okullarına, eğitim programlarına, projelere dahil etmek aralarındaki iletişimi destekleyecek ve güçlendirecektir.
- Pandemi sürecinde ki ev yaşamlarını ve ilişkilerini gözleyici, kesit ilişki çalışmalarıyla anne-baba-çocuk iletişimi ve etkileşimi kapsamlı gözlemlenerek uygun eğitim ve müdahale programlarının uygulanmasında yarar sağlayacaktır.
- Nitel araştırma yöntemleriyle derinlemesine görüşmeler yapılarak anne baba çocuk iletişimi daha kapsayıcı bir şekilde değerlendirilerek, incelenebilir.
- Özel bir dönem olan Covid-19'dan etkilenen anne - baba - çocuk iletişimini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik eğitim programları, deneysel araştırmalar tasarlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Alon, T. M., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J. ve Tertilt, M. (2020). The impact of covid-19 on gender equality. *National Bureau of Economic Research*, 1-39.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne - babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-53.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayuso, L., Requena, F., Rodriguez, O. ve Khamis, N. (2020). The effect of covid-19 confinement on the spanish family: adaptation or change? *Journal of Comparative Family Studies*, 51(3-4), 274-287.
- Barnés, H. G. (2020). Ni en el colegio ni en casa: millones de niños y familias españolas en un callejón sin salida. *El Confidencial*. 12 Ocak 2021 tarihinde [https://www.elconfidencial.com/espana/2020-05-14/colegio-casa-millones-ninos-familias-espanolas\\_2593767/](https://www.elconfidencial.com/espana/2020-05-14/colegio-casa-millones-ninos-familias-espanolas_2593767/) adresinden erişildi.
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne babaları korona-virüs (Covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.

- Berko, R. M., Wolwin, A. D. ve Wolwin, D. R. (2011). *Communicating: a social and career focus*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bozdağ, H. (2006). *Kadının eğitim durumunun aile içi iletişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bradbury-Jones, C. ve Isham, L. (2020). The pandemic paradox: the consequences of covid-19 on domestic violence. *Journal of Clinical Nursing*, 29(13-14), 2047-2049.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Connel, C. ve Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent child interactions on school readiness and social skill development for low-income african american children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Çağdaş, A. (2015). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Da Silva, I. M., Lordello, S. R., Schmidt, B. ve De Melo Mietto, G. S. (2020). Brazilian families facing the covid-19 outbreak. *Journal of Comparative Family Studies*, 51(3-4), 324-336.
- Doğan, S. (2019). *Problem çözme becerileri ve akıllı telefon bağımlılığı belirtilerinin ebeveyn çocuk iletişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ekiz, T., İlman, E. ve Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile covid-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınlar.
- Eurostat (2010). *Time use survey*. 12 Ocak 2021 tarihinde <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database> adresinden erişildi.
- Hacımustafaoğlu, M. ve Önürmen, Ö. (2018). Enfeksiyon hastalıkları pratiğinde salgın tanımlanması. *Çocuk Enfeksiyon Hastalıkları Derneği*, 12(4), 172-173.
- Hargie, O., Dickson, D. ve Tourish, D. (2004). *Communication skills for effective management*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hergüner, G., Güven, Ö. ve Yaman, M. (1997). Sporun üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 95- 101.
- Jiao, M. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, F. S., Jiao, F. Y., Mantovani, M. P. ve Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the covid-19 epidemic. *The Journal of Pediatric*, 221, 264-266.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495.



- Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during covid-19. *Lancet Child Adolescent Health*. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30109-7.
- Lee, J. Chin, M. ve Sung, M. (2020). How has covid-19 changed family life and well-being in Korea? *Journal of Comparative Family Studies*, 51(3-4).
- Margolis, R. ve Myrskyl, M. (2011). A global perspective on happiness and fertility. *Population and Development Review*. doi: 10.1111/j.1728-4457.2011.00389.x.
- Meriç, A. ve Özyürek, A. (2018). Anne-babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla iletişimlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(73), 391-411.
- National Health Commission. (2020). *Update on the epidemic situation of the new coronavirus pneumonia as of 24:00 on March 24*. 25 Temmuz 2020 tarihinde <http://en.nhc.gov.cn> adresinden erişildi.
- Nielsen-Saines, K., Brasil, P., Kerin, T., Vasconcelos, Z., Gabaglia, C. R., Damasceno, L., Pone, M., Carvalho, L., Pone, S., Zin, A., Tsui, I., Salles, T., Cunha, D., Costa, R., Malacarne, J., Reis, A., Hasue, R., Aizawa, C., Genovesi, F., Einspieler, C., Marschik, P., Pereira, J., Gaw, S., Adachi, K., Cherry, J., Xu, Z., Cheng, G. ve Moreira, M. (2019). Delayed childhood neurodevelopment and neurosensory alterations in the second year of life in a prospective cohort of zivk-exposed children. *Nature Medicine*, 25, 1213–1217.
- Roberts, G. C., Block, J. H. ve Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55(2), 586-597.
- Saygıdeğer, A. (2004). *Benlik saygısı düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre iletişim becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarıyüce - Körükçü, Ö. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların öz saygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Soares, M. R. Z. ve Modesto, J. G. (2020). *Estratégia de resolução de conflitos aplicada a famílias*. *Sociedade Brasileira de Psicologia*. 12 Ocak 2021 tarihinde <https://www.sbpsonline.org.br/enfrentamento-covid19> adresinden erişildi.
- Tarkoçin, S. ve Tuzcuoğlu, N. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 339-354.
- Teie, D. (2016). A Comparative analysis of the universal elements of music and the fetal environment. *Frontiers in Psychology*, 7, 1158.
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M. ve Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 115-124.



- Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uçmaz - Halicioğlu, İ. (2004). *Annelerin empatik beceri düzeyleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üçok, A. (2014). *Ailede anne baba çocuk iletişimi üzerine sosyolojik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Weir, K. (2020). Life after covid-19: making space for growth. *American Psychological Association*, 51(4).
- Yanke, R. (2020). Crece la violencia contra menores en el hogar por el aislamiento: Mi familia no me habla, me siento sola y me he acabado cortando. *El Mundo*. 12 Ocak 2021 tarihinde <https://www.elmundo.es/papel/historias/2020/05/07/5eb2ebc821efa029508b462e.html> adresinden erişildi.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14.
- Zolten, K. ve Long, N. (2020). Parent-child communication. 25 Temmuz 2020 tarihinde <https://parenting-ed.org/wp-content/themes/parenting-ed/files/handouts/communication-parent-to-child.pdf> adresinden erişildi.