



E-ISSN: 2149-2786

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

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

**CİLT/Volume
18**

**SAYI/Issue
1**

**YIL/Year
2021**

**Yayınlanma Tarihi / Publication Date
29.04.2021**

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

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

Sahibi / Publisher

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

Prof. Dr. Niyazi CAN (Rektör / Rector)

Baş Editör / Chief Editor

Prof. Dr. Burcu ERŞAHAN

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Burcu ERŞAHAN
Prof. Dr. İbrahim Ethem TAŞ
Prof. Dr. Orhan DOĞAN
Prof. Dr. Mehmet Akif ÖZDOĞAN
Doç. Dr. Burak TELLİ
Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ
Doç. Dr. Mustafa ÇABUK
Doç. Dr. Sadi GEDİK
Dr. Öğr. Üyesi Cuma SUNGUR
Dr. Öğr. Üyesi Meltem KILIÇ

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

İngilizce Düzeltmen / English Redactor
Öğr. Gör. Şerife DURNA

Şekil ve Dizgi Sorumlusu
Doç. Dr. Burak TELLİ
Dr. Öğr. Üyesi Meltem KILIÇ

Teknik Koordinatör
Zafer TABAK

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress :

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

	0 344 280 18 46
Tel	0 344 280 18 45
	0 344 280 18 48
Faks	0 344 280 18 40
E-mail	ksusbd@ksu.edu.tr

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

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

DANIŞMA KURULU* / Advisory Board*

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

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

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

E-ISSN: 2149-2786

Cilt / Volume: 18, Sayı / Issue: 1, Yıl / Year: 2021

Yayın Tarihi / Publication Date: 29.04.2021

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES

Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Kuramı, Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi ve Yapılandırmacı Yaklaşım Basamaklarının Akademik Başarı Üzerinde Etkisinin Karşılaştırılması

Comparison of Cooperative Learning Theory, Discovery Learning Strategy and Constructivist Approach Steps on Academic Achievement in Science Education

Sakine Serap AVGIN, Büşra UYGUN

1-16

Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif Müfettişi Atamaları Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation About the Appointmens of Inspectors of Education in 1910 in the State of Ottoman

Sadık ÇETİN, Ayhan DOĞAN

17-45

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine İlişkin Görüşleri

The Opinions of Prospective Social Studies Teachers about Table-, Graph- and Diagram-Making and Interpretation Skills

Esen DURMUŞ, Dilan KURUYER

46-71

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri ve Matematik Dersine Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Determination of Secondary School Students' Science and Maths Engagement

72-88

<i>Levels and Investigation in Terms of Various Variables</i> Selçuk FIRAT, Esra AÇIKGÜL FIRAT	
Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumlarının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Empathy Situations in Narrative Texts in Middle School Turkish Textbooks</i> Mustafa KAYA, Sedat EROL	89-105
BİLSEM Türkçe Öğretmenlerinin Oyun Temelli Öğretim Yöntemine Yönelik Görüşleri <i>Turkish Teachers' Views On Game-Based Teaching Method in Science and Art Center</i> Gülşah METE	106-130
Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ve Değişime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi <i>Examining the Opinions of Teachers Working in Vocational High Schools on Organizational Culture and Change</i> Uğur ÖZALP, Münevver ÇETİN	131-157
Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık ve Bilgi Güvenliği Farkındalığı Seviyelerinin İncelenmesi <i>Investigation of Digital Literacy and Information Security Awareness Levels of Secondary School Students</i> Tarık TALAN, Cemal AKTÜRK	158-180
Reflective Tools in an English Language Teaching Context: Contributions, Challenges and Recommendations <i>İngiliz Dili Eğitimi Bağlamında Kullanılan Yansıtıcı Öğretim Araçları: Katkıları, Sınırlılıkları ve Öneriler</i> Hülya TUNCER, Yonca ÖZKAN	181-204

<p>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri ile İlgili Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</p> <p><i>Examining the Opinions of Turkish Teacher Candidates on Life Skills in Terms of Various Variables</i></p> <p>Mete Yusuf USTABULUT</p>	<p>205-219</p>
<p>Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri</p> <p><i>Problems Encountered Within the Scope of Teaching Practice Course and Solution Suggestions</i></p> <p>Züleyha YILDIRIM YAKAR, Emine UZUN, Betül TEKEREK</p>	<p>220-245</p>
<p>Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Masa Silme Becerisinin Öğretiminde Video Model Olma Uygulamasının Etkililiği</p> <p><i>The Effectiveness of Video Modeling in Teaching the Skill of Wiping a Table to Children with Autism Spectrum Disorder</i></p> <p>Mehmet YAVUZ</p>	<p>246-261</p>
<p>A Model for Academics' Perceptions of Organizational Structure, Individual Performance and Turnover Intention</p> <p><i>Akademisyenlerin Örgütsel Yapı, Bireysel Performans ve İşten Ayrılma Niyeti Algularına Yönelik Bir Model</i></p> <p>Muhammed ZİNCİRLİ, Muhammed TURHAN</p>	<p>262-296</p>
<p>FİLOLOJİ / PHILOLOGY</p>	
<p>Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Şiirlerinde Derviş Tipi</p> <p><i>The Dervish Types in The Poetry of Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî</i></p> <p>Lütfi ALICI, Gülcan ALICI</p>	<p>297-309</p>

<p>Nursel Duruel'in "Ses Maketi" Adlı Hikâyesi Üzerine Bir Tahlil Denemesi <i>An Analysis On Nursel Duruel's "Ses Maketi" Story</i></p> <p>Selami ÇAKMAKCI</p>	<p>310-326</p>
<p>Daz ve Dazlak Sözcükleri Hakkında <i>On The Words of Daz And Dazlak</i></p> <p>Anıl ÇELİK</p>	<p>327-350</p>
<p>Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî'nin Sultan Abdülhamid'e Takdim Ettiği Rıdvân Adlı Farsça Eseri <i>Mirza Aqa Khan Kermani's Perisan Book Titled Ridvan, Presented to Sultan Abdulhamid</i></p> <p>Çetin KASKA</p>	<p>351-374</p>
<p>Faik Reşad'ın Mürüvvet Gazetesindeki İmla ile İlgili Makaleleri <i>Faik Reşad's Articles on Spelling in the Mürüvvet Newspaper</i></p> <p>Mehmet Emin TUĞLUK</p>	<p>375-407</p>
<p>SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER / SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES</p>	
<p>Sürdürülebilir Tedarik Zinciri Uygulamaları ve Dış Kaynak Kullanımının İşletme Performansına Etkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma <i>The Impact of Sustainable Supply Chain Applications and Outsourcing on Business Performance: A Research in the Automotive Sector</i></p> <p>Ömer Emrah ACAR, Vural ÇAĞLIYAN</p>	<p>408-433</p>
<p>Examining the Effects of Mobbing and Role Uncertainty on the Performance of the Employees: Research on Logistics Companies <i>Çalışanların Yaşadıkları Mobbing ve Rol Belirsizliğinin Performanslarına</i></p>	<p>434-455</p>

<i>Etkilerinin İncelenmesi: Lojistik Firmalarında Araştırma</i> Zafer ADIGÜZEL, İrem KÜÇÜKOĞLU	
<i>Yeşil Tedarik Zinciri Uygulamalarına İlişkin Gaziantep Organize Sanayi Bölgesinde Bir Araştırma</i> <i>Green Supply Chain Applications A Research In Gaziantep Organized Industrial Zone</i> İbrahim AKBEN	456-477
<i>Kyoto Protokolü Kapsamında CO2 Emisyonu ve Türkiye Üzerine Bir Olasılık Tahmini</i> <i>CO2 Emissions Under The Kyoto Protocol and A Possible Prediction About Turkey</i> Dilara AYLA, Derya ALTINTAŞ	478-496
<i>Girişimcilik Niyeti ve Yaşam Doyumunun, Sosyal Zekâ Algısı Bağlamında İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma</i> <i>A Study on the Investigation of Entrepreneurial Intention and Life Satisfaction in the Context of Social Intelligence Perception</i> İsmail BAKAN, Hamran AMIRLI	497-527
<i>Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ) Örneğinde Bölgesel İşbirliği Örgütlerinin Etkileri ve Akdeniz Üzerine Değerlendirme</i> <i>The Effects of Regional Cooperation Organizations in the Case of Black Sea Economic Cooperation (BSEC) and an Evaluation on the Mediterranean</i> Selahaddin BAKAN, Mehmet Emin GÜVEN	528-557
<i>7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik Konusundaki Çalışmalara İlişkin İçerik Analizi</i> <i>Content Analysis Related to the Studies on Leadership and Management in the 7th Organizational Behavior Congress Proceedings Book</i> Gülfer BÜYÜKTAŞ GAYIR, Zübeyir ÖZÇELİK	558-576

<p>2019 Seçimleri Sonrasında Avrupa Parlamentosu'ndaki Siyasal Grupların Türkiye'ye Karşı Pozisyonları</p> <p><i>The Political Groups' Positioning Towards Turkey After the 2019 Elections in the European Parliament</i></p> <p>Oğuz GÜNER</p>	<p>577-605</p>
<p>Büyük Selçuklu Sultanı Berkyaruk Dönemi Saltanat Mücadeleleri</p> <p><i>Sultanate Struggles During the Period of Great Seljuk Sultan Berkyaruk</i></p> <p>Özlem KILINÇÇEKER</p>	<p>606-629</p>
<p>Geç Dönem Asur Başkentlerinin Savunma Yapıları (MÖ 1000-612)</p> <p><i>Defending Structures of Assyrian Capitals in the Late Period (1000-612 BC)</i></p> <p>Ebru MANDACI, Cebrail YEŞİLÇAY</p>	<p>630-644</p>
<p>Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'nin Kültür ve Edebiyat Turizmi Kapsamında Değerlendirilmesi</p> <p><i>Evaluation of Yedi Guzel Adam Literary Museum within the Scope of Culture and Literary Tourism</i></p> <p>Mehmet POLAT</p>	<p>645-658</p>
<p>Organize Bir Suç Olarak İnsan Ticareti: Arnavutluk Örneği</p> <p><i>Trafficking in Human Beings as an Organized Crime: The Case of Albania</i></p> <p>Furkan YILDIZ, Ali HÜSEYİNOĞLU</p>	<p>659-687</p>
<p>31 Mart 2019 Yerel Seçim Sonuçları Analizi: Malatya İli Üzerine Bir Değerlendirme</p> <p><i>31 March 2019 Local Election Results Analysis: An Evaluation on Malatya Province</i></p> <p>Hasan YILMAZ</p>	<p>688-706</p>

Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmeti Tecrübeleri ve Sağlık Hizmeti Kullanma Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma <i>A Study on International Students' Healthcare Experiences and Tendencies in Using Healthcare Services</i> Necla YILMAZ, Rabia FETTAHOĞLU, Olebeng Mpho MACKENZIE	707-740
---	----------------

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

E-ISSN: 2149-2786

Cilt / Volume: 18, Sayı / Issue: 1

Nisan / April 2021

Yayınlanma Tarihi / Publication Date: 29.04.2021

Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Kuramı, Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi ve Yapılandırıcı Yaklaşım Basamaklarının Akademik Başarı Üzerinde Etkisinin Karşılaştırılması ¹

Sakine Serap AVGIN

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
ssavgin@ksu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4845-9799>

Büşra UYGUN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi
busrauygn7@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6981-2205>

Öz

Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırıcı yaklaşım kuramı basamaklarının bireylerin akademik başarılarına etkisinin karşılaştırılmasıdır. Araştırma; ön test-son test modeline uygun Kahramanmaraş ilinde, MEB'e bağlı okullarda bulunan 7. sınıf öğrencileriyle yarı deneysel bir çalışma olarak yapılmıştır. Akademik başarıları birbirine yakın olan dört grup seçilmiş ve bu dört grup içinden üç deney ve bir kontrol grubu atanmıştır. Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney grupları olarak, işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırıcı yaklaşım basamaklarının uygulanacağı üç grup seçilmiştir. Çalışma her bir deney grubuna 4 haftalık süre boyunca uygulanmıştır. Uygulamaların öncesi ve sonrasında her iki gruba da Fen Bilgisi Başarı Testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Veriler bağımsız t testi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre yapılandırıcı yaklaşım basamaklarının kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu arasındaki p anlamlılık değeri 0,24, buluş yoluyla öğrenme stratejisinin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu arasındaki p anlamlılık değeri 0,002, işbirlikli öğrenme kuramının kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu arasındaki p anlamlılık değeri 0,001 olarak bulunmuştur. P anlamlılık değerleri $p < 0,005$ olan deney ve kontrol

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 27.02.2020 / 26.04.2021

Künye Bilgisi: Avgin, S.S. ve Uygun, B. (2020). Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırıcı yaklaşım basamaklarının akademik başarı üzerinde etkisinin karşılaştırılması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 1-16. DOI: 10.33437/ksusbd.695473

grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Akademik başarıları ve p anlamlılık değerleri karşılaştırıldığında en fazla başarı işbirlikli öğrenme kuramı uygulanan grupta görülmüştür ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme Kuramı, Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi, Yapılandırmacı Yaklaşım Basamakları, Geleneksel Öğretim Yöntemi, Fen Bilimleri.

Comparison of Cooperative Learning Theory, Discovery Learning Strategy and Constructivist Approach Steps on Academic Achievement in Science Education

Abstract

The aim of the study is to compare the effects of cooperative learning theory, discovery learning strategy and constructivist approach steps on students' academic achievement. Research; It has been conducted as a semi-experimental study with 7th grade students in schools affiliated to the Ministry of National Education in Kahramanmaraş, in accordance with the pre-test-post-test model. Four groups with similar academic achievements have been selected and three experimental and one control group have been assigned from these four groups. Traditional teaching method has been applied to the control group. As the experimental groups, three groups in which cooperative learning theory, discovery learning strategy and constructivist approach steps will be applied have been selected. The study has been applied to each experimental group for a period of 4 weeks. Science Achievement Test has been applied as pre-test and post-test to both groups before and after the applications. The data have been evaluated by independent t test. According to the data obtained, the p significance value between the experimental group using the constructivist approach steps and the control group has been 0.24, the p significance value between the experimental group using the discovery learning strategy and the control group has been 0.002, the p significance value between the experimental group using the cooperative learning theory and the control group It has been found to be 0.001. There is a significant difference between the experimental and control groups whose p significance values are $p < 0.005$. When their academic achievement and p significance values have been compared, it has been seen that the group who applied the cooperative learning theory had the highest success, and suggestions have been made in this direction.

Keywords: Cooperative Learning Theory, Discovery Learning Strategy, Constructivist Approach Steps, Traditional Teaching Method, Science.

GİRİŞ

Eğitim bir bireyin yeteneklerinin ortaya çıkması, beceri, tutum ve kültürel değerlerinin geliştirilmesi, estetik yönden duyarlılık kazanması ve davranışlarının olumlu hale gelmesini sağlamayı içeren süreçler bütünüdür. Bireyin aldığı eğitimi günlük hayatında kullanabilmesi, bilgilerinin kalıcı hale getirilmesi ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi eğitim sisteminin temel esaslarından biridir (MEB, 2018: 4).

Öğrenme düzeylerini daha üst seviyelere çıkarmak için etkili öğretim yöntem ve teknikleri tespit edilerek doğru bir şekilde kullanılmalıdır. Burada en önemli görev bu yöntemleri kullanacak olan öğretmenlerindir. Öğrenciyi her yönüyle etkileyen, derste aktif kılan, ezbere değil bilgiyi anlamlandırarak öğreten ve sınıf ortamında ki öğrenmeleri daha verimli hale getiren bir yöntem seçilmelidir (Arslan, 2020: 44). Yirminci Yüzyıl'da planlanan eğitim, çağın gereksinimi olan "bilgiyi üreten", "bilgiyi kullanan" ve "problem çözebilen" bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun sonucunda da eğitimin önemi eskiye oranla daha da fazla artmıştır (Koca, 2014: 1).

Gelişen dünyada her geçen gün nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç artmaktadır. Buna bağlı olarak ülkemizde 6-14 yaş grubunda ki öğrencilerin zorunlu eğitimleri kapsamında ki fen bilimleri eğitiminin nitelikli insan yetiştirme boyutunda ki yeri önem kazanmaktadır. Fen bilimleri eğitimi ve sosyal bilimler eğitimi bu kapsamda diğer bütün derslerin yapı taşı oluşturmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2000: 6).

Fen bilimleri dersi öğrencilerin çevrelerinde olup bitenleri fark etmelerine, Dünya'yı tanıyıp sevmelerine yardımcı olur. Öğrencilere iletişim becerisi kazandırarak aile, arkadaş ve öğretmenleriyle daha etkili ve doğru iletişim kurmalarını sağlar. Çocuklara yapılması gereken karakter eğitimi, fen eğitimi sayesinde daha kolay bir şekilde yapılabilir. Çocuk her an çevresinde bulunan kişi ve nesnelere etkileşim halindedir (Hançer vd., 2003: 81)

Fen eğitimi çocuğun dil gelişimini sağlayarak bu etkileşimi daha kolay hale getirir. Dili gelişen bir çocuk, mantık yürütme yetisinde de gelişim gösterir. Bu şekilde mantığı gelişen bir bireyler çevresinde ki problemlere de çözüm odaklı olarak yaklaşırlar ve kendi kendilerine öğrenme kontrolünü de çok daha kolay sağlayabilirler. Bu olguları sağlayan öğrencilerin fen becerileri gelişmiş olacaktır. Fen becerisi gelişen bir öğrenci ise günlük hayatta ki diğer becerilerini de geliştirecektir. Öğrencilerin sadece fen eğitimini değil diğer dersleri de öğrenmeleri kolaylaşarak başarı düzeyleri artacaktır. Böylece öğrenciler kendi yeteneklerinin farkına vararak öğrenmeyi öğreneceklerdir.

Bu doğrultu da fen dersinin öğrencilere bu özellikleri kazandırması için her geçen gün farklı teknik ve yöntemler araştırılmaktadır. Bu yöntemler öğrencilerin konuları daha iyi anlamaları, öğrendikleri bilgileri daha kalıcı hale getirmeleri, okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirebilmeleri için araştırılıp geliştirilmiştir. Bu yöntem ve teknikler okulun araç-gereç durumuna, sınıfta uygulanabilirliklerine ve konulara göre farklılık göstermektedir. Bir konu da hangi teknik kullanılmalı üzerine yapılan araştırmalarda birçok konunun farklı tekniklerle anlatılması üzerine sayısız araştırma yapılmıştır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi, işbirlikli (kubaşık) öğrenme kuramının fen bilimleri dersine olan katkısı üzerine araştırmalar yapılmıştır.

Buluş Yolu İle Öğrenme Stratejisi

Buluş yoluyla öğrenme stratejisi Bruner tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiş ve öğrencilerin zihinsel gelişmişlik seviyesine göre üç farklı şekilde uygulanmasını önerilmiştir. Bunlar;

- Serbest buluş yoluyla öğretim,
- Yarı-serbest buluş yoluyla öğretim,
- Bağımlı buluş yoluyla öğretim olmak üzere üçe ayrılır.

Serbest buluş yoluyla öğretimde öğretmen öğrencilere bir problemi veya problemin çözüm yollarını vermez. Öğrenciler hem problemi kurar hem de çözüm yollarını tamamen kendileri bulur. Burada öğretmenin görevi öğrencilerin çalışmaları bittikten sonra gerekli kontrolleri yaparak öğrencilere dönüt sağlamaktır. Bilişsel gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerde bu yöntem uygulanır. Yarı-serbest buluş yoluyla öğretimde öğretmenin görevi öğrencilere konuyla alakalı problem kurmaktır. Problemi bilen öğrenciler bu problemin çözümünde ki yöntemleri ve problemin çözümünü kendileri bulurlar. Bu yöntem bilişsel gelişim düzeyi normal ve bilişsel süreç becerileri yeterince gelişmiş olan öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda uygulanır. Bağımlı buluş yoluyla öğretim yönteminde ise öğretmen öğrencilere problemi kurar, çözüm için izlenecek yolları belirler. Burada öğrenciye düşen görev öğretmenin kurduğu probleme yine öğretmenin belirlediği çözüm yollarından çözüm üretmektir. Bağımlı buluş yoluyla öğretim yöntemi bilişsel gelişim seviyesi düşük olan ve bilişsel süreç becerileri yeterince gelişmemiş olan öğrenci grubunun bulunduğu sınıflarda uygulanır (Özmen, 2004: 101).

İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme Kuramı

İşbirlikli öğrenme kuramı öğrencilerin bir ortak amaç dâhilinde karma gruplar oluşturup akademik bir konu belirleyerek birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olacak bir ortam oluşturmaları olarak tanımlanır (Doymuş vd., 2004: 104). İşbirlikli öğrenme kuramı, bireylerin bilgileri ezberleyerek değil yaparak yaşayarak, yeni bilgiler ile eskileri sentezleyip kendi öğrenmelerini sağlayarak bilgiyi kalıcı hale getirmelerine yardımcı olur. Bu şekilde bireylerin, bilişsel yeterliliği en üst düzeye çıkar (Güngör ve Açıkgöz, 2005: 359). İşbirlikli öğrenme kuramında öğrenciler belirlenmiş bir konu veya problemin üzerinde grupla birlikte düşünürler, tartışır ve çözüm yolları üretmeye çalışırlar. Her öğrencinin değerlendirmesi grupla ortak bir şekilde yapılır. Bundan dolayı öğrencilerin hepsi üstlerine düşen görevi yerine getirmeye çalışırlar. Bu da işbirlikli öğrenmenin amacını oluşturması için gerekli olan bir şarttır. İşbirlikli öğrenme kuramı öğrencinin sadece akademik başarısını değil sosyal yönden değişim ve gelişimini de olumlu yönde etkiler (Doymuş vd., 2005: 66).

İşbirlikli öğrenme kuramında öğrenciler grup halinde ve işbirlikli olarak çalışmak zorunda olduklarından dolayı birbirlerine yardım etme davranışları olumlu yönden gelişmiş olur. Bu yardımlaşma sürecinde öğrenciler birlikte değerlendirilecekleri için problemi veya konuyu daha iyi anlayan öğrenci diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini aktarmaya çalışacaktır. Bunun için problemi tekrar düzenler, çözümü hakkında bilgiler vermek gibi açıklamalar yapar. Bu durumda hem yardım eden hem de yardım alan olumlu yönde etkilenir. Bu yardımlaşmalar öğrencilere yeni bir boyut ve bakış açısı kazandırır (Doymuş vd., 2005: 62).

Yapılandırmacı Yaklaşım Kuramı

Yapılandırmacı yaklaşım son yıllarda eğitim anlayışında adından çok sık söz ettiren güncel yaklaşımlardan biridir. Özellikle eğitim alanında tartışma konusu olan yapılandırmacılığın bu kadar çok dikkat çeken bir yaklaşım olmasının temel nedenleri de ancak bu yaklaşımın doğru bir şekilde anlamlandırılması ile mümkün olabilir (İnceağaç, 2020: 78).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrendiği bilgileri aynen almayarak kendi bilgileriyle zihinlerinde yapılandırma süreçleridir. Bu öğrenme yönteminde öğrencilerin daha önce ki yaşantıları temel alınır. Öğrenilen bilgi dar bir kalıpta, belirli bir konu alanına bağlı olarak değil de öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu şekilde yapılandırılarak var olur (Balcı, 2007: 7). Yapılandırmacı yaklaşım süreçleri altı alt basamak şeklinde öğrenciye sunulur. Bunlar;

“1. Olayın sunumu

2. Ön bilgilerin hatırlatılması ve alternatif kavramların belirlenmesi
3. Hipotez kurma
4. Veri toplama
5. Hipotezlerin test edilmesi ve kavram oluşturma
6. Genelleme yapma” (Köseoğlu ve Kavak, 2001: 145).

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin “Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme” konusunda, buluş yoluyla öğrenme stratejisi, işbirlikli öğrenme kuramı ve yapılandırmacı yaklaşım basamaklarıyla anlatılan derslerde ki akademik başarısının karşılaştırılmasını yapmak ve hangi yaklaşım kullanıldığında bireylerin akademik başarısının daha fazla olacağını ölçmektir. Bu yaklaşımların fen dersinde ki akademik başarısına etkisi tek tek araştırılmış fakat hangisinin fen dersi üzerinde ki akademik başarıya etkisi üzerinde daha etkili olduğu karşılaştırılmamıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda alanyazında ki bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, kontrol gruplu ön-test son-test yarı-deneysel deseni kullanılmıştır. Yarı deneysel desende gruplar tamamen rastgele oluşturulur. Bu gruplara seçilen bireylerde tamamen rastgele seçilerek gruplar belirlenir. Gruplar deney ve kontrol grubu olacak şekilde yine rastgele ikiye ayrılır ve nitelikleri birbirine benzer bireyler seçilir.

Araştırma bir kontrol grubu ve üç adet deney grubu olmak üzere toplam dört gruptan oluşmaktadır. Deney öncesi dört gruba da ön test kapsamında başarı testi uygulanmıştır. Gruplar ön test sonuçlarına göre ortalamaları birbirlerine yakın olacak şekilde oluşturulmuştur.

Araştırma yapılırken birinci gruba işbirlikli öğrenme kuramı, ikinci gruba buluş yoluyla öğrenme stratejisi, üçüncü gruba yapılandırmacı yaklaşım basamakları kullanılarak ders anlatılmıştır. Son grup ise kontrol grubu olarak belirlenerek geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak ders anlatılmıştır.

Deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinden sonra her gruba başarı testi tekrar uygulanmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin hazır bulunuşlukları birbirine yakındır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Kahramanmaraş’ın Türkoğlu ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Konu olarak 7. sınıf fen bilimleri kitabındaki 6. ünite olan canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesi seçilmiştir. Kazanımların ele alınmasıyla birlikte çalışma süresi 4 hafta olarak seçilmiştir. Başarı testi olarak

MEB'in 2017-2018 ve 2018-2019 yılında ünite değerlendirmesi olarak yayımladığı sorular uygulanmıştır.

Problem Cümlesi

Fen Bilimleri dersinde 7. sınıf düzeyinde yer alan canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin, işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım basamakları kullanılarak anlatılan derslerin, birbirlerinin ve kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, ortaokul 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Örneklem ise, Kahramanmaraş'ın Türkoğlu ilçesinde bulunan bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenciden oluşmaktadır.

Deneysel İşlem Basamakları

1. Uzman görüşü alınarak konu ile ilgili MEB' in 2017-2018 ve 2018-2019 yılında ünite değerlendirmesi olarak yayımladığı sorular öğrencilere ön test olarak uygulanmış ve bu sonuçlara göre öğrencilerin aritmetik ortalamaları birbirine yakın olacak şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

2. Birinci deney grubu için;16 ders saatini kapsayan işbirlikli kuramının kullanıldığı ders planı hazırlanmış ve bu konuda uzman görüşleri alınmıştır. Bu deney grubunda öğrenciler gruplar haline getirilmiştir. Gruplar oluşturulurken kız ve erkek öğrenci sayısının gruplarda dengeli bir şekilde dağılmasına, öğrencilerin başarılarının farklı düzeylerde olmasına, sosyal ve kültürel bakımdan farklılık taşıyan öğrencilerin bir araya gelmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerden gruplarına ortak bir karar verilerek bir isim bulunması istenmiştir. Öğretmen dersin işleneceği haftadan bir hafta önce bu grupları oluşturup grup isimleri belirledikten sonra öğrencilerden araç ve gereçler istemiştir. Her gruptan farklı araç gereçler olmak kaydıyla; birinci gruptan hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme, ikinci gruptan insanlarda üreme, büyüme ve gelişme ve üçüncü gruptan bitkilerde üreme, büyüme ve gelişme ile ilgili fotoğraflar bulmalarını, bunları sunacak araç-gereçler getirmelerini ve konularla alakalı araştırmalar yapmalarını istemiştir.

Öğretmen araştırma sırasında öğrencilerin gruplar halinde oturmasını ve sınıf düzenini de buna göre oluşturulmasını sağlamıştır. Daha sonra öğretmen öğrencilere getirdikleri fotoğraflarla araştırdıkları konu hakkında afişler hazırlamalarını ve sınıfta arkadaşlarına grup halinde sunmalarını istemiştir. Her grup sunumunu sınıf arkadaşlarına yaptıktan sonra öğretmen konu hakkında

sonuç çıkararak doğru bilgiye ulaşmalarını sağlamıştır ve tüm grupların sunumları bittikten sonra değerlendirmeler yapmıştır. Değerlendirmeler bireysel performansa bakılmaksızın grup ortak değerlendirmesi olarak yapılmıştır.

3. İkinci deney grubu için; 16 ders saatini kapsayan buluş yoluyla öğrenme stratejisinin kullanıldığı ders planı hazırlanmış ve bu konuda uzman görüşleri alınmıştır. Bu deney grubunda öğretmen yarı- serbest buluş yoluyla öğretim tekniğini kullanmıştır. Problemi öğretmen kurmuş çözüm yolları ve çözümü öğrenciler bulmuştur. Öğretmen derse başlarken konular hakkında öğrencileri bilgilendirmemiştir. Öğrencilere tümevarım yöntemini uygulayarak sonuca kendi kendilerine ulaşmalarını sağlamıştır. Öğretmen öğrencilere sürekli konuyla alakalı basitten karmaşığa gidecek şekilde sorular yöneltilmiş ve problemler kurmuştur. Soruların sonucunda öğrencilerin söyledikleri bazı kilit kavramları tahtaya yazmıştır. Daha sonra bu kavramların tam anlamlarını bulana kadar öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler doğru bilgiye kendileri ulaşmıştır.

4. Üçüncü deney grubu için; 16 ders saatini kapsayan yapılandırmacı yaklaşım basamaklarının kullanıldığı ders planı hazırlanmış ve bu konuda uzman görüşleri alınmıştır. Bu yaklaşımın basamaklarını kullanan öğretmen dersin başlangıcında öğrencilere konuları ve konular içerisinde ki kavramları vermiştir. Bu kavramların tanımını yapmadan konu ve kavramla alakalı öğrencilerin yanlış veya eksik olan bilgilerinin ortaya çıkması için sorular yöneltilmiştir. Soruları sürekli tekrarlayıp yanlış bilgilerini ortaya çıkaran öğretmen öğrencilerin söylediği tüm kavram ve yanlış tanımlarını tahtaya yazmıştır. Daha sonra doğru bilgileri öğrencilere sunmuştur ve tahtada yanlış yazan bilgi ve doğru bilgiyi karşılaştırarak öğrencilerin iki cevap arasında bir bağ kurup kendi zihninde yapılandırmalarını sağlamıştır. Sonuç olarak öğrenci bilgiyi kendi zihninde yapılandırarak öğrenmiştir.

5. Kontrol grubu için; 16 ders saatini kapsayan geleneksel yönteminin kullanıldığı ders planı hazırlanmış ve bu konuda uzman görüşü alınmıştır. Öğretmen derse konunun adını ve kavramların tanımını vererek başlamıştır. Tanımdan sonra konuyu sunum şeklinde anlatmıştır. Konu sonunda öğrencilere sorular sorarak değerlendirme yapmıştır.

6. Deney ve kontrol gruplarına aynı öğretmen tarafından hazırlanan ders planları hazırlanmış yine aynı öğretmen tarafından uygulama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Başarı testi deney ve kontrol gruplarına hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır.7. Sınıf fen bilimleri dersinde canlılarda üreme, büyüme ve gelişme konularına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu hedef ve

kazanımlar alınmıştır. Bu hedef ve kazanımlara göre başarı testi soruları, MEB' in 2017-2018 ve 2018-2019 Fen Bilimleri ders kitabında yer alan canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesi, ünite değerlendirme soruları kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarıyı ölçme testinde bulunan sorular 20 soru ile sınırlıdır.

Başarı testinde her doğru yanıtta 1 puan, her yanlış yanıtta 0 puan verilmiştir.

Testten alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Deneysel işlemin etkili olup olmadığı iki farklı analiz ile tespit edilmiştir. Bunlardan ilki, deney ve kontrol grubunun ön-testlerinin, ikincisi son-testlerinin karşılaştırılmasıdır. Buradaki karşılaştırmada iki grubun ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız t-testi ile sınanmıştır. P (önem) değerinin anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada belirlenen modele göre; uygulamadan önce ve sonra her dört gruba da uygulanan başarı testlerinin analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. İşbirlikli öğrenme Kuramı Uygulanan Deney Grubu ve Geleneksel Öğretim Yöntemi Uygulanan Kontrol Grubu Ön-Test ve Son-Testinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız T-Testi Analiz Sonuçları.

Testler	Gruplar	N	X	Ss	t	P
Ön-test	Kontrol	14	5,57	1,01	-1,38	0,16
	Deney	14	6,14	1,74		
Son- test	Kontrol	14	5,92	2,30	3,22	0,001
	Deney	14	9,00	2,71		

Tablo 1'deki verilere bakıldığında ilgili ünitenin konuları anlatılmadan önce uygulanan ön-testlerde deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Konular anlatılıp deneysel işlem basamakları uygulandıktan sonra uygulanan son-test analiz sonuçlarına bakıldığında işbirlikçi öğrenme kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu ortalama

puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olduğu ($p < 0,05$) görülmektedir.

Tablo 2. Buluş yoluyla Öğrenme Stratejisi Uygulanan Deney Grubu Ve Geleneksel Öğretim Yöntemi Uygulanan Kontrol Grubu Ön-Test Ve Son-Testinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız T-Testi Analiz Sonuçları

Testler	Gruplar	N	X	Ss	t	p
Ön-test	Kontrol	14	5,57	1,01	-1,67	0,10
	Deney	14	6,28	1,68		
Son- test	Kontrol	14	5,92	2,30	2,97	0,002
	Deney	14	9,28	3,53		

Tablo 2' deki verilere bakıldığında ilgili ünitenin konuları anlatılmadan önce uygulanan ön-testlerde deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Konular anlatılıp deneysel işlem basamakları uygulandıktan sonra uygulanan son-test analiz sonuçlarına bakıldığında buluş yoluyla öğrenme stratejisinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olduğu ($p < 0,05$) görülmektedir.

Tablo 3. Yapılandırmacı Yaklaşım Kuramı Basamakları Uygulanan Deney Grubu Ve Geleneksel Öğretim Yöntemi Uygulanan Kontrol Grubu Ön-Test Ve Son-Testinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız T-Testi Analiz Sonuçları

Testler	Gruplar	N	X	Ss	T	P
Ön-test	Kontrol	14	5,57	1,01	-1,19	0,23
	Deney	14	6,28	2,64		
Son- test	Kontrol	14	5,92	2,30	1,16	0,24
	Deney	14	7,00	2,57		

Tablo 3'teki verilere bakıldığında ilgili ünitenin konuları anlatılmadan önce uygulanan ön-testlerde deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Konular anlatılıp deneysel işlem basamakları uygulandıktan sonra uygulanan son-test

analiz sonuçlarına bakıldığında yapılandırmacı yaklaşım kuramı basamaklarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri dersinde işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım kuramı basamakları kullanılarak anlatılan derslerin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin karşılaştırılmasıdır. Akademik başarılarının karşılaştırılması ön-test, son-test veri analizlerine göre;

Tablo 1’ de deney grubu olan işbirlikli öğrenme kuramı ve kontrol grubu olan geleneksel öğrenme yöntemi grupları ön-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat uygulama sonucunda Tablo 1’ de bulunan son-test sonuçlarına göre deney grubu olan işbirlikli öğrenme kuramı ve kontrol grubu olan geleneksel öğrenme yöntemi grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubunda başarının daha fazla olmasının nedeni öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte işbirlikli bir şekilde ve grupta ki bütün üyelerin birbirlerine anlaşılmayan veya unutulmuş noktalarda hatırlatmalar yaparak çalışmalarınıdır. İşbirlikli öğrenmede öğrenciler bireysel performanslarına bakılmaksızın grup performansına göre değerlendirildiği için öğrenciler kendi başarılarının haricinde grupta ki arkadaşlarının da başarılarına odaklanırlar. Grubun başarılı olabilmesi için her öğrenci bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmak durumundadır. Bu şekilde yardımlaşma değerini de kazanmış olacaklardır. Çalışma yapılırken de araştırmacının gözlemlenmesi sonucu öğrenci gruplarının birbirleri arasında kaynaşmalarının olduğu, öğrencilerin sabırla birbirlerine yardım etmeye çalıştıkları, uyumsuzluk yaşayan öğrenciyi ikna ederek çalışmalarına aldıkları, birbirlerini süreye uymak, uyumlu olmak ve doğru sonuca ulaşmak için sürekli uyardıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 2’de deney grubu olan buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve kontrol grubu olan geleneksel yöntemi grupları ön-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat uygulama sonucunda Tablo 2’ de bulunan son-test sonuçlarına göre deney grubu olan buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve kontrol grubu olan geleneksel yöntem grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri doğru bilgiye kendi düşünme ve araştırmaları sonucu ulaştıkları için akademik başarı düzeyleri geleneksel yöntemle anlatılan derse göre daha yüksek olmuştur. Bilgiyi direkt öğrenciye vermek yerine öğrencinin doğru bilgiye kendisinin ulaşmış olmasının tabloya göre akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Tablo 3’te bulunan yapılandırmacı yaklaşım kuramı basamakları kullanılarak ders anlatılan deney grubu ve geleneksel öğrenme yöntemi kullanılarak ders anlatılan kontrol grubu ön -test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat uygulama sonucunda Tablo 3’te bulunan son-test sonuçlarına göre Yapılandırmacı yaklaşım basamakları kullanılarak ders anlatılan deney grubu ve geleneksel öğrenme yöntemi kullanılarak ders anlatılan kontrol grubu akademik başarıları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin canlılarda üreme, büyüme ve gelişme konusunda eski bilgileri ile yeni bilgilerini yeterince yapılandıramadıkları olabilir. Öğrencilerin ilgili üniteyle ilgili eksik veya yanlış bilgilerinin öğrendikleri yeni ve doğru bilgilerle kendi zihinlerinde yapılandırılma sürecinde başarılı olamadıkları görülmüştür.

Yöntemler ayrı ayrı incelendiğinde tablo 1 ve tablo 2 de bulunan işbirlikli öğrenme kuramı ve buluş yoluyla öğrenme stratejisi deney gruplarının kontrol grubuyla aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Fakat tablo 3’te bulunan yapılandırmacı yaklaşım basamaklarını kullanarak ders anlatılan grup ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın ilk amacı bu üç yöntemin akademik başarı üzerinde etkilerini karşılaştırmaktır. İşbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım basamakları kullanılan derslerin akademik başarıları karşılaştırıldığında akademik başarıları en fazla olan grubun işbirlikli öğrenme kuramı uygulanan grup olduğu görülmüştür. Bu durum fen bilimleri dersinde canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde kullanılacak yöntem, kuram ve strateji arasında işbirlikli öğrenme kuramının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; fen eğitiminde özellikle canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde işbirlikli öğrenme kuramı uygulandığında buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım basamaklarının kullanılmasına göre akademik başarının olumlu yönde etkilenerek arttığı görülmüştür.

Sarıkaya vd. (2010: 419)’nın fen bilgisi öğretmen adaylarının üzerinde yaptığı yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci başarısına etkisi çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Doymuş vd., (2004: 107) tarafından yapılan fen dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına katkısını ölçen çalışma da, işbirlikli öğrenme ile anlatılan fen dersin de ki öğrencilerin akademik başarısının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Kıncal, vd. (2007: 159)’ un yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme kuramının kullanıldığı deney grubunun, geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde

faklılık oluştuğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Kıncal, vd., (2007: 159)'un sonuçları birbiri ile paralellik göstermektedir.

Hevedanlı ve Akbayın (2006: 28)'in biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme kuramının başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme kuramının uygulandığı grup ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı grup arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada bu farklılığın işbirlikçi öğrenme yönteminin uygulandığı grup lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Hevedanlı ve Akbayın, (2006: 28)'in çalışmaları ile bu çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Ünal ve Ergin, (2006: 44)'nin buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisini araştırdıkları çalışmadan elde edilen bulgulardan, buluş yolu stratejisiyle fen bilgisi dersinin öğretildiği grubun geleneksel öğretim yöntemiyle öğretilen gruba oranla akademik başarısının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu çalışma da elde edilen sonuçlar ile Ünal ve Ergin, (2006: 44)'nin yaptığı çalışma sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

Teker vd. (2017: 847)'nin "Işığın ve sesin yayılması" ünitesini buluş yoluyla öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini ölçmek için 5. sınıf öğrencilerine yaptıkları çalışmada buluş yoluyla öğretim stratejisinin akademik başarıyı arttırmada ve öğrencilerin derse olan tutumlarında olumlu etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçla çalışmamızın sonucu paralellik göstermektedir.

Balcı (2007: 59)'nın ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı fen bilimleri dersinin belirli konularını öğrenme düzeyi ve fen bilimleri dersine olan tutum üzerine yaptığı çalışmada yapılandırmacı yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımı karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşım metodunun kullanıldığı grup lehine akademik açıdan ve fen bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar açısından anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Saygın vd., (2006: 58)'in lise 1. sınıf öğrencileriyle biyoloji dersi üzerinde belirli konularda yaptıkları çalışmada yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yöntemini karşılaştırmış olup yapılandırmacı yaklaşım ile ders işlenen deney grubunun geleneksel yöntem ile ders işlenen kontrol grubuna göre akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Balcı (2007: 59)'nın, Saygın vd., (2006: 58)'in çalışması ile bu çalışmada yapılan sonuçlar çelişmektedir.

Genç ve Şahin (2015: 389)'in yaptığı çalışmada da işbirlikli öğrenme kuramının öğrencinin akademik başarısını arttırmakla kalmamakta öğrencinin derse yönelik tutumunu, motivasyonunu ve kendisine olan güvenini de arttırmakta olduğu sonucuna ulaşarak çalışmanın sonucunu desteklemiştir.

Bahsedilen çalışmaların bir kısmı çalışmamızı desteklemekte bir kısmı desteklememektedir. Yapılan çalışmaların geneli yöntem, teknik ve stratejilerin geleneksel öğretimle kıyaslamasıdır. Hiçbir çalışmada işbirlikli öğretim kuramı, buluş yoluyla öğretim stratejisi, yapılandırmacı yaklaşım kuramı basamakları ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kendi aralarında karşılaştırılması yapılmamış olup alanyazında bu eksikliğin giderilmesi amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmaya göre fen eğitiminde işbirlikli öğrenme kuramının, buluş yolu stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım basamakları kullanılarak anlatılan derslere göre akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi kanıtlanmıştır. İşbirlikli öğrenme kuramı sadece akademik başarıyı değil, sosyal gelişimi de desteklediği için öğrenciler hem akademik yönden başarı sağlamış olup hem de sosyal yönden gelişme göstermişlerdir. İşbirlikli öğrenme kuramı öğrenci merkezli bir kuram olduğu için öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar. Bundan dolayı akademik başarıyı artırmakla kalmayıp öğrencilere fen bilimleri dersini sevdirerek öğrenilen bilgileri kalıcı hale getiren bir yöntemdir. Ayrıca farklı zekâ türlerine etki ederek tam öğrenmeyi de sağlamaktadır. Bu yüzden fen bilimleri derslerinde işbirlikli öğrenmenin kullanılması önerilebilir.

Çalışmanın da amacı olan işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım basamaklarını kullanılarak anlatılan derslerde ki akademik başarı karşılaştırıldığı zaman özellikle canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde ki akademik başarı kıyaslamalarında işbirlikli öğrenme kuramının akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkılarak fen bilimleri dersinin genelinde ve özellikle canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde işbirlikli öğrenme kuramının kullanılması önerilebilir.

İşbirlikli öğrenme kuramı doğru uygulandığında olumlu sonuçlar alındığı yapılan diğer çalışmalarda da kanıtlanmıştır (Genç ve Şahin, 2015: 389; Doymuş vd., 2004: 107; Kınca vd., 2007: 159; Hevadanlı ve Akbayın, 2006: 28). Bu yöntemin doğru uygulanabilmesi için öncelikle üniversitelerde ki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına işbirlikli öğrenme kuramını detaylı bir şekilde ve uygulamalı olarak anlatılması önerilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme kuramında tecrübe kazanabilmesi için okul deneyimi derslerinde de bu kuramın kullanılması önerilebilir.

Görevde bulunan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme kuramının önemini fark ederek doğru bir şekilde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim seminerlerinde bu kuramın önemi ve kullanım şekli hakkında bilgiler verilebilir.

Bu önerilerin gerçekleştirilmesi durumunda fen bilimleri derslerinde ki akademik başarının artabileceği bu çalışmadan elde edilen veriler ile kanıtlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı. *Eğitim Bilimleri*, 42.
- Balcı, A. S. (2007). *Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi* [Doctoral Dissertation], Selçuk Üniversitesi.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Journal Of Turkish Science Education*, 1(2), 103-115.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). A review on cooperative learning method: I. cooperative learning method and studies related with this method. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Genç, M. ve Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Hevadanlı, M. ve Akbayın, H. (2006). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırlama ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 21-31.
- İnceağaç, M. (2020). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Görsel Sanatlar Eğitimi. *Eğitim Bilimleri*. 1. Baskı, Cetinje-Karadağ, 78-86.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). İlköğretimde fen bilgisi öğretimi, *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı*. MEB Yayinevi.

- Kıncal, R. Y., Ergül, R. ve Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 156-163.
- Koca, M. K. (2014). *Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], Ankara.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *7. sınıf fen bilimleri ders kitabı* 6. Ünite Ölçme Değerlendirme Soruları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen bilimleri öğretim programı. Erişim Tarihi. 01.02.2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *7. sınıf fen bilimleri ders kitabı* 6. Ünite Ölçme Değerlendirme Soruları
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Sarıkaya, M., Güven Yıldırım, E., Göksu, V. ve Aka İnce, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 9(1), 413-423.
- Saygın, Ö., Altınboz, N. G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi canlılığın temel birimi hücre. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Journal Of Turkish Science Education*, 3.1: 36-52.
- Teker, S., Kurt, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). "Işığın ve sesin yayılması" ünitesini buluş yoluyla öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 835-863.

**Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif Müfettişi
Atamaları Üzerine Bir Değerlendirme ¹**

Sadık ÇETİN

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı
sdkctn2@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3207-0751>

Ayhan DOĞAN

Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı
ayhandogan@gantep.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3835-0124>

Öz

II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında Osmanlı maarif ve fikriyatında mühim gelişmeler vücuda getirilmiş, sorunların aşılması amacıyla ciddi teşebbüslere girişilmiştir. Devletin başlıca sorununun bu dönemde uzun süreden beri beklenen terakkinin gerçekleştirilmesi olduğu rahatlıkla söylenebilir. Nitekim gerek resmi yazışmalarda gerekse matbuat hayatında bu konunun öncelikli meselelerden olduğu anlaşılmaktadır. Hedeflenen gelişmenin sağlanması maarifte yapılacak düzenlemeye bağlıdır. Maarifte yapılacak düzenlemelerde ilk adım iptidai mekteplerde ıslahın sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 1910 yılında Osmanlı Devleti'nin değişik bölgelerine birçok iptidai müfettişi tayin edilmiştir. Osmanlı Arşivi Maarif Fonunda bulunan belgelerde söz konusu atamalarla ilgili önemli bilgiler bulunmaktadır. Osmanlı arşiv evrakı temelinde hazırlanan bu çalışma 1910 yılında ülkenin değişik bölgelerine atanan maarif müfettişlerinin tayin süreci, talepler ve yaşanan zorlukları tespit etmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Maarif, Müfettiş, Atama.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 30.09.2020 / 30.12.2020

Künye Bilgisi: Çetin, S. ve Doğan, A. (2021). Osmanlı Devleti'nde 1910 yılında yapılan maarif müfettişi atamaları üzerine bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 17-45. DOI: 10.33437/ksusbd.802711

An Evaluation About the Appointmens of Inspectors of Education in 1910 in the State of Ottoman

Abstract

İmportant developments occured in the life of idea and education of Ottoman after the declaration of second constitutional monarchy serious studies were done for overcoming the problems. That the most imprtant problem of the state was being realized of the development which had been waited for a very long time in this era, can be said in a comfortable way. As a matter of fact, that this subject is from important matters both in offical correspondences and in the life of press is understood. Being provided of the development which is aimed is dependent on the arrangement which will be done in the education. The firs step which will be done in the arrangements in the education, is being provided of the reforms in primary schools. A lot of inspectors of primary schools were appointed to various regions of Ottoman state in 1910 for this aim. There is a lot of important information related to the appointments, mentioned in the documents which were found in the Fund of Education of Ottoman Archive. This study which was prepared on the base of the documant of Ottoman Archive, aims to determine the difficulties which were lived, demands, the process of appointment of education inspectors, who were apponted to the various regions of the country in 1910.

Keywords: Ottoman State, Education, İnspector, Assignment.

GİRİŞ

Osmanlı modernleşmesi sürecinde aşılması gereken en önemli sorun Batı'nın gerisinde kalınmış olmasına bir son verilmesiydi². Bu bağlamda XIX. yüzyılın sonlarına doğru matbuat hayatının en fazla önem verdiği konulardan biri de bu sorunun aşılması olmuştur. Gerek bürokrasi gerekse yazarçizer takımı batının gerisinde kalınmış olmasına bir çözüm yolu bulma girişimini kendilerine vazife edinmişlerdir. Bu sorunu en güzel ifade eden kavram ise *terakki* kelimesidir. Gerek resmi evrakta gerekse basın ve yayın hayatına devam eden mecmua ve gazetelerde terakki meselesi en önemli gündem maddelerinden biri belki de birincisi olmuştur. Yüzyılların getirdiği geri kalmışlık nasıl aşılacaktır? Bu konuda hangi girişimlerde bulunulmalıdır? Hangi argümanlar ve enstrümanlar bu konuya hasredilmelidir? Şunu ifade etmek yerinde olacaktır ki artık aydın kesim sorunun temel kaynağının sadece bir alana sınırlandırılmayacağını farkındaydı.

² Osmanlı Devleti'nin batı karşısındaki gerilemesi konusunda genel bir değerlendirme için bkz. Akyıldız, A. (2012), *Osmanlı bürokrasisi ve modernleşme*, İletişim Yayınları, 15-31.

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

Nitekim her alanda yapılacak ıslahatlarla batı yakalanabilirdi. Dolayısıyla devletin her alanda *terakki* kelimesini kendine rehber edinmesi icap etmekteydi. Söz konusu terakki hamlesinde devletin ihtiyaç duyacağı kadronun yetişmesi ise ancak maarif ile mümkün olacaktı.

Osmanlı maarif hayatında eğitim öğretimin ilk kez zorunlu hale gelmesi II. Mahmut döneminde gerçekleşmiştir. II. Mahmut 1824 yılında yayımladığı fermanla ahalinin eğitime olan ilgisizliklerini ifade ederken ebeveynlerin çocuklarını çok kısa bir süre mektebe gönderdikten sonra hemen tarlada çalıştırmaya başladığını söylemektedir. Bu durumda çocuklar gereken dini eğitimlerini alamamakta ve temel dini bilgilerden bile mahrum bir şekilde büyümekteydi. Bu durumun ilahi cezaları beraberinde getireceğine vurgu yapılmaktadır (Akyüz, 2010:151; Mahmut Cevat, 1338:1-2).

II. Mahmut devrini takip eden Tanzimat döneminde terakkinin gerçekleşmesi yolunda en önemli konunun maarif olduğu sıklıkla dile getirilen bir husus olmuştur. Hatta gazetelerin başlık sloganlarında terakki meselenin reklam haline geldiği görülmektedir. Örneğin Sultan Abdülaziz devri gazetelerinden Hülâsatü'l-Efkâr gazetesi “Tarik-i terakkiye hizmet eder evrak-ı havadistendir” cümlesi ile yayım hayatına başlamıştır. Bu gazetenin 26 Haziran 1873 (R. 14 Haziran 1289) tarihli nüshasında Tıbbiye-i Şahaneden mezun edilen öğrenciler ile ilgili yapılan haberde maarif konusu güçlü bir şekilde ele alınmıştır. Makalede, “Bir milletin hâiz-i kemâlât-ı fahr ve mübâhât olması ancak maarifi nisbetinde olduğu ve hele şu bulunduğumuz asırda ise maarifsiz yaşamak bile derece-i istihale reside olduğu artık herkesin nazar-ı dikkatini celb ederek az çok tedarikât-ı lazımeğe teşebbüs ile dâmen-der-meyân gayret olunmağa başlanmışdır” (Hülâsatü'l-Efkâr, 1289: no: 5) ifadelerine yer verilmiştir. Yani yaşanan dönemde artık eğitimin hayatın bir gerçeği haline geldiğinin herkes tarafından kabul edildiği ifade edilmektedir. Öyle ki bir memleketin gelişmesinin yegâne yolunun eğitimden geçtiği vurgulanmaktadır. Yine aynı gazetede “İhtiyacât-ı Milliyemiz” başlığı altında tefrika edilen “Tamim-i Maarif ve Lisan-ı Osmani” adlı makalede yazılanlar dönemin anlayışını açıklaması açısından önemlidir. Nitekim elinde maarif ışığı olmayan birinin zifiri bir karanlık içinde olduğu ve medeniyet dünyasında emniyetli bir şekilde gezmesinin mümkün olamayacağı aşağıdaki ifadelerde vurgulanmaktadır: (Hülâsatü'l-Efkâr, 1290: no: 87, 2).

“Bir millette maarif olmazsa elbette o millet ihtiyacât-ı zamâniyeye vâkıf olamaz. İhtiyacât-ı zamâniyeye vâkıf olmayan bir millet tıpkı zifiri karanlık bir gecede yola giden adama benzer. Nasıl ki bu adam kendini bir tarafa çarpmayacağına yahut içine düşmeyince haberi olamayacak bir kuyuya tesadüf etmeyeceğine

emniyeti yoksa şu zamanda dahi elinde şua-ı maarif olmadıkça bir milletin milliyet âleminde selamete gezinebileceği yoktur”

Döneminin önemli kalemlerinden Namık Kemal, Hadika gazetesinde kaleme almış olduğu “Maarife Dair Bir Makale” adlı yazısında dünyada insanlık şerefine marifetten yani bilmekten ibaret olduğunu ifade etmekte ve kişinin yaratıcısı ile bağının kurulmasında, yaradılış gayesinden haberdar olmasında, yaradılışımızdaki kabiliyetlerin ortaya çıkarılmasında ve dünyadaki varlıkların insanlığa hizmetkâr edilmesinde esas unsurun maarif olduğunu belirtmektedir. Makalenin devamında dünyanın bir köşesindeki faydalı bir şeyi diğer köşesine götüren şeyin yine maarif olduğunu söylemekte ve dünyada maariften büyük bir meziyetin düşünülmemeyeceği şeklinde bir kanaat ortaya koymaktadır (Hadika, 1289: no: 2).

18 Ağustos 1881 (R. 22 Ramazan 1298) tarihine ait Hafta gazetesinde aynı konunun uzun bir makale şeklinde ele alındığı görülmektedir. Gelişim ile eğitimin beraberce zikredildiği “Terakki ve Maarif” adlı bu makaledeki ifadeler dikkat çekicidir. “Dikkat olursa görülür ki âlemde her şey terakkidedir. Hususiyle nev-i beşer umumiyet üzere dev hatvesiyle ilerlemekten bir dakika geri durmuyor. Âlemde bir halde tevakkuf mümkün değildir”. Bu cümlelerin ardından artık zamanın bir sloganı haline gelen “ileri gitmeyen geri gider” atasözünün dilimizde yer edindiği ifade edilmektedir (Hafta, 1298: no: 1, 2).

Yine aynı yıllarda yayım hayatına devam eden Bahçe mecmuasında Terakki başlığı altında kaleme alınan bir yazıda Ticaret Mekteb-i Osmaninin açılışı ilginç ifadelerle konu olmuştur. Zira bu okulun açılması ile gelişim ışığı cehalet bulutlarını yok etmiş ve aydınlık bir güneş gibi ortaya çıkmıştır (Bahçe, 1297: no:30, 233).

Meşrutiyet devri matbuat hayatındaki gelişmeye paralel olarak terakki ve maarif meselesi de önemle ele alınan konulardan olmuştur. Mesela muhafazakâr çizginin önemli temsilcilerinden olan ve güçlü makalelerin yayımlandığı Beyânü'l-Hak dergisinde M. Safvet tarafından kaleme alınan ve dizi halinde sunulan “Mülkümüzde Muhtaç Olduğumuz Şeyler” adlı makalede “Bu vatanı yaşamak yaşayabilmek için her halde evvela maarife sâniyen paraya sâliken memleketin terakkisine hadim bir takım âlât edevâta muhtaç” olduğumuz ifade edilmektedir (Beyânü'l-Hak, 1326: no: 81, 1550). Bu üç şey zikredilirken öncelikle maarife vurgu yapılması önemlidir. Nitekim terakkinin sağlanmasındaki gerekli aletler ve paranın da ancak maarifin geliştirilmesi ile mümkün olacağı kanaati hâkimdir.

Terakki konusunun mekteplerde eğitim gören çocuklar için yazılan şiirlere de konu edildiği görülmektedir. Bu konuda 1910 yılında bir eğitim mecmuasında

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

güftesi Ali Ulvi'ye bestesi ise Kazım Bey'e ait olan "Terakki" adlı eserde şu ifadeler yer verilmektedir (Ulvi, 1326: no: 10, 120):

"Arş ileri, Arş ileri!
İsteğimiz ilerlemek..
Arş ileri, hep ileri!
Geri kalan ölmüş demek..
Okuyalım hüner ilim
Sayesinde yükselelim;
İşimizde sebat edip
Davranalım.. Çalışalım..
Arş ileri, Arş ileri!
Geri kaldık, çokdan beri!.
Yatsın ilmin düşmanları!."

Osmanlı matbuatında maarif ve terakki konusunda daha pek çok örnek bulunmaktadır.³ Görüldüğü üzere terakkinin kaynağının maariften geçtiği artık Osmanlı düşünce hayatının bir kabulü haline gelmiştir. Maariften beklenen gelişmenin sağlanması bu sahadaki sorunların tespitine bağlı olduğundan modernleşme döneminin hemen başlarından itibaren teftiş faaliyetlerine ağırlık verildiği görülmektedir. Nitekim Osmanlı maarifindeki ilk teftiş faaliyetlerinin mahalle mekteplerindeki yetersizliği önlemek amacıyla 1838 yılında başladığı kabul edilmektedir (Su, 1974: 1-2).

Osmanlı Devleti'nin batı karşısındaki geriliğini telafi etmek adına yapılan reformların istenen sonucu vermemesi her alanda yenilik yapılmasını zorunlu kılmış ve bu durum eğitim alanında da kendini hissettirmiştir. Bu süreçte eğitimin artık bir devlet görevi haline gelmesinin bir sonucu olarak 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. Bu düzenlemeyi 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin hazırlanması takip etmiştir. Bu süreçte denetim faaliyetleri de giderek yaygınlık kazanmıştır (Akyüz, 2010: 192). Encümen-i

³ Farklı örnekler için bkz. Kemal, N. (25 Kanunuevvel 1325), Maarif, *Çolpan*, no 2; Kemal, (7 Nisan 1325), Maarifimiz Ne Halde, *Feyz*, no 66; Ekrem, N. (16 Mart 1325), Islah-ı Maarif, *Gülzar*, no 1.

Teftiş ve Muayene Heyetinin kuruluşu ile ilgili 24 Aralık 1881 (R.12 Kânunuevvel 1297) tarihli belgedeki ifadeler teftiş konusunun ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim belgenin ilk satırında merkezi maarif idaresinde günün şartlarına göre bir düzenlemenin zorunlu olduğu ifade edilmektedir. Basılacak veya dışarıdan getirilen kitapların dini, ahlaki ve politik yönlerden zararlı olup olmadıkları konusunda bir tek şahsın vereceği kararın ötesinde bir heyet kanaatinin artık zaruri olduğundan bahsedilmektedir. Kurulacak heyetin ilerde bir akademi halini alması öngörülmektedir. Bu heyet eliyle matbaalar idaresi, mektep ve kütüphanelerin denetlenmesi “emr-i ehemm” yani en önemli iş olarak addedilmektedir. Bu süreçte mevcut müfettişler de bu heyete bağlanacaktır (BOA. MF. MKT.73/24).

Tanzimat dönemi ve devam eden süreçte teftişten beklentilerin arttığı görülmektedir. Nitekim 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde teftiş faaliyetlerinden beklenti okullarda yapılacak ıslahatın gerçekleştirilmesi idi. 1892 yılına gelindiğinde Rumeli vilayetleri için düzenlenen geçici teftiş talimatnamesinde okulların açılması konusunda teşvikler, eğitimin yaygınlaşması, okul sayısının artırılması, mevcut mekteplerin ıslahı, eğitimden beklentilerin gerçekleştirilmesi için gerekenlerin yapılması gibi geniş bir görev ağı oluşmuştur. II. Meşrutiyet devrinde ise teftiş faaliyetlerinin daha profesyonel bir aşamaya geçtiği ifade edilebilir. Bu dönemde müfettişlerden denetim görevlerinin yanında eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması, muallimlerin eksiklerinin giderilmesi, maarifin karşılaştığı sorunların tespiti gibi çalışmalar beklenmekteydi (Su, 1974: 67-68). II. Meşrutiyet döneminde teftişlerin daha sağlıklı yapılması adına 1909 yılında “Teftişat Hakkında Talimat” (Erdem, 2009:68), 1910 yılında ise “Mekatib-i İbtidaiye Müfettişlerin Vezaifine Müteallik Talimat” yayımlanmıştır (Su, 1974:57).

Çalışma konumuz olan 1910 yılında tayin edilen maarif müfettişleri konusuna girmeden önce ana hatları ile müfettişlerin görev ve yetkilerini belirleyen talimatnamelere bakmak icap etmektedir.

Mekatib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezaifine Müteallik Talimat (R.1326/M.1910)

İptidai müfettişlerinin görev, yetki ve sorumluluklarının belirlendiği söz konusu talimat, Kamil Su tarafından kaleme alınan “Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi” adlı eserde transkripte edilmiştir. Bu talimatta iptidai müfettişlerinin görev, yetki ve sorumlulukları “Tahkikât, Teftişât ve Vesâya” olarak üç kategoride ele alınmaktadır. Talimatnameye göre müfettişler buldukları livadaki köyleri gezerek ihtiyaç duyulan mekteplerin kaç derslikli olacağını belirleyecektir. Ayrıca mektep inşa edilecek yerleri tespit edecek, bu arsalar üzerinde mevzuata uygun olarak inşaatın yapılması için gereken işlemleri

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

gerçekleştirecektir. Bununla birlikte mekteplerin finansmanı için kaynak arayışına girilecek ve münderis vakıf* varsa bunlar tespit edilecektir (Su, 1974: 207-208).

Aynı talimatnamenin *Teftişât* bölümünde müfettişlerin denetime ait görevleri sıralanmıştır. Buna göre mektep binaları, ders ve okuma kitapları, resim defterleri, kalem, hokka, siyah el yazı tahtası, haritalar; kız çocukları için iplik, iğne gibi ders araç gereçlerinin durumu teftiş edilecektir. Ders araç gereçlerini temin edemeyecek çocukların listesi vilayete gönderilecektir. Sınıfta kullanılan levhalar, ölçü ve tartı mecmuaları, haritalar, eşya koleksiyonları iptidai müfettişleri tarafından kontrol edilecek ve bunların uygun bir şekilde muhafaza edilmesi takip edilecektir. Her mektepte kütüphane kurulacaktır. Bu kütüphanelerden fakir öğrencilerin faydalanması temin edilecektir (Su, 1974: 208-209).

İptidai müfettişlerinin en önemli görevleri arasında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetlenmesi gelmektedir. Talimatın *teftişât* kısmının beşinci maddesi buna ayrılmıştır. Müfettiş, eğitim öğretim faaliyetlerinin gereği gibi yapılıp yapılmadığını ve öğrencilerin eğitim öğretimden yeterli bir şekilde istifade edip edemediklerini kontrol edecektir. Muallimlerin bu konuda yetersizliği görülürse gerekli tavsiyelerde bulunulacak ve bir sonraki teftişte durum yeniden denetlenecektir. Eğer muallimin yetersiz olduğu anlaşılırsa bu durum vilayet maarif müfettişine bildirilecektir. Bununla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinin meşrutiyet ve Osmanlılık gereklerine göre yapılması gerekmektedir. Yasaklı kitapların kullanılmasına müsaade edilmeyecektir. Mekteplerin sıhhi açıdan uygun olup olmadığı da müfettişlerin teftiş etmekle mükellef olduğu konulardandır. Talimatnamede özel mekteplerin denetlenmesi konusuna da yer verilmiştir. Nitekim uzun süreden beri devlet için ciddi bir sorun kaynağı olan bu mekteplerin bir denetim altına alınması gerekmiştir. Cemaat mektepleri ve özel mekteplerde Osmanlılık şanına uygun bir eğitimin verilip verilmediği, muallimlerin Maarif Nezareti tarafından tasdik edilmiş diplomaların bulunup bulunmadığı kontrol edilecektir. (Su, 1974: 209-210).

Söz konusu talimatnameye göre İptidai Müfettişlerinin üçüncü görevi *Vesâya* olarak belirtilmektedir. *Vesâya*, vasiyet, öğüt ve nasihatler anlamına gelmektedir. *Vesâya* maddesinde müfettişlerin kasaba ve köyleri gezerken ahaliye eğitim ve mektepler hakkında gerekli nasihatlerde bulunmaları öngörülmüştür (Su, 1974: 210).

* Zaman içinde kuruluş amaçları ortadan kalkmış vakıf türü olarak belirtilmektedir. Bkz. Öztürk, N. (1995), *Türk yenileşme tarihi çerçevesinde vakıf müessesesi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 619.

Talimatnamenin bir okulun ihtiyaç duyacağı hemen hemen her konuda müfettişleri yetkili kıldığı görülmektedir. Yapılacak eğitim öğretim faaliyetlerinde devletin “şân ü şevketine” zarar verecek durumlardan sakınılması ve değişik dini grupların mekteplerinde denetimin sağlanması önemle üzerinde durulan konulardandır. Ayrıca ahalinin eğitime gerekli ilgi ve alakayı göstermesi için müfettişler tarafından tavsiyelerin yapılmasının istenmesi eğitim-toplum ilişkisinin önemsendiğini göstermektedir.

Maarif Müdürleri İle Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vezaiine Müteallik Talimat (1326/1910)

Bu talimata göre vilayet maarif müfettişleri her üç ayda bir vilayet dâhilinde bulunan darümualliminler ve iptidai mektepler hakkında rapor vermekle yükümlüdür. Maarif müfettişleri Maarif Müdürünün olmaması durumunda liseler ve darümualliminlerin idare meclislerine başkanlık edebilmektedir. Ayrıca muallimlerin ehliyetnameleri ile ilgili komisyonlara başkanlık etme yetkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte muallimlerin tayinleri, değiştirilmeleri ve gerekirse azledilmeleri ile ilgili bir takım yetkileri de vardı. Nitekim maarif müfettişleri iptidai mektep muallimlerinin tayinleri ve azledilmeleri konusunda vilayete teklifte bulunabiliyordu. Ayrıca inas mektepleri dikiş muallimlerini tayin edebiliyor ve iptidai mektep muallimleri hakkında Vilayet İptidai Maarif Meclisinin onayı ile *tekdir* cezası verebiliyordu. Bu talimatnameye göre maarif müfettişleri orta öğretim ve özel öğretim ile ilgili konularda maarif müdürleri ile iletişim haline olması gerekmektedir (Su, 1974: 92-93).

1910 YILI VİLAYET VE İPTİDAİ MÜFETTİŞ TAYİNLERİ

Maarif Nezareti tarafından 21 Haziran 1910 (8 Haziran 1326) tarihinde tüm vilayet ve livalara bir telgraf emri gönderilmiş ve 1910 yılı bütçesinin onaylanması sonrasında her liva için birer İptidai Müfettişinin tayin edileceği bildirilmiştir. Bunun için gerekli hazırlıkların yapılması istenmiştir. Atanacak olan iptidai müfettişleri vilayetler tarafından belirlenecekti. Söz konusu müfettişlerin rüştiye muallim-i evveleri veya yedi senelik idadi mezunlarından ve eğitim öğretim işlerinde faydalı faaliyetleriyle öne çıkmış olanlardan seçilmesi istenmiştir. Atanacak müfettişler için standart bir maaş belirlenmemiştir. Görev mahallerine göre 600, 800 veya 1000 kuruş maaş verilecektir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 2).

21 Haziranda gönderilen telgraf emri sonrasında taşra maarif idarelerinde hummalı bir çalışma başlamıştır. Ankara'dan Diyarbakır'e, Halep'den Kosova'ya, Bursa'dan Trablusgarp'a varıncaya kadar tüm bağlı vilayet ve livalara tayin edilecek olan müfettişler için ilanlar çıkarılmış ve bunlardan “matluba muvafık” olanları seçilmiştir. Bu süreçte merkez ile taşra arasında yoğun bir yazışma trafiği yaşanmıştır. Gerek anlaşılamayan hükümler gerekse

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

karşılaşılan sorunların çözümü adına kaleme alınan bu yazılar 1910 yılında müfettiş tayinlerinde yaşanan süreci ortaya koymasından önem arz etmektedir.

Arşiv belgeleri çerçevesinde 1910 yılında tayin edilen maarif müfettişleri⁴ konusu, Anadolu ve yakın çevresi, Balkanlar, Arap nüfusun fazla olduğu yerler ve Adalara (Cezayir-i Bahr-i Sefid) yapılan atamalar olmak üzere dört bölümde ele alınacaktır.

Anadolu ve Yakın Çevresine Yapılan Atamalar

Bu başlık altında Bursa başta olmak üzere, Samsun, Ankara, Bolu, Kastamonu, Bitlis, Van vb. öne çıkan vilayet ve sancaklara yapılan müfettiş atama süreçleri değerlendirilecektir.

Maarif Nezaretinden 21 Haziran 1910 (R.8 Haziran 1326) tarihinde tüm vilayet ve livalara gönderilen maarif müfettişlerinin atanması konusundaki telgraf emrinin her açıdan açıklayıcı olduğunu söylemek güçtür. Bu nedenle taşra maarif idarelerinden bazılarının telgrafın içeriğini tam olarak anlayamadıkları görülmektedir. Nitekim mezkûr telgrafın içeriğinde, tayin edilecek olan müfettişlere harcırah dışında 600, 800 veya 1000 kuruş maaş verileceği belirtilmekteyse de hangi livaya ne kadar maaş tahsisatının yapılacağı konusuna açıklık getirilmemiştir. Bursa'ya dört müfettiş tayin edilecekti. Bunlardan birine 1000 kuruş, diğer ikisine ise 800'er kuruş maaş verileceği belirtilmiştir. Ancak hangi livaya ne kadar maaşla müfettiş tayin edileceği konusunda belirsizlik olduğu için Bursa vilayetinden nezarete çekilen 3 Ağustos 1910 (R.21 Temmuz 1326) tarihli telgrafta bu konunun açıklanması ve Bursa merkez, Ertuğrul, Kütahya ve Karahisar mutasarrıflıklarına tayin edileceklerin maaşları konusunda bilgi verilmesi istenmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 76-80). Bu telgraftan altı gün sonra Hüdavendigâr (Bursa) vilayetine çekilen telgrafta müfettişlere tahsis edilen maaşın livanın büyüklüğü, önemi ve işin fazlalığına göre belirlenmesinin uygun olacağı belirtilmiştir. Bu düzenleme vilayetin takdirine bırakılmıştır (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 79).

30 Ağustos 1910 (R.17 Ağustos 1326) tarihine gelindiğinde Bursa vilayeti gerekli çalışmaları bitirmiş ve atanacak olan müfettişlerin isim listesini nezarete

⁴ Bu çalışma Osmanlı Arşivi Maarif Mektubi Fonunda bulunan 1154/44 sayılı dosya esas alınarak hazırlanmıştır. Dosya içeriğinde Osmanlı coğrafyasının değişik bölgelerine ait birçok atama emirleri bulunmaktadır. Ayrıca dosyada 9 Ağustos 1910 (R. 27 Temmuz 1326) tarihli atama listesi mevcuttur. Bu listelerin transkriptleri ekler bölümünde sunulmuştur. Çalışma kapsamında önemli addedilen müfettiş atamaları ele alınmıştır. Bununla birlikte ek listelerin verilmesinin bu alanda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

bildirmiştir. Buna göre Hadika-i İrfan Mektebi Müdürü Hilmi Bey, 1000 kuruş maaşla vilayet merkez iptidai müfettişi olarak tayin edilmiştir. Bursa ve yerel maarife olan katkıları nedeniyle Uşak müftüsü İbrahim Efendi, sekiz yüz kuruş maaşla Kütahya iptidai müfettişliğine; Bilecik idadisi muallimlerinden Mehmed Hulusi Efendi ise altı yüz kuruş maaşla Ertuğrul livası iptidai müfettişliğine atanmıştır. Bursa kazası iptidai müfettişliğine yine altı yüz kuruş maaşla Atranos (Orhaneli) rüştiyesi muallim-i evveli Mehmed Efendi tayin edilmiştir. 10 Eylül 1910 (R. 28 Ağustos 1326) tarihinde nezaret tarafından bu atamalar onaylanmıştır. Bu süreçte Eskişehir için herhangi bir talibin çıkmadığı anlaşılıyor. Eskişehir kazasının önemine binaen sekiz yüz kuruş maaş verilmesi istenmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 123-124).

1910 yılındaki atama sürecinde kimi müfettiş atamaları dikkat çekicidir. Ülkenin İran sınırında ve merkeze uzaklığıyla maruf olan Van vilayetine Çankırı İdadisi Müdürü Şerif Efendi tayin edilmiştir. Çankırı ile Van arasındaki mesafenin uzaklığı dikkate alındığında Şerif Efendi'nin idealizmi veya vilayet maarif müfettişliğinin cazip oluşu akla gelmektedir. Nitekim devrin şartlarına göre Şerif Efendi bu göreve iki bin kuruş maaşla tayin edilmiştir. Van merkez sancağı iptidai müfettişliğine ise bin kuruş maaşla Van İdadi Mektebi Fransızca muallimi Andon Efendi, Hakkâri sancağına ise sekiz yüz kuruş maaşla Abdullah Efendi atanmıştır (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 86-101). Andon Efendi'nin tayini devlet nezdinde gayr-i Müslimlerin ötekileştirilmediğinin açık göstergesidir.

Dikkat çekici bir diğer mekâtib-i iptidaiye müfettiş tayini de Bolu'da yaşanmıştır. Bolu frengi hastanesi seyyar tabiplerinden Mustafa Raşid Efendi müfettiş olmak için başvuruda bulunmuştur. Başvuru uygun bulunmuş ve atanması için nezarete yazı yazılmıştır. Bu yazıda Mustafa Raşid Efendi'nin Mekteb-i Âliyeden mezun olduğu ve köyleri seyahat ederek teftiş edebileceğine yer verilmiştir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 10).

21 Haziran 1910 tarihli telgrafta iptidai müfettişlerin tayinleri üç esas üzerine inşa edilmiştir. Çalışmanın başında belirtildiği üzere müfettişler rüştiye muallim-i evvelerinden veya yedi senelik idadi mezunlarından ve faydalı faaliyetleriyle maarifte öne çıkanlardan seçilecekti. Ancak kimi atamalarda üçüncü kriterin seçildiği kanısı ortaya çıkmaktadır. Örneğin Bitlis vilayetine bağlı Gence kasabasında maarif kâtibi olan Bahri Efendi'nin müfettiş olarak atanması için teklifin yapıldığı görülmektedir. (BOA.MF.MKT.1154/44 lef 111). Bitlis'ten yapılan teklifler nezaret tarafından 31 Ağustos 1910 (R.18 Ağustos 1326) tarihli telgrafta onaylanmıştır. (BOA.MF.MKT.1154/44 lef 110). Bu atamanın daha sonra tebdil edilerek yerine “erbab-ı istidad ve ikdamdan” Abdülhakim Efendi'nin tayin edildiği görülmektedir. Bu ifade meselenin anlaşılması açısından önemlidir. Nitekim bu değişikliklikle Abdülhakim Efendi'nin kabiliyet

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

erbabı ve öncelikli hak sahibi olduğu ifade edilmek istenmiştir. Tabiatıyla maarif kâtibi Bahri Efendi'nin daha önce hangi sebeple atandığı sorusu akla gelmektedir. Bu konuda bir açıklama bulunmamaktadır. Bu arada Bahri Bey'in de yeni memuriyeti mahalline gittiği ifade edilmiştir. Ancak yeni memuriyetinin ne olduğu konusunda da bir açıklamada bulunulmamıştır (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 141).

Yapılan atamalarda dikkat çeken ortak konulardan biri müfettişlere verilecek olan maaşların mümkün mertebe artırılma gayretidir. Bu talebin merkez nezdinde kabul görmesi için sunulan gerekçelerin başında ise bölgenin coğrafi şartlarının elverişsiz olması gelmektedir. Ayrıca işlerin yoğunluğu, verilecek olan harcırahın yapılacak teftiş gezilerinde yeterli gelmemesi de sıralanmaktadır. Ancak Ankara vilayetinden yapılan teklifte bunun dışında bir usul benimsendiği görülmektedir. Ankara vali vekili Hüseyin Hüsnü Bey imzasıyla gönderilen yazıda müfettişlerin belirlendiği, bunların vazifelerindeki başarıya göre terfilerinin yapılacağı, şimdilik altı yüz kuruş maaş verileceği ifade edilmiştir (BOA.MF.MKT.1154/44 lef 42). Ankara vilayetinin bu tavrı performansla göre maaş prensibinin kabul edildiğini anımsatmaktadır. Söz konusu müfettişlerin maaşları konusunda Maarif Nezaretinden daha sonra yazılan bir telgrafta maaşların bütçeye göre yeniden düzenlenmesi veya fazla kalan 1400 kuruşun mekatib-i iptidaiyeye tahsis edilmesi istenmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 121).

Daha önce de ifade edildiği üzere iptidai müfettişlerinin seçimi vilayetlere bırakılmıştır. Vilayet müfettişlerinin tayini ise nezaret tarafından gerçekleştirilecekti. Bu konuda dikkat çekici bazı uygulamaların yaşandığı görülmektedir. Örneğin maarif idaresi başkâtibi Hüsnü Bey, Kastamonu vilayet müfettişi olarak tayin edilmiştir. Maaş olarak 1500 kuruş tahsis edilmiştir (BOA.MF.MKT.1154/44 lef 32). Bitlis vilayetindeki Kâtip Bahri Bey'in atanmasına rağmen yerine ehil olarak addedilen Abdülhakim Efendi'nin tayin edilmesinin yanında vilayet müfettişliği gibi iptidai müfettişlikten daha fazla ehliyet ve liyakat gerektiren bir işe maarif başkâtibinin atanması idari makamlara yakın olan şahısların kimi atamalarda tercih edildiği düşüncesini kuvvetlendirmektedir.

Vilayet maarif müfettişliği ile ilgili diğer bir örnek ise Sivas'ta yaşanmıştır. Sivas vilayet maarif müfettişliğine 2 Ağustos 1910 (R.20 Temmuz 1326) tarihinde iki bin kuruş maaşla İsmail Hakkı Bey tayin edilmiştir. İsmail Hakkı Bey, daha önce Sivas Darülmüallimininde müdürlük yapmış biridir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 74). Sivas valisi çektiği telgrafta İsmail Hakkı Bey'in henüz göreve başlamadığını, "vatanın terakkiyat-ı ilmiyesi için heder edilecek zamanımız bulunmadığına mebnî" yeni bir atamanın yapılmasının gerektiğini ifade etmektedir. Yeni vilayet maarif müfettişliği için tavsiye ettiği kişi ise maarif muhasebe memuru Cemal Bey'dir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 58).

Yapılan atamalar değişik şikâyetleri de beraberinde getirmiştir. Bu konuda Bursa'da Mehmed Şükrü Bey ve Samsun'da Muallim Şakir Efendi'nin şikâyetleri dikkat çekicidir. Mehmed Şükrü Bey, 13 Ekim 1910 (R. 30 Eylül 1326) tarihinde nezarete sunduğu dilekçesinde uğradığı haksızlığı dile getirmektedir. Mehmed Şükrü Bey, mülga mektubi kaleminde kâtip olarak çalışmaktayken yapılan düzenleme neticesinde kadro dışı kaldığını, yapılan bazı imtihanlara katılmasına rağmen bir görev alamadığını ifade etmektedir. Her ne kadar kendine bir görev verileceği ifade edilmiş olsa da aradan bir buçuk iki sene geçmesine rağmen kendisini arayan veya soran olmamıştır. Daha sonra girdiği diğer bir sınavda da ikinci olmuştur. Bir kalemde görev verileceği sözünü almışsa da söz veren yetkilinin tayininin çıkması üzerine Mehmed Şükrü Bey yine işsiz kalmıştır. Mehmed Şükrü Bey, emsallerine göre daha liyakatli olduğunu ifade etmiş ve içinde bulunduğu durum nedeniyle *me'yus* bırakıldığını ve bunun hiçbir şekilde adalete uygun düşmediğini belirtmiştir. Bu süreçte açılan müfettişlik kadrosuna da başvurmuş ve yine ikinci olarak değerlendirilmiştir. İkinci olmasına mükâfat olarak dört yüz kuruşluk bir memuriyete tayin edilmesini, mümkün olmazsa sınavın yenilenmesini istemiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 77). Mehmed Şükrü Bey'in dilekçesi 2 Kasım 1910 (20 Teşrinievvel 1326) tarihinde Talat Bey'e havale edilmiştir. Ancak Mehmed Şükrü Bey'in dilekçesinin akıbeti konusunda bunun dışında herhangi bir bilgi sahibi değiliz.

Mehmed Şükrü Bey'in dilekçesi dönemin bürokratik ahvalini yansıtmaya açısından önemli bir belgedir. Yapılan düzenleme neticesinde işsiz kalan bir devlet görevlisinin hayata tutunma çabasının bir yansıması olan bu dilekçede bürokratik işleyişin ipuçlarını görmek mümkündür. Nitekim girilen sınavlar alınan neticeler ve verilen sözlerin değişik sebeplerden tutulmaması veya tutulamaması bürokratik işleyişteki keyfiliğin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak şunu da ifade etmek yerince olacaktır ki Mehmed Şükrü Bey, dilekçesinde hangi okullardan mezun olduğu konusunda bilgi vermemiştir. Bu da onun diğer adaylar nezdinde bir eksikliği olarak görülebilir.

Canik sancağına (Samsun) yapılan atama da şikâyet konusu olmuştur. Canik mutasarrıfı Mehdi Bey, mekâtib-i iptidaiye müfettişliğine Dersaadet Darümuallimininden yüksek derecede başarı göstererek mezun olmuş ve uzun süreden beri eğitim öğretim faaliyetlerinde çalışmış olan Çarşamba kazası numune rüştiyesi muallim-i evveli Yusuf Efendi'nin seçildiğini bildirmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 96). Muallim Şakir Efendi ise kısa fakat etkili bir telgraf ile durumu nezarete bildirmiştir. "İki senedir kurâ mekatibinin ıslahına çalıştığım Samsun mülhakatınca da malumdur. Diğerinin müfettiş tayini makamınıza yazıldığı mesmu'dur. Bittahkik adaletinizi beklerim" (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 98).

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

Muallim Şakir'in bu telgrafının Mehmed Şükrü Bey'in durumundan farklı olarak daha fazla ilgiye mazhar olduğu ve bir neticeye ulaştığı görülüyor. Nitekim nezaret olaya ilgisiz kalmamış ve temmuz ayında Canik mutasarrıflığına çekilen telgrafta Yusuf Efendi ile Şakir Efendilerden hangisinin daha layık olduğu konusunda bir açıklama istenmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 63). Bu süreçte hem Yusuf Efendi'nin hem de Canik mutasarrıfının nezarete telgraf çektiği görülmektedir. Telgrafta Yusuf Efendi, yaptığı görevlerin yanında maarif madalyasıyla taltif edilmesi konusunda yazışmaların yapıldığını ve cevap beklediğini ifade etmektedir. Canik mutasarrıflığı ise aynı teklifini yinelerken Yusuf Efendi'nin liyakatinden bahsetmektedir. Ancak Şakir Efendinin de “erbab-ı iktidardan” olması nedeniyle o'nun da başka bir yerde istihdam edilmesi istenmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 94-95).

Şunu ifade etmek yerinde olacaktır ki çalışma konusunun esasını teşkil eden maarif mektubi evrakından 1154/44 numaralı dosya hacimli bir dosya olup bu dosyada birçok maarif müfettiş tayininin gerçekleştiği görülmektedir. Bu süreçte şikâyetler konusunda sadece Mehmed Şükrü Bey ve Muallim Şakir Bey'in belgelerine rastlanılmaktadır. Bu cümleden olmak üzere haksızlığa uğradığı gerekçesi ile girişimde bulunanların sayıca az olduğu görülmektedir.

İptidai müfettişlerinin tayinlerinde en dikkat çekici olan yerlerden biri de Musul vilayetidir. Musul vali vekili Mirliva Ahmed Vefik mührüyle 27 Haziran 1910 (R.14 Haziran 1326) tarihinde nezarete gönderilen yazıda ilginç ifadelere rastlanmaktadır. Musul vilayetine üç iptidai müfettişi tayin edilecektir. Ancak Mirliva Ahmed Vefik, Musul vilayetinde çalışmakta olan muallimlerden belirtilen şartları sağlayan hiç kimsenin olmadığını bildirmektedir. Ahmed Vefik'e göre müfettiş olarak askeri düzenleme sırasında emekliliğe sevk edilen mektepli zabitler arasında istenilen vasıfları haiz birileri bulunabilirdi. Bu nedenle belirtilen üç müfettişliğin ikisi zabitlerden diğeri ise yirmi seneden beri maarif muhasebeciliğinde bulunmuş, tahrirat ve hesap kâtibi olarak çalışan İbrahim Efendi tayin edilebilirdi. Ayrıca İbrahim Efendi, teftişe dair işlerin yoğunluğu sebebiyle bin kuruş maaşla istihdam edilmeliydi. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 51). 27 Temmuz 1910 (R.14 Temmuz 1326) tarihinde nezaretin Musul'dan gelen iki isme onay verdiği görülmekle birlikte ehliyeti haber verilen Ziya Efendi'nin Kerkük iptidai müfettişliği için değerlendirilmesi istenmiştir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 49).

Dikkatlerden kaçmayacağı üzere Musul gibi önemli bir vilayette istenilen özellikleri haiz bir tek muallimin bile bulunamamış olması pek mümkün gözükmemektedir. Nitekim 1903 yılı maarif salnamesine göre Musul vilayetinde bir İdadi, bir darümuallimin ve altı rüştiye bulunmaktadır. Bu mekteplerdeki muallim sayısı ise 32 idi (Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye, 1321; 677-679). Beğenilmeyen muallimlere karşın zabitlerden ve emeklilerden müfettiş

tayini ise konunun bir keyfiyet ve tercih meselesi olduğu düşüncesini kuvvetlendirmektedir.

Balkanlara Yapılan Atamalar

Bu başlık altında Selanik, Kosova, Manastır, Yanya ve İşkodra sancaklarına yapılan atamalar ele alınacaktır.

10 Temmuz 1910 (R. 27 Haziran 1326) tarihine gelindiğinde Selanik vilayetinin müfettişler konusundaki tespiti tamamladığı anlaşılmaktadır. Nitekim bu tarihte nezarete çekilen telgrafta Selanik livası iptidai müfettişliğine Abdülazim Efendi'nin seçildiği bildirilmiştir. Abdülazim Efendi'nin seçilmesinde dört buçuk yıldan beri Bulgar mektebi müfettişliğinde bulunması ve Bulgarca'yı iyi derecede bilmesi etkili olmuştur.⁵ Siroz livası müfettişliğine ise Mekteb-i Harbiye'den mezun ve daha önce mülazım-ı evvel⁶ olarak görev yapmış olan Sirozlu Ahmed Efendi seçilmiştir. Ahmed Efendi, Bulgarcanın yanında Fransızca da bilmektedir. Drama livası müfettişliğine ise Üsküp İdadisi mezunlarından olup bir buçuk seneden beri Selanik mekatib-i iptidai müfettişliğini yürüten Süleyman Efendi'nin tayin edilmesi istenmiştir. Bu müfettişlerin bin kuruş maaş ile atanması talep edilmiş, nezaret tarafından bu atamalar onaylanmıştır. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 27-28).

Bu süreçte nezaret tarafından atanacak olan vilayet müfettişleri konusunda taşradan nezarete bazı tekliflerin yapıldığı görülmektedir. Örneğin Selanik vilayet maarif müfettişliği için Kazım Nami Bey teklif edilmiştir. Kazım Nami Bey, yabancı dil olarak Fransızca biliyor ve bir seneden beri Bulgarca konuşabiliyordu. Kazım Nami Bey, bu sırada asker olarak görev yapmaktaydı. Atanması halinde derhal bu görevinden ayrılacağını ifade etmiştir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 46). Kazım Nami Bey'in Selanik vilayeti müfettişliğine atanmak istemesi vilayet müfettişliğinin o sırada yürütmekte olduğu askerlik görevinden daha cazip olduğunu akla getirmektedir. İlerleyen süreçte Kazım Nami Bey, iki bin kuruş maaşla Selanik vilayeti maarif müfettişliğine tayin edilmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 45).

Manastır vilayetine atanacak olan müfettişlerin de Selanik'te olduğu gibi bölgede Türkçenin dışında konuşulan dillere de vakıf olmaları önemsenmiştir. Nitekim Manastır valisi Halil Bey'in 21 Haziran 1326 tarihli telgrafında merkez

⁵ Abdülazim Efendi'nin Usul-i Cedid üzere yazdığı "Musahhah Tertib-i Cedid Elifba" ve Bulgar çocuklarının daha kolay bir şekilde Türkçe öğrenmeleri için "Nazari ve Ameli Türkçe Kıraat-ı Tedriciye" adlı eserleri bulunmaktadır. Abdülazim Efendi Selanik Maarif Müdüriyetinden bu kitapların mektep programlarına kabulünü talep etmiştir. Bkz. (BOA.MF.MKT.1146/38)

⁶ Üsteğmen

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

liva ve bağı sancaklara atanacak olan iptidai müfettişlerin hangi özellikleri haiz olduklarını sıralarken “teftiş ve tedrisata muktedir olmakla beraber, daire-i teftişyelerindeki lisan-ı mahalliye vakıf ve hassaten hal ve tavırlarının mücerreb ve şayan-ı itimad olması”nın gerektiği belirtilmektedir. Yani müfettişlerin denetim işlerini bilen, bölgede yaşayan farklı unsurların dillerine hâkim ve güvenilir olması gerekliydi (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 37). Her ne kadar Halil Bey bunları ifade etse de yapılan atamalarda hangi müfettişin hangi dili bildiği konusunda bir açıklamada bulunmaması dikkat çekicidir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 37).

Müfettişlere verilecek maaşlar konusu atama sürecinde öne çıkan konulardandır. Bu konuda taşra idarelerinden nezarete gelen önerilere her seferinde onay verilmediği anlaşılmaktadır. Balkanların önemli ve büyük vilayetlerinden olan Manastır vilayeti bu konuya güzel bir örnek teşkil etmektedir. Manastır valisi Halil Bey'in 4 Temmuz 1910 (R.21 Haziran 1326) tarihli telgrafında müfettişlere biner kuruş tahsis edilmesi istenmiştir. Zira bölgenin geniş ve zorlu coğrafi şartları haiz olması nedeniyle müfettişlere verilecek harcırahın yeterli gelmeyeceği belirtilmiştir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 37). Ancak nezaretten gelen cevapta vilayet müfettişlerinin iki bin, diğer müfettişlerin ise sekiz yüz kuruş maaş ile atandığı bildirilmiştir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 36). Fakat İlbasan ve Görice müfettişleri Süleyman ve Nazmi Efendiler sekiz yüz kuruş maaşla tayin edilmeyi kabul etmemişlerdi. Vali Halil Bey, bu durumu merkeze bildirirken müfettişlere biner kuruş verilmesinin gerekliliğini bir kez daha ifade etmekle birlikte bunun mümkün olmaması halinde sadece Süleyman ve Nazmi Efendilerin maaşlarının bin kuruşa çıkarılmasını teklif etmiştir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 60). Bu teklif kabul edilmiş ve İlbasan ve Görice müfettişlerinin maaşları biner kuruşa çıkarılmıştır. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 59). Merkez sancağı, Debre ve Serfice kazalarındaki müfettişlerin maaşlarının bin kuruşa iblağ edilmemesi konusunda bu kazaların büyüklüğü veya çalışma koşullarının zorluğu açısından bir açıklamada bulunulmamış olması müfettişlere verilecek maaşların keyfiyet konusu olabildiğini akla getirmektedir.

Müfettiş maaşları konusunun Yanya vilayetinde de sorun teşkil ettiği görülmektedir. Yanya valisi 30 Haziran 1910 (R. 17 Haziran 1326) tarihli telgrafında tercih edilecek müfettiş adayları konusunda sıkıntı çektiğini ifade etmekte ve istenilen özelliklerde yeterli adayın olmadığından yakınmaktadır. Bu nedenle Preveze İdadisi Türkçe, Medeni Bilgiler ve Ahlak dersleri muallimi Fettah Efendi bin kuruş maaşla Ergiri kazası müfettişliğine atanmıştır. Aydanos Rüştiye Mektebi muallim-i evveli Hamdi Bey ise sekiz yüz kuruş maaşla Berat'a; Margiriç Rüştiye Mektebi riyaziye muallimi Mustafa Efendi altı yüz kuruş maaşla Preveze'ye; Leskovik Rüşdiyesi muallim-i evveli Zeynel Abidin Bey'in

ise sekiz yüz kuruş maaşla Merkez Liva İptidai Müfettişliğine atanması teklif edilmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 35).

Vali Bey'in bu teklifinin tam olarak kabul edilmediği görülmektedir. Nitekim, Merkez livaya yine Zeynel Abidin Bey atanmış ancak maaşı bin kuruş olarak değiştirilmiştir. Ergiri sancağına altı yüz kuruş maaşla Fettah Bey, Berat sancağına sekiz yüz kuruş maaşla Hamdi Bey, Preveze'ye ise sekiz yüz kuruş maaşla Mustafa Efendi atanmıştır (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 34).

Yanya vilayetinden nezarete çekilen 24 Temmuz 1910 (R.11 Temmuz 1326) tarihli telgrafta yapılan düzenlemede bir hatanın olabileceği nazik bir üslupla belirtilmektedir. Zira, Ergiri sancağının altı, Preveze'nin sadece iki kazasının olduğu; gönderilmiş olan maaş düzenlemesinin iş yüküne göre düzenlendiği halde Ergiri sancağı müfettişi için altı yüz, Preveze müfettişi için bin kuruş maaşla atamanın yapıldığı ifade edilmiştir. Bu durumda ya ilk düzenlemeye göre yeniden bir değişikliğin yapılması ya da Preveze için tahsis edilen maaşın Ergiri'ye aktarılması teklif edilmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 53). Merkez bu teklife kayıtsız kalmamış ve Yanya valisinin istediği şekilde maaşlar yeniden düzenlenmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 52).

Balkanlarda önemli vilayetlerden bir diğeri ise Kosova vilayetidir. Kosova vilayetine yedi müfettiş tayin edilecekti. Bunlardan vilayet maarif müfettişi diğer yerlerde olduğu gibi nezaret tarafından diğerleri ise vilayet tarafından belirlenecekti. Altı iptidai müfettişinden ikisi biner, ikisi sekiz yüzer, ikisi ise altı yüzer kuruş maaşla atanacaktı. Atanacak olan müfettişlerin mümkün mertebe bölgede konuşulan lisanlara aşina olması istenmektedir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 3).

Kosova vilayetindeki iptidai müfettişlerinin tayinleri şu şekildedir: Vilayet Bulgar Mektepleri Müfettişliğine bin kuruş maaşla Üsküp Bulgar Bedagojik Mektebi edebiyat muallimi Petrepop Arsof tayin edilmiştir. Sırp Mektebi müfettişliğine sekiz yüz kuruş maaşla Karatova Sırp Mektebi Müdürü Yuvanpop Gürgüvik; Üsküp Mekatib-i İptidaiye Müfettişliğine ise sekiz yüz kuruş maaşla daha önce memuriyet yapmış olan gayr-i müslim mektepleri müfettişi Faik Efendi tayin edilmiştir. Piriştine'ye bin kuruş maaşla mahkeme-i adliye tercümanı Fazıl Bey, Taşlıca Seniçe İptidai Müfettişliğine sekiz yüz kuruş maaşla Siroz adliye tercümanı Zeynel Bey uygun bulunmuştur. Prizren İptidai Müfettişliğine ise altı yüz kuruş maaşla tahrirat kâtibi Kemal Efendi tayin edilmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 128). Yapılan atamalarda lisan konusunun ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır.

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

Kosova vilayeti dâhilinde iptidai mektep müfettişi ataması yapılması gereken bir diğer yer ise İpek sancağı⁷ idi. Buraya atanacak olan müfettişe aylık altı yüz kuruş maaş verilecekti. Ancak henüz uygun bir aday bulunamadığı için atama yapılamamıştı (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 128).

Arap Nüfusun Fazla Olduğu Yerlere Yapılan Müfettiş Atamaları

Atamaların yapıldığı 1910 yılında Osmanlı Devleti halen çok geniş bir coğrafyaya egemendir. Nitekim Trablusgarp Savaşı ve ardından başlayacak olan Balkan Savaşları henüz yaşanmamıştır. Bu minvalde devlet Afrika'dan Balkanlar'a, Kafkaslardan Arabistan'a kadar çok geniş bir coğrafyada hüküm sürmekteydi. Bu geniş coğrafyada Arapların çoğunlukta olduğu yerlere atanacak olan müfettişlerin Arap lisanına hâkim olması istenmiştir. Bu konuya daha önceki zamanlarda da bölgede görev yapan idarecilerin önem verdiği anlaşılmaktadır. Örneğin 1891 yılında Sana'dan İstanbul'a yazılan bir yazıda Türk muallimlerin Arapçaya vakıf olamamalarının öğrencilerin okula olan ilgilerini azalttığından bahsedilmektedir. Öyle ki bir yıldan beri Arap talebeler okula gitmemekteydi (BOA. MF. MKT.135/60.1 lef 1; BOA. MF. MKT.135/60.2 lef 1). Bu nedenle bölge lisanına aşina olan müfettişler görevlendirilmeliydi. 1910 yılında Sana Sancağına *birçok şahadetname sahibi* ve imtihan neticesinde ehil olduğu anlaşılan Mehmed Hulusi Efendi seçilmiştir. Mehmed Hulusi Efendi aslen Bağdadlı idi ve Sana'da ikamet etmekteydi. Mehmed Hulusi Efendi'nin bildiği diller konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak gerek kendisinin Bağdadlı olması ve gerekse de Sana'da ikamet ediyor oluşu yöre lisanına hâkim olduğunu göstermektedir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 125-126).

Bu örneklerin yanında Beyrut, Bingazi, Zor ve Kudüs sancaklarında mahalli dil meselesi gündeme gelmemiştir. Bu durum ya mahalli lisanın bilinmesinin bu bölgeler için sıradan bir durum olduğu ya da yerel idarecilerin istedikleri şahsı müfettişlik makamına getirme isteklerinden kaynaklandığını akla getirmektedir.

Bilindiği gibi Kudüs semavi dinler için kutsal bir şehirdir. Şehrin bu özelliği tarihi süreç içinde birçok devletin egemenlik mücadelesine sahne olmasını netice vermiştir. Uzun yıllar Osmanlı egemenliğinde kalan şehirde özellikle XIX. asrın sonlarına doğru geniş çaplı misyonerlik faaliyeti yürütülmüştür. Bu faaliyetin merkezleri ise genel olarak yabancı mektepler olmuştur. Gerek İstanbul gerekse mahalli idareciler öteden beri bu durumun farkındadır. Nitekim Kudüs maarif müdürünün nezarete gönderdiği 22 Haziran 1893 tarihli yazısı vaziyeti açıkça

⁷ 1898 yılında İpek sancağı mutasarrıflığı sancağın eğitim durumu ile ilgili teferruatlı bir raporu Kosova vilayetine göndermiştir. Raporda özellikle sıbyan mekteplerinin durumu ve eski usul yapılan eğitimden bahsedilmekte, mekteplerin en kısa sürede iptidaiye dönüştürülmesi istenmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (BOA. İMF.5/44)

ortaya koymaktadır. Söz konusu yazıyı önemine binaen günümüz Türkçesi ile burada sunmak yerinde olacaktır.

“Kudüs değişik milletlerin bulunduğu bir yer olması sebebiyle burada her millet nüfuzunu artırmak ve etkinliğini çoğaltmak için gündüzlü, yatılı, sanayi, yetimlere mahsus mektepler ve hayır müesseseleri inşa etmektedir. Böylece milletler arasında büyük bir rekabet hâsıl olmakta ve Kudüs'te istisnasız bir şekilde bu kurumlara ücretsiz talebe kabul edilmektedir. Bu sebeple talebelerin sayısı gün geçtikçe artarken buna mukabil söz konusu müesseselerin sayısında da artış yaşanmaktadır. Bunlardan İngiliz cemiyetlerine mensup misyonerler bununla da yetinmeyerek kendi mezheplerini yaymak için erkek ve kadın kısmından bulunan adamlarını köyler ve Kudüs şehrinin merkez kasabasının bazı ev ve meskenlerine göndermektedirler. Gerçi gerek köylerde gerekse kasaba merkezinde bunlara mukavemet edecek derecede mekatib-i iptidaiye ve idadiye mevcuttur. Ecnebi mekteplerine Müslüman çocukların rağbet etmemesi için ara sıra söz konusu mekteplerde mevcut olan çocukların isimleri nüfus kayıtlarına bakılarak denetlenmektedir. Ancak buradaki Müslüman yetimlerin terbiye ve talimleri için şimdiye kadar iyi bir mektep bulunmamaktadır. Her yerde olduğu gibi burada da bu çeşit yetimhaneler eksiktir. Bunlar için her ne kadar gelirlerin durumuna nispeten belediyeden bir miktar maaş verilmekte ise de tabii olarak yetersizliği sebebiyle fırsat buldukça söz konusu yetimlerin ecnebi ve Protestan eğitim hanelerine kayıt fikri ortaya çıkmaktadır. Bu durumdaki birkaç Müslüman evladı bu mahallerden çıkarılarak bunun dünyevi ve uhrevi zararları izah edilmiştir. Bununla birlikte söz konusu duruma bir çare bulunması elzem görülmüştür. Saadetli mutasarrıf paşa hazretleri ve maarif komisyonu azası ile bu konuda gerekli müzakereler yapılmıştır. Söz konusu Müslüman yetimhanesinin kurulmasıyla ecnebi müesseselerine öğrencilerin kayıtlarının engellenmesi için kendilerinden bir bâb ıslahhanenin açılması ve orada terbiye ve sanayi talimleri gibi çocukların istikballerinin temini arzu edilmiştir. Islahhane için vaktiyle maarif idaresi tarafından zapt olunmuş ve şimdi inâs mektebi olarak kullanılan fevkâni ve tahtâni binadan oluşan eski medresenin kullanılması düşünülmüştür...” (BOA. MF.MKT.184/43.1 lef 1).

Belgeden de anlaşılacağı gibi özellikle İngilizlerin misyonerlik faaliyetlerini ileri bir seviyeye çıkardıkları görülmektedir. Bu durumda Osmanlı mekteplerinin zararlı faaliyetlere mukavemet edebileceği düşünülmekteyse de bir darüleytamın

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

açılması ve gereken masrafların karşılanması icap etmiştir. Bu konuda da teferruatlı bilgi verilmiştir.

1893 yılına ait bu belgede şahit olunan maarif konusundaki hassasiyetin Kudüs mutasarrıfının 1910 yılı müfettiş tayininde de görmek mümkündür. Kudüs mutasarrıfı 9 Temmuz 1910 (R.26 Haziran 1326) tarihli yazısında Kudüs'teki Müslüman mekteplerinin yabancı mekteplere nazaran geride olduğunu belirtmektedir. "Mekatib-i Milliyenin terakkisi ve tealisi için cesameti bir vilayete muadil olan Kudüs-i Şerif sancağına" Kudüs İdadi Müdürü Kamil Bey'in maarif müfettişi olarak atanmasını teklif etmiştir. Buradaki işlerin yoğunluğu nedeniyle iki bin kuruş maaş verilmesi istenmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 90). Kamil Bey'in atamasının yapıldığı görülmektedir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 91). Vilayet müfettişliğindeki hassasiyetin yanında Kudüs Mekâtib-i İptidaiye Müfettişliğine muhasebe ve tahrirat kâtabi Ahmed Hamdi Bey'in teklif edilmesi dikkat çekicidir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 89).

Devletin önemli vilayetlerinden Beyrut gerek mevki gerekse zenginliği itibariyle öne çıkan bir bölgedir. Nitekim dönemin resmi belgelerinde Beyrut zenginliği ile maruf addedilmektedir (BOA. MF. MKT.153/164). Beyrut ve livalarına altı iptidai müfettişi tayin edilmiştir. Bunlardan Beyrut ve Cebel-i Lübnan sancakları için biner kuruş, Akka, Nablus ve Lazkiye için sekiz yüz, Trablusşam içinse altı yüz kuruş maaş belirlenmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 14). Ancak Trablusşam sancağı için belirlenen maaş nedeniyle herhangi bir talip ortaya çıkmamıştır. Beyrut valisi 17 Temmuz 1910 (R.4 Temmuz 1326) tarihli yazısında bu durumu dile getirirken altı yüz kuruşluk maaşın Trablusşam sancağının iş yükü ile orantılı olmadığını bu nedenle bir adayın bulunmadığını belirtmekte ve diğer livalar gibi sekiz yüz kuruşa iblağ edilmesini istemektedir. Eğer kabul edilirse Adana İdadisi mezunlarından Lazkiye İptidaisinde lisan-ı Osmani ders muallimi Nedim Efendi'nin tayin edilebileceğini belirtmiştir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 65). Nezarete sunulan bu teklif kabul edilmiştir.

Maaşların belirlenmesi konusunda taşradan merkeze yazılan yazılarda genellikle bölgenin coğrafi koşulları ve iş yükünün ağırlığı gerekçe gösterilmektedir. İfade edilen iş yükü müfettişlerin gezmesi gereken sahanın genişliği, denetlenmesi gereken mektep sayısının fazlalığı ve bunlara ait işlerin çokluğu anlamına gelmektedir. Fakat Zor sancağı hakkında yazılanlar bunlarla ilgili olmakla birlikte değişik bir yapı arz etmektedir. Nitekim Zor mutasarrıfı Mahmut tarafından nezarete çekilen telgrafta ahalinin cehaletinin ortadan kaldırılmasının müşkül bir konu olduğu ve bu konu da çekilecek meşakkatin

karşılığı olarak müfettişlere bin kuruş maaşın verilmesi istenmiştir⁸. Bu teklifin kabul edilmesi durumunda müfettişliğe yeterli görülen merkez numune rüştiyesi muallim-i evveli Şevki Efendi'nin tayin edileceği belirtilmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 107). Mutasarrıfın bu teklifinin nezaretçe kabul edildiği görülmektedir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 106).

Trablusgarp vilayetinin durumunun Zor sancağından daha müşkül bir vaziyette olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Trablusgarp valisinin maarif müdürlüğünden aldığı malumat üzerine nezarete gönderdiği yazı vilayetin eğitim durumunu ortaya koymakta ve ihtiyacın ne olduğunu açık bir şekilde ifade etmektedir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 1). Belgenin ehemmiyeti nedeniyle önemli görülen kısımlar aynen sunulmuştur;

“... merkez sancağında on beş, Humus sancağında altı, Cebel ve Fizan sancaklarında da birer ibtidai mektebimiz mevcut ise de bunlardan merkez sancaklarındaki dört muallimden başka diğerleri hep devr-i sâbıkda küşad edilmiş olan darülmualliminden şehadetname alan bir takım cehele muallimîn elindedir. Bunların hizmetlerinden maatteessüf hiç istifade edilemiyor ve her ne kadar yerlerine muktedir muallimler celb ve istihdamına teşebbüs edilmiş ve hatta nezaret-i celilelerine bile müracaat olunmuş ise de hiçbir kimse bulunamamıştır. İbtidai mekteplerimizin bu suretde muallimlere muhtaç oldukları bir sırada her livaya biner kuruş maaşla tayin edilecek müfettişler yüzünden ne memleket ne de evlad-ı vatan katiyyen müstefid olamayacaklar hazine-i millet de beyhude yere müfettişlere senevi kırk sekiz bin kuruş maaşla buna yakın bir mikdar da harcırah vererek mutazarrır olacaktır binâen aleyh buraya müfettiş i'zamından ise müstevfî maaşlı muallimler göndermek maslahaten daha muvafıkdır ...”

Trablusgarp'taki durum belgeden de anlaşılacağı üzere hiç de iç açıcı bir durumda değildir. Zira eğitimin en önemli unsuru olan muallimler gerekli liyakatten uzaktır. Bu durumda müfettiş göndermenin bir anlamı olmadığı ifade edilmektedir. Bunun yerine yeteri kadar liyakatli muallimin gönderilmesi istenmiştir. Vali, maarif müdürü ile aynı görüşte olduğunu ifade etmektedir. Bu çağrıya nezaretin de ilgi göstereceği temennisiyle yazı noktalanmıştır.

Trablusgarp valisinin temennisinin ne gariptir ki nezaret tarafından dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim ilerleyen günlerde maarif nezaretinden

⁸ “...livanın mesaha-i sathiyesi vüsâtı (livanın genişliği) ve ahali-i kurânın bedavet ve cehalet-i hazıralarının (ahalinin cahilliği) izalesi hususunda çekilecek müzahim (zorluk) ...” (BOA.MFMKT.1154/44 lef 107)

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

gönderilen bir telgrafta Kemal Efendi'nin müfettiş olarak tayininin yapıldığı bildirilmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 142; 1160/40 lef 3).

Cezayir-i Bahr-i Sefid'e Yapılan Müfettiş Atamaları

Cezayir-i Bahr-i Sefid, Osmanlı vilayetlerinden biri olup Ege Denizi'nde Taşoz ve Sisam dışındaki Osmanlı Devleti egemenliğindeki adalar için kullanılan bir tabirdir (Sami, 1308, 3/1794). XIX. yüzyıla kadar vilayetin merkezi Gelibolu idi. Tanzimat'tan sora merkez Biga olmuştur. 1876'da Sakız ve Rodos adaları vilayetin en önemli merkezi haline gelmiştir. Bu sırada Bozcaada, Midilli, İstanköy, Limni, Meis ve İmroz adaları bu vilayete bağlıdır (Şakiroğlu, 1993: 501).

1910 yılında Cezayir-i Bahr-i Sefid vilayetine de müfettiş atamaları gerçekleşmiştir. Cezayir-i Bahr-i Sefid vilayetinden Maarif Nezaretine gönderilen 12 Temmuz 1910 (R.29 Haziran 1326) tarihli bir yazıda Sakız İdadisi Fransızca Muallimi Mehmed Bey, yedi senelik idadi mezunlarından Mustafa Reşid ve Rodos idadisi eski mezunlarından olup iptidai mekteplerde muallim-i evvelik yapmış olan Mehmed Efendilerin tayin edilmesi konusunda maarif müdürlüğünden açıklama yapıldığı bildirilmiştir. Ancak bu sırada vilayet tahrirat kalemi müsevvitlerinden Hüsnü Efendi bir dilekçe sunmuş ve bir iptidai müfettişliği talep etmiştir. Vali Mehmed Reşit, Hüsnü Bey'in liyakatli olmasından bahisle müfettiş olarak tayin edilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Vali, müfettişlerin teftiş sahasının gayr-i müslim mektepleri ihtiva etmemesi durumunda zaten sayısı az olan Müslim mektepleri için bir tek müfettişin yeterli olacağını ifade etmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 57). Nezaretin cevabi yazısında gayr-i müslim mektepler dâhil tüm mekteplerin teftiş edileceği ve bunun için müfettişlerin katî surette bölgede konuşulan dillere aşina olmalarının gerektiği cevabı verilmiştir (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 55).

Vali Mehmed Reşid Bey'in yukarıdaki ifadelerinden Hüsnü Efendi lehinde bir tavır takındığı anlaşılıyor. Zira Hüsnü Efendi dilekçesinde vilayet dâhilinde Müslüman mekteplerinin az olduğu eğer kabul edilirse cüzi bir maaş ile tüm Müslüman mekteplerinin teftişini yapabileceğini belirtmiştir. (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 56). Maarif müdürlüğü Hüsnü Efendi hakkında verdiği bilgide Hüsnü Efendi'nin bir senedir resim derslerinde seygar muallim olarak görev yaptığı, ders tamamlama ile birçok ders almış olmasına rağmen yedi senelik idadi tahsiline bir dereceye kadar muadil bulunduğunu belirtmiş ve atama konusunu vilayet makamının takdirlerine sunmuştur (BOA. MF. MKT.1154/44 lef 56).

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nin yıkılış sürecinde gidişatın tersine çevrilmesi ve değişen dünyaya ayak uydurmak için en önemli enstrümanın maarif olduğu çok net bir

şekilde anlaşılıyordu. Bu nedenle Tanzimat öncesinden başlamak üzere bir dizi teşebbüste bulunulmuştur. Bu maksat uğrunda yapılacak en önemli şey mekteplerin ıslahı olmuştur. II. Meşrutiyet'in ilanı ve ardından gelen süreçte eğitim konusu daha geniş bir perspektifte tartışılmıştır. Bu dönemde mekteplerin denetlenmesi de daha esaslı bir hale büründürülmüştür. Bu minvalde memleketin her köşesinde denetim faaliyetlerine ağırlık verilmiştir. Tabiatıyla teftiş faaliyetleri müfettişlerin varlığını zorunlu kılmıştır. Devlet zorlu bir süreçten geçmiş olmasına rağmen ciddi bütçelerle her livaya iptidai müfettişi ve her vilayete vilayet müfettişi atama gayreti içinde olmuştur.

Müfettişlerin tayin sürecinde ciddi sorunların yaşandığı anlaşılmaktadır. Çalışmanın hemen başında zihin dünyamızı sorgulayan ilk sorular yapılan atamaların ne kadar hakkaniyetli olduğuydu. Maarif Nezaretinin bu konuda ortaya koyduğu kriterler keyfi uygulamaların önünü alabilirdi. Her ne kadar belirlenen üç kriter net gibi görünse de ilk iki kriterin yani müfettişlerin rüştiye muallim-i evveleri veya yedi senelik idadi mezunlarından seçilmesi bir nebze olsun keyfi uygulamaları önleyeceği düşünülebilir. Ancak üçüncü kriter olan eğitim öğretimde faydalı işleriyle öne çıkmış olanların da müfettiş olarak tayin edilebilmesi kimi atamalarda istenen neticenin tam olarak alınamamasına neden olmuştur. Nitekim bazı vilayetlerde maarif kâtipleri, adliye tercümanı, emekli askerler vb. şahısların iptidai müfettişi olarak tayin edildiği görülmüştür. Bu cümleden olmak üzere eğitim öğretim gibi hayati bir konuda her ne kadar teftişin ehemmiyeti politika belirleyici üst düzey maarif bürokrasisi tarafından anlaşılırsa da gerek maarif nezaretindeki kimi atama mercilerinin gerekse taşra idarecilerinin bu hassasiyeti tam olarak sahaya yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan maaşı bin beş yüz ile iki bin beş yüz kuruş arasında olan vilayet müfettişlerinin kimi vilayetlerde maarif müdürlüğüne yakın olan muhasebe müdür veya başkâtiplere verilmesi için yerel idarecilerin nezaret nezdinde teşebbüsleri görülmüştür.

Müfettiş tayinlerinde Osmanlıcılık politikasının yansımalarını görmek mümkündür. Nitekim farklı unsurların devlete bağlanması yolunda eşit vatandaşlık statüsü çerçevesinde azınlıklardan da müfettişlerin seçildiği vakidir. Özellikle Balkan coğrafyasında bu durum daha fazla göze çarpmaktadır. Ayrıca müfettişler atanırken görevlendirildikleri bölgelerde konuşulan dilleri bilmeleri tercih sebebi olarak görülmüştür. Böylece yapılacak teftişlerin daha sağlıklı olması ve müfettişlerin azınlıklar hakkında daha esaslı bilgiyi sahadan alması mümkün olabilecektir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu müfettiş atamalarında farklı unsurların devlete bağlılığının artırılması ve denetim mekanizmasının aktif hale getirilmesinde etkili olmanın hedeflendiği ileri sürülebilir.

Müfettişlerin maaşları konusunda standart bir usul takip edilmemiştir. İptidai mektep müfettişlerinin maaşları 600, 800 ve 1000 kuruş; Vilayet maarif

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

müfettişlerinin maaşları ise 1500 ile 2500 kuruş arasında değişkenlik göstermektedir. Bu maaşlar müfettişin atanacağı yerin iş yükü, büyüklüğü ve önemine göre belirlenmiştir. Maaşların performans ve iş yoğunluğuna göre belirlenmesi kamu kesimindeki hantallığın önlenmesi amacına uygun olduğu ifade edilebilir. Kimi müfettiş tayinlerinde müfettişlerin daha fazla maaş istekleri gerçekleşmiş bunun karşılanmaması halinde göreve başlamayacakları beyan edilmiştir. Bu durumda hak arama yolunu tercih edenlerin maaşlarının sekiz yüz kuruştan bin kuruşa çıkarıldığı görülmektedir. Yapılan bu uygulama devlet ile memur arasında maaş pazarlığı olarak değerlendirilebilir. Ancak şunu da ifade etmek yerinde olacaktır ki hak arama konusunda pasif tavırlı olanların maaşlarında bir düzenlemenin olmaması bazı müfettişlerin ekonomik kaybını da beraberinde getirmiştir. Diğer yandan maarif müfettişleri için ön görülen maaşların XIX. yüzyılın ortalarından itibaren verilen maaşlarla paralellik arz ettiği görülüyor. Nitekim 1865 yılında maarif müfettişi Vehbi Efendiye verilen maaşın 1750 kuruş olduğu düşünülürse (Somel, 2015: 111) geçen süre içinde maarif müfettişlerinin ortalama maaşlarında ciddi bir değişim olmadığı anlaşılmaktadır.

Netice itibarıyla bürokratik işleyiş içerisinde 1910 yılı müfettiş atamalarında keyfiliğin olmadığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu duruma, nezaretin ortaya koyduğu bazı esnek kriterlerin neden olduğu ifade edilebilir. Ancak atamaların tamamıyla iltimas üzerinden işlediği ve liyakatin göz önüne alınmadığı düşüncesi de doğru değildir. Diğer yandan atamalarda genellikle müfettişlik mekanizmasının günümüzde olduğu gibi beşeri kaynağının özel bir ihtisas birimi yerine eğitim kurumlarındaki muallim ve müdürlerden oluşması bir asır önceki kurumsal mirasın devamı olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Arşiv Belgeleri

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Arşivleri Başkanlığı (BOA) Maarif Nezareti Mektubi Kalemi (MF. MKT.) 73/24; 184/43; 1146/38; 1154/44; 1160/40

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Arşivleri Başkanlığı (BOA) İrade Maarif (İ.MF.) 5/44

Salnameler

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (1321), Asır Matbaası, İstanbul.

Gazete ve Mecmualar

Bahçe (1 Mayıs 1297), Terakki, no: 30.

- Ekrem, N. (16 Mart 1325), Islah-ı Maarif, *Gülzar*, no: 1.
- Hafta* (22 Ramazan 1298), Terakki ve Maarif, no: 1.
- Hülasatü'l-Efkar* (14 Haziran 1289), no:5.
- Hülasatü'l-Efkar* (29 Nisan 1290), İhtiyacat-ı Milliyemiz, no: 87.
- Kemal, (11 Teşrinisani 1289), Maarife Dair Bir Makale, *Hadika*, no: 2.
- Kemal, (7 Nisan 1325), Maarifimiz Ne Halde, *Feyz*, no: 66.
- Kemal, N. (25 Kanunuevvel 1325), Maarif, *Çolpan*, no: 2.
- Safvet, M. (4 Teşrinievvel 1326), Mülkümüzde Muhtaç Olduğumuz Şeyler, *Beyanü'l-Hak*, no: 81.
- Ulvi, A. (15 Kanunuevvel 1326), Terakki, *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, no:10.

Telif Eserler ve Makaleler

- Akyıldız, A. (2012). *Osmanlı bürokrasisi ve modernleşme*, İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi*, Pegem Akademi.
- Cevat, M. (1338). *Maarif-i umumiye nezareti tarihçe-i teşkilatı ve icraatı*, Matbaa-i Amire.
- Erdem, Y. T. (2009). Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş, *OTAM*, 26, 55-91.
- Öztürk, N. (1995). *Türk Yenileşme tarihi çerçevesinde vakıf müessesesi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Sami, Ş. (1308). *Kâmusü'l-Alâm*, Mihran Matbaası.
- Somel, A. S. (2015). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908) İslâmlaşma, otokrasi ve disiplin*, Çev. Osman Yener, İletişim Yayınları.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*, Milli Eğitim Basımevi.
- Şakiroğlu, M. H. (1993), Cezâyir-i Bahr-i Sefîd, *DİA*, 7, 500-501. İstanbul.

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

EKLER

Ek 1: Atama Listesi⁹

Tayın Edildiği Yer	Maaşı kr.	Açıklama
Beyrut Vilayeti Maarif Müfettişliği	2000	Beyrut Rihtımı Kontrol Memuru Mesud Efendi
Hüdavendigâr Vilayeti Maarif Müfettişliği	2000	Bursa Sanayi Mektebi eski müdürü Baha Bey
Kosova Vilayeti Maarif Müfettişliği	2000	Muharrirîn-i Osmaniyyeden Galib Bahtiyar Bey
Sivas Vilayeti Maarif Müfettişliği	2000	Sivas Darümuallimîn eski müdürü İsmail Hakkı Bey
Trablus Vilayeti Maarif Müfettişliği	2000	Süvari Yüzbaşığından müstafi Aziz Bey
İşkodra Vilayeti Maarif Müfettişliği	2000	Serfice İdadi Müdürü Kamil Efendi
Bitlis Vilayeti Maarif Müfettişliği	1500	Mülazımlıktan müstafi Mustafa Necib Efendi
Musul Vilayeti Maarif Müfettişliği	1500	Sabıkan Bursa müderrislerinden Ali Şevket Efendi
Çatalca Sancağı Müfettişliği	1500	Nezaret Kütüphaneler Müfettişliğinden açıkta kalan Hilmi Efendi
Çankırı Mekatib-i İptidaiye Müfettişliği	800	Kastamonu Askeri Rüştiyesi Farsça muallimi müderris Salih Efendi
Konya Merkez Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	1000	Darümuallimîn mezunlarından vilayet veznedarı Tevfik Efendi

⁹ BOA.MFMKT.1154/44 lef 85

Antalya Merkez Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	1000	Tahsin Efendi
Niğde Merkez Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	1000	Ürgüp Rüştüyesi Muallim-i evveli Süleyman Efendi
Burdur Merkez Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	1000	Burdur İdadisi muallimlerinden Hicri Efendi
Isparta Merkez Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	1000	Vefa İdadisi mezunlarından Duyun-ı Umumiye veznedarlığında müstahdem Saib Efendi
Suriye Merkez Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	800	Şam Mekatib-i İbtidaiye Müfettişi Mustafa Efendi
Horan Merkez Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	1000	Mekteb-i Sultani mezunlarından Vasfi Bey
Beyrut Vilayeti Maarif Müfettişliği	1500	İstanbul Maarif Müfettişliğinden açıkta kalan Reşit Şehab Bey
İstanbul Vilayeti Mülhakatı Müfettişliği	1500	İstanbul Maarif Müfettişliğinden açıkta kalan Hazasb Efendi
İstanbul Vilayeti Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	1000	İstanbul Maarif Müfettişliğinden açıkta kalan Hilmi Efendi
Kütüphaneler Müfettişliği	800	İstanbul Maarif Müfettişliğinden açıkta kalan Mustafa Asım Efendi
Umum Vilâyât ve İstanbul Vilayeti Ermenice Müfettişliği	1500	Kütüphaneler Müfettişliğinden açıkta kalan Kirkor Efendi
Kala-i Sultaniye Maarif Müdüriyetine	2000	Kütüphaneler Müfettişliğinden açıkta kalan Nezih Bey

S. Çetin-A. Doğan Osmanlı Devleti'nde 1910 Yılında Yapılan Maarif...

Ma'a İstanbul Umum Vilâyât Mekatib-i Hususiye Müfettişliği	1500	Hukuk Mektebi Müdür Muavini Sadık Bey
--	------	---------------------------------------

Ek 2: Atama Listesi¹⁰

Tayin Edildiği Yer	Maaşı kr.	Açıklama
Urfa Sancağı Mekatib-i İptidaiye Müfettişliği	800	Birecik Mekteb-i Rüştîyesi muallim-i evveli Mümtaz Efendi
Maraş Sancağı Mekatib-i İptidaiye Müfettişliği	800	Rakka Mekteb-i Rüştîyesi muallim-i evveli Hasan Efendi
Kerek Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	600	Kuneytıra Mekteb-i Rüştîyesi muallim-i evveli Ahmed Efendi
Sinob Sancağı Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	800	Safranbolu Mekteb-i Rüştîyesi muallim-i evveli Kemal Efendi

EK 3: Atama Listesi¹¹

Tayin Edildiği Yer	Maaşı kr.	Açıklama
Bağdad Vilayeti Maarif Müfettişliği	2500	Kütüphaneler Kalemî Müfettişliğinden Şakir Efendi
Kütüphaneler Müfettişliği Kalemine	1000	İstanbul Vilayeti Müfettişliğinden açıkta kalan Fuad Şükrü Efendi
Hicaz Vilayeti Maarif Müfettişliği	2500	Kütüphaneler Müfettişliğinden açıkta kalan Ahmed Hulusi Efendi
Kosova Vilayeti Maarif Müfettişliği	1500	Talha Kemal Efendi

¹⁰ BOA.MF.MKT.1154/44 lef 81

¹¹ BOA.MFMKT.1154/44 lef 82

İstanbul Umum Vilâyât Rum Mekatibi Müfettişliği	1000	Girid maarif memurlarından İhsan Efendi
---	------	---

Ek 4: Atama Listesi¹²

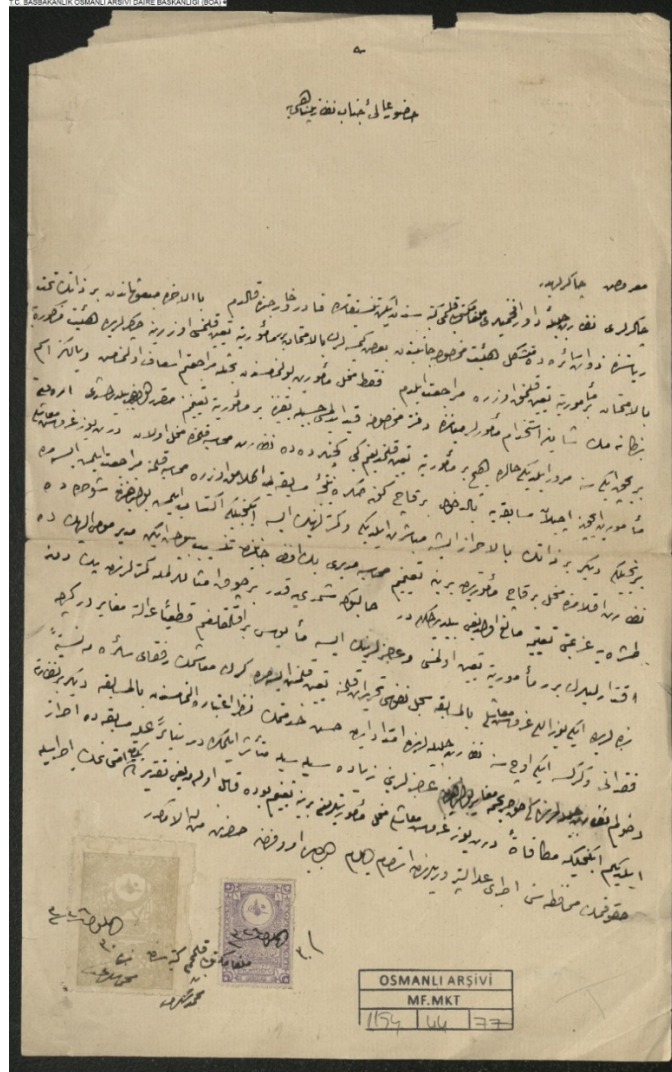
Tayin Edildiği Yer	Maası kr.	Açıklama
Karahisar-ı Şarki Mekatib-i İptidaiye Müfettişliği	800	Hafik Rüşdiyesi Muallim-i Evveli Muharrem Efendi
Tokad Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	800	Zile Numune-i Rüşdisi Muallim-i Sânisî Mehmed Tevfik Efendi
Amasya Mekatib-i İbtidaiye Müfettişliği	600	Sivas İdadisi mezunlarından Karahisar-ı Şarki Numune Rüşdiyesi Seyyar Muallimi Memduh Efendi

Ek 5: Atama Listesi¹³

Tayin Edildiği Yer	Maası kr.	Açıklama
Bağdad Vilayeti Merkez Sancağı Mekatib-i İptidaiye Müfettişliği	1000	Maarif Hesap ve Tahrirat Baş kitabeti Abdülkerim Efendi
Bağdad Vilayeti Kerbela Sancağı Mekatib-i İptidaiye Müfettişliği	800	Maarif Baş kitabetinden müstafi Selami Efendi
Bağdad Vilayeti Divaniye Sancağı Mekatib-i İptidaiye Müfettişliği	600	Rüşdiye-i Askeri muallimlerinden Reşid Efendi

¹² BOA.MFMKT.1154/44 lef 84¹³ BOA.MFMKT.1154/44 lef 78

Ek 6: Mehmed Şükrü Bey'in dilekçesi



MF.MKT.01154.00044.077

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine İlişkin Görüşleri¹*

Esen DURMUŞ

Doç. Dr., Fırat Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü
esendurmus@firat.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1011-8785>

Dilan KURUYER

Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü
dilankuruyer@kilis.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8145-5311>

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma türlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2019- 2020 eğitim- öğretim yılında 36 kadın, 14 erkek olmak üzere toplam 50 öğretmen adayı ile birlikte; Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılmış ve verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler, NVIVO 11 nitel veri analiz programı ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının söz konusu beceri için genellikle sayısal verilerin görsellerle ifade edilmesi şeklinde tanımlamalar yaptıkları tespit edilmiş ve bu becerinin kazandırılması konusunda sosyal bilgiler dersini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, beceri eğitimi verilirken yöntem ve teknikler üzerinde daha fazla durulması önerilebilir.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 11.09.2020 / 26.03.2021

* Bu makale “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Künye Bilgisi: Durmuş, E. ve Kuruyer, D. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 46-71. DOI: 10.33437/ksusbd.793809

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Beceri eğitimi, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi.

The Opinions of Prospective Social Studies Teachers about Table-, Graph- and Diagram-Making and Interpretation Skills

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of prospective social studies teachers about table-, graph- and diagram-making and interpretation skills. The study employed the case study design- a type of the qualitative research design. The study group consisted of 50 4th year students, who were prospective social studies teachers, including 36 female and 14 male prospective teachers, studying at the Faculties of Education of Fırat University, İnönü University, Kilis 7 Aralık University, Muş Alparslan University, and Tokat Gaziosmanpaşa University in Turkey in the academic year of 2019-2020. Data were collected through semi-structured interview forms, which were then analyzed by using the content analysis technique with NVIVO 11 software. It was found that the prospective teachers defined the skill as a way of expressing numerical data with visuals, and that they considered the social studies course sufficient to acquire the skill. According to the results of the study, it may be suggested to focus more on methods and techniques while providing skills training.

Keywords: Social studies, Skills training, Table-, graph- and diagram-making and interpretation skills

GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanlık tarihi boyunca toplumsal yapıda birçok değişim yaşanmıştır. Günümüzde yaşanan değişim ise bilgi toplumlarında gelişmişlik göstergesi olarak kabul edilen bilginin hızlı bir şekilde toplumun her kesimine ulaşmasıyla beraber başlamıştır (Gürgil, 2019: 1). Bilgiye rahat bir şekilde ulaşabilen ve ulaştığı bilgiyi etkili bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim kurumlarının, bu hedeflere ulaşabilmesi için bireylere yaşadıkları çağa uyum sağlayabilmeleri için gerekli temel becerileri kazandırabilecek yapıya sahip olmaları gerekmektedir (Safi, 2010: 12). Bu hedefler doğrultusunda da bireylere ihtiyaç duydukları becerileri benimsetmeye yönelik eğitim programları oluşturulmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 193).

Beceri kavramı Türk Dil Kurumu tarafından “Elinden iş gelme durumu, ustalık maharet veya kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” olarak tanımlanmaktadır (www. tdk.gov.tr, 2019). Birden çok tanımı olan beceri

kavramına, son yıllarda çok daha önem verilmiş ve beceri kavramı öğretim programlarının temel yapı taşı haline gelmiştir. Sosyal bilgiler dersinde de beceriler ve beceri eğitimi önemli bir yere sahiptir (Erdoğan, 2019: 2000; Namal, 2019: 518; Türker, 2019: 54).

Eğitime büyük önem veren ülkemizde çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmek ve donanımlı bireyler yetiştirebilmek için daha önce olduğu gibi 2005 ve 2018 yıllarında da öğretim programları güncellenmiştir. Temelinde etkin bireyler yetiştirme amacıyla yapılan bu değişiklikler, bireyin bilgi düzeyini ölçmekten daha çok, bireyin bu bilgiyi hayatında anlamlı bir şekilde kullanabilmesine odaklanmaktadır. 2005 öğretim programlarında becerilere ayrıntılı bir şekilde yer verilirken yine 2018 yılında yapılan bu değişiklikler ile eğitim faaliyetlerinin temel unsurlarından birinin beceriler olduğu görülmektedir (Namal, 2019: 518). Bu durum Sosyal Bilgiler Öğretim Programına da yansımıştır ve programda yeni becerilere yer verilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan beceriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB: 2018a).

Tablo 1. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Beceriler

1. Araştırma	10. Harita okuryazarlığı	19. Mekân algılama
2. Çevre okuryazarlığı	11. Hukuk okuryazarlığı	20. Öz denetim
3. Değişim ve sürekliliği algılama	12. İletişim	21. Politik okuryazarlık
4. Dijital okuryazarlık	13. İş birliği	22. Problem çözme
5. Eleştirel düşünme	14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	23. Sosyal katılım
6. Empati	15. Kanıt kullanma	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
7. Finansal okuryazarlık	16. Karar verme	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
8. Girişimcilik	17. Konum analizi	26. Yenilikçi düşünme
9. Gözlem	18. Medya okuryazarlığı	27. Zaman ve Kronolojiyi algılama

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “tablo, diyagram ve grafik okuma becerisi”, mekân algılama becerisinin alt becerileri arasında yer almıştır. Bu beceri 4. sınıf “Üretimden Tüketime” ünitesinde doğrudan verilecek beceri olarak yer alırken, 7. sınıf “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde ise doğrudan verilecek beceriler arasında “grafik hazırlama becerisi” olarak verilmiştir. 2018 yılında yenilenen programla birlikte ise bu beceri Sosyal Bilgilerin kazandırmayı amaçladığı beceriler arasında “tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama

becerisi” olarak yerini almıştır. Söz konusu beceri 4. ve 7. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan becerilerden biridir. Bu öğrenme alanında bu beceri ile doğrudan ilişkili olan iki kazanım bulunmaktadır. 4. sınıfta “Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.” kazanımıyla çizim becerisi üzerinde durulurken, 7. sınıfta ise “Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.” kazanımıyla yorumlama becerisi üzerinde durulmuştur.

Sosyal bilgiler, içinde bulundurduğu çeşitli disiplinlere ait kazanımları öğrencilere aktarmayı hedeflemekte ve hem sözel hem sayısal birçok bilgiyi içermektedir. Öğrencilere bu bilgileri aktarırken, öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğretim süreci içerisinde görsel araçlara sıklıkla başvurulmaktadır (Yazıcı, 2006: 651). Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Öğretim Programlarında (MEB 2018a; MEB 2018b) bir beceri olarak yer alan bu görsel araçlar, fen bilimleri ve matematik gibi derslerde ise grafik düzenleyici olarak yer almaktadır. Dersin adı ne olursa olsun görsel araçlar her derse uygulanabilir ve öğrencinin dikkatini çekmesi, kalıcı öğrenmeyi sağlaması gibi avantajlarından dolayı öğrenci başarısına katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada ise görsel araçlar, sosyal bilgiler dersi açısından beceri boyutuyla ele alınacaktır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında sıklıkla kullanılan tablo, grafik ve diyagramlar iki ya da daha fazla unsur arasındaki ilişkinin gösterilmesinde kullanılan en etkili eğitim materyalleridir. Bu materyaller öğrenciye, çok sayıda sözel ve sayısal bilgiyi simgesel formda sunarak hem zaman kazandırır hem de sayfalar dolusu yazıyı incelemekten kurtarır (Köse, 2011: 39).

Tablolar belli bir konudaki sayısal verileri ve sözel bilgileri daha sistemli bir şekilde sunan görsel araçlardır. Konuların özetlenmesi ve akılda kalıcılığı açısından önemli olan tablolar hazırlanırken, öğrencinin seviyesine ve konunun öğretimine görsel açıdan uyup uymadığına dikkat edilmelidir. Tablolar sosyal bilgiler öğretiminde ekonomi, nüfus vb. birçok konuda kullanılabilir (Cendek, 2015: 17; Sönmez ve Koç, 2017: 192; Namal, 2019: 519). Öğrencilerin, bir tabloda yer alan bilgilerin artış- azalış miktarlarını ve sebep- sonuç ilişkilerini karşılaştırmalarını sağlayarak, beyin fırtınası, tartışma, soru- cevap vb. yöntem- teknikler aracılığıyla tablo çizme ve yorumlama becerisi geliştirilebilir.

Grafikler öğrencilere verilmek istenen sözel mesajların görselleştirilerek anlamlandırılması ve somutlaştırılmasında yaygın olarak kullanılan öğretim materyalleridir (Yanpar Şahin ve Yıldırım, 1999: 22). Sosyal bilgiler öğretiminde ekonomi ile ilgili konularda pasta grafikleri, çizgi grafikleri ve sütun grafikleri, nüfus ile ilgili konularda nüfus piramitleri, iklim konularında sıcaklık-yağış grafikleri kullanılabilir (Namal, 2019: 520). Çizgi grafikleri basit ve çoklu

değişkenler arasındaki karşılaştırmaları, dönemsel değişimleri ve sık karşılaşılan durumları anlatmak için tercih edilirler. Sütun grafiklerinde ise sayısal verilerin yıllara göre değişimi gösterildiği gibi, tek bir yıla ait ilişkisel verilerin gösterimi de yapılabilmektedir. Daire grafikleri bir bütünü oluşturan parçaları göstermek ve bu parçalar arasında basit karşılaştırmalar yapmak için uygun öğretim materyalleridir. Nüfus piramitleri ise sosyal bilgiler eğitiminde demografik konuların öğretiminde tercih edilmektedir. Resim grafikleri de sayısal değerlerin veya basit düzeydeki çizimlerin resimlerle ifade edilmesidir.

Herhangi bir olayın verilerindeki değişmeyi, değişimin farklı aşamalarını gösteren diyagramlar, daha önceden hesaplanmış ya da gözlenmiş verilerin görsel şekiller durumuna getirilme tekniğidir (Doğanay, 2002: 264). Diyagramlar tabloların aksine daha özet ve az bilgi aktarır. Grafik ve tablolar gibi sadece sayısal ifadeleri değil, bir olayı veya olguyu da ifade edebilir (MEB, 2004). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan diyagramlara örnek olarak blok diyagramlar, iklimik diyagramlar ve mevsim diyagramları verilebilir. Blok diyagramlar, bir sahanın yeryüzü şekillerini, topografik yapısını ya da jeolojik özelliklerini gösteren şekillerdir (Doğanay, 2002: 340). İklimik diyagramlar ise rüzgârın esme sıklığı, esme sayısı ve yönlerine göre esme payları gibi özelliklerini gösteren şekillerdir (Meydan ve Akdağ, 2015: 168). Mevsim şeridi olarak da bilinen mevsim diyagramı ise mevsimleri ve ayları gösteren Sosyal Bilgiler eğitiminde özellikle ilk kademelerde çokça kullanılan görsel araçlardan biridir.

Alan yazın incelendiğinde grafik çizme ve yorumlama becerisiyle ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bayazit (2011), Akgün (2010), Gültekin (2009) , Temiz ve Tan (2009), Yayla ve Özsevgeç (2014), Oruç ve Akgün (2010) ve Zorluoğlu ve Türkmen (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin grafik yorumlama ve çizme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Alan yazındaki bu çalışmalar dışında ülkemizin ilk olarak 2003 yılında katılmaya başladığı uluslararası sınav olan PISA'nın 2015 ulusal raporunda, sınava Türkiye'den katılan öğrencilerin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında ortalamanın altında kaldığı ve 2018 PISA raporunda ise bu üç alanda öğrencilerin ortalamaya yakın başarı gösterdikleri ifade edilmektedir (MEB: 2016; MEB: 2019). Çiltaş (2011) bu durumun nedenleri arasında; eğitim sistemi, öğrenciler, öğretmenler, ders kitapları, ekonomik sıkıntılar ve öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımını gerektiren öğrenci merkezli yöntemlere gerektiğinde yer verilmemesi gibi faktörlere vurgu yapmaktadır. Yine alan yazına baktığımızda; Bean, Singer, Sorter ve Frazee (1986), Alverman ve Boothby (1986), Taşdemir, Demirbaş ve Bozdağan (2005), Dönmez, Yazıcı ve Sabancı (2007), Şahin, Gençtürk ve Budanur (2007) , Demirci ve Uyanık (2009), Zaini, Mokhtar ve Nawawi (2010), Akın Köse (2011), Namal (2011), Casteleyn ve Mottart (2012), Öztaşkın (2014), Keskin (2018) ve Gürgil

(2018) ve tarafından çeşitli kademelerde öğrencilerle ve farklı derslerde yapılan çalışmalarda, genel olarak grafik düzenleyicilerinin, öğrencilerin akademik bilgilerini artırdığı ve grafik düzenleyicileriyle eğitim alan öğrenciler ile bu düzenleyiciler olmadan eğitim alan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilere gerekli yöntemlerle grafik ve tablo gibi görsel araçları çizme ve yorumlama becerisi kazandırılırsa öğrencilerin bu alanda başarılarının artacağı görülmektedir. Dolayısıyla gelecekte öğrencilerin bu alanda becerilerini geliştirme sorumluluğunda olan öğretmen adaylarının TGDCY becerisi ile ilgili görüşlerinin ne olduğu bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan birçok beceriden biri olan TGDCY becerisine ilişkin yeterli düzeyde araştırmanın yapılmadığı ve genellikle grafik çizme ve yorumlama becerisine ilişkin nicel araştırmaların var olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgilerde bu konunun beceri boyutuyla ele alındığı az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Nitel araştırmaların daha derine inmeyi ve daha detaylı bilgi toplamayı sağladığı düşünüldüğünde yapılan bu çalışmanın alan yazına faydalı olacağı beklenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı gelecekte öğretim programlarının uygulayıcısı olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine başvurarak TGDCY becerisini farklı bakış açılarıyla incelemektir. Bu amaca ulaşılabilmek için belirlenen alt amaçlar ise şöyledir:

- Öğretmen adayları beceri kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
- Öğretmen adayları TGDCY becerisini nasıl tanımlamaktadırlar?
- Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin bu beceriyi kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının bu beceriyi kazandırırken kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının bu beceriyi kazandırırken kullanılabilecek araç-gereçlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının bu becerinin öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TGDÇY becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma türlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması en temel özelliği bir ya da birden fazla durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s: 73).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 36 kadın ve 14 erkek olmak üzere toplamda 50 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örneklemenin stratejilerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2018: 92). Kolay ulaşılabilir durum örneklemede ise araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 123). Bu çalışmaya ilişkin Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan 04/10/2019 tarih ve 351837 sayılı etik kurul izni bulunmaktadır. Öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

	F	%
Cinsiyet		
Erkek	14	28
Kadın	36	72
Üniversite		
Fırat Üniversitesi	10	20
İnönü Üniversitesi	10	20
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	10	20
Muş Alparslan Üniversitesi	10	20
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	10	20

Veri Toplama Aracı

Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada verilere görüşme yoluyla ulaşılmıştır. Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliğine göre farklı şekiller alabilir (Büyüköztürk vd., 2018: 158). Bu çalışmada ise ilgili konuda derinlere inebilmeyi sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Ekiz, 2015: 63).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce yurt içinde ve yurt dışında araştırma konusuyla ilgili çalışmalar taranmıştır. Alan yazın hakkında bilgi sahibi olunduktan sonra çalışmanın temel amacına yönelik sorular hazırlanmıştır. Bu sorular, uzmanlık alanı coğrafya ve sosyal bilgiler eğitimi olan iki farklı uzman tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra altı sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanmasına kaynaklık eden görüşmeler yüz yüze ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme, çoğu zaman yüz yüze yapılıyor olsa da telefon gibi anında ses ve görüntü iletilicileri ile de yapılmaktadır (Karasar, 2020: 210). Katılımcıların bilgisi doğrultusunda zaman kaybetmemek adına görüşmeler, hem kısa notlarla hem de ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-30 dakika arasında gerçekleşmiştir. Araştırmacı, aldığı notları görüşme sonunda katılımcıya özetleyerek doğruluğuna ilişkin bilgi almış ve daha sonra görüşme sonlandırılmıştır.

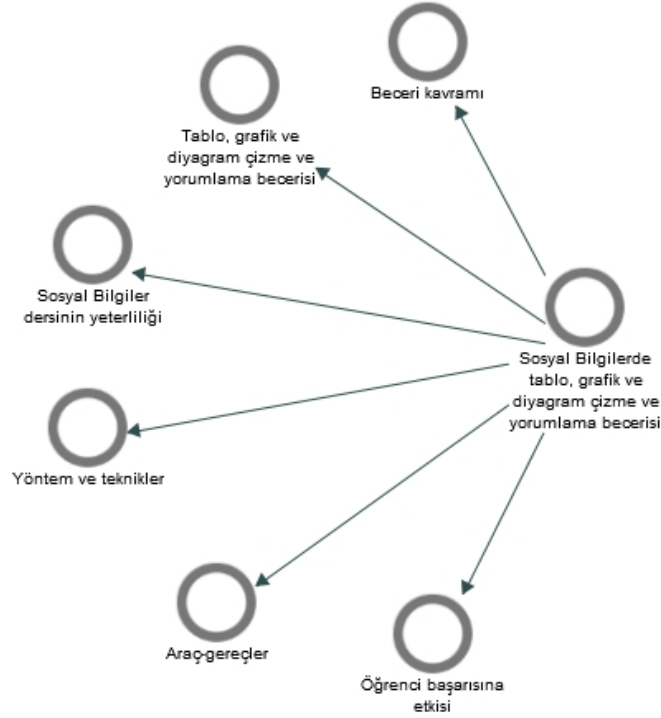
Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri ifade edebilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 73). Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler NVİVO 11 nitel veri analiz programıyla değerlendirilmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda aynı içerikle ilgili olan veriler kodlanmış ve aynı olan kodlar bir araya getirilerek yükleme sayıları belirlenmiştir. Daha sonra veriler uzman tarafından da kodlanmış ve çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için uzmanın yaptığı kodlamalar ile araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır. Uzman, 4 kategoride araştırmacıyla aynı görüşte olmamıştır. Miles ve Huberman'ın (1994/2019) güvenilirlik formülüne göre (güvenirlik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır ve araştırmanın güvenilirliğinin % 94 olduğu belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda yeterli düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır

(Saban, 2009: 288). Uzman görüşlerinden sonra ise veriler model halinde sunulmuştur.

Çalışmada genel olarak güvenilirlik ve geçerliği sağlamak için bazı stratejiler uygulanmıştır. İnanırcılığı sağlamak için katılımcılar ile uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Çalışmanın her aşamasında alanında uzman kişilerden çalışmaya dair dönütler alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda araştırmacı, aldığı notları katılımcıya özetleyerek katılımcı teyidi yapılmıştır. Doğrudan alıntılar, araştırmacının yorumunu içermeden ayrıntılı betimlemeye uygun olarak verilmiştir. Son olarak tutarlılık incelemesi yapılarak çalışmaya farklı bir gözle bakılmış ve araştırmacının araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 277-285).

BULGULAR

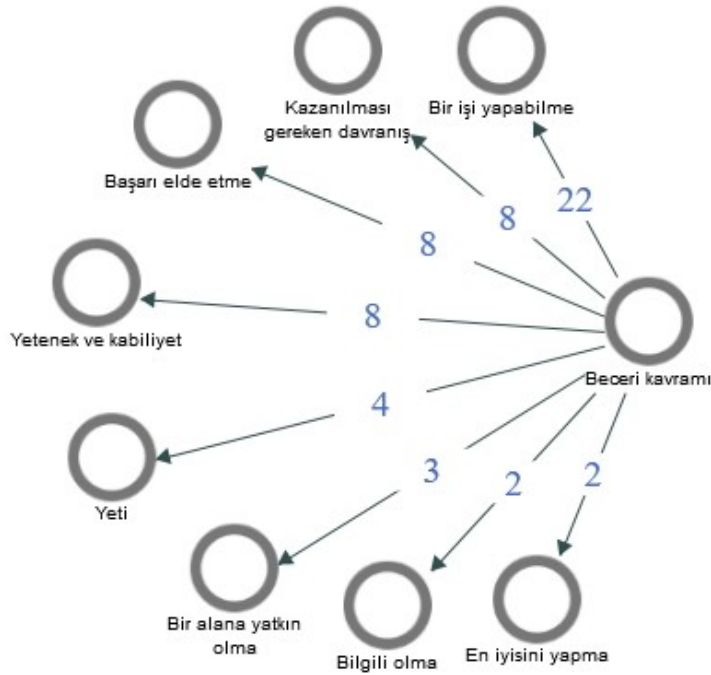
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TGDÇY becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, çalışmanın amacına yönelik altı alt amaç belirlenmiştir. Çalışmanın amacı ve alt amaçlar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 1. Sosyal Bilgilerde TGDCY Becerisine İlişkin Model

Beceri Kavramının Tanımlanmasına İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

İlk alt amaçta öğretmen adaylarının beceri kavramı hakkındaki bilgilerine ulaşabilmek için “*Beceri kavramını nasıl tanımlarsınız?*” diye sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan kodlamalar ve yükleme sayıları aşağıdaki modelde yer almaktadır.



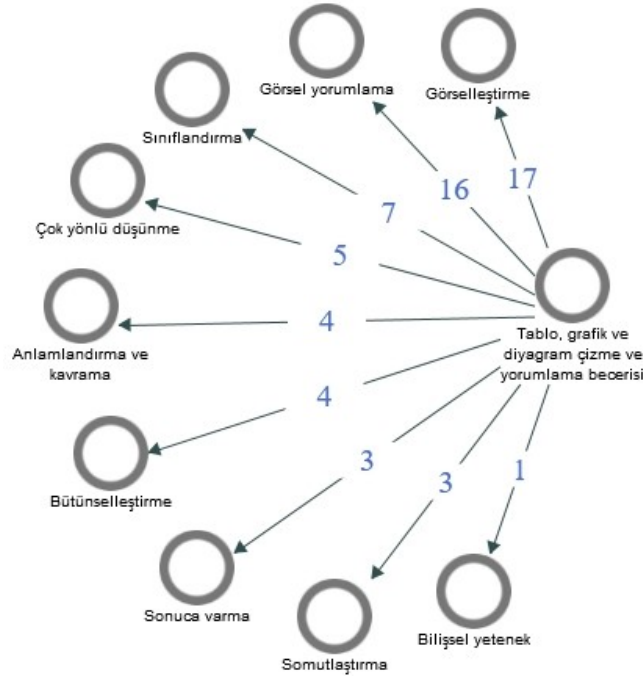
Şekil 2. Beceri Kavramının Tanımlanmasına İlişkin Model

Şekil 2. incelendiğinde öğretmen adayları çoğunlukla beceri kavramını bir işi yapabilme olarak tanımlamışlardır. Bu görüşlerini; **Ö.A. 7** “eğitim öğretim süresince öğrencilere kazandırılması öngörülen, programın gerektirdiği etkinlikleri ve uygulamaları yapabilme yeteneği”, **Ö.A. 24** “farklı alanlarda bir şeyler yapabilme, amaca uygun olanı gerçekleştirebilme olgunluğuna erişebilme”, **Ö.A. 25** “bir şeyi yapabilecek durumda olma” ve **Ö.A. 42** “bir yaş grubu öğrencisinin kendisinden beklendik her türlü gelişimsel görevi sorunsuz olarak yerine getirebilmesi” şeklinde cevaplar veren öğretmen adayları beceri kavramını kişisel gelişimine bağlı olarak bireyden beklenen etkinlikleri ve işleri yapabilmeleri olarak açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarına göre beceri kavramının bir diğer tanımı ise kazanılması gereken davranıştır. Bu soruya; **Ö.A. 31** “alınan eğitim sonrasında kazanılması gereken davranış”, **Ö.A. 35** “öğretim süreci içerisinde öğrenciye kazandırılması gereken davranışlar”, **Ö.A. 37** “öğrenciye bir etkinlik sonunda kazandırılması istenen davranışlar” ve **Ö.A. 38** “insanların doğuştan veya sonradan öğrenme yoluyla kazandığı davranış ve eylemler bütünü” şeklinde cevaplar veren öğretmen adayları bu kavramı bireyin doğuştan sahip olduğu ya da eğitim ve öğretim süreci içinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen eylemler olarak ifade etmişlerdir.

TGDÇY Becerisinin Tanımına İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

TGDÇY becerisi hakkında öğretmen adaylarının bilgi sahibi olup olmadıklarını belirlemek amacıyla “TGDÇY becerisini nasıl tanımlarsınız?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar sonucunda yapılan kodlamalar ve yükleme sayıları aşağıdaki modelde gösterilmiştir.



Şekil 3. TGDÇY Becerisinin Tanımlanmasına İlişkin Model

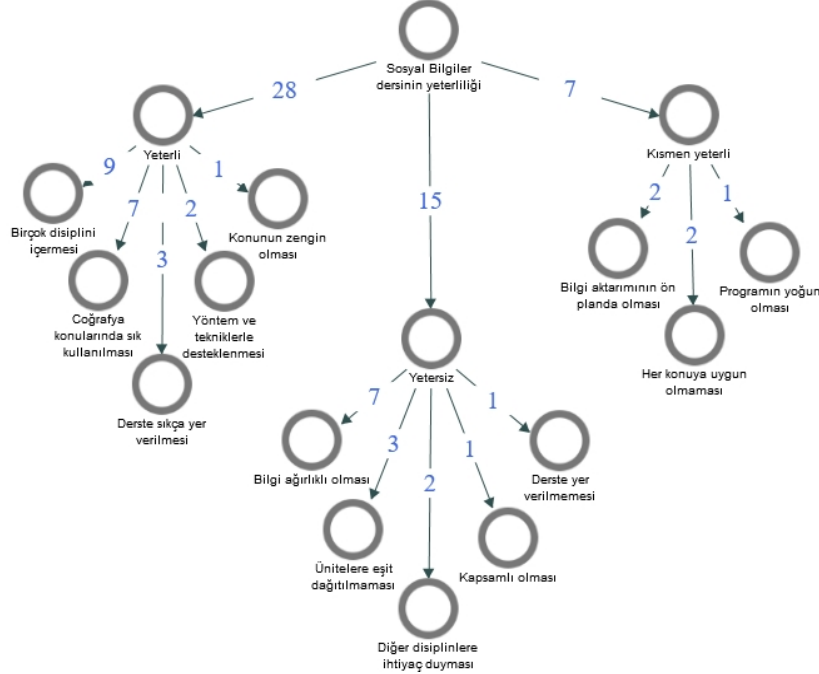
Öğretmen adaylarının birçoğu bu beceriyi görselleştirme olarak ifade etmişlerdir. **Ö.A. 15.** bu görüşünü; “öğrencilerin kendini hem sözel hem de

görsel olarak ifade etme biçimi” şeklinde belirtirken **Ö.A. 19.** “okunan, anlaşılın ve bilinen bir şeyin görsel bir şekilde ifade edilmesi”, **Ö.A. 20** “bireyde bulunan, sayısal verileri ve bir durumu ya da olayı görsel şekillerle ifade edebilme”, **Ö.A. 22** “bir durumu ya da olayı tablo, grafik ve diyagram gibi görsel araçlar halinde gösterme”, **Ö.A. 30** “sayısal verilerin çizgilerle ifade edilmesi”, **Ö.A. 44** “soyut kavramların ve sayısal verilerin sade, anlaşılır ve etkileyici bir şekilde görsel araçlara aktarılması” ve **Ö. A. 45** ise “karmaşık ve fazla bilgi birikimini en alt seviyeye indirmek ve kolay anlaşılması yönünden kullanılan şematik ifade biçimi” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adayları genel olarak bu beceriyi sayısal ve sözel bilgilerin, bir durumun ya da bir olayın akışının görsel araçlar ile ifade edilmesi olarak açıklamışlardır.

Yine bu beceri hakkında tanımları sorulduğunda öğretmen adayları tarafından verilen cevapların çoğu görsel yorumlamadır. **Ö.A.2** bu beceriyi “tablo, grafik ve diyagram gibi görsellerle karşılaştığında onlardan anlam çıkarabilme” olarak açıklarken **Ö.A. 13** “görsel olarak ifade edilen bilgilerin yorumlanarak anlatılması”, **Ö.A. 15** “tablo, grafik ve diyagram gibi görsellerle bir konunun daha belirgin bir şekilde anlamlandırılması”, **Ö.A. 17** “şekillerden yola çıkarak bir konu hakkında düşünceleri belirtme biçimi”, **Ö.A. 20** “görsel şekillerin ne ifade ettiğini açıklayabilme”, **Ö.A. 40** “sınıflandırılmış verileri yorumlama durumu” ve **Ö.A. 50** ise “veriler neticesinde elde edilen bilgileri açıklayabilme” olarak açıklamıştır. Bu görüşte olan öğretmen adaylarının söz konusu beceri hakkındaki genel fikri, bir görsel ile karşılaştığında ondan anlamlı bir şekilde yorum çıkarabilmek ve görselin anlatmak istediğinin anlaşılabilmesidir.

Sosyal Bilgiler Dersinin TGDCY Becerisini Kazandırma Konusunda Yeterliliğine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Bu beceri sosyal bilgilerde olduğu gibi coğrafya, fen bilimleri ve matematik gibi derslerde de yer aldığı için öğrenciler tarafından kazanılması büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden sosyal bilgiler dersinin bu beceriyi kazandırma konusunda yeterli olup olmadığı hakkında öğretmen adaylarının fikirlerini öğrenmek amacıyla “Sosyal bilgiler dersi TGDCY becerisini kazandırma konusunda yeterli midir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar neticesinde yapılan kodlamalar ve yükleme sayılarına aşağıdaki modelde yer verilmiştir.



Şekil 4. Sosyal Bilgiler Dersinin TGDCY Becerisini Kazandırma Konusunda Yeterliliğine İlişkin Model

Öğretmen adaylarının birçoğu sosyal bilgiler dersinin bu beceriyi kazandırma konusunda yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşte olan öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ise bu dersin birçok disiplini içermesinden dolayı yeterli olduğunu belirtmiştir. **Ö.A. 1** “Gerek Coğrafya, gerek Tarih ve diğer disiplinlerin içinde çokça grafik ve tablo kullanımı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi bundan dolayı bu beceriyi kazandırmaya müsaittir.”, **Ö.A. 19** “Sosyal Bilgilerde bu beceriyi kazandıracak birçok örnek vardır. Çünkü Sosyal Bilgiler; ekonomi, tarih, coğrafya, vb. birçok disiplin alanından faydalandığı için bunlarda grafik, tablo ve diyagramlar çok daha rahat kullanılır ve beceri olarak da öğrenciye kazandırılabilir.”, **Ö.A. 24** “Sosyal bilgiler farklı disiplinlerden faydalandığı için bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasının kolay olduğunu düşünüyorum.”, **Ö.A. 25** “Sosyal bilgiler birçok disiplinden bir araya gelmiş bir ders olduğundan bu beceri çok rahat kazandırılabilir.” ve **Ö.A. 48** “Sosyal Bilgiler dersinin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama konusunda uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü dersin içeriğine baktığımızda Tarih, Coğrafya gibi disiplinler dikkate alınırsa birçok konuda tablo, grafik ve diyagram

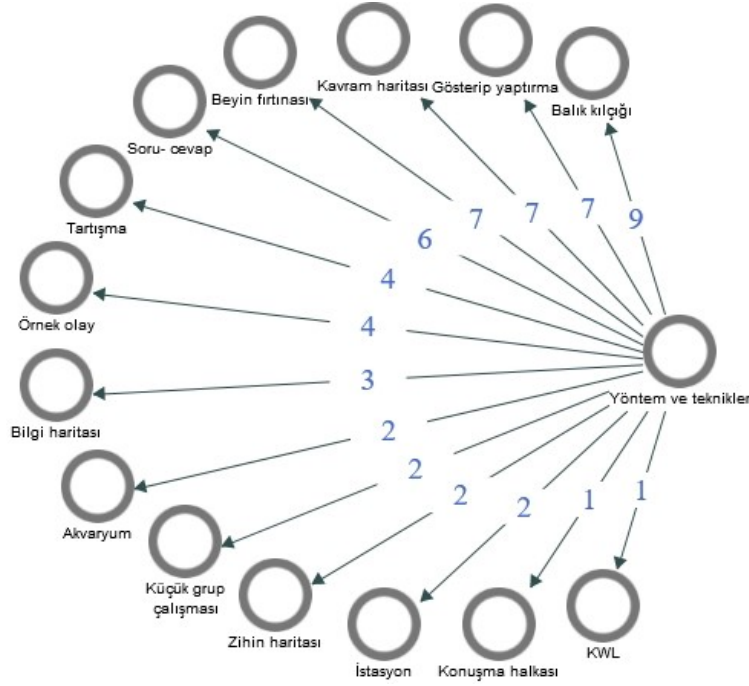
hazırlanabileceği taraftarıyım.” şeklinde cevap veren öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinin coğrafya, tarih ve ekonomi gibi birçok bilim dalından oluşmasından dolayı tablo, grafik ve diyagramlara çokça yer verilecek imkânın olduğunu ve bu sayede bu becerinin rahat bir şekilde kazandırılabilceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı da sosyal bilgiler dersinin bu beceriyi kazandırma konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yetersiz olduğunu ifade edenlerin birçoğunun gerekçesi ise bu dersin bilgi ağırlıklı olduğunu düşünmeleridir. **Ö.A.4** “Genelde ders kitaplarında ve ders esnasında tablo ve grafiklerden çok bilgi yüklemesi ve paragraflara yer veriliyor.” **Ö.A. 23** “Sosyal Bilgiler dersinin içeriğine baktığımız zaman daha çok sözel bilgiler ağırlıktadır.”, **Ö.A 36** “Ders içeriği olarak daha çok sözel konuların işlenmesi ve buna göre hareket edilmesi bu becerilerin kazandırılmasında yeterli değildir.” ve **Ö.A. 26** “Dersin içeriği daha çok sözel ağırlıklı olup tablo, grafik vs görsel araçlar yetersiz kalmaktadır. Bilgi aktarımı ön plandadır. Bu nedenle öğrencilere yorumlama becerisi kazandırmamaktadır.” gibi açıklama yapan öğretmen adayları tarafından sosyal bilgiler dersinin sözel bilgi ağırlıklı olmasından dolayı bu araçlara yer verilmediği ve genellikle düz anlatımın tercih edilmesinin bu beceriyi kazandırma konusunda yetersiz kalmasına neden olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise sosyal bilgiler dersini bilgi aktarımının ön planda olmasından dolayı bu beceriyi kazandırma konusunda kısmen yeterli bulmuştur. **Ö.A. 3** “Sosyal Bilgiler dersinin bu beceriyi kazandırma konusunda yeterli olduğu ve yeterli olmadığı durumlar vardır. Buna neden olan ise görsel öğelerden çok, bilgi aktarımına yer vermesidir. Bu görsellere daha çok yer verilirse hem sözel ağırlıklı olmaktan çıkar hem de bu beceri geliştirilir.” ve **Ö.A. 42** “Bana göre Sosyal Bilgiler dersi bilgi ağırlıklı bir ders olduğu için bu beceriyi kazandırma konusunda tamamen yeterli değildir. Aslında bu bilgiler görsellerle desteklense yoğunluk azalabilir ve yeterli olur.” şeklinde cevap veren öğretmen adayları bu dersin bilgi ağırlıklı olmasından dolayı görsel araçlara daha çok yer verilmesi gerektiği ancak bu araçlara yeterince yer verilmediği şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

TGDÇY Becerisi Kazandırılırken Kullanılabilecek Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Bu beceriyi kazandırırken kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına “TGDÇY becerisi kazandırılırken kullanılabilecek yöntem ve teknikler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplardan yola çıkarak oluşturulan kodlar ve yükleme sayıları aşağıdaki modelde gösterilmiştir.



Şekil 5. TGDÇY Becerisi Kazandırılırken Kullanılabilecek Yöntem ve Tekniklere İlişkin Model

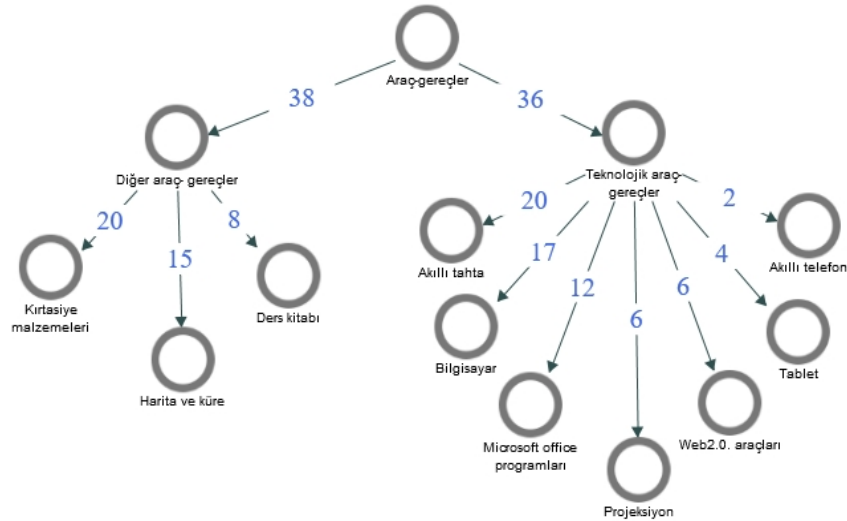
Öğretmen adayları bazı yöntem ve teknik kullanılarak bu becerinin kazandırılacağını ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerden en çok tercih edilen ise balık kılçığıdır. Öğretmen adaylarının verdikleri bu cevaplar genellikle diyagram çizme ve yorumlamaya yöneliktir. **Ö.A. 13** “Bir savaşın ortaya çıkış nedenleri ve sonuçları balık kılçığı kullanılarak çizdirilip daha sonra yorumlatılabilir.”, **Ö.A. 27** “Bilgi ağırlıklı bir konu balık kılçığına dönüştürerek öğrencilerle birlikte yorumlanabilir. Bu sayede hem ders eğlenceli hale gelecektir hem de görsel olduğu için kalıcılık artacaktır.”, **Ö.A. 43** “Örneğin; bir tarihi olay anlatımı sırasında balık kılçığı diyagramı kullanılarak olayın neden-sonuç ilişkisi ile açıklanmasıyla bilgi kalıcılığı oluşabilir.” ve **Ö.A. 49** “Balık kılçığı tekniği kullanılarak konuyla ilgili bir sorunun, problemin nedenleri ve alt nedenlerini tanımlamak amacıyla balık kılçığı ile diyagram çizme ve yorumlama becerisi kazandırılabilir.” gibi cevaplardan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları olaylar arasındaki neden- sonuç ilişkisini göstermesi gibi avantajları olan balık kılçığı diyagramının, bilginin ön planda olduğu konuları görselleştirilerek hem

öğrencilerin dikkatlerini çekeceğini hem de kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını savunmuşlardır.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bir diğeri ise gösterip yaptırma tekniğidir. **Ö.A. 1** “Güncel bir konu önce öğretmen tarafından çizilip sonra öğrencilerle birlikte tamamlanabilir. Daha sonrada hep birlikte tablo üzerinden yorumlama yaptırılabilir.”, **Ö.A. 11** “Bir tablo, diyagram vs. verilmeden önce öğrencinin anlayabilmesi için öğretmenin yorumlaması ve daha sonra öğrenciden çizmesini ve yorumlamasını istemek daha doğru olur.” ve **Ö.A. 14** “Öğretmen önce kendi örnek tablo ya da grafik hazırlayıp yorumlamalı ve daha sonradan öğrenciden istemelidir.” gibi cevaplar veren öğretmen adayları, öncelikle öğretmen tarafından bir konu hakkında tablo vs. çizilip yorumlanması ve daha sonra öğrencilere bu örnekten hareketle çizim ve yorumlama yaptırarak bu becerinin kazandırılabilceğini belirtmişlerdir.

TGDÇY Becerisi Kazandırılırken Kullanılabilecek Araç- Gereçlere İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Öğrencilere herhangi bir kavram veya beceri kazandırılırken öğretimin araç ve gereçler ile desteklenmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağını söyleyebiliriz. Bu becerinin de kazandırılmasında kullanılabilecek araç ve gereçlerin genel olarak neler olduğunu belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına “TGDÇY becerisi kazandırılırken kullanılabilecek araç-gereçler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar ve yükleme sayıları aşağıdaki modelde gösterilmiştir:



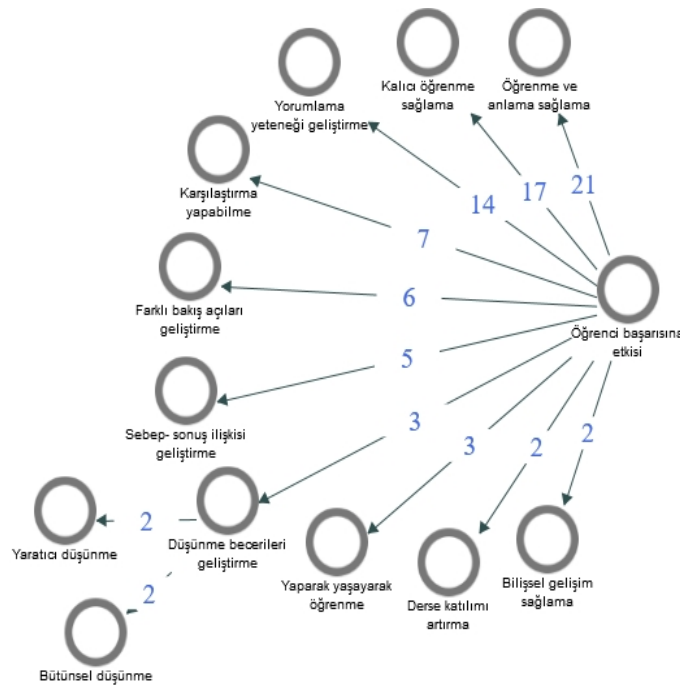
Şekil 6. TGDÇY Becerisi Kazandırılırken Kullanılabilecek Araç- Gereçlere İlişkin Model

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan yola çıkarak araç ve gereçler iki alt kategoriye ayrılmıştır. İlk alt kategoride kırtasiye malzemeleri ve ders kitabı gibi araç- gereçler yer alırken, ikinci alt kategoride ise akıllı tahta ve bilgisayar gibi teknolojik araç- gereçler yer almaktadır. İlk alt kategoride en çok tekrarlanan araç- gereç kırtasiye malzemeleridir. Genel olarak geleneksel araçları tercih eden öğretmen adaylarının cevapları arasında daha çok el becerisi kullanılarak oluşturulabilecek cetvel, renkli kalem, pergel, kâğıt ve renkli karton gibi kırtasiye malzemeleri yer almaktadır. Bu cevaplar daha çok çizim becerisine yöneliktir. **Ö.A. 16** “Cetvel ve boya kalemleriyle el becerilerine katkı sağlayarak çizimler yaptırılabilir.”, **Ö.A. 37** “Öğrencilerin dikkatini çekmek için renkli kartonlar, el işi kâğıtları, renkli kalemler yardımıyla oluşturulacak tablo vs. ile konu özetlenebilir.”, **Ö. A. 43** “Öğrenciyi bu beceri konusunda güdülemek için motive edici araç-gereçler olmalıdır. Bunlar grafikler ve tablo için cetvel, pergel olabilir. Onun dışında renkli kalemler yardımıyla daha eğlenceli ve ilgi çekici şekiller hazırlanabilir.” ve **Ö.A. 47** “Konuyu somutlaştırmak için kâğıt ve renkli kalemler ile birlikte öğrenciyi çizim yaptırarak öğrenme desteklenebilir.” şeklinde cevaplardan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları tarafından kâğıt, kalem, renkli karton ve el işi kâğıtları gibi öğrencilerin dikkatini ve ilgilerini çekecek araçlar ile çizim yapmalarını sağlayarak öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmiştir.

İkinci kategoride ise akıllı tahta, bilgisayar ve Microsoft Office programları gibi teknolojik araç- gereçler yer almaktadır. Bu araçlarla ilgili öğretmen adaylarının cevapları bir arada verilecektir. **Ö.A. 14** “Excel gibi programlar üzerinden çok iyi grafik veya tablo hazırlanabilmektedir. Bu hazır tablolar sayesinde öğrencinin yorumlama becerisi geliştirilebilir.”, **Ö.A. 33** “Teknolojiden çok güzel yararlanılabilir. Artık tahta üzerinde yapılan grafik ve tablolar yerine Microsoft Office programları kullanarak yapılan çalışmalar hem vakit açısından hem de öğrencinin ilgisini çekmesi bakımından daha kullanışlıdır.”, **Ö.A. 44** “Daha çok Web.2 araçları kullanılmalıdır. Eğitimin gelişimi için teknolojik gelişmeler iyi takip edilmeli, yeniliklere açık eğitim araç gereçleri ile becerilere yön verilmelidir.” ve **Ö.A. 46** “Tablo, grafik ve diyagramları bilgisayar programlarında hazırlayarak özellikle de diyagram üzerine resim, video ve küçük notlar ekleyerek zenginleştirilmiş bir materyal olarak sunulabilir.” gibi cevaplarda da belirtildiği gibi öğretmen adayları teknolojinin sağladığı kolaylıkların dersler ile bütünleşmesini savunmuştur. Bilgisayar, projeksiyon ya da tablet gibi farklı araçlar belirtilse de hepsinin amacı ortaktır. Teknolojik uygulamalar sayesinde rahat ulaşılan dokümanlar aracılığıyla hem derste vakit kaybedilmeyeceği hem de etkili öğrenimin sağlanması savunulmuştur.

TGDCY Becerisinin Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Bu becerinin öğrenci başarısına etkisi hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini öğrenmek amacıyla “TGDCY becerisinin öğrenci başarısına etkisi nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan kodlamalar ve yükleme sayıları aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 7. TGDCY Becerisinin Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Model

Öğretmen adayları TGDCY becerisinin öğrenci başarısına birçok alanda etki ettiğini ifade etmiştir. Birçoğu bu becerinin daha kolay öğrenme ve anlama sağladığını belirtmiştir. **Ö.A. 3** “Öğrencinin çok yönlü düşünmesini sağlayarak konunun daha iyi öğrenilmesini ve kavranmasını sağlar.”, **Ö.A. 14** “Öğrencinin üç boyutlu düşünme becerisini geliştirdiği için öğrenciler konuları daha iyi kavrar. Çünkü insanlar şekilleri ve görselleri kelimelerden daha iyi hatırlarlar ve öğrenirler.”, **Ö.A. 21** “Konular arasındaki ilişki kolay sağlandığı için kısa sürede konunun içeriği öğrenciye aktarılır ve bu sayede öğrenme daha kolay

gerçekleşir.”, **Ö.A. 47** “Sayısal verilerin somutlaştırılarak görsel olarak öğrencinin önüne sunulması sayesinde öğrenci karmaşık sayıları daha kolay bir şekilde kavrayabilir. Bu da konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar.” **Ö. A. 49** ise “Öğrenme sürecinde öğrenciler gerek sözel gerekse sayısal pek çok bilgiyi öğrenmeye çalışır. Öğrencilerin, öğrenmelerini kolaylaştırmak için eğitim-öğretim sürecinde kullanılan görsel araçlar hem öğrencilerin ilgisini toplayarak derse güdüler hem de öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir. Anlamlı öğrenme ve öğrenci başarısı arasında pozitif korelasyon vardır.” gibi cevaplarda da görüldüğü gibi öğretmen adayları görsel araçların öğrencilerin konuyu somut bir şekilde görmelerini sağlaması ve görseelliğin ön planda olmasından dolayı öğrencilerin daha çok dikkatini çekmesi gibi durumların, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakla birlikte daha kolay anlama ve öğrenme sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bir diğer görüşü ise bu becerinin kalıcı öğrenmeyi sağladığıdır. **Ö.A. 6** “Öğrenci öğrendiği şeyi görsel olarak belleğe aktardığı için bu bilgiler kalıcı olur.”, **Ö.A.13** “Öğrencinin bilgi düzeyini kalıcı bir boyuta ulaştırmasına ve öğrenilen bilgilerin daha sonra hatırlanmasına yardımcı olur.”, **Ö.A. 19** “Görme ile öğrenmenin, duyma ile öğrenmeden daha etkili olması kalıcı öğrenmeyi sağlar.” ve **Ö.A. 37** “Ezbere dayalı yöntemi yok ederek bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlar. Öğrenilmek istenen konu görselleşir. Böylece öğrenilen şeyler hafızamızda daha uzun kalır.” gibi açıklamalar yapan öğretmen adayları genel olarak bu becerinin görsel zekâyâ hitap ettiği için bilginin kalıcı olmasını sağladığını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Geçmişten günümüze kadar bireylerin ihtiyaçları, teknolojide yaşanan gelişmelere paralel olarak değişikliğe uğramış ve sürekli bir artış içinde olmuştur. Bireylerin bu değişime ayak uydurabilmek için bir takım becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretim programları güncellenmekte ve çağın gereklilikleri doğrultusunda bireylerin sahip olması beklenen beceriler, öğretim programlarında yerini almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının genel olarak beceri kavramını; bir işi yapabilme ve kazanılması gereken davranış olarak açıkladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının birçoğunun, beceri kavramına ilişkin bilgi sahibi oldukları ve tanımlamaların TDK'nin tanımıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Mutluer'in (2013) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri beceriyi benzer şekilde “iş yapabilme durumu” olarak açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının TGDÇY becerisi için genellikle sayısal verilerin, bir durumun ya da bir olayın görsellerle ifade edilmesi şeklinde tanımlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Şahinkaya ve Aladağ'ın (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmen adayları da benzer şekilde grafikleri; sayısal verilerin şekil, nesne ve

sembollerle ifade edilmesi ve verilerin görsel düzende gösterimi şeklinde tanımlanmışlardır. Benzer şekilde Durmuş ve Kuruyer'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenler bu beceriyi görselleştirerek kavrama, analiz ve yorumlama şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu beceri, başka bir ifadeyle grafik düzenleyicileri hemen hemen tüm derslerde kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde de önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler, birçok disiplini içeren ve bu sayede görsel araçların sıklıkla kullanılabilmesi için çeşitli alanlar doğuran bir derstir. Bu bakımdan sosyal bilgilerin TGDCY becerisini kazandırma konusunda yeterli bir ders olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının birçoğuna göre de bu dersin söz konusu beceriyi kazandırma konusunda yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Neden diye sorulduğunda ise öğretmen adayları bu dersin başta coğrafya olmak üzere birçok disiplini içermesinden dolayı bu görsel araçları kullanabilecek konu sayısının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmen adaylarına göre başta nüfus konuları olmak üzere coğrafya konularında bu araçların kullanımının mümkün olduğu ve bu durumun söz konusu beceriyi geliştirme konusunda yeterli olacağı yönündedir. Bir kısım öğretmen adayı ise bu görüşe katılmamaktadır. Onlara göre bu araçlara sadece coğrafya konularında yer verilmekte ve ünitelerin hepsinde kullanılmamaktadır. Bu durumun ise bu beceriyi kazandırma konusunda yeterli olmayacağı ifade etmektedirler.

Bir konunun anlatımını kolaylaştırmak ve dersi tekdüze olmaktan kurtarmak için başvurulan ve oldukça fazla çeşidi olan öğretim yöntem ve tekniklerinin TGDCY becerisinin öğretimini de destekleyeceği söylenebilir. Öğretmen adayları bu becerinin balık kılıcı ve gösterip yaptırma gibi yöntem ve tekniklerle öğretilebileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu yöntem ve tekniklere çok az sayıda öğretmen adayı değinirken yine yöntem ve teknik konusunda çeşitliliğin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının akıllı tahta ve bilgisayar gibi teknolojik araç- gereçlerle ve yine Microsoft Office ve Web 2.0. araçları ile teknolojinin sağladığı kolaylıkları kullanarak bu becerinin kazandırılabilmesini ifade ederken bunun yanı sıra renkli kalem, kâğıt ve karton gibi kırtasiye malzemeleri ile öğrencilere çizimler yaptırıp, yaşayarak öğrenme sağlayarak bu becerinin kazandırılabilmesini ifade ettikleri belirlenmiştir. Görselliğin ön planda olduğu bu beceriyi kazandırırken başka araç ve gereçler ile anlatımı desteklemek öğrenmeyi kolaylaştırma açısından oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının TGDCY becerisini kazandırırken kullanılacak araç-gereçlere ilişkin cevaplarının çeşitlilik gösterdiği ve bu beceriyi kazandırmaya fayda sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Durmuş ve Kuruyer'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, akıllı tahta, bilgisayar ve kırtasiye malzemeleri aracılığıyla bu becerinin kazandırılabilmesini belirlenmiştir.

Dersin görsel araçlarla desteklenmesi öğrencilerin hem ilgisini çekmekte hem de derse olan ilgiyi artırmaktadır. Öğretmen adaylarının bu becerinin anlamayı kolaylaştırdığını ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve yine bu becerinin karşılaştırma yapabilme ve yaparak yaşayarak öğrenme olanağı tanıdığını ve derse katılımı artırdığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Dönmez, Yazıcı ve Sabancı'nın (2007) yaptıkları çalışmada, verilerin daha kolay anlaşılmasını, kalıcılığı, görselliği, verilerin somutlaştırılmasını sağladığı için öğretmen adaylarının grafik öğretimini faydalı buldukları tespit edilmiştir. Namal'ın (2011) yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler derslerinin öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın; öğrencilerin başarısını artırdığı, derslere öğrencilerin aktif katılımını sağladığı ve soyut anlatımlara dayanan konuların öğretiminde görsel materyallerin kullanılmasının öğrencilerin konuları anlamasını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Şahinkaya ve Aladağ'ın (2013) yaptığı çalışmada benzer şekilde sınıf öğretmen adayları tarafından grafiklerin; verilerin anlaşılmasını sağladığı, kalıcılığı ve görselliği sağladığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bilgilerin karşılaştırılmasına olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Hall, Kent, McCulley, Davis ve Wanzek'in (2013) yaptıkları çalışmada, grafik düzenleyicilerin soyut bilgileri somutlaştırmasına, karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkilerini daha detaylı anlayabilme konusunda öğrencilere faydalı bir öğretim aracı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Durmuş ve Kuruyer'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, bu becerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TGDCY becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, öğretmen adaylarının genellikle söz konusu olan beceriye ilişkin teorik bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak bazı önerilere yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının beceri eğitiminde kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaları için beceri eğitimi verilirken yöntem ve teknikler ile beceri eğitimi desteklenmelidir. Bu çalışma sadece öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerini belirlemek ile sınırlı olduğu için pratikte öğretmen adaylarının bu beceriyi nasıl aktaracakları ya da tablo, grafik ve diyagramları çizme ve yorumlama düzeyleri bilinmemektedir. Daha sonraki aşamalarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, tablo, grafik ve diyagramları çizme ve yorumlama düzeylerini belirlemek için çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Akgün, İ. H. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.

- Akın, Köse, M. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde istatistik ve grafik kullanım tekniklerinin öğrencilerin grafik okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alverman, D. E. ve Boothby, P. R. (1986). Children's transfer of graphic organizer instruction. *Journal of Reading Psychology*, 7(2), 87-100.
- Avcı, Y. ve Çelik, G. (2018). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine görsel okuryazarlık becerisi etkinliklerinin uygulanması. *Journal Of Awareness*, 3 (Özel Sayı), 697-714. <https://doi.org/10.26809/joa.2018548681>
- Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1325-1346.
- Bean, T., Singer, H., Sorter, J. and Frazee, C. (1986). The effect of metacognitive instruction in outlining and graphic organizer construction on students' comprehension in a tenthgrade world history class. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 153-169.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.1427/97899449/9289>
- Casteleyn, J. and Mottart, A. (2012). Presenting material via graphic organizers in science classes in secondary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 458-466.
- Cendek, M. E. (2015). *Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Bütün M. ve Demir S. B. (Çev. Ed.), Siyasal Kitabevi. (Eserin aslının yayın tarihi 2013).
- Çiltaş, A. (2011). Mutlak değer içeren denklem ve eşitsizliklerin öğretiminde grafik kullanımının etkinliği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 39-53.
- Demirci, N. ve Uyanık, F. (2009). Onuncu sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 22-51.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. Aktif Yayınevi.

- Dönmez, C., Yazıcı, K. ve Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerinin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 437-459.
- Durmuş, E. ve Kuruyer, D. (2019, Kasım 7-9). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşleri* [Sözlü sunum]. 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. <http://issse.org/wp-content/uploads/2019/12/ISSSE-2019-Proceeding-Book.pdf>
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, E. (2019). Gözlem, İçinde Aksoy, B., Akbaba, B. ve Kılcan, B. (Eds.). *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (1. Baskı) (ss. 200-218). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370454>
- Gültekin, C. (2009). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çözümler ve özellikleri konusu ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Gürgil, F. (2018). Table, graphic, and diagram interpretation and preparation skills: social studies and geography teachers' practice and beliefs, *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(3), 517-541. <https://doi.org/10.33403/rigeo.505266>
- Gürgil, F. (2019). Araştırma, İçinde Aksoy B., Akbaba B. ve Kılcan B. (Eds.). *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (1. Baskı) (ss. 1-24). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370454>
- Hall, C., Kent, S., McCulley, L., Davis, A. and Wanzek, J. (2013). A new look at mnemonic and graphic organizes in the secondary social studies classroom. *Teaching Exceptional Children*, 46(1), 47-55.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, G. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde grafik hazırlama ve okuma becerisine dayalı etkinliklerin akademik başarıya katkısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Meydan, A. ve Akdağ, H. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı, İçinde Tay B. ve Öcal A. (Eds.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4.Baskı) (ss. 154- 190). Pegem Akademi.

- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. Akbaba S. ve Ersoy A. (Çev. Eds.), Pegem Akademi. (Eserin aslının yayın tarihi 1994). <https://doi.org/10.14527/9786053181415>
- MEB (2005). Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Öğretim Programı. (Alındığı tarih 03.03. 2019).
- MEB (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. MEB Yayınları. https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf (25.03.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- MEB (2018a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4-7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> (31.03.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- MEB (2018b). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> (13.05.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- MEB (2019). PISA Türkiye Ön Raporu, MEB Yayınları. http://www.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (25.03.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362. <https://dz.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236>
- Namal, R. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan “ülkemizde nüfus” ünitesinin öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Namal, R. (2019). Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, İçinde Aksoy, B. Akbaba B. ve Kılcan B. (Eds.). *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (1. Baskı) (ss. 517-536). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370454>
- Oruç, Ş. ve Akgün, İ. H. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma becerisini kazanma düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 51-58.
- Öztaşkın, Bektaş, Ö. (2014). Grafik örgütleyicilerinin sekiz türü ile sosyal bilgiler öğretimi: akademik başarı ve başarı yönelimlerine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 83-109.

- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2019). Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 41-56.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 193-200.
- Sönmez, Ö. F. ve Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde harita, grafik ve tablo kullanımı, İçinde Sever R. ve Koçoğlu E. (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı) (ss. 181-199). Pegem Akademi.
- Şahin, S., Gençtürk, E. ve Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 293-302.
- Şahinkaya, N. ve Aladağ, E. (2013). Sınıf öğretmen adaylarının grafikler ile ilgili görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 309-328.
- Taşdemir, A., Demirbaş, M. ve Bozdoğan, A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-91.
- Temiz, B. K. ve Tan, M. (2009). Lise 1. sınıf öğrencilerinin grafik yorumlama becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-43.
- TDK Online Sözlük (2020). <http://www.tdk.gov.tr/>.
- Türker, A. (2019). Değişim ve sürekliliği algılama, İçinde Aksoy B., Akbaba B. ve Kılcan B. (Eds), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (1. Baskı) (ss. 54-66). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370454>
- Yanpar Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık.

- Yayla, G. ve Özsevgeç, T. (2014). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 651-662.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zaini, S. H., Mokhtar, S. Z. and Nawawi, M. (2010). The effect of graphic organizer on students' learning in school. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10(1), 17-23.
- Zorluoğlu, S. L. ve Türkmen, G. (2020). 8. Sınıf fen bilimleri dersi öğrencilerinin grafik okuma, yorumlama ve hazırlama beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yalvaç Akademi Dergisi*, 5(1), 1-16.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri ve Matematik Dersine Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ^{1*}

Selçuk FIRAT

Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
selcukfirat@adiyaman.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2935-2929>

Esra AÇIKGÜL FIRAT

Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
eacikgul@adiyaman.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6401-1476>

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerine katılım düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tekil tarama ve nedensel-karşılaştırma araştırma desenleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fen Bilimleri ve Matematik Derslerine Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğrenci katılımını; duyuşsal katılım, bilişsel katılım, davranışsal katılım ve sosyal katılım boyutlarında çok boyutlu olarak ölçmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerine katılım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hem fen bilimleri hem de matematik derslerinde öğrencilerin duyuşsal katılım, bilişsel katılım, davranışsal katılım ve sosyal katılımlarında cinsiyet açısından kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise proje tasarlama konusunda kendilerini yeterli gören öğrencilerin duyuşsal katılım, bilişsel katılım, davranışsal katılımlarının anlamlı bir şekilde diğer öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 10.08.2020 / 24.04.2021

* Bu çalışma, 6. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Künye Bilgisi: Fırat, S. ve Açıkgül Fırat, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik dersine katılım düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 72-88. DOI: 10.33437/ksusbd.778651

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Katılımı, Ortaokul Öğrencileri, Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi.

Determination of Secondary School Students' Science and Maths Engagement Levels and Investigation in Terms of Various Variables

Abstract

This study aimed to determine the engagement levels of secondary school students in science and mathematics classes and to examine them in terms of some variables. The research was carried out by using descriptive and causal-comparative research methods. In the research, The Math and Science Engagement Scales were used as data collection tool. This scale includes student engagement; cognitive engagement, behavioral engagement, social participation, and emotional engagement. According to the results obtained from the study, it was determined that secondary school students' engagement levels in science and maths lessons were high. In addition, it was determined that there is a significant difference in favor of girls in terms of gender in terms of engagement levels of students in both science and maths lessons. Another result obtained from the study is that students who consider themselves competent in designing projects in dimensions of cognitive engagement, behavioral engagement, and emotional engagement, have higher engagement at significant level.

Keywords: Student Engagement, Secondary School Students, Science Education, Maths Education.

GİRİŞ

Öğrenci katılımı, öğrenme sürecindeki önemi nedeni ile uzun yıllardır üzerinde çalışmalar yapılan bir konudur. Çünkü, öğretim sürecine ne kadar fazla öğrenci katılırsa ve özgüvenli davranırsa bu enerjilerini öğrenmelerine de yönlendirme olasılıkları da o kadar artmakta ve bu durum kısa ve uzun vadeli sonuçlar yaratmaktadır (Bond vd., 2020:3). Dolayısıyla, öğrenci katılımı ifadesi, öğrencilerin öğretim sürecine ne kadar dahil olduklarına veya süreçte ne kadar ilgili göründüklerine ve sınıflarına, kurumlarına, birbirlerine ne kadar bağlı olduklarına işaret etmektedir (Axelson and Flick, 2010:38). Araştırmalar da öğrencilerin kendi öğrenmelerine katıldıklarında öğrenme süreçlerinde artan motivasyon ve başarı dahil olmak üzere çok çeşitli faydaların ortaya çıktığını göstermektedir (Sinatra vd., 2015:1). Böylelikle öğrenci katılımı, öncelikle başarıya, olumlu davranışlara ve okulda kalabilmeleri için öğrencilerde aidiyet duygusunu artırmaya odaklanmıştır (Taylor and Parsons 2011:4). Mevcut araştırmalar da katılımın öğrenme için kritik olduğunu ve katılımın okul

başarısını sağladığını ortaya koymaktadır (Rimm-Kaufman vd., 2015:2). Bu nedenle öğrenci katılımı, eğitim psikolojisi alanındaki popüler araştırma konularından biri haline gelmiştir ve araştırmalar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine katıldıklarında motivasyon ve başarılarının artması da dahil olmak üzere çok yönlü faydalarının ortaya çıktığını göstermektedir (Sinatra vd., 2015).

Eğitimde katılım kavramının önemine rağmen hem kavramsallaştırılması hem de ölçümü ile ilgili zorluklar bulunmaktadır ve bu konuda araştırmacılar arasında fikir ayrılıkları yaşanmaktadır (Sinatra vd., 2015:1). Genel olarak kullanılan katılım tanımı, “akademik çalışmanın teşvik etmeyi amaçladığı bilgi, beceri veya el sanatlarını öğrenme, anlama veya ustalaşmaya yönelik psikolojik yatırım ve çaba”dır (Newmann vd., 1992; akt. Mo vd., 2013:5). Öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımı ise insan ihtiyaçları, duygu, niyet, motivasyon, ilgi alanları, kimlik gibi faktörlerin bir fonksiyonu olarak tanımlanmaktadır (Azevedo vd., 2012:270). Araştırmalar öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla güçlü ilişkiler geliştirdiği sınıflarda katılımın daha yüksek olduğunu göstermektedir; bu sınıflar öğretmenlerin öğrencilerinin özerkliğini destekledikleri, tutarlı, net geri bildirim verdikleri, görevlerin değişken, zorlu, ilginç ve anlamlı olduğu yerlerdir (Fredricks, 2011:330). Dolayısıyla, öğrenci katılımını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. DeVito (2016:1), öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen davranışı, öğretim stili, sınıf yönetimi, öğretmenin kişilik özellikleri ve akranlar, aile katılımı, öğrenme topluluğu, öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi gibi faktörlerin öğrenci katılımını etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenci katılımı oldukça karmaşık ve çok yönlü bir yapıdadır (Fielding-Wells and Katie Makar, 2008). Katılımın nasıl tanımlandığı ve çalışıldığı konusunda büyük farklılıklar olmasına rağmen, katılımın çok boyutlu bir yapı olduğu konusunda uzlaşmalar bulunmaktadır (Fredricks vd., 2016b:4). Birçok çalışma öğrencilerin genel katılımını incelemiş olsa da bazı çalışmalar katılımın farklı boyutlarını dikkate almıştır. Bu tutarsızlıklara rağmen, literatürde öğrenci katılımının çok boyutlu bir yapı olduğu konusunda geniş bir uzlaşma vardır, ancak hem boyut sayısında (2'den 4'e kadar) hem de her boyutun göstergelerinde farklılıklar bulunmaktadır (Fredricks vd., 2016a:1). Akademik literatürde en yaygın kavramsallaştırma, katılımın davranışsal, duyuşsal ve bilişsel katılım olmak üzere birbiriyle ilişkili üç ayrı boyuttan oluşmasıdır (Fielding-Wells ve Makar, 2008; Fredricks vd., 2004:59). Davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım öğrenme ortamlarının yapısına verilen tepkilerdir (Sinatra vd., 2015:3). Öğrenciler öğrenme sürecinde bu boyutlardan sadece biri ile katılım gerçekleştirmezler, birden çok boyutta katılım sergileyebilirler. Örneğin, oldukça ilginç ancak karmaşık bir problemi tamamlamak için özenle çalışan bir öğrenci davranışsal olarak bu problemle uğraşabilir ve aynı zamanda oldukça etkili bir şekilde bilişsel olarak katılım sağlayabilir (Fielding-Wells and Makar, 2008). Bununla birlikte, birden çok basit ve sıradan algoritma üzerinde çalışan bir

öğrenci davranışsal olarak katılım sağlayabilir ancak sıkılmış, hayal kırıklığına uğramış ve zihinsel olarak aktif katılım sağlamamış olabilir (Fielding-Wells and Makar, 2008).

Birçok eğitmenin ve araştırmacının amacı, öğrencileri davranışsal katılım olarak bilinen kendi öğrenme süreçlerindeki eylemlere katılmaya motive etmektir (Sinatra vd., 2015:2). Bazı çalışmalar fen bilimleri dersinde de temel olarak davranışsal katılımı vurgulamışlardır (Mo vd., 2013:5). Davranışsal katılım, dikkat gösterme, verilen işi tamamlama, öğretmen onaylı öğrenme fırsatlarına katılma ve zarar verici davranışların bulunmaması anlamına gelmektedir (Rimm-Kaufman vd., 2015:2). Literatürde davranışsal katılım, katılım, çaba, dikkat, sebat, olumlu davranış ve zarar verici davranışın yokluğu olarak açıklanmıştır (Fredricks vd., 2004). Fen bilimleri öğreniminde davranışsal katılım ise fen ödevlerinin tamamlanması, fen dersine ve deneylere katılım ve ekstra çalışma yapılması olarak tanımlanabilir (Mo vd., 2013:5). Fredricks vd. (2004) katılımın bilişsel bir boyutunun da olduğunu belirtmişlerdir. Bilişsel katılımı kesin olarak tanımlamak daha zordur ve tanım yapılamamasının nedeni bilim adamları arasında bilişsel katılımın nasıl faaliyete geçirilmesi gerektiği konusunda mutabakat olmamasıdır (Sinatra vd., 2015:3). Bilişsel katılım, özdenetim, stratejik düşünme ve psikolojik yatırım üzerine odaklanmaktadır (Fredricks vd., 2004:64). Rimm-Kaufman vd., (2015:2)'e göre bilişsel katılım içeriği anlama, zor sorunlarla uğraşma, dikkatlerini yönetme ve eldeki göreve yönlendirme çabası için istekli olma anlamına gelmektedir. Fredricks vd. (2016a:2) ise bilişsel katılımı öğrencinin öğrenmeye yatırım düzeyi olarak tanımlamışlardır. Bilişsel katılım, öğrencilerin bilgiye katılma, hafızalarında bilgi saklama, bilgiye erişim ve bu bilgiyi problemleri çözmek için kullanma şeklini içermesi olarak düşünülebilir (Fielding-Wells and Makar, 2008).

Katılımın diğer bir boyutu olan duygusal katılım ise fene karşı bir ilgi duyma ve etkiye sahip olma olarak tanımlanabilir (Mo vd., 2013:5). Duygusal katılım, içerikle bağlantı duyguları, öğrenmeye ilgi duymayı, sorun çözme ve içerik hakkında düşünme durumlarını ifade etmektedir (Fredricks vd., 2004:60). Okullaşma bağlamında, duygusal katılım öğrencilerin yaşadığı inançlar, tutumlar ve duygular olarak düşünülebilir (Fielding-Wells and Makar, 2008). Dolayısıyla öğrenmeye, öğrenme sürecinde çaba göstermeye istekli olmayı içermektedir. Duyguların devre dışı bırakılması, bir öğrencinin odaktan uzaklaşmasına ve malzeme veya bağlamdan ayrılmasına neden olabilir (Sinatra vd., 2015:3). Son zamanlarda, bazı akademisyenler katılım kavramlarına sosyal etkileşimlerin öğrenmede giderek artan rolünü yansıtmak için sosyal bir boyut eklemişlerdir (Fredricks vd., 2016a:2). Öğrenme sürecinde dördüncü bir yapı olan sosyal katılımın da esas olduğu belirtilmektedir (Rimm-Kaufman vd., 2015:3). Dolayısıyla katılım kavramı çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve öğrenci katılımının çok boyutlu olarak incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi

Öğrencilerin aktif katılımı eğitimde öğrenci başarısı için kritik öneme sahiptir (Wang and Holcombe, 2010; Wang and Eccles, 2013). Başarıda katılımın rolünü destekleyen çalışmalara rağmen, ne tür faaliyetlerin ve değişkenlerin katılım ve başarıya yol açtığı belirsizliğini korumaktadır (Mo vd., 2013:3). Dolayısıyla öğrencilerin katılımını teşvik etmek için, öncelikle katılımı etkileyen faktörleri daha iyi anlamak gerekmektedir (Wang and Eccles, 2013:12). Ayrıca yapılan çalışmalarda bir başka endişe de çalışmalarda belirlenen önlemlerin çoğunun, belirli konu alanlarına katılım yerine okuldaki genel bağlılığa odaklanmasıdır (Fredricks vd., 2016a:2). Genellikle çalışmalar alana özgü değil de genel öğrenci katılımının belirlenmesi amacı ile yapılmaktadır (Yıldırım vd., 2018). Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri alanlarına katılımları belirlenerek bu alanlara özgü literatüre katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çünkü, matematik ve fen bilimlerinde öğrenci katılımı, öğrencilerin akademik başarısı ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) derslerine ve kariyerlerine uzun vadeli katılımları için hayati önem taşımaktadır (Fredricks vd., 2016a:1). Dolayısıyla öğrencilerin fen ve matematik derslerinde öğretim sürecine aktif katılımı önemli görülmektedir. Bybee (2013) de STEM okuryazarlığını tanımlarken yapıcı, ilgili ve yansıtıcı bir vatandaş olarak STEM ile ilgili konulara ve fen, teknoloji, mühendislik- matematik alanlarına katılım vurgusu yapmıştır (Bybee, 2013). Dolayısıyla Türkiye’de fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programlarına 2018 yılında yapılan değişiklikler (MEB, 2018) ile entegre edilen STEM’deki başarısı açısından da öğrencilerin fen ve matematik derslerine katılımlarının ve katılımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenci katılımını fen bilimleri ve matematik derslerine özgü ve çok boyutlu olarak inceleyen çalışmaların az olduğu görülmektedir (Fredricks vd., 2016a; Uekawa vd., 2007; Yerdelen-Damar vd., 2020). Bu nedenle fen ve matematik derslerinde öğrenci katılımının çok boyutlu olarak araştırılması önemli görülmektedir.

Uekawa vd. (2007), çalışmalarında öğrencilerin günlük matematik ve fen bilgisi derslerinde sınıf deneyimleri hakkında bilgi kaydetmelerine olanak tanıyan bir sistem ile öğrenci katılım düzeylerini ölçmüşler ve öğrenci katılımı ile bir dizi faktör arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de de fen bilimleri ve matematik alanlarına öğrenci katılımını belirlemek amacıyla yapılan ölçek uyarlama çalışmaları olmasına rağmen (Turan Gürbüz vd., 2020; Yerdelen-Damar vd., 2020) bu alanlarda öğrenci katılımını belirleyen ve katılımı etkileyen değişkenleri inceleyen çalışmaya rastlanmıştır. Ancak Türkiye’de gerçekleştirilen TIMMS sınavları fen bilimleri ve matematik derslerinde öğrenci katılımlarını, başarı ve okul faktörlerini ölçmektedir. TIMSS 2011’den elde edilen verileri kullanarak, Türkiye’deki ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin fen başarısını ve fen bilimlerine

katılımını incelemeyi amaçlayan bir çalışmada öğrencilerin başarı ve katılım boyutları arasındaki ilişki belirlenmiştir, öğrenci katılımları sınıf düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır (Kahraman, 2014). Ayrıca literatür incelendiğinde öğrenci katılımını cinsiyet açısından inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Kindermann, 2007; Rimm-Kaufman vd., 2015). Ayrıca bu çalışmalar içerik alanlarında genelleme yapmaktadır ve fen bilimlerine ya da matematiğe özgü değildir; bu nedenle öğrenci katılımındaki cinsiyet eşitsizlikleri daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmektedir (Rimm-Kaufman vd., 2015:3). Ancak örneğin, fen ve mühendislik uygulamalarına katılım, kavram yanılgıları, tutumlar, cinsiyet ve kimlik sorunları gibi birçok faktör fen bilimlerine katılımı diğer alanlardan farklı şekilde etkileyebilir (Sinatra vd., 2015:4). Öğrencilerin katılımını ve onu etkileyen faktörleri anlamak, zorunlu eğitimden sonra fen ve matematiğin kavranmasını ele almak için de gereklidir (Hampden-Thompson and Bennett, 2013:20). Dolayısıyla Türkiye’de fen ve matematik derslerinde öğrenci katılımını belirlemeyi ve katılımı etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlayan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerine katılım düzeylerine ek olarak cinsiyet ve proje tasarlamada kendilerini yeterli görmeleri açısından da incelenmiştir. Çünkü öğrenciler, proje tasarlama sürecinde hem sorunun hem de aktivitelerin oluşturulmasından ve doğasından sorumludurlar ve bu sorumluluklarından dolayı süreçte uzun süreli çaba göstererek aktif katılımları önemli görülmektedir (Blumenfeld vd., 1991:373). Bu nedenle öğrencilerin kendilerini proje tasarlayabilme konusunda yeterli hissetmeleri açısından öğrencilerin katılımlarının belirlenmesi fen bilimleri ve matematik başarıları için önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerine katılımlarını belirlemek ve cinsiyet, proje tasarlama öz-yeterlik algıları açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir:

Ortaokul öğrencilerinin fen ve matematik derslerine katılım düzeyleri nedir?

Ortaokul öğrencilerinin fen ve matematik derslerine katılım düzeylerinde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin fen ve matematik derslerine katılım düzeylerinde kendilerini proje tasarlamada yeterli görme durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tekil tarama ve nedensel-karşılaştırma araştırması kullanılarak yürütülmüştür (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın birinci alt problemine cevap aramak için tekil tarama yöntemi kullanılırken, ikinci ve üçüncü alt problemlerine cevap aramak için değişkenler açısından farklılıkların incelenmesi nedeni ile nedensel-karşılaştırma araştırma modelinden yararlanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı araştırmada, araştırmacılar, birey grupları arasında mevcut olan farklılıkların nedenlerini veya sonuçlarını belirlemeye çalışırlar (Fraenkel vd., 2012:12). Bu çalışmada da öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerine katılımları cinsiyet ve kendilerini proje tasarlamada yeterli görme durumları değişkenleri açısından gruplandırılıp bu grupları karşılaştırmak amaçlandığından dolayı nedensel-karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Adıyaman ili Merkez ilçesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ortaokul 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri oluştururken örneklemini, uygun örnekleme yolu ile belirlenen iki ortaokulda öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmaktadır. Uygun örneklem seçkisiz veya sistematik rastgele bir şekilde örnekleme yapmanın mümkün olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada da zaman, mekân ve ekonomik açıdan uygun olan örnekleme tercih edilmiştir. Örneklemin 155'i kız öğrenciden ve 165'i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin 116'sı 6. sınıfta, 80'i 7. sınıfta ve 124'ü 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmamızın verileri 2019 yılı içerisinde toplandığı için bu dönemde etik kurul izni zorunlu olmadığı için alınmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Wang vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Turan Gürbüz vd. (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan ve fen bilimleri dersi bağlamında geçerlik/güvenirlilik çalışmaları yapılan Fen ve Matematik Dersi Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 4 boyut ve 33 maddeden meydana gelmektedir. Bu boyutlar; bilişsel katılım, davranışsal katılım, duygusal katılım ve sosyal katılım şeklindedir. Turan Gürbüz vd. (2020)'nin çalışmalarında ölçeğin sadece fen bilimleri dersi kapsamında uyarlanması yapıldığı için bu çalışmada elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak matematik dersi için de ölçeğin 4 faktörlü yapısı test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre elde edilen uyum iyiliği indeksi değerleri ($\chi^2 / sd = 2.21$; RMSEA = 0.061; CFI = 0.96; NFI = 0.92; NNFI: 0.95; SRMR = 0.073; RMR = 0.013) sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Hu and Bentler, 1999; Tabachnick and Fidell, 2012). Dolayısıyla ölçeğin matematik dersine katılımı ölçmek için de kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.90 iken Guttman eşdeğer

yarılar güvenilirlik katsayısı 0.81'dir. Bu çalışmada ise fen bilimleri dersi için ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.91, Guttman eşdeğer yarılar güvenilirlik katsayısı 0.84; matematik dersi için ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.90 iken Guttman eşdeğer yarılar güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz aşamasında öncelikle veriler z değerlerine çevrilmiş ve -3'ten küçük, +3'ten büyük olan değerler uç değer olarak kabul edilerek veriler temizlenmiştir (Çokluk vd., 2010). Verileri temizleme işleme tamamlandıktan sonra daha sonra ölçekte yer alan madde puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık, basıklık katsayıları, mod, medyan, aritmetik ortalama değerleri ve histogram/Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Normallik dağılımları incelenirken her bir boyut için ve her bir bağımsız değişken için de boyutlar açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek, beşli Likert tipinde olup Hiç katılmıyorum (1 puan) ile Tamamen katılıyorum (5 puan) arasında derecelendirilmektedir. Genel ölçek ortalamaları ve her bir ders için boyutların ortalamaları alınarak fark testleri uygulanmıştır. Ölçek 1 ile 5 arasında puanlandırıldığı için her aralık $4/5 = .80$ olarak alınmıştır. Dolayısıyla, 1-1.80: Hiç katılmıyorum, 1.81-2.60: Katılmıyorum; 2.61-3.40: Kısmen katılıyorum; 3.41-4.20: Katılıyorum; 4.21-5.00: Tamamen katılıyorum düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle cinsiyet ve proje tasarlama öz-yeterliği değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile bağımsız t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Yapılan fark testleri sonucunda istatistiksel olarak anlamlı çıkan bulguların pratikteki standart sapma değerini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır (Cohen, 2013). Bağımsız t testi kullanıldığı için etki büyüklükleri Cohen d değerleri hesaplanarak belirlenmiştir ve hesaplanan değerlerin değerlendirilmesinde Cohen (2013)'ün kriterleri baz alınmıştır ($d \leq 0,2$ ise küçük, $0,2 < d < 0,8$ ise orta ve $d \geq 0,8$ ise geniş etki büyüklüğü).

BULGULAR

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler bu bölümde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerine katılım düzeyleri nedir?" şeklindedir. Bu alt probleme cevap aramak için yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri ve Matematik Derslerine Katılım Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

		N	Ortalama	Standart sapma
Fen Bilimleri	Bilişsel	320	3,63	,61
	Davranışsal	320	3,93	,73
	Duyuşsal	320	4,06	,73
	Sosyal	320	3,85	,84
	Toplam	320	3,89	,58
Matematik	Bilişsel	320	3,60	,63
	Davranışsal	320	3,95	,69
	Duyuşsal	320	4,02	,80
	Sosyal	320	3,84	,83
	Toplam	320	3,87	,60

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin hem fen bilimleri dersine ($X=3,89$) hem de matematik dersine ($X= 3,87$) katılım düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Veriler katılım boyutları açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin her iki derste de duyuşsal katılım ortalamalarının en yüksek ve bilişsel katılım ortalamalarının en az olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi “Ortaokul öğrencilerinin fen ve matematik derslerine katılım düzeylerinde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu probleme cevap aramak için bağımsız t-testi uygulanarak elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Açısından Bağımsız t Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	ss	sd	t	p	Cohen d	
Fen Bilimleri	Bilişsel	Kız	155	3,73	,58	318	2,776	,006	0.31
		Erkek	165	3,54	,62				
	Davranışsal	Kız	155	4,08	,68	318	3,430	,001	0.39
		Erkek	165	3,81	,75				
	Duyuşsal	Kız	155	4,13	,72	318	1,522	,129	0.17
		Erkek	165	4,01	,73				
	Sosyal	Kız	155	4,04	,74	318	3,850	,000	0.43
		Erkek	165	3,69	,88				
	Toplam	Kız	155	3,99	,54	318	3,307	,001	0.37
		Erkek	165	3,79	,60				
Matematik	Bilişsel	Kız	155	3,70	,61	318	2,649	,008	0.30
		Erkek	165	3,52	,63				
	Davranışsal	Kız	155	4,08	,66	318	3,231	,001	0.36
		Erkek	165	3,84	,70				
	Duyuşsal	Kız	155	4,10	,78	318	1,642	,102	0.18
		Erkek	165	3,95	,81				
	Sosyal	Kız	155	3,99	,76	318	2,922	,004	0.33
		Erkek	165	3,72	,87				
	Toplam	Kız	155	3,97	,58	318	3,012	,003	0.34
		Erkek	165	3,77	,60				

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerine katılım düzeyleri cinsiyet açısından her iki derste de kızların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir (Fen Bilimleri: $t=3,307$; $p<0,05$; Matematik: $t=3,012$; $p<0,05$). Hesaplanan Cohen d değerine göre her iki derste de kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın pratikte orta düzeyde bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 2013). Veriler katılım boyutları açısından incelendiğinde her iki derste de bilişsel, davranışsal ve sosyal katılımında cinsiyet açısından kızların lehine orta düzeyde etkiye sahip anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak duyuşsal katılımında her iki derste de cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin fen ve matematik derslerine katılım düzeylerinde kendilerini proje tasarlamada yeterli görme durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Yapılan bağımsız t-testi sonucunda elde edilen analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Kendilerini Proje Tasarlamada Yeterli Görme Durumları Açısından Bağımsız t Testi Sonuçları

		Proje	N	ss	sd	t	p	Cohen d	
Fen Bilimleri	Bilişsel	Evet	107	3,75	,60	310	3,929	,000	0.45
		Hayır	201	3,59	,61				
	Davranışsal	Evet	107	4,10	,67	310	4,095	,00	0.47
		Hayır	201	3,89	,74				
	Duyuşsal	Evet	107	4,14	,73	310	1,962	,047	0.22
		Hayır	201	4,05	,73				
	Sosyal	Evet	107	3,99	,85	310	,742	,443	0.08
		Hayır	201	3,82	,83				
	Toplam	Evet	107	4,00	,55	310	3,419	,001	0.39
		Hayır	201	3,85	,59				
Matematik	Bilişsel	Evet	107	3,70	,60	310	3,910	,000	0.44
		Hayır	201	3,58	,64				
	Davranışsal	Evet	107	4,10	,63	310	4,032	,000	0.46
		Hayır	201	3,91	,70				
	Duyuşsal	Evet	107	4,08	,77	310	2,497	,013	0.28
		Hayır	201	4,04	,79				
	Sosyal	Evet	107	3,97	,85	310	,887	,376	0.10

S. Fırat-E. Açıkgül Fırat Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri ve...

	Hayır	201	3,80	,82				
Topla m	Evet	107	3,97	,56	310	3,616	,000	0.41
	Hayır	201	3,85	,61				

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerine katılım düzeylerinde kendilerini proje tasarlamada yeterli görme durumları açısından kendilerini yeterli hisseden öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu farklılığın her iki derste de orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 2013). Veriler katılım boyutları açısından incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda her iki derste de orta düzeyde etkiye sahip olan anlamlı farklılıklar olduğu belirlenirken sosyal katılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerine katılım düzeylerini belirlemek ve cinsiyet, kendilerini proje tasarlamada yeterli görme durumları değişkenleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Mevcut araştırma öğrenci katılımını fen bilimleri ve matematik alanları bazında ve çok boyutlu ölçmesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin hem fen bilimleri dersine hem de matematik dersine katılım düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre tüm katılım boyutlarında ortalamaların yüksek olduğu ve öğrencilerin fen ve matematik derslerine bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal katılım sağladıkları belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin fen ve matematik derslerinde öğretim sürecine çok boyutlu olarak katılım düzeylerinin yüksek olması ile akademik başarıları ve STEM başarılarının da sağlanabileceği söylenebilir (Fredricks vd., 2016a; Sinatra vd., 2015). TIMMS verileri incelendiğinde de 2019 yılında 8. Sınıf öğrencilerinin fen başarılarında 39 ülke arasından 15. sırada olup ölçek orta noktasının üzerindeyken ve matematik başarıları açısından 20. Sırada bulunmaktadır (TIMMS, 2019). Ayrıca, rapor incelendiğinde hem fen bilimleri hem de matematik başarılarının daha önceki yıllara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (TIMMS, 2019). Sonuçlar, katılım boyutları açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin her iki derste de duyuşsal katılım ortalamalarının en yüksek ve bilişsel katılım ortalamalarının en az olduğu belirlenmiştir. Mo vd. (2013), fen bilimleri öğretiminde davranışsal katılım vurgulamalarına rağmen bu çalışmada öğrenciler en fazla duyuşsal katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bilişsel katılım düzeylerinin her iki derste de en düşük ortalamaya sahip olması, literatürde bilişsel katılımın

kavramsallaştırılması ve dolayısıyla ölçülmesinde problemlere neden olmasından kaynaklanabilir (Fredricks vd., 2016a). Çünkü bu problemler öğrencilerde de benzer şekiller de görülebilir ve kendilerini bilişsel açıdan değerlendirme konusunda sıkıntı yaşıyor olabilirler.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğrencilerin fen ve matematik derslerine katılım düzeyleri cinsiyet açısından her iki derste de kızların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ve bu farklılık pratikte orta düzeyde bir etki değerine sahiptir (Cohen, 2013). Sonuçlar, katılım boyutları açısından incelendiğinde her iki derste de bilişsel, davranışsal ve sosyal katılımı cinsiyet açısından kızların lehine orta düzeyde etkiye sahip anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak duygusal katılımı her iki derste de cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda benzer şekilde ortaokul öğrencilerinde erkekler kızlara göre daha düşük davranışsal katılım düzeyleri göstermektedir (Kindermann, 2007; Rimm-Kaufman vd., 2015). Wang vd. (2011) de bu çalışma ile benzer şekilde çalışmalarında davranışsal ve bilişsel katılımı çalışmasında kız öğrencilerin erkekler öğrencilerden daha yüksek katılım düzeyine sahip oldukları belirlemişlerdir. Park (2005) ise öğrenci katılımının cinsiyetten bağımsız olarak matematikteki akademik kazanımlar üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Hampden-Thompson ve Bennett (2013) ise bu çalışmanın aksine, 15 yaşındaki öğrencilerle fen ve matematik okuryazarlığını belirlemek amacı ile PISA sınav sonuçlarını kullanarak yaptıkları çalışmalarında erkeklerin kızlardan daha fazla katılım gösterdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç hem matematik hem de fen bilimleri derslerinde genel katılımı ve bilişsel, duygusal ve davranışsal katılım boyutlarında proje tasarlamak konusunda kendilerini yeterli hisseden öğrencilerin anlamlı şekilde daha fazla katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, proje tasarlamada da gerekli olan küçük problem çözme gruplarında öğrencilerin geçirdikleri süre boyunca derse daha ilgili ve duyarlı olması ile açıklanabilir (Uekawa vd., 2007). Yair (2000) de çalışmasında öğretmenlerin merkezde olduğu dersler yerine problem çözme stratejilerinin uyguladıkları derslerde öğrencilerin derse katılımının daha fazla olduğunu belirlemiştir. Çünkü ders anlatımının baskın öğretim modu olduğunda, sınıf öğrenimine aktif katılımı caydırılabilecek düşük performans gösteren öğrenciler üzerinde güçlü ve olumsuz bir etkiye sahip olabilir. (Uekawa vd., 2007). Mevcut araştırma sonuçlarına göre sosyal katılımı açısından kendini proje tasarlamada yeterli gören ve görmeyen öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç öğrencilerin projeleri tasarlama sürecini grup çalışmasından ziyade bireysel olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir. Uekawa vd. (2007) de çalışmalarında Asyalı öğrencilerin en çok bireysel çalışma

sırasında meşgul olduklarını ve işbirlikçi bir ortamda katılımlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak bu çalışma ile fen bilimleri ve matematik derslerinde öğrenci katılımlarının düzeyi çok boyutlu olarak belirlenmiş ve cinsiyet, kendilerini proje tasarlamada yeterli görme durumları faktörleri açısından incelenmiştir. Kahraman (2014) de çalışmasında davranışsal ve duyuşsal katılımın başarı üzerinde pozitif etkisi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğrenci katılımının öğrencilerin okul başarısının önemli bir göstergesi olduğu (Rimm-Kaufman vd., 2015:3) düşünüldüğünde bu çalışmanın sonuçları literatüre katkıda bulunacaktır.

Yapılan çalışma sonucunda öğrenci katılımının, kendilerini proje tasarlamada yeterli gören öğrencilerde anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu belirlenmesinden dolayı fen bilimleri ve matematik derslerinde STEM uygulamaları ile öğrencilerin proje tasarlama becerilerini geliştirecek ortamların düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada proje tasarlama konusunda tek cevaplı bir soru ile öğrencilerin kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri belirlenmiştir. Yapılacak başka çalışmalar ile öğrencilerin proje tasarlama becerileri rubrikler aracılığıyla ölçülerek daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise erkek öğrencilerin kızlara göre anlamlı bir şekilde daha düşük katılım sağlamalarıdır. Yapılacak çalışmalar ile bu durumun nedenleri araştırılarak fen ve matematik sınıflarında bu farklılığı gidermeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca çalışma farklı yaş gruplarındaki örneklemelerde yapılarak yaş değişkeni açısından karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Axelsson, R. D. and Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43.
- Azevedo, F. S., Disessa, A. A. and Sherin, B. L. (2012). An evolving framework for describing student engagement in classroom activities. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(2), 270–289. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2011.12.003>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M and Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O. and Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of*

- Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 2-30.
<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA press.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- DeVito, M. (2016). *Factors Influencing Student Engagement* [Unpublished Certificate of Advanced Study Thesis]. Sacred Heart University. Retrieved from <http://digitalcommons.sacredheart.edu/edl/11>
- Fielding-Wells, J. and Makar, K. (2008, November 30-December 4). *Student (dis)engagement in mathematics*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4), 327-335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., Wang, M. T., Linn, J. S., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A. and Allerton, J. (2016a). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. and Lawson, M. A. (2016b). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gürbüz, G. T., Açıkgül Fırat E. ve Aydın, M. (2020). Science Engagement Scale: Adaptation, Validation and Reliability Study. *Adyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 122-131. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.670173>

- Hampden-Thompson, G. and Bennett, J. (2013). Science teaching and learning activities and students' engagement in science. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1325-1343. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.608093>
- 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.
- Kahraman, N. (2014). Öğrenci katılımı ve TIMSS 2011 fen başarısı arasındaki ilişkinin sınıflara göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 95-107.
- Kennedy, T. J. and Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- Mo, Y., Singh, K. and Chang, M. (2013). Opportunity to learn and student engagement: A HLM study on eighth grade science achievement. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9126-5>
- Park, S. Y. (2005). Student engagement and classroom variables in improving mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 87-97.
- Parsons, J. and Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education*, 14(1), 1-33.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W. and Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning?. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170-185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. and Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

- Uekawa, K., Borman, K. and Lee, R. (2007). Student engagement in US urban high school mathematics and science classrooms: Findings on social organization, race, and ethnicity. *The Urban Review*, 39(1), 1-43. <https://doi.org/10.1007/s11256-006-0039-1>
- Wang, M. T. and Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M. T. and Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. and Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>
- Wang, M. T., Willett, J. B. and Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of education*, 73(4), 247-269.
- Yerdelen-Damar, S., Korur, F. ve Sağlam, H. (2020). Matematik ve Fen Derslerine Katılım Ölçeğinin Fizik Dersi Bağlamında Türkçeye Uyarlanması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.33907/turkjes.661339>
- Yıldırım, G., Sökmen, Y., Taş, Y. ve Dilekmen, M. (2018). Öğrenci Katılım Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 68-79. <https://doi.org/10.24315/trkefd.364039>

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumlarının Değerlendirilmesi ¹

Mustafa KAYA

Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
m.kaya@yyu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4755-4994>

Sedat EROL

Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
serol@adiyaman.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-9903>

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki empati durumlarını tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada, çalışma materyali olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarından her sınıf düzeyinde bir ders kitabı seçilmiştir. Bu kitaplarda yer alan öyküleyici metinler, içerik analizi çeşitlerinden duygusal yön analizine göre incelenmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde 33, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde 23, 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde 19, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde 15 empati durumu tespit edilmiştir. Bu bağlamda incelenen öyküleyici metinlerde önemli derecede empati durumuna yer verildiği ve bu empati durumlarının genel olarak metinlere serpiştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi ve ilkokul gibi farklı düzeylerde, farklı ders kitaplarında ve edebi eserlerde empati durumları üzerine çalışmalar yapılması ve nitelikli eserlerin okuyucularla buluşturulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Ders Kitabı, Öyküleyici Metinler, Empati, Değer.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 04.11.2020 / 07.04.2021

Künye Bilgisi: Kaya, M. ve Erol, S. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki empati durumlarının değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 89-105. DOI: 10.33437/ksusbd.821126

Evaluation of Empathy Situations in Narrative Texts in Middle School Turkish Textbooks

Abstract

The aim of this research is to determine the empathy states in the narrative texts in Turkish course books. In the study, in which document analysis, one of the qualitative research methods, was used, a textbook at each grade level was chosen from the Turkish textbooks used in the 2020-2021 academic year by the Ministry of National Education as the study material. The narrative texts in this books were analyzed according to emotional aspect analysis, one of the content analysis types. There were 33 cases of empathy in the narrative texts in the 5th grade Turkish textbook, 23 in the 6th grade Turkish textbook, 19 in the 7th grade Turkish textbook, 15 in the 8th grade Turkish textbook. In this context, it was concluded that the narrative texts examined included a significant level of empathy and that these empathy states were generally scattered in the texts. Based on these results, it has been suggested to work on empathy situations at different levels such as preschool and primary school, in different textbooks and literary works, and to introduce qualified works to readers.

Keywords: Turkish Textbook, Narrative Texts, Empathy, Value.

GİRİŞ

Hayatın merkezinde yer alan ve sosyal bir varlık olan insan duygu, düşünce, istek ve hayallerini yaşadığı toplumdaki bireylerle paylaşmak ister. Bu paylaşım sayesinde hem gereksinimlerini giderir hem de başka insanların duyguları, düşünceleri, yaşantıları hakkında bilgi sahibi olur. “İnsan ancak ilişkileri içinde var olabilen bir yaratık olduğundan, insanların düşünebilme, düşündüğünü karşısındakine anlatabilme yeteneği, toplumsal yaşamın temelini oluşturur” (Cüceloğlu, 2001: 219). Küçükaslan’a (2014) göre insanı başka varlıklardan ayırmayı sağlayan en temel özellik kurduğu işlevsel iletişimidir. Toplumu meydana getiren bireyler, yaşamlarını çevreleriyle kurdukları sağlıklı iletişimle sürdürebilmektedirler.

Günümüz dünyasında son yıllarda teknoloji alanındaki ciddi ve hızlı gelişmeler, iletişim alanında büyük ilerlemelerin meydana gelmesini sağlamıştır. Hatta günümüz çağı için iletişim çağı gibi adlandırmalar da yapılmaktadır (Kaya, 2016: 2). İletişim çağı olarak adlandırılan bu dönemde, iletişim kanallarının çeşitlenmesine rağmen insanlar arasında istedik düzey ve nitelikte bir iletişimin olduğundan söz etmek pek mümkün değildir.

Küreselleşen dünyada insanlar arasındaki iletişimin sağlıklı olmasını sağlayan yegâne araçlardan biri empatidir. Çağdaş yaşamın içinde kişilerarası ilişkilerin yapısı ve niteliğindeki değişimler sonucu, iletişimi paylaşan kişilerin birbirlerini anlaması ve bunu karşısındakine iletmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Kişilerarası ilişkilerde, özellikle eğitim ortamlarındaki ilişkilerde, empati önemini giderek arttıran bir kavramdır (Atlı, 2008: 4). Çünkü her insan duygu ve düşüncelerinin fark edilmesini ister. Bu farkındalığı sağlamanın etkili yollarından birisi de kişinin empati becerisini kullanmasıdır.

Dökmen (2000) empatiyi, “Bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması” şeklinde; Rogers (1983) ise “Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci” şeklinde tanımlamıştır. Covey’e (2001: 256) göre empati bir tür anlaşma, bir duygu ve karşılık verme biçimidir. Empatiyle dinlemenin özü karşısındakiyle aynı fikirde olmaktan ziyade karşısındaki kişiyi tam anlamıyla derin bir şekilde duygusal ve bilişsel olarak anlamaktır.

Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler, günümüz dünyasının ekonomik, psikolojik, siyasi ve sosyal yönden karmaşık bir yapıya dönüşmesine neden olmuştur. İnsanoğlu, bu yoğun ve tempolu hayatta her zaman istediği şekilde diğer insanlarla ilişki kuramamaktadır. Bazı ilişkiler sağlıklı bir şekilde devam ederken bazı ilişkilerde kişiler arası iletişim kurulurken sorunlar çıkmakta ve iletişim çatışmaları yaşanmaktadır. Bu bağlamda empati becerisi gelişmiş bireyler, iletişim çatışmalarına sebep olabilecek durumları başarılı bir şekilde ortadan kaldırarak etkili ve sağlıklı iletişimin yolunu açabilmektedirler.

Empatinin kişiler arası ilişkilerde iletişimin sağlıklı yürütmesine sağladığı katkı yadsınamaz bir gerçektir. (Nedim Bal, 2015). Empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırır ve iletişimi kolaylaştırır. Bu yakınlaşma ve anlaşılma zamanla dostluk haline gelebilir. Empatinin kişilik gelişimi üzerinde hayati bir önemi vardır. Empati bireyin başkaları tarafından anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi onun da başkalarını anlamasına katkı sağlar (Uluğ, 2014: 10-11). Şahin ve Akbaba’ya (2017: 107) göre empati başkalarına yardım etme, sosyal katılım, insanlarla iş birliği yapma, diğer insanların sıkıntılarına duyarlı olma ve olumlu duygusal tepkiler verme gibi prososyal davranışlardaki bireyler arası farklılıkları etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Empati insanı merkeze alarak olaylara bakmamızı sağlar. Empati sayesinde bireyleri arasında şefkat ve merhamet tohumları ekilir, bu durum toplumu meydana getiren unsurlar arasında birlik ve beraberliğin zenginleşmesine katkı sağlar. Bu bağlamda empati becerisinin kazanılması önemli bir durumdur.

Son yıllarda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler neticesinde yeni iletişim kanallarının açılmış, anlık ve hızlı iletişimin kurulduğu yeni nesil bir ortam oluşmuştur. Bu durum farklı kültürlerden farklı yaşam biçimlerine sahip insanların bir araya gelmesini sağlamıştır. Bu gelişmeler ışığında, farklılıklarla bir arada yaşama, birbirini anlama ve anlayış gösterme gibi değerler ön plana çıkmıştır. Çünkü bu değerlerle birlikte gelişen, değişen ve dönüşen dünyaya çocukların adapte olabilmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda, öğretim süreçlerinde evrensel değerlerin içselleştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Milson ve Mehlig'e (2002) göre değerlerin geliştirilmesi, anında veya kolayca ölçülebilen sonuçlar vermesi muhtemel olmayan karmaşık bir süreç içerir. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesi ve istenilen düzeye ulaşılabilmesi için kitaplar, çocukların farklı durumları farklı açılardan görmelerine ve empati geliştirmelerine yardım olur (Cartledge ve Kiarie, 2001). Ayrıca hikâyeler de çocuklara günlük yaşamda uygun davranışlar sergilemeleri konusunda bir rehber olabilir.

Türkçe öğretiminin en temel malzemesi metinlerdir. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin seçiminde öğretimsel amaçlara uygunluk önem arz etmektedir. Özellikle hikâye edici metinler, tutum, değer ve davranışların kazandırılmasında önemli bir araçtır (Sallabaş, 2012: 59). Sever'e (2008) göre olaya dayalı edebi yazı türlerindeki karakterlerin duygu, düşünce ve eylemleri, sorunların ortadan kalkması için ortaya attıkları çözümler, okurların öykünebilecekleri örnekleri oluşturmasına yardımcı olur. Bu eserler aracılığıyla okuyucu farklı bir kişilik ve dünyaya sahip karakterlerle karşılaşır. Böylece bu karakterleri görür, tanır ve anlamaya çalışır. Bu sırada kendisini karakterin yerine koyarak onun ne yapacağını, nasıl davranacağını kestirmeye çalışır. Bu durum okuyucunun karakterle empati kurmasını sağlar. Bu sürece giren çocuk, eserdeki kahramanlardan hareketle çeşitli insan karakterlerini tanır ve farklı bakış açılarının olabileceğini kavrar, bunun sonucunda farklılıklara saygı duyar. Böylece bireyde hoşgörü kültürü yer etmeye başlar.

Alanyazında temel becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahip olan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler üzerine (Akyol, 2010; Çelikpazu Ekinci ve Aktaş, 2011; Şen, 2008; Padem ve Aktan, 2014; Yaman, Taflan ve Çolak, 2009) veya edebî eserlerde yer alan değerler üzerine (Batur ve Yücel, 2012; Cengiz ve Duran, 2017; Devci, Belet ve Türe, 2013; Dirican, 2013; Fırat, 2014; Fırat ve Mocan, 2014; Lüle Mert, 2013; Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011) çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Alanyazındaki bu çalışmalar incelendiğinde değerlerin genel olarak ele alındığı, empati kavramı özelinde bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra küreselleşen dünyada toplumların birbiriyle diyalog halinde olduğu bir çağda, diğer insanlara hoşgörü ve saygı ile bakmak onları anlamaktan geçer. Bu değerlerin toplumu oluşturan fertlere kimlik oluşumlarının kritik bir döneminde Türkçe ders

kitaplarındaki metinler aracılığıyla kazandırılması büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak, Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki empati durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerde;
2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerde;
3. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerde;
4. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerde empati durumları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde yer alan empati durumlarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve fiziksel her türlü materyali ve bu materyallerin analizini kapsar (Özden ve Durdu, 2016: 109; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Bu modelde hakkında araştırma yapılan olay, olgu, birey veya nesne olduğu gibi kendi şartları içerisinde değerlendirilir ve tanımlanır (Karasar, 2017: 109).

Çalışma Materyali

Çalışma materyali olarak uzman görüşü alınarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarından her sınıf düzeyinde bir ders kitabı seçilmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında 11, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 8, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 10, 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 8 öyküleyici metin tespit edilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler, içerik analizi çeşitlerinden duygusal yön analizine göre incelenmiştir. Duygusal yön analizi, analizin başında kategorilere ayrılan herhangi bir materyalin eğilimi, yönü ve tutumu hakkında bilgi edinmek üzere yapılan işlemlerdir (Tavşancıl ve Ezel, 2001:105). Araştırmada kullanılan duygusal yön analizine göre Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki cümlelerin empatik bir durumu karşılayıp karşılamadığı tespit edilmiştir. Tavşancıl ve Ezel'e (2001) göre bu analiz türünde böyle bir grüplama ve şifreleme analizciler ve onları kontrol

edenler için standartlaşmayı sağlar. Böylece güvenilirlik de önemli oranda yükselebilir. Ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde tespit edilen durum, hangi empati boyutuna karşılık geliyorsa o değer karşısına yazılmıştır.

Empati kavramının geçmişten bugüne değin tanımları arasında 11 tanım (Diğer kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanma, dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği, bilişsel rol alma süreci, dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma, diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma, kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği, diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme, herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması, diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme, diğer kişiye anladığını iletme, diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme) esas alınarak bir kategori oluşturulmuştur (Acun Kapkıran, 2016: 111). Oluşturulan kategorinin sağ tarafına incelenen eserlerde empati ifadesini karşılayan cümleler yazılmıştır. Bu tablo oluşturulduktan sonra hangi cümlenin hangi empati tanımı kapsamına girdiğini belirlemek amacıyla Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümündeki 20 öğrenciye ilgili tablolar verilmiştir. Öğrenciler hangi cümlenin hangi empati tanımı kategorisine girip girmediğini belirlemiştir. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda güvenilirliği test etmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülü (Güvenirlik=uzlaşma sayısı/uzlaşma+uzlaşmama sayısı) kullanılmıştır. Çalışmalarda güvenilirliği sağlamak için kullanılan bu formülde, kodlayıcılar arasındaki uyumun %70'ten daha yüksek olması beklenir. Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde güvenilirliğin sağlandığı görülmektedir.

Tablo 1. Ders Kitaplarındaki Metinlere Ait Güvenirlik Puanları

Sıra	Eserin adı	Güvenirlik
1	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	25/ 25+9 = 0.73
2	6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	18 / 18+6 = 0.75
3	7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	14 /14 + 5 = 0.73
4	8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	11 /11 + 4 = 0.73

BULGULAR

Bu bölümde 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki empati durumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Verilerin sunumunda, açıklayıcılık, çeşitlilik ve uç örnek ölçütleri dikkate alınarak (Neuendorf, 2002: 1) her sınıf düzeyinde bir örnek metin gösterilmiştir.

5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumlarına İlişkin Bulgular

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki empati durumlarına ait bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumları

Sınıf Düzeyi	Metin Adı	f	f Top.	%
5. sınıf	Çitlembik	2	33	36,7
	Deprem	4		
	Hoşça Kalın, Güle Güle	2		
	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	5		
	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	2		
	Özgürlük	2		
	Yaşama Sevinci	3		
	Bu Nehir Bizim	9		
	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	2		
	Vatan yahut Silistre	2		
6. sınıf	Azim	2	23	25,5
	Oyun	5		
	Forsa	1		
	Gazlı Göl	4		
	Kurtla Köpek	2		
	Meşeler	3		
	Tartışarak Gerçeğe Doğru	5		
	Yaz Sinemaları	1		
7. sınıf	A Harfi	2	19	21,1
	Ana İşsiz Kalınca	6		
	Müreffeli Kadınlar ve Emin Subay	3		
	Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	1		
	Ağaçtan Oyma Su Tası	2		
	Tahta Bisiklet	5		
8. sınıf	Bayrağımızın Altında	1	15	16,7
	Haritada Bir Nokta	5		
	Kaşığı	3		
	Kınalı Ali'nin Mektubu	3		
	Kalbim Rumeli'de Kaldı	2		
	. Portakal	1		
Toplam		90	90	100

Tablo 2’ye göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 10 öyküleyici metinde 33, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 öyküleyici metinde 23, 7. sınıf Türkçe ders

kitabındaki 6 öyküleyici metinde 19, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 5 öyküleyici metinde 15 empati durumu yer almaktadır.

5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumlarına İlişkin Örnek Metin (Deprem) ve Bulgular

5. sınıf ders kitabında yer alan Deprem metnindeki empati durumlarına ait bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Deprem Metninde Yer Alan Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayali olarak katılma	18	İnsanlar, binaların ve evlerinin hiçbir zaman yıkılmayacağını düşünüyor. Ama öyle değilmiş. Kaldırımlarda bile çatlaklar vardı. Her yer darmadağın olmuştu. Bir amca, sanki bir devin gelip şehrin üzerinde tepindiğini söylüyordu.
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	2	Annem ve kız kardeşimle birlikte kaldırıma oturduk. Babam diğer insanlara yardım edebilmek için bizden ayrılmıştı. Öylece oturup etrafa bakınan bir sürü insan vardı. Annem bu insanların şok yaşadıkları için böyle kalakaldıklarını söylemişti. Artık korkmuyordum. Daha çok üzülüyordum ve üşüyordum.
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	16	Yan komşumuz göçük altında kalmıştı. Babam onu oradan kurtardı. Onunla çok gurur duydum fakat binaların altında daha çok insan kalmıştı. Dışarıdaysa akrabalarını ve arkadaşlarını bulamadığı için bağırarak birçok insan vardı. Gerçekten çok korkunç bir manzaraydı.
Hiçbirine uygun değil	5	Derken bir amca geldi, bize battaniye ve yemek verdi. Gerçi yemekte sadece pilav vardı ama çok aç olduğumdan hiç umurumda değildi. Kardeşimin de ağlaması kesilmişti artık. Annem başka ailelerin okullarda ve çadırlarda kaldıklarını söylemişti. Biz şanslı olanlardandık.
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	17	
Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayali olarak katılma	3	

Deprem metninde empati ile ilgili toplam dört durum tespit edilmiştir. I. durumu 18 öğrenci “Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayali olarak katılma” kategorisinde değerlendirirken 2 öğrenci “Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma” kategorisinde değerlendirmiştir. II.

durumu 16 öğrenci “Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma” kategorisinde değerlendirirken 4 öğrenci “Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durumu 15 öğrenci “Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme” kategorisinde değerlendirirken 5 öğrenci “Hiçbirine uygun değildir” kategorisinde değerlendirmiştir. IV. durumu 17 öğrenci “Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma” kategorisinde değerlendirirken 3 öğrenci “Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayali olarak katılma” kategorisinde değerlendirmiştir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumlarına İlişkin Örnek Metin (Gazlı Göl) ve Bulgular

6. sınıf ders kitabında yer alan Gazlı Göl metnindeki empati durumlarına ait bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Gazlı Göl Metninde Yer Alan Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	17	On çıban sönerken yeniden on çıban daha başlanmış genç kızın canını yakmaya. Fidan kız, ceylan kız, civan kız “Ah!” dedikçe kral “Vah!” ediyormuş; ama hiçbir can acısı kızın yarasına merhem olamıyormuş.
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	3	
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	16	Kral bu durum karşısında yaslara dalmış, yaşama düzeni iyiden iyiye bozulmuş.
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	4	Kızın ardından adamlar salmış, onu uzaktan gözetmeye başlamış.
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	20	Kral Midas, sarayında dertlerle baş başa, acılar içinde, iğneli beşikte sallanır gibi, kızını düşünme düşünme solmuş, mutsuz bir can olmuş.
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	20	Kral Midas, sevinmiş, sarayına sığamamış. Tüm acıları kaybolmuş, hiç dert çekmemiş bir can olmuş. Kızıyla mutlu günlere, yarınlar dalarken adamlarına kesin emrini vermiş: – Suyu kazın göl olsun, tüm canlar bu sudan şifalarını bulsun!

Gazlı Göl metninde empati ile ilgili toplam dört durum tespit edilmiştir. I. durumu 17 öğrenci “Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme” kategorisinde değerlendirirken 3 öğrenci “Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durumu 16 öğrenci “Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme” kategorisinde değerlendirirken 4 öğrenci “Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durumu olarak 20 öğrenci “Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması” kategorisinde değerlendirmiştir. IV. durumu 20 öğrenci “Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme” kategorisinde değerlendirmiştir.

7. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumlarına İlişkin Örnek Metin (Tahta Bisiklet) ve Bulgular

7. sınıf ders kitabında yer alan Tahta Bisiklet metnindeki empati durumlarına ait bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Tahta Bisiklet Metninde Yer Alan Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	20	Babam bir akşam asık yüzle geldi. Annem merakla yüzüne baktı. Bir şey demedi. Zaten babam söylemezse o, bir şey sormazdı. Babam, uzun süre suskun kaldı. Pencereden, akşamın sokakları kaplayan karanlığına daldı gitti.
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	10	Sonunda annem dayanamadı: “Ne oldu Osman, bir şey mi oldu? Hiç yüzün gülmüyor.”
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	10	Babam şaşırarak baktı anneme. Sanki böyle bir soru beklemiyordu. “İşler kötü gidiyor. Birkaç haftadır alışveriş olmuyor.” dedi. Sonra da evdeki havayı dağıtmak ister gibi güldü: “Boş verin, kara gün kararıp kalmaz. Bugün olmazsa yarın olur, yarın olmazsa öbür gün...”
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	20	Annem de onun umutlarına katıldı: “Elbette. Ne yapalım? Her şey, her zaman güzel gitmez ya!”
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	20	Öyle olmadı. Babam ertesi gün de daha ertesi günlerde de yorgun, umutsuz geldi. Annem her seferinde sesini çıkarmadan karşıladı. Sessizce yemeklerimizi yedik, odalarımıza çekildik. Neşemiz kaçmıştı

		artık. Hepimiz, bir daha eski günlerdeki gibi mutlu olamayacağız, diye düşünüyorduk. Öylesine umutsuzduk.
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	20	Okula o yıl köyde devam ettim. Ama çok sessizdim. Arkadaşlarım ne kadar oyuna çağırırsalar da içimden oynamak gelmiyordu. Benim durgunluğum da babamı üzüyordu. Bunu görüyordum.
Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği	10	Tahta bisiklete hiç binemedim. Çünkü her binişimde pedalı kopuyordu. Ama olsun. O, babamın benim için sevgiyle yaptığı bisikletti. Çarşılarda satılan pırl pırl bisikletlerde sevgi var mıydı?
Bilişsel rol alma süreci	10	

Tahta Bisiklet metninde empati ile ilgili toplam beş durum tespit edilmiştir: I. durumu 20 öğrenci “Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durumu 10 öğrenci “Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme” kategorisinde değerlendirirken 10 öğrenci “Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durumu 20 öğrenci “Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma” kategorisinde değerlendirmiştir. IV. durumu 20 öğrenci “Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma” kategorisinde değerlendirmiştir. V. durumu 10 öğrenci “Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği” kategorisinde değerlendirirken 10 öğrenci “Bilişsel rol alma süreci” kategorisinde değerlendirmiştir.

8. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumlarına İlişkin Örnek Metin (Kaşığı) ve Bulgular

8. sınıf ders kitabında yer alan Kaşığı metnindeki empati durumlarına ait bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Kaşığı Metninde Yer Alan Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayali olarak kavrayış yeteneği	15	En sevdiğimiz şey atları. Dadaruh’la beraber onları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek, ne doyumaz zevkti. Hasan korkar, yalnız binemezdi.
Diğer kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanma	5	

Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	10	Ben de ağlamaya başladım. O hastalandığından beri Pervin'in yanında yatıyordum. O gece hiç uyuyamadım.
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayali olarak kavrayış yeteneği	10	Dalar dalmaz Hasan'ın hayali gözümün önüne geliyor, "İftiracı! İftiracı!" diye karşımda ağlıyordu.
Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayali olarak katılma	12	Pervin'i uyandırdım. — Ben Hasan'ın yanına gideceğim, dedim. — Niçin? — Babama bir şey söyleyeceğim. — Ne söyleyeceksin? — Kaşığı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim.
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	8	— Hangi kaşığı? — Geçen seneki. Hani babamın Hasan'a darıldığı... Lafımı tamamlayamadım. Derin hıçkırıklar içinde boğuluyordum. Ağlaya ağlaya Pervin'e anlattım.

Kaşığı metninde empati ile ilgili toplam üç durum tespit edilmiştir; I. durumu 15 öğrenci "Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayali olarak kavrayış yeteneği" kategorisinde değerlendirirken 5 öğrenci "Diğer kişinin fenomolojik dünyasına odaklanma" kategorisinde değerlendirmiştir. II. durumu 10 öğrenci "Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme" kategorisinde değerlendirirken 10 öğrenci "Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayali olarak kavrayış yeteneği" kategorisinde değerlendirmiştir. III. durumu 12 öğrenci "Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayali olarak katılma" kategorisinde değerlendirirken 8 öğrenci "Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme" kategorisinde değerlendirmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki empati durumları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde 33, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde 23, 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde 19, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde 15 empati durumu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen metinler arasında, 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim, Kaplumbağa

ile İki Ördek, Kızgın Bir Lira, Yusufçuk” metinlerinde ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Yılkı Atı, Gündüzünü Kaybeden Kuş” metinlerinde herhangi bir empati durumuna yer verilmediği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada incelenen öyküleyici metinlerde önemli derecede empati durumuna yer verildiği ve bu empati durumlarının genel olarak metinlere serpiştirildiği söylenebilir.

Alanyazın tarandığında kimi çalışmalarda empati durumlarıyla ilgili tespitlerin yapıldığı fakat belirlenen empati durumlarının bu çalışmaya oranla çok az olduğunu söylemek mümkündür. Kardeş ve Cemal (2017), Türkçe öğretiminde değer eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve bu kapsamda 127 değer ele alındığını tespit etmişlerdir. Bu değerler içerisinde ise en az frekansa sahip değerlerden birinin empati değeri olduğunu belirtmişlerdir. Çelikpazu Ekinci ve Aktaş (2011) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri değer iletimi açısından incelediği çalışmalarında empati değerine çok az yer verildiğini tespit etmişlerdir. 3-6 yaş grubuna yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarında yer alan temel değerler üzerine çalışan Dirican (2013), empati değerine metinlerde orta derecede yer verildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarının incelendiği birçok çalışmada empati değerine ait hiçbir bulguya yer verilmediği tespit edilmiştir (Baki, 2019; Cengiz ve Duran, 2017; Fırat ve Mocan, 2014; Lüle Mert, 2013; Şen, 2008).

Araştırma sonuçlarında yer alan empati durumları sınıf düzeyine göre incelendiğinde, değer aktarımının 5. sınıftan 8. sınıfa doğru aşamalı olarak azaldığı görülmektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında 33, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 23, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 19 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 15 empati durumunun olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında değerlerle ilgili yapılan bazı çalışmalarda, değer aktarımı bağlamında bu çalışmanın sonuçlarından farklı sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Baki (2019) araştırmasında değer aktarımı açısından 5. sınıf ders kitabındaki metinlerin 6. sınıftan daha zengin olduğu, bu zenginliğin 7. sınıf düzeyinde daha da azaldığı ve 7. ve 8. sınıfta birbirine yakın seviyelerde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelikpazu ve Aktaş (2011) araştırmalarında, metinlerde yer alan değer aktarımı unsurlarının sınıf düzeyine göre artış göstermediğini tespit etmişlerdir. Doğan ve Gülüşen (2011) araştırmalarında değer aktarımı bağlamında sırasıyla 8, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin en zengin içeriğe sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılar (2016) ise araştırmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değer aktarımı bağlamında sınıflar düzeyine göre bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında “Bu Nehir Bizim”, 6. sınıf Türkçe ders kitabında “Meşeler” ve “Ağaçtan Oyma Su Tası”, 7. sınıf Türkçe ders kitabında “Tahta Bisiklet” metinlerinde insanlar dışında doğa ile de empati kurulduğunu gösteren ifadeler tespit edilmiştir. Dökmen’e (2008: 186-190) göre

insanlar çevreleriyle, özellikle doğal çevre ile de empati kurabilirler. Doğaya zarar vermeden ondan yararlanabilmek, onunla sağlıklı etkileşimde bulunabilmek için doğayı tanımaya ve anlamaya çalışmak gerekir. Kısacası doğa ile empati kurmak gerekir. Yani doğa ile empati kurmak gerekir. Birey doğa ile empati kurduğu zaman, onu koruma arzusu hisseder. Bu bağlamda incelenen bazı metinlerde yer alan insan-doğa eksenli empati durumlarının değer aktarımı açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Bu araştırma kapsamında ortaokul Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Okul öncesi ve ilkököl gibi farklı düzeylerde, farklı ders kitaplarında veya farklı ders materyallerinde empati durumları üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Yaşam boyu öğrenme temelinde her yaş grubuna hitap eden edebî eserler empati durumları bakımından incelenip okuyuculara tavsiye edilebilir.
- Türkçe ders kitaplarına metin seçerken içerik açısından zengin, öğrencilere milli ve evrensel değerleri özümsetebilecek, nitelikli, akıcı metinlere yer verilebilir.
- Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilere başta empati becerisi olmak üzere birçok değeri kazandırmada etkili olabilmesi için ders kitaplarına metin seçerken sadece Türkçe eğitimi alan uzmanıyla değil pedagoğ, psikoloğ vb. birçok alan uzmanıyla iş birliğı yapılabilir. Böylelikle, öğrencilerin metinlerden istenilen ölçüde istifade etmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acun Kapıkıran, N. (2016). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (ss. 110-130) içinde. Pegem Akademi.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Atlı, A. (2008). *Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Batur, Z. ve Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikayelerinde değer eğitimi ve hikayelerin Türkçe eğitimine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 1031-1049.

M.Kaya-S.Erol Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan...

- Cartledge, G. & Kiarie, M. (2001). Learning social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 40-47.
- Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 205-233.
- Covey, S. R. (2001). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (Çev. G. Suveren ve O. Deniztekin). Varlık Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2001). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitabevi.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı*. Anıttepe Yayıncılık.
- Çelikipazu Ekinci, E. ve Aktaş, E. (2011). Meb 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Demirel, T. (2019). *Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ekoyay Yayıncılık.
- Deveci, H., Belet, D. ve Türe H. (2013). Dede Korkut hikayelerinde yer alan değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 294-321.
- Dirican, R. (2013). *3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Dökmen, Ü. (2000). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. MEB.
- Fırat, H. (2014). Ömer Seyfettin'in fıkra kaynaklı hikâyelerinde din ve ahlakî değerler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(3), 12-24.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 25-49.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Kardaş, M. N. ve Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.
- Kaya, A. (2016). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (ss. 2-31) içinde. Pegem Akademi.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. MEB.
- Küçükaslan, N. (2014). *Etkili iletişim teknikleri*. Ekin Yayınevi.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki değerlerin eşdizimli sözcükler bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 808-821.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Milson, A. J. & Mehlig, L. M. (2002), Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Nedim Bal, P. (2015). Examining the permanence of the effect of an empathy program for the acquisition of empathy skills on gifted adolescents. *Academic Journals*, 10(16), 2314-2323.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis, guidebook*, Sage Publications.
- Özbay M. ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Padem, S. ve Aktan, O. (2014). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 5-24.
- Rogers, C. R. (1983), Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.

- Sallabaş, M. E. (2012). Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 59-68.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2017). *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati*. Nobel Yayınları.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Uluğ, M. (2014). Empati nedir? Tanımı ve benzer kavramlardan farkı. A. Turpoğlu Çelik (Ed.), *Empati: Kuramdan uygulamaya* (ss. 1-17) içinde. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 197-120.
- Yılar, R. (2016). İletildiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

BİLSEM Türkçe Öğretmenlerinin Oyun Temelli Öğretim Yöntemine Yönelik Görüşleri¹

Gülşah METE

Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
gulsahmete@kmu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0979-1630>

Öz

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemi üzerine görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmanın amacı, BİLSEM’lerde çalışan Türkçe öğretmenlerinin eğitsel oyunlara yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerden hareketle Türkçe derslerinde eğitsel oyunun yeri ve derse katkısı ile ilgili değerlendirme yapmaktır. Araştırmanın verileri Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan dört kadın, dört erkek Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin bizzat öğrenme sürecinin içerisinde olduğu, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayan oyun temelli eğitim yönteminin Türkçe dersleri için en etkili yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunları, oyunlarla iç içe olan öğrencilerde konuyu pekiştirmek, konuları güncel yaşamla ilişkilendirmek, kalıcı, etkili ve eğlenceli Türkçe öğretimi yapmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri kelime oyunlarını, kart ve kutu oyunlarını, sözel zekâ oyunlarını, hikâye kartlarını, atasözü ve deyim kartlarını, hikâye küplerini, tabu oyununu ve pandomim gibi eğitsel oyunları derslerde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Eğitsel oyunlar dört temel dil becerisinde de kullanılmakta ve gerekli görülmektedir. Türkçe öğretmenleri hem eğitsel dijital oyunları kullanmada hem de oluşturmada yeterli donanıma sahip olduklarını bunun için eğitim aldıklarını, araştırma yaptıklarını, güncel bilgileri takip ettiklerini, eğitsel oyunlar ile ilgili akademik çalışmalar yaptıklarını, TÜBİTAK projeleri hazırladıklarını belirtmişlerdir.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 22.02.2021 / 12.03.2021

Künye Bilgisi: Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 106-130. DOI: 10.33437/ksusbd.885068

Anahtar Kelimeler: Oyun Temelli Öğrenme, Eğitsel Oyun, Türkçe Dersi, BİLSEM Türkçe Öğretmenleri

Turkish Teachers' Views On Game-Based Teaching Method in Science and Art Center

Abstract

This research, which evaluates the opinions of the Turkish teachers in Science and Art Centers on the game-based teaching method, was designed in a qualitative design. The aim of the study, in which the interview technique was used, is to determine the views of Turkish teachers working in Science and Art Centers on the educational games and to evaluate the usage of educational games in Turkish lessons and its contribution to the lesson based on their views. The participants included four female and four male teachers working in different provinces of Turkey. The data were analyzed by using content analysis. Turkish teachers stated that the game-based education method, which fosters a student-centered learning environment, is the most effective method for Turkish lessons. Turkish teachers stated that they use the educational games to reinforce the subject, to associate topics with students' daily lives, to enhance the retention of learning, and to provide effective and entertaining Turkish instruction. Turkish teachers stated that they used the educational games such as word games, card and board games, verbal intelligence games, story cards, proverb and idiom cards, story cubes, taboo game and educational games, and pantomime. The educational games are considered as necessary to develop all four language skills. Turkish teachers stated that they are competent enough to both use and create the educational games since they receive needed training, conduct researches, follow the current information, and prepare TUBITAK projects.

Keywords: Game-Based Learning, Educational Game, Turkish Lesson, Turkish Teachers of Science and Art Center.

GİRİŞ

Bebeklikten çocukluk dönemine geçen ve sosyalleşmeye başlayan bireyin öğrenmesinde en önemli etkinliklerden biri oyundur. Hem kendi kendine hem de ailesi ve çevresiyle oynadığı oyunlar, onu eğlendirip, kaliteli vakit geçirmesini sağlarken aynı zamanda onun öğrenmesine de yardımcı olur. Oyun, çocuğun isteğiyle içinde yer aldığı, kendisi ile çevresini anlamasını, onlarla iletişim ve etkileşim kurmasını sağlayan, kurallı ya da kuralsız yapılan hem eğlendirici hem de eğitici-öğretici etkinliktir. Oyun, çocukluğun her döneminde vardır. Aile ve yakın çevre ile başlayan oyunlar, okul döneminde arkadaşlarla sınıfta veya okul bahçesinde, çevresinde yapılan etkinliğe dönüşür. Çocuklar kendi istekleri ile bu

etkinlikleri yaparken öğretmenler de çocuğun öğrenmesinde ve eğlenmesinde önemli yere sahip olan oyunları, derslerine dahil ederler. Öğrencilerin gelişim ve ihtiyaçlarına uygun, dersin kazanımlarını ve öğretilmek istenen davranışları kazandırmayı sağlayan oyunları derslerinde kullanan öğretmenler, öğrencilerini hem eğlendirir hem de onların sergilemesini beklediği istenilen davranışın oluşmasını sağlar. Çocuğun aktif olduğu, sosyalleştiği, eğlendiği, öğrendiği oyunlardan yararlanarak eğitim öğretim yapılması oyun temelli öğrenme yöntemini değerli kılmıştır. Okul öncesi dönemde eğitim hayatına başlayan çocuğun bütün eğitim hayatı boyunca oyunlardan oluşan öğretim yöntemi ile karşılaşması kaçınılmazdır. Oyun temelli öğretimin kullanıldığı ve birçok kazanımın bu yöntemle verildiği Türkçe dersleri de bunlardan biridir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine dil bilinci kazandırmak, dil becerilerini öğretmek, Türk kültürüne ait birçok unsuru vermek için oyun temelli öğretimden yararlanabilir. Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemini derslerinde kullanıp kullanmama durumu, ne sıklıkta kullandığı, hangi oyunlardan yararlandığı merak edilen konulardandır. Bu durum yapılan araştırmanın amaçlarını oluşturmaktadır. Çocuğun hayatında ve eğitiminde önemli yere sahip olan oyunu bir yöntem olarak kullanan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Oyun

Çocuğun aktif olarak yer aldığı, kalıcı öğrenmeyi sağlayan ve gerçek yaşamında her zaman var olan oyunun pek çok tanımı vardır: Oyun, çocukların bıkmadan yaptıkları belirli becerileri geliştirici ve pekiştirici bir araç (Özdemir ve Ramazan, 2012: 2); eğlence ve öğrenmek için en önemli kaynak (Ayan ve Dündar, 2009: 63); gerçek dünya ile çocukların hayal dünyalarını bağlayan köprü (Güngörmüş, 2017: 17) kuralları önceden belirlenmiş mücadele, rekabet ve performans dayalı yarışma, yetenek ve zekâ geliştiren, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence (TDK, 2020) olarak tanımlanmıştır. Oyun yaşamın her döneminde farklı ihtiyaçlara göre şekil değiştirerek yer alır. Oyunların özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Hayatın her dönemine hitap eder.
- Oyunlar gönüllü oynanır.
- Çocukların öğrenmeye olan içsel motivasyonunu geliştirir.
- Oyuncular aktiftir ve özgürce oynarlar.
- Enerjilerini oyunla rahatlıkla atarlar.
- Kurallı ya da kuralsız olabilirler ve kurallı olanların kuralları önceden belirlidir.
- Çocuklarda sosyalleşmeyi sağlar, deneyim oluşturur.
- Çocukların yetişkinlerin rolüne girmesini ve hayatı anlamlandırmasını sağlar.

- Öğrenmede eğlence ve kaliteli vakit sağlar.
- Çocukların yeteneklerine göre gelişim imkânı sağlar.
- İhtiyaçlara göre şekillendirilir, geliştirilir ve değiştirilir.
- Soyut kavramları somutlaştırarak daha anlaşılır kılar.
- Mücadele, performans ve rekabet içerir.
- Kalıcı öğrenmeyi sağlar.
- Kaygı, stres, üzüntü gibi olumsuz durumlardan kurtulmalarına yardımcı olur.
- Dikkat sürelerini artırır.
- Çocuklarda heyecan ve mutluluk uyandırır.
- Hoşgörülü olma ve iletişim kurmaya yardımcı olur.
- Empati, özgüven, eleştirel düşünme ve yaratıcılıkları geliştirir.
- Yardımlaşma, paylaşma, saygı duyma, kurallara uyma, empati gibi değerleri kazandırır.
- Estetik açıdan gelişmelerini sağlar.
- Çocukların hayatı anlamlandırmasına yardımcı olur (Öğretir, 2008: 94; Özer vd., 2006: 54; Pehlivan, 2005: 28; Ayan ve DüNDAR, 2009: 63; Arkün Kocadere vd., 2016: 397; Koçyiğit vd., 2007: 324; Çoban ve Nacar, 2015: 37; Mangır ve Aktaş, 1993: 14; Russ, 2003: 291).

Oyun Temelli Öğrenmenin Türkçe Eğitimindeki Yeri

Birçok özelliğe ve yarara sahip oyunların eğitim öğretimde de önemli bir yeri vardır. Oyunlardan sadece okul öncesi dönemde değil eğitim öğretimin yapıldığı dönemlerde de yararlanılması uygundur (Henniger, 2005: 38). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği Türk Eğitim Sistemi'nde öğrencinin aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlandığı bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır (Yurdakul, 2015: 39). Millî Eğitim Bakanlığı; bilgiyi üreten ve bu bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir birey yetiştirmeyi amaçlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tek bir öğrenme-öğretme yaklaşımı ile verilemeyeceği, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada dengeli şekilde kullanılması gerektiği vurgulanır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif katılımları ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yönelik teşvik edilmesi gerektiği belirtilir. Öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmeleri, aktif olmaları bunun için de bu tarz etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği üzerinde önemle durulur. Çünkü bu tarz etkinlikler, hem öğrencide öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirir hem de öğrenme anlamlı ve kalıcı olur (MEB, 2019: 5). Bu amaçlara oyunun eğitimde kullanılması ile

ulaşılabilir. Oyunu temel alan ve odağına koyarak öğretimin yapıldığı bir yöntem olan oyun temelli öğrenme yaklaşımı Türkçe eğitiminde de yerini almıştır. Oyun temelli öğrenme yöntemi öğrencinin öğrenmesine ve gelişmesine katkı sağlar ve önemli yere sahiptir. Tüm derslerin olduğu gibi Türkçe dersinin de eğlenceli geçmesini, konuların aktif şekilde öğrenilmesini sağlar. Öğrenciler birlikte hareket ederek sosyalleşir, iş birliği hâlinde öğrenme gerçekleşir. Türkçe dersine ilgi artar, içsel motivasyon yükselir ve akademik başarı artar. Oyun temelli öğrenmenin Türkçenin eğitim ve öğretimine sağladığı katkılar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrenciler kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğrenirler.
- Öğrencilerin pratik konuşma becerileri gelişir.
- Etkili iletişim kurma becerileri gelişir.
- Ezber yetenekleri ve kelime hazineleri gelişir.
- Kavram, terim veya kelimeleri hafızada tutma, eşleştirme, sınıflandırma gibi becerileri kazanırlar.
- Düşünme, algılama, zihinsel planlama gibi soyut becerileri gelişir.
- Oyunlarda yer alan benzetim ve taklit unsurları öğrencilerin taklit yeteneklerini geliştirir. Derste yapılan psikodramalar, temsiller öğrenciyi gerçek yaşamdaki rolüne hazırlar ve öğrencinin davranışlarını şekillendirmesini sağlar.
- Derste öğrendikleri özellikle dil bilgisi konularını pratikte kullanmayı öğrenirler.
- Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kök değerleri kazanırlar.
- Grup hâlinde oynanan oyunlarda anlama ve anlatma becerileri gelişir.
- El yazısı yazma konusunda sıkıntı yaşayan çocukların el hareketlerini ve parmak kaslarını geliştirmede oyunlar yararlı olabilir.
- İşbirlikli öğrenme gerçekleşir, çocukların empati kurma, hoşgörülü olma gibi değerleri kazanmasına yardımcı olur.
- Derste dikkat süreleri artar.
- Problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri kazanmasına yardımcı olur.
- Daha fazla duyuya hitap ettiği için kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlar.
- Derste öğrenilen konuların tekrar edilmesini ve bilgilerin pekişmesini sağlar.
- Öğrenci aktif olarak derste yer alacağından öğretmen bireysel olarak onu değerlendirir, kazanıma ulaşıp ulaşmadığını varsa eksiklerini görür ve bu sayede değerlendirme bireye özgü yapılır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeleri rahatlıkla ölçme değerlendirme yapma olanağı sağlar.
- Öğretmene sınıf yönetimi konusunda yardımcı olur.
- Öğretmen ve öğrenci iletişimini güçlendirir.

- Okuma alışkanlığı kazandırmada da yardımcı olabilir (Ulutaş, 2011: 32; Karabacak, 1996: 23; Öztemiz ve Önal, 2013: 65; Çağdaş ve Şahin Seçer, 2002: 45; Gülhan, 2012: 64; Pehlivan, 2005: 38; Yavuzer, 2017: 70; Demirel, 2007: 52).

Öğretmenlerin derste yararlandığı oyunları seçerken ve uygularken dikkat etmesi gereken durumlar vardır. Oyunlar dersin kazanımına ve konusuna uygun, bütün öğrencilerin rahatlıkla anlayabileceği ve uygulayabileceği, öğrencilerin yaş seviyesi ve gelişim özelliklerine göre seçilmelidir. Ayrıca oyunun nerede (sınıf veya dışarıda), ne zaman (dersin hangi aşamasında), ne kadar sürede, nasıl (bireysel ya da grup) oynanacağı hangi materyallerin kullanılacağı belirlenmeli, oyunun eğlenceli olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen oyun esnasında hem danışman, hem yönetmen hem de oyuncu olabilir. Oyun öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek yeni bilgilerin yapılandırılmasına ve kullanılmasına yardımcı olmalıdır. Bu sayede ders eğlenceli, öğrenciler aktif, öğretilen bilgiler de kalıcı olabilir (Özyürek ve Çavuş, 2016: 2157).

Genel anlamda eğitimde özel anlamda Türkçe eğitimi ve öğretiminde aktif ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan oyun temelli öğrenme tekniğini kullanacak olanlar Türkçe öğretmenleridir. Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğrenme hakkında neler düşündükleri, bu yönetime derslerinde ne kadar ve nasıl yer verdiklerinin bilinmesi Türkçe eğitimi ve öğretilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada temelde bu bilgilere ulaşmak amaçlanmakta ve bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) çalışan Türkçe öğretmenlerinin eğitsel oyuna yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerden hareketle Türkçe derslerinde eğitsel oyunun yeri ve derse katkısı ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Sizce çocuklar için Türkçe dersinde en etkili öğretim yöntemi hangisidir?
- En sık hangi öğretim yöntemini kullanmayı tercih edersiniz? Neden?
- Size göre “eğitsel oyun” nedir?
- Türkçe dersinde eğitsel oyunun kullanılması gerekli midir? Neden?
- Siz eğitsel oyunu öğretim yöntemi olarak kullanıyor musunuz? Neden?
- Türkçe derslerinde eğitsel oyunu kullanma sıklığınız nedir?
- Hangi sınıflarda / gruplarda daha çok eğitsel oyun kullanırsınız?
- Hangi tür eğitsel oyunlara daha fazla yer veriyorsunuz? Örnek veriniz.
- Eğitsel oyunu hangi tür konuların öğretiminde kullanmak daha uygundur? Neden?

- Eğitsel oyunlar, Türkçe eğitiminde hangi becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırmada daha etkilidir?
- Eğitsel oyunları etkili şekilde Türkçe derslerinde kullanabiliyor musunuz? Buna etki eden olumlu ve olumsuz faktörler nelerdir?
- Öğretimde eğitsel oyunun kullanılmasının faydaları neler olabilir? (Öğretmen ve öğrenci açısından)
- Öğretimde eğitsel oyunun kullanılması öğretmenin sınıf (grup) yönetimini etkiler mi? Neden?
- Kendinizi eğitsel oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma konusunda yeterli hissediyor musunuz? Bu konuda bilgi gereksinimi duyuyor musunuz?
- Eğitsel oyunları öğrenmek veya kullanmak için yararlandığınız kitap, web sitesi, uygulama vb. var mı? Varsa adlarını söyleyiniz.
- Dersinizde kullanmak üzere tasarladığınız eğitsel oyun, yayın vb. var mı? Bu konuda özel çalışmalar yapıyor musunuz?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın amacı, katılımcıları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi ile verilerin toplanmasına dayanan, olay veya algıları doğal ortamda gerçekçi bir şekilde ele alan nitel bir araştırma sürecidir. Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme, bireylerin çeşitli konularda sahip oldukları tutum ve davranışlar hakkında bilgi almak ve bu davranış ve tutumlarının sebeplerini öğrenmek için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, çalışmanın amacına uygun olarak Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden seçilmiştir. Veriler Türkiye'nin farklı illerinde çalışan dört kadın, dört erkek Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Katılımcıların dördü yüksek lisans, dördü doktora mezunudur. Katılımcılar, eğitsel oyunları derslerinde kullanan ve bu konuda uzman olan Türkçe öğretmenleridir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ölçme araçlarının uygulanması, verilerin toplanması için gerekli olan etik izin, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan alınmıştır (22.02.2021 tarih / E-6162). Araştırmanın verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Açık uçlu

görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış, iki alan uzmanına sunulmuş ve görüşler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Bu form önce Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan iki Türkçe öğretmenine uygulanmış, uygulama sonunda bazı ifadeler değiştirilmiş, konu bütünlüğü sağlanmış ve kullanılabilir hâle getirilmiştir. Görüşmeler telefonla yapılmış, verilen cevaplar kaydedilmiştir.

Toplanan verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Görüşme sorularından hareketle veriler kategorilere ayrılmış, araştırmanın amacına uygun başlıklar oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliği için araştırılan konunun en doğal ve yansız ortamda elde edilmesine çalışılmıştır. Tarafsızlığın sağlanması için araştırmacı ile BİLSEM tecrübesi olan bir alan uzmanı, cevapları incelemiş ve çözümlenmiştir. Araştırmacıların belirledikleri başlıklar karşılaştırılıp birleştirilmiştir. Başlıklar oluşturulduktan sonra asıl verilerle karşılaştırılmış ve kontrol edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için kodlar arası uyuma bakılmıştır. Kodlayıcıların görüş birliği yüzdesi Miles ve Huberman'ın (2015: 64) Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı şeklindeki güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre güvenirlüğün yüzdesi 89 bulunmuştur. Alıntıların aktarılmasında öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 (öğretmen 3)... şeklinde verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular kodlanan başlıklar altında aşağıda sıralanmıştır:

Türkçe Dersindeki En Etkili ve Sık Kullanılan Yöntemler

Türkçe öğretmenleri Türkçe derslerindeki en etkili yöntemi belirlemek için öğretmenin, etkinliğin, temanın, konunun, öğrencinin uygunluğuna dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin bizzat öğrenme sürecinin içerisinde olduğu yaparak yaşayarak öğrenme modelinin Türkçe derslerinde en etkili yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Buluş yoluyla öğrenme, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, tartışma, problem çözme, soru cevap, oyunlaştırma Türkçe öğretmenlerince Türkçe derslerinde en sık kullanılan yöntemlerdendir.

Ö1: “Yaparak yaşayarak öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve beyin fırtınası yöntemlerini kullanıyorum daha çok.”

Ö2: “Öğrenci kendini ne kadar etkinliğin içinde hissediyorsa yöntem o kadar etkili oluyor. Bunun için buluş yolu, yaparak yaşayarak, gösterip yaptırma öncelikli olmalı. Bir konunun sunumunda soru cevapla başlayıp konuya göre devam ediyorum.”

Ö3: “Çocukların bizzat öğrenme sürecinin içerisinde olduğu yaparak yaşayarak öğrenme modelinin en etkin öğrenme yöntemi olduğunu düşünüyorum. Bir konunun sunumunda öncelikle soru cevap yöntemiyle başlayıp öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmenin gerekli olduğunu düşünüyorum. Ardından diğer yöntemler (düz anlatım, beyin fırtınası vb.) kullanılabilir. Soru cevap yönteminin sınıfın derse olan ilgisini artırmasının yanı sıra öğretmenin öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkında fikir sahibi olmasını sağlaması açısından önemli olduğunu düşünüyorum.”

Ö4: “Öğrencilerin öğrenme sürecinin bizzat içerisinde yer aldıkları yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin daha uygun olduğunu düşünüyorum. Özel yetenekli öğrencilerle grup çalışmaları yaptığımız için gösterip yaptırma, yaparak yaşayarak öğrenme, buluş yoluyla öğrenme gibi yöntemleri daha çok tercih ediyorum.”

Ö5: “Bireysel farklılıklara göre ve hazırbulunuşluklarına göre değişmektedir. Hatta öğretmenin almış olduğu eğitim bile bunda etkili. Hangi beceri alanlarında kendisini geliştirdiyse öğretmen o alanın yöntem ve teknikleri üzerinden ilerliyor. Buluş yoluyla öğretim, öğrencilerin hem hayal güçlerini hem de yaratıcılıklarını ortaya çıkartıyor.”

Ö6: “Bence öğretmenin, etkinliğin, temanın ve konunun uygunluğuna göre tüm yöntemler en etkili yöntemdir. Soru cevap ve beyin fırtınasından sıkça yararlanıyorum.”

Ö7: “Aslında en etkili yöntem şudur demek doğru değil, amaca, içeriğe, ortama göre yöntemler değişebilir, en etkilileri tartışma, problem çözme ve oyunlaştırma yöntemidir, diyebilirim. Bir konunun sunumunda en çok kullandığım yöntem tartışma diyebilirim, bu yöntemle öğrenciler üst düzey düşünürler, analiz etme ve değerlendirme becerileri gelişir.”

Ö8: “Uygulamaya dönük yöntemler, sorgulayıcı öğretim yöntemi, oyun tabanlı öğrenme yöntemi en etkililerdir. Bilginin beceriye dönüşüp dönüşmediğini anlamak için çocukların kazanımı deneyimlemesini isterim çünkü masal yazmadan masal türü kavratılmaz. Bilginin pratiğe dönüştüğü durumlarda etkin öğrenme gerçekleşir.”

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Algıları

Türkçe öğretmenlerine göre oyun, öğrencinin eğlenmesine ve hoşça vakit geçirmesine neden olan her şeydir. Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunu belirli kuralları olan, yetenek ve zekâ geliştiren, eğlendirirken öğretene eğlenceler bütünü olarak tanımlamıştır.

Ö1: “Yetenek ve zekâ geliştiren, belirli kuralları olan, çocukların ilgisini çeken her şey oyun olabilir.”

Ö2: “Oyun çocuğun gelişimi için yapılan eğlenceli etkinlikler bütünüdür.”

Ö3: “Çocuğun yaparken keyif aldığı her şey oyun olarak düşünülebilir.”

Ö4: “Bana göre oyun kendi içerisinde belirli kuralları olan bir eğlence sistemidir.”

Ö5: “Eğitim amaçlı kullanılan bir düzeneştir. Bu düzeneğin kuralları önceden oluşturulabilir veya birlikte karar verilerek de oluşturulabilir.”

Ö7: “Oyun çocuğun iç dünyasını ortaya çıkardığı, özgürce hareket ettiği, örtük olarak öğrendiği zamandır.”

Ö8: “Oyun, sadece çocukluğa özgü bir kavram değildir. Hayatın her evresinde vardır. Farklı isimlerle anılıp farklı kurallara sahip olsalar da bütün oyunlar insanların keyifli vakit geçirmesine hizmet ederler. Eğitimde oyun ise bilgiyi eğlenceli hâle getiren, öğrencinin sosyal, fiziksel, zihinsel, ruhsal gelişimine katkıda bulunan zevkli uygulamalardır.”

Eğitsel Oyunların Türkçe Derslerinde Gereklik Durumu

Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunun tüm derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de gerekli olduğunu vurgulamış, gerekçelerini de sunarak eğitsel oyunları hangi amaçla kullandıklarına açıklık getirmişlerdir. Oyunlarla iç içe olan öğrencilerin hem Türkçe dersine karşı motivasyonlarının ve odaklanmalarının artacağı hem de oyunların Türkçe dersini etkili, kalıcı, eğlenceli hâle getireceğini düşündüklerinden eğitsel oyunları gerekli görmüşlerdir.

Ö1: “Gereklidir. Oyun sayesinde dersler daha verimli olabilir. Oyunu öğretim yöntemi olarak kullanıyorum. Derslerimin öğrencilerim tarafından ilgi çekici olmasını ve dersteki dinamizmin sürekliliği için.”

Ö2: “Bence çok gereklidir. Oyun yoluyla birçok konunun kalıcı öğretimi sağlanabilir. Öğrenciler oyunla örülü etkinliklerden çok keyif alıyorlar. Derslerimin daha eğlenceli, öğrenciler açısından verimli olması için eğitsel oyunları kullanıyorum.”

Ö3: “Evet, gereklidir. Oyunlar yoluyla Türkçe dersinin bazı konularının kalıcı olarak öğretimi sağlanabilir. Bu sayede öğrencilerimin Türkçe dersine daha fazla ilgi gösterdiklerini ve kalıcı öğrenmeler sağladıklarını gözlemliyorum. Öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırma, işbirlikli çalışma kültürünün

gruplarda yerleşmesi, eğlenirken öğrenmenin gerçekleşmesi gibi konularda oyunlardan yararlanıyorum.”

Ö4: “Sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde oyunlardan eğitim amaçlı yararlanılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırmak için oyunlardan yararlanıyorum.”

Ö5: “Eğlenme amaçlı kullanılmasından ziyade eğitim amaçlı kullanılması gerekir. Ders eğlenmek midir, yoksa yaşantı oluşturmak mıdır? Bu soruya vereceğimiz cevapla şekillenebilir. Hayatın kendisiyse ders oyun yaşantı oluşturmalıdır. Bir işin işlem basamaklarını ortaya çıkartmada eğitsel oyunlar çok faydalı oluyor. Tanışma ve kuralları olan belli bir düzeneğin anlaşılması amacıyla çok kullanırım. Ayrıca bilgileri doğrudan vermektense sezdirmenin en kolay yolu eğitsel oyunlar.”

Ö6: “Elbette gereklidir. Bu sayede dersler daha verimli olur. Derslerimin ilgi çekici olması bakımından eğitsel oyunları kullanıyorum. Konunun uygunluğuyla oyun bütünleşirse öğrenmede kalıcılık kaçınılmaz oluyor. Konuya ilgi çekmek ve öğrencilerin ders boyunca ilgilerini yüksek tutmak için oyunlardan faydalanıyorum.”

Ö7: “Tüm derslerde kullanılmalıdır. Oyun oynarken öğrenilenler kalıcı olur, çocuklar eğlenirken öğrenirler, kendilerini rahatça ifade edebilirler. Özellikle küçük yaş gruplarında daha etkili, dikkat çekici. Öğrenciler birçok konuyu sıkılmadan, eğlenerek ve kalıcı olarak öğrenirler, birçok konuyu somutlaştırmış oluruz. Genellikle öğretim yöntemi olarak, bazen öğrencilerin dikkatini çekmek için eğitsel oyunlardan yararlanıyorum.”

Ö8: “Oyun bütün derslerde gereklidir. Oyunu sevmeyen çocuk yoktur. Çocukların sevdiği uygulamaları sınıf içine taşımak ve onlardan yararlanmasını bilmek gerekir. Çocukların öğrenirken mutlu olmaları beni de mutlu ediyor. Böyle bir durumda eğitim neşeli bir sürece dönüşüyor. Kazanımları kavratmak amacıyla oyunları kullanıyorum.”

Eğitsel Oyunların Türkçe Derslerinde Kullanılma Sıklığı

Türkçe öğretmenleri, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. sınıflardaki derslerinde eğitsel dijital oyunları kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar arasında beş ya da altı saatlik haftalık Türkçe ders saatinin bir ya da iki saatini eğitsel oyunlar için kullandıklarını belirtenler olduğu gibi ihtiyaç duyduğunda konuya bağlı olarak kullanan öğretmenler de vardır.

Ö1: “Her 5 dersten birinde oyuna yer veriyorum.”

Ö2: “Ayda bir iki defa derslerde yer veririm.”

Ö3: “Her bir grup için ayda en az bir oyunlu etkinlik gerçekleştiriyorum.”

Ö4: “Ortalama olarak ayda bir diyebilirim.”

Ö5: “Ders süresinin yüzde yirmi-yirmi beşinde eğitsel oyunları kullanırım.”

Ö6: “Haftada bir eğitsel oyunları derste kullanırım.”

Ö7: “Genellikle kullanırım, içerikle bağdaştırırım.”

Ö8: “Konuya bağlı olarak değişmektedir.”

Türkçe öğretmenleri, eğitsel oyunların derslerinde etkili olduğunu, öğrencileri motive ettiğini, grup içi iş birliğinin ve sınıf içi iletişimin gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişler bununla birlikte oyunların derslerde kullanımının bazı olumsuzluklara da neden olabildiğini vurgulamışlardır.

Eğitsel oyunların derslerde etkili olup olmamasını; BİLSEM Türkçe Öğretim Programının esnek olup olmaması, öğretmen ve öğrencinin hazır bulunuşluğu, konuların uygunluğu ve grupların kalabalık olup olmama durumu etkilemektedir.

Ö1: “Eğitsel oyunların derslerde etkili olup olmamasını birçok faktör olumlu, olumsuz etkiler. Konunun yapısı, öğrencinin hazır bulunuşluğu gibi.”

Ö2: “Etkili bir şekilde kullanılması için konuya uygun oyun seçilmesi gerekir.”

Ö3: “Derslerimde etkili bir şekilde kullanabiliyorum. En çok etki; program ve müfredatın bu konuda yetersiz kalması olabiliyor. Bununla birlikte BİLSEM öğretmenlerinin bazı konularda esnek davranabilmeleri oyunlara yeterli ve dengeli düzeyde yer verilmesine imkân tanıyor.”

Ö4: “BİLSEM’de grup çalışmaları yaptığımız için grup içi iş birliği, iletişim, motivasyon, ölçülü rekabet gibi hususların gelişiminde oyunların büyük etkisi oluyor. Eğitsel oyunları etkili kullandığımı düşünüyorum.”

Ö5: “Grup içi uyum iyi olduğunda kullanımı kolay oluyor. Grup dinamikleri oyunun etkililiğini çok fazla etkiliyor.”

Ö6: “Olumsuzluk şöyle ki programın buna müsaade etmesi ve etkinliklerin buna göre yapılandırılması gerekiyor. Ama ben buna rağmen esnek davranıyorum ve oyunlardan yararlanıyorum.”

Ö7: “BİLSEM’de öğrenci grupları sayıca az olduğu için oyunları etkili kullanabiliyorum, kalabalık sınıflarda uygulamada sorunlar olabilir, sınıf yönetimi konusunda.”

Ö8: “Sınıf mevcudu çok önemli. Kalabalık sınıflarda oyun oynansa bile etkinlik pek verimli olmuyor. 3-7 kişi gayet iyi. Ayrıca sınıf içinde harekete dayalı oyunlar yerine zihinsel becerileri geliştirmeye dayalı oyunlara yer verilmeli.”

Türkçe Derslerinde Tercih Edilen Eğitsel Oyunlar

Türkçe öğretmenleri kelime oyunları, masaüstü oyunlarının Türkçe dersine uygun olanlarını, kart ve kutu oyunları, sözel zekâ oyunları, hikâye kartları, drama görselleri, atasözü ve deyim kartları, hikâye küpleri, tabu, web 2 araçları, pandomim gibi eğitsel oyunlara derslerinde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Ö1: “Genel olarak kelime çalışmalarında kelime oyunlarından ve bazı geleneksel oyunlardan yararlanırım.”

Ö2: “Oyun atölyemiz var BİLSEM’de. Oradaki masaüstü oyunların tamamını kullanıyoruz.”

Ö3: “Kart ve kutu oyunlarını daha çok kullanıyorum.”

Ö4: “Board games denilen masaüstü oyunlarının Türkçe dersine uygun olanlarını kullanıyorum.”

Ö5: “Kutu oyunları ve zekâ oyunlarına yer veriyorum. Hikâye kartları, drama görselleri vb.”

Ö6: “Zekâ oyunlarına daha çok yer veriyorum.”

Ö7: “Sözel zekâ oyunları ve kutu oyunları, atasözü deyim kartları, hikâye küpleri, tabu, web 2 araçları.”

Ö8: “Kelime oyunları, sözel zekâ oyunları, pandomim gibi eğitsel oyunlardan yararlanıyorum.”

Eğitsel Oyunların Türkçe Dersi Beceri ve Konularına Göre Kullanımı

Katılımcılar, eğitsel oyunların Türkçe dersinin dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerilerini kazandırmada ve soyut kavram ve kuralları içeren dil bilgisi öğretiminde önemli yere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Eğitsel oyunların her becerinin kazanımına ve her konuya uygun şekilde seçilip kullanılabileceğini, bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını

belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri Türkçe dersinin bir bütün olarak işlenmesini, becerilerin bir arada verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Eğitsel oyunların temin edilirse her konuyu vermede etkili olacağını söyleseler de özellikle kelime ve kavram öğretiminde, söz varlığını zenginleştirmede, hazırlıksız konuşma, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede, yaratıcı yazma becerilerinde kullanıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitsel oyunların, dil bilgisi öğretiminde özellikle soyut konuların anlaşılması ve kalıcı hâle gelmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Ö1: “Tüm konularda oyunlardan faydalanmak mümkündür. Bütün becerilere temas eden oyunlar var. Eğitimci hangi beceriyi geliştirmek isterse ona göre bir oyun seçebilir.”

Ö2: “Bence tüm konularda oyun kullanılır. Konunun uygun olması da önemli tabii. Okuma, yazma, konuşma, dinleme / izleme yani tüm becerilerde oyunla öğretimin faydası olur.”

Ö3: “Öğrencilerin nispeten daha az ilgi gösterdikleri konuların (Örn. dil bilgisi konuları) öğretiminde oyunların kullanılmasının daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Her bir becerinin geliştirilmesine yönelik oyunlar gerçekleştirilebiliyor. Öğretmen hangi beceriyi geliştirmek istiyorsa öğrencilerine buna yönelik oyunlar oynatabilir.”

Ö4: “Tüm konuların öğretiminde oyunlardan faydalanılabilir. Şöyle ki bu konunun ve oyunun birbirine olan uyumuyla da doğrudan ilgili.”

Ö5: “Metin türü olarak masal, hikâye ve fabl öğretiminde kullanıyorum. Oyun yoluyla bu türlerin özellikleri daha kolay aktarılıyor veya seziliyor.”

Ö6: “Eğitsel oyunlar söz varlığının gelişmesinde oldukça etkilidir. Bunun yanında farklı oyunların farklı becerileri geliştirdiği de muhakkak.”

Ö7: “Temel dil becerilerini bir bütün olarak düşünmeliyiz, aslında oyunlar her beceriye hitap eder, daha çok konuşma olabilir. Çoğu konu oyunlaştırılabilir. Kelime ve kavram öğretiminde, hazırlıksız konuşma, yaratıcı düşünme becerileri, yaratıcı yazmada kullanılabilir. Daha çok soyut konuları somutlaştırmak için uygun olabilir. Kalıcı öğrenmeler için. Örneğin öğrenci bir atasözünün resfesini hazırladığında ve anlamını pekiştirdiğinde bir daha unutmayacaktır.”

Ö8: “Bütün becerilerde gereklidir. Ben daha çok konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kullanıyorum. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde (örn: hikâye, fabl tamamlama oyunu), sözcük hazinesinin zenginleştirilmesinde (scrabble, tabu ve diğer kelime oyunları) eğitsel oyunlardan yararlanıyorum.”

Eğitsel Oyunların Türkçe Dersine Yararları

Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunların sağladığı yararları öğretmen, öğrenci, sınıf yönetimi açısından değerlendirmiştir. Türkçe öğretmenlerine göre eğitsel oyunlar, hem öğretmen için hem de öğrenci için doyum sağlar. Derslere katılım fazla olduğundan konuları öğretmek daha kolay, etkili ve eğlenceli olmaktadır. Az ilgi gören, soyut konuların öğretilmesi ve öğrenilmesi kolaylaşır. Öğretmen açısından dersinin ilgi çekici hâle gelmesi, aktardığı konularda kalıcılığı sağlaması ve derslerin akıcı bir zeminde ilerlemesi; öğrenci açısından ana dili derslerinin daha verimli geçmesi, eğitsel oyunların sağladığı yararlar içinde sayılmaktadır. Öğretilen konular pekişmekte ve somutlaşmakta ve öğrenilenlerin gerçek yaşama aktarımı kolay olmaktadır. Grup içinde iş birliğini arttırmakta öğrencilerin kurallara uyma, sabretme, öz denetim, empati gibi beceri ve değerleri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Dersler aktif katılımın olduğu bir ortamda işlendiğinden eğitsel oyunlar sınıf yönetimine öğretmen açısından katkı sağlamaktadır.

Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunların Türkçe dersine yararlarını sayarken eğitsel oyunların konuya ve sınıf / grup mevcuduna uygunluğuna, öğretmenin rehberliğini iyi düzeyde yapmasına, oyunun bir amaca hizmet etmesine dikkat çekmişlerdir. Bu durumlarda yetersiz olan bir dersin işlenişinde sınıf yönetiminin de olumsuz olacağını bildirmişlerdir.

Ö1: “Her iki tarafa da doyum sağlar. Öğretmen de öğrenci de yapılan etkinlikten keyif alır. Grupların yönetimi daha kolay olur.”

Ö2: “Oyunlar sayesinde Türkçe dersinde nispeten az ilgi gören konuların öğretimi eğlenceli hâle getirilebilir. Sağlıklı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Sınıf yönetimi daha rahat olur tabii ama kargaşa ortamı oluşturmamak lazım, oyunlar kuralına göre oynanmalı.”

Ö3: “Öğretmen açısından dersinin ilgi çekici hâle gelmesi, aktardığı konularda kalıcılığı sağlaması ve derslerin akıcı bir zeminde ilerlemesi; öğrenci açısından ana dili derslerinin daha verimli geçmesi oyunun başlıca faydaları olarak sıralanabilir. Öğretmenin sınıf (grup) yönetimini etkiler. Oyunlar sayesinde tüm grubun dikkatinin derse çekilmesi grup yönetiminin çok daha kolay olmasını sağlıyor çünkü.”

Ö4: “Konuya ilgi çekme, öğrenmede kalıcılık ve verimlilik sağlama bakımından faydalı olduğunu düşünüyorum. Eğitsel oyunlar sınıf yönetimini elbette etkiler çünkü grubun tamamının yapılan çalışmaya katılımı sağlanıyor. Dersler daha akıcı ve işlevsel hâle geliyor.”

Ö5: “Kolay ve hızlı öğrenmenin yanı sıra sezdirmeye daha uygun. Grup dinamiğini arttırıyor. Birlikte hareket etme, sırasını bekleme, öz denetim, empati vb. becerileri kazandırıyor.”

Ö6: “Birçok faydası olabilir. En önemlisi öğretiminde zorluk yaşanan konularda kolaylık sağlar. Benim açımdan etkiliyor, sınıf yönetimi daha kolay oluyor.”

Ö7: “Öğretmen açısından öğrencilerin derse etkin katılımı, öğrenci açısından zevkli, eğlenerek, kalıcı öğrenmeyi sağlar. Sınıf kalabalıkça olumsuz etkileyebilir, burada iyi planlama yapılmalı, görev dağılımına dikkat edilmeli.”

Ö8: “Aktif katılımdan dolayı hem öğretmen hem de öğrenci süreçten keyif alır. Bilginin kalıcılığı sağlanmış olur. Mutlu geçen süreçler, çocuklar için birer anı değeri taşır. Eğitim etkinliklerine psikolojik bir boyut da katmış olur. Çocuklar ve öğretmenler daha rahat davrandıkları için kişiler arasındaki bağ da güçlenir. Oyun bir amaca hizmet etmeli. Ayrıca öğrencilerin gelişim düzeyine, sınıf mevcuduna uygun olmalı. Öğretmen yönlendirici, düzenleyici, kuralları uygulayıcı olmalıdır. Böyle bir durumda sınıf yönetiminde sıkıntı yaşanmaz. Öğrencilerin oyuna kendini fazla kaptırması, öğretmenin kontrolü sağlayamaması istenmeyen durumlara yol açabilir.”

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitsel Oyunlara Ulaşma Durumu

Türkçe öğretmenleri, eğitsel oyunlara ulaşmak için gerek eğitsel oyun kitaplarından gerekse Instagram, Facebook, Youtube gibi sosyal ortamlardan yararlanmaktadır. Bazı Türkçe öğretmenleri ise kendi çalışmalarını öğrencilerin yaşantılarından yola çıkarak hazırladıklarını ya da tasarladıklarını belirtmişlerdir.

Ö1: “İnternette her şeyi bulmak mümkün, bununla ilgili takip ettiğim birkaç Youtube kanalı var.”

Ö2: “Instagramda takip ettiğim kişiler var. Etkinlik ve oyun paylaşımı yapıyorlar.”

Ö3: “Sosyal medyada takip ettiğim bazı hesaplar var, bu konuda hazırlanmış neredeyse tüm kitaplara da sahip olduğumu söyleyebilirim.”

Ö4: “Yayımlanmış makaleler ve tezlerden yararlanıyorum, sosyal medya ve internet sitelerini de takip ediyorum.”

Ö5: “Daha çok öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkıp oyun tasarlıyoruz.”

Ö6: “Birçok imkân var. İnternette epey kitap almıştım bununla ilgili, onlardan yararlanıyorum.”

Ö7: “Resfebe konusunda internet sitelerinden faydalaniyorum, yaratıcı yazmada storybird, storyjumper gibi uygulamaları kullandım ayrıca birçok kutu oyununu kullanıyorum.”

Ö8: “Kendi oyunlarım var, onları kullanıyorum.”

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitsel Oyunlara Yönelik Yeterlilik Durumu

Türkçe öğretmenleri hem eğitsel dijital oyunları kullanmada hem de oluşturmada yeterli donanıma sahip olduklarını bunun için eğitim aldıklarını, araştırma yaptıklarını, güncel bilgileri takip ettiklerini, eğitsel oyunlar ile ilgili akademik çalışmalar yaptıklarını, TÜBİTAK projeleri hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bazı Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilmesi gerektiğini, bu oyunlara ulaşamayınca mecburen kendilerinin hazırladıklarını, bu durumun da çok zaman aldığını vurgulamışlardır.

Ö1: “Benim yüksek lisans tezim bu konuyla ilgili, bu yüzden kendimi yeterli hissediyorum. TÜBİTAK bölgeye gönderdiğim iki kelime oyunum var.”

Ö2: “Kendimi eğitsel oyunları öğretim yöntemi olarak kullanma konusunda yeterli görüyorum. Sonuçta bu iş için kurulmuş bir atölyemiz var. Şu an üzerinde çalıştığım iki ayrı masaüstü oyun var.”

Ö3: “Kendimi yeterli hissediyorum çünkü bu konuya ilgi duyuyorum. Konuyla ilgili ödüllü TÜBİTAK projelerim ve akademik yayınlarım var. Oyun konusunda yerli ve yabancı literatürü sürekli taradığım için bilgi gereksinimi duyduğumu söyleyemem. Tasarladığım bir hafıza kartı oyunu var. Taslak hâlinde olan başka oyunlarım da var. Oyunları tasarlarken özellikle öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeyi ve bazı dil bilgisi konularının kolay öğretimini amaçlıyorum.”

Ö4: “Bilgi eksikliği hissetmiyorum. Çünkü bu konuda akademik çalışmalar yapıyor, ilgili kaynakları mutlaka alıyorum. Tasarladığım ve TÜBİTAK yarışmalarına gönderdiğim projelerim var.”

Ö5: “Kendimizin eğitiminden ziyade oyun materyallerine çok fazla ihtiyaç var. Bu materyaller olmayınca kendimiz üretiyoruz. Ürettiklerimiz de ciddi zaman alıyor fakat ihtiyacı karşılıyor. Ülke genelinde kullanılacak hâlde bakanlık destekli eğitsel oyunların dağıtımının yapılması gerekiyor. TÜBİTAK Ortaokul

araştırma projelerinde derecelerimiz var bu alanda. Anlatma becerisini geliştirmeye çalışıyoruz.”

Ö6: “Oldukça yeterli hissediyorum. Kendime ait konuşma becerisini geliştirmeye yönelik oyunlarım var birkaç tane.”

Ö7: “Yeterli görüyorum. Bu konuda öğretmenler daha çok araştırma yapmalı. Geliştirdiğim bir oyun var, makale olarak da yayınladım, daha çok kutu oyunları geliştirmeye çalışıyorum ama vakit buldukça.”

Ö8: “Evet, yeterli hissediyorum. Dersimde kullanmak üzere tasarladığım oyun var.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmenlerinin eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlarla paralel olan diğer araştırmaların sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Öğrencinin sürecin içinde yer aldığı yaparak yaşayarak öğrenme Türkçe öğretmenlerine göre en etkili yöntemdir. Karataş (2014) çalışmasında öğrencinin aktif olarak katıldığı oyunlaştırma yöntemine yönelik yapılan araştırmaların son dönemlerde arttığına ve bu yönetime yönelik eğilimlerin her alanda yaygınlaştığına dikkat çekmiştir. Kalem ve Fer (2013) çalışmalarında aktif öğrenmenin öneminden bahsetmiş, eğitimde gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Türkçe öğretmenlerinin derslerinde en sık kullandıkları yöntem ve teknikler ise buluş yoluyla öğrenme, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, tartışma, problem çözme, soru cevap ve oyunlaştırmadır.

Öğrencinin eğlenmesine ve hoşça vakit geçirmesine neden olan her şeyi oyun olarak tanımlayan Türkçe öğretmenlerine göre eğitsel oyun; belirli kuralları olan, yetenek ve zekâ geliştiren, eğlendirirken öğreten eğlenceler bütünüdür.

Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunların her derste olduğu gibi Türkçe derslerinde de gerekli olduğuna inanmaktadır. Tortop ve Ocak (2010) da sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlar hakkında görüşlerini aldıkları çalışmalarında eğitsel oyunların eğitimde kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Özdemir ve Ramazan (2014) da okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde benzer sonuçlara ulaşmıştır. Özenç (2007) öğretmenlerin ilk okuma ve yazma çalışmalarında eğitsel oyunları kullanmaya yönelik görüşlerini aldığı çalışmasında oyunun çocuğun her döneminde gerekli olduğunu ve okuma ve yazma çalışmalarında da kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Öztemiz ve Önal (2013) öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada eğitsel oyunların önemini vurgulamışlardır. Oyunlarla iç içe olan öğrencilerin hem Türkçe dersine karşı

motivasyonlarının ve odaklanmalarını arttıracığı için hem de Türkçe dersinin etkili, kalıcı, eğlenceli hâle gelmesinde eğitsel oyunları gerekli görmüşlerdir. Türkçe öğretmenleri konuyu pekiştirmek, güncel yaşamla ilişkilendirmek, kalıcı, etkili ve eğlenceli Türkçe öğretimi yapmak için eğitsel oyunları kullanmaktadır. Romine (2004) ön test- son test olarak yaptığı araştırmada oyunların öğrencilerin motivasyonlarını, aktif katılımlarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını geliştirdiğini belirtmiştir. Klein ve Freitag (1991) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Özer ve arkadaşları (2006) ile Koçyiğit ve arkadaşları (2007) ve Gedik (2017) eğitsel oyunların öğrencilerin etkili, kalıcı ve eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağladığına çalışmalarında değinmişlerdir. Eğitsel oyunların akademik başarıyı olumlu etkilediğini belirten çalışmalar da araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir (Babaandaç, 2013; Bilsoy, 1992; Coşkun, 2012; Gedik, 2012; Yazıcıoğlu, 2017, Akın ve Atıcı, 2015).

Türkçe öğretmenleri, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. sınıflardaki derslerinde eğitsel dijital oyunları kullanmakta ve beş ya da altı saatlik haftalık Türkçe ders saatinin bir ya da iki saatini eğitsel oyuna ayırmaktadır.

Türkçe öğretmenlerine göre eğitsel oyunlar, derslerde etkili olmakta, öğrencileri motive etmekte, grup içi iş birliği ve iletişimin gelişiminde olumlu katkıları olmaktadır. Eğitsel oyunların derslerde etkili olup olmamasını; BİLSEM Türkçe Öğretim Programının esnek olup olmaması, öğretmen ve öğrencinin hazırbulunuşluğu, konuların uygunluğu ve grupların kalabalık olup olmama durumu etkilemektedir.

Türkçe öğretmenleri derslerinde birçok eğitsel oyundan yararlanmaktadır. Bunlar: Kelime oyunları, masaüstü oyunları, kart ve kutu oyunları, sözel zekâ oyunları, hikâye kartları, drama görselleri, atasözü ve deyim kartları, hikâye küpleri, tabu, pandomim gibi eğitsel oyunlardır.

Türkçe dersinin dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerilerini kazandırmak ve soyut kavram ve kuralları içeren dil bilgisini öğretmek için eğitsel oyunlardan yararlanılmaktadır. Türkçe öğretmenlerine göre eğitsel oyunlar, her beceri ve her konunun öğretiminde kullanılabilir. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe dersi bir bütün olarak işlenmeli, beceriler bir arada verilmelidir. Eğitsel oyunlar özellikle kelime ve kavram öğretiminde, söz varlığını zenginleştirmede, hazırlıksız konuşma, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede, yaratıcı yazma becerilerinde daha fazla tercih edilmektedir. Altun (2013) yaptığı çalışmada eğitsel oyunların öğrencilerin problem çözme, Bulut (2015) yaptığı çalışmada ise eğitsel oyun tasarımının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Varan (2017) ilkökul öğrencilerine kelime öğretmek için eğitsel oyunlardan yararlandığı çalışmada eğitsel oyunların zihinsel sözlüklerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Gözalan ve Koçak

(2014) da çalışmalarında kelime öğretiminde eğitsel oyunlardan yararlanmış ve başarı kaydetmişlerdir. Keskin (2009) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf içi ve dar alan oyunlarının öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının gelişmesine katkı sağladığı, farkında olmadıkları yeteneklerini ortaya çıkardığı, daha çok motive oldukları ve keyifli ders işledikleri belirtilmiştir. Demir (2016) hafif zihinsel engelli öğrencilerle yaptığı çalışmasında yazı farkındalığı oluşturmak için yazıca zenginleştirilmiş eğitsel oyunlardan yararlanmış ve oyunların yazma becerisinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunları öğretmen, öğrenci, sınıf yönetimi açısından yararlı olarak değerlendirmiştir. Türkçe öğretmenlerine göre eğitsel oyunlar, hem öğretmen için hem de öğrenci için doyum sağlamakta, derse katılım fazla olduğundan konuları öğretmek daha kolay, etkili ve eğlenceli olmaktadır. Az ilgi gören, soyut konuların öğretilmesinin ve öğrenilmesinin kolaylığını sağlamakta, öğretilen konular pekişmekte ve somutlaşmakta ve gerçek yaşama aktarımı kolay olmaktadır. Grup içinde iş birliğini arttırmakta öğrencilerin kurallara uyma, sabretme, öz denetim, empati gibi beceri ve değerleri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Gülhan (2012) ve Durualp ve Aral (2010) eğitsel oyunların öğrencilerin sosyal beceri seviyelerinde gelişme sağladığını, Çankaya (2014) öğrencilerde empati becerisini geliştirdiğini araştırmalarında belirtmiştir. Dersler aktif katılımın olduğu bir ortamda işlendiğinden eğitsel oyunlar sınıf yönetimine öğretmen açısından katkı sağlamaktadır.

Türkçe öğretmenlerine göre öğretmen eğitsel oyunların konuya ve sınıf / grup mevcuduna uygunluğuna, rehberliğini iyi düzeyde yapmasına, oyunun bir amaca hizmet etmesine dikkat etmelidir. Bu durumlarda yetersiz olan bir öğretmenin dersin işlenişinde sınıf yönetiminin de olumsuz olacağını bildirmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, eğitsel oyunlara ulaşmak için gerek eğitsel oyun kitaplarından gerekse Instagram, Facebook, Youtube gibi sosyal ortamlardan yararlanmaktadır. Bazı Türkçe öğretmenleri ise kendi çalışmalarını öğrencilerin yaşantılarından yola çıkarak hazırlamakta ya da tasarlamaktadır.

Türkçe öğretmenleri hem eğitsel dijital oyunları kullanmada hem de oluşturmada yeterli donanıma sahiptir. Eğitsel oyunlarla ilgili eğitim aldıklarını, araştırma yaptıklarını, güncel bilgileri takip ettiklerini, akademik çalışmalar yaptıklarını, TÜBİTAK projeleri hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bazı Türkçe öğretmenleri eğitsel oyunların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilmesi gerektiğini, Türkçe öğretmenleri bu oyunlara ulaşamayınca mecburen kendilerinin hazırladıklarını, bu durumun da çok zaman aldığını vurgulamışlardır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe dersinin dinleme, konuşma, okuma, yazma kazanımlarına uygun eğitsel oyunlar geliştirilebilir.

Öğretmenlerin bireysel çabalarının yanı sıra eğitsel oyunlara zaman kaybı olmadan ulaşmaları için Millî Eğitim Bakanlığı destek sağlamalıdır.

Tasarlayan, üreten kısaca kendi materyalini, dersini kendi oluşturabilen / tasarlayabilen Türkçe öğretmenleri yetiştirmek için gerek Türkçe öğretmeni adaylarına gerekse okullarda olan Türkçe öğretmenlerine bu konuda eğitim verilmelidir.

Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tasarladıkları / hazırladıkları eğitsel oyunların tanıtılmasına ve bu oyunları, farklı Türkçe öğretmenlerinin de bilmesine, kullanılmasına fırsat tanınmalıdır.

Okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin de eğitsel oyunlar hakkındaki görüşlerine yer veren çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, F. A. ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arkün Kocadere, S. ve Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya. İçinde A. İşman, F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016* (ss. 397-414). TOJET-Sakarya Üniversitesi.
- Ayan, S. ve Dündar, H. (2009). Okul öncesi eğitimde yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Babaandaç, B. (2013). *Oyunlarla öğretimin insan ve çevre ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.

- Bilsoy, E. (1992). *Suggested games to enhance grammatical correctness and communicative effectiveness in English language teaching* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bulut, D. (2015). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Nobel Yayıncılık.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2015). *Ortaokullarda eğitsel oyunlar*. Nobel Akademik.
- Demir, M. (2016). *Yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı: öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem A.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160- 172.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 453-464.
- Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 115-130.

- Gülhan, G. (2012). *10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güngörmüş, G. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Henniger, M. L. (2005). *Teaching young children (an introduction)*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433- 461.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişti düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315-333.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Klein, J. D. ve Freitag, E. (1991). Effects of using an instructional game on motivation and performance. *Journal of Educational Research*, 84(5), 303-308.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Mangır M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26, 14-19.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (2015). *Nitel veri analizi*. (Ç. Ed: S. Akbaba Altun-A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.

- Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyunaçağ çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Özdemir, A. ve Ramazan, Oya (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Özenci, E.G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özer, A., Gürkan, A. C. ve Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(1), 54-57.
- Öztemiz, S. ve Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Romine, X. (2004). Using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: a pre-test and post-test evaluation. In D. A. McAllister, S. M. Bothman (Eds.), *Culminating Experience Action Research Projects 5*, (pp. 283-295). The University of Tennessee at Chattanooga.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 291-303.
- TDK. (2020, 17 Ocak). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tortop Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 32-35.
- Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Yazıcıoğlu, S. (2017). *Oyun temelli etkinliklerin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi: ışık ve ses ünitesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (ss. 39-64), Pegem Akademi.

Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ve Değişime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ^{1*}

Uğur ÖZALP

Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
ozalp.ugur@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6790-5304>

Münevver ÇETİN

Prof. Dr., Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
munevverolcum@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-9098>

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürüne ve değişime ilişkin görüşlerini incelemektir. Olgu bilim deseninde tasarlanmış bu nitel çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki meslekî ve teknik liselerde çalışmakta olan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda örgüt kültürünün kaynağı olarak iletişim ve aidiyetin ön plana çıktığı görülürken örgüt kültüründe öncelikli olarak değişime gidilmesi gereken alanların başında iletişim ve karara katılımın geldiği görülmektedir. Bunlarla birlikte, örgüt kültürünün değişiminin önündeki başlıca engellerin değişime karşı çıkma ve örgüt üyelerinin alışkanlıklarından vaz geçmemesi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt kültürü, Örgütsel Değişim, Meslek Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 14.02.2019 / 19.04.2021

* 13-15 Eylül 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.
Künye Bilgisi: Özalp, U. ve Çetin, M. (2021). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin örgüt kültürü ve değişime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 131-157. DOI: 10.33437/ksusbd.526949

Examining the Opinions of Teachers Working in Vocational High Schools on Organizational Culture and Change

Abstract

The main purpose of this research is to examine the opinions of teachers working in secondary education institutions providing vocational and technical education, on organizational culture and change. In this qualitative study, which is in phenomenology design, data was collected through a semi-structured interview form. The study group consisted of 18 teachers working in vocational and technical high schools in İstanbul during the 2017-2018 academic year. Depending on the results it was revealed that while communication and belonging were seen as prominent sources of organizational culture, communication and participation in decision making were seen as the primary areas that need to be changed in organizational culture. In addition, it was concluded that the main obstacles to the change of organizational culture are opposing to change and members' not leaving their habits.

Keywords: Organizational Culture, Organizational Change, Vocational High School, Vocational And Technical Education.

GİRİŞ

Kültür, örgütün tüm boyutları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Kültürün arka planda kaldığı örgütler dahi üyelerinin düşünüş biçimleri, değer yargıları ve eylemleri ile üyelerinin sahip olduğu ortak kültürel ve sosyal değerlerin yönlendirici etkisi altındadır (Alvesson, 2002: 1). Örgüt üyelerinin bireysel olarak sahip olduğu bu sosyal ve kültürel değerlerin etkisi altında olan örgüt kültürü, örgütün hem üyeleri hem de üyeleri dışında kalan diğer paydaşlarıyla olan etkileşimini de kaçınılmaz olarak etkilemektedir (Hatch ve Schultz, 2007: 360). Dolayısıyla kültürün, iş yerindeki her bir etkileşim üzerine etkisi olduğu dile getirilebilir. Bu bakımdan, insan etkileşimleri, bir örgütün rekabet edebilirliğini belirlemede en önemli unsur olduğu ifade edilebilir. Örgüt içerisindeki kararlar, örgüt üyelerinin etkileşimlerine dayanarak alınır (Reisyan, 2016: 13).

Kültür kelimesinin izi antik Roma'ya kadar sürülebilir, ancak kavramın üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımı bulunmamaktadır (Reisyan, 2016: 21). Paylaşılan yaşantının yazılı olmayan kuralları kültür olarak adlandırılmaktadır. Kültür, üyesi bulunulan sosyal grubu diğer gruplardan ayıran zihinsel yazılımın adıdır. Kültür, paylaşılan bir sosyal ortamda ortaya çıkmakta ve bu ortama sonradan dahil olanlar tarafından öğrenilmektedir. Dolayısıyla kültür kolektif bir

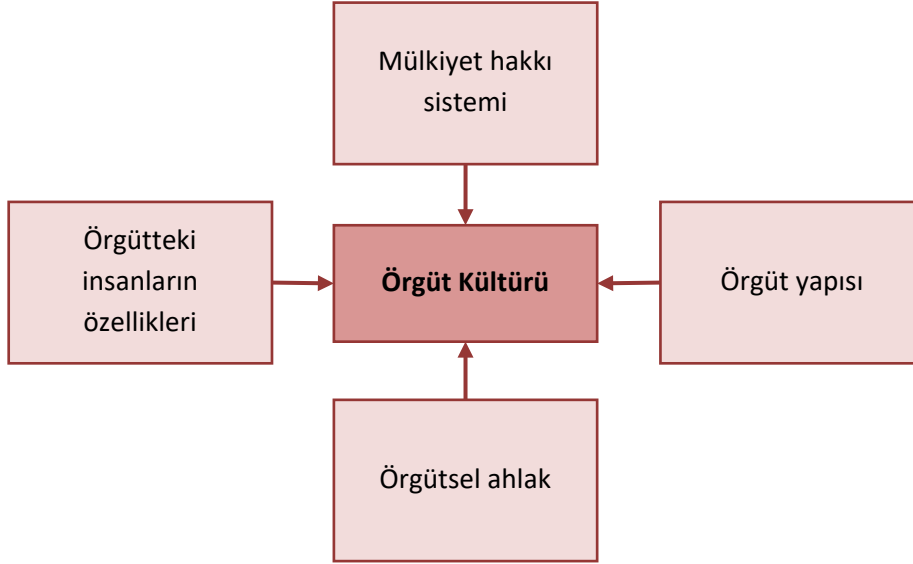
yaşantının ürünüdür. Bireyler, yaşantılarının farklı aşamalarında çoğunlukla eş zamanlı olarak farklı sosyal gruplar içerisinde yer aldığından kültürün dahil olunan gruba göre farklı katmanlardan oluştuğu ifade edilebilir (Hofstede vd., 2010: 6; Schein, 2011: xi). Kültür, başkalarıyla olan etkileşimlerimiz neticesinde sürekli olarak yeniden oluşturulur ve kendi davranışlarımız tarafından şekillendirilir. Bir grubun kültürü, geçerliliği kabul edilmiş, grubun yeni üyelerine algılama, düşünme ve hissetme açısından doğru yol olarak öğretilen, grubun karşılaştığı dışa uyum ve iç bütünleşmeye ilişkin sorunları çözdükçe öğrendiği paylaşılan temel varsayımlara ilişkin şablonlardır (Schein, 2010:3-18).

Kültüre ilişkin şu yedi ortak özellikten bahsedilebilir (Alvesson ve Sveningsson, 2016: 41):

1. Kültür, bütüncüdür ve bireylere indirgenemeyecek bir olgudur. Kültür, çok sayıda bireyin işin içerisinde olmasını gerektirir.
2. Kültürün tarihsel bir yanı vardır. Kültür gelişen bir olgudur ve gelenekler vasıtasıyla aktarılır.
3. Kültür durağandır ve değiştirilmesi zordur. İnsanlar, fikirlerine, değerlerine ve geleneklerine bağlı kalmaya meyillidir.
4. Kültür, sosyal olarak inşa edilen bir olgudur. Kültür, insan ürünüdür ve farklı gruplara aidiyeti olan insanlar tarafından paylaşılır. Farklı gruplar farklı kültürler oluşturur, dolayısıyla, kültürü dayatan insanın doğası değildir.
5. Kültür, hassas, muğlak ve yakalanması zordur. Aslında nitelikseldir ve ölçülüp sınıflandırılması kolay değildir.
6. Kültürü özelliklerini belirtmek için *efsane, tören, semboller* ve benzer antropolojik terimler kullanılır.
7. En yaygın haliyle kültür, örgütün somut, nesnel ve gözlemlenebilen boyutundan çok düşünme biçimi, değer ve fikirleri ifade eder.

Kültürün, bütüncül ve bireylere indirgenemeyecek bir olgu olması, kültürün bir bağlam içerisinde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Alvesson ve Sveningsson, 2016: 41; Schein, 2010: 87). Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin birbirleriyle ve örgüt dışındaki insanlarla etkileşimini kontrol eden, örgüt içerisinde paylaşılan değerler ve normları ifade etmektedir (Jones, 2013: 201). Örgüt kültürü, örgüt üyelerinde bireysel olarak var olmanın ötesinde, tecrübelerin yanında hikayeler ve törenlerle de yeni üyelere aktarılan, paylaşılan inançlar, ideolojiler ve değerlerdir (Ehrhat vd., 2014: 2).

Jones'a göre (2013: 212) örgüt kültürünün dört kaynağı vardır. Bu kaynaklar, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Örgüt Kültürünün Kaynakları

(Kaynak: Jones, 2013: 212)

Şekil 1 incelendiğinde, mülkiyet hakkının, örgüt yapısının, örgütsel ahlakın ve örgütteki insanların özelliklerinin örgüt kültürünün kaynaklarını oluşturduğu görülmektedir.

Örgütler, sundukları mülkiyet hakkı ile sosyal normların oluşturulmasını sağlar. Örgüt üyelerinin mülkiyet haklarına ilişkin yapı, örgüt kültürünün çeşitlilik göstermesine yol açar (Indacochea vd., 2018: 50; Scholz, 1987: 81).

Örgüt yapısı, örgütteki görev ve otorite arasındaki ilişkiyi kontrol etmek için kurulan formal sistemdir. Örgüt yapısı, profesyonel etkileşim, iletişim, ortak karar verme ve politika oluşturmada önem taşımaktadır. Örgüt yapısı, süreçlerin ve kişiler arası ilişkilerin yöneticiler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyar. Farklı yapılar farklı kültürler ortaya çıkaracağından, yöneticilerin belirli bir örgüt kültürü oluşturmak için belirli bir örgüt yapısı oluşturmaları gerekmektedir. Örneğin, mekanik yapılar ve organik yapılar farklı kültürel değerlerin ortaya çıkmasına yol açar (Jones, 2013: 218; Kimonen vd., 2017: 247; Robles ve Nuqui, 2015: 79).

Örgüt ahlakı, örgütün paydaşlarıyla ve örgüt içerisindekilerle ilişkilerinde kullandığı ahlakî değerler, inançlar ve kurallardır. Örgüt ahlakı, örgüt üyelerinin bireysel algılarını ve davranış biçimlerini de etkiler. Birçok kültürel değer, örgütün kurucusunun ya da üst yöneticilerinin kişiliği ve inançlarına göre şekillenmektedir ve bunlar örgütün kontrol edemeyeceği değişkenlerdir (Jones, 2013: 213; MacLean vd., 2015: 352).

Örgüt üyelerinin özellikleri, örgüt üyelerinin kişiliği, bilgi düzeyi, becerileri, yaklaşım çeşitleri ve yaratıcılık gibi özelliklerine atfen kullanılır (Shin ve Eom, 2014: 91-93). Örgüt üyelerinin özellikleri, örgüt kültürünün en önemli kaynağının örgütü oluşturan bireyler olmasından dolayı önem taşımaktadır. Farklı örgütler tamamen farklı kültürler geliştirir çünkü farklı değerleri, kişilikleri ve ahlak anlayışları olan bireyleri cezbeder, seçer ve örgüte dahil eder (Jones, 2013: 211-212).

Değişim kaçınılmazdır. Değişimin karmaşıklığını ve değişimi yönetme tekniklerini anlamak bireylere ve örgütlere, belirsiz olan gelecekte karşılaşmaları olası güçlüklerle başa çıkma olanağı sunar (Gilley vd., 2009: 370). Örgüt kültürünün değiştirilmesi her ne kadar çok zor olsa da imkansız değildir (Burke, 2014: 457).

Gilley vd. (2001) örgütsel değişimi birinci derece değişim ve ikinci derece değişim olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Birinci derece değişim, örgütte ortaya çıkan değişimlerin büyük bir bölümü rutinler, etkinlikler, sorunlar ve belirli durumlarla ilgilenmektedir. Örgütte doğal olarak ortaya çıkan ve çalışanların gelişmesini sağlayan küçük gelişmeler ve düzenlemelerdir. Çalışanların doğal gelişimini sağlamak açısından dikkat edilmesi gereken değişkenlerdir. Organize edilmiş bir müdahalenin gerekliliğini zorunlu kılmaz. İkinci derece değişim, liderlerin örgütün temel varsayımlarını sorguladığı ve iş ortamı ve kültürüne ilişkin bilinmeyen yeni unsurları işaret ettiği önemli dönüşümleri hedeflemektedir. Örgüt kültürünün, ana süreçlerinin (yapı, yönetim, karar verme ve performans yönetim sistemi gibi), vizyonunun, misyonunun, değerlerinin, hedeflerinin ve stratejilerinin kapsamlı bir biçimde gözden geçirilmesini kapsayan bu değişim türüne dönüşümcü değişim adı da verilir. Örgüte ayrıntılarıyla yerleştirilen ve örgütün temel doğasını değiştiren değişimlerdir (Gilley vd., 2001: 23).

Örgütsel değişimi tetikleyen iç ve dış güçler vardır. Çoğu durumda örgütsel değişim dış değişimlerin sonucu olarak ortaya çıkar. Örgütsel değişimi tetikleyen dış güçler şunlardır (Alvesson ve Sveningsson, 2016: 15):

- Politika,
- Teknoloji,

- Kültür,
- Demografi,
- Ekonomi,
- Pazara ilişkin değişimler.

Jones (2013: 297) bunlara ek olarak şunları değişimin tetikleyicileri olarak saymaktadır:

- Rekabet gücü,
- Küresel değişimler,
- Toplumsal değişimler,
- Ahlak anlayışı.

Örgütsel değişimin önündeki engelleri iki kategoride ele almak mümkündür: Bireylerden kaynaklanan engeller ve örgütlerden kaynaklanan engeller. Gilley, vd. (2009: 368-369) tarafından ortaya koyulan, örgütsel değişimin önündeki engeller Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örgütsel Değişimin Önündeki Engeller

Bireylerden Kaynaklanan Engeller	Örgütlerden Kaynaklanan Engeller
• Bilinmeyenden korkma,	• Zayıf liderlik/yönetim,
• Başarısızlıktan korkma,	• Değişime desteğin yetersizliği,
• Çatışmaya karşı tahammülsüzlük,	• Değişim için ayrılan kaynağın yetersizliği,
• Güvenlik, güç, statü ya da kontrol kaybı algısı,	• Kaynak paylaşımına yönelik örgüt içi anlaşmazlıklar,
• Değişime karşı güdülenmeme,	• Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki güvensizlik,
• Akran baskısı,	• Düşük düzeyde değişime adanmışlık,
• Değişime yönelik bilgi eksikliği,	
• Yönetime karşı güvensizlik,	

- Yönlendirme ya da bilgilendirme konusunda eksiklik.
- Değişimin getirilerinin az olması,
- Değişime direnmenin ya da değişimde başarısızlığının yaptırımlarının olmaması,
- Yetersiz politika ve yöntemler,
- Çatışmaya karşı tahammülsüzlük,
- Risk alanların cezalandırılması,
- Zayıf iletişim.

Örgüt kültürü literatüründe, kültürün değişip değişmediği, değişiyorsa bu değişimin yönetilip yönetilemediği soruları önemli yer tutmaktadır. Örgüt kültürü durağandır ve kültürün çevredeki ya da insanlardaki değişime direnmesi kültürün tanımlayıcı bir unsurdur. Aynı zamanda, kültür değişir ancak burada konu liderlerin kültürü arzu ettikleri yönde amaçlı bir biçimde değiştirip değiştiremeyeceğidir (Ehrhat vd., 2014: 295-296).

Örgüt kültürü, stratejinin uygulanması ve değişimin tamamlanmasını kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir. Kültürün değişim için doğrudan hedef alınmadığı durumlar da dahil olmak üzere örgüt kültürü, örgütsel değişim çabasındaki en önemli unsurdur (Alvesson ve Sveningsson, 2016: 40).

Örgüt kültürünün değişimi şu genel adımların tamamlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Alvesson ve Sveningsson, 2016: 50):

1. Örgütün durumunun değerlendirilmesi ve hedefler ile stratejik yönün belirlenmesi,
2. Mevcut kültürün analiz edilmesi ve hedeflenen kültür taslağının belirlenmesi,
3. Mevcut olanla arzulanan arasındaki boşluğun analiz edilmesi,
4. Kültürü geliştirmek için plan oluşturulması,
5. Planın uygulanması,

6. Değişimlerin ve ilerlemeye ilişkin yeni girişimlerin ya da kültürel değişimin sürdürülebilirliğini sağlamak için alınan önlemlerin değerlendirilmesi.

Araştırmanın Amacı

Nitelikli meslek elemanlarının yetiştirilmesi ve iş piyasasına dahil edilmesi, ülkemizin kalkınmışlık düzeyi açısından önem taşımaktadır. Meslek liselerinde verilen eğitimin niteliğinin artırılmasının önemli ayaklarından birinin de bu okullardaki örgüt kültürünün irdelenmesinin ve sürekli değişim gerektiren sektörel ihtiyaçlara ayak uydurabilmeleri bakımından bu okulların kültürel değişimlerinin ne tür engellerle karşılaştığının tespit edilmesinin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı meslek lisesi öğretmenlerinin örgüt kültürünün kaynaklarına ve örgüt kültürü bağlamında değişimin önündeki engellere yönelik görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- (i) Öğretmenlere göre, örgüt kültürünün kaynakları nelerdir?
- (ii) Öğretmenlere göre örgüt kültüründe öncelikli olarak değişime gidilmesi gereken alanlar nelerdir?
- (iii) Öğretmenlere göre örgüt kültürünün değişiminin önündeki engeller nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgubilim, olguları derinlemesine tanıyıp kavramamıza yardımcı olacak sonuçlara ulaşabilmek için uygun zemin oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-73). Olgubilimde, çalışma grubundaki bireylerin olguya ilişkin tecrübelerinin anlamı ve yapısının ne olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2002: 104). Bu çalışmada, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlara dayanarak öğretmenlerin örgüt kültürü ve kültür değişimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmada veriler, katılımcılarla yüz yüze bireysel görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin toplandığı tarihlerde etik kurul izni zorunluluğu bulunmadığı için etik kurul izni alınmasına gerek duyulmamıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumlara yönelik çalışma yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek,

2016: 122). Bu çalışmada göz önünde bulundurulan ölçüt, katılımcıların meslekî ve teknik ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenler olmalarıdır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde meslekî ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan gönüllü 18 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara Ö1, Ö2, ... Ö18 şeklinde rumuz verilmiştir. Katılımcı görüşlerini ortaya koyan ifadeler bu rumuzlar aracılığıyla aslına uygun bir biçimde alıntılanmıştır. Tablo 2’de katılımcılara ilişkin bilgiler görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcılara ilişkin bilgiler

Katılımcı	Kıdem	Cinsiyet	Branş	Haftalık Ders Yüğü	Kurumda Çalışma Süresi
Ö1	16 yıl ve üstü	Erkek	Kültür	16-21 saat	16 yıl ve üstü
Ö2	1-5 yıl	Kadın	Kültür	22-30 saat	1-5 yıl
Ö3	11-15 yıl	Kadın	Meslek Dersi	16-21 saat	1-5 yıl
Ö4	11-15 yıl	Erkek	Meslek Dersi	41 saat ve üstü	11-15 yıl
Ö5	1-5 yıl	Kadın	Kültür	22-30 saat	1-5 yıl
Ö6	16 yıl ve üstü	Kadın	Kültür	16-21 saat	16 yıl ve üstü
Ö7	1-5 yıl	Kadın	Meslek Dersi	41 saat ve üstü	1-5 yıl
Ö8	16 yıl ve üstü	Kadın	Meslek Dersi	41 saat ve üstü	11-15 yıl
Ö9	11-15 yıl	Kadın	Kültür	22-30 saat	11-15 yıl
Ö10	1-5 yıl	Erkek	Meslek Dersi	41 saat ve üstü	1-5 yıl
Ö11	1-5 yıl	Erkek	Meslek Dersi	41 saat ve üstü	1-5 yıl
Ö12	16 yıl ve üstü	Kadın	Meslek Dersi	41 saat ve üstü	16 yıl ve üstü
Ö13	11-15 yıl	Erkek	Kültür	22-30 saat	11-15 yıl
Ö14	16 yıl ve üstü	Kadın	Meslek Dersi	41 saat e üstü	6-10 yıl
Ö15	1-5 yıl	Erkek	Meslek Dersi	41 saat ve üstü	1-5 yıl
Ö16	1-5 yıl	Erkek	Kültür	22-30 saat	1-5 yıl
Ö17	16 yıl ve üstü	Kadın	Kültür	22-30 saat	16 yıl ve üstü
Ö18	1-5 yıl	Kadın	Meslek Dersi	41 saat ve üstü	1-5 yıl

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 8’inin 1-5 yıl arasında, 4’ünün 11-15 yıl aralığında ve 6’sının 16 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların 11’i kadın, 7’si erkektir. Branş itibarıyla kültür dersi öğretmeni sayısı 8, meslek dersi öğretmeni sayısı 10’dur. Katılımcıların 3’ünün haftalık ders yükü 16-21 saat arası, 6’sının haftalık ders yükü 22-30 saat arası ve 9’unun haftalık ders yükü 41 saat ve üstündedir. Katılımcıların 9’unun aynı kurumda çalışma süresi 1-5 yıl arasında, 4’ünün aynı kurumda çalışma süresi 11-15 yıl arasında ve 4’ünün aynı kurumda çalışma süresi 16 yıl ve üstündedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılmış, açık uçlu üç ana soru ve üç sonda sorusunun yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme

formuna yönelik olarak eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışma yürüten 3 farklı akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda ihtiyaç duyulan kavramsal düzeltmeler yapılarak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çalışma grubu dışındaki 4 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulamada soruların anlaşılabilirliği açısından bir olumsuzluk bulunmadığı tespit edilmiş, görüşmelerin ortalama 30-40 dakika aralığında sürdüğü gözlemlenmiştir. Bu uygulamanın ardından, mevcut yarı yapılandırılmış görüşme formunun veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve içeriğine yönelik açıklama yapılmıştır. Katılımcılara, verdikleri bilgilerin yalnızca bu bilimsel çalışmada anonim olarak kullanılacağı belirtilmiştir. Ses kaydı yapılmasının katılımcılar tarafından tedirginlikle karşılanması ve kabul görmemesinden dolayı öğretmenlerin verdiği cevaplar görüşme esnasında araştırmacı tarafından not alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler, 4 – 29 Mayıs 2018 tarihleri arasında, okul dışında, öğretmenlerin boş zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 30-40 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden bağlamla ilgili olarak benzerliği tespit edilen metinleri belirli kavramlar altında bir araya getirerek anlamlı çıkarımlar yapmaya yarayan bilimsel bir veri analiz yöntemi olan içerik analizi ile incelenmiştir (Krippendorff, 2004: 18; Weber, 1990: 9; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). İçerik analizi, kategoriler oluşturma ve bu kategoriler arasında bağlantılar kurarak toplanan verilerde bu kategorilerin bulunma sayısı üzerinden yapılan değerlendirmeyi içermektedir (Silverman, 2013: 811). İçerik analizinde amaç, metindeki birçok kelimenin daha az sayıda kategori altında gruplandırılması, tutarlılıkların ve anlamların belirlenmesine yönelik anlamlandırılmasıdır. Her bir kategoride yer alan kelimeler, ifadeler ve diğer metin bölümleri benzer anlamlar ifade eder (Patton, 2002: 453; Weber, 1990: 12).

Toplanan veriler araştırmacılar tarafından dijital ortama aktarılmış ve NVivo 11 programı ile nitel analiz gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi esnasında, görüşmelerden elde edilen veri, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak dikkatli bir şekilde incelenmiş, araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak ortaya çıkan anlamlara göre kodlar belirlenmiştir. Veriler incelenmiş ve tespit edilen benzerlik ve farklılıklar göz önünde bulundurularak gruplandırılmıştır. Ardından, aralarında ilişki bulunan kodlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Veri analizinin güvenilirliğini temin etmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya koyulan formül (Güvenirlik = görüş

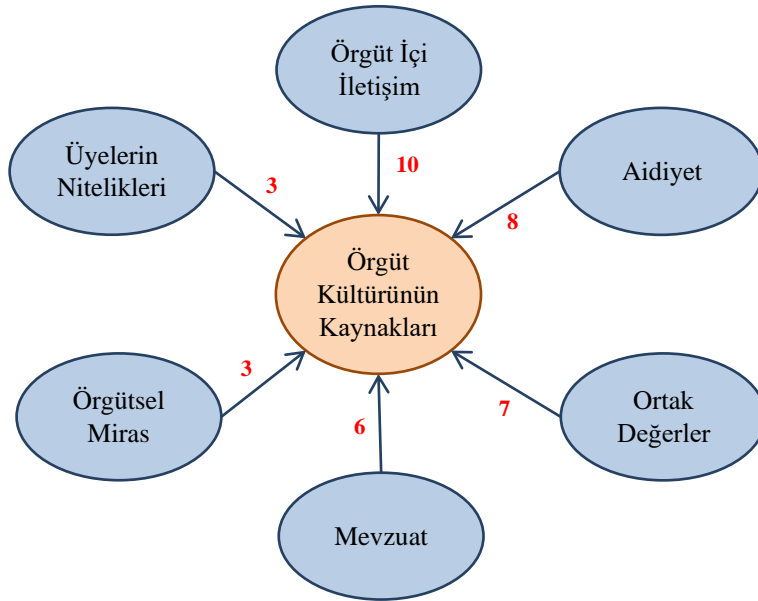
birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılmıştır. Güvenirliğin sağlandığının göstergesi olarak %70 oranı dikkate alınmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 64). Gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılan iki kodlama arasındaki uyum %88 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda ve görüşme analizleri sonucunda elde edilen veriler üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar; 1) Örgüt kültürünün kaynakları; 2) Örgüt kültüründe öncelikli olarak değişime gidilmesi gereken alanlar; 3) Örgüt kültürü değişiminin önündeki engeller. Bu bölümde, belirlenen her bir temada yer alan kodlar ve alıntılar yer almaktadır.

Örgüt Kültürünün Kaynakları

Örgüt kültürünün kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Örgüt kültürünün kaynakları

Şekil 2 incelendiğinde, katılımcıların görüşlerine göre örgüt kültürünün kaynağı olarak en çok örgüt içi iletişimin ifade edildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla aidiyet, ortak değerler, mevzuat, örgütsel miras ve örgüt üyelerinin nitelikleri izlemektedir. Katılımcıların bu temaya ilişkin öne çıkan görüşlerin bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1, iletişimin örgüt kültürü için önemini şu şekilde dile getirmektedir:

“Kültür, içinde daima bir miras ögesini tutar. Bu özelliği onu geçmişle bağlantısız düşünmemizi zorlaştırır. Ödülleri, etkinlikleri, uygulamaları, ayrıca öğretmenlerinin, öğrencilerinin, idarecilerinin nitelik ve dolayısıyla değerleri, kurumun iç iletişim şekli ile kurumun çevresindeki algısı bir dönemde o kurumun insanların zihinlerinde oluşan resminin ögeleridir. Bu mirasa eklenen süreç, kurumu bir arada tutan ortak değerlerin şekillendiği ve ifadesinin o kuruma özgü hale geldiği bir kaptır.”

Diğer taraftan Ö18, iletişime ilişkin şunları dile getirmektedir: “Kişiler arası iletişim ne kadar güçlü ise kurumsal başarı da o oranda artar.” Ö12 de benzer bir şekilde iletişimle ilgili olarak şunları ifade etmektedir: “Okulumuz diğer okullardan ayıran şeyin çalışanlar arasındaki olumlu iletişim, saygı ve çalışma uyumu olduğunu düşünüyorum.”

Ö1, aidiyet hissinin, örgütsel mirasın ve üyelerin niteliklerinin örgüt kültürü bakımından önemini şu şekilde ifade etmektedir:

“Okula yeni gelen bir öğretmenden sıklıkla duyulan ‘Biz böyle yapıyorduk’ şaşkınlığı, kurumların benzer işleri ele alışlarının farklılaşabildiğini gösterir. Bu cümle her kurumun kendi kompozisyonunu farklı biçimlerde kurduğunu göstermenin yanında daha derin bir şeye de işaret eder. Buradaki ‘biz’ diğerlerinden farklı olduğunu ilan eder. Bu aidiyet bildiren bir kelimedir. Kültür, sürekliliğini aidiyete dayandırır. İster çocuk ister yetişkin her insan fark edilmek ister. Kurum içinde var olmak ne kadar mütevazı olsa da her birey için önemlidir. Okulumda gerek idare tarafından gerek öğretmenler tarafından bu farkındalık kazanılmıştır. Çalışanların çabaları, işleri, başarıları nedeniyle topluluk önünde varlıkları bir kez daha onaylanır. Bu gerçekten büyük resme dahil olmanızı pekiştiren, aidiyetinizi güçlendiren bir tavidir.”

Ö7, örgüte ait hissetmenin örgüt kültürünün temelinde yer aldığını şu şekilde dile getirmektedir: “Bir kurumun ya da sistemin ayakta durması, paydaşlarının kurum içinde mutluluğuna ve aidiyet duygusunun yüksek olmasına bağlı olduğunu düşünüyorum.”

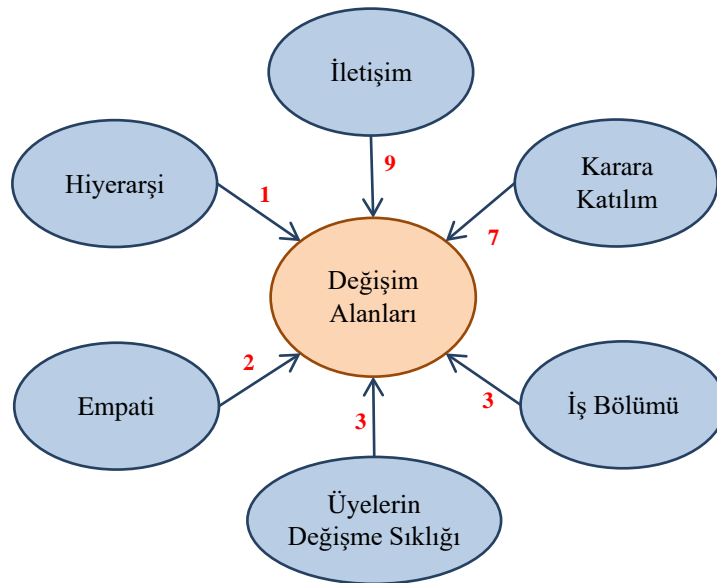
Örgüt kültürünün diğer bir kaynağının ise ortak değerler olduğu tespit edilmiştir. Ö6, tüm örgüt üyelerince kabul görmüş ve ortaklaştırılmış ögelerin önemini vurgulamaktadır: “Kurum kültürü yazılı veya resmi olmayan kural, uygulama ve alışkanlıklardır. Bu noktada okuldaki herkes için ortak kurallar koyulmuş ya da herkesin fikir birliğine vardığı alışkanlıklar oluşturulmuş ve

bunlar da herkes için eşit bir şekilde uygulanıyorsa orada kurum kültüründen bahsedilebilir”. Ö18, ortak değerlerin önemine şu şekilde dikkat çekmektedir: “Kurum kültürü bir bütündür. Okulumuzun belli bir ilkesi, vizyonu var. Bu hedefeler doğrultusunda da gelişim planları yapılıyor. Bunlar sayesinde okulda çalışan idareci, öğretmen ve diğer personeller tarafından benimsenen değerler vasıtasıyla okulun amacına yönelik ortak duruş sergileniyor”.

Çalışmada, örgüt kültürünün mevzuat düzenlemelerinden kaynaklandığının ifade edildiği de gözlemlenmiştir. Ö2, bu konuda şöyle demektedir: “Çalıştığım okulda kurum kültürü oluşmuştur. Yapılan iş ve işlemler mevzuat ve yönetmelik doğrultusunda genel kaidelere uygun olarak yapılmaktadır.” Benzer bir şekilde Ö12, “Okulumuzdaki kurum kültürünün yazılı kurallar ve yönetmelikler belirliyor bence. Bu kural ve yönetmeliklere uygun davranışların sergilenmesi bekleniyor. Kural ve yönetmelik dışında davranış ve değerler de mevcut elbette.” demektedir. Diğer taraftan Ö13 şu şekilde fikir beyan etmiştir: “Bütün öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında çok güçlü bir uyum bulunuyor. Herkes görev ve sorumluluk alanlarını biliyor ve gereğini yerine getiriyor. Çünkü bütün işlemler yazılı olarak ortaya koyulmuş kurallar çerçevesinde gerçekleştiriliyor.”

Örgüt Kültüründe Öncelikli Değişime Gidilmesi Gereken Alanlar

Örgüt kültüründe öncelikli olarak değişime gidilmesi gereken alanlara ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular Şekil 3’te şematik olarak sunulmuştur.



Şekil 3. Örgüt kültüründe öncelikle değişime gidilmesi gereken alanlar

Şekil 3 incelendiğinde, katılımcıların görüşlerine göre örgüt kültürünün öncelikli müdahale gerektiren alanının iletişim olarak dile getirildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla karara katılım, iş bölümü, üyelerin değişme sıklığı, empati ve hiyerarşi izlemektedir. Katılımcıların örgüt kültürünün öncelikli müdahale alanlarına ilişkin öne çıkan görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın katılımcıları tarafından örgüt kültürünün öncelikli kaynağı olarak gösterilen iletişimin örgüt kültüründe müdahale edilecek öncelikli alan olarak ifade edildiği gözlemlenmiştir. Ö6, örgüt üyeleri arasındaki iletişimin önemini ve karşılıklı kabullenmenin önemini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Kurum kültürünün oluşmasında ve sürekliliğinde kişiler arasındaki iletişim ve kabullenme duygusunun güçlü olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü kurumsal bir kimlik oluşturulacaksa bu hep birlikte yapılabilecek bir şey ve de sürekliliğini de sağlamak gerekir. İletişim derken eski ve yeni çalışanlar arasındaki iletişim aktarımı ve oryantasyondan bahsediyorum. Ayrıca kurum çalışanlarının iletişim yönlerinin geliştirilmesinden de bahsediyorum. İletişimi güçlendirmek adına birleştirici, bir araya getiren etkinlikler ve organizasyonlar düzenlenebilir. Veli, öğretmen ve öğrencilerin tanışabileceği toplantılar, mezuniyet törenleri, okul kuruluş yıl dönümü kutlamaları, pilav günleri gibi.”

Ö9, okul örgütünün üyelerini yalnızca öğretmenlerle sınırlamamakta, öğretmenler arasında olduğu kadar öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişiminin de önem taşıdığını dile getirmektedir:

“İletişimi güçlendirirdim. Bunun için de iletişim koçu olurum. Bu sadece öğretmen - yönetici ilişkisi anlamında değil, öğretmen - öğrenci ilişkisi ile de ilgili olur. Özellikle öğrenciler duygularını dile getiremiyor. Aylık olarak okuldaki öğretmenler arasında geziler, sohbet toplantıları yapılabilir. Öğretmenlerin öğrenciler ile ortak alanlarda buluşabilecekleri forumlar yapılabilir. Çünkü öğrenciler öğretmenleri ile ilgili düşünceleri onların verimliliğini ve okula olan bağlılıklarını arttırır. Öğretmenlerin istekleri anlatmaları noktasında sıkıntı yok ama iletişim eksikliğinden dolayı zaman zaman yanlış anlaşılımlar yaşanabiliyor.”

Örgüt kültüründe müdahale gerektiren başlıca alanlar arasında örgüt üyelerinin karar alma süreçlerine katılmasının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ö17, karar alma süreçlerine dahil edilen örgüt üyelerinin aidiyet hislerinin kuvvetleneceğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Kurum kültürünü geliştirmek için eksikleri, gerekenleri, sorunları tüm öğretmen ve çalışanlarla tespit edip çözüm önerilerini de hep birlikte değerlendirip karar sürecine herkesi dahil ederdim. Kurum üyeleri kurumun işlerliği ile ilgili kararlara katıldıkları oranda aitlik duygusunun gelişeceğini ve kurallara daha sıkı sahip çıkacaklarını düşünüyorum.”

Ö19, karar alma sürecine katılan örgüt üyelerinin, verilen karara ilişkin sonuçların sorumluluğuna da üstleneceğini belirtmektedir: “Çalışanların karar süreçlerine daha fazla katılmasını sağlamanın önemli olduğunu düşünüyorum. Alınan kararlarda etkili olmak aynı zamanda sorumluluk almak ve sorunu sahiplenmek olacağından herkesin sorun çözmede daha aktif olmasını bekliyorum”.

Ö15, “Görev tanımları ve planlama öncelikli müdahale alanım olurdu.” diyerek iş bölümünün müdahale gerektiren bir unsur olduğunu dile getirirken Ö4, “Gönüllülük esaslı küçük iş değişiklikleri, rotasyon yapardım.” demektedir.

Örgüt kültürüne ilişkin müdahale gerektiren alanlar arasında örgüt üyelerinin değişim sıklığı da gösterilmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, örgüt üyelerinin sıklıkla değişmesinin yerleşik bir kültür tesis edilmesine engel olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Ö12, bu durumun önemini şu sözlerle vurgulamaktadır:

“Her sene personelde illa ki değişimler oluyor, tayinle gelenler ya da gidenler gibi. Dolayısıyla bir kurum kültürü oluşacaksa bunun sürekliliği de sağlanmalıdır. Çalışanlar arasında bir bağlılık ve dayanışma olması gerekli, zaten kurum kültürünün de amacı bu değil mi. Biz bir şekilde eskilerle bu kısmı çözdük diye düşünüyorum. Fakat yenilere de bu kurum kültürünün aşılması gerekiyor.”

Ö3, örgüt üyelerinin sıklıkla değişmesi durumunda örgüt kültürünün bu durumdan olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir:

“Kurum kültürünün pozitif yönde ilerlemesi için öğretmen kadrolarının eş durumu, il içi, il dışı tayin gibi gerekçelerle sık sık değişmemesi gerekir. Çünkü okullarda sürekli sirkülasyon oluyor ve personel kendini o okula ait hissetmiyor. Takım ruhu oluşmuyor. Okullarını sık sık değiştirilmesine yönelik önlemler alınabilir. Kadrolu personelin uzun yıllar aynı kurumda çalışması teşvik edilebilir.”

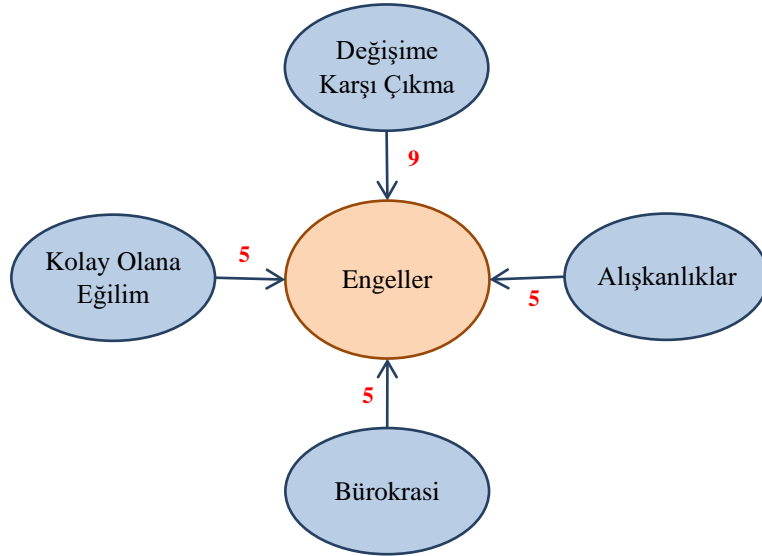
Ö15 de benzer bir şekilde şunları ifade etmektedir: “Kurum kültürünün oluşması için kurumda çok sık çalışan değişim olmaması ya da kadroda büyük değişikliklerin olmaması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö10, “Empati duygusunun zayıflığı karşılıklı güven ve saygının zedelenmesine sebep oluyor. İdarecilerin öğretmen, öğretmenlerin idareci gözüyle yaklaşması gerekir.” diyerek örgüt kültürünün empatinin öncelenmesiyle daha iyi hale getirilebileceğini düşündüğünü dile getirirken Ö1, örgütün işleyişinde hiyerarşik yapıya gönderme yapan uygulamaların örgüt kültürü açısından değerlendirilerek düzenlenmesi gerektiğine ilişkin düşüncesine şu sözlerle dikkat çekmektedir:

“Kurum içi hiyerarşiye gereksiz vurgu yaparak odak noktası haline getiren, iletişimi bozarak aidiyeti zayıflatan uygulamalar da söz konusu. Öğretmen ve idareci tuvaletlerinin ayrılması gibi hiyerarşiye vurgu yapan uygulamalar bir sorunu çözmek isterken daha büyük bir soruna yol açabiliyor.”

Örgüt Kültürü Değişiminin Önündeki Engeller

Örgüt kültürü değişiminin önündeki engellere ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi sonucu ulaşılan bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Örgüt kültürü Değişiminin Önündeki Engeller

Şekil 4’te katılımcıların görüşlerine göre örgüt kültürünün değişiminin önündeki başlıca engelin değişime karşı çıkmanın ifade edildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla alışkanlıklar, bürokrasi ve kolay olana eğilim takip etmektedir. Katılımcıların bu temada öne çıkan görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur.

Örgüt kültürünün değişiminin önündeki engel olarak en sık örgüt üyelerinin değişime karşı çıkmasının dile getirildiği gözlemlenmiştir. Ö7 örgüt üyelerinin değişime karşı çıkmasına ilişkin şunları dile getirmiştir:

“Kurum kültürü bir alışkanlıktır ve alışkanlıkları kazanmak ve kazandırmak kolay değildir. Zaman ve emek ister. Liderlerin bu süreci dengeli ve iyi bir şekilde kontrol ve aynı zamanda idare etmesi gerekir. Kimseyi kırmadan ama aynı zamanda kimseye ödün vermeden. Direnenler olacaktır. Katılmayanlar, kabullenmek istemeyen ve reddedenler olacaktır.”

Ö13, değişime karşı çıkan örgüt üyelerine karşı yaptırım uygulanarak bu engelin ortadan kaldırılabileceğini ifade etmektedir:

“Eski kurum kültüründen vazgeçmek istemeyen ya da başka sebeplerden dolayı buna direnen kişiler elbette olabilir. Kurumumda genel bir değişiklik çoğunluk tarafından benimsendiğinde bu tür kişiler de zamanla farkında olmadan istediğim yönde değişime uğrayacağını düşünüyorum. Bu sebeple zamana yayarım. Ancak bu zamandan sonra da çoğunluğun kabul ettiği ve kurumun kültür haline gelmiş şeylere bu kişilerin zarar verdiğini görürsem, bu kişilerin okul kültürüne ayak uydurmasını temin etmek için yasal yetkilerimi kullanarak bu yönlendirmeyi yapardım.”

Araştırmanın katılımcılarının örgüt üyelerinin mevcut alışkanlıklarının örgütsel değişimin önündeki önemli diğer bir engel olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Ö2, örgüt alışkanlıklarının örgüt kültürünün değişimine engel olacağını şu sözlerle özetlemektedir: “Alışkanlık haline gelen rutin çalışma anlayışını kırmak için çabalama, çatışmalara yol açabilir”. Bu konuda Ö16, bireylerin geçmiş yaşantılarının ve bu yaşantılardan kaynaklanan alışkanlıklarının kurum kültürünün değişiminin önünde engel olduğuna yönelik düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

“Sonuçta kurumda çalışan insanlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Doğup büyüdüğü şehirler farklıdır. Buna bağlı olarak, hayata dair görüşleri, yaşam şekilleri, kültürel değerleri, eğitim seviyeleri farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar varken insanları ortak değerlerde birleştirmek çok meşakkatli bir süreçtir ve çok fazla emek harcamayı gerektirir.”

Araştırmanın katılımcılarının örgüt kültürünün değişiminin önündeki engeller arasında bürokratik yapıyı dile getirdikleri görülmüştür. Ö3, örgüt kültürüne ilişkin hayal ettiği değişiklikleri hayata geçirmeye kalktığı anda bürokrasinin engel olarak karşısına çıkacağına dair düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

“Büyük okullardan ziyade butik okullarda mesleki eğitimin verilmesinin kurum kültürünü de olumlu etkileyeceğini düşünüyorum. Ya da okuldaki her alan için o alandan bir müdür yardımcısının görevlendirilmesi sağlanabilir. Ama böyle bir müdahaleye Millî Eğitim Bakanlığı izin vermez diye düşünüyorum. Bir de yöneticilerin iş yüklerinin artmasından dolayı isteksiz olacaklarını tahmin ediyorum.”

Benzer bir şekilde Ö12 de örgüt kültürünün değişimine ilişkin atılan adımlarda bürokrasiyi engel olarak algıladığını belirtmektedir: “Ortaya çıkan problemlerin çözümü için kurumsallığın gereği olarak yönetmelik engeli karşıma çıkartılabilir.”

Araştırmada, örgüt kültürünün değişiminin önündeki engeller arasında kolay olana eğilimin yer aldığı dile getirildiği görülmüştür. Ö2, örgüt üyelerinin kendileri için kolay olarak gördükleri uygulamalara yönelerek değişime engel olabileceklerini şu şekilde dile getirmektedir: “Çalışan ve öğretmenlerin kolay olaya yönelme eğilimi, güdüleme sürecini sekteye uğratabilir.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve değişime ilişkin algılarının incelenmesinin hedeflendiği bu çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde meslekî ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan toplam 18 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları şu temalara göre gruplandırılmıştır: 1) Örgüt kültürünün kaynakları; 2) Örgüt kültüründe öncelikli

olarak değişime gidilmesi gereken alanlar; 3) Örgüt kültürü değişiminin önündeki engeller.

Araştırmada, örgüt kültürünün örgüt içi iletişim, aidiyet, ortak değerler, mevzuat, örgütsel miras ve örgüt üyelerinin niteliklerinden kaynaklandığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Kültürün bütüncül ve bireylere indirgenmesi mümkün olmayan bir olgu olduğu, çok sayıda bireyin bir arada olmasını gerektirdiği; gelişen bir olgu olduğu ve gelenekler vasıtasıyla başkalarına aktarıldığı; sosyal olarak inşa edilen bir olgu olduğu, çeşitli gruplara aidiyeti bulunan kişiler tarafından paylaşıldığı; farklı bireylerden oluşan grupların farklı kültürler geliştirdikleri; düşünüş şekli, fikirler ve değerleri ifade ettiği bilinmektedir (Alvesson ve Sveningsson, 2016: 41). Örgüt kültürünün ise örgütün üyelerinin bireysel olarak tecrübeleri, inançları, ideolojileri ve değerlerine indirgenemeyen, örgüt üyelerinin örgüt dışındaki insanlarla olduğu kadar kendi aralarındaki etkileşimi de kontrol eden, örgüt içerisinde paylaşılan değerleri ve normları ifade ettiği de bilinmektedir (Ehrhatvd, 2014: 2; Jones, 2013: 201).

Her kültürün güçlü ve zayıf yönleri vardır. Takım çalışması, iletişim, güven ve ait hissetme, örgüt kültürünün güçlü yönlerini oluşturur (Groysberg vd., 2018: 7). Shahid ve Zain (2018: 2), çalışanların örgüte karşı olumlu hisler geliştirmeleri ve örgütsel aidiyeti yaşamalarının, bir topluluğun parçası olma ihtiyaçlarını doyumalarını da sağladığını vurgulamaktadır. Benzer bir biçimde Victorino vd., (2018: 785), ait olma ve kabul görmenin iş doyumunun birkaç öncülünden biri olduğunu ifade etmektedir.

Jones (2013: 212), örgüt kültürünün, mülkiyet hakkı sistemi, örgüt yapısı, örgütsel ahlak ve örgütteki bireylerin özellikleri olmak üzere dört kaynağı bulunduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmayla örgüt kültürünün örgüt içi iletişim biçimleri, aidiyet hissetme, paylaşılan değerler, mevzuat düzenlemeleri, üyeler arasında aktarılan gelen örgütsel miras ve örgüt üyelerinin niteliklerinin bileşiminden ortaya çıktığı yönünde ulaşılan sonuçların literatürde yer alan çalışmalarla örtüştüğünü dile getirmek mümkündür.

Bu araştırmada, örgüt kültürünün geliştirilmesi gereken alanlarının iletişim, örgüt üyelerinin karar alma süreçlerine katılımının teşvik edilmesi, örgüt üyeleri arasında iş bölümünün sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi, örgüt üyelerinin değişimindeki sıklık düzeyi, örgüt üyelerinin empati kurma becerileri ve örgütün hiyerarşik yapısına ilişkin durumlar olduğunun dile getirildiği tespit edilmiştir.

Groves (2016: 8), örgüt liderlerinin örgüt içi iletişimi geliştirmenin yollarını aramasının önemine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan Silla vd. (2017: 121), yöneticilerin, çalışanlara özerklik imkanı sağlayan iletişim politikalarını ve uygulamalarını desteklemesinin taşıdığı öneme vurgu yapmaktadır. Gordon'a (2017: 64) göre hem sözel hem de sembolik iletişimi kapsayan bir örgütsel kültür oluşturmak örgütsel hedeflere ilerlemenin yollarından biridir. Arditi vd. (2017: 137) örgüt kültürü ve iletişim arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Onlara göre örgütsel kültür, karar verme yaklaşımını, iletişimin kalitesini ve iş ilişkilerini doğrudan etkiler. İletişim, otonomi, iş yükü dağılımı, finansal kaynakların dağıtım, çalışanların davranışları gibi birçok değişkeni etkileyen bir unsur olan örgütün hiyerarşik yapısı da örgüt kültüründen yoğun bir şekilde etkilenmektedir (Caliskan ve Zhu, 2020: 33; Lee vd., 2016: 1).

Örgüt üyeleri, örgüt kültürünün çizdiği sınırlar içerisinde kalmak kaydıyla karar alma süreçlerine dahil olabilirler (Agarwal vd., 2020: 1175). Örgütte kararları kimin aldığına bağlı olarak örgütün merkeziyetçi bir yapıya sahip olup olmadığı anlaşılabilir. Merkeziyetçi yapıdaki örgütlerde karar verme yetkisi belirli bir grubun ya da kişinin elindedir (Ling vd., 2020: 715). Bireyler çoğunlukla geçmiş tecrübelerine ya da önsözlerine dayalı olarak kararlar verirler. Ancak, bu şekilde verilen kararlar her durumda işe yaramayabilir. Dolayısıyla, örgüt bağlamında ortak akıl işe koşulmadan verilen kararlar, örgütün zarar görmesine yol açma ihtimali taşır (Hahsmi ve Siddiqui, 2020: 160). Bu açıdan ele alındığında, karar verme süreçlerine örgüt üyelerinin dahil edilmesi, aynı zamanda örgüt üyelerinin örgütün işleyişine ilişkin geribildirim sağlamasını da beraberinde getirmektedir (Ling vd., 2020: 728).

Örgüt kültüründen etkilenen unsurlar arasında iş bölümünün yanında örgüt üyelerinin değişim sıklığı da yer almaktadır. Örgüt üyelerinin değişim sıklığı, yeni işe alım yapılmasını zorunlu kıldığı gibi örgüte yeni dahil olanların mevcut kültüre uyum sağlaması ya da gerekli becerilerin edinimi için zaman gerektirmesi bakımından hem maddi olarak hem de zaman olarak örgüte fazladan yük getirmektedir (Iqbal vd., 2017: 1-2; Kossek vd., 2015: 155). Dolayısıyla, örgüt üyelerinin sık değişmesi, çalışanların seçimi ve yetiştirilmesi konusunda yapılan yatırımların zayi edilmesi anlamına gelmektedir. Ek olarak, örgüt üyelerinin değişim sıklığı, yönetsel açıdan planlama yapmayı zora sokmaktadır. Örgütün insan sermayesini oluşturan üyelerinin değişim hızı, örgütün etkililiğini, verimliliğini ve genel performansını doğrudan etkileyen bir unsurdur (Kaya ve Abdioğlu, 2010).

Empati, örgüt üyelerini olduğu kadar örgütün hizmet sunduğu bireyleri de kapsayacak biçimde adil bir etkileşim kurulmasını sağlar. Yöneticilerin ihtiyaç duyulan durumlarda ihtiyaç duyulan düzeyde empati kurabilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Dolamore, 2019: 1; Oplatka, 2017: 96). Her ne kadar duygusal becerilere dayalı olmasından dolayı empati kurmanın geleneksel karar alma mekanizmaları, politikalar ve mevzuat düzenlemeleriyle şekillendirilen rasyonel karar verme süreçlerinin yerini alma ihtimalinin olumsuz sonuçlar ortaya çıkartma potansiyeli taşıdığı öne sürülse de başkalarının duygularına odaklanmak, gerçeklerin dengeli bir şekilde değerlendirilmesi için bir engel oluşturmamaktadır (Edlins, 2019: 5). Empati kurmanın örgüt kültürünün doğal bir parçası haline gelmesi, duygusal geri çekilmelerin farkına daha kolay varılması ve böylelikle örgüt üyelerinin görüşlerinin örgütsel süreçlere daha sağlıklı bir şekilde yansıtılması şeklinde getiri sağlamaktadır. Örgüt üyelerinin birbirleriyle empati kurduğu bir örgüt kültürü, üyelerin katkılarının diğer üyeler tarafından daha çok farkına varıldığına bilinmesini sağlar. Böylelikle örgütsel bağlılık artar ve hem örgütle hem de liderlerle duygusal bir bağ kurulmuş olur. Sonuç olarak empati, iş tatmini ve motivasyonunun da artmasını sağlayabilir (Tzouramani, 2017: 202).

Örgüt kültürünün değişiminin önündeki engellerin örgüt üyelerinin değişime karşı çıkması, örgüt üyelerinin alışkanlıklarından vazgeçmeme eğiliminde olması, bürokratik işleyişten kaynaklanacak olası sorunlar ve örgüt üyelerinin kolay olan uygulamalara eğilim göstererek değişime direnç göstermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında, örgütsel değişimin önündeki engellerin iki kategoride ele alındığı görülmektedir: örgütlerden kaynaklanan engeller ve örgüt üyelerinden kaynaklanan engeller. Gilley vd. (2009: 368-369), zayıf bir liderlik, değişime sağlanan desteğin yetersiz oluşu, değişime ayrılan kaynakların yetersiz oluşu ve örgüt içi kaynak paylaşımından kaynaklanan anlaşmazlıklar, yönetici ve örgüt üyeleri arasındaki güvensizlik, değişime adanmışlık düzeyindeki düşüklük, değişime direnmenin herhangi bir yaptırımla karşılaşmaması, risk alan örgüt üyelerinin cezalandırılması ve iletişimin zayıf olmasını örgütlerden kaynaklanan engeller olarak sınıflandırırken örgüt üyelerinin bilinmeyenden korkması, üyelerin başarısızlıktan korkması, örgüt üyelerinin çatışmaya karşı tahammülsüz oluşu, üyelerin güçlerini, statülerini ya da sahip oldukları kontrol yetkilerini kaybedeceklerine yönelik algıları, değişime karşı güdülenmeme, diğer örgüt üyelerinin oluşturduğu akran baskısı, değişime ilişkin bilgi eksikliği, örgüt yönetimine karşı güvensizlik ve yönlendirme ya da bilgilendirme konusunda

eksikliği örgüt üyelerinden kaynaklanan engeller olarak ifade etmektedir. Bunların yanında Özdemir vd. (2016: 295), mevcut kurum kültürünü, çalışanların değişime yönelik olumsuz algılarını ve çalışanların değişime yönelik yeterince bilgilendirilmemesini okul bağlamında değişimin önündeki engeller olarak göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen örgüt üyelerinin karar alma süreçlerine katılımının teşvik edilmesi, örgüt üyeleri arasında iş bölümünün sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi, örgüt üyelerinin değişimindeki sıklık düzeyi, örgütün hiyerarşik yapısına ilişkin durumlar ve bürokratik işleyişten kaynaklanması olası sorunların örgütlerden kaynaklanan; örgüt üyelerinin empati kurma becerileri, örgüt üyelerinin değişime karşı çıkması, örgüt üyelerinin alışkanlıklarından vazgeçmeme eğiliminde olması, örgüt üyelerinin kolay olan uygulamalara eğilim göstererek değişime direnç göstermesinin ise örgüt üyelerinden kaynaklanan sorunlar arasında yer aldığı değerlendirilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

1. Örgüt kültürü açısından örgüt içi iletişime en üst düzeyde önem atfedildiği ve iletişimin örgüt kültürünün değişiminde en fazla önem taşıyan değişkenlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, örgüt üyeleri arasında iletişimin güçlendirilmesini temin etmek için düzenli olarak seminerler düzenlenebilir.
2. Örgüt üyelerinin örgüte aidiyet hissetmesini sağlamak üzere sosyal etkinlikler ve okul ortamı dışında gerçekleştirilecek faaliyetler düzenlenmesi amacıyla okul yönetimine bütçe verilebilir.
3. Örgüt içerisinde paylaşılan ortak değerlerin ve örgütsel mirasın örgüte yeni katılan, örgütün yeni nesli olanlara aktarılmasını sağlamak amacıyla yeni katılımcılara yönelik oryantasyon çalışmaları yapılabilir, uyum süreci tamamlanana kadar örgütün eski üyelerinin yeni üyelere mentorluk yapmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.
4. Örgüt kültürünün sağlıklı hale getirilmesi için örgüt üyelerinin karara katılmalarının teşvik edilmesi gerektiği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre, zümre kurulları ve şube öğretmenler kurullarına daha fazla yetki verilerek okul karar alma mekanizmasında öğretmenlerin daha fazla yer alması sağlanabilir, öğretmen liderliği okul yöneticilerince teşvik edilebilir, öğretmen liderler okul yöneticileri tarafından rakip olarak algılanmamasının önüne geçilerek örgüt kültürünün destek unsurları olarak algılanmasını sağlayacak biçimde okul yöneticisi yetiştirme programları düzenlenebilir.
5. Örgüt üyelerinin iş bölümünün net bir şekilde yapılarak tüm üyelere ilan edilebilir.

6. Örgüt üyelerinin değişimindeki sıklığın örgüt kültürüne olumsuz etki ettiği fikri ön plana çıkmıştır. Öğretmenler için üç yıl yöneticiler için dört yıl olan okullarda asgari çalışma süresine yönelik düzenlemenin bu açıdan yerinde olduğu düşünülmektedir. Ancak öğretmen değişiminin çok sık yaşandığı okullar için bu sürelerin çeşitlilik gösterecek biçimde düzenlenebilir.

7. Öğretmenlere yönelik empati kurma becerilerini geliştirmeye yönelik bilinçlendirme çalışmaları yalnızca hizmet içi eğitimlerle değil, hizmet öncesi eğitimlerle de gerçekleştirilebilir.

8. Çalışmada, değişime karşı çıkma, örgüt üyelerinin alışkanlıkları ve örgüt üyelerinin kolay olan uygulamayı tercih etme eğiliminde olmasının en sık dile getirilen örgüt kültürünün değişiminin önündeki engeller olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, örgüt kültüründe gerçekleştirilmesi hedeflenen değişimlerin örgüt üyelerine doğru ve yeterli biçimde anlatılmasına ihtiyaç vardır. Bu noktada, okul yöneticilerinin liderlik kabiliyetleri ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin liderlik becerilerine sahip vizyoner kişiler olarak yetiştirilmesinin yanında okul yöneticisi belirleme süreçleri bu gerçekler göz önünde bulundurularak şekillendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Agarwal, N., Bansal, R. and Fulzele, R. (2020). Review on organizational culture. *Journal of Critical Reviews*, 7(10), 1175-1179. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.10.231/>
- Alvesson, M. and Sveningsson, S. (2016). *Changing organizational culture: Culture change work in progress*. Routledge.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Sage Publications.
- Arditi, D., Nayak and S., Damci, A. (2017). Effect of organizational culture on delay in construction. *International Journal of Project Management*, 35, 136-147. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.10.018>
- Burke, W. W. (2014). Organizational change. İçerisinde B. Schneider ve K. M. Barbera (Eds.), *The Oxford handbook of organizational climate and culture* (ss. 457-483). Oxford University Press.
- Caliskan, A. and Zhu, C. (2020). Organizational culture and educational innovations in Turkish higher education: Perceptions and reactions of

- students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 20 - 39.
<https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003/>
- Dolamore, S. (2019). Detecting empathy in public organizations: Creating a more relational public administration. *Administrative Theory & Praxis*.
<https://doi.org/10.1080/10841806.2019.1700458/>
- Ehrhart, M., Schneider, B. and Macey, W. (2014). *Organizational climate and culture: An introduction to theory, research, and practice*. Routledge.
- Edlins, M. (2019). Developing a model of empathy for public administration. *Administrative Theory & Praxis*.
<https://doi.org/10.1080/10841806.2019.1700459/>
- Gilley, A., Gilley, J. W., Quatro, S. A. and Dixon, P. (2009). *The praeger handbook of human resource management*. Greenwood Publishing Group, Westport.
- Gilley, J. W., Quatro, S. A., Hoekstra, E., Whittle, D. D. and Maycunich, A. (2001). *The manager as change agent: A practical guide to developing high-performance people and organizations*. Perseus Publishing, Cambridge.
- Gordon, G. (2017). *Leadership through trust: Leveraging performance and spanning cultural boundaries*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Groves, C. (2016). *Educational leadership characteristics of rural high school principals and graduation rates* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Walden Üniversitesi.
- Groysberg, B., Price, J. and Cheng, Y. J. (2018). The leader's guide to corporate culture: How to manage the eight critical elements of organizational life. *Harvard Business Review*, January-February, 2-15.
- Hahsmi, K. A. and Siddiqui, D. A. (2020). Antecedents of employees' entrepreneurial orientation: The role of organizational culture and enabling environment. *Business and Economic Research*, 10(3), 146-180.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3681265/>

- Hatch, M. J. and Schultz, M. (2007). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw Hill.
- Indacochea, M. M. M., Concepción, R. R. F. and Lorenzo, A. F. (2018). Management of organizational culture in the public institutions of Ecuador educational sector. *Quality Innovation Prosperity*, 22(1), 44-57. <https://doi.org/10.12776/qip.v1i1.1044/>
- Iqbal, S., Guohao L. and Akhtar, S. (2017). Effects of job organizational culture, benefits, salary on job satisfaction ultimately affecting employee retention. *Review of Public Administration Management*, 5(3), 1-7. <https://doi.org/10.4172/2315-7844.1000229/>
- Jones, G. R. (2013). *Organizational theory, design, and change*. Pearson, Boston.
- Kaya, H. ve Abdioğlu, H. (2010). Çalışanların örgütten ayrılma eğilimleri üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 43, 129-165.
- Kimonen, E., Nevalainen, R. and Schoen, L. T. (2017). Active learning for educational change: Finnish students and teachers as active learners. İçerisinde E. Kimonen ve R. Nevalainen (Eds.). *Reforming teaching and teacher education: Bright prospects for active schools* (ss. 225-252). Sense Publishers, Rotterdam.
- Kossek, E. E., Ollier-Malaterre, A., Lee, M. D., Pichler, S. and Hall, D. T. (2015). Line managers' rationales for professionals' reduced-load work in embracing and ambivalent organizations. *Human Resource Management*, 55(1), 143-171. <https://doi.org/10.1002/hrm.21722/>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications, California.
- Lee, M. C. C., Idris, M. A. and Delfabbro, P. H. (2017). The linkages between hierarchical culture and empowering leadership and their effects on employees' work engagement: Work meaningfulness as a mediator. *International Journal of Stress Management*, 24(4), 392-415. <https://doi.org/10.1037/str0000043/>

- Ling, Y., López-Fernández, M. C., Serrano-Bedia, A. M. and Kellermanns, F. W. (2020). Organizational culture and entrepreneurial orientation: examination through a new conceptualization lens. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16, 709-737. <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00600-w/>
- MacLean, T., Litzky, B. E. and Holderness, D. K. (2015). When organizations don't walk their talk: A cross-level examination of how decoupling formal ethics programs affects organizational members. *Journal of Business Ethics*, 128, 351-368. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2103-1>
- Miles, M. B. and Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Oplatka, I. (2017). Empathy regulation among Israeli school principals: Expression and suppression of major emotions in educational leadership. *Journal of School Leadership*, 27(1), 94-118. <https://doi.org/10.1177/105268461702700104/>
- Özdemir, T. Y., Karaköse, T., Uygun, H. ve Yirci, R. (2016). Educational employees' perceptions regarding changes in educational organizations. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 53, 288-303.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Reisyan, G. D. (2016). *Neuro-Organizational culture: A new approach to understanding human behavior and interaction in the workplace*. Springer, Cham.
- Robles, R. S. and Nuqui, A. V. (2015). Differential analysis of organizational culture of LCUP: Implications for enhancing management operations. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 4(2), 77-86.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2011). The handbook of organizational culture and climate. İçerisinde N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom ve M. F. Peterson (Eds.),

The handbook of organizational culture and climate (ss. xi-xiii). Sage Publications.

Scholz, C. (1987). Corporate culture and strategy-The problem of strategic fit. *Long Range Planning*, 20(4), 78-87. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(87\)90158-0](https://doi.org/10.1016/0024-6301(87)90158-0)

Shahid, S. and Zain, Z. (2018). Propensity of demographic factors on affective organizational commitment: An empirical study. *Merit Research Journal of Business and Management*, 6(1), 1-11.

Shin, Y. and Eom, C. (2014). Team proactivity as a linking mechanism between team creative efficacy, transformational leadership, and risk-taking norms and team creative performance. *The Journal of Creative Behavior*, 48(2), 89-114. <https://doi.org/10.1002/jocb.42>

Silla, I., Navajas, J. and Koves, G. K. (2017). Organizational culture and a safety-conscious work environment: The mediating role of employee communication satisfaction. *Journal of Safety Research*, 61, 121-127. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2017.02.005>

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Sage Publications, Londra.

Tzouramani, E. (2017). Leadership and empathy. İçerisinde J. Marques ve S. Dhiman (Eds.), *Leadership today* (ss. 197-216). Cham, Springer.

Victorino, C., Nylund-Gibson, K. and Conley, S. (2018). Prosocial behavior in the professoriate: A multi-level analysis of pretenured faculty collegiality and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 783-798. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2017-0258>

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications, California.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık ve Bilgi Güvenliği Farkındalığı Seviyelerinin İncelenmesi¹

Tarık TALAN

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi,
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü
ttalan46@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5371-4520>

Cemal AKTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi,
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü
cemalakturk79@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3764-3862>

Öz

Dijital teknolojilerin gelişmesiyle artan internet kullanımına paralel olarak siber suç ve tehditler de artmıştır. Dijital yerli olarak dünyaya gelen Z kuşağı, dijital teknolojileri öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden daha fazla kullanmakta ancak karşılaşılabilecekleri siber tehditler ve olumsuzluklar konusunda aynı tecrübeye sahip değildir. Yapılan çalışmada, TRC1 bölgesinde Gaziantep ve Kilis illerinde yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalık seviyeleri araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları şehir, cinsiyet, sınıf düzeyi, internet ve sosyal medya kullanım sürelerine göre bilgi güvenliği farkındalıkları detaylı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile bilgi güvenliği farkındalıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Günlük internet kullanımı 7 saat ve daha fazla olan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığının diğerlerine göre anlamlı bir farkla yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın sosyal medya kullanım süresinin öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık seviyelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden bilgi güvenliği farkındalığı konusunda daha yüksek seviyede olduğu anlaşılmıştır.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 31.12.2019 / 07.04.2021

Künye Bilgisi: Talan, T. Ve Aktürk C. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. DOI: 10.33437/ksusbd.668255

Anahtar Kelimeler: Bilgi Güvenliği, Dijital Okuryazarlık, Dijital Uçurum.

Investigation of Digital Literacy and Information Security Awareness Levels of Secondary School Students

Abstract

Parallel with the development of digital technologies and internet usage cybercrime and threats have also increased. Although generation Z, who were born digital natives, uses digital technologies more than their teachers and parents, they do not have the same experience about cyber threats and negativities they may encounter. In the study, digital literacy and information security awareness levels of secondary school students who live in Gaziantep and Kilis provinces in TRC1 region were investigated. In addition, information security awareness of the students about to the city, gender, class level, internet and social media usage times was examined in detail. As a result of the research, it was determined that there is a positive relationship between the digital literacy levels of the students and their awareness of information security. The results showed that the information security awareness of students who use the internet for 7 hours or more per day is significantly higher than the others. On the other hand, it was observed that the usage time of social media did not make a significant difference in information security awareness levels students. In addition, it was understood that male students had a higher awareness level about information security than female students.

Keywords: Information Security, Digital Literacy, Digital Divide.

GİRİŞ

Mobil teknolojilerin gelişmesi ve internet kullanımının yaygınlaşması, bilgiye erişimi kolaylaştırdığı gibi kullanıcıların bilişim sistemlerine olan bağımlılığını da artmıştır. Artık, hayatın olağan akışı içerisinde kullanıcılar; eğitim, sağlık ve sosyalleşme gibi konularda bilgi ve iletişim teknolojilerini sıklıkla kullanmaktadır. Dahası okuma yazma bilmeyen insanlar bile sesli komutlar yardımıyla interneti kullanabilmekte; bankacılık, e-ticaret, eğitim, eğlence gibi günlük ihtiyaçlarını internet teknolojileriyle sağlayabilmekte, hatta sosyal medya kullanımı ile sanal dünyada sosyalleşmektedir. Bununla birlikte insanlar internet ortamında virüs, kimlik avı, oltalama (yemleme) gibi saldırı türlerine maruz kalmakta, hatta kullanıcı hesaplarının veya kredi kartı, bankacılık ve kimlik verilerinin kötü niyetli kişilerin eline geçmesi gibi siber suçların mağduru olmaktadır. Teknoloji ve internetin bilinçsiz kullanımı, insanların maddi veya manevi zararlar görmesine neden olabilecek kadar büyük riskler taşımaktadır. Bu risklerin ortadan kaldırılması için bilişim teknolojilerinin doğru bir şekilde kullanılabilmesi amacıyla gerekli eğitimlerin alınması ve bu konuda

kullanıcılarda yeterli bir bilinç oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple de, yeni nesil okuryazarlık kavramıyla ifade edilen dijital okuryazarlık konusunun önemi günden güne artmaktadır.

Temel eğitimde okuma ve yazma eğitimlerinin verilmesiyle insanlara bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, yeni bilgi üretebilme gibi beceriler kazanabilmesinin temeli atılmaktadır (Önal, 2010: 102). Teknolojinin de gelişmesiyle birlikte insanın yaşadığı dünyayı anlaması ve kendini ifade edebilmesi için en temel özellik olan okuryazarlık kavramına ek olarak medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı gibi yeni kavramlar da ortaya çıkmıştır. Farklı ortamları kullanabilme yetisiyle bilgiye erişme ve yeni bilgiler üretebilmenin bir sonucu olarak okuryazarlık kavramı da böylelikle boyut değiştirmiştir. Medyayı takip edebilen, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak güncel bilgilere kolaylıkla ulaşan ve yeni bilgiler üretebilen insanlar bilgi çağına yeni nesil okuryazarları olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Farklı teknolojileri etkin bir şekilde kullanarak bu teknoloji ortamları vasıtasıyla bilgiye erişme, yeni bilgi üreterek bilgiyi çoğaltma ve bilgiyi paylaşma yetenekleri artık dijital okuryazarlık kavramı etrafında birleşmektedir (Hamutoğlu vd., 2017: 410). Alan yazında da bu konu üzerinde farklı çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Korkmaz ve Mahiroğlu (2009: 983), üniversiteyi yeni kazanan ve bilgisayar kullanımı dersinin muafiyet sınavına giren öğrencilere anket uygulayarak öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık seviyesini incelenmiştir. Araştırmacılar, katılımcılardan üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin az bir kısmının kendini bilgisayar okuryazarı olarak gördüğü sonucuna ulaşarak bilgisayar derslerinin temel eğitimden yükseköğretime kadar her seviyede zorunlu olarak verilmesi gerektiğini önermiştir. Yine Çetin (2016: 658), fen bilgisi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrenciler ile bu alanda pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerini araştırmıştır. Araştırmacı, lisans öğrencilerinin pedagojik formasyon öğrencilerinden daha yüksek dijital okuryazarlık seviyesine sahip olduğunu tespit ederek internet kullanım sıklığının dijital okuryazarlık seviyesine olumlu katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Ng (2012: 1065-1078) tarafından geliştirilen bir dijital okuryazarlık ölçeği Avustralya'daki bir üniversitenin öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerini belirlemede kullanılmıştır. Aynı ölçek Türkçeleştirilerek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerini belirlemede kullanılmıştır (Hamitoğlu vd., 2017: 408; Üstündağ vd., 2017: 19). Elçi ve Sarı (2016: 87) ise, bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin dijital okuryazarlık, dijital güvenlik, dijital iletişim ve dijital vatandaşlık boyutlarına kazandırdığı bilgi ve becerileri araştırmıştır. Bir başka çalışmada, Türkiye'de ve Kazakistan'da öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyeleri araştırılmıştır. Türkiye'deki öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda Kazakistan'daki öğretmen adaylarına göre daha yeterli gördüğü ifade edilmiştir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018: 21). Pala ve Başbüyük (2020: 897), ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri seviyelerini

araştırarak öğrencilerin bilgisayar-tablet sahipliği, internet sahipliği, internet kullanım süresi ve yaşadığı şehre göre dijital okuryazarlık beceri seviyelerinde farklılıklar olduğunu ancak cinsiyete göre dijital okuryazarlık seviyelerinde bir farklılık olmadığını vurgulamıştır. Sakal (2020: 41) ise dijital yerliler olan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerini araştırarak Güneydoğu Anadolu bölgesindeki şehirlerden gelen öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyesinin diğerlerine kıyasla daha düşük olduğunu vurgulamıştır.

Bilgisayar teknolojilerinin kullanımında kişilere maddi veya manevi zarar verebilecek birçok güvenlik tehdidi de bulunmaktadır. Bu tehditler (Çakır ve Kesler, 2012: 552);

- Virüs, solucan, truva atı, sahte antivirüs, klavye okuyucu gibi zararlı yazılımlar (malware),
 - Kişisel verilerin başkaları tarafından ele geçirilmesi,
 - Transfer edilen verilerin, üçüncü kişilerce değiştirilerek manipüle edilmesi,
 - Bir ağın veya sistemin hizmetinin durdurulması,
 - Sahtekârlık, taklit ve istihbarat amaçlı suç sayılabilecek faaliyetlerin yapılması,
 - İnternet tarayıcı, kamera ve mikrofonun gizlice takip edilmesi,
- şeklinde ifade edilebilir.

Bilgi güvenliğini tehdit eden bu unsurlar kötücül yazılım temizleyici (antimalware), şifreleme araçları, güvenlik duvarları (firewalls), otomatik böcek bulma programları (fuzzers), saldırı tespit sistemleri, port tarayıcılar, kablosuz ağ araçları ve güvenliğe odaklanan işletim sistemi gibi çeşitli araçlar kullanılarak etkisizleştirilebilir (Baykara vd., 2013: 236). Sosyal ağların kullanımında ortaya çıkabilecek, mahremiyeti ve kişisel veri güvenliğini bozan tehdit unsurları da bulunmaktadır. Bu güvenlik tehditleri; kimlik hırsızlığı, sahte profil çoğaltma, dolandırıcılık, sahte ürün satışı, iletişimin gizliliğini ihlal etme ve sosyal ağlar üzerinden zararlı içeriklerin tıklanması şeklinde sıralanmaktadır (Erdoğan ve Bahtiyar, 2014: 268). Bunun gibi sosyal ağlarda ortaya çıkabilecek güvenlik tehditleri Yavanoğlu vd. (2012: 15) tarafından örneklendirilerek sosyal ağ sitelerinin genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Yine Yıldırım ve Varol (2013: 11) iki üniversitenin öğrenci ve çalışanlarının sosyal ağlardaki güvenlik durumlarıyla ilgili bir alan çalışması yapmıştır. Araştırmacılar, araştırmalarındaki katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal ağlardaki güvenliğin yeterli

olmadığını düşündükleri halde katılımcıların yarısından fazlasının zararlı yazılımlar için antivirüs kullanmadığını vurgulamıştır.

Şahinaslan vd. (2009: 189), bilgi güvenliği konusunda eğitim vermek isteyen kurumlar veya eğitim almak isteyen bireyler için bilgi güvenliği tehditleri ve bunlara karşı alınacak önlemleri kapsayan bir çalışma sunmuşlardır. Keser ve Güldüren (2015: 1167), bilgi güvenliği konusunda kullanıcıların farkındalık seviyelerini belirlemek amacıyla “saldırı ve tehditler” ile “kişisel verilerin korunması” kapsamında iki boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir. Tekerek ve Tekerek (2013: 61) tarafından Kahramanmaraş ilindeki yaklaşık 2500 öğrenciye bilgi ve bilgisayar güvenliği konusundaki farkındalıklarını araştırmak amacıyla bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bu konuda yetersiz kaldığı ileri sürülerek bu konudaki eğitimlerin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Beder ve Ergün (2015: 36), ortaokul öğrencilerinin güvenli internet kullanım durumlarını araştırarak öğrencilerin internetin güvenlik riskleri konusunda yeterli bilince sahip olduklarını buna karşın yine de öğrencilerin bilinç seviyesini arttırmak için eğitimlerin de artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akgün ve Topal (2015: 98), kendi geliştirdikleri bilişim güvenliği ölçeğiyle son sınıftaki öğretmen adaylarının bilişim güvenliği farkındalıklarını araştırmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarına kapsamlı bir bilişim güvenliği eğitimi verilmesi gerektiğini önermiştir. Gökmen ve Akgün (2015: 61), dört farklı üniversitede bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümünü okuyan öğretmen adaylarının bilişim güvenliği konusundaki bilgi seviyelerini incelemiştir. Araştırmacılar, BÖTE öğretmen adaylarının bu konuda yeterli seviyede olmadığını belirterek BÖTE bölümünde bilişim güvenliği dersinin okutulmasını tavsiye etmiştir.

Bilişim ile ilgili bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin siber güvenlik davranışları incelenerek öğrencilerin siber güvenliği sağlayacak davranışlara sahip olduğu anlaşılmıştır (Karacı vd., 2017: 2079). Öğretmenlerin bilgi güvenliği konusundaki farkındalıklarıyla ilgili yapılan bir çalışmada, Balıkesir ilinde görev yapan öğretmenlerin dijital veri güvenlik farkındalığının oldukça yüksek olduğu belirtilmiştir (Yılmaz vd., 2016: 26). Bir başka çalışmada, belirli bir hedef kitle belirlemeksizin Antalya il merkezinde yaşayan bireylerin bilgi güvenliği farkındalığı incelenerek katılımcıların çoğunun bilgisayarlarını korumak için antivirüs yazılımı kullanmasına karşın mobil cihazlarda aynı önemi göstermediği ifade edilmiştir (Çetin, 2014: 102). Derin ve Gençoğlu (2020: 160), 400 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları bilgi güvenliği farkındalığı çalışmalarında öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, bilgisayar kullanım süresi ve bilgisayarı kullanım amaçlarına göre bilgi güvenliği farkındalığı konusunda anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Gökçearslan vd. (2021: 365) yaptıkları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri dersini alma durumlarına göre bilgi farkındalığını ölçerek bu dersi alanların dersten edindikleri kazanımlar

oranında bilgi güvenliği farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Keser ve Yayla (2021: 9) da FATİH projesinde yer alan okullarda görevli 1355 öğretmenin katıldığı çalışma ile FATİH projesinin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin diğerlerine göre bilgi güvenliği farkındalığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin yaşları arttıkça bilgi güvenliği farkındalık seviyelerinin azaldığını vurgulamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlık seviyelerinde öğrencilerin demografik özelliklerine ve sosyal ortamlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin internet ve sosyal medya kullanım süreleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları nasıldır?
- Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık durumları nasıldır?
- Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık durumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, internet ve sosyal medya kullanım süreleri ile yaşadıkları şehre (büyükşehir ve şehir) göre nasıl değişmektedir?
- Öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile bilgi güvenliği farkındalıkları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel araştırma modeline uygun olarak düzenlenmiştir. İlişkisel araştırma modeli, değişkenlerin birbiriyle ilişkilerinin olup olmadığını ya da birinin diğerine etkisine etki derecesini belirlemeyi esas alır (Karasar, 2006). Bu tür araştırmaların en önemli amaçlarından biri, varsa değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyarak önemli davranışları anlamaktır (Fraenkel vd., 2012: 13). Yapılan çalışmada bu yöntemin kullanılma nedeni, araştırmadaki değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerinin incelenecek olmasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırma 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Gaziantep ve Kilis illerinden rastgele örnekleme yoluyla seçilen dört farklı lisede öğrenim gören 489 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2019 yılının Ekim ayında toplanmıştır. Araştırma için anket formu öğrencilere elektronik ortamda gönderilmiş ve öğrencilerin anketi doldurması kendi isteğine/gönüllülük esasına göre olmuştur. Anket formlarından elde edilen verilerden yola çıkarak; 17 öğrencinin formu eksik ya da hatalı doldurması, 11 öğrencinin de soruların tamamında aynı sıradaki seçeneği işaretlemesi nedeniyle bu 28 form değerlendirmeye alınmamıştır. Bu işlemler sonucunda 461 kişilik bir katılımcı grubundan veriler toplanmış ve bu veriler değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı üç bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, alan türü, öğrenim gördüğü şehir, günlük internet ve sosyal medya kullanım sürelerini içeren sosyo-demografik bir alan yer almaktadır. İkinci bölümde Dönmez (2019: 66)'in hazırlamış olduğu, öğrencilerin dijital okuryazarlık durumlarını belirlemeye yönelik "dijital okuryazarlık anketi" bulunmaktadır. Yedi maddelik bu anket, beşli likert tipi yapıya sahiptir (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum). Anketin görünüş ve kapsam geçerliği yapılmış ve uygulama öncesi hedef kitleden seçilen bir grup öğrenci üzerinde pilot uygulaması yapılarak soruların anlaşılabilirliği de kontrol edilmiştir. Son bölümde ise öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıklarını ortaya çıkarmak amacıyla Güldüren vd. (2016: 685-686) tarafından geliştirilen "bilgi güvenliği farkındalık ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek; 'saldırı ve tehditler', 'mahremiyet' ve 'kişisel verilerin korunması' olmak üzere üç alt boyuttan ve 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı 0.955 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada "İstatistiksel Analizler SPSS 18.0" paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde aşağıdaki istatistik test etme teknikleri kullanılmıştır.

- Katılımcıların demografik özellikleri ile günlük internet ve sosyal medya kullanım sürelerine ilişkin bilgiler için betimsel analizler yapılmıştır.
- Öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları ile bilgi güvenliği farkındalık durumları tespit etmek amacıyla ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) tablosu oluşturulmuştur.
- Verilerin analizine başlamadan önce parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılması için öncül kriterlerinden normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov testi, grup varyanslarının homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda verilerin parametrik dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>.05$).
- Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı durumunun cinsiyet ve öğrenim gördüğü şehre göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi kullanılmıştır.
- Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı durumunun sınıf düzeyine, internet ve sosyal medya kullanım sürelerine göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.
- Öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ile bilgi güvenliği farkındalığı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularındaki sıra izlenerek öğrencilerin demografik özellikleri ile internet ve sosyal medya kullanım süreleri, dijital okuryazarlık durumu, bilgi güvenliği farkındalığı durumu ve dijital okuryazarlığı ile bilgi güvenliği farkındalığı arasındaki ilişki alt başlıklar halinde incelenmiştir.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri İle İnternet Ve Sosyal Medya Kullanım Süreleri

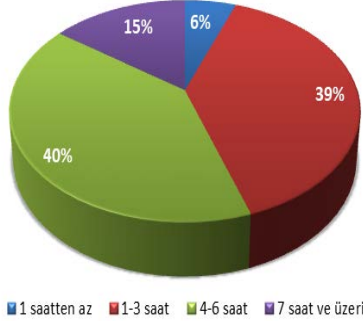
Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılım değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Dağılımları

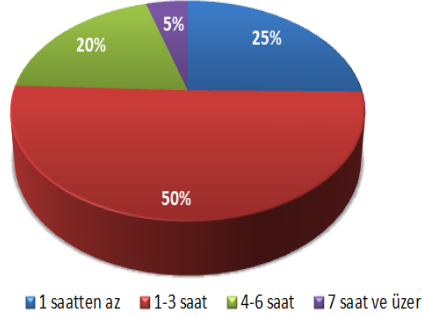
Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	246	53.4
	Erkek	215	46.6
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	161	34.9
	10. Sınıf	153	33.2
	11. Sınıf	68	14.8
	12. Sınıf	79	17.1
Öğrenim Gördüğü İl	Şehir	291	63.1
	Büyükşehir	170	36.9
	Toplam	461	100

Tablo 1’den de görülebileceği üzere; araştırmaya 246’sı (%53.4) kadın, 215’i (%46.6) erkek olmak üzere toplam 461 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %34.9’u 9.sınıf, %33.2’si 10.sınıf, %14.8’i 11.sınıf ve %17.1’i 12.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %63.1’i şehirde, %36.9’sı ise büyükşehirde öğrenim görmektedir.

Araştırma öncesinde ayrıca öğrencilerin internet ve sosyal medya kullanım süreleri tespit edilmek istenmiştir. Buna ilişkin bulgular Şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin İnternet Kullanım Süreleri



Şekil 2. Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanım Süreleri

Şekil 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %6’sı günde bir saatten daha az, %39’u günde 1-3 saat, %40’ı günde 4-6 saat ve %15’i günde 7 saat ve üzerinde internet kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %25’i günde bir saatten daha az, %50’si günde 1-3 saat, %20’si günde 4-6 saat ve %5’i günde 7 saat ve üzerinde sosyal medya kullanmaktadır (Şekil 2).

Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Durumu

Araştırma kapsamında öğrencilerin dijital okuryazarlık durumlarını belirlemek amacıyla kullanılan ankete verdikleri cevaplarla ilgili olarak ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Bu duruma ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Durumuyla İlgili Verilerin Dağılımı

NO	Dijital Okuryazarlıkla ilgili Maddeler	Ort. (\bar{X})	Standart Sapma (ss)
M1-	Yeni teknolojileri takip ederim.	3.71	1.012
M2-	Bilişim teknolojileri araçlarını kullanırken bir sorunla karşılaştığımda nasıl çözeceğimi bilirim.	3.40	1.033
M3-	Bilişim teknolojilerini kullanma konusunda yeterli becerilere sahibim.	3.42	1.068
M4-	Yeni teknolojileri kolay öğrenirim.	4.01	0.993
M5-	Dijital ortamda arkadaşlarımla işbirliği yaparak çalışmalar yaparım.	3.34	1.187
M6-	Dijital ortamda elde ettiğim bilgilerin güvenilir olduğu konusunda kendime güvenirim.	3.18	1.077
M7-	Ders çalışırken/ödev hazırlarken bilişim teknolojileri araçlarını kullanırım. (dijital sunumlar, eğitim portalleri, bloglar vb.)	4.10	1.064

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık durumlarının genel anlamda olumlu olduğu ve ankete verdikleri cevapların “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları durumlar “Ders çalışırken/ödev hazırlarken bilişim teknolojileri araçlarını kullanırım” (\bar{X} =4.10) ve “Yeni teknolojileri kolay öğrenirim.” (\bar{X} =4.01) şeklindedir. En düşük ortalamaya sahip oldukları durum ise “Dijital ortamda elde ettiğim bilgilerin güvenilir olduğu konusunda kendime güvenirim.” (\bar{X} =3.18) maddesidir.

Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalıkları

Araştırma kapsamında öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık durumlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğe verdikleri cevaplarla ilgili olarak ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Bu duruma ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalığı Durumuyla İlgili Verilerin Dağılımı

Faktörler	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (ss)
Saldırı ve tehditler	48.09	20.601
Mahremiyet	36.54	11.742
Kişisel verilerin korunması	21.17	5.443
Ölçek Tamamı	105.80	34.551

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığına ilişkin aldıkları toplam puanlarının 105.80 olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Yine Tablo 3'te ölçeğin alt faktörlerinden elde edilen puanlar incelendiğinde, öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığının 'saldırı ve tehditler' alt faktöründe en yüksek ($\bar{X}=48.09$), 'kişisel verilerin korunması' alt faktöründe en düşük ($\bar{X}=21.17$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı durumunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu sonuca ilişkin çıktılar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bilgi Güvenliği Farkındalığının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Saldırı ve tehditler	Erkek	215	53.72	20.897	459	5.668	0.000
	Kadın	246	43.17	19.061			
Mahremiyet	Erkek	215	38.91	11.308	459	4.123	0.000
	Kadın	246	34.46	11.744			
Kişisel verilerin korunması	Erkek	215	21.82	5.409	459	2.391	0.017
	Kadın	246	20.61	5.420			
Genel Ortalama	Erkek	215	114.44	34.722	459	5.161	0.000
	Kadın	246	98.24	32.639			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinde aldıkları ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ve bu fark erkek öğrenciler lehinedir, [$t(459)=5.161$, $p<.05$]. Buna göre, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=114.44$) bilgi güvenliği farkındalığı, kadın öğrencilere ($\bar{X}=98.24$) göre daha yüksektir. Diğer taraftan, cinsiyet değişkenine göre bilgi güvenliği

farkındalıklarının “saldırı ve tehditler” [$t(459)=5.668$; $p<.05$], “mahremiyet” [$t(459)=4.123$; $p<.05$] ve “kişisel verilerin korunması” [$t(459)=2.391$; $p<.05$] alt faktörlerine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı durumunun yaşadıkları şehre (büyükşehir ve şehir) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Bilgi Güvenliği Farkındalığının Yaşadıkları Şehre (Büyükşehir ve Şehir) Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Kategori	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Saldırı ve tehditler	Büyükşehir	170	49.74	22.181	459	1.314	0.189
	Şehir	291	47.12	19.595			
Mahremiyet	Büyükşehir	170	37.25	11.873	459	0.994	0.321
	Şehir	291	36.12	11.665			
Kişisel verilerin korunması	Büyükşehir	170	21.35	5.302	459	0.541	0.589
	Şehir	291	21.07	5.529			
Genel	Büyükşehir	170	108.34	36.323	459	1.207	0.228
Ortalama	Şehir	291	104.31	33.446			

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları şehre (büyükşehir ve şehir) göre bilgi güvenliği farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır, [$t(459)=1.207$, $p>.05$]. Bu bağlamda, büyükşehirde yaşayan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı ortalama puanları 108.34 iken, şehirde yaşayan öğrencilerin ise 104.31’dir. Diğer taraftan, yaşadıkları şehre göre bilgi güvenliği farkındalıklarının “saldırı ve tehditler” [$t(459)=1.314$; $p>.05$], “mahremiyet” [$t(459)=0.994$; $p>.05$] ve “kişisel verilerin korunması” [$t(459)=0.541$; $p>.05$] alt faktörlerinde aldıkları puanlara göre de anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı ve alt faktörlerden aldıkları puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Buna yönelik analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Bilgi Güvenliği Farkındalığının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Saldırı ve tehditler	9. Sınıf	161	47.78	21.273	3-457	0.718	0.541
	10. Sınıf	153	49.67	20.910			
	11. Sınıf	68	45.32	20.354			
	12. Sınıf	79	48.03	18.842			
Mahremiyet	9. Sınıf	161	36.68	12.136	3-457	1.609	0.186
	10. Sınıf	153	37.62	11.219			
	11. Sınıf	68	33.88	12.489			
	12. Sınıf	79	36.43	11.101			
Kişisel verilerin korunması	9. Sınıf	161	20.86	5.252	3-457	2.117	0.097
	10. Sınıf	153	22.00	5.145			
	11. Sınıf	68	20.19	6.299			
	12. Sınıf	79	21.05	5.482			
Genel Ortalama	9. Sınıf	161	105.32	35.325	3-457	1.313	0.270
	10. Sınıf	153	109.29	34.146			
	11. Sınıf	68	99.40	35.978			
	12. Sınıf	79	105.51	32.189			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinde aldıkları ortalama puanların sınıf düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(3-457)=1.313; p>.05]. Sınıf düzeyine göre bilgi güvenliği farkındalıklarının “saldırı ve tehditler” [F(3-457)=0.718; p>.05], “mahremiyet” [F(3-457)=1.609; p>.05] ve “kişisel verilerin korunması” [F(3-457)=2.117; p>.05] alt faktörlerinde aldıkları puanlara göre de anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı ve alt faktörlerden aldıkları puanlarının internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediği de incelenmiştir. Bu kapsamda tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Bilgi Güvenliği Farkındalığının İnternet Kullanım Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Süre	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Saldırı ve tehditler	1 saatten az	26	38.96	18.64	3-457	6.819	0.000	4-1
	1-3 saat	181	46.53	18.81				4-2
	4-6 saat	185	47.50	21.01				4-3
	7 saat ve üzeri	69	57.17	22.14				
Mahremiyet	1 saatten az	26	33.42	12.92	3-457	3.027	0.052	
	1-3 saat	181	35.70	11.34				
	4-6 saat	185	36.42	11.98				
	7 saat ve üzeri	69	40.22	11.12				
Kişisel verilerin korunması	1 saatten az	26	20.15	5.92	3-457	3.446	0.017	4-2
	1-3 saat	181	20.74	5.10				
	4-6 saat	185	21.05	5.63				
	7 saat ve üzeri	69	23.03	5.36				
Genel Ortalama	1 saatten az	26	92.54	33.09	3-457	6.026	0.000	4-1
	1-3 saat	181	102.97	31.91				4-2
	4-6 saat	185	104.97	35.42				4-3
	7 saat							

7 saat	69	120.4	35.70
ve		2	
üzeri			

Analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri arasında internet kullanım sürelerine göre “saldırı ve tehditler” [F(3–457)=6.819; p<.05] ve “kişisel verilerin korunması” [F(3–457)=3.446; p<.05] alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmış, ancak “mahremiyet” [F(3–457)=3.027; p>.05] alt faktöründe anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinde aldıkları ortalama puanlarında internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [F(3–457)=6.026; p<.05]. Anlamsal farklılıkların hangi süreler arasında olduğunu tespit etmek için ikili karşılaştırma Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre, “saldırı ve tehditler” alt faktöründe interneti “1 saatten az”, “1-3 saat”, “4-6 saat” kullananlar ile “7 saat ve üzeri” kullanan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık interneti “7 saat ve üzeri” kullanan öğrencilerin lehinedir. “Kişisel verilerin korunması” alt faktöründe ise interneti “1-3 saat” kullananlar ile “7 saat ve üzeri” kullanan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine bu alt faktörde de interneti “7 saat ve üzeri” kullanan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinde alınan ortalama puanların interneti “1 saatten az”, “1-3 saat”, “4-6 saat” kullananlar ile “7 saat ve üzeri” kullanan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar da tespit edilmiştir. Analiz sonucunda, interneti “7 saat ve üzeri” kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulgular ışığında interneti “7 saat ve üzeri” kullanan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı ve alt faktörlerden aldıkları puanlarının sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Buna yönelik analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Bilgi Güvenliği Farkındalığının Sosyal Medya Kullanım Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Süre	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Saldırı ve tehditler	1 saatten az	116	47.79	22.54	3-457	0.385	0.764
	1-3 saat	233	47.85	20.72			
	4-6 saat	91	47.98	18.24			
	7 saat ve üzeri	21	52.81	18.31			
Mahremiyet	1 saatten az	116	36.41	12.68	3-457	0.175	0.914
	1-3 saat	233	36.28	11.94			
	4-6 saat	91	37.08	10.21			
	7 saat ve üzeri	21	37.71	11.01			
Kişisel verilerin korunması	1 saatten az	116	20.66	5.69	3-457	0.649	0.584
	1-3 saat	233	21.27	5.41			
	4-6 saat	91	21.34	5.02			
	7 saat ve üzeri	21	22.19	6.32			
Genel Ortalama	1 saatten az	116	104.85	37.94	3-457	0.327	0.806
	1-3 saat	233	105.41	34.90			
	4-6 saat	91	106.40	29.69			
	7 saat ve üzeri	21	112.71	31.99			

Analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinde aldıkları ortalama puanların sosyal medya kullanım sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır [$F(3-457)=0.327$; $p>.05$]. Aynı şekilde öğrencilerin sosyal medya kullanım sürelerine göre bilgi güvenliği farkındalıklarının “saldırı ve tehditler” [$F(3-457)=0.385$; $p>.05$], “mahremiyet” [$F(3-457)=0.175$; $p>.05$] ve “kişisel verilerin korunması” [$F(3-457)=0.649$; $p>.05$] alt faktörlerinde aldıkları puanlara göre de anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ışığında öğrencilerin sosyal medya kullanım sürelerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalığı ile Dijital Okuryazarlığı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ile bilgi güvenliği farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Korelasyon katsayısını (r) değerlendirmede; $r < 0.2$ ise “çok düşük ilişki yada korelasyon yok”, 0.2-0.4 arasında “düşük”, 0.4-0.6 arasında “orta”, 0.6-0.8 arasında “yüksek” ve $0.8 > r$ ise “çok yüksek korelasyon” kabul edilmiştir (Yıldız ve Güneş, 2017). Değişkenler arasındaki ilişkinin durumu Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Bilgi Güvenliği Farkındalığı ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki

Değişkenler (Dijital Okuryazarlıkla ilgili Maddeler)	Bilgi güvenliği farkındalığı (r)	p
Yeni teknolojileri takip ederim.	0.419*	0.00
Bilişim teknolojileri araçlarını kullanırken bir sorunla karşılaştığımda nasıl çözeceğimi bilirim.	0.617*	0.00
Bilişim teknolojilerini kullanma konusunda yeterli becerilere sahibim.	0.578*	0.00
Yeni teknolojileri kolay öğrenirim.	0.497*	0.00
Dijital ortamda arkadaşlarımla işbirliği yaparak çalışmalar yaparım.	0.378*	0.00
Dijital ortamda elde ettiğim bilgilerin güvenilir olduğu konusunda kendime güvenirim.	0.411*	0.00
Ders çalışırken/ödev hazırlarken bilişim teknolojileri araçlarını kullanırım. (dijital sunumlar, eğitim portalleri, bloglar vb.)	0.377*	0.00

(*): $p < .05$

Yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ile bilgi güvenliği farkındalıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, dijital okuryazarlık anketinde yer alan ikinci madde ile bilgi güvenliği farkındalığı arasında yüksek düzeyde [$r=0.617$, $p < .05$] bir ilişki vardır. Ankette yer alan birinci [$r=0.419$, $p < .05$], üçüncü [$r=0.578$, $p < .05$], dördüncü [$r=0.497$, $p < .05$] ve altıncı [$r=0.411$, $p < .05$] maddeler ile bilgi güvenliği farkındalığı arasında orta düzeyde korelasyon vardır. Ayrıca ankette yer alan beşinci [$r=0.378$, $p < .05$] ve yedinci [$r=0.377$, $p < .05$] maddeler ile bilgi güvenliği farkındalığı arasında düşük düzeyde ilişki vardır (Tablo 9).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Prensky (2001: 2), günümüz öğrencilerinin radikal bir değişim göstererek onları dijital teknolojileri aktif olarak kullanan dijital yerliler olarak ifade etmiştir. Bu öğrenci nesline hitap eden öğretmenler için de yaşları itibariyle dijital dünyada doğmayarak sonradan bu dili konuşmayı öğrendiklerinden “dijital göçmenler” kavramını kullanmıştır. Dijital yerlilerin sayısının her geçen gün arttığı ve dijital teknolojiyle insanoğlunun artık 2-3 yaşlarında buldukları düşünüldüğünde; ebeveynler, öğretmenler ve öğrenciler açısından dijital teknolojilerin bilinçli kullanımı ve bu teknolojinin kullanımında yaşanacak problemlere karşı alınacak tedbirler hayati önem arz etmektedir (Kurt vd., 2013: 1). Diğer taraftan, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimindeki eşitsizlik olarak ifade edilen “dijital uçurum” kavramından (Öztürk, 2002: 2), gelişmişlik olarak farklı şehirlerde, farklı semtlerde yaşayan, farklı ekonomik imkânlarla sahip öğrencilerin bu eşitsizlikten kaynaklı olarak dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı gibi alanlardaki seviyelerinin de aynı olmayacağını söylemek yanlış olmaz.

Yapılan çalışmada, kalkınmada bölgesel farklılıklara sahip olan TRC1 Bölgesi'nde Kilis ve Gaziantep şehirlerindeki ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlık seviyeleri araştırılarak öğrencilerin bu becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, internet ve sosyal medya kullanım süreleri ile yaşanan şehir açısından bilgi güvenliği farkındalık durumları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkları ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin genel anlamda ortanın üstünde olduğu görülmektedir. Bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinin en yüksek puanı 180'dir. Ölçek toplam puanının ve alt faktörlerin puanı arttıkça katılımcıların bilgi güvenliği farkındalıkları da artmaktadır (Güldüren vd., 2016: 693-694). Bilgi güvenliği konusundaki farkındalıkları incelendiğinde, öğrencilerin 105.80 puanla ortalamanın üstünde bir seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıklarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında ise, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bu bakımdan araştırmanın cinsiyetle ilgili bulguları Dönmez (2019: 35-39), Öztezcan ve Çetinkaya (2017: 65-66) ile Güldüren vd. (2016: 692), bilgi güvenliği farkındalığı çalışmalarının sonuçlarıyla da uyumludur. Mahremiyet ve kişisel verilerin korunması alt faktörlerinde erkek öğrencilerin puanı, kadın öğrencilerden çok az bir farkla daha yüksek hesaplanmıştır. Dahası, erkek öğrencilerin saldırı ve tehditler alt faktörü açısından bilgi güvenliği farkındalığı yaklaşık %25 gibi bir oranla kadın öğrencilerden daha yüksek hesaplanmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni olarak; erkek öğrencilerin okul dışında arkadaşlarıyla birlikte bilgisayar ve internet kullanımı amacıyla internet kafelere

kadın öğrencilere göre daha kolay gidebildiği, kadın öğrencilerden daha erken yaşlarda ev ve okul dışında teknolojiye erişme imkânına sahip olmaları söylenebilir. Yine öğrencilerin sınıf seviyelerine göre bilgi güvenliği farkındalıklarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkları yaşadıkları şehre göre de farklılık göstermemiştir. Buradan bölgesel gelişmişlikte farklılık gösteren şehirlerde öğrencilerin dijital teknolojilere erişiminde artık pek bir farklılık yaşanmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra günlük internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığının diğerlerine göre anlamlı bir farkla yüksek olduğu görülmüştür. Ancak günlük sosyal medya kullanım süresinin öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık seviyelerini etkilemediği anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ile bilgi güvenliği farkındalıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyeleri arttıkça bilgi güvenliği farkındalıkları da arttığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin dijital teknolojilerin kullanımı konusunda genel olarak yeterli seviyede olduğu ancak bilgi güvenliği bakımından aynı seviyede olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum dijital yerli olarak dünyaya gelen yeni neslin, siber zorbalık, kişisel verilerin mahremiyetinin ihlali, teknoloji bağımlılığı gibi birçok önemli problemle karşılaşma riskini de beraberinde getirmektedir. Özellikle kadınların erkeklerden daha çok mahremiyet ve güvenliğe ihtiyaç duyduğu günümüzde tüm öğrencilerin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalıklarını arttırmak, öğrencilerin hayatı boyunca karşılaşabilecekleri siber tehditlere karşı hayati derecede önemlidir. Çünkü sosyal medya ve internet aracılığıyla birbirini hiç tanımayan insanların iletişim kurması ve bu iletişimden taraflardan birinin zarar görmesi artık oldukça sık rastlanır bir durum haline gelmiştir. Bireylerin bilgi güvenliği konusunda gerekli tedbirleri alabilmesi için sorumluluk öncelikle ailede ve ebeveynlerde başlamaktadır. Ebeveynler dijital okuryazarlık, bilgi güvenliği ve siber tehditler gibi konularda öncelikle kendileri yeterli bilince sahip olmalı, sonrasında çocuklarını bu konuda bilinçli ve duyarlı yetiştirmelidir. Aynı zamanda temel eğitim ve orta eğitimin çeşitli seviyelerinde öğretmen ve öğrencilere bu konuda verilecek eğitimler ile gerekli bilinç sağlanmalıdır. Dijitalleşme süreciyle birlikte artık “dijital vatandaş” kavramı da ortaya çıkmıştır. Vatandaşlarının interneti bilinçli, güvenli ve etkili kullanabilmesiyle dijital vatandaşlık algısını güçlendirmesi için devletlerin de bu konuda eğitim ve hukuk alanında düzenlemeler yaparak gerekli tedbirleri alma sorumluluğu bulunmaktadır (Çubukçu ve Beyzan, 2013: 172).

Yapılan araştırmada, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadıkları şehir ile internet ve sosyal medya kullanım sürelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalıkları kalkınmada bölgesel dezavantajı bulunan Kilis ve Gaziantep illeri perspektifinde değerlendirilmiştir. Böylelikle dijital okuryazarlık ve bilgi

güvenliği farkındalığı çalışmalarına dijital uçurum perspektifinde yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır. Gelecek çalışmalarda, birden fazla bölgede farklı şehirlerde yaşayan ortaöğretim veya yükseköğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalıkları araştırılabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilgi güvenliği farkındalıkları eşzamanlı olarak araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, Ö. ve Topal, M. (2015). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin bilişim güvenliği farkındalıkları: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 98-121.
- Baykara, M., Daş, R. ve Karadoğan, İ. (2013, 20-21 Mayıs). *Bilgi güvenliği sistemlerinde kullanılan araçların incelenmesi*. 1st International Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS'13), 231-239. Elazığ, Turkey. <http://web.firat.edu.tr/mbaykara/bg.pdf>
- Beder, A. ve Ergün, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin güvenli internet kullanım durumlarının belirlenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(27), 23-41.
- Çakır, S. ve Kesler, M. (2012). *Bilgisayar güvenliğini tehdit eden virüsler ve antivirüs yazılımları*. XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 551-558. <https://ab.org.tr/ab12/bildiri/82.pdf>
- Çetin, H. (2014). Kişisel veri güvenliği ve kullanıcıların farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(29), 86-105.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Derin, M. A. ve Gençoğlu, M. T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 38, 159-181. <https://doi.org/10.17134.khosbd.813459>.
- Dönmez, G. (2019). *Lise öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Elçi, A. C., ve Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Erdoğan, G., ve Bahtiyar, Ş. (2014, 5-7 Şubat). *Sosyal ağlarda güvenlik*. XVI. Akademik Bilişim Konferansı, 267-272. https://ab.org.tr/ab14/kitap/erdogan_bahtiyar_ab14.pdf
- Fraenkel, J. R., Norman E. W. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Edt.) Mcgraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, New York.
- Gökçearslan, Ş., Günbatır, M. S. ve Sarıtepeci, M. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 354-373. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.867015>.
- Gökmen, Ö. F. ve Akgün, Ö. E. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bilişim güvenliği bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 61-84.
- Güldüren, C., Çetinkaya, L. ve Keser, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online* 15(2), 682-695.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi* 18(1), 408-429.
- Karacı, A., Akyüz, H. İ. ve Bilgici, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin siber güvenlik davranışlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2079-2094.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, H. ve Güldüren, C. (2015). Bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1167-1184.
- Keser, H. ve Yayla, H. G. (2021). FATİH projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 50(229), 9-40.

- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Kurt, A. A., Günüç, S., and Ersoy, M. (2013). The current state of digitalization: Digital native, digital immigrant and digital settlers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 1-22.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Öztezcan, B. A., ve Çetinkaya, A. (2017). Bilgi güvenliği farkındalığı üzerine bir araştırma: Marmara Üniversitesi örneği. *Ulusal Multidisipliner Hakemli Sosyal Bilimler ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 56-71.
- Öztürk, L. (2002). Dijital uçurumun küresel boyutları. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921. <https://doi.org/10.30703/cije.672882>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Sakal, M. (2020, 9-11 Aralık). *Dijital yerlilerin dijital okuryazarlık düzeyleri*. 7. Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri Konferansı Sağlık Bilişimi ve Analitiği. 41-49. <http://2020.imisc.net>
- Şahinaslan, E., Kandemir, R., ve Şahinaslan, Ö. (2009, 11-13 Şubat). *Bilgi güvenliği farkındalık eğitimi örneği*. XI. Akademik Bilişim Konferansı, 189-194. https://ab.org.tr/ab09/kitap/sahinaslan_kandemir_AB09.pdf
- Tekerek, M., and Tekerek, A. (2013). A research on students' information security awareness. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 61-70.

- Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yavanoğlu, U., Sağıroğlu, Ş. ve Çolak, İ. (2012). Sosyal ağlarda bilgi güvenliği tehditleri ve alınması gereken önlemler. *Politeknik Dergisi*, 15(1), 15-27.
- Yıldırım, N. ve Varol, A. (2013). Sosyal ağlarda güvenlik: Bitlis Eren ve Fırat Üniversitelerinde gerçekleştirilen bir alan çalışması. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi*, 6(1), 1-11.
- Yıldız, N. Ç. ve Güneş, M. Ş. (2017). Örgütsel stresin, örgütsel sessizlik ve tükenmişlik ölçeği üzerine etkisi: Eczane çalışanları üzerinde bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 45-66.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45.

Reflective Tools in an English Language Teaching Context: Contributions, Challenges and Recommendations ¹

Hülya TUNCER

Dr., Çukurova University
Faculty of Education, English Language Teaching Department
hulyatncr@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8536-6471>

Yonca ÖZKAN

Prof. Dr., Çukurova University,
Faculty of Education, English Language Teaching Department
yoncacaylakliozkan@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5279-4568>

Abstract

Learning and teaching are the essential inseparable components of any educational contexts, both of which can be facilitated by the utilization of reflective tools. Such tools enhance learners' reflective thinking skills which constitutes a solid base for constructivist learning settings. Constructivist language learning environments require teachers and learners to reflect on classroom dynamics utilizing appropriate tools. There are numerous reflective teaching tools to encourage the learners to learn more, research more, and be more open and curious about learning elements. Once these tools are utilized at an optimum level, the educational settings would yield fruitful and constructive outputs. From a constructivist stance, this study reviews four reflective tools - diaries, videos, portfolios/e-portfolios, and blogs- concerning ELT and language teacher education. This study involves a descriptive and comprehensive look by highlighting each reflective tool's impact on the partakers of the targeted educational settings. The study also presents some guidelines on how to utilize and integrate those reflective tools in ELT contexts.

Anahtar Kelimeler: Reflective Learning, Reflective Tools, Diary, Video, Portfolio/e-portfolio, Blog.

¹ Article Arrival/Acceptance Date: 08.01.2020 / 18.04.2021

Reference Information: Tuncer, H. and Özkan, Y. (2021). Reflective tools in an English language teaching context: contributions, challenges and recommendations. *Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences*, 18(1), 181-204. DOI: 10.33437/ksusbd.671482

İngiliz Dili Eğitimi Bağlamında Kullanılan Yansıtıcı Öğretim Araçları: Katkıları, Sınırlılıkları ve Öneriler

Öz

Öğrenme ve öğretim birbiriyle iç içe geçmiş kavramlar olup her ikisi de yansıtıcı öğretim araçları ile pekiştirebilmektedir. Bu türdeki öğretim araçları yabancı dil öğrencilerinin yansıtıcı düşünce becerilerini geliştirerek onların daha sağlam temellerle düşünce gücünü artırmada ivme kazandırmaktadır. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı bağlamında gerek öğretmen gerek öğrenciler yansıtıcı araçlarla sınıf içi yansıtıcı düşünce ortamına katkıda bulunabilmektedir. Alanda, farklı özelliklerde yansıtıcı öğretim araçları mevcuttur. Yansıtıcı öğretim araçları, eğitim ortamında en uygun şekilde kullanıldığında eğitim öğretim ortamına verimli çıktılar sağlamaktadır. Bu çalışma, Yapılandırmacı Kuram Bağlamında dört ana yansıtıcı öğretim aracını (günlük, video, portfolyo/e-portfolyo, blog) İngiliz Dili Eğitimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme bağlamında ele almaktadır. Bu çalışma, anılan bu yansıtıcı öğretim araçlarının dil öğrenimi ve öğretmen yetiştirme üzerine etkisini betimleyici bir bakış açısıyla eğitim düzleminde çok yönlü ele almaktadır. Ayrıca, çalışma yansıtıcı öğretim araçlarının sınıf ve sınıf dışı düzlemlerde nasıl kullanılabileceğini içeren tavsiyelere de yer vermektedir.

Keywords: Yansıtıcı Öğretim, Yansıtıcı Öğretim Araçları, Günlük, Video, Portfolyo/e-portfolyo, Blog.

INTRODUCTION

Reflectivity is one of the merits manifested as the fingerprint of professional competence. Even though this competence was defined by numerous scholars, Dewey (1933) was the one who first identified the reflective thinking as "active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it and the further conclusions to which it tends" (p.118). Black (2015) also defines reflective practice as a tool to determine and improve teachers' competence, performance, and self-efficacy. Like Schön's (1984) reflection-in-action, reflection-on-action, and reflection-for-action (Van Manen, 1991), a reflective practitioner should consider the past, present and future practices first to understand weaknesses and strengths and improve and bring a change for the enhancement of any educational context.

Reflective practice is on the rise in the educational atmospheres where professional development is given the utmost importance to fulfil the standards of the digitalized era. English language use has been changing rapidly, and this

shift highly influences language education settings. To better consolidate the latest trends in language education, the targeted reflective tools would be of use for the realization of the needs of the era.

To accomplish the objectives of the study, the following phases are realized:

1) Develop a strategy for the literature research, 2) Select studies a) that use the reflective tools -diary, video, portfolio/e-portfolio, and blog- within their keywords section, b) that were published after 2000, c) that were published in the journals included in international indexes within the scope of ELT, d) two of which were published in Turkey while three of which were published outside Turkish context, 3) Discuss each study by delving into participants, research design and setting, data collection tools, and the findings, and 4) Provide the contributions, challenges and recommendations of each reflective tool.

With this critical review of the reflective tools utilized in various ELT settings, it is aimed to clearly present the contributions and challenges in utilizing four reflective tools -*diaries*, *videos*, *portfolios/e-portfolios*, and *blogs*- within the domain of language education. Also, some practical recommendations are given so that language teachers, learners, and researchers in the targeted field would benefit to a large extent. The teachers are supposed to gain benefit by observing the potential uses of reflective tools, and this study would enable teachers to choose the most appropriate pedagogical tool(s) to meet learners' needs and interests with respect to their age and proficiency levels. Students would gain much by modeling the targeted reflective tools into their learning contexts and transferring those tools into their learning and teaching environment. Thus, they would be provided with an opportunity to freely express their voices using these reflective platforms inside and outside the classroom. Finally, researchers within the field of English language teaching and in the field of teacher education would benefit by consolidating what has been done so far and how to proceed from those points.

DIARY STUDIES

Diaries have been extensively benefitted from within language learning and teaching contexts. Bailey and Ochsner (1983) delineate this reflective tool by stating that "[a] diary study in second language learning, acquisition, or teaching is an account of a second language experience as recorded in a first-person journal" (p.189). To enhance language learning and teaching environments, five representative diary studies are scrutinized in the following paragraphs.

Basing their study on the theory that learning strategies are affected by learner styles and vice versa, Ma and Oxford (2014) conducted a diary study with an advanced ESL learner. To provide useful background information, the learner

(diarist) was given a learning style survey and a learning strategy survey before their study. During the study, the diarist took two graduate-level education courses that emphasized learning by listening and speaking and therefore required the learners to have discussions. The diarist used abbreviated note-taking method during class hours, and she transformed those in-class notes into diary entries within a few hours or more. She kept the learning strategy diary for 85 days, and the end-product was a diary consisting of 18 entries with various lengths. Analysis of these diary entries gave consistent results regarding the diarist's learning style and the learning strategies, indicating those styles and strategies were interconnected. The findings also show that learners can leap out of their comfort zone and seek new things to fulfill their communicative goals, and they can use a combination of learning styles to reach their goals. Such diary studies give the language teachers the opportunity to recognize the individual differences and to pair the students with the ones who have a different learning style. The researchers conclude by stating that language teachers should devote a strenuous and sustained effort to respond to all types of learning styles in the class.

Diary studies can be utilized with a larger group of learners, as well. For instance, Lee and Lew (2001) conducted a study with four MA students enrolled in a program for teaching English to speakers of other languages (TESOL) in Southern California. With the aim of identifying the anxieties and coping strategies of nonnative English speaking (NNES) students and detecting how they view their strong points, the study focused on the two courses: English as a foreign language (EFL) and English as a second language (ESL). Despite the differences in the participants' professional goals and/or their English language learning background, the diaries, together with an interview conducted at the end of the study yielded four common themes:

1- A high level of language anxiety: Being aware that they were NNES students affected their perception of themselves, which clearly impaired their performance in language skills.

2- Feeling of inferiority: Comparing themselves with their native speaker peers made NNES students believe that native speakers do not have to work as hard as themselves.

3- Anxiety for reading and writing skills: The participants expressed their anxiety, especially for reading and writing skills more than the speaking skills.

4- Their experience as English learners (the most valuable asset of NNES students): The participants expressed that their experience as learners of English is the most valuable strength that they bring to the TESOL Program. They stated that with the help of that experience, they can understand what their future students might go through in learning English.

On the issue of the coping strategies for the anxieties, it was found that some students asked for the support of their NES peers to perform better in class, and some others spent extra time for reading and writing tasks. The majority of the world's EFL and ESL teachers consist of NNES teachers and understanding their anxieties and coping strategies is fruitful for language learners and teachers. The stakeholders of the TESOL programs also benefit from such studies to address the students' reading and writing anxieties and reducing them properly.

Diary studies pave a better way not only for students and teachers but also for course organizers. For instance, Krishnan and Hoon (2002) conducted a diary study with foreign freshmen students studying in an intensive English language programme in Singapore. Consisting of mainly Malaysian and Indonesian background, the students were new to Singaporean culture, and the study aimed at the improvement of teaching and learning environment within such a multicultural classroom. The analysis of diary entries yielded three issues: *Move anxiety*, *Learner agenda*, and *Learning environment*. 'Move anxiety' is related to the students' ability/inability to adapting to a new environment. 'Learner agenda' is defined as the perception of the learner as to the things s/he wants to learn, and 'learning environment' refers to the context where learning takes place. Within those three issues, the learners reflected that they had difficulties performing even everyday activities in a new place, and they had different learner agendas. Besides, they placed great importance on the teacher's personality and the teaching method. This study not only described the issues in a multi-cultural classroom but also embraced some suggestions for a better handling of such issues.

Diaries are also useful for tracing the possible changes in the beliefs of pre-service teachers. For this very aim, Debreli (2011) conducted a diary study with three Turkish pre-service teachers during the training period. The diaries were submitted to the participants at the beginning, during and at the end of the training. The analysis of the diary entries proved that they allowed an easy track of the participants' beliefs as to language teaching and learning. Besides, they formed valid data in which the participants justified interpretations of their own experiences. Except for some minor problems such as the inclusion of some irrelevant information, the diaries were proved to accomplish the targeted objectives.

Diaries can be used not only at the tertiary level but also in secondary and high school settings. One such study was conducted with 7th grade students in the Turkish context (Kır, 2012). Intending to gather the views of the students as to the good and the bad sides of her language lesson, the teacher/researcher requested her students to keep a diary for 13 weeks where they would write about whether the class was good or not together with the rationale behind. They would

also touch upon their feelings about the class, the teacher and their classmates. The students wrote in their native language -Turkish-, and they were free to write both during and after the lesson. The researcher herself kept a diary focusing on similar issues, but she also wrote about the difficulties the students experienced. The data analysis of the students' and the teacher's diaries yielded both similar and different themes with a varying frequency. Both parties highlighted the importance of 'classroom management' and 'enjoyable lessons'. They stressed that if and when the classroom is managed well, and an element of fun is included, then the lesson goes well. While the teacher emphasized 'lesson planning', 'motivational level of the students', and 'course materials', the students' priority was on 'the role of a teacher', and 'the relation of the course content to the real life'. The study offered valuable insights into both the teacher's and the students' perceptions of a good language lesson.

Contributions of Diary Studies

» Diaries pave the way for introspection; in comparison to the other data collection tools, diaries could elicit the personal feelings, emotions and opinions of the participants more easily.

» Regular diary-keeping process yields synchronous data, which prompts the collection of multiple views on the same event or the same date.

» Diaries embedded with peer checking process enable the learners to receive feedback not only from their teachers but from their peers as well.

» Diary studies are not time and place-bound, so the participants can write at their own pace (within the confines of the study) and wherever they choose.

» Diaries provide self-awareness related to teaching practices as well as learning styles and choices of the learners.

Challenges in Conducting Diary Studies

» The diarist may diverge from the scope of the study and write about irrelevant issues.

» The diarist may not develop a habit for writing the diary regularly.

» Due to its qualitative nature, the diary studies cannot be easily generalized since the data mainly comprises a small number of cases.

» The diarists may not commit themselves into the diary-keeping process, so the diary entries may not reflect their true feelings or opinions.

» Due to the memory constraints, the diarists cannot fully recall the events unless they write immediately after the experience.

Recommendations for Conducting Diary Studies

» The aims of the study should be stated very carefully at the beginning, and those aims should be communicated to the participants.

» The researcher should familiarize the participants with a diary keeping process. For this reason, providing a few sentences or an example diary entry might work at the onset of the process.

» Regular checks of diary entries are suggested to keep the diarists on the desired track.

» The native language of the diarists might be preferred in diary keeping as they might feel at ease in stating their own feelings and opinions.

» For ensuring reliability, diary entries should be analyzed by another researcher/colleague as well.

» Diaries could be supported by another research tool such as interviews to justify the content of the diary entries better.

VIDEO STUDIES

The use of video to delve into the key components of language education through a critical perspective has gained popularity. It deserves to be labelled as one of the crucial research tools of reflectivity. The following five studies are representative of how a video enhances the reflective thinking process within the framework of language learning and teaching.

To assist the Turkish teacher trainees through the practicum period, Eröz-Tuğ (2013) conducted a study in which ELT students reflect on their video-recorded teaching sessions. Since the pre-service teachers -most of the time- get grades and evaluations from their mentors and supervisors towards or at the end of the practicum, they do not have so many opportunities to reflect on their teaching, learn from their mistakes and implement the pieces of advice of their trainers. However, this study gave them a chance to perform those actions before the end of the practicum. Eleven volunteered students were observed twice during the practicum semester, and those videotapes were analyzed by the participant herself/himself, her/his peer partner, and the supervisor/researcher. During these sessions, they used a feedback form focusing on: a) classroom management, b) classroom persona and self-presentation, and c) classroom procedures and lesson planning. The data collected from the recorded feedback sessions and the written

self-evaluation reports of the participants were analyzed to see the possible changes or improvements. The researcher detected a significant increase in the participants' awareness into their weak and strong points in the classroom context. Besides, receiving feedback before their final performance reduced their stress while promoting their self-confidence. This study proved that 'showing' instead of 'telling' the crucial points in the videos facilitated the practicum process.

In the Turkish context, Susoy (2015) video recorded 45-minute teaching session of three pre-service teachers in the public school during their practicum. With the aim of promoting reflectivity and scrutinizing the perceptions of the trainees as to viewing their own teaching, the researcher gave them a guiding sheet for a self-analysis. With a reflective journal and an open-ended questionnaire, the data demonstrated that the trainees encountered some problems regarding the correct L2 use. Another detected problem is related to being unfamiliar with the style of the mentor and the profile of the students. The pre-service teachers also became aware that their mood is reflected in the classroom atmosphere, i.e. when they are sick or tired, they do not interact with the students efficiently. What is more, all three participants came to an understanding of a reflective process and went through some changes in their teaching due to questioning and thinking critically. In sum, the study showed that watching themselves and discussing the teaching session with their peers, and the supervisor provided pre-service teachers with a way of improving themselves.

As a researcher who defends the idea that reflective teaching practices should be integrated into second language teacher education curricula as early as possible, Orlova (2009) conducted a video study with pre-service teachers to incite a reflectivity process. She initiated a five-step reflective process: preparing and then videotaping the micro-teaching, self-viewing, repeated self-viewing and reflection, viewing the record with a peer, and viewing with a supervisor. For the third step, the researcher submitted some written questions to stimulate the trainees' reflection. At the end of the study, it was observed that the trainees showed an increase in their self-awareness, specifically about their teaching profiles. The reflection through the video sessions also caused a role-shift; a transition from a 'focus on themselves' stage into 'learners' needs and behaviours'. In addition to the outcomes mentioned above, the study planted the idea that reflectivity is not a single completed action but a continual and crucial component of teaching.

To discover what kind of elements the pre-service teachers focus on while watching themselves through video records, Payant (2014) conducted a study with the practicum course students registered at MATESOL program in the United States. The pre-service teachers of the study consisted of five non-native speakers with Chinese, Taiwanese, and Japanese backgrounds. They prepared

and taught two lessons: first to their peers and then to the ESL classrooms they were observing. After each lesson, all of the participants provided both written and oral feedback. Besides, the micro teacher upon watching herself/himself submitted a 2-3 page reflection discussing the details of the lesson by concentrating on the things went well or could be improved the next time and so forth. In addition to those data, the researcher asked six questions adhering to the trainees' video-mediated experiences at the end of the semester. In the light of the collected data, it was found that the pre-service teachers focused on numerous issues including teacher identity, linguistic abilities, teacher talk, task implementation, technology integration, and the efficacy of the materials. Such issues paved the way for combining these concepts with any real classroom application.

Video embedded studies can also be utilized with in-service language teachers. For example, Li (2013) conducted a study with a secondary school EFL teacher in China to explore the relationship between the teachers' beliefs and classroom practices. The participant was observed for four lessons (180 minutes), and a semi-structured interview was used to dig into her beliefs. The reflection component of the study was obtained through a video. The video recorded and transcribed lessons were analyzed through Conversation Analysis. The participant watched the selected parts of the classroom interaction and was requested to comment upon them. The data evidenced that there are both convergence and divergence between the espoused theories and theories practised by the participant. The study highlighted the importance of video-based reflection in assessing the match/mismatch between teachers' theories in mind and practice. The researcher concluded that it is tough to obtain information about teachers' beliefs and practices; nevertheless, reflecting upon their actions gives crucial insights into those specifically by the help of a video in this case.

Contributions of Video Studies

» Watching one's own video triggers a self-evaluation; thus, participants find an opportunity to discern what kind of areas they are good at or they need assistance: speaking skill, reading ability, the pronunciation of the words, fluency and other language-related domains.

» Videos provide an objective source of data rather than subjective comments, where actions in a video can verify each comment.

» Non-verbal communication aspect of teaching is essential just as much as verbal communication. Video records present body language, gestures and mimics of the participants more clearly and vividly.

» The same video records may be utilized for various objectives. Observations through videos provide a permanent source where the actors can view the record at their disposal with multiple purposes.

» Practitioners can trace the changes in themselves on a specific issue by recording their teaching sessions at various intervals.

» Reflections on the same video record by multiple voices can generate fruitful discussions and interactions leading to a better learning and teaching context while contributing to the professional development of any partaker.

» Video records form a bridge between the theory and the practice. One can test whether her/his theories can be put into practice or whether a teacher acts in accordance with what s/he believes theoretically.

Challenges in Conducting Video Studies

» Participants may feel anxious due to the situation of being observed and recorded. This situation may cause the participants to demonstrate some actions that they normally do not perform or vice versa.

» Unexpected problems may arise during the recording session; the researcher may have to arrange another video session.

» Video-related equipment may be rather difficult to find or obtain due to the absence of such equipment within the immediate surroundings or because of financial limitations.

» Maintenance of the video records can be difficult; they can be lost or deleted after a while.

» Unlike other data collection tools, obtaining required permissions from the related authorities may not be feasible, or it may require a lot of effort and time.

Recommendations for Conducting Video Studies

» The researcher should obtain the written and signed permissions from the participants and the related partakers such as the school administration prior to the video recording session.

» The angle of the video should be arranged so that it focuses more on the teacher observed and her/his environment rather than the students depending on the objective.

» Placing the video camera in one corner of the classroom -preferably at the back- can reduce the stress caused by the feeling of being observed.

»The camera and the related equipment (e.g., the battery) should be checked in the teaching environment prior to the video recording.

» Reflecting on a video should be compatible with the objectives of a lesson so the aims of the lesson should be specified at the onset.

» Depending on the objectives of the study, teacher trainees can wear a tie-clip wireless microphone to be heard clearly while being observed through a video.

» Due to the ethical considerations, it is essential not to share the video records with the third parties.

» The researcher may invite one of her/his colleagues to take notes in case of any failure in a video shooting, especially when multiple recordings are not feasible.

» Immediately after the video recording session, it is highly recommended that the researcher should store the data in another device in order to sustain the maintenance of the original record.

PORTFOLIO STUDIES

Portfolios are regarded as educational measures in order to encourage learners to take responsibility for their own learning, as vehicles for understanding learning needs and for observing progress and performance in the course of their development (Heartel, 1990; Wiggins, 1993), and as alternative assessment tools involving a particular construction, implementation and evaluation processes (Smith & Tillema, 1998; Wade & Yarbrough, 1996; Wolf & Dietz, 1991). A paper-based portfolio and an electronic portfolio (e-portfolio) are two major types. E-portfolio is a collection of work in an electronic format that displays the learning of students. Portfolios and e-portfolios have been extensively benefitted from within language learning and teaching contexts, which is the focus of this work. With the aim of promoting language education contexts, five representative portfolio studies are discussed in the following paragraphs.

How the portfolios supported pre-service teachers' learning to teach was investigated by Bataineh, Al-Karasneh, Al-Barakat, and Bataineh's (2007) study in which the portfolios provided pre-service teachers with productive learning experiences which help them develop their library use, knowledge, skills, attitudes, personality traits, motivation to learn, interpersonal relationships and

an information source. The participants regarded the portfolio as a very effective tool in their learning to teach. This study implies that portfolios may serve valuable learning tools and have much to contribute to teacher training programs. The findings suggest that the participants in the study recognized the potential value of portfolios due to their reflective nature that would contribute to their professional development especially with regard to their library use, knowledge, skills, attitudes, personality traits, motivation to learn, interpersonal relationships and information source.

In the Turkish context, Yastıbaş and Yastıbaş (2015) investigated the effect of electronic-portfolios (e-portfolio) in English language teaching context. Their study aimed to find out whether e-portfolio-based assessment could be used to foster students' self-regulated learning by reviewing the existing literature. The analysis of the already existing literature displays that e-portfolio-based assessment can improve students' self-regulated learning in ELT. E-portfolio-based assessment enables students to become active participants in the learning process due to being decision-makers in every phase of portfolio keeping and creating process. Making decisions in every phase results in autonomous and responsible learning which encompasses one of the most significant contributions of e-portfolio-based assessment and self-regulated learning. An e-portfolio-based assessment provides students with classroom artefacts which serve as an indicator of their progress in learning. This indication is a sort of reflection which makes students understand and act on their weaknesses as well as strengths in their learning process.

In another study within the Turkish context, Ayan and Seferoğlu (2011) examined the role of electronic portfolios in fostering eight pre-service teachers' reflective thinking. The research was conducted with pre-service English language teachers who registered in a practicum course in an undergraduate teacher education program in Turkey. The participants here were asked to keep web-based electronic portfolios during the study. E-portfolios were claimed to give the participants sense ownership, to increase critical thinking, to highlight collaboration and to make associations between theory and practice. Also, these findings suggested that keeping electronic portfolios enhanced the participants' reflective thinking process. Based on this study, e-portfolios regarded as a part of Information Communication Technology (ICT) tools should be integrated into the pre-service teacher education programs as they significantly contribute to reflective thinking, authentic self-assessment, self-management, ownership over the learning process, empowerment and self-direction in learning in a constructivist learning setting.

In Orland-Barak's (2005) study, two different kinds of portfolios (referred to as 'process portfolio' and 'product portfolio') in two professional development

courses for 32 mentors in Israel were analyzed to explore the quality of reflection associated with each type. The study showed that the language of practice and the form of reflection had significant similarities between the two uses of the portfolio, regardless of their differences in terms of content, purpose, organization and the degree of intervention of the course instructors in its construction. In these two types, the mentors described, to a large extent, their learning at technical levels of reflection. Such findings led to a questioning of the place of critical level reflective thinking to existing or not within a centralized Israeli educational context.

Similar to the findings of Orland-Barak's study, Viáfara González and Eugenia López (2011) discussed two EFL teachers' experiences related to the portfolio in an EFL education at the tertiary level with respect to the reflective thinking process. They embraced the portfolio study in their methodological procedures for ESP (English for Specific Purposes), academic literacy and teaching practicum courses. The portfolios were implemented for a period of six semesters in two private higher education institutions and a public university. Students were free in designing their own portfolios, whether paper or digital versions of portfolio. The participants were first through fourth-semester students of basic and pre-intermediate English courses delivered in different academic programs. These courses integrated mostly the principles of communicative language teaching, collaborative work, and autonomous learning. The teachers worked with textbooks, worksheets, CD-ROMs and language labs and the focus of the study, portfolios, were used as an alternative tool for assessment which was graded as part of students' classwork. The main objective of these courses was to enable learners to develop communicative competence in English, and accordingly portfolios acted a significant role to provide an opportunity for participants to select specialized material and expand their knowledge of jargon and subject matters in learners' majors. The findings revealed that at first students started ESP courses with low motivation to learn the language, nevertheless with the integration of portfolio caused an increase in the awareness of the importance of learning English. Also, the participants became aware of the variety of contexts in which English can be used, and the benefits that are learning this foreign language could bring to their lives. The digital type of portfolios was favoured much more than paper format since the digital version attracted their attention and satisfied their needs more. The implementation of portfolios in this study provided different options to work with portfolios and expanded the chances to involve students in natural communication as well as reflective learning.

Contributions of Portfolio Studies

» Portfolios serve as a record of student learning files electing learners' progress in language learning. Such record also enables instructors to monitor

their students' progress in a concrete fashion. The portfolios can be used to visualize learners' progress and offer an authentic picture of learning.

» Portfolios, used as a form of alternative/authentic assessment, trigger learner-centred approach in an assessment which feeds any learner to take risks in the language learning process. Portfolio can compensate for the weaknesses of the traditional/conventional tests. While the traditional tests lack a full assessment involving the real picture of students' performance, portfolios, on the other hand, can assess any observable skill, knowledge or process of learners.

» Portfolios along with teachers' scaffolding can raise students' reflective and critical thinking skills which especially emphasize one of the major assets of an effective teacher. Another advantage of using the portfolio assessment is the fact that students are exposed to a platform where they become independent thinkers as well as independent learners. This is mostly because students are supposed to actively participate in selecting their works to put in the portfolios during the process of completing portfolio assessment.

» Portfolio studies are not time and place-bound so that the participants can write at any time based on their availability.

» Portfolios improve students' writing skills, as well as their grammar and vocabulary knowledge.

» Portfolios play a crucial role in improving the research skills of language learners.

» Portfolios enhance personal skills and self-confidence.

» E-portfolios create incentives for learning by giving opportunities for learners to share various electronic sources such as PowerPoint presentations, blog and vlogs, photos, etc.

Challenges in Conducting Portfolio Studies

» Language instructors may find the assessment and evaluation process of the portfolios subjective and challenging.

» Most instructors find it hard to integrate portfolios into the curriculum due to time limitation during the academic year.

» The learners/teachers may not create a good habit for preparing files for their portfolios.

» Due to its qualitative nature, the portfolio studies cannot be easily generalized since the data embraces individualized data open to subjective interpretations.

» Especially audio type learners may not have that sort of intelligence and zeal to create or write a file on the portfolio since their intelligence type is totally in a different zone.

Recommendations for Conducting Portfolio Studies

» The researcher should familiarize the participants with a portfolio keeping process. For this reason, modelling is a requirement for learners to observe a sample and get inspiration.

» To eliminate subjectivity in portfolio assessment, the use of an analytical rubric is recommended.

» Regular checks of portfolios are suggested in order to keep the participants on-task.

» For ensuring reliability, portfolio artefacts should be analyzed by another researcher/colleague as well.

» If possible, portfolios could be supported by another formative or summative assessment tool to better judge students' performance in language learning.

» Regular feedback sessions are recommended in order to inform students about their progress as well as to be able to act on the potential problems aroused during the portfolio keeping process.

BLOG STUDIES

Blogs, considered as one of the most common Web 2.0 tools, are used widely in almost any field from business to educational settings. Blogs are defined as online journals which may be updated by its users. Blogs are very easy to use, requiring only Internet access. In this digitalized era, people mostly use blogs to display their photos and post their audio and video files. Also, in line with this review content, blogs can highly be used for educational purposes, especially to improve English use. Since blogs require the users to write regularly and respond accordingly, the improvement of writing skill is inevitable. In addition to the writing skill improvement, learners' could also enhance their reflective thinking by communicating in and outside the class context naturally and by being exposed to teacher/peer interaction as well as teacher/peer feedback. Also, learners' research and study skills can be fostered via blogging.

To start with the contribution of blogs to the writing skill, Featro and DiGregorio (2016) focused on the use of blogging utilized by ESL teachers. Graduate education students were supposed to write their experiences in US, K-12 schools settings. This qualitative study investigated how blogs were used in the ESL classroom and focused on the pedagogical implications regarding the utilization of blogs in the ESL curriculum. Graduate education students aged between 23 to 45, at a private university in the northeastern part of the United States, were asked to fill out a survey about blogging in the ESL classroom. They were not expected to blog or lead blogging activities with students; however, they were asked to create reflective reports on blogging as a tool in an ESL context. The participants recorded how they observed blogs and reported their interviews with their mentors who used blogging in their ESL setting. After their observations and interviews, the participants evaluated the use of blogging in an ESL curriculum and teaching practices. The findings indicated that blogs enhanced classroom interaction and learning. The study also emphasized the obstacles, especially in preparing and integrating blogs into the ESL curriculum. Still, the participants insisted on integrating blogs into their future teaching settings for its highly improving students' writing skill which was not regarded as achievable in a conventional teaching context.

Within the Turkish context, Özkan (2011) in her study claimed that the blogging experience in pre-service language teacher education embraced both positive and negative aspects. The pre-service teachers focused on the effect of blogging in improving their writing skills as well as their critical thinking skills especially in writing responses to their peer's teaching performances in the methodology course where the study was conducted. Although this study involved more positive aspects in relation to blogging, the participants' voices with respect to the negativity of blogging experience should be taken into consideration, especially by other researchers in the field. Abuse of blogging and lack of objectivity specifically were listed on negative sides of blogging. The main contributions of blogging were enhancing writing and self-evaluation, providing a platform for the use of technology, reinforcing peer to peer feedback and communication. This facility also enabled participants to be exposed to an authentic context in a virtual world.

In another study conducted in Turkey, Arslan (2013) investigated the effect of blogging together with a portfolio on pre-service teachers' writing skill. The study comprised two terms in a compulsory writing course at ELT program in Turkey. The participants in the blog group posted all their written work on personal blogs, while the portfolio group kept personal portfolios for their written work. The study, quasi-experimental type, involved pre and post questionnaire, assessment of participants' essays at the beginning and end of the year, and teacher's continual feedback on the participants' written work. All participants

completed pre and post questionnaire and by this means their progress in writing and their reaction to teacher and peer feedback in the writing course were analyzed. The participants in both blog and portfolio groups received feedback from the course instructor and their peers. The participants in this study regarded blogs and portfolio as invaluable tools, especially in triggering feedback giving and receiving process in and outside the classroom by making them practise the target language more in a natural setting. The study also displayed that the practice of blogging and portfolio keeping process and specifically receiving and giving feedback both on paper and online highly contribute to pre-service teachers' writing skills significantly. Process, organization, content, language use, vocabulary, mechanics, and accuracy were mostly improved domains according to the findings. Also, receiving *teacher feedback* was mentioned as the most favourite type compared to receiving and giving *peer feedback*. The study implies and stresses the integration of blogs and portfolios into writing classes in order to receive more benefits from the writing process in EFL contexts. Especially via blogging, students in EFL writing courses may benefit much from peer support as well as peer feedback.

In the related literature, blogs have been utilized with some other technological tools in educational settings. In Miyazoe and Anderson (2010), for example, the effectiveness of three different online writing activities- blogs, forums, and wikis- was investigated in formal university education with the aim of improving four language skills in an EFL-blended learning course in a university in Tokyo, Japan. This mixed-method design study sought answers to observe the potential impact(s) of these tools, how EFL learners perceived these tools and whether they were effective in their L2 attainment. Sixty-one sophomore students were exposed to the blended course flow involving weekly face-to-face instruction and out-of-class online writing activities. The participants used forums for topical discussions; they used blogs for an optional free writing activity, and they had wikis to do a translation in group work from English to Japanese. The students created both forums and blogs in English, and they used translation (from English into Japanese) on the wikis. Throughout the course, the course instructor just monitored the students doing online activities but did not join activities. In order not to influence the participants' writing, the instructor realized the analysis after the course. Once the study was completed, a survey was given to all the participants to receive their perceptions and experiences on the online tools. The survey displayed students' positive perceptions of the blended course design with online writings in which wikis were most favoured, followed by blogs and forums. Blogging, however, was most cited as a very enjoyable activity where the participants expressed much freedom in writing and posting blogs.

Also, in English for Academic Purposes (EAP) contexts, blogs were found to be beneficial, especially in terms of improvement of writing and facilitation of peer feedback. To exemplify these contributions of blogs, Blackstone, Spiri and Naganuma (2007)'s study can be presented. Here in this study, they focused on a pedagogical perspective for blogging in ELT by examining the three teachers' experiences in EAP composition classes at a Japanese English-medium university. The authors implemented blogging and blog-related activities within four different EAP and composition courses involving four sequential levels during two semesters. The blogging procedure was initiated with a course set up to introduce blogging to students. Each student was assigned with a blogging buddy in order to check their posts before publishing. Blogging buddy in the study referred to a peer reviewer. Each student then was asked to post one blog every two weeks on an assigned topic, and each was also asked to read and respond three posts at least created by their peers during the two-week cycle. At the end of each academic term, a survey was given to all participants to elicit their views related to the blogging experience. The survey data involved four different topic areas including student attitudes toward writing, blogging as an in-class technique, peer reviews and being paired with blogging buddies. This study has a theoretical justification for the implementation of blogging and related activities within a university EAP and composition program with a comprehensive description of the design, operation and apparent benefits of blogging experience. The paper also presents and interprets findings from the attitudinal survey of 145 student bloggers. Blogs being digital and being accessible wherever students want attracted students' attention and blogs enhances learner centeredness rather than traditional teacher centeredness approach. Also, blogs triggered students to work autonomously based on their own grouping preferences which provided them with a platform open to peer cooperation and feedback. For these reasons, most of the participants in this study expressed their positive feelings towards blogging system and giving feedback via blogging. The study further implies the integration of blogging into ELT process since it triggers learner-centeredness, learner motivation and autonomous learning. For such reasons, the participants here regarded blogging as a communicative, productive and an effective way of using the target language in an ELT context.

Contributions of Blog Studies

- » Blogs serve as a record of students' progress in language learning.
- » Blogs trigger a learner-centred approach in the English language learning process which signifies student responsibility and production.
- » Blogs along with teachers' triggering guide questions, can raise students' reflective and critical thinking skills which especially emphasize one of the major

assets of an effective teacher. They also motivate and engage students in higher-level communicative learning.

» Blogs are reachable without any time and place limitation which provides freedom of accessibility.

» Blogs pave the way for the learners to write to a wider audience, so they find opportunities to improve their writing skills together with their grammar and vocabulary knowledge.

» Vlogs, much as they refer to non-authentic materials by language learners, can be fruitful especially in improving students' oral skills.

Challenges in Conducting Blog Studies

» Language instructors may find an assessment and evaluation process of the portfolios subjective and challenging. This may create a challenge for language practitioners.

» Students' posting improper or inappropriate comments/posts may be experienced.

» Due to its qualitative nature, the blog studies cannot be generalized since the data embraces individualized data open to subjective interpretations.

» Blogs by their nature are mostly public which means anyone could access to it and could manipulate data in a class blog.

» Planning time efficiently for blog and portfolio utilization is rather difficult for language instructors while following a certain syllabus and its content.

Recommendations for Conducting Blog Studies

» The researcher should familiarize the participants how to keep a proper blog. For this reason, course instructor/researcher should scaffold learners to proceed via blogging.

» Students should be given an opportunity to use a blogging and vlogging platform to publish course related images and give useful links related to English.

» Class blogs could be utilized in order to trigger extensive class activities which enable learners to use the target language in an authentic and a meaningful context.

» Regular feedback for learners' posts on blogs is suggested in order to keep the participants on-task and keep their motivation high.

» An analytical rubric use is recommended for language instructors to eliminate subjectivity in portfolio assessment.

» With the aim of eliminating improper or inappropriate comments/posts, class teacher can always restrict comments to people in the class or to registered bloggers.

» In order to eliminate the access of the third parties and thus the manipulation of the data, privacy measurements can be taken by adjusting the setting of blogging.

» For reliability purposes, blog posts could be analyzed by another researcher or colleague as well.

» If possible, blogs could be supported by another authentic assessment tool in order to better evaluate learners' performance in the target language.

CONCLUSION

Reflectivity is one of the prevalent key concepts in every facet of education if 'change for the better' is the acknowledged motto for teachers' professional development. There are various reflective tools to be utilized in English language education, and this study focuses on four of these tools: diaries, videos, portfolios/e-portfolios and blogs. With the accompanying five representative research findings, each of these reflective tools is presented to be beneficial in paving the way for a better reflection and an enhanced language education context. The advantages of carrying out a study through these reflective tools are countless such as causing self-awareness in the individual, leading into skills development, sustaining a motive for a constant professional development, incorporating theory into practice, and tightening the bonds among all the actors within the context of education.

Besides the advantages, every research tool discussed in this paper has its own challenges as well. Being aware of such challenges brings out success, and this study aims at demonstrating those challenges followed by a few recommendations in order to eliminate or decrease these barriers in an educational context. By elucidating the advantages, challenges and the recommendations of the aforementioned reflective tools, the present study intends to serve as a concise yet constructive guide for the researchers aiming to conduct related studies.

Overall, this study offers invaluable insights for English language learners, English language instructors, curriculum designers, textbook writers, and policymakers. To start with, learners could come up with the idea that their performance in L2 can be evaluated via reflective tools rather than conventional assessment types such as sit-down examinations. Besides, learners can more easily transmit their voices to other partakers in classroom discourse. Instructors, on the other hand, will be able to meet the needs of the individualized or self-directed learning in a constructivist learning environment provided that they integrate such authentic and reflective tools into their practice. Also, such tools enrich the instructors' feedback and assessment types by providing a rich source of learner data. Curriculum designers also may benefit from the study that in integrating such tools into language assessment would facilitate the quality of the language education.

Textbook writers may include exercises or activities that would trigger learner reflection by using a variety of the aforementioned reflective tools. Only with this integration, learners can improve their critical thinking skills and strategies as well as their self-awareness. Policymakers might become aware of the positive impact of reflective teaching tools on learners' language development and transmit such ideas onto the regulations governing language education. It is widely acknowledged that once the educational policy -in any nation- was well established, its reflection to the other domains would be inevitable.

These reflective tools, proven to be beneficial by the studies reviewed, display that all stakeholders within ELT domain gain much regarding skills improvement, quality feedback, enhancement of critical thinking skills and research skills, authentic and meaningful communication in and out of classroom contexts what all these findings infer that language teachers cannot ignore the reality of introducing these tools to their learners as early as possible so that they become more competent and autonomous users of English.

REFERENCES

- Arslan, R. S. (2013). Integrating feedback into prospective English language teachers' writing process via blogs and portfolios. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(1), 131-150.
- Ayan, D. and Seferoğlu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37(5), 513-521.
- Bailey, K. M. and Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In K. M. Bailey, M. H. Long,

- and S. Peck (Eds.), *Second language acquisition studies* (pp.188-198). Boston: Heinle & Heinle/ Newbury House.
- Bataineh, R. F., Al-Karasneh, S. M., Al-Barakat, A. A. and Bataineh, R. F. (2007). Jordanian pre-service teachers' perceptions of the portfolio as a reflective learning tool. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 435-454.
- Black, G.L. (2015). Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. *In Education*, 21(1), 78-98.
- Blackstone, B., Spiri, J. and Naganuma, N. (2007). Blogs in English language teaching and learning: Pedagogical uses and student responses. *Reflections on English Language Teaching*, 6 (2), 1–20. https://www.researchgate.net/publication/253230215_Blogs_in_English_language_teaching_and_learning_Pedagogical_uses_and_student_responses
- Debreli, E. (2011). Use of diaries to investigate and track pre-service teachers' beliefs about teaching and learning English as a foreign language throughout a pre-service training program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 60-65.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: DC Heath.
- Eröz-Tuğa, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal*, 67(2), 175-183.
- Farmer, B., Yue, A. and Brooks, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 123- 136. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/farmer.html>
- Featro, S. M. and DiGregorio, D. (2016). Blogging as an instructional tool in the ESL classroom. *TESL-EJ*, 20(1), 1-9.
- Heartel, E. H. (1990). Performance tests, simulations and other methods. In J. Millman and L. Darling Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 278- 294). Newbury Park, CA, Sage.
- Kır, E. (2012). Diary keeping in English lessons. *Education Sciences*, 7(4), 1082-1094.
- Krishnan, L. A. and Hoon, L. H. (2002). Diaries: Listening to 'voices' from the multicultural classroom. *ELT Journal*, 56(3), 227-239.

- Lee, E. and Lew, L. (2001). Diary studies: The voices of nonnative English speakers in a master of arts program in teaching English to speakers of other languages. *CATESOL Journal*, 13(1), 135-149.
- Li, L. (2013). The complexity of language teachers' beliefs and practice: One EFL teacher's theories. *The Language Learning Journal*, 41(2), 175-191.
- Ma, R. and Oxford, R. L. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43, 101-113.
- Miyazoe, T. and Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.006>
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains 'untold'. *Educational Research*, 47(1), 25 – 44.
- Orlova, N. (2009). Video recording as a stimulus for reflection in pre-service EFL teacher training. *English Teaching Forum*, 47(2), 30-35.
- Özkan, Y. (2011). Blogging in a teaching skills course for pre-service teachers of English as a second language. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(4), 655-670.
- Payant, C. (2014). Incorporating video-mediated reflective tasks in MATESOL programs. *TESL Canada Journal*, 31(2), 1-21.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Smith, K. and Tillema, H. (1998). Evaluating portfolio use as a learning tool for professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42(2), 193-205.
- Susoy, Z. (2015). Watch your teaching: A reflection strategy for EFL pre-service teachers through video recordings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 163-171.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, SUNY Press.
- Viáfara González, J. J. and Eugenia López, M. (2011). Portfolios across the EFL curriculum: Methodological perspectives of their use in university settings.

Colombian Applied Linguistics Journal 13(2), 114-129.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412011000200009&lng=en&tlng=en.

Wade, R. C. and Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education?. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79. Wiggins, G. (1993) *Assessing student performance: Exploring the purposes and limits of testing*. Jossey-Bass.

Wolf, K. and Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Educational Quarterly*, 25(1), 9-22.

Yastıbaş, A. E. and Yastıbaş, G. C. (2015). The use of e-portfolio-based assessment to develop students' self-regulated learning in English language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 3-13.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri ile İlgili Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ¹

Mete Yusuf USTABULUT

Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
meteustabulut@bayburt.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-645X>

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz yolla seçilen 216 Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma verileri toplamak amacıyla yaşam becerileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini analiz etmek amacıyla betimsel analiz, t-testi, ANOVA, koelasyon analizi testleri kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları, duygularla ve stresle başa çıkma konusunda kararsız olduklarını; empati kurma, öz farkındalık, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünce, iletişim, kişilerarası ilişki becerileri konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerisiyle ilgili görüşleriyle not ortalamaları, yaşları ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle internette geçirdikleri süre arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anahtar Kelimeler: Beceri, Türkçe Öğretmeni Adayları, Yaşam Becerileri.

Examining the Opinions of Turkish Teacher Candidates on Life Skills in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of this study is to examine the views of Turkish teacher candidates about life skills in terms of various variables. The relational survey model, one of

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 17.02.2020 / 14.04.2020

Künye Bilgisi: Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-219. DOI: 10.33437/ksusbd.879817

the quantitative research models, was used. The sample of the study consists of 216 Turkish teacher candidates selected by simple random method. Life skills scale was used to collect research data. Descriptive analysis, t-test, ANOVA, coelation analysis tests were used to analyze the data of the research. Turkish teacher candidates stated that they were indecisive about coping with emotions and stress; They state that they see themselves competent in empathy, self-awareness, decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, communication and interpersonal relationship skills. There is a significant relationship between the Turkish teacher candidates' views on life skills and their gender. There is a significant relationship between Turkish teacher candidates' views on life skills and their grade point averages, ages and grade levels. There is no significant relationship between Turkish teacher candidates' views on life skills and the time they spend on the internet.

Keywords: Skill, Turkish Teacher Candidates, Life Skills.

GİRİŞ

20. yüzyılın sanayi çağından 21. yüzyıl bilgi çağına geçerken, eğitimde beceri temelli bir anlayış hakim olmaktadır. 20. yüzyılda elde edilen başarılar, 21. yüzyılda daha çok çalışmayı gerektirmektedir (Kivunja, 2015). 21. yüzyılda tüm öğrenciler, temel akademik konu bilgilerini; eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim gibi günümüz dünyasında başarı için gerekli beceriler ve işbirlikleri bağlamında, öğrenmelidir. Öğrenciler akademik konu bilgisini eleştirel düşünebilen ve etkili bir şekilde iletişim kurabilen, bir temel üzerine inşa etmelidirler (P21, 2009:1 akt. Kivunja, 2015).

Günlük hayatta karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilmek için gerekli olan becerilere yaşam becerisi denilmektedir (WHO, 1999: 1). Yaşam becerileri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunsa da en geleneksel sınıflandırma WHO'ya göre yapılan sınıflandırma olup; yaşam becerileri öz farkındalık ve empati, stresle ve duygularla başa çıkma, karar verme ve problem çözme, iletişim ve kişilerarası iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme olmak üzere beşe ayrılır.

“Yaşam becerisi bireyin yaşantısını sürdürebilmesi için gereken becerilerdir. Yaşam becerileriyle bireylerin yaşamlarını kolaylaştırması hedeflenmektedir (Erbil vd.2004 akt. Bahçeci ve Kuru, 2008).” Öğretmenlerin yaşam becerilerini kazanması hem mesleki gelişimleri hem de yapılandırmacı eğitim kapsamında çok önemlidir. Öğretmen eğitiminde de bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasının sorumluluğu öğretmendedir (Güleç, 2020)”

Alanyazında yaşam becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Calp, 2020; Deveci, Konuş ve Aydın, 2018; Eskici ve Özsevgeç, 2019; Topcu Bilir, 2019; Ulus, 2018; Ümmet ve Demirci, 2017; Yalçıntaş Sezgin, 2018; Yıldırım ve Temel, 2020; Ursavas ve Karal, 2019) Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileriyle değişkenler arası ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bundan dolayı araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenir (Karasar, 2013). Çalışmada uygulanan anket için Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan 28.12.2020 tarihli 2020/117 karar sayılı etik ilkelere uygun olduğu yönünde etik kurul izni alınmıştır.

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu 216 Türkçe öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz yolla seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evreni oluşturan tüm birimlerin eşit seçilme olasılıkları vardır (Karasar, 2013).

Tablo 1. Araştırmanın Örneklem Grubunun Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	150	69.4
Erkek	66	30.6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunun %30.6'sının erkek, %69.4'ünün kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Yaş Grupları

Yaş	f	%
18-19	25	11,6
20-21	102	47,2
22-23	72	33,3
24 ve üzeri	17	7,9

Tablo 2'ye göre araştırmanın örneklem grubunun %11.6'sının 18-19, %47.2'sinin 20-21, %33.3'ünün 22-23, %7.9'unun 24 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir

Tablo 3. Araştırmanın Örneklem Grubunun Not Ortalamaları

Not Ortalamaları	f	%
0-2.99	83	38.4
3.00-4.00	133	61.6

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %38.4'ünün 0-2.99, %61.6'sının 3.00-4.00 arası not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Sınıf Düzeyleri

Sınıf	f	%
1. Sınıf	36	16,7
2. Sınıf	22	10,2
3. Sınıf	84	38,9
4. Sınıf	74	34,3

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların %16.7'si 1., %10.2'si 2., %38.9'unun 3., %34.3'nün ise 4. sınıf olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın Örneklem Grubunun İnternette Geçirdikleri Süre

İnternette Geçirilen Süre	f	%
0-2 saat	16	7,4
2-3 saat	18	8,3
3-4 saat	50	23,1
4-5 saat	47	21,8
5 saatten fazla	85	39,4

Tablo 5 incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunun %7.4'ü 0-2 saat, %8.3'ü 2-3 saat, %23.1'i 3-4 saat, %21.8'i 4-5 saat, %39.4'ü ise 5 saatten fazla internette vakit geçirdiği ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen “Yaşam Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 30 madde ve 5 faktörden (Stres ve duygular ile başa çıkma, öz farkındalık ve empati, problem çözme ve karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kişiler arası ilişki ve iletişim) oluşmaktadır.

M.Y. Ustabulut Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri...

Araştırmada kullanılan ölçek toplam varyansın %61'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.917), Bartlett testi ($x^2=3757,324$; $sd=435$, $p=.000$) ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Bu analizler dikkate alındığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada öncelikle verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Şencan (2005) verilerin normal dağılım gösterebilmesi için bu değerlerin -2 ile +2 arasında olması gerektiğini belirtmektedir.

Tablo 6. Ölçeğe Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	-,107	-,431
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	-,429	-,319
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	-,854	,473
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	-1,020	1,534
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	-,800	,229

Tablo 6 incelendiğinde veriler normal dağılım gösterdiği için betimsel analiz, t-testi, ANOVA, koelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 7. Ölçekte Yer Alan Boyutlara Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Maddeler	\bar{x}	ss
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	3,47	,766
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	4,06	,641
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	4,14	,688
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	4,25	,654
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	4,29	,611

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları, duygularla ve stresle başa çıkma konusunda kararsız olduklarını; empati kurma, öz farkındalık, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünce, iletişim, kişilerarası ilişki becerileri konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler.

Tablo 8. Yaşam Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Boyutlara İlişkin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	t	df	p
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kadın	150	3,42	,770	-	214	,240
	Erkek	66	3,56	,753	1,178		
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	Kadın	150	4,07	,657	,562	214	,575
	Erkek	66	4,02	,607			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Kadın	150	4,15	,699	,287	214	,774
	Erkek	66	4,12	,667			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Kadın	150	4,26	,676	,303	214	,762
	Erkek	66	4,23	,607			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Kadın	150	4,34	,597	1,759	214	,080
	Erkek	66	4,18	,634			

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Yaşam Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Madde	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	t	df	p
3. Olumsuz duygularımı çevremdeki insanlara yansıtmayabilirim.	Kadın	150	3,29	1,195	-	214	,024
	Erkek	66	3,69	1,214	2,274		
11. Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim.	Kadın	150	4,49	,730	2,167	214	,031
	Erkek	66	4,25	,750			
20. Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.	Kadın	150	4,40	,724	2,245	214	,026
	Erkek	66	4,15	,863			
30. İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim	Kadın	150	4,52	,682	2,603	214	,010
	Erkek	66	4,24	,805			

Tablo 9 incelendiğinde erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre olumsuz duygularını çevresindeki insanlara yansıtmayabilmektedirler. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini

M.Y. Ustabulut **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri...**

karşılardaki bireyin yerine koyabilmekte, konuşma anında kullanabilecekleri iletişim araçlarına karar verebilmekte, iletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilmektedir.

Tablo 10. Yaşam Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Boyutlara İlişkin Not Ortalamasına Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması	n	Ortalama	ss	t	df	p
Duyularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	0-2.99	83	3,48	,769	,177	214	,860
	3.00-4.00	133	3,46	,767			
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	0-2.99	83	3,98	,701	-	214	,168
	3.00-4.00	133	4,10	,598	1,384		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	0-2.99	83	4,05	,797	-	214	,130
	3.00-4.00	133	4,19	,606	1,521		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	0-2.99	83	4,16	,775	-	214	,102
	3.00-4.00	133	4,31	,561	1,643		
İletişim Becerileri	0-2.99	83	4,27	,639	-,276	214	,783
Kişilerarası İlişki Becerileri	3.00-4.00	133	4,30	,596			

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Yaşam Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Not Ortalamasına Göre t-testi Sonuçları

Madde	Not Ortalaması	n	Ortalama	ss	t	df	p
3. Olumsuz duygularımı çevremdeki insanlara yansıtmayabilirim.	0-2.99	83	3,67	1,105	2,499	214	,013
	3.00-4.00	133	3,25	1,253			
5. İş stresini engellemek için bir plan dâhilinde çalışabilirim.	0-2.99	83	3,51	1,213	-	214	,015
	3.00-4.00	133	3,87	,945	2,447		
12. Duygularıma dair bilinçli bir	0-2.99	83	4,01	,943	-	214	,015
					2,446		

farkındalık geliştirebilirim.	3.00-4.00	133	4,29	,736			
19. Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim.	0-2.99	83	3,93	1,051	-	214	,017
					2,407		
20. Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.	3.00-4.00	133	4,24	,820			
	0-2.99	83	4,16	,838	-	214	,016
					2,419		
21. Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim.	3.00-4.00	133	4,42	,720			
	0-2.99	83	3,96	1,064	-	214	,006
					2,769		
22. Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.	3.00-4.00	133	4,30	,760			
	0-2.99	83	4,04	1,010	-	214	,015
					2,446		
25. Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim	3.00-4.00	133	4,35	,809			
	0-2.99	83	4,20	,907	-	214	,024
					2,273		

Tablo 11 incelendiğinde not ortalaması 0-2.99 arası olan Türkçe öğretmeni adayları, not ortalaması 3.00-4.00 arası olan öğretmen adaylarına göre olumsuz duygularını çevresindeki insanlara yansıtmadıklarını dile getirmektedirler. Not ortalaması 3.00-4.00 arası olan Türkçe öğretmeni adayları, not ortalaması 0-2.99 arası olan öğretmen adaylarına göre iş stresini engellemek için bir plan dâhilinde çalışabilmekte, duygularına dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilmekte, grupça bir konu hakkında kararlar alabilmekte, konuşma anında kullanacakları iletişim araçlarına karar verebilmekte, problem çözme planımın adımlarını uygulayabilmekte, sorunlara karşı duyarlılık gösterebilmekte, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilmektedir.

Tablo 12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşları ile Yaşam Becerileri Ölçeği Boyutları Arasındaki ANOVA Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
Duyularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Gruplar arası	3	4,698	,003	A-B
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	Gruplar arası	3	,514	,673	
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Gruplar arası	3	1,279	,283	
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			

M.Y. Ustabulut Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri...

Yaratıcı	Gruplar arası	3	,558	,643
Düşünme ve Eleştirel	Gruplar içi	212		
Düşünce	Toplam	215		
Becerileri				
İletişim	Gruplar arası	3	,407	,748
Kişilerarası	Gruplar içi	212		
İlişki Becerileri	Toplam	215		

A= 18-19; B=20-21; C=22-23; D=24 ve üzeri

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının empati kurma ve öz farkındalık (F=.514; p>.05), karar verme ve problem çözme (F=1.279; p>.05), yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce (F=.558; p>.05), iletişim kişilerarası ilişki (F=.407; p>.05) becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının duygularla ve stresle başa çıkma becerileri (F=4,698; p<.05) ile yaşları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. 18-19 yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adayları 20-21 yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adaylarına göre duygularla ve stresle başa çıkabildiklerini ifade etmektedirler.

Tablo 13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşları ile Yaşam Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Maddeler Arasındaki ANOVA Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
13. Problemlerle başa çıkabilmek için risk alabilirim.	Gruplar arası	3	2,812	,040	C-B
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			
16. Bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabilirim.	Gruplar arası	3	3,195	,024	D-A
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			
19. Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim	Gruplar arası	3	2,862	,038	C-A
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			

A= 18-19; B=20-21; C=22-23; D=24 ve üzeri

Tablo 13 incelendiğinde 22-23 yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adayları, 20-21 yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adaylarına göre problemlerle başa çıkabilmek için risk alabileceğini belirtmektedir. 24 ve üzeri yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adayları 18-19 yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adaylarına göre bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabileceklerini ifade etmektedir. 22-23 yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adayları 18-19 yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adaylarına göre grupça bir konu hakkında kararlar alabileceklerini dile getirmektedir.

Tablo 14. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyleriyle Yaşam Becerileri Ölçeği Boyutları Arasındaki ANOVA Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Gruplar arası	3	,879	,453
	Gruplar içi	212		
	Toplam	215		
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	Gruplar arası	3	,135	,939
	Gruplar içi	212		
	Toplam	215		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Gruplar arası	3	1,628	,184
	Gruplar içi	212		
	Toplam	215		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Gruplar arası	3	2,535	,058
	Gruplar içi	212		
	Toplam	215		
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Gruplar arası	3	,910	,437
	Gruplar içi	212		
	Toplam	215		

$A=1; B=2; C=3; D=4$

Tablo 14 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($F=.879; p<.05$), empati kurma ve öz farkındalık ($F=.315; p>.05$), karar verme ve problem çözme ($F=1.628; p>.05$), yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ($F=2.535; p>.05$), iletişim kişilerarası ilişki ($F=.910; p>.05$) becerileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyleriyle İle Yaşam Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Maddeler Arasındaki ANOVA Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
18. Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim.	Gruplar arası	3	3,078	,029	B-A
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			
22. Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.	Gruplar arası	3	3,778	,011	D-A
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			
25. Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim.	Gruplar arası	3	2,682	,048	B-A
	Gruplar içi	212			
	Toplam	215			

$A=1; B=2; C=3; D=4$

Tablo 15 incelendiğinde 2. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre bir konu hakkında verecekleri kararların sonuçlarını tahmin edebildiklerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabildiklerini

M.Y. Ustabulut Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri...

düşünmektedirler. 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre sorunlara karşı duyarlılık gösterebildiklerini belirtmektedirler.

Tablo 16. Türkçe Öğretmeni Adaylarının İnternette Geçirdikleri Süre Yaşam Becerileri Ölçeği Boyutları Arasındaki ANOVA Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Gruplar arası	4	,210	,933
	Gruplar içi	211		
	Toplam	215		
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	Gruplar arası	4	,811	,519
	Gruplar içi	211		
	Toplam	215		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Gruplar arası	4	1,346	,254
	Gruplar içi	211		
	Toplam	215		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Gruplar arası	4	,311	,870
	Gruplar içi	211		
	Toplam	215		
İletişim	Gruplar arası	4	,844	,499
Kişilerarası İlişki	Gruplar içi	211		
Becerileri	Toplam	215		

A=0-2; B=2-3; C=3-4; D=4-5; E=5 ve üzeri

Tablo 16 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($F=.210$; $p<.05$), empati kurma ve öz farkındalık ($F=.811$; $p>.05$), karar verme ve problem çözme ($F=1.346$; $p>.05$), yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ($F=.311$; $p>.05$), iletişim kişilerarası ilişki ($F=.844$; $p>.05$) becerileri ile internette geçirdikleri süre arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

21. yüzyılda bireylerin okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulayabilmeleri çok önemlidir. Bireyler sadece ezbere eğitim almamalı, yaşam becerilerini geliştirmelidir. Cassidy, Franco ve Meo (2018), yaşam becerilerinin insan hayatından çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen eğitiminde yaşam becerileri konusunda verilen eğitim çok önemlidir. Yaşam becerileri insan hayatını yönlendiren çok yöneli bir beceridir (Spence, 2003). Türkçe öğretmeni adayları, duygularla ve stresle başa çıkma becerileri konusunda kendilerini bazen yeterli bazense yetersiz gördüklerini belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları stresle başa çıkma yollarını kullanabilecekleri, stresi yapacakları işler için olumlu kullanma, olumsuz duygularla başa çıkabilme, iş stresini engellemek için bir plan dahilinde çalışabilme, stres karşısında mizah unsurlarını kullanabilme, stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilme konusunda kararsız

olduklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları bireylerle empati kurabildiklerini, öz farkındalık becerilerinin yüksek olduğunu, neleri başarabileceğini fark edebildiklerini, ilgi alanlarına yönelebildiklerini, kendilerini, karşılarındaki bireyin yerine koyabildiklerini, duygularına dair bilinçli bir farkındalık geliştirebildiklerini, problemle başa çıkabilmek için risk alabildiklerini, yapmaktan hoşlanmadıkları aktivitelerle ilgili farklı alternatifler düşünebildiklerini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları sorumluluk duygusuna sahip olduklarını, verdiği kararlarla ilgili sonuçları tahmin edebildiklerini, konuşma anında kullanabilecekleri konuşma araçlarına karar verebildiklerini ve problem çözme planlarının adımlarını uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları sorunlara karşı duyarlılık gösterebildiklerini, sorunlarının nedenlerini tespit edebildiklerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabildiklerini, olaylar karşısında analitik çözümler üretebildiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları iletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebildiklerini, konuşma esnasına konuştuğu kişiye tolerans sağlayabileceklerini, kişisel iletişim becerilerine uygun bir şekilde hareket edebileceklerini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları yaşam becerilerini sahip olduklarını ve bu becerileri günlük hayatta kullanabildiklerini ifade etmektedirler. Külekçi Akyavuz ve Karakaş (2020) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam becerisi düzeylerini yüksek bulmuştur. Yılmaz (2019) araştırmasından öğretmen adaylarının yaşam becerileri içerisinde yer alan stresle başa çıkma düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Zorlu, Zorlu ve Dinç (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin orta seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Ursavaş ve Karal (2019) araştırmalarında öğretmenlerin yaşam becerilerini bilmediklerini, bu konuda eksik olduklarını ifade etmektedir. Aynı şekilde Erduran ve Kamer (2018) araştırmalarında öğretmenlerin yaşam becerileri farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu vurgulamıştır. Calp ve Edis (2020) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri kazanmada kendilerini özyeterli olarak gördüklerini, öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu yaşam becerisinin problem çözme becerisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Erkek öğretmen adayları olumsuz duygularını çevreye yansıtmadıklarını, çevreye karşı olumlu göründüklerini belirtmektedirler. Kadın öğretmen adayları ise çevresiyle empati kurabildiklerini, konuşma anında insanlarla hangi iletişim aracı yoluyla iletişim kurabileceğini iyi bildiklerini, iletişim esnasında sıralarını beklediklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Not ortalaması orta seviyede olan öğretmen adayları, olumsuz duygularını çevrelerine yansıtmamaktadırlar. Not ortalaması yüksek olan öğretmen adayları stresten kurtulmak için bir plan dahilinde çalışabildiklerini, duygularıyla ilgili bilinçli bir farkındalıklarının olduğunu,

arkadaş grubuyla birlikte karar alabildiklerini, konuşma anında karşdakine en uygun iletişim aracını kullanabildiklerini, problem çözmenin adımlarını uygulayabildiklerini, sorunlara karşı duyarlık gösterebildiklerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabildiklerini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmen adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle yaşları arasında anlamlı bir ilişki vardır.18-19 yaş aralığındaki Türkçe öğretmen adayları stress ve duyguyla başa çıkabildiklerini ifade etmişlerdir. 22 ve üzeri yaş dilimindeki öğretmen adayları karar anında sorumluluk alabildiklerini, grupça kararlar alabildiklerini ifade etmişlerdir. 22-23 aralığındaki Türkçe öğretmen adayları problemle başa çıkabilmek için risk alabildiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmen adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. 2. sınıf Türkçe öğretmen adayları bir konu hakkındaki verecekleri kararların sonuçlarını tahmin edebildiklerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabildiklerini belirtmişlerdir. 4. Sınıf öğretmen adayları ise sonuçlara karşı duyarlı olduklarını belirtmektedirler. Türkçe öğretmen adaylarının yaşam beceri ile ilgili görüşleriyle internette geçirdikleri süre arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

KAYNAKÇA

- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 97-11.
- Calp, Ş. ve Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile ilgili bilgi ve deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565.
- Cassidy, K., Franco, Y. ve Meo, E. (2018). Preparation for adulthood: A teacher inquiry study for facilitating life skills in secondary education in the united states. *Journal of Education Issues*, 4(1), 33-45. <https://doi.org/10.5296/jei.v4i1.12471>
- Deveci, İ., Konuş, F. Z. ve Aydın, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797. <https://doi.org/10.14812/cuefd.413514>
- Avcı, D. E. ve Kamer, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. *Euroasian Journal of Educational Research*, 77, 1-18.

- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39
- Güleç, V. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileriyle eğitsel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneklemi)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. baskı), Nobel Yayıncılık.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p1>
- Küleççi Akyavuz, E. ve Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1832-1851.
- P21. (2009, April 18). P21 framework definitions. Partnership for 21st century skills (P21)", <http://www.21stcenturyskills.org>.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Bilir, T.Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ulus, L. (2018). Ergen bireyler için yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 516-537.
- Ursavas, N. ve Karal, E. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki düşünceleri ve fen kazanımlarıyla ilişkilendirme durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 246-269.
- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.263879>

M.Y. Ustabulut Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri...

- World Health Organization [WHO] (1999). *Partners in life skills education*. Department of Mental Health World Health Organization, Geneva.
- Sezgin, E. Y. (2018). Okul öncesi dönemde yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 710-719.
- Eskici, G. Y. ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5),1-15. <https://doi.org/10.31458/iejes.421255>
- Yıldırım, Y. ve Temel, Z. F. (2020). Yaşam becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 384-405. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342212>
- Yılmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının kariyer streslerinin karma araştırma yaklaşımı ile incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-105.
- Zorlu, Y., Zorlu, F. ve Dinç, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 302-327. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.511546>

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri ¹

Züleyha YILDIRIM YAKAR

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
zulehayildirim@ksu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6420-2205>

Emine UZUN

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
euzun@ksu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-1558>

Betül TEKEREK

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
btekerek@ksu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-6885>

Öz

Araştırmanın amacı öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama okulu müdürünün birbirleri ile ilgili yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının son sınıfında öğrenim gören toplam 19 öğretmen adayı ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görevlendirilen 8 uygulama öğretmeni, 4 uygulama öğretim elemanı, 4 uygulama okulu koordinatörü ve 4 uygulama okulu müdürü oluşturmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma modeli olan bir durum çalışması olup verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ilgili tarafların birbirlerine karşı birçok noktada

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 05.12.2019/ 15.03.2021

Künye Bilgisi: Yıldırım Yakar, Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. DOI: 10.33437/ksusbd.655590

görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getiremedikleri anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca yaşanan sorunlara yönelik katılımcıların çözüm önerilerine de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması, Paydaşlar, Sorunlar, Çözüm Önerileri.

Problems Encountered Within the Scope of Teaching Practice Course and Solution Suggestions

Abstract

The aim of the study is to determine the problems experienced by practice school headmasters, practice school coordinators, practice teachers, university supervisors and teacher candidates about each other in the process of teaching practice and the solution suggestions of them. The participants of the study consisted of 19 teacher candidates studying in the last year of the Primary Education program and Science Education program in 2017-2018 academic year at a state university and 8 practice teachers, 4 university supervisors , 4 practice school coordinators and 4 practice school headmasters who are assigned within the scope of teaching practice course. This research is a case study which is a qualitative research model and semi-structured interview form was used to collect the data. Content analysis method was used in the analysis of the obtained data. According to the findings of the study, it was understood that the related parties could not fulfill their duties and responsibilities towards each other within the scope of the teaching practice course. And in this study, suggestions for overcoming these problems through the views of the partners were determined.

Keywords: Teaching Practice, Partners of Teaching Practice Course, Problems, Suggestions.

GİRİŞ

Eğitim fakültelerinde hizmet öncesi eğitim kapsamında öğretmen adaylarına verilen akademik derslerin içeriğinin ve öğretmenlik uygulamasının niteliği öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin artmasında önemlidir (MEB, 2017). Öğretmen adaylarının derslerine ilişkin bilginin yanı sıra, mesleki becerileri edinmeleri gerekir. Mesleki eğitim, hem teorik eğitim derslerini (öğretmenliğin eğitim teorisi, eğitim psikolojisi vb.) hem de okullarda uygulamalı olarak öğretimin gözlemlenmesini ve muhtemelen tam sorumluluk alınarak biraz zaman geçirilmesini sağlayan uygulamalı eğitim derslerini içermektedir (Eurydice, 2015: 32). Teorik dersler öğretmen eğitiminin kuramsal boyutunu oluştururken,

öğretmenlik uygulaması alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kuramsal olarak edinilen bilgilerin beceriye dönüştürülmesi kısmını oluşturmaktadır (Hurioglu, 2016: 2). Öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde öğrenciler üniversite derslerinde edindikleri teorik bilgileri, okullardaki mentorlerinin rehberliğinde sınıf öğretimi gerçekleştirerek özümseme fırsatı edinirler (Darling-Hammond, 2006: 308). Bu nedenle teorik dersler öğretmen adaylarını uygulama okullarının müfredatı ile başa çıkabilmeleri ve öğretim uygulamalarında kendilerine güvenebilmeleri için sağlam konu bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi ile donatmalıdır (Smith ve Lev Ari, 2005:299).

Öğretimin çok karmaşık bir süreç olması nedeniyle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde verilen teorik dersler, geniş pedagojik içerik bilgisi, içeriğe hâkimiyet, sorun çözebilme, sınıf olaylarının algılanması gibi yeni nesil öğretmenleri hazırlamak için gerekli bütün deneyimleri ve bilgi birikimini sağlayamayabilir. Öğretmenlik uygulaması dersi bu noktada oluşabilecek eksiklikleri gidermede öğretmen yetiştiren programların temel taşıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının gelecekte üstlenecekleri öğretmenlik rolüne hazırlanmaları için en önemli zemini öğretmenlik uygulaması sürecinin oluşturduğu söylenebilir (Alakuş, 2005:3).

Öğretmen adaylarının mesleki ve öz yeterlik algıları öğretmenlik uygulaması deneyimi ile şekillenmektedir (Danielewich, 2001:176). Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının eğitim gereksinimlerini fark etmesine, öğretim ilke ve yöntemlerini değerlendirmesine, kendi kararlarına ulaşmasına ve gerçek iş ortamıyla yüzleşmesine imkân sağlar. Dolayısıyla uygulama sürecinde aday öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunularak düşünen, yansıtan ve kendini geliştiren bir öğretmen olmasının zemini oluşturulur (Yalın Uçar, 2012: 2638). Ayrıca öğrencilerin öğretmenliğe geçişte mesleğin tüm sorumluluğunu üstlenirken büyük bir olasılıkla yaşayabilecekleri ani stres ve olumsuz deneyimlerin (Flores ve Day, 2006: 225) önüne öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde geçilmesi mümkün olabilecektir.

Ülkemizde 1998-1999 öğretim yılından itibaren, kuramsal ağırlıklı olan öğretmen eğitimi programlarında kuram ve uygulamada birliğin sağlanması amacıyla yeni çalışmalar başlatılmıştır (Alakuş, 2005: 4). MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programı oluşturulmuştur. Uygulamaya yönelik olarak 1998 tarihinde MEB ile YÖK arasında bir protokol imzalanarak öğretmen adaylarının MEB'e bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin bir yönerge yürürlüğe konulmuştur (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya ayrılan zamanın önemli ölçüde artırılması ve bu sayede öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği beceri ve deneyimi gerçek ortamda yani okullarda edinmesi öngörülmüştür (YÖK, 1998). Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan bu düzenlemeyle kuram ve uygulama

derslerinin ağırlığı dengeli biçimde dağıtılmaya çalışılmış ve öğretmen adaylarının okul uygulamalarının süresi artırılarak içeriği açıkça belirlenmiştir (Topkaya ve Yalın, 2006: 15). 2006 yılında gerçekleşen program düzenlemesinde ise programlardaki kuramsal ders yükü artırılırken uygulamanın kapsamı daraltılmıştır (Yıldırım, 2018). Son olarak 2017 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarında öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılarak ve daha yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla tekrar düzenlemeler yapılmıştır. Yeni düzenlemeyle birlikte mevcut programlarda sadece bir dönem olan Öğretmenlik Uygulaması dersi tüm programlarda Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olarak iki döneme çıkarılmıştır (YÖK, 2018). Teorik ve pratik olmak üzere iki kısımdan oluşan Öğretmenlik Uygulaması dersinin işleniş süresinde ise değişikliğe gidilmeyerek altı ders saati uygulama okulunda, iki ders saati ise teorik olarak eğitim fakültesinde yürütülmesine devam edilecektir. Uygulama sürecinin daha sağlıklı yürütülmesi amacıyla ilgili tüm birimlerin görüşleri alınarak “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” üzerinde de güncelleme çalışmaları yapılmış ve yeni yönerge 2018 tarihinden itibaren yürürlüğe girmiştir.

Yalın Uçar (2008:2638)’a göre öğretmen eğitimi programları her ne kadar güncellenerek geliştirilse de öğretmenlik uygulamasında, ülke genelinde karşılaşılan birçok sorun nedeniyle süreç etkisizleşebilmekte ve dersin amacına ulaşamamaktadır. Bu görüşü destekleyen çalışmalardan bazılarında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırma noktasında istenilen düzeyde katkıyı sağlayamadığı (Atmış, 2013; Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009; Petek, 2014), öğretmen adaylarının uygulama öncesi beklentilerinin karşılanabilme düzeyinin düşük olduğu (Aslan ve Sağlam, 2018; Atmış, 2013) görülmüştür. Öğretmenlik Uygulaması dersinin tam anlamıyla amacına ulaşamamasının; sınıf ve okul araç-gereçlerinin yetersizliği (Çepni ve Aydın, 2015; Demir ve Çamlı, 2011; Ergüneş, 2005), öğretmen aday sayısının fazla olması, uygulama süresinin kısa olması (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Baştürk, 2009; Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008) uygulama okullarının fakültelerden uzaklığı (Kale, 2011) gibi fiziksel nedenleri olabileceği gibi literatürdeki çalışmalarda çok daha fazla vurgulanan aday öğretmenler, uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ve okul koordinatörlerinin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve karşılıklı sorumluluklarını yerine getirmemeleri (Aytaç, 2010; Aytaçlı, 2012; Canbolat, 2014; Çepni ve Aydın, 2015; Değirmençay ve Kasap, 2013; Ergüneş, 2005; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Ünver, 2003; Petek, 2014; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012; Yeşilyurt ve Semerci, 2012) gibi paydaşlardan kaynaklı nedenleri de olabilmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanabilecek sorunlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilenmesine ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili eksik veya yanlış deneyimler edinmelerine sebep olabileceğinden öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanabilecek sorunların tespitinin yapılması ve önlenmesi zorunludur. Bu doğrultuda yapacağımız bu araştırma ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği lisans programında dördüncü sınıfta yer alan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okulu müdürü, uygulama okulu koordinatörü, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayları ile ilgili yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin yine her bir paydaşın birbirlerine yönelik görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin etkili olabilmesi paydaşların birlikte ortaya koyacakları işbirliği çalışmalarının niteliğiyle ilgilidir (Aydın ve Akgün, 2014: 4). Hâlbuki yapılmış birçok çalışmaya göre öğretmenlik uygulaması dersinde paydaşların etkili ve verimli bir işbirliğini tam olarak sağlayamadığı ve öğretmenlik uygulaması dersinde beklenen öğrenme çıktılarının gerçekleşmediği söylenebilir (Aytaç, 2010; Aytaçlı, 2012; Canbolat, 2014; Petek, 2014; Rakıcıoğlu Söylemez, 2012; Yeşilyurt ve Semerci, 2012). Karaca ve Aral (2011)'a göre uygulama okulları ile eğitim fakülteleri arasında bir uyum sağlanamamaktadır. Baştürk (2009)'ün araştırmasına göre de, öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin arasındaki karşılıklı etkileşim çok az ve yüzeysel konularla sınırlı kalmaktadır. Aytaç (2010), öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlarını çeşitli yönleriyle değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda öğretmen adaylarına karşı uygulama öğretim elemanlarının rehberlik rolünü yerine getirme düzeylerinin yetersiz olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlik uygulaması dersinin içerik ve amaçlarının ele alındığı seminer vb. etkinliklerin genel olarak yapılmadığı, yapılan etkinliklerin ise çoğunlukla, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili genel bilgilerin verildiği kısa süreli toplantı, görüşme gibi etkinlikler ve dersin tanıtımına ilişkin kılavuzların sunumu ile sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan literatür incelemesinde ilgili çalışmaların çoğunda, Öğretmenlik Uygulaması dersinde yaşanan sorunların daha çok bir veya iki paydaşın görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışıldığı tespit edilmiştir (Atmış, 2013; Aydın ve Akgün, 2014; Aytaç, 2010; Aytaçlı, 2012; Canbolat, 2014; Çetin ve Bulut, 2002; Demir ve Çamlı, 2011; Dursun ve Kuzu, 2008; Gökçe ve Demirhan, 2005; Kale, 2011; Karaca ve Aral, 2011; Paker, 2008; Yeşilyurt ve Semerci, 2011; Yılmaz, 2011). Yalın Uçar (2012) ise çalışmasında ilgili taraflardan öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama okulu yöneticilerinin görüşlerine yer vermiştir. Katrancı (2008), uygulama öğretmenleri ve uygulama okulu koordinatörlerinin ders kapsamındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini

belirlemek için uygulama okulu koordinatörleri, uygulama öğretmenleri ve aday öğretmenlerinin görüşlerini almıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersinde paydaşlardan kaynaklı yaşanan sorunları yine tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010; Yeşilyurt ve Semerci, 2012). Bu nedenle yapacağımız çalışmanın ilgili alandaki mevcut bilgilere önemli katkı sağlaması ve araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların öğretmenlik uygulaması dersinin daha verimli hale getirilmesinde ve Fakülte- Okul işbirliği sürecinin aksayan yönlerinin giderilmesinde yürütülecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş ve bir yıl sonra ise “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” üzerinde değişiklikler yapılarak 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren yürürlüğe girmiştir. Yaptığımız çalışmadan elde edilen sonuçlar yeni yönetmelikte yapılan değişikliklerin paydaşların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri noktasında beklentileri karşılayıp karşılamadığını göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmanın problem cümlesi olarak “Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama okulu müdürünün her birinin diğer paydaşlarla ilgili olarak yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Problem cümlesine uygun olarak belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlik uygulaması dersinde ilgili paydaşların,

1. öğretmen adaylarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerileri nelerdir?
2. uygulama öğretmenleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerileri nelerdir?
3. uygulama öğretim elemanlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerileri nelerdir?
4. uygulama okulu koordinatörleri ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerileri nelerdir?
5. uygulama okulu müdürleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Öğretmenlik Uygulaması dersinde paydaşlarla ilgili olarak yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini yine paydaşların görüşleri doğrultusunda tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma modeli olan bir durum çalışmasıdır. Nitel durum çalışmasında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılır. Yani bir duruma ilişkin ortam, birey, olay, süreç vb. etkenler bütüncül yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu etkilemenin veya ilgili durumdan etkilenmenin nasıl olduğu incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73). Araştırmada nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını; 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği (SN)ve Fen Bilimleri Öğretmenliği (FB) lisans programının son sınıfında öğrenim gören toplam 19 öğretmen adayı (ÖA) ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görevlendirilen 8 uygulama öğretmeni (UÖ), 4 uygulama öğretim elemanı (UÖE), 4 uygulama okulu koordinatörü (UOK), 4 uygulama okulu müdürü (UOM) oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmada katılımcıların görüş bildirdikleri paydaşların farklı olması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının her biri farklı bir kurumdan sorumludur. Öğretmen adaylarının uygulamaya devam ettikleri kurum sayısının en az 8 olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler akademisyen odalarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen uygulama öğretmenleri, uygulama okul koordinatörleri ve uygulama okul müdürleri ile 2 ilkokul (İÖ) ve 2 ortaokul (OO) olmak üzere 4 okulun her birinden eşit sayıda katılımcıyla görüşülmüştür. Bu katılımcılar ile bire bir görüşmeler kendi kurumlarında müdür ve müdür yardımcısı odalarında gerçekleştirilmiştir. Aşağıda katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Paydaşlar/ Branş/Kurum	ÖA		UÖE		UÖ		UOK		UOM	
	SN	FB	SN	FB	SN	FB	İÖ	OO	İÖ	OO
Kadın	6	8	2	1	2	2	-	-	-	-
Erkek	5	-	-	1	2	2	2	2	2	2
Toplam	19		4		8		4		4	

Katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı yakınında olan ve kolayca erişebileceği bir durumu

seçer. Araştırmacının tanıdığı bir örneklem üzerinde çalışması daha pratik ve kolay olarak değerlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 123).

Veri Toplama

Araştırmada katılımcıların her biri için araştırmacı tarafından hazırlanan ve dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun araştırma sorularına uygun olduğuna dair bir ölçme ve değerlendirme ve bir fen bilimleri eğitimi alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Görüşme yapılan kişilere önceden belirlenen bu sorular yöneltmekle birlikte; görüşmenin gidişatına uygun olarak ek sorular yöneltilerek daha detaylı yanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin tercih edilme nedeni ise görüşülene kendini daha rahat ifade etme olanağı sunması ve gerektiği durumda derinlemesine bilgiye ulaşma imkânı vermesidir (Büyüköztürk vd., 2016: 154). Görüşmelerden elde edilen veriler katılımcıların rızasıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme süresi ortalama olarak 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade etmeleri için sessiz bir ortamda yapılmıştır. Katılımcıların diğer paydaşlarla ilgili yaşadıkları sorunları rahatlıkla dile getirebilmeleri için herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemiştir. Katılımcılara yanıtlarını açmaları için ipuçları verilmekle beraber herhangi bir yönlendirici tepki verilmekten kaçınılmış ve yansız bir tavır sergilenmiştir.

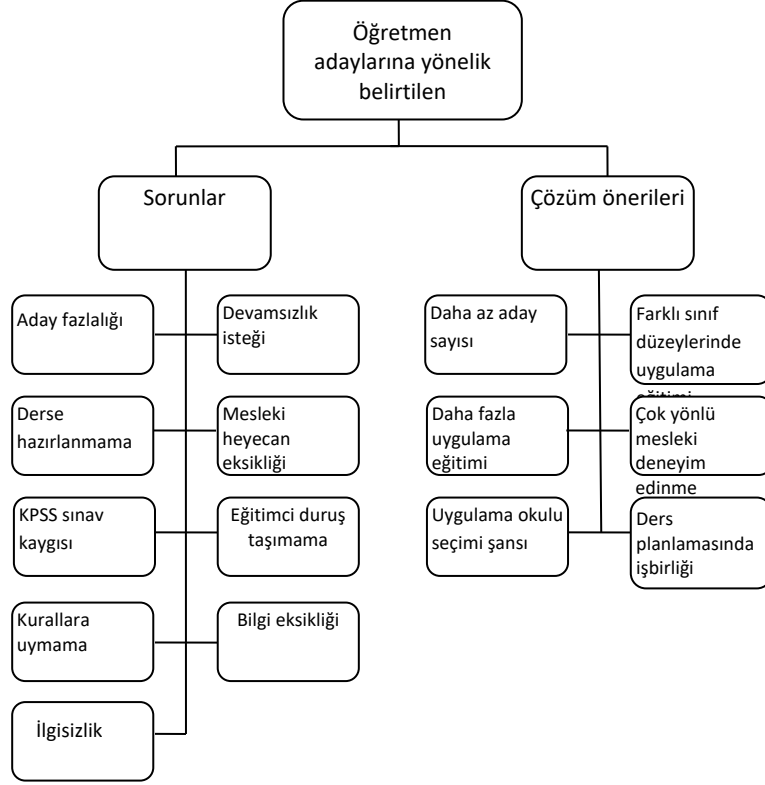
Verilerin Çözümlemesi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülerek elde edilen veriler kavramsallaştırılmıştır. Bu aşamada veriler içinde anlamlı bulunan bölümler için en uygun olan kavram (kod) bulunmaya çalışılmıştır. Daha sonra verileri genel düzeyde açıklayan ve yapılan kodlamaları belirli kategorilerde toplayan temalar belirlenmiştir. Bu süreci çalışmada yer alan üç araştırmacı birlikte gerçekleştirmiş ve yapılan kodlamalarla ilgili görüş birliği sağlanmıştır. Kodlama ve tematik kodlamalar ışığında veriler düzenlenmiş ve sunulmuştur. Son aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanarak çıkarımlarda bulunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmen adayları ile ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ait bulgular

Aşağıda Şekil 1’de “öğretmen adayları” temasında yer alan “öğretmen adayları ile ilgili sorunlar” ve “öğretmen adaylarına yönelik öneriler” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarına Yönelik Belirtilen Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Uygulama öğretmenleri sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayı anlamında çok olmasından (6) ve derslere hazırlıksız gelmelerinden (2) dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların çözümü için uygulama öğretmenleri sorumlu oldukları öğretmen adayı sayısının azaltılması gerektiği (4) yönünde öneride bulunmuşlardır.

Öğretim elemanları öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayları ile işbirliği konusunda problemler yaşadıklarını (1) ve bu problemlerin daha çok KPSS kaygısından kaynaklı olduğunu ifade etmektedirler. Bu sorunlara çözüm olarak ise öğretmenlik uygulaması dersinin lisansın ilk yıllarından itibaren verilmesi gerektiğini (1) belirtmişlerdir.

Okul koordinatörlerinin öğretmen adayları ile ilgili olarak; izin alma isteği(1), eğitimci duruşu yansıtmama (1), mesleki heyecanı yaşamama (1), idari işlemlerle ilgili bilgi almama (1) ve okula geç gelme(1) gibi noktalarda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulama yapacakları okulu

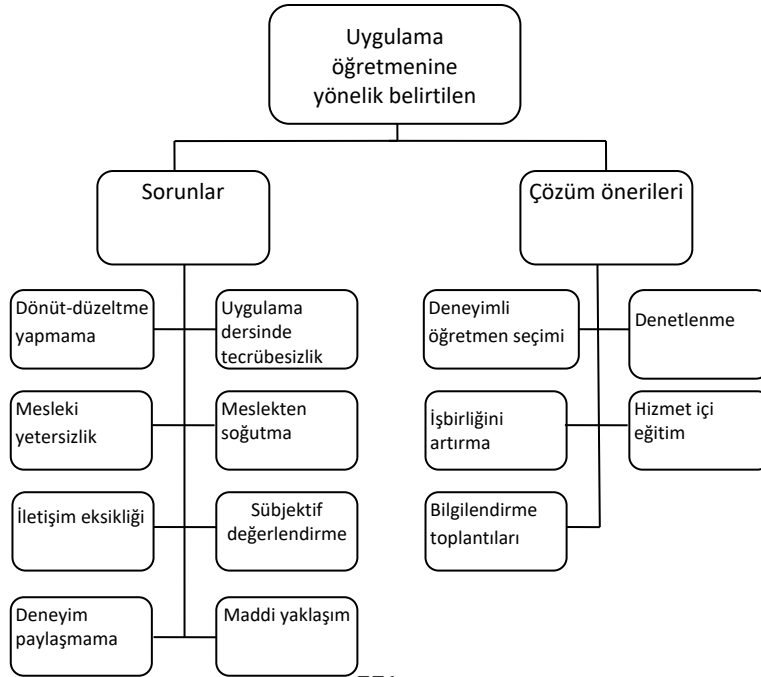
Z.Yıldırım Yakar-E.Uzun-B.Tekerek Öğretmenlik Uygulaması Dersi...

tercih edebilmeleri (1), ders dışı mesleki çalışmalara da katılmaları (1) ve tüm sınıf seviyelerinde derslere katılmaları (1) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Okul müdürleri ise her öğretmene düşen öğretmen adayı sayısının çok olmasından (1) ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarından (1) ve öğretmenlik mesleğine yönelik bilgilerinin düşük olmasından (1) dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Okul müdürleri öğretmen adayı sayısının azaltılması (1) ve uygulama okulu ve üniversitenin ders planlamalarında koordineli çalışılması gerektiğini (1) vurgulamıştır.

Paydaşların öğretmen adaylarıyla ilgili olarak dile getirdikleri sorun ve çözüm önerilerinden örnek ifadelerden bazıları şöyledir: (UOM-1) “altı öğrencinin aynı anda sınıfta olması bir dezavantaj. Biz istiyoruz ki sayı ikiye indirilsin, daha aktif daha faal olsunlar”. UOK-2 “bu sene çok yaşamadık ama sürekli bahane uydururlardı izin almak için. Deneme sınavım vardı, dershaneye gideceğim gibi burayı önemsememe gibi durumları oluyordu”. UÖ-4 “bana göre beş öğrenci fazlaydı. İki ya da üç olabilir. Çünkü o zaman öğretmen adayına daha fazla zaman ayırabileceğiz, daha çok ders anlattıracağız...” UOK-1: “...okul yönetimiyle ilgili bu işleri nasıl yapıyorsunuz gibi bizden hiçbir bilgi istekleri olmadı”.

Uygulama öğretmenleri ile ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ait bulgular

Aşağıda Şekil 2’de “uygulama öğretmeni” temasında yer alan “uygulama öğretmenleri ile ilgili sorunlar” ve “uygulama öğretmenine yönelik öneriler” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar gösterilmiştir.



Şekil 2. Uygulama Öğretmenine Yönelik Belirtilen Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle en çok sorun yaşadıklarını düşündükleri noktalar; ders anlatımı öncesi ve sonrasında dönüt ve düzeltmelerde bulunmaması (16), öğretim yöntem ve tekniklerini sınırlı kullanması (10) , öğretmen adaylarıyla etkili iletişim kuramaması (7) olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin tecrübelerini kendileriyle paylaşmaması, derslerde kendilerini sınıfta yalnız bırakması, ders dışı etkinliklere kendilerinin katılımına destek vermemesi gibi konularda da sıkıntı yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sorunlara yönelik öğretmen adaylarının sunmuş olduğu çözüm önerileri yeterli bilgi ve tecrübesi olan uygulama öğretmeni seçimi (10), uygulama öğretmenlerinin denetlenmesi (4), öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili sorumluluklarını bilme (4), öğretim elemanlarıyla işbirliği içinde olma şeklinde sıralanabilir.

Öğretim elemanları, uygulama öğretmenlerinin kendileriyle yeterince işbirliği yapmadıklarını (1) ifade etmişlerdir. Bunun nedeni ise üniversite ve MEB arasında iyi bir koordinasyonun olmayışını ve öğretmenlerin bu dersi iş yükü olarak göreyerek önemsemeyişini görmekteyler. Bu sorunların çözümü için kurumlar arası işbirliğinin sağlanması gerektiğini (1) ve öğretmen adaylarının dersle ilgili sorumluluklarının vurgulanacağı toplantıların koordinatörler tarafından düzenlenmesi (1) gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okul koordinatörlerinin uygulama öğretmenleri ile ilgili yaşadığı sorunlar incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili tecrübe eksikliği (1), öğretmen adaylarının değerlendirmesinin objektif olmaması (1), öğretmen adaylarına rehberlikte yetersiz olabilme (1) ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilme (1) gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Süreci sağlıklı yürüten öğretmenler ile eğitim verilmesi (1) ile bu sorunların çözüme kavuşabileceğini belirtmişlerdir.

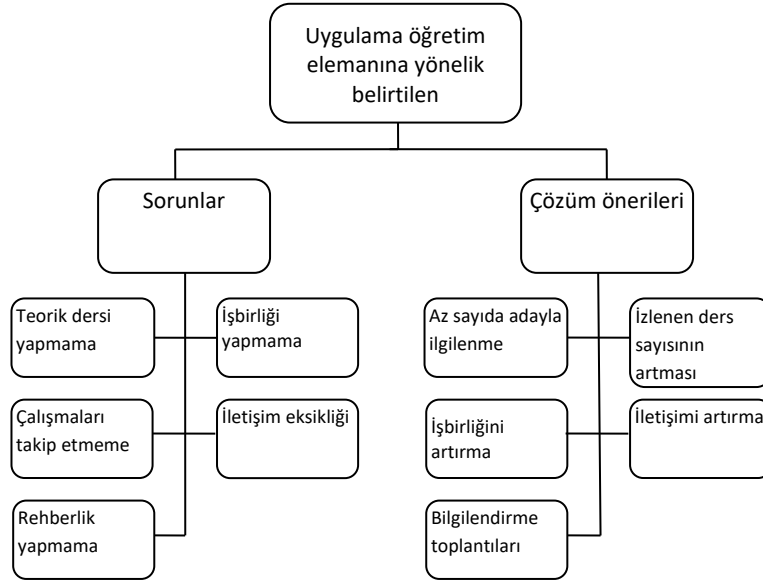
Okul müdürleri, uygulama öğretmenlerin yalnızca ek ders mantığıyla görev alma isteğinin olabilmesi (1) ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görevlerini tam anlamıyla bilmemeleri (1) yüzünden sorunlar olduğunu söylemiştir. Bununla ilgili olarak deneyimli öğretmenlerin görevlendirilmesi (1) ve bu öğretmenlere öğretmenlik uygulaması dersi hakkında detaylı bilgilendirilme yapılması gerektiğini (1) belirtmişlerdir.

Paydaşların uygulama öğretmenleriyle ilgili olarak dile getirdikleri sorun ve çözüm önerilerinden bazı örnek ifadeler şöyledir: ÖA-10: “ bütün dersleri dört kişi gittiğimiz için biz anlattık. Hocanın anlatımını gözlemleyemiyorduk. Biz anlattıktan sonra o da anlatsaydı farkını görebilirdik.”UOM-1: “Şu çok doğru değil; diğer öğretmenlerde ek ders alsın. Niye hep o öğretmen, biz daha iyi

yapınız gibi yaklaşımlar mutlaka olacaktır... Buna çözüm olarak hizmet içi yoluyla yetiştirilmiş öğretmenler bence bu işi yürütmeliler.”ÖA-1: “uygulama öğretmeni hiçbir şey bilmiyor. Ne yapacağımızı bizden öğrenmeye çalışıyordu.”UOK-1: “meslekten bıkkınlık gelenler yaşadığı olumsuz şeyleri anlatıyor. Tabi stajyer öğretmende ister istemez etkileniyor... Bilgi, birikimini aktarabilecekler seçilmeli.”

Uygulama öğretim elemanları ile ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ait bulgular

Aşağıda Şekil 3’de “uygulama öğretim elemanları” temasında yer alan “uygulama öğretim elemanları ile ilgili sorunlar” ve “uygulama öğretim elemanlarına yönelik öneriler” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar gösterilmiştir.



Şekil 3. Uygulama Öğretim Elemanına Yönelik Belirtilen Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar incelendiğinde; ders anlatımı öncesinde hazırlanan ders planı ve raporlarını incelememe (19), uygulama okulunda ders sunumunu izlememe (8), dönem başında uygulama okulundaki tanışmaya rehberlik etmeme (8) ve üniversitede ki teorik dersleri yerine getirmeme (7) gibi sorunlarla sıkça karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sorunlarla ilgili öğretmen adayları, öğretim elemanlarının

sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısının azaltılması (7), öğretmenlik uygulaması dersi için yeterli deneyime ve bilgiye sahip olması (5) ve yapılan uygulamalarla ilgili öğretim elemanları arasında tutarlılık olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

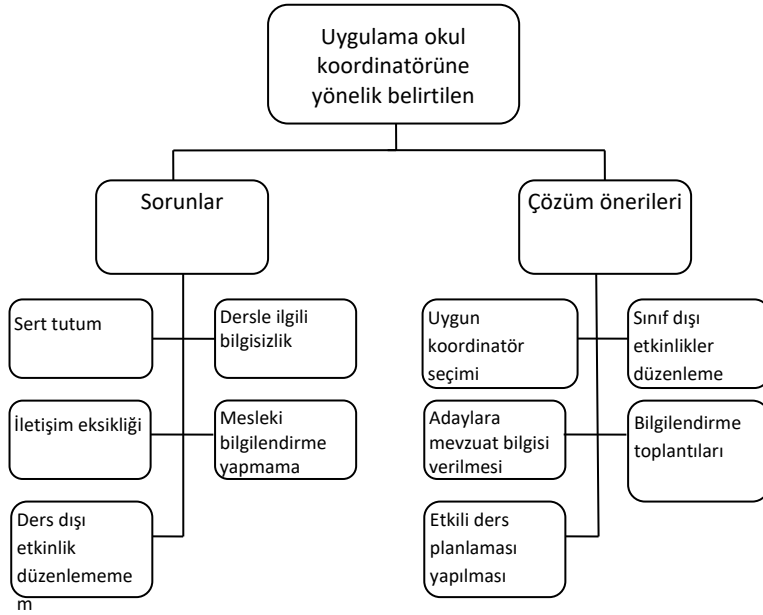
Uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar, okula tanışmaya gelmeme ve iletişim kurmama (5), öğretmen adaylarının dersteki gelişimini takip etmeme (4), öğretmen adaylarının değerlendirmesinde işbirliği yapmama (4) ve öğretmen adaylarını okulda ders anlatımını dinlemeye gelmeme(4) şeklinde sıralanabilir. Uygulama öğretmenleri bu sorunlara çözüm olarak öğretim elemanlarının okullarda öğretmen adaylarının ders anlatımlarını daha çok izlemeleri (4) ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde öğretmenlerle işbirliği yapmaları (2) gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul koordinatörlerinin uygulama öğretim elemanlarıyla ilgili problemleri, öğretmen adaylarını tanışmaya getirmemeleri (1), koordineli çalışmalar yapmamaları (1) ve iletişim kurmada eksikliklerinin olması (1) şeklinde sıralanabilir. Bu sorunların sağlıklı iletişim, belirli zamanlarda düzenlenecek toplantılar ve işbirliği ile çözüme kavuşabileceğini (2) ifade etmişlerdir. Benzer şekilde okul müdürleri, öğretim elemanlarının kendileriyle iletişim kurmadıklarını (1) ve okula yeterince gelmediklerini (2) ifade etmişlerdir. Müdürler, öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecine daha etkin şekilde katkıda bulunmaları (2) gerektiğini ifade etmişlerdir.

Paydaşların öğretim elemanlarıyla ilgili olarak dile getirdikleri sorun ve çözüm önerilerinden bazı örnek ifadeler şöyledir: ÖA-9: “Üç dönemdir okula gidiyorum. Sadece bir defa dinlenmeye gelindi ve sadece beş dakika karşısında ders anlatmama müsaade edildi.” ÖA-5 “programı çok yoğun olduğundan kısmen rehberlik yaptım. Yüksek lisans öğrencilerim var, derslerim var size vakit ayıramıyorum dedi.” UOM-1: “Başta bir plan program yapmaları gerekir bizimle koordineli bir şekilde.” UOK-2: “öğretmenlerimize rehberlik yapıp görüş alışverişinde bulunmalılar. Üniversitedeki işlerinden zaman ayıramadılar. Bunun düzelmesi gerekir.”

Okul koordinatörleri ile ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ait bulgular

“Uygulama okul koordinatörü” temasında yer alan “uygulama okul koordinatörü ile ilgili sorunlar” ve “uygulama okul koordinatörüne yönelik öneriler” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar aşağıda Şekil4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Uygulama Okul Koordinatörüne Yönelik Belirtilen Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Uygulama okul koordinatörü ile ilgili sorunlara bakıldığında öğretmen adayları beş noktada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunlar; ders dışı etkinliklere katılımı sağlamama (13), aday öğretmenlerle devam durumu dışında iletişim kurmama (10), fazla otoriter tutum sergileme (7), öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili bilgi sahibi olmama (5) ve öğretim programı ve mevzuatın uygulanmasıyla ilgili bilgilendirme yapmama (4) olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları uygulama okul koordinatörleriyle ilgili yaşadıkları sorunların önlenmesi için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunları: uygulama okul koordinatörünün iletişim düzeyi yüksek ve gönüllü müdür yardımcılarında seçilmesi (8), öğretim programı ve mevzuatın uygulanmasıyla ilgili bilgilendirme yapmaları (5) ve ders programlarını öğretmen adaylarının farklı öğretmenlerin derslerini gözlemleyecek şekilde planlamaları (4) olarak ifade etmişlerdir.

Uygulama öğretmenleri, okul koordinatörleri ile ilgili olarak, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarıyla birlikte sınıf dışı etkinlik planlama ile ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öneri olarak; okul koordinatörlerinin sınıf dışı etkinlikler planlaması (3), iletişim becerisine sahip

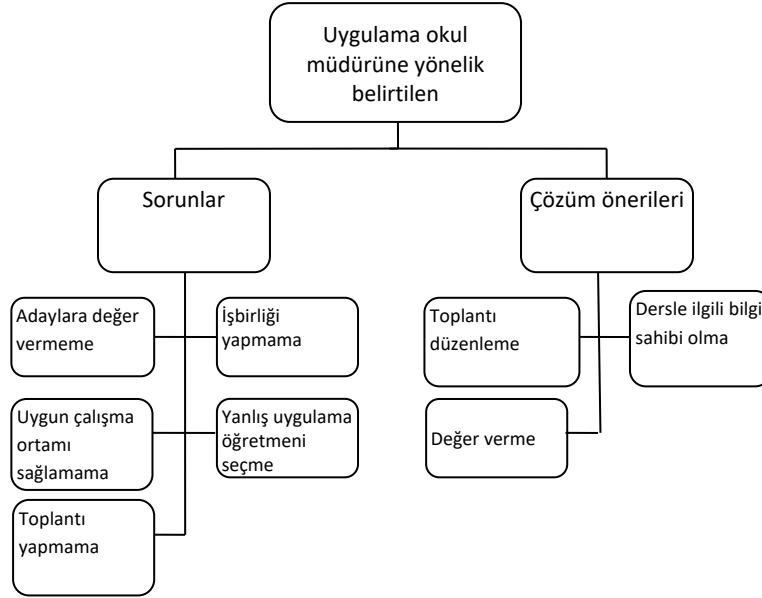
müdür yardımcılarının koordinatör olması (1) ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili akademik dönem başlamadan önce bilgilendirme toplantılarının yapılması gerektiği belirtilmiştir (1).

Öğretim elemanları, okul koordinatörlerinin derse giren öğretmen adayı sayısında iyi bir planlama yapmaması sonucu dersin veriminin düştüğünü (1) belirtmişlerdir. Bu konuda okul koordinatörlerinin düzenleme yapmaları gerektiğini öneri olarak belirtmişlerdir. Okul müdürleri ise okul koordinatörlerinin süreçle ilgili tecrübesiz olmalarından (1) kaynaklı sorun yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili olarak tecrübe sahibi olan okul koordinatörleriyle çalışmanın süreci rahatlatacağını belirtmişlerdir.

Paydaşların uygulama okul koordinatörleri ilgili olarak dile getirdikleri sorun ve çözüm önerilerinden bazı örnek ifadeler şöyledir: ÖA-8: “Giderdik imza atmaya yanlarına imza kâğıdını gösterirdi. Merhaba işte, görüşürüz gibisinden konuşulurdu sadece. Yani herhangi bir konuda yardımcı olmadılar, yol göstermediler.” ÖA-1: “çocuk, gelsin gitsin gözüyle bakılıyor. Stajyerler saygı ve değer görmüyor.” ÖA-5: “...bizi toplasa odasında sorunları belirlese, şu konuda bana gelebilirsiniz, size şu şekilde yardımcı olabilirim tarzı söylemlerde bulunsaydı daha etkili olabileceğini düşünüyorum.” UÖ-4: “işbirliği içinde sınıf dışında da bazı etkinlikler yapmada öğrencileri dâhil etmemiz onlara yararlı olur diye düşünüyorum.”

Okul müdürleri ile ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ait bulgular

“Uygulama okul müdürü” temasında yer alan “uygulama okul müdürü ile ilgili sorunlar” ve “uygulama okul müdürüne yönelik öneriler” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar aşağıda Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Uygulama Okul Müdürüne Yönelik Belirtilen Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Öğretmen adaylarının uygulama okul müdürleriyle yaşadıkları sorunlara bakıldığında; öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili bilgilendirme toplantısı yapmama (18), öğretmen adaylarına kendilerini okulun bir parçası olarak hissettirmeme (4) ve okulda öğretmen adaylarının çalışabilmesi için uygun ortamı hazırlamama şeklinde problemlerle karşılaştığı belirlenmiştir. Bu sorunlara karşı öğretmen adayları, okul müdürlerinin kendileriyle belli aralıklarla toplantılar yapmalarını (9) ve kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak etkinliklerde bulunmalarını (3) gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Uygulama öğretmenleri, okul müdürlerinin öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili toplantılar düzenlemediklerini belirtmişlerdir. Öneri olarak öğretmenler, okul müdürlerinin paydaşları bir araya getiren toplantı yapmaları (3) ve öğretmen adaylarının kuruma adapte olmalarını sağlayacak çalışma yapmaları (4) gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının okul müdürleri ile ilgili yaşadığı sorunlar incelendiğinde ise, müdürlerle işbirliği kurmada zorluk yaşadıklarını (1) ve müdürler tarafından seçilen uygulama öğretmenlerinden yeterli verimin alınmadığını (1) belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri bu sorunlara çözüm olarak öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarıyla ilgilenecek öğretmenlerin

seçiminde müdürler ve öğretim üyelerinin birlikte karar vermeleri gerektiğini söylemişlerdir.

Okul koordinatörleri, okul müdürlerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili bilgi sahibi olmamalarını (1) ve resmi toplantılar düzenlememelerini (1) sorun olarak belirtmişlerdir. Bu hususlarda alınacak önlemlerin (1) sorunları gidereceğini ifade etmişlerdir.

Paydaşların uygulama müdürleri ile ilgili olarak dile getirdikleri sorun ve çözüm önerilerinden bazı örnek ifadeler şöyledir: ÖA2: “Algularını değiştirmeleri lazım stajyeriz diye bize sadece öğrenci gözüyle bakıyorlar. Odasına bir kere gitmişliğim bile yok.” ÖA-7: “kendisiyle hiç tanışmadım, görmedim de.”UOK-1: “Önceden zaman kaybetmeden müdürlerle toplantılar yapılmalı. Yapılması gerekenler kalabalık olmayacak şekilde sade şekilde...okul müdürü ne yapacağını bilmeli.” UÖ-3: “öğretmenler olsun koordinatör, müdür bir araya gelip on dört haftayı nasıl verimli hale getiririz diye konuşmalılar.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

2018 yılında “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”, Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimleri, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, eğitim fakülteleri ve il millî eğitim müdürlüklerinin görüşleri doğrultusunda güncellenmiş olup bu araştırma 2017-2018 öğretim yılında mevcut olan yönerge doğrultusunda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın amaçları arasında yer almasa da yapılan görüşmelerde tespit edilen paydaşların yaşadıkları bazı sorunların güncellenen yönergede yapılan değişikliklerle ne oranda çözüme kavuşturulduğunu yorumlama olanağı ortaya çıkmıştır.

Yapılan görüşmelerde, katılımcıların “öğretmenlik uygulaması” dersinin tam olarak amacına ulaşmaması ile ilgili dile getirdikleri sorunlardan bazılarının doğrudan paydaşların kendilerinden kaynaklı olduğu bazılarının ise yönerge kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Paydaşların görev ve sorumlulukların yerine getirilmemesinde etkili olduğunu düşündükleri hususların başında bir öğretim elemanının 12, uygulama öğretmenin 6 öğretmen adayına rehberlik etmesi ve uygulama süresinin yeterli olmayışı gelmektedir. Görüşmelerde, rehberlik edilen öğretmen adayı sayısının azaltılması yönündeki isteklerin güncellenmiş yönergede karşılık bulduğu görülmektedir. Güncellenen yönergede her öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı 8, her uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısı 4 olarak değiştirilmiştir. Yönergede öğretim elemanlarının uygulama öğrencilerinin dersine her dönem en az dört kez katılması yönündeki değişiklik bu çalışmada öğretim elemanları ile ilgili yaşandığı tespit edilen sorunların başında gelen adayların gelişimini yeterince takip etmeme durumunun önlenmesi

Z.Yıldırım Yakar-E.Uzun-B.Tekerek Öğretmenlik Uygulaması Dersi...

adına olumlu bir değişikliktir. Ayrıca sadece bir dönem yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin süresi uzatılarak iki dönem olarak gerçekleştirilmesi ve uygulama öğrencisinin toplamda en az 24 saat fiilen ders anlatması yönünde olumlu değişiklikler yapılmıştır. Bu yönergenin uygulamada olmadığı 2017-2018 öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bunlara ilişkin yapılan tartışmalar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ilgili paydaşların birbirleri ile ilgili yaşadıkları sorun ve çözüm önerilerinin incelendiği araştırmada, sayılarının fazlalığı dışında öğretmen adayları ile ilgili fazla olumsuz görüş belirtilmemiştir. Düşük oranda da olsa paydaşların sorun olarak bahsettikleri ders hazırlığının olmaması, mesleki tutum ve davranış sergilememe, ders dışı mesleki deneyimlerde isteksizlik gibi durumların benzer çalışmalarda (Arıkan, 2009; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Gündoğdu, Altın, Üstündağ ve Altay, 2018; Güzel, Berber ve Oral, 2010; Yılmaz ve Namlı, 2017) tespit edildiği anlaşılmaktadır. Gündoğdu, Altın, Üstündağ ve Altay (2018) ın yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının ders planı ve materyal hazırlamada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gümüş ve diğerlerinin (2018) çalışmasının sonucuna göre uygulama öğretmenlerinin bir kısmı öğretmen adaylarının uygulamada motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmektedir. Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012) tarafından öğretmen adaylarının yeterliği konusunda yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının iletişim becerisinin yetersizliği üzerinde durulmuştur.

Katılımcılar öğretmen adaylarıyla ilgili olarak, uygulama yapacakları okulu kendilerinin araştırarak tercih etmelerinin sağlanması ve ders dışı mesleki tecrübe edinmeleri yönünde çalışmaların yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Uygulama öğretmenleri ile ilgili en fazla sorun yaşadığı belirlenen ilgili paydaş öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adayların çoğunluğu uygulama öğretmenlerinin kendilerine gerekli rehberliği sağlayamadığını düşünmektedirler. Gerekçe olarak da derslerde daha çok geleneksel öğretim metotlarını kullanmalarını, ders hazırlıklarını incelememelerini, kendilerine dönüt düzeltmelerde bulunmamalarını, değerlendirmelerinin güvenilir olmamasını, sağlıklı iletişim kurmamalarını öne sürmüşlerdir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ile ilgili yaşanan sorunlara çözüm olarak öğretmenlik uygulaması dersinde yeterliği olan tecrübeli ve gönüllü öğretmenlerin görevlendirilmesini, yaptıkları çalışmaların denetlenmesini ve öğretim elemanlarıyla işbirliği içinde çalışmalarını yürütmelerinin sağlanmasını önermişlerdir. Çalışmanın bulgularını destekleyen Aydın ve Akgün (2014)'ün çalışmasında da öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin kendileriyle yeterince ilgilenmediğini, ders anlatımlarında yalnız bıraktıklarını, dönütler

alamadıklarını ve anlatacakları ders için yeterliliklerinin olup olmadığını dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Süral (2017)'a göre uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına mesleki rehberlik düzeyleri beklentilerin altında kalmaktadır. Aytaçlı (2012)'nin öğretmenlik uygulamasını değerlendirdiği çalışmasının sonucunda da öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmenlerinin dersleri gözleme oranı oldukça düşük olup sorumluluklarını yeterince yerine getirmemektedirler. Bu nedenle uygulama öğretmenlerinin denetlenmesinin ve görevlendirilmelerinin daha titizlikle yapılması gerektiğini önermektedirler. Araştırmanın sonucundan farklı olarak öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri ile ilgili olumlu görüş bildirdiği çalışmalarda mevcuttur. Akyıldız (2018)'ın çalışmasından elde edilen bulgularda uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarından bazılarını her zaman yerine getirdikleri, bazılarını ise çoğunlukla yerine getirdikleri sonucu elde edilmiştir. Yine Kökçü (2015)'nün çalışmasında öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin kendilerine katkı sağladığını ve tecrübelerinden yararlandıklarını fakat etkili iletişim noktasında sorunlar yaşadıklarını söylemişlerdir.

Öğretim elemanları, okul koordinatörleri ve okul müdürleri uygulama öğretmenleriyle ilgili fazla bir sorun dile getirmeseler de öğretim elemanları kendileriyle yeterince işbirliği kurulmadığı ve dersin fazla önemsenmediği durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Okul koordinatörleri ve okul müdürleri de uygulama öğretmenlerinin bazılarının dersle ilgili fazla bilinçli olmadığını, öğretmen adaylarını objektif değerlendiremeyebildiklerini ve mesleğe yönelik olumsuz tutum gelişimine sebep olabildiklerini söylemişlerdir. Çözüm önerisi olarak ise deneyimli olan ve süreci sağlıklı götürebilenlerin görevlendirilmesi, düzenli olarak bilgilendirme toplantıları yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Bu çalışmada okul idarecilerinin uygulama öğretmenlerinin genelinin sorumluluklarını yerine getirdiğini bazen sorunlu durumlar yaşandığını belirtmeleri Katrancı (2008)'nin çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Katrancı (2008)'nin çalışmasına göre okul koordinatörleri uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirdiklerini düşünmektedirler.

Görüşmelerde öğretim elemanlarıyla ilgili diğer tüm paydaşların yaşadıklarını söyledikleri sorunların başında iletişim kuramaları, tanışmak için okula gelmemeleri, öğrencilerin uygulamada gelişimini yeterince takip etmemeleri, ders anlatımlarını yeterince gözlemlememeleri gelmektedir. Ayrıca uygulama öğrencilerinin büyük bir kısmı öğretim elemanlarının teorik dersleri işlemediklerini, ders hazırlıklarını ve raporlarını takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarıyla ilgili olarak elde edilen bu sonuçlara Çepni, Aydın ve Şahin (2015), Akyıldız (2018), Bural ve Avşaroğlu (2012), Yeşilyurt ve Semerci (2011), Kale (2011) ve Yıldız (2012)'in çalışmalarında da ulaşılmıştır. Bu çalışmada uygulama öğrencilerinin çoğunluğu öğretim

Z.Yıldırım Yakar-E.Uzun-B.Tekerek Öğretmenlik Uygulaması Dersi...

elemanlarının derse önem vermediği yönünde görüşler bildirmişlerdir. Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010)'nın öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunları incelediği çalışmasında ise öğretmen adaylarının %59,2'si öğretim elemanlarının uygulamada yaşanan sorunlarla ilgilendiğini, %27'si kısmen ilgilendiğini, %13,7'si ise ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda diğer paydaşlar öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlara çözüm olarak uygulama dersinde deneyimli olanların görevlendirilmesini, değerlendirmede uygulama öğretim elemanları arasında tutarlılık olmasını, uygulama öğretmenleriyle ortak çalışmaların yürütülmesini, ders anlatımlarının daha fazla izlenmesini, belirli aralıklarla toplantılar yapılmasını önermektedirler.

Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları okul koordinatörlerinin ders dışı etkinlikler planladıklarını, mesleki mevzuatlarla ilgili bilgilendirme yapmadıklarını, kendileriyle devam durumu dışında iletişim kurmadıklarını ve baskıcı bir yaklaşım sergilediklerini; öğretim elemanları ise okul koordinatörlerinin öğretmen adayının programını planlamalarında sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların, okul müdürlerinin ilgili paydaşlarla toplantılar yapmaması, öğretmen adaylarının kendilerini okula ait hissetmelerini sağlayacak ortamı oluşturmaması, kendileriyle iletişim ve işbirliği kurmaması ve uygulama öğretmenlerinin seçiminde yeterliliğe dikkat etmemeleri gibi nedenlerle sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Araştırma ile benzer olarak bazı araştırmalarda uygulama okul koordinatörlerinin ders dışı etkinlikler düzenlemedikleri (Katrancı, 2008), okul yöneticilerinin iletişim kurmayarak bilgilendirmeler yapmadıkları (Çelikkaya, 2011; Karaca ve Aral, 2011; Özçelik, 2012) belirlenmiştir. Bektaş ve Ayvaz (2012)'in çalışmasında da öğretmen adaylarının uygulama okulu koordinatörlerinin ders dışı etkinliklere katılımı sağlamaları ve yönetimle ilgili işlemlerin yapılmasında kendilerine görev vermeleri yönünde beklentileri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlik uygulaması dersinde paydaşların birbirleri ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları ve dersin işleniş sürecinde beklentilerin tam olarak karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik edinmelerinde katkısının düşük olduğu Gümüş ve diğerlerinin (2018) çalışmasında da belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler staj dönemlerinde aldıkları eğitimin gerçek meslek yaşantılarıyla uyuşmadığını ve etkili olmadığını, öğretmenliği göreve başladıktan sonra öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe (2016)'nin matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde edinilen deneyimlerin öğretmenlik sırasında yaşanan sorunlarla baş etmede yeterince katkı sağlamadığı sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlik uygulaması sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesinin önündeki en önemli engelin paydaşların birbirlerine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri olduğu söylenebilir. Bu nedenle paydaşların birbirleri ile ilgili olarak yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve yaşanan sorunlara çözüm üretilmesi noktasında çalışmaların sıklaştırılması oldukça önemlidir. Yapılması gereken çalışmaların başında ilgili tarafların birbirleriyle iletişimlerinin kuvvetlendirilmesi gelmektedir. Bu sayede süreçle ilgili ortak bir anlayışın geliştirilmesi ve yapılan uygulamalar arasında tutarlılığın yakalanması mümkün hale gelebilecektir. Ayrıca paydaşların sorumluluklarını tam olarak neden yerine getiremedikleri ile ilgili kendi görüşleri alınarak ihtiyaçları doğrultusunda iyileştirmeler yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Alakuş, A. O. (2005). Öğretmen adaylarının okul deneyiminin kazandırdığı mesleki yeterliklere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 3-9.
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Akyıldız, S. (2018). Uygulama Öğretim Elemanları ile Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin İncelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 6(1), 21-39.
- Arıkan, Y. D. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları ve öğretmenlik uygulaması dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aydın, F. ve Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim Fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-14.

Z.Yıldırım Yakar-E.Uzun-B.Tekerek Öğretmenlik Uygulaması Dersi...

- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Aytaçlı, B.(2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim online*, 8(2), 439-456.
- Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Bural, B. ve Avşaroğlu, S. (2012). Zihin engelliler öğretmenliği öğretim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1- 13.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çelikkaya, T. (2011) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-18.
- Çepni, O., Aydın, F. ve Şahin V. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 285-304.
- Çetin, Ö. F. ve Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.

- Değirmençay, Ş. A. ve Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1),117-139.
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Ergüneş, Y. (2005). Okul deneyimi dersi uygulamasının öğrenciler tarafından amacına uygun olarak yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 106-128.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report, Publications Office of the European Union.
- Flores, M. A. ve Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Gümüş, N., Özbaş, B. Ç., Gülersoy, A. E., Duman, D., Türker, H., Avcı, G. ve Dikicigil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin" öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 593-613.
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N. ve Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi?(Bir olgubilim çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 150-166.
- Güzel, H., Berber, N. C. ve Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının

Z.Yıldırım Yakar-E.Uzun-B.Tekerek Öğretmenlik Uygulaması Dersi...

- öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Çukurova Üniversitesi.
- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 255-280.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2011). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar*, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Karadüz A., Eser Y., Şahin C. ve İlbay A.(2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11), 442-455.
- Katrancı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Kökçü, Y. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 585-600.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141- 163.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *GEFAD*, 32(2), 515-536.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 132-139.

- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkisi (Erzurum Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Rakıcıoğlu Söylemez, A. Ş. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi boyunca öğretmen öz yeterlik inançları ve danışmanlık uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine keşifsel bir durum çalışması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Smith, K. ve Lev Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Süral, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki uygulama öğretmenleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 277-299.
- Topkaya, E. Z. ve Yalın, M. (2006). Uygulama Öğretmenliğine ilişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 14-24.
- Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firuzan, A.R. (2008). *Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. Üniversite ve toplum*. [<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=361> adresinden 10 Nisan 2010 Tarihinde indirilmiştir.]
- Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637- 2660.
- Yalın Uçar, M. (2008). *Önerilen “uygulama öğretmeni eğitim programı”nın uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma olan etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö. ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.

Z.Yıldırım Yakar-E.Uzun-B.Tekerek Öğretmenlik Uygulaması Dersi...

- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2012). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 188-210.
- Yıldırım, A.(2018). Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine. Söyleşiyi yapan: Tedmem .
<https://tedmem.org/soylesi/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. A. (2012). *Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yılmaz, A. ve Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(3), 3061-3077.
- YÖK (1998). *Fakülte-okul işbirliği kılavuzu*. Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları, programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları*. [17.08.2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsf adresinden alındı.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Masa Silme Becerisinin Öğretiminde Video Model Olma Uygulamasının Etkililiği¹

Mehmet YAVUZ

Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
mehmetyavuz@trakya.edu.tr.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0762-1611>

Öz

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara masa silme becerisinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasının etkililiği, kalıcılığı, bireyler arası genelleme ve sosyal geçerliliği araştırılmıştır. Araştırmaya OSB tanısı almış 3 erkek katılmıştır. Araştırma bir özel özel eğitim kurumunun mutfağında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 3 denekte hedef davranışı kazanmıştır. Deneklerin kazandıkları davranışları başka bireylere de genelleyebildikleri ve kazandıkları davranışları 2, 4 ve 6. hafta sonra da sürdürebildikleri görülmüştür. Deneklerin öğretmenleri ise hedef davranış ve video model uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Videoyla model olma, Otizm spektrum bozukluğu, günlük yaşam becerileri

The Effectiveness of Video Modeling in Teaching the Skill of Wiping a Table to Children with Autism Spectrum Disorder

Abstract

In this study, the effectiveness, permanence, interpersonal generalization and social validity of the Video Modeling Practice in teaching “table cleaning skill” to children with Autism Spectrum Disorder (ASD) were investigated. Three

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 08.10.2019 / 18.04.2021

Künye Bilgisi: Yavuz, M. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara masa silme becerisinin öğretiminde video model olma uygulamasının etkililiği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 246-261. DOI: 10.33437/ksusbd.630995

males who were diagnosed with ASD participated in the study. The study was conducted in the kitchen of a private education institution. Multiple probe design with probe conditions across subjects, which is one of the single-subject research models, was used in the study. As a result of the study, all three subjects acquired the target behavior. It was observed that the subjects were able to generalize these behaviors to other individuals, and to maintain the behaviors after 2, 4 and 6 weeks. The teachers of the participants stated their positive opinions about the target behavior and Video Model Application.

Keywords: Video modeling, Autism spectrum disorder, daily life skills

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), “yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan, bireyin günlük yaşama katılımını etkileyen, sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış, etkinlikler ve sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri şeklinde kendini gösteren bir nöro-gelişimsel bozukluk” olarak tanımlanmaktadır (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5], 2013). OSB’li bireyler gelişim alanlarında gerilikler göstermektedirler. Bu sebeplerden dolayı da öğrenme sorunları yaşamaktadırlar (Kırcaali-İftar, 2012). OSB’li bireylerin öğrenme sorunu yaşadığı en önemli alanlardan biride ve günlük yaşam becerileridir (Jasmin ve diğ., 2009).

Günlük yaşam becerileri Varol’a (2011) göre bireyin ev içinde ve dışında bağımsız olarak yaşamı sürdürebilmesi, bireysel bakım ve görünüşünü koruyabilmesi için gerekli olan bütün becerileri içermektedir (Varol, 2011: 119). Amini, vd.’e (2013) (2013: 742) göre günlük yaşam becerileri normal gelişim gösteren veya engelli bireylerin sosyal hayatta kullanacakları becerilerdir (Amini, vd. 2013: 742). Günlük yaşam becerileri temel günlük yaşam becerileri ve yardımcı günlük yaşam becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Temel günlük yaşam becerileri; beslenme, hazırlanma, yıkanma, idrar tutma, tuvalet kullanma, yürüme, giyinme gibi becerilerdir. Yardımcı günlük yaşam becerileri ise; telefon kullanma, yiyecek hazırlama, ev temizleme, çamaşır yıkama, alışveriş yapma, parayı idare etme becerilerinden oluşmaktadır. Bal, vd. (2015) göre OSB’li bireyler bilişsel becerilerinden daha fazla günlük yaşam becerilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sebeplerden dolayı OSB’li bireylerin için günlük yaşam becerilerini kazanması daha büyük önem arz etmektedir (Bal, vd. 2015: 10).

Günlük yaşam becerileri akademik beceriler kadar önemlidir (Tuncer, 2003) Günlük yaşam becerileri bireyin hem çocuklukta hem de yetişkinlikte bağımsız olarak hareket edebilmesi için gereklidir. Farklı bir ifade ile günlük yaşam becerileri bireyin bağımsız bir birey olması için gereklidir. Günlük yaşam becerilerini öğrenmesi bireyin bağımsız olmasını sağlamanın yanında aileler içinde ek zaman ve enerji tasarrufu sağlayacak ve ailelerin üzerindeki yükü

azaltacaktır (Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002: 166). Bunlara ek olarak günlük yaşam becerileri okula başlamak içinde gerekli becerilerdendir (Jasmin vd., 2009). Ergenekon'a (2012) göre yetersizliği olan bireylere verilen eğitimin amacı bu bireyleri üretken, kendilerine yeterli bir birey olmaları ve kimseye bağlı olmadan hayatlarını idame ettirmeleridir (Ergenekon, 2012: 2739). Bu sebeple yetersizliği olan bireylere yaşamlarını kolaylaştıracak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Alanyazında OSB'li bireylere etkili öğretim vermek için çeşitli öğretim uygulamaları bulunmaktadır. Ancak özellikle 2000'li yıllardan itibaren, OSB'li bireylere öğretim sunmak için bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasına dikkat edilmektedir (Kırcaali-İftar, 2012: 24). Bunun yanında bu bireylerin eğitiminde, etkili olduğu bilinen resimlerin ve videoların kullanılması da önerilmektedir. Bu sebeplerden dolayı OSB'li çocuklara eğitim verilirken teknolojiye dayalı video temelli uygulamalarının kullanılmasını zorunluluk haline gelmiştir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012: 304). Videoyla model olma bilimsel dayanaklı (Nikopoulos ve Keenan, 2003), sosyal öğrenme kuramına dayanan ve yeni davranışların öğrenilmesi ya da olan davranışın değiştirilmesi için kullanılan etkili bir uygulamadır (Bidwell ve Rehfeldt, 2004; Delano, 2007; Nikopoulos ve Keenan, 2007). Videoyla model olma Mechling'e (2005) göre üç farklı şekilde uygulanmaktadır. Bunlar; a) videoyla geribildirim (video feedback), b) videoyla ipucu (video prompting), c) videoyla model olma (video modeling) (Mechling, 2005: 26).

Video geribildirim: Video geribildirim öğrenci hedef davranışı sergilerken videoya kaydedilir. Daha sonra kaydedilen video öğrenci ve öğretici tarafından izlenir. Videoyu izlerken öğrenciye yaptığı hatalar ve doğru davranışlar hakkında geri dönütler sunulur (Dowrick, 1999: 25; Embregts, 2002). Öğrenci kendisine sunulan bu geri dönütlere göre gelecekte performansını yeniden düzenler (Embregts, 2002).

Videoyla model olma: Videoyla model olma hedef beceri bir model tarafından sergilenirken kamera ile kaydedilir. Daha sonra video uygun şekilde montajlanıp öğrencinin izleyeceği düzeye getirilir (Nikopoulos ve Keenan, 2003: 88). Daha sonra video kaydı öğretim verilecek bireye izletilir ve ardından bireyden izlediği davranışı sergilemesini içeren bir uygulamadır (Bellini ve Akullian, 2007: 265; Delano, 2007; Nikopoulos ve Keenan, 2003: 88). Videoyla model olma uygulamasında bireye ya yeni bir beceri veya hatalı ya da eksik sergilediği becerinin doğru olarak sergilemesi öğretilmektedir (Nikopoulos ve Keenan, 2003: 88).

Video ipucu: Video ipucu bu video uygulaması videoyla model olmanın farklı bir şeklidir. Videoyla model olma uygulamasında hedef beceri bir bütün

olarak öğrenciye izlettirilerek daha sonra öğrenciden beceriyi sergilemesi istenir. Video ipucunda ise video öğrencinin bireysel özelliğine bağlı olarak video küçük basamaklara bölünür. Öğrenciye ilk basamaktan başlayarak her defasında sadece bir basamağı izlemesi ve daha sonra sergilemesi istenir. Birey bu basamakta ustalaştıkça diğer basamağa geçilir (Shiple-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002).

Alan yazınına baktığımız OSB’li bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasının kullanıldığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Aldi Crigler, Kates-McElrath, Long, Smith, Rehak ve Wilkinson (2016) ayna temizleme, lavaboyu temizleme, masa hazırlama, kot pantolonu katlama ve tortellini makarna yapma, Ayres, Maguire ve McClimon (2009) masa hazırlama, çorba yapma ve sandviç hazırlama, Kuder (2015) tabak yıkama, dişlerini fırçalama ve sandviç yapma, Bozkurt (2011) çorba pişirme oyunu ve ilk yardım oyunu, Ergenekon Tekin-İftar, Kapan ve Akmanoğlu, (2014) masa hazırlama, kazak katlama, portakal suyu sıkma, tost yapma, araba sürme ve patates kafa inşa etme oyunu, Genç (2010) kakaolu süt hazırlama, sandviç hazırlama, mısır patlatma, sıcak içecek hazırlama, toz içecek hazırlama, çikolatalı ekmek hazırlama ve kahvaltılık gevreği hazırlama, Shiple-Benamou vd. (2002) meyve suyu hazırlama, mektup atma, masa hazırlama ve evcil hayvan bakımı, Yavuz (2016) kaşarlı tost yapma ve poşet çay hazırlama ve Yavuz, (2019) elbise katlama becerileri çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara bakıldığında OSB’li bireyle yapılacak daha fazla araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bunun yanında videoyla model olma uygulamasının OSB’li bireylerde farklı günlük yaşam becerilerinin öğretiminde etkililiğine dair daha fazla kanıt sunmaktır. Bu sebeple bu araştırmanın amacı OSB’li bireylere günlük yaşam becerilerinden masa silme becerisinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasının etkililiğini incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Videoyla model olma uygulaması araştırmaya katılan OSB’li bireylere masa silme becerisinin öğretiminde etkili midir?
2. Videoyla model olma uygulaması araştırmaya katılan OSB’li bireylere masa silme becerisinin öğretiminde gösterdikleri performanslarını iki, dört, altı hafta sonra sürdürmekte midirler?
3. Videoyla model olma uygulaması araştırmaya katılan OSB’li bireylere masa silme becerisinin öğretiminde kazandırılan beceriyi kişiler arası genelledebilmekte midirler?
4. Bu araştırmaya deneklerin öğretmenlerinin belirlenen masa silme becerisine ve videoyla model olma uygulamasına yönelik görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

Yöntem**Araştırma modeli**

Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretime başlamadan tüm deneklerde eş zamanlı olarak başlama düzeyi ve genelleme verisi toplanmıştır. İlk denekte kararlı veri elde edildikten sonra ilk denekte öğretim oturumlarına geçilmiştir. İlk denek beceriyi ölçütü karşılayacak düzeyde ustalaştıktan sonra tüm deneklerde yeniden eşzamanlı olarak yoklama evresi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ikinci denekte kararlı veri elde edildikten sonra ikinci denekte öğretim oturumlarına geçilmiştir. İkinci denek beceriyi ölçütü karşılayacak düzeyde ustalaştıktan tüm deneklerde yeniden eşzamanlı olarak yoklama evresi uygulanmıştır. Yoklama evresinden sonra üçüncü denekte de kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü denekte öğretim oturumlarına başlanmıştır. Üçüncü denekte ölçütü karşılayan kararlı veri elde ettikten sonra tüm deneklerde eşzamanlı olarak son olarak yoklama evresi uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel kontrolü öğretim yapılan denegin performansının öğretim öncesine göre artış görülmesiyle, öğretim gerçekleştirilmeyen deneklerdeki performanslarının benzer şekilde kalması ve daha sonra diğer deneklerde öğretim gerçekleştikten sonra performanslarında artış olmasıyla kurulmuştur (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bağımlı Değişken- Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkenini masa silme becerisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise video modelle öğretim yöntemidir.

Katılımcılar

Hakan: 9 yaşında ve OSB tanısı bulunmaktadır. Hakan hem devlet kurumuna devam etmekte hem de özel özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. İki kelimeyi yerine getirmekte, bir etkinlikle 7-8 dk. ilgilenebilmekte, bağımsız olarak tuvaletini yapabilmekte, bağımsız olarak giyinip-soyunabilmektedir. Hakan basit taklit becerilerini yerine getirebilmekte ve heceleyerek okuma becerisine sahiptir. Kendisine okunan bir metinde metinle ilgili soruları sözel olarak cevaplayabilmektedir. İlkokul 2. sınıf düzeyinde matematik becerilerine sahiptir.

Kemal: 9 yaşında ve OSB tanısı bulunmaktadır. Hakan hem devlet kurumuna devam etmekte hem de özel özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Üç kelimeyi ardışık yönergeleri yerine getirebilmektedir. Öz-bakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Bir etkinlikle 5 dakika

ilgilenebilmektedir. İlkokul 2. sınıf düzeyinde matematik becerilerine ve okuma-yazma becerilerine sahiptir.

Ozan: 10 yaşında ve OSB tanısı bulunmaktadır. Üç kelimelik ardışık yönergeleri yerine getirir. İlkokul 3. Sınıf düzeyinde matematik becerilerine sahiptir. Bir etkinlikle 6 dakika ilgilenebilmektedir. Okuma-yazma becerilerine ve motor taklit becerilerine sahiptir.

Uygulamacı

Araştırmacı zihin engellilerin eğitim alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecesine sahiptir. Halen Trakya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Akran Model

Videoda model olarak bir erkek akran kullanılmıştır. Akran model deneklerin tanımadığı biridir. Modele öncelikle beceri anlatılmıştır. Çalışmanın yapılacağı ortamda birkaç prova yapıldıktan sonra HD kamera ile kayıt yapılmıştır.

Gözlemci: Bağımlı ve bağımsız değişkenle ilgili güvenilirlik verileri, uygulamacı ve özel eğitim alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip iki alan uzmanı tarafından toplanmıştır. İki gözlemcide video modelle çalışmaları bulunmaktadır. Öncelikle gözlemcilere nasıl puanlama yapacakları ve puanlama ölçütleri hakkında bilgi sunulmuştur. Daha sonra gözlemcilerden belirtilen ölçütleri göre video kayıtlarını izlemeleri ve öğrenci davranışlarını puanlamaları istenmiştir.

Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırma deneklerin devam ettiği özel kurumunda mutfağında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, kalıcılık ve genelleme oturumları aynı ortamda uygulanmıştır. Mutfakta 1 yemek masası 4 sandalye, bir buzdolabı, çeşitli mutfak malzemesi, mutfak tezgâhı, çöp kutusu, temizlik bezi ve yüzey temizleme deterjanı bulunmaktadır.

Araştırmada hedef beceri için hazırlanmış video görüntüleri, 15.inc büyüklüğünde diz üstü bilgisayar, bilgisayar kablosu, Hd kayıt yapan kamera, tripod, veri toplama formları (yoklama, izleme ve genelleme için) ve kalem.

Tablo 1. Masa Silme Beceri Analizi

1.	Silme bezini tezgâhın üzerinde alır.
2.	Musluğu açar.
3.	Silme bezi muslukta ıslatır.
4.	Musluğu kapatır.
5.	Islak silme bezini sıkar.
6.	Masanın yanına gelir.
7.	Islak silme bezi masanın yüzeyinde dairesel olarak hareket ettirerek kirli yüzeyi temizler.
8.	Islak silme bezini tezgâhın üzerine bırakır.
9.	Kuru silme bezini tezgâhın üzerinde alır.
10.	Kuru silme bezini masanın yüzeyinde dairesel olarak hareket ettirerek ıslak yüzeyi kurular.
11.	Kuru silme bezini tezgâhın üzerine bırakır.

Olası Denek Tepkileri

Araştırma sürecinde deneklerden öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında üç tür tepki sergilemesi beklenmektedir. Bunlar doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama. Doğru tepki, bireye beceri yönergesi sunulduktan sonra hedef davranışı 5 saniye içinde başlatması ve belirlenen sürede bitirmesidir. Bu tepkiyi beceri analizindeki sıraya göre her beceri basamağı için uygulamasıdır. Doğru tepkiler sözel ve sosyal pekiştiricilerle pekiştirilmiştir. Yanlış tepki, deneye yönerge sunulduktan sonra 5 saniye içinde tepkide bulunduktan sonra beceri yanlış sergilemesi ya da farklı bir beceri basamağını sergilemesi veya belirlenen sürede bitirmemesi olarak belirlenmiştir. Tepkide bulunmama: deneye beceri yönergesi sunulduktan sonra hiçbir tepkide bulunmaması olarak belirlenmiştir.

Deney Süreci

Deney sürecinde her bir denek için başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarına yer verilmiştir.

Yoklama Oturumları

Yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları başlama düzeyinde ve her denekte öğretim bittikten sonra tüm deneklerde eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumları ise deneklerde birinci öğretim

oturumu hariç öğretim oturumlarının başında ve sadece öğretim uygulanan denek için uygulanmıştır.

Her 3 denekte öğretime başlamadan önce başlama düzeyi yoklama oturumları üç gün bir yoklama oturumu ve her oturumda bir deneme uygulanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumları her denek için kararlı veri elde edilinceye kadar üç oturum üst üste gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında denekler uygulama için gerekli materyallerin bulunduğu mutfığa alınmıştır. Öğrenciye uygulamanın yapılacağı materyaller tanıtılmıştır. Öncelikle çocuğun dikkati çalışmaya çekilmiştir. Öğrenciye “Kemal masa silmeye hazır mısınız? Şeklinde soru yöneltilmiştir. Öğrenciden hazır olduğuna belirten söz, jest, mimik vb. bir tepki alındığında öğrenciye “masayı sil” yönergesi sunulmuştur. Öğrenciye yönerge sunulduktan sonra beceri basamağının ilk basamağını başlatması için 5 saniye süre verilmiştir. Öğrenci ilk basamağı doğru olarak sergilediğinde veri toplama formunda ilk basamağa artı (+) işareti atılmış ve bir sonraki basamağa geçilmiştir. Öğrenci birinci basamağı 5 saniye başlatmaz veya doğru olarak sergileyemezse veri toplama formunda bu basamağa eksi (-) işareti atılmış, ve uygulama sonlandırılmıştır.

Öğretim Oturumları

Öğretim oturumu, günde bir öğretim oturumu ve her oturumda bir deneme gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında denek uygulamanın yapılacağı mutfığa alınmıştır. Uygulama ortamına yakın bir yere diz üstü bilgisayar yerleştirilmiştir. Öğrenci bilgisayarın olduğu masanın yanındaki sandalyeye oturtulmuştur. Öğrenciye öğrenilecek davranışın önemi hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciye “şimdi seninle bir video izleyeceğiz. Daha sonra sen videoda izlediğinin aynısını yapacaksın” denilmiştir. “Şayet videoyu izler daha sonra izlediğinin aynısını yaparsan sana ... vereceğim” denilmiştir. Daha sonra bilgisayardan video açılmış öğrenciye izlettirilmiştir. Öğrenci videoyu izleme davranışı “aferin çok güzel videoyu izliyorsun” sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrenci videoyu izlemediği zaman “videoyu izle” şeklinde uyarılmıştır.

Video izlendikten sonra deneye “masayı sil” yönergesi sunulmuştur. Öğrenciye beceriyi başlatması için 5 saniye verilmiştir. Deneğin başarıyla gerçekleştirdiği davranışlar sözel olarak pekiştirilmiştir. Deneğin yanlış yaptığı basamakta veya hiç bir şey yapmadan durduğu basamakta deneye “dur şimdi videoyu tekrar izleyelim” denilmiştir. Video baştan izletilmiş kullanılan materyaller eski yerine konulmuştur. Videoyu izleme prosedürü baştan uygulanmıştır. Deneğe tekrar video izletildikten sonra deneye “masayı sil” yönergesi tekrar sunulmuştur. Deneğin başarıyla gerçekleştirdiği davranışlar

sözel olarak tekrar pekiştirilmiştir. Deneğin yanlış yaptığı basamakta veya hiç bir şey yapmadan durduğu basamakta oturum sonlandırılmıştır.

İzleme ve genelleme Oturumları

İzleme oturumları öğretim sona erdikten sonra 2, 4 ve 6. haftalarda gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları bireylerarası şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları başlama düzeyinde ve uygulama sona erdikten sonra toplu yoklama oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir.

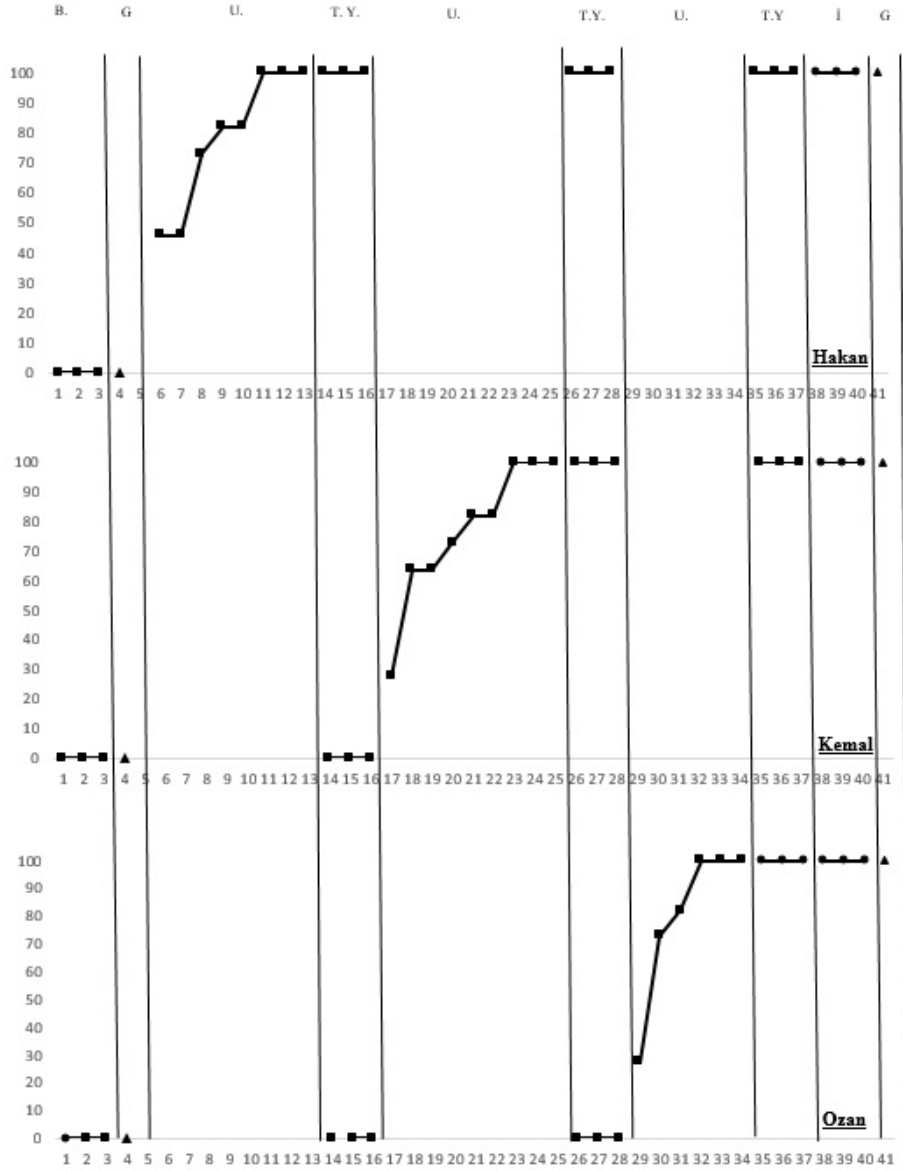
Güvenirlilik

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Araştırmada başlama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının %30'undan yansız atama yoluyla gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi için: “Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılmıştır. Uygulama güvenirliliği için; “Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü kullanılmıştır (Ayres ve Gast, 2010).

Gözlemciler arası güvenirlilik verisi yüzdesi toplu yoklama oturumlarında, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında Hakan, Kemal ve Ozan için % 100 olarak bulunmuştur. Uygulama güvenirliliği verisi için belirlenen beceriler: a) Video hazır mı? b) Çocuğun dikkati sağlandı mı? c) Videoyu izlemesi sağlandı mı? d) Çocuk videoyu izlemediğinde uyarı yapıldı mı? e) videoyu izlediğinde pekiştireç verildi mi? f) araç-gereçler hazır mı? g) Ortamda çocuğun dikkatini dağıtacak uyaranlardan arındırılmış mı? h) Beceri yönergesi uygun olarak verildi mi? ı) Çocuğun tepkilerine uygun tepki verildi mi? Uygulama güvenirliliği verisi Hakan için ortalaması %94,44, Kemal ve Ozan için ise %100 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde masa silme becerisine ilişkin etkililik, izleme, genelleme ve sosyal geçerlilik bulgularına yer verilecektir. Etkililik, izleme ve genelleme bulguları grafiğinde yatay eksen oturum sayısını, düşey eksen günlük yoklama oturumlarını, genelleme, öğretim oturumları ve kalıcılık oturumlarındaki doğru tepki yüzdelerini göstermektedir.



Şekil 1. Videoyla model olma ile masa silme becerisi edinim, kalıcılık ve genelleme doğru tepki yüzdeleri (B: Başlama, G: Genelleme, U: Uygulama, T.Y: Toplu Yoklama, İ:İzleme)

Şekil 1 incelendiğinde, deneklerden Hakan masa silme becerisini başlama düzeyi performansı %0'dır. Video modelle öğretime geçildiğinde Hakan 8 oturum sonunda üç oturum ard arda %100 doğrulukla sergilemiştir. Kemal'in

masa silme becerisini başlama düzeyi performansı %0'dır. Kemal Video modelle öğretime geçildiğinde masa silme becerisini 9 oturum sonunda üç oturum ard arda %100 doğrulukla sergilemiştir. Ozan'la masa silme becerisini başlama düzeyi performansı %0'dır. Video modelle öğretime geçildiğinde Ozan ise silme becerisini 6 oturum sonunda üç oturum ard arda %100 doğrulukla sergilemiştir. İzleme verilerinde ise Hakan, Kemal ve Ozan'ın 2. hafta, 4. hafta ve 6. hafta sonra gerçekleştirilen izleme verilerinde masa silme becerisini %100 düzeyinde koruduğu görülmüştür. Bireyler arası genelleme verilerinde Hakan, Kemal ve Ozan'ın masa silme becerisinde başlama düzeyinde %0 olduğu görülmektedir. Öğretim sonunda yapılan genelleme verilerinde ise %100 olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada OSB'li bireylerin masa silme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği, izleme, genelleme ve ailelerin sosyal geçerlilik hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre videoyla model olma günlük yaşam becerilerinin öğretiminde tüm deneklerde başlama düzeyi ile öğretim sonun verileri arasında belirgin fark olduğu gizlenmektedir. Bu bulgular alan yazınında çeşitli günlük yaşam becerilerinin videoyla model olma ile öğretimi bulgularıyla paralellik göstermektedir (Aldi, vd., 2016; Bozkurt, 2011; Ergenekon vd., 2014; Fabrizio, 2016; Genç, 2010; Kuder, 2015; Yavuz, 2016; Yavuz, 2019). Buna karşın günlük yaşam becerilerinin video model olma ile bazı araştırmalarda bazı deneklerin hedef davranışları kazanamadıkları gözlenmiştir. Mechling ve O'Brien, (2010) yaptıkları araştırmada iki denekte başarılı, bir ise denekte başarısız olduğu gözlenmiş. Ayres, Maguire ve McClimon'da (2009) yaptıkları araştırmada iki denekte başarılı, bir denekte başarısız olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada sonuçlarına göre videoyla model olmanın etkili olmasının nedeni OSB'li bireylere görsel desteğin sağlanmasıdır. Çünkü OSB'li bireylerin en güçlü yönleri, görsel işleme anlama becerileridir (Grandin, 2005; Spencer, 2002).

Bu araştırmada izleme verileri 2., 4. ve 6. Haftalarda toplanmıştır. Alanyazına OSB'li bireyle yapılan günlük yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla model olma uygulamalarında baktığımızda çeşit sürelerde izleme verileri toplandığını görmekteyiz. Yavuz (2016) yaptığı araştırmada 15, 30 ve 45 gün sonra edinilen davranışın kalıcılığının korunduğu gözlenmiştir. Aldi, vd., (2016) günlük yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla modelle uygulamalarında tüm denekler bir ayın sonunda izleme verilerinde davranışları %100 olarak sergileyemedikleri ancak başlama düzeyinin üzerinde olduğunu gözlemişlerdir. Benzer şekilde Yavuz (2019) yaptığı araştırmada iki denekte 10, 20, 30. gün sonra kalıcılığın korunduğu bir denekte ise, 10. ve 20 gün sonra kalıcılık verisi toplanmış ve deneklerde kalıcılığın devam ettiği gözlenmiştir. Buna karşın alanyazınında farklı kalıcılık verileri bulunmaktadır. Shipley-

Benamou, Lutzker ve Taubman, (2002) OSB'li bireyle yapılan günlük yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasında denekler iki davranışın kalıcılığını 1 ay sonra sürdürdüğü ancak bir davranışı ise %80 oranında sürdürdüğü gözlenmişlerdir. Kuder (2015) yaptığı araştırmada kalıcılığının sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Bu verilere bakarak OSB'li bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasıyla edinilen davranışların kalıcılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre OSB'li bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasının farklı bireylere genellemesinin olduğu görülmüştür. Alanyazınına baktığımızda OSB'li bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasında genelleme çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Ergenekon vd., (2014), Mechling ve O'Brien, (2010) ve Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, (2002) ortamlar arası, Genç (2010) bireyler arası ve Bozkurt, (2011) ortamlar arası, bireyler arası ve materyaller arası genelleme çalışması yaptıkları görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre OSB'li bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasının bireyler arası genellemesinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri deneğin öğretmenlerinden toplanmıştır. Öğretmenler gerek hedef beceri gerekse video model uygulaması için olumlu görüş bildirmişlerdir. Alanyazınına baktığımızda Ergenekon (2012), Ergenekon vd., (2014) ailelerle Yavuz (2019), Genç (2010) öğretmenlerle, Ayres, Maguire ve McClimon (2009) çocukların kendileriyle ve Francis (2010) okul çalışanlarıyla sosyal geçerlilik verisi toplandığını görmekteyiz. Bunun yanında Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, (2002) ve Lee, Anderson ve Moore (2014) sosyal geçerlilik verisi tonlamamışlardır. Bu araştırma sosyal geçerlilik verisi toplanması açısından alanyazınına katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada kullanılan videoda model olarak deneklerle aynı yaş ve cinsiyetten model kullanılmıştır. Alanyazınına baktığımızda videoyla model olma uygulamalarında videolarda model kullanımı çeşitli şekillerde kullanılabilir: Akran model, yetişkin model, kendine model olma, kişisel görüş noktası (point-of-view) ve karışık model kullanılabilir (McCoy ve Hermansen, 2007). Buna karşın akran modelin daha etkili olduğu görülmektedir (Bidwell ve Rehfeldt, 2004). Bu araştırmada da deneklerle aynı yaş grubundan ve aynı cinsiyetten modelin kullanılması denekler üzerinde olumlu etki yarattığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma OSB'li bireylerle, masa silme becerisi ile farklı materyallerle ve farklı ortamlarda çalışılmaması ve 2., 4. ve 6 haftada genelleme verisi toplanması ve sadece

öğrencilerin öğretmenleriyle sosyal geçerlilik verisi toplanması ile sınırlıdır. İleriki araştırmalar farklı yetersizlik gruplarıyla, farklı günlük yaşama becerileri ile gerçekleştirilebilir. Bunun yanında araştırmada videoda akran ve kendi cinsiyetinden model kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda farklı cinsiyetten ve farklı yaş gruplarından modeller kullanılarak gerçekleştirilebilir. Videoyla model olma uygulaması ailelere öğretilebilir. Şuan görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine video model olma uygulamasını nasıl hazırlanıp uygulanacağı konusunda seminerler verilebilir.

Bu araştırma sonuçlarına göre video modelle öğretim OSB'li çocuklara günlük yaşam becerilerinin öğretiminde etkili ve öğretim bittikten sonra davranışın kalıcılığını sağlayan bir yöntemdir. Bunun yanında video modelle öğretim OSB'li çocuklara günlük yaşam becerilerinin öğretiminde farklı bireylere genelleşebilmesi açısından da uygun bir yöntemdir. Araştırmanın sosyal geçerlilik verilerinde ise deneklerin öğretmenleri hedef davranış ve video model uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Aldi, C., Crigler, A., Kates-McElrath, K., Long, B., Smith, H., Rehak, K., and Wilkinson, L. (2016). Examining the effects of video modeling and prompts to teach activities of daily living skills. *Behav Analysis Practice*, <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0127-y>.
- Amini, R., Sahaf, R., Kaldi, A., Haghani, H., Davatgaran, K., Masoumi, M., and Rassafiani, M. (2013). Activities of daily living independence in Iranian blind war survivors: A cross sectional study, 2008. *Geriatrics & Gerontology International*, 13(3), 741-750. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0594.2012.00954.x>
- APA (American Psychiatric Association) (2014). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev). Hekimler Yayıncılık.
- Ayres, K. M., Maguire, A. and McClimon, D. (2009). Acquisition and generalization of chained tasks taught with computer based video instruction to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 493-508
- Ayres, K. and Gast, L. D. (2010). Dependet measures and measurement procedures. Gast, D. L. (Ed.) *Single subject research methodology in behavioral sciences* (ss. 129-165) Routledge.

- Bal, V. H., Kim, S., Cheong, D. and Lord, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21years of age. *Autism*, 19(7) 774–784. [https://doi: 10.1177/1362361315575840](https://doi.org/10.1177/1362361315575840).
- Bellini, S., and Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Bidwell, M. A. and Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions*, 19(4), 263-274. [https://doi: 10.1002/bin.165](https://doi.org/10.1002/bin.165)
- Bozkurt S. S. (2011). *Otizmli çocuklara rol oyun becerilerinin öğretiminde ekran ve yetişkin modelin kullanıldığı video modelin etkililiği ve verimliliği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28, 33-42. <https://doi.org/10.1177/07419325070280010401>
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied & Preventative Psychology*, 8, 23-39. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(99\)80009-2](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(99)80009-2)
- Embregts, P. J. C. M. (2002). Effects of video feedback on social behavior of young people with mild intellectual disability and staff responses. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 49, 105-116. <https://doi.org/10.1080/10349120120115361>
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (4) 2739-2766.
- Ergenekon, Y., Tekin-İftar, E., Kapan, A. ve Akmanoğlu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49 (2), 200-213.
- Fabrizio, L. J. (2016). *The effects of video modeling on the acquisition of daily living skills in students with autism*. [Unpublished doctoral dissertation]. Caldwell University Program of Special Education Caldwell University. ABD.

- Francis, K. (2010). *Using video modeling to elicit a functional skill for a student with ASD*. [Unpublished Master's dissertation]. Department of Special Education, Kansas.
- Genç, D. (2010). *Otistik özellikler gösteren çocuklara eşzamanlı ipucuyla öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretim ve video modelle öğretimin birlikte sunulmasının etkilerinin karşılaştırılması*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Grandin, T. (2005). *Resimlerle düşünme - otizmin içerden anlatımı (otizmin içerden anlatımı)*. (M. C. İftar. Çev.) Doğan Yayıncılık
- Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E. and Erika Gisell, E. (2009). Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39,231–241. <https://doi.10.1007/s10803-008-0617-z>
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. Tekin-İftar E. (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (s. 17-44). Vize Yayıncılık.
- Kuder, J. (2015). *Comparing video modeling to discrete trial teaching for teaching Daily living skills*. [Unpublished Master's dissertation]. Rowan Üniversitesi, Department Of Interdisciplinary And Inclusive Education.. ABD.
- Lee, C. Y. O., Anderson, A. and Moore, D. W. (2014). Using video modeling to toilet train a child with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26, 123–134. <https://doi.10.1007/s10882-013-9348-y>
- McCoy, K. and Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: a review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30 (4), 183-213.
- Mechling, L. (2005). The effects of instructor-created video programs to teach students with disabilities: a literature review. *Journal of Special Education Technology*, 20, 25-36. <https://doi.org/10.1177/016264340502000203>
- Mechling, L. C., and O'Brien, E. (2010). Computerbased video instruction to teach students with intellectual disabilities to use public bus transportation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 230–242.

- Nikopoulos, C., and Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 678-693. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0195-x>
- Nikopoulos, K., and Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108. <https://doi.org/10.1002/bin.129>
- Shiple-Benamou, R., Lutzker, J. R., and Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 165-175. <https://doi.org/10.1177/10983007020040030501>
- Spencer, L. G. (2002). *Comparing the effectiveness of static pictures vs. video modeling on teaching requesting skills to elementary children with autism*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Georgia State University, Atlanta, A.B.D.
- Tekin, E. and Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 267-307). Vize Yayıncılık.
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim*. (s. 289- 321). Maya Yayıncılık
- Varol, N. (2011). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. Kök Yayıncılık
- Yavuz, M. (2019). Effectiveness of video prompting method in teaching cloth folding skill to individuals with autism spectrum disorders. *European Journal of Special Education Research*, 2(4),111,123. <https://doi:10.5281/zenodo.3229861>
- Yavuz, M. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ev içi becerilerin öğretiminde videoyla model olma ile videoyla ipucu yöntemlerinin etkililiğinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

A Model for Academics' Perceptions of Organizational Structure, Individual Performance and Turnover Intention^{1*}

Muhammed ZİNCİRLİ

Assist. Prof. Dr., Firat University,
Faculty of Education, Department of Educational Sciences
mzincirli@firat.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6794>

Muhammed TURHAN

Prof. Dr., Firat University,
Faculty of Education, Department of Educational Sciences
mturhan@firat.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4077-6471>

Abstract

The study aims to develop a model for the relationship between the current organizational structure, along with some variables, in universities, which are an educational organization, and the perceptions of academics' individual performance and turnover intention. While the population of research is composed of all universities carrying out educational activities in Turkey, the sample of research consists of a total of 37 universities selected by quota sampling method by taking into account certain criteria. Analyses were performed on the data obtained from a total of 1242 academics working at these universities. Following the analyses, it was determined that there was a positive interaction between the enabling organizational structure and the academics' perceptions of individual performance and other positive variables, and that a positive interaction existed between the coercive organizational structure and the academics' perceptions of the turnover intention and other negative variables. Moreover, it was found that the positive relationship of the coercive organizational structure with the turnover intention and other negative variables was stronger than the negative relationship of the enabling organizational structure. Based on these results, it was concluded that it is necessary, but not

¹Article Arrival/Acceptance Date: 30.12.2020 / 11.02.2021

*This study was produced from the doctoral dissertation of Muhammad ZİNCİRLİ, which was completed under the supervision of Prof. Dr. Muhammad TURHAN

Reference Information: Zincirli, M. and Turhan, M. (2021). A model for academics' perceptions of organizational structure individual performance and turnover intention. *Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences*, 18(1), 262-296. DOI: 10.33437/ksusbd.849927

sufficient, to have an enabling organizational structure in order to increase the positive feelings, attitudes and behaviours of academics.

Keywords: Academician, Organizational Structure, Individual Performance, Turnover Intention, Model

Akademisyenlerin Örgütsel Yapı, Bireysel Performans ve İşten Ayrılma Niyeti Algılarına Yönelik Bir Model

Öz

Bu çalışmanın amacı; bir eğitim örgütü olan üniversitelerdeki mevcut örgüt yapısıyla birlikte bazı değişkenlerin akademisyenlerin bireysel performansı ve işten ayrılma niyeti algıları arasındaki ilişkiye yönelik bir model geliştirmektir. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten tüm üniversiteler, örneklemini ise belirli kriterlerin dikkate alındığı kota örnekleme yöntemi ile seçilen toplamda 37 üniversite oluşturmaktadır. Bu üniversitelerde görev yapan toplam 1242 akademisyenden elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; kolaylaştırıcı örgüt yapısı ile akademisyenlerin bireysel performans ve diğer olumlu değişkenlere dair algıları arasında pozitif yönlü bir etkileşim olduğu, engelleyici örgüt yapısı ile akademisyenlerin işten ayrılma niyeti ve diğer olumsuz değişkenlere dair algıları arasında pozitif yönlü bir etkileşim olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca engelleyici örgüt yapısının işten ayrılma niyeti ve diğer olumsuz değişkenler ile pozitif yönlü ilişkisinin, kolaylaştırıcı örgüt yapısının negatif yönlü ilişkisinden daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, akademisyenlerin olumlu duygu, tutum ve davranışlarının artırılabilmesi için örgüt yapısının kolaylaştırıcı olmasının gerekli olduğu ama yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen, Örgüt Yapısı, Bireysel Performans, İşten Ayrılma Niyeti, Model.

INTRODUCTION

When we look at the structure of social organizations such as universities, which are among the educational organizations, we see that many of them have bureaucratic characteristics, whether we like it or not (Buluç, 2009: 77). We can say that universities have different targets. In fact, universities are expected to direct the society and to do this with both scientific activities and technological infrastructure studies, and to contribute to the culture and to help the culture reach the next generations, and to raise individuals with sufficient expertise in appropriate professions (Aypay, 2003). We can touch upon many factors for

achieving these targets within the existing processes. One of these factors is the structures in universities. These structures must have the qualities that contribute to the realization of the targets. Structures in universities can be directly related to academics' behaviours in this sense. There are many scientific studies on this topic (academics' behaviours, and organizational structure or situation in universities) (Acer Karataş, 2015; Antalyalı, 2008; Aypay, 2001; Balcı, 2003; Berger, 1997; Bergquist, 1992; Bess, 1984; Birnbaum, 1988; Karip, 2005; Öz, 2015). Considering the existing studies on the topic, different models and approaches can be mentioned about the organizational structure in universities (Blau, 1973; Childers, 1981; Astin and Scherrei, 1984; Deal, 1987; Birnbaum, 1988). Hoy and Sweetland (2000/2001), who evaluated the results of the researches discussing the views on bureaucracy and the coercive and enabling bureaucracy approach introduced by Adler and Borys (1996), interpreted the bureaucratic structure with a different philosophy. Educational institutions are bureaucratic structures, as they have many of the characteristics of bureaucracy (e.g. levelling of authority, technical competence, objective standards, division of labour, and rules) (Hoy, 2003). In this context, as they carry the traces of a bureaucratic structure, the rules to be followed, procedures, role structures and understanding of hierarchical management have been effective in the behaviours of educators and their perceptions of their profession (Cerit, 2013). This can be anticipated for academics in universities as well. Hoy and Sweetland (2001) examined the administrative structure of educational institutions within the framework of two basic concepts of bureaucracy: formalization and centralization. Hoy and Sweetland (2001) report that with the existence of a bureaucratic structure in educational institutions, cooperation and effective communication between employees cannot be possible, and hence, the efforts of educators who become isolated will not be sufficient to improve education, and that educators with low self-efficacy levels may adopt an attitude that avoids taking responsibility for student learning. Hoy and Sweetland (2000/2001) note that the structures aiming to punish those who do not obey the rules, and to control the behaviours, that is, bearing the traces of the negative bureaucratic structure refer to "coercive formalization", while the structures that aim to contribute to employees in the solution of the problems they face while performing their duties, and that bear the traces of positive bureaucracy refer to "enabling formalization". Based on these considerations, the organizational structure, which is one of the main variables of this study, was formalized within the framework of the organizational structure theory that was put forward by the definition of Hoy and Sweetland. Bureaucratic structures of universities were analysed in two dimensions: enabling and coercive.

It is possible to see the traces of the bureaucratic structure in education systems, not only in our country, but also in other countries, as the education system has a centralized structure in general (Yücel, 1999). It is obvious that the

rules and procedures formalized around the hierarchy will also be effective in formalizing the behaviours in universities within education systems. According to these rules and procedures, not only the behaviors but also the content of the education provided in universities are defined (McGuigan and Hoy, 2006). In this context, it is possible that the hierarchy, rules and procedures, which are required by the bureaucratic structure, have an effect on the behaviours and professional perceptions of academics, because universities are an organization bearing the traces of the bureaucratic structure (Cerit, 2013). The organizational structure in universities can have an impact on academics' individual performance and turnover intention as well as on many other variables. While organizational structure has a positive effect on some variables, it may sometimes have a negative effect, as well it is impossible for us to understand all the variables associated with bureaucratic structure in universities. At this point, some variables that are considered to be related to organizational structure were determined by taking into account the theories, application and research results and assumptions in the field. We can explain these variables discussed within the scope of the study as follows:

Collective Efficacy: According to Bandura (1997), collective efficacy is a group's accepted belief in their ability to organize and manage the works needed to create certain levels of skills and the stages of these studies. In other words, collective efficacy reflects the belief in whether the thoughts and activities needed to accomplish the task given can be organized effectively (Goddard, Hoy, and Hoy, 2004). The management structure in organizations has an effect on collective efficacy. Academics' belief in working together is definitely related to the organizational structure of that university. For this reason, it will be useful for university administrations to adopt a management style by producing policies that will contribute to the collective efficacy of academics.

Individual-Organization Fit: The behaviour, which is also expressed as individual-organization fit or person-organization fit, is that the individual and the organization in which he/she is have harmonious expectations or have the same characteristics (Kristof, 1996: 3). In a broader sense, person-organization fit is the extent to which people's values, beliefs, norms and expectations are harmonious with the work they perform (Yahyagil, 2005: 137). Kraimer (1997) defines individual-organization fit as the harmony between the norms and values of the organization and the values of the employees. Harmonization of academics with the universities in terms of values and norms will contribute to the individual-organization fit. This will also be positively reflected on both individual performance and educational services.

Job Satisfaction: Based on the studies on job satisfaction in the literature, an employee's satisfaction from his/her job is the emotional state resulting from what

he/she wants to get from his/her job (Işıkhan, 2004). Job satisfaction is basically defined as what an employee feels about his/her job or different aspects of it, and the positive emotional level of these feelings (Spector, 1997: 2). Job satisfaction, which is a significant perception for every employee, is highly important for academics. Job satisfaction interacts with many perceptions of academics.

Organizational Commitment: Organizational commitment was defined by Meyer and Allen (1991) as "an employee's regular attendance at work, protection of the values of the workplace and integration with its goals". It is also defined as the desire on the part of an employee to remain a member of the organization (Manion, 2005), loyalty and strict commitment to the organization (Daft and Marcic, 2009), the member's belief in the aims of the organization and level of remaining a member of organization (Mathis and Jackson, 2008). Commitment is addressed under three categories with the developed theories. These are called affective commitment, normative commitment, and continuance commitment (Allen and Meyer, 1996). When these three types of commitment are examined, it can be suggested that academics in universities may have continuance commitment considering the fact that they have an expectation of retirement according to their personal rights as a result of the time during which they work, and they may have affective commitment to adopt the mission and vision of the university and to contribute to them. The commitment that may be established by academics' work for many years at the same university, harmonization between their own values and the values of the university, and their internalization of these values, and interaction with them can be considered as a normative commitment behaviour.

Burnout: With the most acknowledged definition, it is a mental and physical syndrome that involves long-term feelings of hopelessness, helplessness, exhaustion and fatigue that occur in individuals as a result of a certain interaction, and negative attitudes towards other people in the work and social environment where they live in (Maslach and Jackson, 1981). The level of burnout will affect academics' interest in job in universities. Academics having a high level of burnout will be less interested in work and will make less contribution to the accomplishment of goals. Creation of the necessary conditions, by administrators in universities, to keep the level of burnout at the lowest level will serve the desired goals by increasing the interest in the job.

Stress: According to Cüceloğlu (1994: 28), stress, which is defined as the effort exhibited above the physical and psychological limits of a person due to the unsuitable conditions around him/her, is described, by another definition, as the reaction of the body against the pressures from internal and external sources (Altıntaş, 2003: 14). Stress, which is an increasingly important issue in life, is also significant for the academic community. Because of their multi-dimensional

structure, many factors such as the workload of academics, the problems caused by their career planning, and the difficulties experienced in scientific activities may create an environment where the feeling of stress will emerge. This study especially tried to determine the relationship of the organizational structure and other individual variables with stress.

Interest in Job: Interest in job is defined as the degree of importance of working in a person's life. Some people see work as an important part of their lives, while for others it may seem very meaningless. Interest in job is associated with the cognitive aspect of attitude (Güven, 2002). It is possible to suggest that interest in job or attitude, which we can also be expressed as commitment to work, is an issue that needs to be highlighted, particularly in universities, in terms of educational services. The positive attitude of academics towards their work will enable many other organizational behaviours to be positively affected. Since variables such as organizational commitment, job satisfaction, and motivation are significantly effective in high interest in job, academics' interest in their job is based on their perception of these variables.

Turnover Intention: Turnover intention is defined as the attitudes and behaviours of employees towards quitting their jobs (Avcı, 2008; Breukelen, 1988; Schyns, Torka and Gössling, 2007). There are different definitions of the concept of turnover in the literature. According to the definition by Rusbel, Farrell and Rogers (1988), turnover is the actions that employees perform when they are not satisfied with the working conditions. Based on the behaviours associated with the turnover intention, it can be put forward that some behaviours may affect academics' turnover intention. Particularly, academics' job satisfaction and commitment to their organizations are effective in their perception of turnover intention. Therefore, job satisfaction and organizational commitment, one of the other variables of our study, will be to the point for having more objective results.

Organizational Silence: It can be defined as employees' deliberate avoidance of expressing their opinions on the events, problems and issues in the organization, for refraining from possible reactions and being a problematic person, and for being subject to others' opinions or due to the thought that their views will not make a difference (Taşkıran, 2011). In other words, it is the fact that individuals in the organization do not share their views and concerns about problems (Morrison and Milliken, 2003). Academics working at universities, that are an educational institution aiming to raise individuals with self-confidence and high critical thinking skills, are expected to have a low perception of organizational silence.

Cynicism: It is a specific or general attitude caused by a sense of frustration, disappointment or distrust against unfavourable feelings and situations (Naus, 2007: 15). Organizationally, it is possible to define it as an individual's dissatisfaction with the organization, and the feeling of insecurity and disappointment towards the organization, and being alienated from the organization (Dean, Brandes, and Dharwadkar, 1998). Observing cynical behaviours in academics will have a negative effect on the efficiency of educational activities. Especially in universities that are homes to science, weak belief in positive attitudes such as honesty, moral values and merit, which are universal principles, will be accompanied by cynical behaviours. The fact that academics see their own interests superior to those of both the university where they work and of the education system may also lead to cynicism. Since cynicism is a concept that is not only independent of itself and is affected by many organizational behaviours, it will be endeavoured to determine how much it is influenced by these organizational behaviours for the purpose of this study.

The purpose of this study is to propose a hypothetical model for the variables that are predictors of academics' perceptions of organizational structure and their individual performance and turnover intention. Accordingly, it can be put forward that many criteria should be observed to evaluate academics' job performance. In the light of the studies conducted in the literature, the relationship between the variables and perceptions of organizational structure explained above and the individual performance and turnover intention of academics was addressed in this study. Especially, it was examined to what extent and direction the organizational structure along with the other variables were influential on the academics' individual performance and turnover intention.

The hypotheses determined for the purpose of the research are listed below.

H1: Coercive organizational structure has a negative effect directly and indirectly on academics' perception of individual performance.

H2: Enabling organizational structure has a positive effect directly and indirectly on academics' perception of individual performance.

H3: Coercive organizational structure has a positive effect directly and indirectly on academics' perception of turnover intention.

H4: Enabling organizational structure has a negative effect directly and indirectly on academics' perception of turnover intention.

METHOD

Model of research

This study addressing the academics' perceptions of organizational structure and their individual performances adopts the survey model. Based on the most general definition by Karasar (2005: 118), survey models are the research models that aim to describe a situation that existed in the past or exists currently as it was/is. Survey research is a method that can be preferred to determine individuals' attitudes, actions, opinions and beliefs. However, the survey method is helpful in exploratory, descriptive, predictive and, in some cases, descriptive researches (Christensen, Johnson, and Turner, 2011/2015). Also, in this research, the models developed for organizational structure and various variables were tested with field application, and it was tried to reach results in this way. The correlational survey model, one of the survey models, was adopted to identify the relationships. Correlational survey models are used to determine the existence and extent of changes in variables that are thought to be inter-related (Karasar, 2005: 118). This study is a correlational survey model that intends to develop a hypothetical model for the variables that are predictors of academics' perceptions of organizational structure and their individual performance and turnover intention.

Population and Sample

The population of this study is composed of all universities within the borders of Turkey, while its sample consists of totally 37 universities including 25 state and 12 foundation universities that were selected by quota sampling method. It can be noted that the quota sampling method is the same as the stratified sampling method, except the fact that the units in each stratum are selected randomly without any criteria (Cochran, 1977: 372). When the units to be included in the sample from each stratum are determined impartially and orderly, it is possible to make generalizations about the population through the sample created, or the sample may have the capability of representing the population (Bailey, 1994: 218). For defining the universities to be included in the sample, the establishment year of the universities and their official status (state/foundation) were first taken into account. When there was more than one university with the defined characteristics, the universities to be included in the sample were randomly determined. Academics were randomly and impartially determined from the universities included in the sample. In the selection of academics, it was paid attention to reaching the academics from different units and departments in order to determine a homogeneous sample, taking into account the size of the universities.

36.5% of 1242 academics participating in the research in line with these principles are female, and 63.5% are male. While 77.9% of the academics are

married, 22.1% are single. In the age category, 41% of the participants are 20-35 years old, 42.4% of them are 36-50 years old, 13.4% are 51-65 years old, and 3.1% are over 65 years old. 80.4% of academics are employed in state universities, while 19.6% of them are employed in foundation universities. Considering the ratio of foundation universities to state universities in our country, this distribution is normal. 49.6% of academics work in universities established before 1992, and 20.5% in the universities established between 1992 and 2006, and 30% in universities established in 2006 and later. In terms of the academic titles of the participant academics, 17.3% are professors; 13.1% are associate professors; 24.9% are assistant professors, and 44.7% have other academic titles (research assistant, specialist, lecturer, etc.). 78% of these academic staff work in faculties, and 4.5% in institutes, and 17.5% in other departments. 4.1% of the academics have a bachelor's degree, 24% have a master's degree and 71.9% have a doctor's degree.

Ethical permission of the study was obtained from Firat University non-interventional research ethics committee (Date and Number of Documents: 13/10/2015; 18/12).

Data Collection Tools

While the data collection tools were determined in accordance with the purpose of the research, similar scales in the literature were identified. The determined scales were examined in terms of the criteria such as their acceptance in the literature, the characteristics they measure, and their practicality, dimensions, number of items, suitability for the research methodology and response time, and it was decided which ones to use in the research. For the purpose of collecting research data, the scales of effectiveness of the school structure, collective efficacy, burnout, turnover intention, interest in job, organizational commitment, job satisfaction, stress, individual performance, cynicism and individual-organization fit were used. The properties of these scales are addressed under this title. Of the scales used, the burnout scale, job satisfaction scale and commitment scale were used in short form. Short forms are intended to be developed for the reasons such as intensive case values, use for surveying, research with more variables, sincerer answers of the participants, and decreased application time (Mumpower, 1964; Smith, McCarthy and Anderson, 2000). The short forms, on one hand, make their original form, that is, the long form more efficient and sufficient, and they on the other hand, allow for significant savings in the application time without an important decrease in reliability and validity values (Donders, 1997). These practical expectations and benefits also make short forms more favourable (Cole Rabin, Smith and Kaufman, 2004). In this study, the method of selecting items from the long form scales was used in a way not to harm the content validity. The most significant

aspect in this method is to analyse the variable to be measured theoretically and to ground the item selection on the theoretical foundations of the subject. Another aspect is the re-analysis of the validity and reliability of the short-form scale. Therefore, while creating the short form scales used in the research, the exploratory and confirmatory factor analyses were conducted, after the item selection, to check whether the psychometric properties of the scales were adequate.

A pilot application was performed, to determine whether the research was properly understood by the target audience, because the sample of the research (academics) was different from the samples taken into account when developing the scales by the researchers. Exploratory and confirmatory factor analyses for the measurement tools were conducted on the data collected in the pilot application. This application was made on 340 academics working at Firat University. In this context, factor analyses were conducted through a statistical package program in order to use the scales previously used in other studies in this research, as well.

The psychometric properties of the measurement tools used for the variables discussed in the scope of the research are given in Table 1.

Table 1. Psychometric Properties of Data Collection Tools

Title of Scale	Developed/Adapted by	KMO and Bartlett test	Exploratory Factor Analysis (EFA)	Item Factor Loads	Internal Consistency (Cronbach Alpha)
Effectiveness of School Structure	Hoy ve Sweetland (2001), Buluç (2009), Özer and Dönmez (2013)	KMO = .945, p=.000	72.35% of the total variance, The first dimension (coercive structure): 41.20% of the variance, The second dimension (enabling structure): 31.15% of the variance,	The first dimension (coercive structure; six items): in the range of “.61” to “.83”, The second dimension (enabling structure; six items): in the range of “.75” to “.85”	The first dimension (coercive structure): .90, The second dimension (enabling structure): .93,

Collective efficacy	Riggs, Warka, Babasa, Betancourt and Hooker (1994), Öcal and Aydın (2009), Kılıç (2013)	KMO = .804, p=.000	7 items and one dimensions accounting for 47.07% of the total variance	One dimension: in the range of “.54” to “.79”.	One dimension: .79
Burnout	Maslach and Jackson (1981), Ergin (1992)	KMO = .905, p=.000	7 items and one dimensions accounting for 65.27% of the total variance	One dimension: in the range of “.44” to “.75”.	One dimension: .91
Turnover Intention	Bhuiyan, Menguc, and Borsboom (2005), Sulu (2010)	KMO = .722, p=.000	3 items and one dimensions accounting for 82.60% of the total variance	One dimension: in the range of “.87” to “.93”.	One dimension: .88
Interest in job	Kanungo (1982) Çakır (2001)	KMO = .712, p=.000	3 items and one dimensions accounting for 76.42% of the total variance	One dimension: in the range of “.83” to “.90”.	One dimension: .84
Organizational Commitment	Meyer and Allen (1997), Wasti (2000), Başol and Yalçın (2009)	KMO = .838, p=.000	9 items and one dimensions accounting for 47.17% of the total variance	One dimension: in the range of “.49” to “.81”.	One dimension: .86
Job Satisfaction	Hackman and Oldham (1975), Basım and Şeşen (2009), Çetin'in (2011)	KMO = .799, p=.000	5 items and one dimensions accounting for 64.32% of the total variance	One dimension: in the range of “.58” to “.91”.	One dimension: .85
Stress	Karakuş (2013)	KMO = .749, p=.000	4 items and one dimensions	One dimension: in the	One dimension: .83

			accounting for 67.51% of the total variance	range of “.80” to “.85”.	
Individual Performance	Kirkman and Rosen (1999), Sulu (2010)	KMO = .793, p=.000	4 items and one dimensions accounting for 65.82% of the total variance	One dimension: in the range of “.77” to “.85”.	One dimension: .83
Cynicism	Vance, Brooks and Tesluk (1995), Güzeller and Kalağan (2008)	KMO = .850, p=.000	8 items and one dimensions accounting for 48.58% of the total variance	One dimension: in the range of “.62” to “.79”.	One dimension: .84
Organizational silence	Dyne, Ang, and Botero (2003), Briensfield (2009), Alparslan (2010)	KMO = .693, p=.000	3 items and one dimensions accounting for 74.87% of the total variance	One dimension: in the range of “.81” to “.90”.	One dimension: .83
Individual-Organization Fit	Aumann (2007), Vilela, Gonzalez and Ferrin (2008), Piasentin (2007), Ulutaş, Kalkan and Bozkurt (2015)	KMO = .773, p=.000	4 items and one dimensions accounting for 65.31% of the total variance	One dimension: in the range of “.74” to “.86”.	One dimension: .81

The structure obtained as a result of the exploratory factor analysis was tested by the confirmatory factor analysis (Initial CFA), and if necessary, covariances among the appropriate items were identified (final CFA) and the final version of the model for the factor structure of the scales was defined. Detailed information about the fit values obtained from the confirmatory factor analysis is given in Table 2.

Table 2. Confirmatory Factor Analysis (CFA) Fit Indices

Scales	Model Fit Indices									
	X ²	sd	X ² /sd	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	SRMR	
Fit Value Ranges	Acceptable		0/5	0,85/1	0,8/1	0,90/1	0,90/1	0,00/0,10	0,00/0,08	
	Good/Very Good		0/3	0,95/1	0,90/1	0,95/1	0,95/1	0,00/0,05	0,00/0,05	
Effectiveness of School Structure	Initial CFA	202,54	53,00	3.80	0.90	0.86	0.94	0.96	0.09	0.03
	Final CFA	145.89	52,00	2.80	0.94	0.90	0.96	0.97	0.07	0.03
Collective efficacy	Initial CFA	126.09	14,00	9.00	0.89	0.79	0.82	0.85	0.16	0.82
	Final CFA	35.87	12,00	2.99	0.97	0.93	0.95	0.96	0.07	0.05
Burnout	Initial CFA	82.48	14,00	5.90	0.92	0.86	0.96	0.96	0.12	0.35
	Final CFA	37.41	13,00	2.88	0.97	0.94	0.98	0.99	0.07	0.02
Turnover Intention	Initial CFA	-	-	-	1,00	-	1,00	1,00	0.08	0,00
	Final CFA									
Interest in job	Initial CFA	-	-	-	1,00	-	1,00	1,00	0.07	0,00
	Final CFA									
Organizational Commitment	Initial CFA	400.54	27,00	14.84	0.75	0.59	0.75	0.76	0.20	0.12
	Final CFA	79.62	23,00	3.46	0.95	0.90	0.95	0.96	0.08	0.05
Job Satisfaction	Initial CFA	29.64	5,00	5.93	0.96	0.90	0.97	0.97	0.12	0.04
	Final CFA	11.18	4,00	2.80	0.98	0.96	0.99	0.99	0.07	0.02
Stress	Initial CFA	44.50	2,00	22.49	0.93	0.66	0.93	0.92	0.25	0.05
	Final CFA	0.06	1,00	0.00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
Individual Performance	Initial CFA	2.87	2,00	1.43	0.99	0.98	0.99	0.99	0.03	0.01
	Final CFA	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cynicism	Initial CFA	24.81	20,00	10.74	0.83	0.70	0.80	0.82	0.17	0.08
	Final CFA	54.38	16,00	3.37	0.96	0.92	0.95	0.97	0.08	0.05
Organizational silence	Initial CFA	-	-	-	1,00	-	1,00	1,00	0.06	0,00
	Final CFA									
Individual-Organization Fit	Initial CFA	35.84	2,00	17.92	0.94	0.72	0.94	0.94	0.22	0.04
	Final CFA	1.45	1,00	1.45	0.99	0.98	0.99	0.99	0.03	0.00

The exploratory and confirmatory factor analyses that were conducted by establishing an item-factor relationship in line with the original structure of the scales, showed that that all scales had the same fit with the original factor structure. It was determined that the factor loads of the items of the scales were not below 0.40.

Data Analysis

The necessary permissions were obtained from the rector's offices of the universities, which were included in the sample of the study, for performing the application to collect the data of the research. Following the applications for official permission made through the rector's office of Firat University, surveys were applied to academic staff at universities.

A regression analysis was performed to determine the predictability of other variables on individual performance and turnover intention, which was determined as a dependent variable. Regression analyses were conducted in two steps for the purpose of controlling the demographic variables, which were included in the model in the first step. Of these variables, variables such as gender, university status, and marital status, which are binary groups, were recoded as DUMMY variables. Accordingly, for the variable of age, 1: male, 0: female; for the variable of university status, 1: state, 0: foundation (private), and for the variable of marital status, 1: married, 0: single. Moreover, a path analysis was conducted in order to test the hypotheses of the research and identify the direct and indirect effects of the structure on other variables.

FINDINGS

As specified in the hypotheses of the research, the perceptions, attitudes and behaviours of the academics were addressed in two categories: positive and negative. Among these categories, individual performance was defined as a dependent variable, one of positive perceptions, based on the relevant literature and previous quantitative researches in line with the purpose of the study. Table 3 gives the findings of multiple hierarchical regression analysis indicating the predictive power of the perceptions, attitudes and behaviours of the academics participating in the research on the individual performance level. The analysis also examined the impact of demographic variables on individual performance.

Table 3. Findings of Regression Analysis on the Prediction of Individual Performance

Predictive Variables	R	R ²	R ²			β	t	P
			Adjusted	B	Standart Error			
Standart				1,999	,075		26,705	,000

Step 1	,064	,004	,000					
Age				-,003	,002	-	-1,618	,106
						,050		
Age of the University				,000	,001	,017	,585	,559
Gender				,030	,035	,026	,858	,391
Marital Status				-,039	,041	-	-,954	,340
						,029		
University Status				,007	,041	,005	,163	,871
Step 2	,419	,176	,168					
Coercive Structure				-,059	,026	-	-2,292	,022
						,092		
Enabling Structure				,056	,027	,091	2,039	,042
Collective Efficacy				,028	,038	,025	,734	,463
Interest in Job				,155	,027	,172	5,848	,000
Organizational Commitment				,064	,037	,049	1,753	,080
Job Satisfaction				,296	,029	,299	10,319	,000
Individual-Organization Fit				,067	,023	,100	2,919	,004

Considering the data in Table 3, it is seen that the variables of gender, marital status, age, university status and university age (calculated taking into account the establishment date of university) included in the first step of the analysis are not significant predictors of individual performance ($R = .064$, $R^2 = .004$, $\Delta R^2 = .000$, $p > .05$). The scores of the variables of coercive structure, enabling structure, collective efficacy, interest in job, organizational commitment, job satisfaction and individual-organization fit, that were included in the second step of the analysis, are significant predictors of individual performance ($R = .419$, $R^2 = .176$, $\Delta R^2 = .168$, $p < .01$). When the significance levels of the regression coefficients are examined separately, it is understood that the variables other than collective efficacy perception [coercive structure ($\beta = -.059$, $p < .05$), enabling structure ($\beta = .056$, $p < .05$), interest in job ($\beta = .155$, $p < .01$), job satisfaction ($\beta = .296$, $p < .01$), individual-organization fit ($\beta = .067$, $p < .05$)] are significant predictors of individual performance scores. All independent variables of the research account for about 18% (17.6) of the variance in the scores of individual performance scale. Around 17% of this is due to variables in the second step. Considering the standardized regression coefficients, the order of importance of predictor variables on individual performance is as follows: job satisfaction,

interest in job, individual-organization fit, coercive structure, enabling structure and organizational commitment.

While testing the hypotheses, various paths were drawn by structural equation modelling for identifying the best hypothetical model for variables. For the purpose of reaching the best fit model, the following steps were followed: The trials of paths drawn should start with a model in which the relationship between the relevant variables is defined based on the conceptual framework. In each model trial, one of the paths having a partial mediating effect should be deleted, and its significance should be assessed taking into account the fit values. While performing these trials, the path trials with a significant contribution to the overall fit of the model should not be deleted, and only those with no contribution should be deleted (Bayram, 2010; Karakuş and Çankaya, 2012). It was seen that many path trials were required to be made to enable the analyses to continue within this framework and to find the best fit value. For these cases, all the paths that were drawn for the proposed model were selected from the "Specification Search" menu on the interface of the AMOS program. It was asked on the menu to identify all alternatives and propose the most suitable model, among the selected paths, taking into account the fit values which are important in the path analysis.

Testing of Hypothesis 1

The path analysis was performed to test the first hypothesis of the study (Coercive organizational structure has a negative effect directly and indirectly on academics' perception of individual performance) and to define the direct and indirect effects of the coercive structure on other variables. For this purpose, alternative paths for the effect of the coercive structure on positive perceptions were tried. The fit model that was determined accordingly is given in Figure 1.

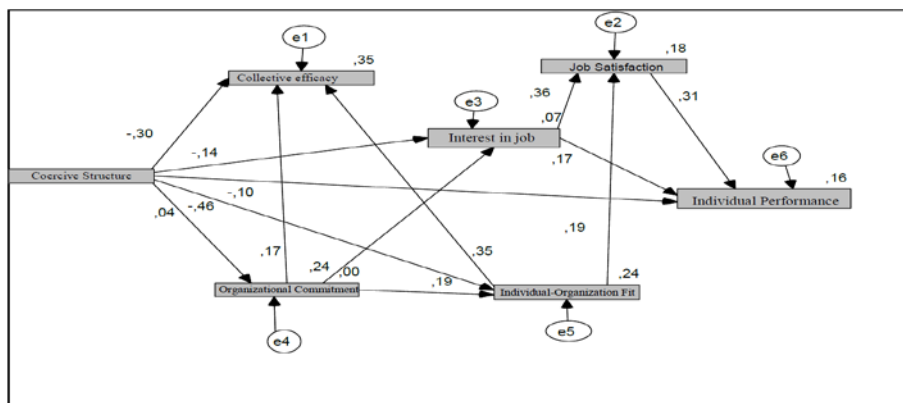


Figure 1. The Path Analysis Model Developed and Tested for Hypothesis 1
Chi-square: 16.65, df = 7, Chi-square / df = 2.379, p = 000, N = 1242

Table 4 shows the fit values of the model for path analysis of the variables considered within the scope of Hypothesis 1 of the research.

Table 4. Fit Values of the Path Analysis Model Developed and Tested for Hypothesis 1

Fit Values for the Model	Chi-square		CFI	GFI	AGFI	NFI	RMSEA	SRMR	
	sd	/sd							
	16.65	7	2.379	.99	.99	.98	.99	.03	.04

According to Table 4, it is seen that the tested model has excellent fit values (Raykov, 1997, Sümer, 2000, Bayram, 2010). Except for the path drawn from the coercive structure to organizational commitment in the model, all paths were found to be statistically significant. There are overall, direct and indirect effects among the variables for the model that was developed and tested as the one having the best fit values among 152 alternatives offered by the program. According to these effects, the coercive structure does not significantly affect organizational commitment ($\beta=.36$; $t=1.24$; $p=0.213>0.05$) in the model. Namely, it was not seen that a coercive university structure was influential on the academic staff in terms of organizational commitment. The coercive structure has a significant effect negatively and directly on individual-organization fit ($\beta= -.46$, $t= -18.61$, $p <0.001$) and individual performance ($\beta= -.10$, $t= -3.65$, $p<0.001$). This result shows that a coercive university structure negatively affects the individual performance of academic staff and their perception of fit with the university. Other variables directly affected by the coercive structure are interest in job ($\beta= -.14$, $t=-4.98$, $p<0.001$) and collective efficacy ($\beta=-.30$, $t=-11.455$, $p<0.001$). Considering the values of the direct and indirect effects of the coercive structure in the program, it is concluded that coercive structure has a negative effect on collective efficacy ($\beta=-.15$, $p<0.001$) through organizational commitment and individual-organization fit. In other words, the perception of collective efficacy of academic staff is negatively affected by the coercive structure directly and indirectly. The coercive structure has a negative effect on job satisfaction ($\beta=-.1$, $p<0.001$) through organizational commitment and interest in job, and on individual performance ($\beta=-.06$, $p<0.001$) through interest in job and job satisfaction. Individual performance, which is a dependent variable, is negatively affected by the coercive structure directly and indirectly. In other words, a coercive university structure negatively affects the individual performance of academic staff in every sense. Along with these results, organizational commitment has a positive effect directly on interest in job ($\beta= .23$, $t=8.76$, $p<0.001$), individual-organization fit ($\beta= .19$, $t=7.69$, $p<0.001$) and collective efficacy ($\beta= .17$, $t=7.43$, $p<0.001$). Individual-organizational fit has a

positive effect directly on collective efficacy ($\beta = .34, t=13.18, p<0.001$) and job satisfaction ($\beta = .19, t=7.30, p<0.001$). While job satisfaction has a positive effect directly on individual performance ($\beta = .31, t = 10.98, p <0.001$), interest in job has a positive affect directly on job satisfaction ($\beta = .35, t = 13.54, p <0.001$) and individual performance ($\beta = .16, t = 5.85, p <0.001$).

As can be seen in the path analysis, the coercive structure, which forms the negative dimension of the organizational structure, usually has a negative impact on positive perceptions. The coercive structure, whether directly or indirectly, has a negative effect on the positive perceptions of academics. This result means that Hypothesis 1 (Coercive organizational structure has a negative effect directly and indirectly on academics' perception of individual performance) is accepted. In this model, it was understood that variables in the model that had an effect on individual performance accounted for about 16% of the change in individual performance. The dependent variable affected by all variables in the model is individual performance.

Testing of Hypothesis 2

The path analysis was performed to test the second hypothesis of the study (Enabling organizational structure has a positive effect directly and indirectly on academics' perception of individual performance) and to define the direct and indirect effects of the enabling structure on other variables. For this purpose, alternative paths for the effect of the enabling structure on positive behaviours were tried. The fit model that was determined accordingly is given in Figure 2.

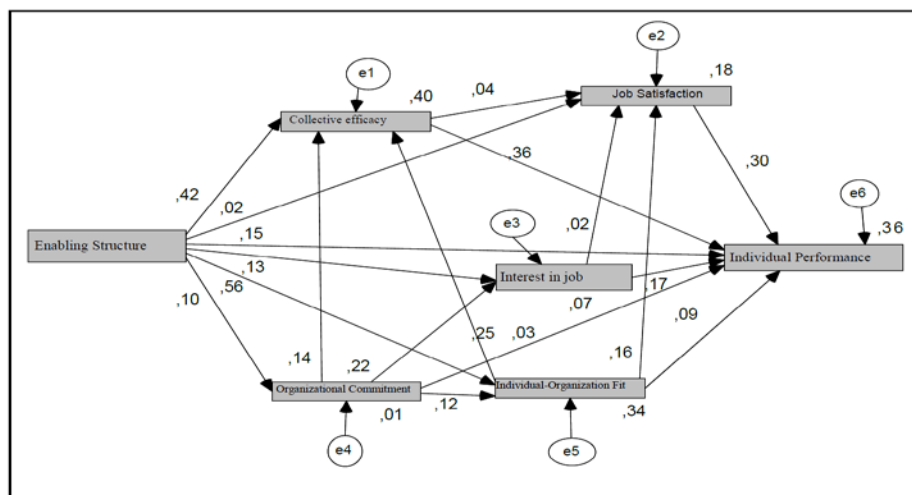


Figure 2. The Path Analysis Model Developed and Tested for Hypothesis 2

Chi-square: 5,368, sd=2, Chi-square/sd=2.684, p=000, N=1242

The model in Figure 2 examines the explanatory and predictive relationships between variables using the maximum likelihood technique in Structural Equation Modelling. Accordingly, none of the paths in the proposed model was removed from the model by the program, and the path analysis continued in this way, because it had good fit values. Table 5 shows the fit value for the model of Hypothesis 2.

Table 5. Fit Values of the Path Analysis Model Developed and Tested for Hypothesis 2

Fit Values for the Model	Chi-square	sd	Chi-square/sd	CFI	GFI	AGFI	NFI	RMSEA	SRMR
	5.368	2	2.684	.99	.99	.98	.99	.04	.01

According to Table 5, it is seen that the tested model has excellent fit values (Raykov, 1997, Sümer, 2000, Bayram, 2010). In the model, all paths were found to be statistically significant. There are overall, direct and indirect effects among the variables for the model that was developed and tested as the one having the best fit values among 162 alternatives offered by the program. According to these effects, the enabling structure has a significant positive effect directly on organizational commitment ($\beta = .10$, $t = 3.665$, $p < 0.001$). Enabling structure has positive effect directly on individual-organization fit ($\beta = .56$, $t = 23.999$, $p < 0.001$), interest in job ($\beta = .013$, $t = 4.864$, $p < 0.001$), collective efficacy ($\beta = .42$, $t = 15.65$, $p < 0.001$) and job satisfaction ($\beta = .017$, $t = .494$, $p < 0.001$). This result shows that enabling structure has a positive effect on the positive behaviours of academic staff. Enabling structure affects the individual performance ($\beta = .15$, $t = 4.233$, $p < 0.001$) directly and positively. Moreover, enabling structure has a positive effect on the individual performance also through individual-organization fit ($\beta = .012$, $p < 0.001$), collective efficacy ($\beta = .16$, $p < 0.001$), interest in job ($\beta = .023$, $p < 0.001$) and job satisfaction ($\beta = .170$, $p < 0.001$). Individual performance, which is the dependent variable of the model, is positively affected by the enabling structure directly and indirectly. This result reveals that the enabling structure in universities positively affects the performance of academic staff, and it is important for the climate of universities and behaviours of academics. This result demonstrates that Hypothesis 2 is accepted. In this model, it was understood that variables in the model that had an effect on individual performance accounted for about 36% of the change in individual performance.

As specified in the hypotheses of the research, the behaviours of the academics were addressed in two categories: positive and negative. In accordance with the purpose of the research, the turnover intention, among these categories, was

defined as the dependent variable based on literature and previous studies. Table 7 gives the findings of multiple hierarchical regression analysis indicating the predictive power of the perceptions, attitudes and behaviours of the academics participating in the research on their turnover intention. The analysis also examined the impact of demographic variables on the turnover intention.

Table 6. Findings of Regression Analysis on the Prediction of the Academics' Turnover Intention

Predictive Variables	R	R ²	Adjusted R ² (ΔR^2)	B	Standart Error	β	t	P
Standart				3,470	,139		24,914	,000
Step 1	,183	,034	,030					
Age				,001	,003	,010	,327	,744
Age of the University				,001	,001	,022	,767	,443
Gender				,235	,065	,107	3,613	,000
Marital Status				,194	,077	,076	2,520	,012
University Status				,279	,076	,105	3,655	,000
Step 2	,703	,494	,490					
Coercive Structure				,310	,039	,021	,643	,520
Enabling Structure				-,270	,037	-,125	-3,958	,000
Burnout				,683	,036	,533	17,385	,000
Stress				,570	,035	,180	6,010	,000
Cynicism				,065	,059	,050	2,298	,022
Organizational silence				,264	,027	,035	1,541	,124

Considering the data in Table 6, it is seen that the demographic variables such as gender, marital status, age, university status and university age included in the first step of the analysis are significant predictors of the turnover intention ($R=.18$, $R^2=.03$, $\Delta R^2=.03$, $p<.01$). When the significance levels of regression coefficients are examined together with this result, it is understood that the variables of gender ($\beta=.23$, $p<.01$), marital status ($\beta=.19$, $p<.01$), and university

status ($\beta = .27, p < .01$) are significant predictors of the scores of turnover intention. It is revealed that the variables of coercive structure, enabling structure, burnout, stress, cynicism and silence, included in the second step of analysis, have a significant effect on the scores of turnover intention ($R = .70, R^2 = .49, R^2 = .49, p < .01$). Besides, when the significance levels of the regression coefficients are examined separately, it is understood that the variables of enabling structure ($\beta = -.27, p < .05$), burnout ($\beta = .68, p < .01$), stress ($\beta = .57, p < .01$), and cynicism ($\beta = .06, p < .0$) are significant predictors of the scores of turnover intention. Despite these results, it was concluded that the coercive structure ($\beta = .15, p > .01$) and silence ($\beta = .15, p > .01$) had no significant effect on the turnover intention. Namely, it is seen that the enabling structure has generally a negative effect on the negative behaviours of academic staff, while the coercive structure does not have any significant effect. All independent variables of the research account for 49% of the variance in the scores of turnover intention. Around 44% of this is due to variables in the second step.

Testing of Hypothesis 3

The path analysis was performed to test the third hypothesis of the study (Coercive organizational structure has a positive effect directly and indirectly on academics' perception of turnover intention) and to define the direct and indirect effects of the coercive structure on the turnover intention. For this purpose, alternative paths for the effect of the coercive structure on negative behaviours were tried. The fit model that was determined accordingly is given in Figure 3.

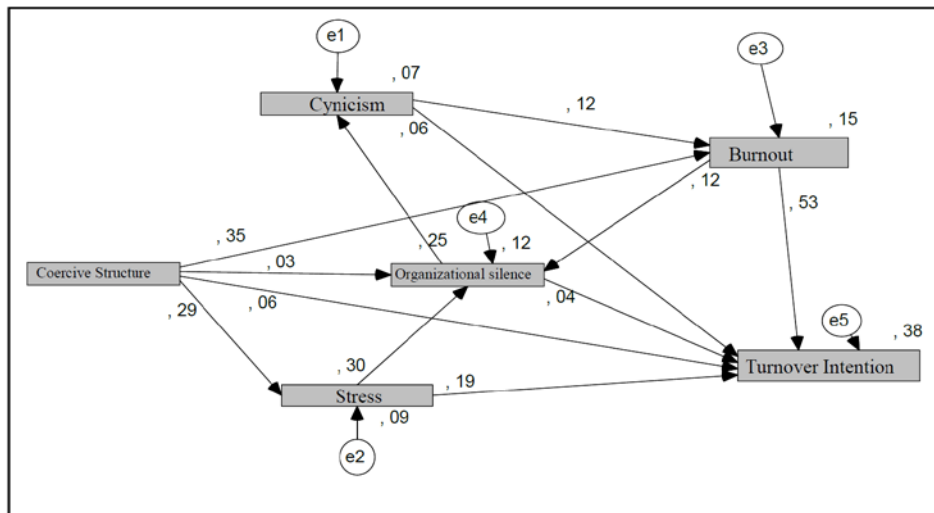


Figure 3. The Path Analysis Model Developed and Tested for Hypothesis 3

Chi-square: 1,490 sd=2, Chi-square/sd=,745, p=000, N=1242

The model, which was developed based on the relevant literature and researches in the field, was tested by using path analysis that is one of the structural equation models. Using the maximum likelihood technique in Structural Equation Modelling, the explanatory and predictive relationships between variables in the model were examined. Therefore, the path from the coercive structure to cynicism and the paths from stress to burnout were removed from the model proposed for Hypothesis 3 by taking into account their fit values. Table 7 shows the fit value of the model for the path analysis of the research.

Table 7. Fit Values of the Path Analysis Model Developed and Tested for Hypothesis 3

Fit Values for the Model	Chi-square	sd	Chi-square/sd	CFI	GFI	AGFI	NFI	RMSEA	SRMR
		1.490	2	.745	.99	.99	.98	.99	.001

According to Table 7, it is seen that the tested model has excellent fit values (Raykov, 1997, Sümer, 2000, Bayram, 2010). In the model, all paths were found to be statistically significant. There are overall, direct and indirect effects among the variables for the model that was developed and tested as the one having the best fit values among 122 alternatives offered by the program. According to these effects, the coercive structure in the model has a positive effect directly on stress ($\beta = .29$, $t = 10.782$, $p < 0.001$), turnover intention ($\beta = .06$, $t = 10.781$, $p < 0.001$), burnout ($\beta = .35$, $t = 10.781$, $p < 0.001$) and silence ($\beta = .03$, $t = 10.781$, $p < 0.001$). Namely, as the organizational structure in universities reflects the characteristics of the coercive structure, the level of negative perceptions, attitudes and behaviours of academic staff also increases. The coercive structure also has a positive effect indirectly on burnout through silence ($\beta = .12$, $p < 0.001$) and cynicism ($\beta = .03$, $p < 0.001$). The turnover intention is directly affected by the coercive structure, and it is also affected positively and indirectly by it through stress, silence and burnout. Moreover, the turnover intention is affected directly and positively by cynicism ($\beta = .06$, $p < 0.001$), stress ($\beta = .19$, $p < 0.001$), silence ($\beta = .04$, $p < 0.001$), and burnout ($\beta = .53$, $p < 0.001$). These results show that the coercive structure that exists in universities has an effect on the turnover intention of academic staff.

As can be seen in the path analysis, the coercive structure, which forms the negative dimension of the organizational structure, usually has a positive impact on negative behaviours. This means that Hypothesis 3 (Coercive organizational structure has a positive effect on the academics' perception of turnover intention, cynicism, stress, silence and burnout) is accepted. It is understood that variables

in this model account for around 38% of the variance in the turnover intention. The dependent variable affected by all variables in the model is the turnover intention.

Testing of Hypothesis 4

The path analysis was performed to test the fourth hypothesis of the study (Enabling organizational structure has a negative effect directly and indirectly on academics' perception of turnover intention) and to define the direct and indirect effects of the enabling structure on the turnover intention. For this purpose, alternative paths for the effect of the enabling structure on negative behaviours were tried. The fit model that was determined accordingly is given in Figure 4.

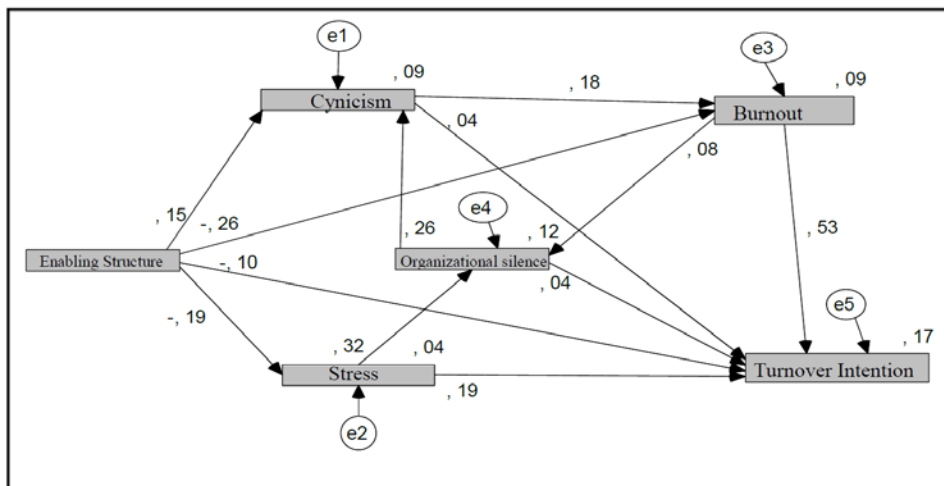


Figure 4. The Path Analysis Model Developed and Tested for Hypothesis 4

Chi-square: 12,231, sd=3, Chi-square/sd=4,077, p=000, N=1242

The model, which was developed based on the relevant literature and researches in the field, was tested by using path analysis that is one of the structural equation models. Using the maximum likelihood technique in Structural Equation Modelling, the explanatory and predictive relationships between variables in the model were examined. Therefore, the path from the enabling structure to silence and the paths from stress to burnout were removed from the model proposed for Hypothesis 4 by taking into account their fit values. Table 8 shows the fit value of the model for the path analysis of the research.

Table 8. Fit Values of the Path Analysis Model Developed and Tested for Hypothesis 4

Fit Values for the Model	Chi-square	sd	Chi-square/sd	CFI	GFI	AGFI	NFI	RMSEA	SRMR
		12.231	3	4.077	.98	.99	.97	.98	.05

According to Table 8, it is seen that the tested model has excellent fit values (Raykov, 1997, Sümer, 2000, Bayram, 2010). In the model, all paths were found to be statistically significant. There are overall, direct and indirect effects among the variables for the model that was developed and tested as the one having the best fit values among 122 alternatives offered by the program. According to these effects, the enabling structure in the model has a negative effect directly on stress ($\beta = -0.19$, $t = -6.819$, $p < 0.001$), burnout ($\beta = -0.26$, $t = -9.260$, $p < 0.001$), cynicism ($\beta = 0.15$, $t = 5.444$, $p < 0.001$) and the turnover intention ($\beta = -0.10$, $t = -6.216$, $p < 0.001$). Namely, the enabling structure of the organization in universities affects negatively the academic staff's perceptions of negative behaviours. Therefore, in the universities having an enabling organizational structure, especially academic staff may be expected to have no or low turnover intention. The enabling structure also has a negative effect indirectly on the turnover intention through stress, burnout and cynicism. The turnover intention is directly and positively affected by cynicism ($\beta = 0.04$, $t = 4.024$, $p < 0.001$), stress ($\beta = 0.19$, $t = 21.332$, $p < 0.001$), silence ($\beta = 0.04$, $t = 2.459$, $p < 0.001$) and burnout ($\beta = 0.53$, $t = 4.134$, $p < 0.001$). While the coercive structure affects silence both directly and through stress and burnout, the enabling structure does not have a direct effect on silence. Based on this result, it is concluded that the coercive structure increases silence in universities, but the enabling structure does not have any effect on preventing silence. In other words, it is necessary but not enough to have an enabling structure to prevent the silence of academic staff in universities.

As can be seen in the path analysis, the enabling structure, which forms the positive dimension of the organizational structure, usually has a negative impact on negative behaviours. This means that Hypothesis 4 (Enabling organizational structure has a negative effect on the academics' perception of turnover intention, cynicism, stress, silence and burnout) is accepted. It is understood that variables in this model account for around 17% of the variance in the turnover intention. The dependent variable affected by all variables in the model is the turnover intention.

Results and Discussion

Many criteria are required to be observed to evaluate academics' perceptions of organizational structure. The relationship between some variables, among these criteria, that were determined in the light of the studies in the literature, and the academics' perceptions of organizational structure was addressed in this study. Particularly, to what extent and how the organizational structure affects the individual performance, which can be considered as one of the positive variables of the academics, and the turnover intention, which can be considered as one of the negative variables, was examined in this study. Besides, the relationship between academics' perceptions of collective efficacy, individual-organization fit, job satisfaction, organizational commitment, burnout, stress, interest in job, and cynicism, and the organizational structure was also addressed for the purpose of this study, and the hypothetical models based on the hypotheses for this relationship were proposed.

The results and discussions based on the research findings are given in this part. With the data obtained and the analysis of hypotheses 1 and 2, the following results were reached. According to the results of regression analysis, it was concluded that the variables of coercive structure, enabling structure, collective efficacy, interest in job, organizational commitment, job satisfaction and individual-organization fit are significant predictors of the scores of individual performance. While the coercive structure predicts the variable of individual performance perception in a negative way, the interest in job, job satisfaction and individual-organization fit predict it positively. All independent variables of the research account for about 17% of the variance in the scores of individual performance scale. The research by Aypay (2006) on the relationship between academic activity and organizational behaviour points out that there is a partial relationship between organizational models and academics' activities. This study also reveals that there is a high level of positive relationship between these organizational models. The model that was developed in line with the literature to define the relationships between the variables within the scope of the study was tested using the path analysis, that is one of the structural equation models. As a result, in the best fit model, it was concluded that the coercive structure negatively and directly affected the individual-organization fit, individual performance, interest in job and collective efficacy. At the same time, the coercive structure affects the collective efficacy negatively through the organizational commitment and individual-organization fit; it affects job satisfaction negatively through organizational commitment and interest in job, and it has also a negative effect on the individual performance through organizational commitment, interest in job and job satisfaction. In this model, it was concluded that the observed variables accounted for 16% of the change in individual performance.

Academics' perceptions of the enabling structure positively and directly affect the organizational commitment, individual-organization fit interest in job, collective efficacy and job satisfaction. In other words, the fact that the organizational structure shows enabling characteristics has positive effects on important variables in terms of the effectiveness and efficiency of universities. In addition, it is concluded that the enabling structure in universities positively affects the individual performance. Based on the findings of the research, it can be suggested that the coercive organizational structure of universities negatively affects both the performance and the emotions, attitudes and behaviours of academics that affect their performance. On the other hand, the universities having an enabling structure positively affect the same feelings, attitudes and behaviours. Ardiç and Polat (2008) performed a study in which they intended to define the burnout levels of academic staff, and the relationship between their burnout level and some variables, and finally to offer solutions and suggestions for the burnout problem of academic staff. According to the research findings, in order to prevent high burnout among the academic staff in terms of individual success, it is necessary to allow personal development, and the feelings of burnout by academic staff may decrease when the necessary measures are taken.

With the data obtained and the analysis of hypotheses 3 and 4, the following results were reached. According to the results of regression analysis, it was determined that the variables of enabling structure, burnout, stress and cynicism were a significant predictor of the scores of turnover intention. All independent variables of the research account for 49% of the variance in the scores of turnover intention scale. Around 44% of this is due to the variables of burnout, stress and cynicism combined with the coercive structure in the second step. Sabuncuoğlu (2007) examined how organizational commitment, turnover intention, and education can be related. The model established by path analysis method was tested. Almost all variables of education were found to affect the turnover intention directly and indirectly through organizational commitment. An important point is that direct effects are lower than indirect effects. The study conducted in 2015 by Zeynel and Çarıkçı attempted to determine the relationship between the professional motivations of academic staff and their perceptions of job satisfaction and organizational commitment. As a result of the analysis conducted in the study, it was concluded that with the increase in the level of professional motivation of academic staff, their job satisfaction and organizational commitment would also increase positively and significantly.

According to the results of the path analysis, the coercive structure directly and positively affects stress, silence, burnout and turnover intention. The coercive structure also indirectly and positively affects the turnover intention through burnout, stress, and silence. It was concluded that the variables observed in the model accounted for around 38% of the variance in the turnover intention. In

other words, the coercive characteristics of the organizational structure in universities increase the level of burnout, stress and silence of academics and their turnover intention.

In the path analysis performed to define the effects of the enabling structure on stress, burnout, cynicism and turnover intention, it was concluded that the enabling structure directly and negatively affected the scores of these variables. The enabling structure also has a negative effect indirectly on the turnover intention through stress, burnout and cynicism. It was determined that the observed variables in the model accounted for around 17% of the variance in the turnover intention.

It is seen that the results of regression and path analysis are mostly parallel to each other. Accordingly, the fact that the organizational structure of universities shows coercive characteristics increases academics' stress, burnout, cynicism levels and turnover intention. On the contrary, the perception of the organizational structure of universities as an enabling structure reduces academicians' stress, burnout and cynicism levels, and their turnover intention. A striking result from this study is that the coercive structure in universities is more effective than the enabling structure on the academics' negative feelings and attitudes such as stress, burnout and cynicism. Namely, while the coercive structure increases the negative feelings and attitudes in the organizational environment, the enabling structure has a lower level of reducing effect on these variables. Based on this result, it is necessary, but not enough, for the organizational structure of universities to show enabling characteristics in order to reduce the negative emotions and attitudes of academics such as stress, burnout and cynicism. In another study, despite not at the university level, Smith and Meier (1994) noted that the bureaucratic structure could have positive effects on the management of educational institutions. According to the authors, bureaucratic structure does not cause a decline in performance. On the contrary, they suggest that the reduced bureaucracy in educational institutions has led to reduced performance.

According to academics' perceptions, the fact that universities show coercive characteristics in terms of their organizational structure increases the academics' cynicism, stress, silence, burnout, and their turnover intention related to them. For this reason, in order to reduce negative emotions and attitudes in universities, it is necessary to eliminate the features of the organizational structure that are perceived as coercive and to provide a more enabling structure. In terms of the variables discussed in this study, the fact that the administrative structure in universities is enabling is as important as the leadership behaviours of the directors that operate this system and make decisions on it. Based on this point, upper, middle and lower level directors in universities should display supporting

and enabling leadership behaviours. For this reason, various measures can be taken in order to improve the leadership skills of the persons that have managerial positions in universities. It is highly important to take into account the leadership skills particularly in the appointment of rectors, deans and directors. A university structure that has intense paperwork, departmentalization and hierarchy, which are among the negative characteristics of the coercive organizational structure, may lead to negative outcomes for academics who work under time pressure. With the help of technology, paperwork should be minimized, and it should be tried to create a flexible organizational structure.

REFERENCES

- Adler, P. and Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Allen, N. J. and Meyer, J. P., (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.
- Alparslan, A.M. (2010). *The interaction between organizational silence climate and employee silence behaviors: a research on mehmet akif ersoy university faculty members*. [Unpublished Master Thesis]. Süleyman Demirel University.
- Altıntaş, E. (2003). *Stress management*. Alfa Publications.
- Antalyalı, L. Ö. (2008). *Areas of Turkey university organizational effectiveness: a research on teaching*. [Unpublished Doctorate Thesis]. Süleyman Demirel University.
- Astin, A. W., and Scherrei, R. (1984). *Maximizing leadership effectiveness*. Jossey-Bass.
- Aumann, K. A. (2007). *Being a stranger in a strange land: the relationship between person-organization fit on work related and broad cultural value dimensions and outcomes related to expatriates' success*, Columbia University, PreQuest Information and Learning Company
- Avcı, N. (2008). *Analysis of the relationship between organizational learning, business attitudes and organizational deviation in hospitality business*. [Unpublished Doctorate] Dokuz Eylül University.
- Aypay, A. (2001). *The relationship between organizational structures and faculty roles at colleges and universities* (Unpublished Doctoral Dissertation). Vanderbilt University: Nashville, TN, USA.

- Aypay, A. (2003). The relationship between State and higher education: The case of Mulkiye college in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8(2), 109-135.
- Aypay, A. (2006). The relationship between academic activity and organizational behavior in universities. *Educational Administration: Theory and Practice*, 12(2), 175-198.
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research* (4th Ed.). NY: The Free Press.
- Balcı, A. (2003). *Organizational socialization theory, strategy and tactics*. Pegem Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. W. H. Freeman And Company.
- Basım, H.N., and Şeşen, H. (2009). The mediating role of job satisfaction in the relationship between perception of organizational justice and organizational citizenship behavior, 17. *Management and Organization Congress Proceedings*, Eskişehir, 21-23 May.
- Başol, G., and Yalçın, B. (2009). The validity and reliability study of Meyer and Allen Three Dimensional Organizational Commitment Scale in educational organizations. *International Balkan Educational and Science Congress Full Text Book*, 2, 497- 507
- Bayram, N. (2010). *Introduction to structural equation modeling*. Ezgi Publishing House.
- Bergquist, W. H. (1992). *The four cultures of the academy*. Jossey Bass.
- Bess, J.L. (1984). *College and university organization: insights from the behavioral sciences*. NYU Press.
- Bhuiyan, S. N., Menguc, B., and Borsboom, R. (2005). Stressors and job outcomes in sales: A triphasic model versus a linear-quadratic-interactive model. *Journal of Business Research*, 58(2), 141-150.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: the cybernetics of academic organization*. Jossey Bass.
- Blau, P. M. (1973). *The organization of academic work*. John Wiley and Sons.
- Breukelen J.W.M. Van. (1988). Job turnover: a review and a model (In Dutch). *Gedrag & Organisati E 1* (6), 37-65.

- Brinsfield, C., T. (2009). Employee Silence: Investigation of Dimensionality, Development of Measures, and Examination of Related Factors, Dissertation, *Ohio State University*, USA.
- Buluç, B. (2009). The Relationship Between Bureaucratic School Structure and Leadership Styles of School Principals in Primary Schools. *Education and Science*, 34(152), 71-86.
- Cerit, Y. (2013). The Relationship Between Bureaucratic Structure of School and Professional Behaviors of Classroom Teachers. *Educational Administration in Theory and Practice*, 18(4), 497-521.
- Childers, M. E. (1981). What is political about bureaucratic-collegial decision making? *Review of Education*, 5(1), 25-45.
- Christensen, L. B., Johnson, B., and Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. (Çev. A.Aypay). Anı Publishing.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.), John Wiley& Sons.
- Cole, J. C., Rabin, A. S., Smith, T. L., and Kaufman, A. S. (2004). Development and validation of a Rasch-derived CES-D short form. *Psychological assessment*, 16(4), 360.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Human and behavior. basic concepts of psychology*. Remzi Bookstore.
- Çakır, Ö. (2001). *Work Commitment and Affecting Factors*. Seçkin Publishing.
- Çetin, F. (2011). *The role of organizational commitment, job satisfaction, personality and organizational culture in explaining organizational citizenship behaviors*. [Unpublished Doctorate Thesis]. Ankara University.
- Daft, R. L. and Marcic, D. (2009). *Understandingmanagement* (6th ed.). Mason, OH: South-Western College.
- Deal, T.E., and Bolman, L.G. (1987). *Reframing Organizations*, SanFrancisco: Jossey Bass.
- Dean, J. W., Brandes, P. and Rahi, D. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Donders J. A. (1997). Short form of the WISC-III for clinical use. *Psychol Assess*, 9: 15-20.

- Dyne, L. V., Ang, S., and Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of management studies*, 40(6), 1359-1392.
- Ergin, C. (1992). Application of burnout and Maslach burnout inventory in doctors and nurses. *Scientific Studies of the 7th National Psychology Congress*, Ankara.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy: theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Güven, O. (2002). *A study to examine and analyze the effects of organizational attitudes on employee behavior*. [Unpublished Doctorate Thesis]. Istanbul University.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. some theoretical, research and practical considerations. *Journal Of Educational Administration*, 41(1), 87-108.
- Hoy, W. K. and Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: the meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Hoy, W. and Sweetland, S. (2000). School bureaucracies that work: enabling, not coercive. *Journal Of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Işıkhan, V. (2004). *Stress and ways of coping in working life*. Sandal Publications.
- Kalağan, G. and Güzeller, C. O. (2010). Investigation of teachers' organizational cynicism levels. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*, 27, 23-97.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3). 341-349.
- Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: a gender specific moderated mediation model, *Educational Studies*, 39(1), 68-82.
- Karakuş, M. and Çankaya, İ., H. (2012). Testing a model regarding psychological violence subjected by teachers. *Hacettepe University Journal of Education Faculty* 42, 225-237
- Karasar, N. (2005). *Scientific research method*. Nobel Publication Distribution.

- Karip, E. (2005). Globalization and lisbon education 2010 targets. *Educational Administration in Theory and Practice*, 42, 195-209.
- Kılıç, T. (2013). *A model proposal regarding the individual and collective competence process, its determinants and results*. [Unpublished Doctorate Thesis] Balıkesir University.
- Kirkman, B.L. and Rosen, B. (1999). Beyond self-management: antecedents and consequences of team empowerment. *Academy Of Management Journal*, 42, 58-74.
- Kramer, M, L. (1997). Organizational goals and values: a socialization model. *Human Resource Management Review*, 7 (4), 425-447.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, March, 49(1):1-49.
- Manion, J. (2005). *From management to leadership: practical strategies for health care leaders*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Mathis, R. L. and Jackson, J. H. (2008). *Human Resource Management* (12th edition). Mason, OH: Thomson South-Western.
- McGuigan, L. and Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership And Policy In Schools*, 5(3), 203-229.
- Meyer, J. P. and Allen, N.J (1991). A Three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), S. 61.
- Meyer, J.P. and Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace. theory, research and application*. Sage Publications
- Morrison, E.W. and Milliken, F.J. (2003). Speaking up, remaining silent: the dynamics of voice and silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1353-1358.
- Mumpower DL. (1964). The fallacy of the short form. *J Clin Psychol*, 20: 111-113.

- Naus, F. (2007). *Organizational cynicism on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization. universiteit Maastricht* [Unpublished Doctoral Thesis]. Maastricht.
- Oldham, G. R. and Hackman J. R. (1981). Relationship between organizations structure and employee reactions: comparing alternative frameworks. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 66-83.
- Öcal, H. and Aydın, O. (2009). Relationships between collective efficacy, self-efficacy and confusion perceptions and perceptions of success and expectations in sports teams. *Journal of the Faculty of Letters*, 26(2).
- Öz, M. (2015). *A field study on increasing the efficiency of internal audit in universities*. [Unpublished Master Thesis]. Selçuk University.
- Özer, N. and Dönmez, B. (2013). Reassessing the psychometric properties of the turkish version of enabling school structure scale. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(4), 2013, 57-68.
- Piasentin, K. A. (2007). *How do employees conceptualize fit? Development of a multi dimensional measure of subjective person-organization fit*. Unpublished doctoral dissertation. University of Calgary.
- Raykov, T. (1997). Scale reliability, cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 329-353.
- Riggs, M.L. Warka, J. Babasa, B., Betancourt, R. and Hooker, S. (1994). Development and validation of self-efficacy and outcome expectancy scales for job-related applications. *Educational And Psychological Measurement*, 54, 793-802.
- Rusbult, C. A., Farrell, D. and Rogers, M. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty and neglect: an integrative model of responses to decline job satisfaction. *Academy Of Management Journal*, 31(3), 599-627.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2007). Examining the relationships between education, organizational commitment and the intention to leave. *Ege Academic Perspective*, 7(2), 621-636
- Schyns, B. Torka, N. and Gössling, T. (2007). Turnover intention and preparedness for change. *Career Development International*, 12(7), 660-679.

- Smith, K.B. and Meier, K.J. (1994). Politics, bureaucrats and schools, public *Administration Review*, 54(4), 551-558
- Smith GT, and McCarthy DM, Anderson KG. (2000). On the sins of short-form development. *Psychol Assess*, 12, 102-111.
- Spector, P. E. (1997). *JobSatisfaction: application, assessment, causes, and consequences*, Sage.
- Sulu, S. (2010). *The role of business attitudes in the relationship between organizational injustice and business behavior*, [Unpublished Doctorate Thesis], Gebze Institute of Technology Institute of Social Sciences.
- Sümer, N. (2000). Structural equation models: Basic concepts and sample applications. *Turkish Psychology Articles*, 3(6) 49-74.
- Taşkıran, E. (2011). *Interaction between leadership and organizational silence - The role of organizational justice*. Beta publications.
- Ulutaş, M., Kalkan, A. and Bozkurt, Çetinkaya, Ö. (2015). The effect of individual-organization fit on job satisfaction and organizational commitment. *Business, Power Industrial Relations and Human Resources Magazine*, 17(1), 141-160
- Vance, R.J., Brooks, S.M. and Tesluk P.E. (1995). Organizational Cynicism, cynical cultures and organizational change efforts. *Paper presented 10th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, Orlando, FL.
- Vilela, B. B., Gonzalez, J. A. V. and Ferrin, P. F. (2008). *Person- organization fit, ocb and performance appraisal: evidence from matched supervisor-salesperson data set in spanish context*, Industrial Marketing Management.
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik analizi. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*, 401-410.
- Yahyagil, Y. M. (2005). Birey ve organizasyon uyumu ve çalışanların iş tutumlarına etkisi. *Öneri Journal*, 6(24), 137-149.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power* (Unpublished Doctoral Dissertation). Virginia Polytechnic Institute And State University-Virginia. [Umi Number: 3147768].

Zeynel, H. and arıkcı, H. (2015). The effect of professional motivation on job satisfaction and organizational commitment: an empirical study on academicians. *Journal of Süleyman Demirel University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 20(3), 217-248

Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Şiirlerinde Derviş Tipi ^{1*}**Lütfi ALICI**

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
lutfialici@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0746-7231>

Gülcan ALICI

Arş. Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
gulcanalici75@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8134-9498>

Öz

Ahmed Kuddûsî, aslen Maraşlıdır. XVIII. yüzyılın son yarısı ile XIX. yüzyılın ilk yarısında yaşamıştır. Babası Nakşibendi mürşidi Seyyid İbrahim Efendi, Maraş'tan Bor'a göç etmiştir. Ahmed Kuddûsî, H 1183-M 1769 yılında Niğde'nin Bor ilçesinde dünyaya gelmiştir. İlk tahsilini ve tasavvuf terbiyesini babasından aldıktan sonra Turhallı Mustafa Efendi'ye intisap etmiş ve Nakşibendi icazeti almıştır. Hz. Muhammed'e aşırı sevgisi sebebiyle Hicaz'a gitmiş, on yedi yıl Mekke ve Medine'de mücavir hayatı yaşamıştır. Tekrar Bor'a döndükten sonra evliyaullahtan aldığı manevi izinle Kadiri tarikatına geçmiştir. H 1265-M 1849 tarihinde Niğde'nin Bor ilçesinde vefat etmiştir. Ahmed Kuddûsî, şiirlerini Kuddûsî mahlası ile yazmıştır. Eserleri içerisinde en tanınanı divanıdır. Divanı, tasavvufi hayatın evvelinden ahirine kadar hâl ve adabını ihtiva etmektedir. Muhtevası yönüyle bütün tasavvufi mahfillerde rağbet gören eser, özellikle Kadiri dervişleri için vazgeçilmez bir kılavuz eserdir. Derviş, bir tarikata müntesip olan kişi demektir. Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî de divanında derviş konu alan şiirlerinde Kadiriye bağlamında derviş tipinin özellikleri ile dervişliğin adap ve erkânını dile getirmiştir.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 19.10.2020 / 21.01.2021

* Bu makale, 23-24 Kasım 2018 tarihinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde gerçekleştirilen Uluslararası Maraşîzâde Ahmed Kuddûsî ve Kadirilik Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildiriden geliştirilmiştir.

Künye Bilgisi: Alıcı, L. ve Alıcı, G. (2021). Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin şiirlerinde derviş tipi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 297-309. DOI: 10.33437/ksusbd.828207

Anahtar Kelimeler: Maraş, Ahmed Kuddûsî, Tasavvuf, Şiir, Derviş, Kadiriye.

The Dervish Types in The Poetry of Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî

Abstract

Ahmed Kuddûsî is originally from Marash. XVIII. XIX with the last half of the century. He lived in the first half of the century. His father, Naqshbandi mentor Seyyid İbrahim Efendi, migrated from Maraş to Bor. Ahmed Kuddûsî was born in H 1183-M 1769 in Bor district of Niğde. After receiving his first education and mysticism education from his father, he became affiliated with Turhallı Mustafa Efendi and received the Naqshbandi license. He went to Hijaz because of his extreme love for Hz. Muhammad and lived a neighbor life in Mecca and Medina for seventeen years. After returning to Bor again, he passed to the Kadiri sect with the moral permission he received from saints. He died in H 1265-M 1849 in Bor district of Niğde. Ahmed Kuddûsî wrote his poems with the pseudonym Kuddûsî. The most famous of his works is his divan. His divan includes the manners and manners of the Sufi life from before to the end. The work, which is popular in all Sufism circles in terms of its content, is an indispensable guide work especially for Kadiri dervishes. Dervish means a person who is a member of a sect. Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî also expressed the characteristics of the dervish type in the context of Kadiriye and the adaptation and manners of dervishness in his poems about dervish in his divan.

Keywords: Maraş, Ahmed Kuddusi, Mysticism, Poetry, Dervish, Qadiriyya.

*“Katî çok sûret uğrusı bilinmez özi toğrusı
Zamânın balsız arısı yaratmış sad-hezâr Mevlâ”
Kuddûsî*

Ahmed Kuddûsî'nin Hayatı ve Eserleri

Tasavvufî Türk edebiyatının en maruf mutasavvıf şairlerinden olan Ahmed Kuddûsî, XVIII. yüzyılın son yarısı ile XIX. yüzyılın ilk yarısında yaşamıştır. Şiirlerini Kuddûsî mahlasıyla yazmıştır. Köken itibarıyla Maraşlı olan Ahmed Kuddûsî, H 1183-M 1769 yılında Niğde'nin Bor ilçesinde doğmuştur. Şair, “Şeyh Ahmed, Kuddûsî Baba, Maraşîzâde ve İbnü'l Mer'aşî” sanlarıyla tanınmaktadır. Ahmed Kuddûsî'nin ailesi, içinde buldukları zorluklar sebebiyle Maraş'tan Bor'a göç etmiştir. Babası Seyyid İbrahim Efendi (ö. 1786) Nakşibendi tarikatı mürşididir. Seyyid İbrahim Efendi'nin ailesinin tarihî süreçte, Maraş'ta; Seyyidler/Lutfullahlı/Tekerekli adlarıyla anıldığı bilinmektedir. Kuddûsî'nin mensup olduğu bu aile, varlığını Maraş'ta hâlâ sürdürmektedir. Ahmed Kuddûsî, ilk ilmî tahsili ile Nakşibendi usulü çerçevesinde tasavvufi

L. Alıcı ve G. Alıcı Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Şiirlerinde Dervîş...

terbiyesini babasından almıştır (Kuddûsî, Pend-nâme, KMMK, 2444/1, v.: 30b; Kuddûsî, İcâzet-nâme, KMMK, 2444/3, v.: 88a; Tenik, 2011: 12-38).

Ahmed Kuddûsî, henüz genç bir delikanlı iken babası vefat etmiştir. Babasının vefatı sebebiyle Kayseri'de devam ettiği medrese tahsilini yarıda bırakarak Turhal'a gitmiştir. Turhal'da Nakşibendi Mürşidi Turhallı Mustafa Efendi (ö. 1782)'ye intisap etmiştir. Turhallı Mustafa Efendi, İstanbul'a gidince Ahmed Kuddûsî de Hicaz'a gitmiştir (Kuddûsî, Nasâih, KMMK, 2444, v.: 201b; Tenik, 2011: 39). Kuddûsî, Hicaz'da hac farizasını ifa ettikten sonra tekrar vatanına dönmüştür. M 1807 ve 1810 yıllarında yapılan Osmanlı-Rus savaşında Ruslara karşı Şumnu kentinin savunmasına katılmıştır (Kuyumcu, 1982: 22; Tenik, 2011: 41). Savaştan sonra bir müddet İstanbul'da kalan Kuddûsî, daha sonra tekrar memleketi Bor'a dönmüştür. Şairin gönlündeki Peygamber sevgisi onu Bor'da durdurmamış ve bu sevgiyle ikinci defa Hicaz'a gitmiştir (Tenik, 2011: 41-42).

Hz. Muhammed'in muhabbetiyle Hicaz'a gelen Kuddûsî, Mekke ve Medine civarında on yedi yıl kalmıştır. Hiç evlenmemek düşüncesiyle Hicaz'da devamlı kalmak istediği hâlde, "Rum'a git, orada çok evlen, senin için üstün derece ve makamlar bu aile kadrosu içinde hâsıl olacaktır." manevi işaretleri ve annesinin arzusu üzerine Bor'a dönmüştür. Aldığı manevi işaretlere uygun yaptığı izdivaçlardan Kuddûsî'nin birçok evladı olmuştur. Babası İbrahim Efendi ve mürşidi Turhallı Mustafa Efendi'den aldığı hilafetle Nakşi usulünce icazet verirken daha sonra aldığı manevi bir işaretle de Kadiri tarikatına girmiştir. Ehl-i tasavvufun kadr u kıymetini bilmeyenlerin birçok iftira ve hakaretleriyle karşılaşan Kuddûsî, yıllarca hanesinden çıkmayarak inziva ve tecrit hayatı yaşamıştır. H 1265-M 1849 tarihinde vefat eden şairin mezarı Niğde'nin Bor ilçesindedir (Kuddûsî, Pend-nâme, KMMK, 2444/1, v.: 24b-25a; Kuddûsî, Nasâih, KMMK, 2444, v.: 201b; Kuddûsî, Mektup, KMMK, v.: 203b; Kuyumcu, 1982: 18-46; Tenik, 2011: 42-43). Kuddûsî'nin naaşı vasiyeti gereği Niğde bezine sarılarak Eski Mezar'a defnedilmiştir (Vasiyyet-nâme-i Kuddûsî, KMMK 2444/2: v.: 34a, 34b).

Kuddûsî'nin edebî şahsiyetinin teşekkülünde hiç şüphesiz yıllarca süren tasavvuf terbiyesinin birikimi mevcuttur. O, İlahî aşkın ateşiyle yıllarca uzlet hayatı yaşamamanın neticesinde duygu ve aşk ile yoğrulmuş engin gönül dünyasına kavuşmuştur. Onun bu gönlünden yansıyan şiirleri estetik endişelerden uzak İlahî bir ilhamın ürünleridir. Kuddûsî, bu şiirlerini insanları dünya hayatının bağlarından kurtararak Allah'a ulaştırmak gayesiyle yazmıştır (Tenik, 2011: 60-64).

Kadiri mürşidi olarak tanınan Kuddûsî'nin eserlerinde üveysîlik yoluyla manevi pîr ve mürşit olarak kabul ettiği Abdülkadir-i Geylânî'nin etkisi açıkça

görülmektedir. Kuddûsî'nin edebî ve tasavvufî şahsiyeti üzerinde etkisi görülen diğer bir mutasavvıf da Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî'dir. Evliyaullahın yolları arasında fark gözetmeyen, tarikat taassubundan uzak, câmiu't-turuk anlayışına sahip olan Kuddûsî, kendisinden önce yaşamış büyük mutasavvıfların hemen hepsinden istifade etmiştir. Bu anlayışla yazdığı şiirlerinde tekke atmosferini terennüm etmiş, tarikat adabını işlemiş, tasavvuf ahkâmını anlatmış ve dervişlik hâlini en samimi bir şekilde ele almıştır. Söz konusu şiirlerinde temel tasavvufî konularının hemen hepsini işlediği gibi tasavvuf şiirinin şiir telakkisini de dile getirmiştir. Bu hususiyetleriyle zamanından günümüze kadar Kuddûsî ve şiirleri bütün tasavvufî mahfillerde rağbet görmüştür (Kara, 2004: 246; Tenik 2011: 53-56).

Kuddûsî'nin günümüze intikal eden, "Dîvân, Hazînetü'l-Esrâr ve Ganîmetü'l-Ebrâr, Pendnâme-i Kuddûsî, Nasâih-i Kuddûsî, Vasiyyetnâme-i Kuddûsî, İcâzetnâme-i Kuddûsî, Mektuplar" olmak üzere yedi eseri vardır.

Kuddûsî'nin en hacimli ve en tanınmış eseri divanıdır. Dinî-tasavvufî şiirlerden oluşan divanda şiirler; çoğunlukla aruz, az da olsa hece vezniyle yazılmıştır. Şair, divanında tasavvufun bütün konularını İlahî aşkın ateşiyle sanat kaygısı taşımadan samimi bir şekilde dile getirmiştir. Eser, zengin tasavvufî muhtevasıyla tasavvuf edebiyatı açısından oldukça önemlidir. Bu muhtevasıyla tasavvuf muhitlerinde çok rağbet gören eserin kütüphanelerde birçok yazma nüshası ve taş baskısı bulunmaktadır. Kuddûsî'nin divanı kendi hayatı, tasavvuf edebiyatı, tasavvufî yolunun evvelinden ahirine kadar adap ve erkânı hakkında kaynak olması bakımından oldukça önemlidir (Alıcı ve Gedik, 2018: 220-223).

Ahmed Kuddûsî'nin Şiirlerinde Derviş Tipi

Ahmed Kuddûsî, şiiri dinî-tasavvufî konuları anlatmak için bir vasıta olarak kullanmıştır. Allah ve Peygamber sevgisi, mürşide bağlılık, nasihat, tasavvuf yolunun adap ve erkânı şiirlerinin ana konularıdır. Dinî tasavvufî vadiye yazdığı âşkane ve hikemî şiirleri oldukça orijinal ve dikkat çekicidir. Bu şiirlerinden bir tanesi de dervişliğin adap ve erkânını anlattığı derviş redifli şiiridir.

Derviş, Farsça bir kelime olup "fakir, yoksul, dilenci; kapı eşiği ve dünyadan yüz çeviren, kendini Allah'a veren kişi" manalarında. Derviş, bir mürşidin bey'ati ve terbiyesi altında bulunan kişidir (Cebecioğlu, 1997: 215-216). Derviş, bir tarikata müntesip olan ve orada millî, dinî ve irfani değerler çerçevesinde yetişen kişidir. Tarihî süreçte bu değerlerin hâkim olduğu tarikatlar birer insan kaynağı merkezi konumunda olmuştur. Buralarda yetişen büyükler de kültür, dil ve medeniyetimize unutulmaz hizmetler etmişlerdir. Bunlardan en marufu Taptuk Emre'nin dervişi Yunus Emre'dir. Yunus Emre, şiirlerinde derviş ve dervişlik telakkisini şöyle dile getirmektedir:

L. Alıcı ve G. Alıcı Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Siirlerinde Dervîş...

Yûnus özüin yalvarırsan sıdk ile yola girersen

El alıp tevbe kılırsan mahrûm kalmayasın gibi (Tatçı, 2009: 50)

Gel ey dervîşlik isteyen eydem sana n'itmek gerek

Şerbetleri elden koyup ağıyu nûş etmek gerek

Gelmek gerek terbiyete kamu bildiklerin koya

Mürebbsi ne der ise pes ol anı tutmak gerek (Tatçı, 2009: 51)

Ben dervîşim diyen kişi işbu yola er gerekmez

Dervîş olan kişilerin gönlü gendir dar gerekmez

Dervîş gönülsüz gerekdir söğene dilsiz gerekdir

Döğene elsiz gerekdir halka berâber gerekmez. (Tatçı, 2009: 50)

Dervîş olan kişiler deli olagan olur

Aşk neydügin bilmeyen ana gülegen olur

Dervîş Yûnus sen dahi incitme dervîşleri

Dervîşlerin du'âsı kabûl olagan olur (Tatçı, 2009: 52)

Yunus Emre'nin ifadesiyle dervîşlik yolu sırat gibi kıldan ince, kılıçtan keskincedir. Bu sebepten Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî bir rubaisinde bu çetin yoldaki dervîşi, ayağının kayıp yoldan düşmemesi için 'yolun başı, seyri ve menzili' hususunda şöyle uyarır: "Göğsünün içindekini gerçek gönül sanan kimse, Hak yolunda iki üç adım attı da her şey oldubitti sandı. Aslında tespih, seccade, tevbe, sofuluk, günahtan sakınma bunların hepsi yolun başıdır. Hak yolcusu aldandı da, bunları varacağı yer sandı (Can, 2001: Rubai 465). Hak

yolunda iki üç adım atıp oldum sanmak Hak yolcusunu aldatır. Dervişin seyrinin selameti murakabeye ulaşması ile gerçekleşir. Murakabe, dervişin sürekli biçimde Allah Teâlâ'nın gözetimi altında bulunduğu şuur ve idrakinde olması demektir (Uludağ, 2006: 204). Bu hususta Bayramiyye-Şemsiyye müürşidi Şemseddin Muhammed b. Hamza/Akşemseddin (ö. 863/1459), derviş: "dervişe benzeyen ve derviş olmak üzere ikiye ayırır. Tasavvufi olgunluk yoluna/seyr ü süluka giren kişi murakabeye ulaşana kadar geçirdiği sürede, kendini dervişe benzetmeye çalışan kişi olduğundan, müştebih diye anılır. Murakabeden itibaren o kişi artık derviş olmuştur. Murakabeye kadar ulaşamayan kişinin, hâl olarak tasavvufun içyüzünden haberdar olması mümkün değildir, bu yüzden murakabeye ulaşmamış kişiler, hizmetin hakikatini anlayamazlar, gerçek hizmet ehli olmazlar" (semazen.net/mevlevi-terimleri, 2020).

Gerçek derviş olmak için derviş kelimesindeki şu beş [د ر و ی ش] harfin sembolize ettiği sıfatlarla donanmış olmak gerekir. Bu konuda Hacı Bayramı Velî'nin manevi rahle-i tedrisinde yetişen Kadiriyye tarikatının Eşrefiyye kolunun kurucusu Eşrefoğlu Rûmî (ö. 874/1469-70), Tarikatnâme adlı eserinde şu tespitlerde bulunmuştur: "Şunu bil ki derviş ismi beş harftir." dedikten sonra şöyle devam eder: "Dal, dâimîliği; re, riyâzete ve irâdete; vav, vahdete; ye, yevme, yani gündüze ve aydınlığa; şın, şey'ullaha şefî'liğe işarettir. Derviş gerektir ki bu sıfatlar ile sıfatlanmış ola ki müsemmâ buluna, yalancı olmaya!" Yine derviş kelimesinin içindeki harflere göre, dervişin, "dal"ı dünya, "râ"ı riyâ, "vav"ı varlık, "yâ"ı yalan, "şe"si şehvet demek olup, dervişliği gerçekleştiren kişi bunlardan arınan kişidir (Tatçı, 2009: 3).

Dinî tasavvufi edebiyatımızda değişik nazım türleriyle derviş ve dervişliği konu alan şiirler yazılmıştır. Bu şiirler muhteva bakımından dervişnâme olarak adlandırılmaktadır. Dervişnâme tasavvuf edebiyatına ait nazım türlerindedir. Dervişnâmelere müntesiplere tasavvuf yolunun incelikleri, tarikat adap ve erkânı anlatılarak, seyrüsülûk merhaleleri, nefsin hile ve tuzakları, zikir ve diğer ibadetlerde dikkat edilmesi icap eden hususlar dile getirilir. Dünyanın çekiciliği ve faniliğine aldanmayıp gönlü Allah'a bağlamak gerektiği, nefisle mücadelenin meşakkatleri, en ufak kusur dahi gösterilmeksizin pîre ve diğer mahlûkata hizmetin ehemmiyeti anlatılır. Dervişliğe soyunan müntesibin kendisini adanmış olduğu yolun hakkını verebilmesi, lâyıık-ı veçhile derviş olabilmesi için sahip olması gereken hususiyetler ve riayet etmesi icap eden bütün kaideler, tarikatın olmazsa olmaz birer esası olarak takdim edilir. Bu prensiplerin nazar-ı itibara alınmayarak ihmal edilmesi veya bir dervişin bu esaslara riayetten müstağni kalarak kemal kesbetmesi ve seyr ü sülûkünü tamamlaması düşünülemez (Kırkıl, 2006: 237; Alıcı ve Alıcı, 2018: 292).

Dervişnâmelere XVI. asır mutasavvıf şairlerinden Halîf-i Mar'aşî (d ?/-ö 998/1589-90)'nin divanında bulunan "Dervişnâme" başlıklı yirmi yedi beyitlik

L. Alıcı ve G. Alıcı Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Şiirlerinde Dervîş...

musammat gazel müstakil bir örnektir. Mutasavvıf şair Halîl-i Mar'aşî, bu şiirinde mürşidi olduğu Halvetilik bağlamında dervîş ve dervîşlik anlayışı ile genel olarak dervîşliğin adap ve erkânını dile getirmektedir. Halîl-i Mar'aşî'nin dervîşnâmesi dil ve dervîşlik telakkisi bakımından Yunus Emre'yi hatırlatır mahiyettedir (Alıcı ve Alıcı, 2018: 292).

Dervîş ölmezden öndin öl rızâ-yı Hakka budur yol

Tecellîde tesellî bul eger dervîş isen dervîş

Dilerse cânı cânânun belâdan dönme vir cânun

Unutma ahd ü peymânun eger dervîş isen dervîş

Huda her yirde hâzır bil kulûba cümle nâzır bil

Sınuk dillerde nâzır bil eger dervîş isen dervîş

Gönül yıkmaga kasd itme yola a'mâ gibi gitme

Megesle mûrı incitme eger dervîş isen dervîş

Sözünü lutfilen söyle yüzünü hâk-i râh eyle

Dime şu şöyle bu böyle eger dervîş isen dervîş

Harâbâtîye hôr bakma özünü odlara yakma

Sakın hiç bir gönül yıkma eger dervîş isen dervîş

Sözün benlikle feth itme özün yirmekle medh itme

Adûnı dahi kadh itme eger dervîş isen dervîş

Elin öp kim seni dögse du'â eyle sana sögse

Gurûr itme seni ögse eger dervîş isen dervîş (Alıcı, 2010: 83-86).

Ahmed Kuddusî'nin dervişi konu alan şiirleri de anılan anlayış çerçevesinde yazılmıştır. Kuddûsî Divanı'nda dervîş redifli on üç beyitlik müstakil bir gazel bulunmaktadır. Şairin divanında mürit ve saliki de konu alan şiirleri mevcuttur. Kuddûsî, bu şiirlerinde mürşidi olduğu Kadirilik bağlamında dervişliğin adap ve erkânını dile getirmektedir.

Gâfil olma rûz u şeb sen zikr-i Yezdânı hemân

Al icâzet şeyh-i kâminden ana sen ol mürîd (G.169/3)

Kâmil bir mürşitten icâzet alarak ona mürit ol. Gafil olma, gece gündüz devamlı Allah'ı zikret.

Salikâ ağıyârı gönülden çıkar dildâre gel

Vuslat-ı cânân için cân satılan bâzâra gel (G. 394/1)

Ey salik, yabancıları gönülden çıkararak sevgiliye gel. Canana kavuşmak için cân satılan pazara gel.

Kuddusî, kendisiyle ilgili olarak; ömrünü mecazî aşkla geçirdiğini, sureta dışının mamur, hakikatte içinin viran, sadece lisanda adının dervîş olduğunu söyleyerek, nefesine yan çıkmayan, kendini kınayan, Melami meşrep yaklaşımıyla dervişlik telakkisi bakımından Yunus Emre'yi hatırlatır.

Mecâzî ışk-ıla ömr-i azîzimi geçirdim

İçim vîrân dışım ma'mûr adım dervîş lisanda (G. 13/2)

Aziz ömrümü mecazî aşkla geçirdim! İçim viran, dışım mamur, adım lisanda dervîş!

Kuddûsî, mürşidi ve yolundan bahisle; kendisinin Abdülkâdir Geylânî dervişi olduğunu, Geylânî dervişlerinin de Allah indinde makbul olmaları hasebiyle bütün insanları Kadiriye tarikatına davet eder.

Olmuşam ben de bugün dervîşi Abdülkâdirin

Girmişem anın yolına Kâdiriyem Kâdirî (G. 322/13)

Ben de bugün Abdülkâdir Geylânî'in dervişi olmuşum. Onun yoluna girmişim, Kadirî'yim Kadirî.

L. Alıcı ve G. Alıcı Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Şiirlerinde Dervîş...

İder irşâd mürîdin ol olalım biz o şâha kul

Hudâ indinde çün makbûl ki dervîşân-ı Geylânî (G. 309/4)

Mürîdini irşat eden o şaha biz de intisap edelim çünkü Allah indinde Geylânî dervîşleri makbuldür.

Anın dervîşi Kuddûsî olalı arttı sevdâsı

Diyüp teşvîk ider nâsı olun yârân-ı Geylânî (G. 309/12)

Kuddûsî, onun dervîşi olalı sevdası arttı. (Bu sebepten) Geylânî'nin dostları olun diyerek halkı teşvik eder.

Kuddûsî, kıldan ince kılıçtan keskince olan tarikat yoluna gireceklere öncelikle gönül hastalıklarına derman olabilecek kâmil mürşit bulmayı, cahil dervîşlerden uzak durmayı, dışı mamur, içi viran dervîşlerden olmamayı, hakkında söylenenlere tahammül etmeyi ve mutlaka sabırlı olmayı tavsiye eder.

Derûn emrâzına dermân iden hâzık tabîbi bul

İçi virân tışı ma'mûr olandan olma ey dervîş (G. 819/7)

Ey dervîş, gönül hastalıklarına derman eden kâmil mürşidi bul. İçi viran dışı mamur olandan olma!

Dahi dervîş-i câhilden ırag ol

Sebeb hizlân ü hüsrâna cehâlet (G. 856/8)

Cahil dervîşten de uzak ol, çünkü cahillik zillet ve hüsrân sebebidir.

Ne dirlerse disünler kıl tahammül

Sabırsızlıkla dervîşân olunmaz (K. 40/10)

(Hakkında) ne derlerse desinler, sen tahammül et! Çünkü sabırsızlıkla dervîşlik olmaz.

Kuddûsî, dervîş ve dervîşlik anlayışını bir bütün hâlinde dervîşnâme mahiyetindeki on üç beyitlik şu müstakil şiirinde dile getirir.

1 Çille-i ışka giriftâr olmayan dervîş m'olur

Gice gündüz derd-ile zâr olmayan dervîş m'olur

Gece gündüz dert ile inleyerek aşk çilesini çekmeyen dervîş mi olur?

2 Bir zemân Rûmî Hicâzı yalın ayak baş açık

İbn-i Edhem² gibi devvâr olmayan dervîş m'olur

Bir zaman Rûm ve Hicâz diyarlarını İbn-i Edhem gibi yalın ayak başı açık gezmeyen dervîş mi olur?

3 Ta'n-ı a'dâya tahammül herkesin kârı değil

Cevre katlanup cefâ-kâr olmayan dervîş m'olur

Düşmanların kinamasına dayanmak herkesin kârı değildir. Eziyete katlanup cefa çekmeyen dervîş mi olur?

4 Bülbül-âsâ âh u efgân eyler ehl-i ışk olan

İşk-ıla nâlân u giryân olmayan dervîş m'olur

Aşk ehli olan bülbül gibi feryat eyler. Aşkla inleyip ağlamayan dervîş mi olur?

5 Zâhidin dünyâ vü ukbada merâmı izz ü nâz

Mübtelâ-yı zill ü ekdâr olmayan dervîş m'olur

Zahidin dünya ve ahirette maksadı kıymet ve nazdır. Hor ve hakir görülüp üzüntü çekmeyen dervîş mi olur?

6 Şerr-i münkirden firâr idüp ilinden ayrılup

Ulu tağda sâkin-i gâr olmayan dervîş m'olur³

² İbn-i Edhem, zâhid, sûfî ve muhaddislerin büyüklerindedir. Horasan'ın Belh şehrinde [d.?] doğup, Şam (ö. 161/778 [?])'da vefat etmiştir. İsmi, İbrahim bin Edhem bin Mansûr olup, künyesi Ebû İshâk'dır. Nesebi hazret-i Ömer'e dayanır. Rivayete göre Belh hükümdarının oğludur. Fudayl bin İyâd'dan feyz almıştır. Dünya saltanatını bırakmış zühde yönelmiştir. Horasan'dan ayrıldıktan sonra Şam, Irak, Hicaz ve Rum (Anadolu) bölgelerine seyahatler yapmıştır. İmrân bin Mûsâ bin Zeyd Râî ve Şeyh Mansûr Selâmî'nin sohbetinde bulunmuş, İmâm-ı A'zam'ın sohbetleriyle olgunlaşmıştır. Veysel Karanî'nin ruhaniyetinden istifade etmiştir. Çiştîyye tarikatı silsilesine göre İbrâhim b. Edhem, Fudayl b. İyâz'ın halifesi, Huzeyfe el-Mar'aşî'nin de mürşididir (Öngören, 2000: 293-294; ehlisunnetbuyukleri.com, 2018).

³ Beyit, Hz. Peygamber (SAV)'e ilk vahyin geldiği Hira/Cebelinûr Dağı'ndaki mağara ile Hicret sırasında Hz. Peygamber ve Hz Ebubekir'in bir müddet kaldıkları Sevr Dağı'ndaki mağarayı hatırlatmaktadır. Ahmed Kuddûsî, bu beytiyle Maraş'tan Niğde Bor'a göç eden

L. Alıcı ve G. Alıcı Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Şiirlerinde Dervîş...

Müinkirin/dinsizin şerrinden kaçıp yurdundan/şehrinden ayrılarak dağda mağarada kalmayan dervîş mi olur?

7 Firkatin agusını yudup ümîd-i vasl-ıla

Başına işbu cihân tar olmayan dervîş m'olur

Kavuşma ümidiyle ayrılığın zehrini yutup bu cihan başına dar olmayan dervîş mi olur?

8 Dost yolunda çekmeyen dürlü-be-dürlü mihneti

Sabr idüp derdine timâr olmayan dervîş m'olur

Dostun yolunda türlü türlü sıkıntı çekmeyen, dertlerine sabredip deva bulmayan dervîş mi olur?

9 Yavrisını aldrup hüzn ile ağlayup hemîn

Cismi beyzâ gönli bîmâr olmayan dervîş m'olur

Yavrusunu aldrup hüznle her zaman ağlayarak bedeni beyaz gönli hasta olmayan dervîş mi olur?

10 Vahşet idüben hâlâ'ikdan kaçup ıssız çöle

İns ü yâr ile beher bâr olmayan dervîş m'olur

Mahlûkattan korkup ıssız çöle kaçmasına rağmen insan ve sevdiği her birinden sıkıntı çekmeyen dervîş mi olur?

11 Âşıkın gönline nûr-ı ışk tolar deryâ-misâl

İçi taşı tolu envâr olmayan dervîş m'olur

Âşığın gönline derya gibi aşk nuru dolar. İçi dışı nurla dolu olamayan dervîş mi olur?

12 Hubb-ı dünyâ her günâhın başıdır didi Resûl

Târik-i dünyâ-yı pür-hâr olmayan dervîş m'olur

babası Nakşibendi mürşidi Eş-Şeyh Seyyid İbrahim Efendi'nin yaşadıklarına da atıfta bulunmaktadır (Eren, 2017: 44).

H. Peygamber (SAV), “Dünya sevgisi her günahın başıdır.” dedi. Dünyada yolu diken dolu olmayan derviş mi olur?

13 Derviş oldum sanma Kuddûsî değılsin şübhesiz

Gayrı koyup vâsıl-ı yâr olmayan dervîş m’olur (Doğan, 2013: 685-686)

Kuddûsî, dervîş oldum, sanma; şübhesiz değılsin! Mâsivâyı/dünyayı koyup yâre kavuşmayan dervîş mi olur?

SONUÇ

Mar’âşizâde Ahmed Kuddûsî’nin dervîşi konu alan bu şiirlerinde dile getirdiğı dervîş tipinin özellikleri ile dervîşliğin adap ve erkânını şu şekilde özetlemek mümkündür: Tarikata girip dervîş olmak isteyen kişi, evvela gönül hastalıklarına derman olabilecek kâmil bir mürşitten icazet alıp ona mürit olmalıdır. Gece gündüz Allah’ı zikirten gafil olmamalıdır. İçi viran, dışı mamur sadece lisanda adı dervîş olanlardan olmamalıdır. Ehl-i dünya, ehl-i gaflet, ehl-i bid’at, hilebaz, cahil ve beynamazlardan uzak durmalıdır. Allah’tan başka her şeyi gönlünden çıkarmalı, canana kavuşmak için candan geçmelidir. Gece gündüz dert ile inleyerek aşk çilesi çekmelidir. Bülbül gibi aşkla ağlayıp feryat etmelidir. Vuslat ümidiyle ayrılık zehrini yutmalı ve bu cihan başına dar gelmelidir. Bu hâl ile bir zaman Rum ve Hicaz diyarlarını baş açık yalın ayak İbrahim Edhem gibi gezmelidir. Düşmanların kınama, eziyet ve cefalarına tahammül etmelidir. Dostun yolunda türlü türlü sıkıntı çekmeli, dertlerine sabrı deva etmelidir. Zahit gibi dünya ve ahirette maksadı kıymet ve naz olmamalıdır. Hor ve hakir görülüp üzüntü çekmeden dervîş olunmayacağını bilmelidir. Münkirin şerrinden kaçıp yurdundan ayrılarak dağda mağaralarda kalmalıdır. Mahlûkattan uzaklaşıp çöllere gitse dahi insan ve sevdiklerinin her birinden sıkıntı çekeceğini, dünyada yolunun diken dolu olacağını bilmelidir. H. Peygamber (SAV)’in; “Dünya sevgisi her günahın başıdır.” hadisini unutmamalıdır. Dünyayı koyup yâre kavuşmadan dervîş oldum sanmamalıdır. Hülâsa, âşığın gönlüne derya gibi aşk nuru dolar, içi dışı nur olmayanın dervîş olmayacağını bilmelidir. Tasavvufi eğitimin esas tiplerinden birisi mürşit diğeri de hiç şübhesiz dervîştir. Kadiri mürşidi Ahmed Kuddûsî, dervîşi konu alan bu şiirlerinde Kadirilik bağlamında dervîş tipini ve onun sahip olması gereken ilmî, dinî ve irfani kıymetleri dile getirmektedir.

KAYNAKÇA

Alıcı, L. (2010). *Halîl-i Mar’âşî divançe ve Etvâr-ı Seb’a tenkitli metin-tıpkıbasım*. Ukde Yayınları.

L. Alıcı ve G. Alıcı Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Şiirlerinde Derviş...

- Alıcı, L. (2017). *Mar'aşî-zâde Ahmed Kuddûsî risâleler (pendnâme-vasiyyetnâme-icâzetnâme-nasâih ve mektuplar) çeviri yazı-tıpkıbasım*. Noya Medya Yayınları.
- Alıcı, L. ve Alıcı G. (2018). Halîlî-i Mar'aşî dîvânı'nda model insan olarak derviş tipi. *Uluslararası İslam ve Model İnsan Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 1, 274-282.
- Alıcı, L. ve Gedik, S. (2018). Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî ve İcâzetnâme-i Kuddûsî adlı eseri, *International Journal of Language Academy*, 6(1), 220-235.
- Can, Ş. (2001). *Hız. Mevlânâ'nın Rubaileri*, KB Yayınları.
- Cebecioğlu, E. (1997). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. Rehber Yayınları.
- Doğan, A. (2013). *Kuddûsî dîvanı tenkitli metin*. Akçağ Yayınları.
- Eren, K. A. (2017). *İlahi Aşkla Yoğrulmuş Bir Ömür Ahmed Kuddusi Hz..* Borlu Ahmed, Kuddûsî Vakfı Yayınları.
- <http://www.ehlisunnetbuyukleri.com> (25.06.2018).
- <https://semazen.net/mevlevi-terimleri> (25.09.2020).
- Kara, M. (2004). *Metinlerle Osmanlılarda tasavvuf ve tarikatlar*. Sır Yayınları.
- Kırkıl, H. (2006). Dînî-tasavvufî Türk edebiyatı'nda derviş-nâmeler ve Konyalı Mustafa B. Yûsuf'a (Halîl) ait bir derviş-nâme. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 7 (16), 235-246.
- Kuddûsî. *Külliyât-ı Kuddûsî*. Konya Mevlânâ Müzesi Kütüphanesi (KMMK), TY.: Nu.: 2444.
- Kuyumcu, F. (1982). *Kuddûsî dîvânı*. Gaye Matbaacılık Sanayi Yayınları.
- Öngören, R. (2000). İbrâhim b. Edhem. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 21. Cilt, (ss. 293-295), TDV Yayınları.
- Tatçı, M. (2009). *Dervişler hü mâ kuşu Yûnus Emre yorumları*. H Yayınları.
- Tenik, A. (2011). *Ahmed Kuddûsî (İbnü'l-Meraşî)*. Ukde Yayınları.
- Uludağ, S. (2006). Murakabe. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 31. Cilt, 204, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Nursel Duruel'in "Ses Maketi" Adlı Hikâyesi Üzerine Bir Tahlil Denemesi ¹

Selami ÇAKMAKCI

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
selamicak23@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3350-0373>

Öz

Hikâye, bir edebi tür olarak insanla ilgili gerçek ve gerçeklikleri ele alan bir anlatıdır. Türk hikâyeciliğinde belli duraklardan biri olan Nursel Duruel, modern Türk hikâyeciliğinin 1980 sonrası temsilcilerindedir. Yazar, hikâyelerinde insanın iç dünyasını rüya, zaman ve ses gibi unsurlar aracılığıyla anlatır. Olay hikâyesi formunda yazılan Yazılı Kaya kitabındaki Ses Maketi ise konu, kurgu ve dil olarak Duruel'in en ilginç metinlerinden biridir. Ses Maketi hikâyesi on üç sayfadan oluşan bir hikâyedir. Tek vaka halkasından oluşan hikâyede olaydan çok, bir insanın ruh durumu öne çıkarılır. Hikâyede şiirsel dil dikkat çeker. Duruel, ilk hikâyelerinden itibaren dikkati çeken ses motifini bu hikâyesinde ana motif olarak kullanır. Arka planda insanın kimlik arayışını, hayata tutunma çabasını, onun iç dünyası aracılığıyla işleyen hikâye, sembolik bir anlatıma sahiptir. Sembollerin ve şiirsel dilin kullanımı, metnin kapalılığının başlıca nedenidir. Bu çalışmanın amacı, yazarın hikâyeci kimliğini büyük ölçüde karakterize eden Ses Maketi adlı hikâyesini; yapı, muhteva, dil ve üslûp başlıkları altında inceleyerek Duruel'in Türk öykücülüğündeki yerine ayna tutmaktır.

Anahtar Kelimeler: Nursel Duruel, Hikâye, Ses, Bellek, Zaman.

An Analysis On Nursel Duruel's "Ses Maketi" Story

Abstract

The story is a narrative that addresses human-related facts and realities as a literary genre. Nursel Duruel, one of the prominent writer in Turkish storytelling, is one of the representatives of modern Turkish storytelling after 1980. The author describes the inner world of the human through elements such as dream, time and sound. Written in the form of an event story, Ses Maketi is one of Duruel's most

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 29.10.2020 / 11.03.2021

Künye Bilgisi: Çakmakçı, S. (2021). Nursel Duruel'in "Ses Maketi" adlı hikâyesi üzerine bir tahlil denemesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 310-326. DOI: 10.33437/ksusbd.849891

interesting texts in terms of subject, fiction and language. The story of Ses Maketi is a thirteen-page story. The story, which consists of a single chain of events, highlights a human mood rather than an event. The poetic language in the story draws attention. This is the result of being a symbolic text. Duruel uses the sound motif, which has attracted attention since the first stories, as the main motif in this story. The story has a symbolic narrative, since it deals with the human's search for identity and the attitude to life through his inner world in the background. The use of symbols and poetic language in this story results in the text being symbolic. Sound in the text replaces the word in the sense. The effort of the person of the story to create a phonetic memory and the longing to build a world with sounds; It has an effort to preserve the lost values of human beings and also has the aim of dominating time. The aim of this study is to investigate Duruel's place in Turkish storytelling by examining the story named Ses Maketi, which largely characterizes the author's storyteller identity, under the headings of structure, content, language and style.

Keywords: Nursel Duruel, Story, Sound, Memory, Time.

GİRİŞ

Nursel Duruel, 1941 yılında Isparta Şarkikaraağaç'ta doğar. Duruel, roman ve hikâyeci Tarık Buğra'nın da yeğenidir. 1979 yılında yayımlanan ilk hikâyesi Geyikler, Annem ve Almanya ile ünlenen yazar, aynı isimli hikâye kitabıyla 1983'te Sait Faik Hikâye Ödülü'nün sahibi olur. İkinci kitabı Yazılı Kaya'yı ise 1992'de yayımlar. Az yazan bir hikâyeci olduğu gibi yazdıklarını da uzun yıllar sonra yayımlamayı tercih eder. Duruel, "son dönem Türk hikâyeciliğinin küçük klasiği haline gelmiş bir yazardır." (Kahraman, 2015: 227). Hikâyeci kimliğinin yansira radyo ve televizyon programcılığı, reklam ve ansiklopedi yazarlığı da yapan Nursel Duruel'in; Geyikler, Annem ve Almanya ile Yazılı Kaya kitaplarının her biri sekiz hikâyeden oluşur. Farklı anlatım tekniklerini kullanan yazarın metinlerinin merkezini insan sevgisi oluşturur. "Hikâyelerinde insanlara hep neyi kaybettiklerini anlatan yazar, iletişimsizlik, yalnızlık, güvensizlik gibi temalara yaslanır." (Tosun, 2013: 301-302). Kadın kimliği, aile, geçmiş-şimdi-gelecek ilişkisi, zaman, birey olma gibi problemler de hikâyelerinin diğer temalarıdır. Onun hikâyeleri arasındaki ortak bağ, çağrışımlardan yararlanma, geçmişle şimdiki zaman ve gelecek arasındaki gidiş gelişlerle devinimli bir anlatımı yeğleme, dilin şiirsel gücüne yaslanma, ruhsal yaşantıları çok iyi belirtebilmesidir. (Lekesiz, 2001: 71). Hikâyelerinde genellikle kadınları ve kadın dünyasını öne çıkaran yazarın, kadın üzerinden kimlik ve kendini gerçekleştirme problemini ortaya koyma isteği, hikâyelerinin diğer özelliğidir. Hikâyeci kimliğinin daha belirginleştiği ve anlamın daha kapalı olduğu Yazılı

Kaya'daki metinlerinde sembolik ve şiirsel bir anlatım dikkat çeker. Yazarın, kısa öykü tanımlamasına uygun beş altı sayfadan oluştuğu görülen bu metinlerinde anlamın daha yoğun olduğu anlaşılır.

1. Hikâyenin Muhtevası

Nursel Duruel'in *Ses Maketi*² hikâyesi *Yazılı Kaya* kitabının ilk metnidir. Metinde, Ses Dağıtım Merkezi'nde çalışan "ses hastası" bir adamın "ses"i anlama çabasından hareketle ses yapı merkezi inşa etme çabası konu edilir. Hayatın anlamını seslere yükleyen ve kendisini "ses hastası" şeklinde tanıtan bu adamın amacı bir "ses belleği" oluşturmaktır. Cemil Meriç'in aktardığına göre Valery; "*seste bütün insan vücudu var, düşünceyi dengeye kavuşturan o*" (2006: 56) der. Onun, sesi bellek yapma çabası simgesel bir içerik taşır. Çünkü "*sesi anlama çabası, eşyanın, hayatın künhüne varma çabasının bir uzantısıdır.*" (Tosun, 2013: 306). Ses, insana doğuştan itibaren verilmiş bir yetidir. Öznenin ses maketi yapma isteği, insanın şehrin bunaltısından, kalabalıkların uğultusundan kaçışının ve bir çıkış arama isteğinin ifadesidir. Sesin kayboluşunun önüne geçmek için çabalayan bu adam, aslında insandaki kaybolan içtenliği ve değerleri korumaya çalışmaktadır. Ses, kişinin kimliğine ait bir belge olduğundan yaşamışlıkların tanığı olarak zamanın geçiciliğine de bir göndermedir. Sesin kaybolması zamanın kaybolmasıdır. Ses, iletişim kurmayı sağladığından iletişimin kendisi ve temelidir. İnsan, anlam üretmek ve iletişim kurmak zorunda olduğundan sese her zaman ihtiyaç duyar. Sesin iletişimin temeli olmasının nedeni, anlam aktarmasıdır. Ses, eşya ve maddenin katılığı ve soğukluğuna karşı insanın iç dünyasının yumuşaklığı ve sıcaklığını gösterir. Marcel Proust, insanın iç dünyasının bir mucize olarak bizi şaşırtmaktan hiç vazgeçmeyecek bir sonsuzluğa sahip olduğunu söyler. (Kundera, 2009: 38). Metinde ses hastası adam iç dünyasında hiç kimsenin aklına gelmeyeceği bir savaş yaşamaktadır. Sesleri kaydetme düşüncesi âdeta ruhunda bir canavarla mücadeleye dönüşür. Bu nedenle geleceğe duyulan güvensizlik ve "*geleceğin şimdiki zamandan hep daha güçlü olduğu*" (Kundera, 2009: 32) düşüncesinden dolayı sesleri kaydetmek gereği duyar. Zaman, insanı her an yok oluşa doğru sürüklediği için var olmanın yolu ve "*geleceğe kalmak*" ona göre, sesleri kaydetmek ve bir ses belleği oluşturmaktan geçmektedir. Ses hastasının yaşadığı içsel serüvenin toplumsal boyutu da vardır. Sesin oluşturduğu konuşma olmadan insanın toplumsallaşması mümkün değildir.

Ses, insanın kimliği olmakla birlikte "kurumlar üstü milli bir kurum olarak önemli işlevler gören dilin malzemesidir. Sesler, bir milletin maddi manevi bütün nitelik ve isteklerini görülüp duyulabilir kılan önemli bir sistemdir." (Kardaş,

² Çalışmadaki sayfa alıntılarında; kitabın 2018 yılında Yapı Kredi Yayınları tarafından çıkarılan baskısı kullanılmıştır.

S. Çakmakcı Nursel Duruel'in "Ses Maketi" Adlı Hikâyesi Üzerine...

2018: 10). İnsan ancak sahip olduğu sesin söze dönüşmesiyle dünyada bir iz bırakabilir. "insan yalnız sözle insandır ve söze bağlanırsınız birbirimize." (Uluyağcı-Çalışkan, 2015: 4). Çünkü söz, insan sesinin kültürel değerini ifade eder. Dilin malzemesi olan ses, sözcükleri oluşturur. İnsanın kimliğinde belirleyici olan unsurlardan olan söz ise gücünü sözcüklerden alır.

"Deneyimlerimize sahip olmanın, deneyimleri belleğe bağlamanın en kolay yolu olan sözcükler, nesnelere ve duyguların dünyasına düzen, bir standardizasyon getirir. Bu, ne maddi ne de manevi dünyada var olan bir standardizasyondur. Sözcükler, karşılıklı, birbirlerine bağımlı bir yaşamı desteklemek amacıyla iletişimi kolaylaştırmak için yarattığımız yapay kurgulardır. Sözcükler, ihtiyaç gereği, her şeyi alelade, basit imgelere, kavramlara ve kalıplara indirger. Doğayı ve toplumu sahiplenme, düzenleme ve denetleme yolundaki kendi kendimize belirlediğimiz kader-hedefe doğru ancak böylelikle ilerleyebiliriz." (Vassaf, 2002: 35).

Bilgi, modern zamanlarla birlikte önemli bir değer olmasına rağmen insanı mutlu etmeye yetmemektedir. Aşırı bilgiye boğulan insan, içtenliği, samimiyeti ve asli değerlerini unuttuğu için bir çıkmaz içerisindedir. Ses hastası adam, sesin hiçbir zaman bir öncekine benzemeyeceğini düşündüğünden ve geleceğin bilinmez oluşundan dolayı "şimdi"yi kayıt altına almak ister. Ancak öykünün öznesi "ses"e yalnız "anlam aktarıcısı" olarak bakılmasını istemez. Sesi yitirilen, kaybolan değerlerin, kimliğimizin, varlığımızın kendisi olarak kabul eden bu adam, sesin maddeye ve eşyaya karşı üstünlüğünü ifade etmek ister. Bunu; "tarihi bir kent tümüyle yeniden kurulsa, kentin ait olduğu zamanı da yeniden inşa etmiş olur muyuz?" şeklindeki soruyla belirginleştirir. Bu soru metnin arka planında verilmek istenilen mesajın tümünü içermektedir. Öznenin bu sorusu kent planlamacısı tarafından da anlamlı bulunur:

"Olmazdı elbette. Kenti yeniden kursanız da, o kentin kendi zamanı içindeki herhangi bir akşamüstü, bir sütunun dibinde konuşan iki kişinin neler konuştuğunu bilseniz de, nasıl konuştuklarını hiçbir zaman bilemeyeceksiniz. Onların seslerini kurduğunuz mekâna yerleştiremeyeceksiniz." (s. 13)

Ses Maketi hikâyesindeki en önemli simge "ses"tir. Ses, hikâyede "derin kimliğin, insan sıcaklığının, özünün hissedilişidir." (Kahraman, 2015: 227). Ses, bu hastalıklı adam için kulağın duyabildiği titreşimden daha öte bir şeydir. İnsanın anlamı olan ses, hayatın da anlamıdır. Onun kayboluşu hayatın anlamsız hale gelmesi ve sona ermesidir. Söz konusu gerçeklik, metindeki "yazı kalıcı, ses uçucu" (s. 16) cümlesiyle vurgulanır. Metnin anlam yükünü çeken önemli

ifadelerden biri olan bu cümle ile “söz uçar yazı kalır” sözüne göndermede bulunulur. Dolayısıyla geçici olduğunun farkında olan insan, kalıcı olabilmenin yollarını arar. Sesi korumak ise kalıcılığın yollarından biridir. Robert Lifton, tüm faaliyetlerimizin ardındaki itici gücün ölümsüzlük peşinde koşmak olduğunu ileri sürerek bunun dinsel, biyolojik, sanatsal ve tarihsel olmak üzere dört şekilde gerçekleştiğini belirtir. Lifton’a göre bu unsurlarda sevgiye, sevince ve paylaşmaya ilişkin tek bir şey yoktur. Dünyanın gelecekte var olması, ancak bizi hatırlayan olacaksa önem taşır. (Vassaf, 2002: 166). Belleğin kendisi olan yazı, kültür ve medeniyeti yok olmaktan nasıl kurtarıyorsa ses de insanı yok olmaktan kurtaran bir unsurdur. Ses hastası özneye göre sesler sürekli kayıt altına alınmalıdır. Ancak bunlar bantlarla plaklarla yapılabilecek bir iş değildir. O ancak hayatın bir kesitini verebilir. Geriye kalan kısım boşlukta, anlamsız bir hiçten ibarettir. Dolayısıyla bir “ses belleği” oluşturularak hayatın kalıcılığı sağlanabilir. Ses belleği oluşturmanın amacı, kaybolan insani değerlerin korunmasına yönelik bir çabayı da içerir.

Metinde, Ses Dağıtım Merkezi, insan kimliğinin ve özünün sembolik ifadesidir. Hikâyedeki bir diğer önemli simge Ses Dağıtım Merkezi’nin 65-21 no’lu odasıdır. Bu oda, onun belleğinin oluşumundaki ana merkezdir. Ses hastası, burasının kendi yaşantısındaki önemini şöyle dile getirir:

“Anamın rahminden sonra beni bu güçte saran bir başka yer daha olmadı hayatımda.” (s. 23)

Burası, onun seslerinin kaynağı olan insanların, nesnelere ruhlarını saklar. Ses hastası adam için bu oda bir hazinedir. Bu oda hikâyenin karşı değer simgesi konumundaki “yapıcı” denilen işçiler tarafından tahrip edilmiştir. Onlar yaptıklarından habersiz bir şekilde duvarları parçalarken aslında seslerin yuvalarını yok etmişlerdir. Ses hastasına göre onlar belleği yok edenlerdir. Dolayısıyla seslerin artık bir yuvası yoktur, boşluktadır. Bu durum özünde öfke ve acıya neden olmuştur. Metne göre karşıt gücü temsil eden bu “yapıcılar” insanın özüne duyarsız olan insanlardan başkaları değildir. Metinde, pencere de hikâyenin başka bir karşı değer simgesidir. Duvarların yıkılıp yerine pencere yapılmasıyla birlikte ses hastası, seslerin kaybolduğunu düşünür. Pencere onda bir acı ve ürküntü de yaratır. Bu duyguyu, “Bu koca kara delik, bu mağara ağzı, seslerimi yutan canavar...” (s.19) şeklindeki sözlerle ifade eder.

Ses hastasının bir ses belleği oluşturma ve sesi bellek yapma çabası, zaman problemi yaşadığının da göstergesidir. “İnsanları, nesnelere, devinimleri sese indirgemek, indirgemekten çok, ses olarak damıtmak, ses olarak saklamak, o seslerle bir dünya kurmak özlemiyle yaşayan bir tutku adamı...” (Akatlı, 2008: 229) olan ses hastasının bu problemi metnin henüz başında hissedilir. Şehir planlamacısı Ses Dağıtım Merkezi’ne ses hastasıyla buluşmak için gittiğinde

S. Çakmakçı Nursel Duruel'in "Ses Maketi" Adlı Hikâyesi Üzerine...

onun; “dalgın dalgın takvimin yapraklarını çevirmekte olduğu”nu görür. Ses hastasına göre “durmadan ses üreten” bir varlık olan insan, sesin ölümüne de tanıklık etmektedir. Sesin uçuşu, bir daha geri getirilemeyecek zamanın tükenişidir. Onun, bir “zaman hatırlatıcısı” olduğunun farkında olan özne, ses-zaman arasındaki benzerliği şöyle dile getirir:

“Hayatımızın sona erişini bunca önemseyen bizler, sesimizin ölümüne niye bu ölçüde kayıtsız anlayamıyorum. Hayır, yine bantlar, plaklar demeyin. Onlar da fotoğraf makinesi gibi. Görüntümüzle ilişkimiz de sesimizle ilişkimize benziyor. Bir saniye önceki görüntümüz boşlukta kalıyor, aldırıyoruz. Görüntüler, sesler savurarak geçip gidiyoruz zamanın içinden.” (s. 16)

Ses hastası, yukarıdaki cümlelerde zamanın insanı durmadan tüketen, eskiten yönüne vurgu yapar. Onun, sesi kayıt altına alma çabası zamandaki fiziksel akışı durdurmak amacı taşır. “Fiziksel zaman düz çizgili bir akış, içinde fiziksel olayların gerçekleştiği parametrik bir zaman, fizikçilerin ‘ölçülebilir zaman’ olarak da adlandırdıkları bir zamandır.” (Özlem, 2014: 48). Özne, fiziksel zamanı durdurmanın imkânsız olduğunu da bilmektedir. Ses hastası takıntılı olduğu durumdan dolayı hayatın içerisinde değil âdeta dışında bir insandır. Hâlbuki insan hayatı, sürekli onu kayıt altına alma kaygısıyla değil, “an”ı duyarak ve yaşayarak geçirilmesi gereken bir zaman dilimidir. Böylece okur burada; zamanın asla hükmedilemeyen bir unsur olduğu gerçeğiyle yüzleşir.

Metnin başında yer alan “oysa seslere yüklediği hayattı kaygısı” cümlesi; metnin sonunda kent planlamacısının ses hastasının düşüncesini benimsediğini göstermektedir. Kent planlamacısı mimar, daha önce şüpheyle baktığı adamın fikirlerinin etkisinde kalır ve zamanla kendisi de onun gibi sesler üzerinde düşünmeye başlar. Dolayısıyla o da sesin insanı temsil ettiğini, seslerin bir belleğe dönüştürülmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak bu çabasının önünde yalnızlık, iletişimsizlik gibi engeller vardır. Zaten hikâyedeki çatışma ve gerilim de Ses Dağıtım Merkezi’nde çalışan kent planlamacısı ve ses hastası ile diğer insanlar arasındaki bu problemler üzerine kuruludur. Özellikle iletişimsizlik problemi, şehir planlamacısının ses hastası ile diyalogunda kendini yeteri kadar ifade edememesinin sebebidir. Yine ses hastasının işyerindeki diğer insanlarla olan iletişimsizliği de metindeki gerilimi ve temel çatışmayı sağlayan bir unsur olarak metne yansır.

2. Hikâyenin Yapısı

Nursel Duruel’in Yazılı Kaya kitabının ilk metni olan Ses Maketi, aynı zamanda en uzun hacimli hikâyesidir. Bu kitaptaki hikâyeler birkaç sayfayla sınırlandırılmışken Ses Maketi on üç sayfadan oluşan bir hikâyedir. Anlatı, olay hikâyesine yakın durmakla birlikte iç monolog ve bilinç akımı tekniklerinin

varlığı metni durum hikâyesinin sınırlarına yaklaştırır. Büyük bir olayın olmadığı öyküde gerilim ve çatışma takıntılı bir insanın huzursuzluğu ve başka insanlarla olan iletişimsizliği üzerine kuruludur. Tek vaka halkasından oluşan hikâyede olaydan çok insanın ruh durumu daha çok öne çıkarılır. Başında ve sonunda belli bir olayın olmadığı metinde, öznenin eylemlerinden çok duyguları ön plandadır.

2.1. Olay Örgüsü

Hikâyedeki temel olay, yurt dışındaki seminerden dönen bir kent planlamacısının uzmanlık alanıyla ilgili bir konuşma hazırlığında bulunduğu sırada Ses Dağıtım Merkezi'ne uğraması ve orada eski arkadaşlarından ses hastası birine rastlaması ve ses hastası bu adamın ses belleği oluşturma planlarını kendisiyle paylaşmasıdır. Metinde çok yoğun bir olayın olmaması hayâl ve imgelerin ön plana çıkmasını sağlar. Anlatıcı konumundaki kent planlamacısı, ses hastasının kendisinde bıraktığı izlenimleri metnin başlarında dile getirir. Ses Dağıtım Merkezi'nin üretim atağı yaptığı yıllarda onunla tanışmış olan kent planlamacısı, bu adamla bir kez olsun aynı masada yan yana yemek bile yememiştir. Onu tanımamakla birlikte, bu adamın yıllardan beri hiç değişmemiş olduğu dikkatinden kaçmaz. Onu gördüğünde hep tedirginlik duyar. Ses Dağıtım Merkezi'ne gelme nedenini açıklayarak ayrılmak isteyen şehir planlamacısı, onunla vedalaşacağı sırada tokalaşmak ister, ancak o buna karşılık vermeyerek kendi pantolonunu silkeler. Onun bu davranışı şehir planlamacısını şaşırttığı gibi huzursuz ve rahatsız eder. Çünkü karşısında komik, sıra dışı ve hasta bir adam vardır. Ses hastası adam bir ses belleği yapmaya çalışmaktadır. Oluşturmaya çalıştığı ses yapılarını, binaların yapısına benzettiği için düşüncelerini kent planlamacısına anlatmak ister. Bu diyalogda ses hastasının odaklandığı asıl şey kent planlamacısının sesidir. Çünkü tam diyalog bitip ayrılacakları sırada kendisine “sesiniz” diye bir uyarıda bulunur. Söz konusu uyarı olayda bir merak ve gerilim oluşmasını sağlar:

“Sesiniz” dedi.

“Evet” diye sordum.

“Hiç, hiç... üşütmüşsünüz galiba, havalar kötü, dikkat edin.”

“Sağ olun” dedim. “önemli bir şeyim yok.” (s. 9)

O günden sonra birkaç defa daha karşılaşılan kent planlamacısı ile ses hastası adam, benzer konular üzerinde konuşurlar. Ses hastası, asıl söyleyeceğini bir türlü söyleyemez. Nedeni; özgüvensiz biri olmasıdır. Ancak her ayrılış anında şehir planlamacısına uyarı niteliğinde “sesiniz” diye seslenir. Kent planlamacısı, ses hastasının kendisiyle her karşılaştığında yaptığı bu uyarıdan oldukça rahatsızlık duyar. Sesinde hiçbir değişiklik bulunmadığı halde bu söz onu çileden

S. Çakmakcı Nursel Duruel'in "Ses Maketi" Adlı Hikâyesi Üzerine...

çıkarmaktadır. Ses hastasının “sesiniz” sözcüğü ile asıl gelmek istediği konu, kent planlamacısının eski kent dokusunun korunmasıyla ilgili çalışmalarından oluşan konuşmasıdır. Çünkü bu konuşmayla kendisinin gerçekleştirmek istediği “ses belleği” oluşturma planı benzerlik taşımaktadır. Bu arada kent planlamacısının hazırladığı konuşma dizisi oldukça ilgi çekince telefonla arayanlar, kutlayanlar ve mektup yazarlar olur. Mektuplardan biri, ses hastası bir genç kızdan gelir. Genç kız mektubunda kent planlamacısının sesine “tutulduğu”ndan bahsetmektedir. Okur burada kurgunun kız üzerinden devam edeceğini düşünürken ses hastası adam ekseninde devam eder.

Kent planlamacısı bir gün arkadaşlarına veda etmek için uğradığı Ses Dağıtım Merkezi'nde onunla yeniden karşılaşır. Ondan kaçmak istese da bunu başaramaz. Adam her zamanki gibi yine yalnızdır, ama eskisinden farklı olarak öfkeli bir hali vardır. Kendisine alaycı ve umutsuz bir şekilde bir ses hastası olduğunu ve konuşmaya ihtiyacı olduğunu söyler. Ses hastası adam, kent planlamacısına geçmiş yıllarda Ses Dağıtım Merkezi için hazırladığı konuşma metinlerinin kopyalarını gösterir. “Yazının kalıcı sesin ise uçuğu” olduğunu belirtip eğer kaydedilmezse bunların yok olacağını dile getirir. Düşüncelerini daha iyi anlatabilmek için onu Ses Dağıtım Merkezi'nin 65-21 kodlu “Ses Dağıtım ve Toplama Odası”na götürür. Kent planlamacısı için burası boş bir stüdyodur. Ancak ses hastası adam için burası çok önemlidir. Odanın, kendisindeki yerini; “Anamın rahminden sonra beni bu güçte saran bir başka yer daha olmadı hayatımda” (s. 23) şeklindeki bir cümleyle belirtir. Ses hastası adama göre burasını yapan mimar seslere en uygun şekilde tasarlamıştır. Ses hastası, odadaki seslerin canlı, bağımsız, onları var edenlerin kokusu ve sıcaklığını taşıdıklarından şöyle bahseder:

“İçeriye girip şu ağır kapıyı örttüğümde, seslerin dolanmalarını dinlemişimdir. Katman katman uçuşurlar bu odanın içinde. Işığı yakınca...” (s. 15)

Kent planlamacısı, anlatılanların nereye varacağını merakla dinlerken ses hastası adam bu odanın büyüünün işçiler tarafından açılan bir pencereyle bozulduğunu söyleyerek onu şaşırtır. Odadaki sesteki yapılar olduğunu iddia eden adam, bu odanın bozulduğu için huzurunun kaçtığını ve hastalığının çizgiden çıktığını söyler. Adama göre yıkılan, parçalanmış duvarlar değil onun seslerinin yuvasıdır. Sesler artık onların oyduğu ve yerine karanlık bir pencere, bıraktıkları boşluklarda bulunmamaktadır. Bu karanlık pencere onun seslerini yutan bir canavardır. Artık boşalan belleğiyle baş başadır. Kent planlamacısı bu odadan çıktıktan sonra ses hastası adamın takviminden koparılmış yapraklar ve içi izmaritler ve yanmış kibritlerle dolu bir sigara paketini ceketinin cebine koyar. Dinlediği olayın etkisinden kurtulamayan kent planlamacısı bu nesnelere alma gereği duyar. Kent planlamacısı cebine koyduğu bu nesnelere günlerce cebinden

atamadığı gibi söz konusu ceketini de başka ceketle değiştirmez. Meslektaşlarıyla konuşurken, ders verirken, çocuklarıyla oynarken hep aynı ceket giyer. Ancak bu durum onu gittikçe huzursuz etmektedir. Bir gün bir kahveye girer, cebindeki nesnelere Ses Dağıtım Merkezi'nin bir maketini yapar:

“Boş bir masaya oturup çay söyledim. Çayı getiren garsona bitişikteki bayiden gazete aldirttim, gelen gazeteyi okumadan masanın üstüne serdim, cebimdeki takvim yapraklarını, izmaritleri, kibritleri gazetenin üstüne boşalttım. Akşama kadar uğraşıp Ses Dağıtım Merkezi'nin onun bana anlattığı hal ile bir maketini yaptım. Çevreme toplanan meraklılar yaptığım işin koca bir adama yakışmayacağına karar verip yavaş yavaş dağıldılar.” (s. 19)

Görüldüğü gibi kent planlamacısı, ses hastasından etkilendiğinden onun gibi “ses hastası” takıntılı biri konumundadır. Bu maketi çalışma masasının çekmecesine yerleştirir ve onu en yakınlarından bile gizler. Arada bir çekmeceyi açınca “takvim yapraklarından yükselen çılgınlık dinler, onun çılgınlığını...” duyar gibi olur. Kent planlamacısının ceketini ve cebindeki nesnelere de onların sesini kaydetmiş olduğundan ses hastasının çılgınlıklarını içermektedir. Artık o da ses hastası konumunda bir insandır.

2.2. Şahıs Kadrosu

Öykünün temel unsurlarından biri de şahıslardır. “Şahıs kadrosu bir öyküde yer alan ve dolaylı ya da dolaysız olarak anlatılan olayla ilişki içinde bulunan varlıkların tamamının adıdır.” (Kolcu, 2011: 28). Ses Maketi hikâyesinin oldukça dar bir şahıs kadrosu vardır. İsimlerin belirsiz olduğu bu hikâyede şahısların fizikî özelliklerinden çok iç dünyaları ön plandadır. Hikâyenin şahısları bildik dünyanın insanı olmayıp kendini gerçekleştirememiş ve kendini bulamamış şahıslardır.

2.2.1. Baş Kişi

“Ses Maketi” hikâyesinin başkişisi “ses hastası” olan kişidir. Onunla ilgili bilgiler hikâyenin anlatıcısı kent planlamacısı mimarın ağzından verilir. Ses hastasının kimliği, onun izlenimlerinden, monolog ve diyaloglarından öğrenilir. Ses hastası hakkındaki bilgiler aslında onun kişiliğinden çok kendisinde bıraktığı izlenimlerdir. Onunla ilk karşılaştığında aldığı izlenim “sesi ölçülü, nazik bir adam” oluşudur. Yalnızlık problemi yaşadığı anlaşılan bu adamın kişiliğini; “durgun yüzlü, içe dönük, nazik bir adam” ifadeleriyle özetler. Yaşını belli etmeyen bir tip olması onun diğer insanlardan ayrılan yönlerinden biridir. Kent planlamacısı, Ses Dağıtım Merkezi'nde onunla ilk kez buluştuğunda ve diğer karşılaşmalarında hep “yalnız” olduğunu görür. Yalnızlık, onun başkalarının fark edemediği ayrıntıları görmesini sağlar. “Yalnızlık, günlük hayatı daha iyi yaşamamızı sağlayan içsel bir deneyimdir; hayatta asli olan ile, çoğu zaman fazla

S. Çakmakçı Nursel Duruel'in "Ses Maketi" Adlı Hikâyesi Üzerine...

anlam yüklediğimiz, asli olmayan şeyleri ayırt etmemizi sağlar.” (Borgna, 2019: 27-28). Anlatıcı onu aynı işyerinde çalıştığı için yıllar öncesinden tanımaktadır. Yıllar sonra onunla karşılaştığında ise karşısındaki adamın değişmediğini, yine yalnız olduğunu ancak “aynı gibi gözükken bir başka adam”la karşılaştığını söyler. Onunla aylar sonra Ses Dağıtım Merkezi’nde karşılaştığında yaşadığı ilk diyalogda “ben ses hastasıyım” (s.10 diye kendisini tanıtır. Kent planlamacısının şaşırıldığını görünce kendisiyle ilgili tanıtıcı cümlelerine devam eder:

“Görüyorsunuz söze nereden gireceğimi bilemiyorum. Kocaman bir ses alıcısıyım ben. Durmadan, dinlenmeden, gece gündüz, bilerek bilmeyerek hep kaydedirim. Yo... yo... biliyorsunuz müzikçi değilim. Ses hastasıyım, az önce söyledim inanmadınız.” (s. 12)

Görüldüğü gibi ses hastası adam gerçekten de ses hastasıdır. Hastalıklı bir tip olduğunu, sesi bellek yapmak çabasının “umutsuz bir uğraş” olduğunu kendisi de kabul eder. İletişim şekli, özgüvensiz oluşu onun hastalıklı olduğunun göstergesidir. Kent planlamacısı onunla tokalaşmak istediğinde elini uzatmaz ve sınırlı sınırlı pantolonunu silkelere. Kent planlamacısına kendi probleminin büyük olduğunu, bunun adını bile koyamadığını söyler. Hikâye boyunca hiç değişmediği görülen ses hastası adamın bu yönüyle tek boyutlu bir karakter olduğu söylenebilir. Kent planlamacısı, onunla buluştuğunda öfkeli hali dikkatini çeker. Ses hastası adamın “öfkeli hâli, gündelik nazik hâlinden beklenmeyecek ölçüde” uzaktır. Başkişi, kent planlamacısına dosyadaki yazıları göstererek bunların “sesin gölgesi” olduğunu söyler:

“Sese kimse dokunamaz, müzisyenler bile. Bu dosyalarda yazılanları okuyabilirsiniz, ama sesi bulamazsınız. Yazı kalıcı, ses uçucu. Tıpkı hayat gibi. Saptanmazsa iz bırakmadan yok olur. yok oluş!... Herkes acı duyar bundan. Benim acım, sesin yok oluşuna yönelik, seslerimin.... Bu kez dinleyeceksiniz beni.” (s. 11)

Yukarıdaki satırlar onun kaygılı, huzursuz oluşunun, çabasının sonuçsuz olduğunu bilse de hayallerini gerçekleştirmek için çabaladığının göstergesidir. Bunun da hayatı olduğu gibi kabul etmemenin bir sonucu olarak insanı takıntılara götürdüğü görülmektedir.

2.2.2. Norm Karakterler

İşlev olarak başkişiden sonra gelen norm karakter aynı zamanda başkişiyi eylemleri ve tecrübeleriyle destekleyen tamamlayan karakterdir. Norm karakter, “yazarın sözünü emanet ettiği karakter” (Aktaş 2003: 141) olarak da metinde yer bulabilir. Ses Maketi’nde başkişiden sonra en fazla öneme ve derinliğe sahip olan karakter, hikâyenin anlatıcısı konumundaki kent planlamacısı mimardır. Mimarın

da ses hastası adam gibi ismi ve fizikî özellikleri hakkında bilgi verilmez. Alanında başarılı biri olduğu, dersler verdiği ve evli olup çocukları olduğu, iç dünyasıyla ilgili bilgiler kendi iç monologundan öğrenilir:

“Davranışlarını, özellikle böyle önemli sayılamayacak anlık davranışlarını kestiremediğim insanlar, oldum olası huzursuz eder beni. Nezaketleri de pençe gibi gırtlığımıza yapışır. Ayrımına varmadan, daha yüksek sesle, sözcükleri sertleştirip köşelendirerek konuşmaya başlarım. Söz aralarında kalan boşlukları, susuşları doldurmakla görevliymişim, doldurmazsam tehlikeli alanlarda gezinecekmişiz gibi, gereksiz yere bol söz harcarım. Bu daha da sıkar canımı, patavatsızlık yapmak için dayanılmaz bir istek duymaya başlarım.” (s. 8)

Kent planlamacısının sosyal yönlerini ve kendisine yaptığı özeleştiri de yine kendi iç monoloğundan öğrenilir:

“Kendini yapı planları, kent planları çizmeye göre eğitmiş, ona göre yetiştirmiş olan ben; bu alanın uzmanı olarak dersler veren, konuşmalar yapan ben; günün birinde bir kahve köşesinde ne idüğü belirsiz maketi yapmışım ve onu bir çocuk gibi en yakınlarımdan bile gizliyordum.” (s. 26)

Yukarıdaki cümleler, kent planlamacısının zamanla ses hastasının etkisinde kaldığının bir göstergesidir.

2.2.3. Kart Karakterler

Kart karakter, “tek bir karakteristik özelliğin vücut bulmuş şeklidir.” (Stevick, 2010: 182). Genellikle karşıt güç konumunda yer aldıkları görülen bu karakterler anlatıda bir değişiklik göstermeden “daha çok ‘hedef obje’ye varmayı engelleyen karşıt güç grubunda yer alırlar.” (Korkmaz, 1997: 300). Kart karakterler metinde bir işlevi sağlamak için bir defalığına ortaya çıkarak görevini yapar ve ortadan kaybolurlar. Bu hikâyedeki kart karakter, Ses Dağıtım Merkezi’ne gelip binanın yapısını değiştiren ve ses kaydedicisinin bütün seslerini yutan o karanlık pencereyi açan ve daha sonra “kazdıkları tünelin orta yerine oturup” helva eklemek yiyen “işçiler”dir. Metinde bu kişiler “yapıcı” olarak sunulurlar. Onlar ses kaydedicisinin belleğini farkında olmadan boşaltan, seslerini kaybetmesine neden olan karakterlerdir.

2.2.4. Fon Karakterler

Hikâyede çok fazla öneme sahip olmayan bu karakterler dekoratif unsur durumundaki karakterlerdir. Ses Maketi hikâyesinde Ses Dağıtım Merkezi’ndeki

S. Çakmakçı Nursel Duruel'in "Ses Maketi" Adlı Hikâyesi Üzerine...

çalışanlar, kent planlamacısının oturduğu kahvede çay getiren garson ve kahvedeki insanlar, kent planlamacısına mektup yazan kız, fon karakterleri oluşturan kişilerdir.

2.3. Zaman

Ses Maketi hikâyesinde zaman, kronolojik bir yapıdadır. Ancak olayın cereyan ettiği vaka zamanı hakkında kesin bir bilgi yoktur. Hikâyede, giriş kısmında yer alan “yurt dışından yeni dönmüş...”, “geçmiş yıllarda Ses Dağıtım Merkezi için hazırladığım konuşma” şeklindeki sözler zamana ilişkin vurgulardır. Ayrıca kent planlamacısının Ses Dağıtım Merkezi tarafından istediği konuşma için yaptığı hazırlıklar, bu merkeze giderek istenilen konuşmayı yapması, konuşmasını beğenen bir genç kızdan mektup alması, ses hastası ile belli aralıklarla bu merkezde karşılaşması, ikisinin ilk karşılaşması ile asıl konuyu konuştukları süre arasında geçen aylar olayın zamanına ilişkin ipuçlarıdır. Ses hastasının Ses Dağıtım Merkezindeki 65-21 kodlu ses dağıtım ve toplama odasında ses belleği oluşturmaya ilişkin açıklamalarını yaptığı sırada kurduğu “aylardır konuşabileceğimiz bir ortamı yaratmak için çabalıyorum” cümlesi olayın zamanı hakkındaki diğer ipucudur.

2.4. Mekân

Ses Maketi hikâyesinde olayların neredeyse tamamının geçtiği mekân Ses Dağıtım Merkezi'dir. Bu merkez içerisinde yer alan 65-21 numaralı oda, ses hastası adamın hayatında büyük bir öneme sahiptir. Bu adam hayatın anlamını bu odada bulmaktadır. Çünkü ona göre bütün sesleri içinde barındıran bir mimariye sahip bu oda; yaşanan bütün olayları ve sesleri kaydetmesiyle âdeta tarihin gizli bir arşividir. Bu mekânın başkişi için açık mekân işlevi taşıdığı aşağıdaki cümlelerinden anlaşılmaktadır:

“Anamın rahminden sonra beni bu güçte saran bir başka yer daha olmadı hayatımda. Burada sesler arasında yüzüyor, onlarla besleniyor, onların akıl almaz yolculuklarına katılıyordum.” (s. 17)

Ses hastası adamın, merkezdeki bu odanın kendi hayatındaki yerini belirtirken “kimsenin böyle eşsiz bir hazinesi olmamıştır. Hiçbir çocuk hiçbir bahçede böylesi bir bollukla karşılaşmamıştır. Hiçbir laboratuvar bu ölçüde çekici olmamıştır.” (s. 16) şeklindeki cümleleri, ruhuyla bu oda arasındaki ilişkiyi gösterir. Mekânın bu özelliği başkişisinin ruhsal durumunun doğal bir sonucudur. Bu bakımdan hikâyedeki asli mekân olan Ses Dağıtım Merkezi'nde yer alan 65-21 kodlu odayı “duygusal mekân” boyutuyla değerlendirmek de mümkündür. “Duygusal mekânın karakteri, onu yaşayan veya algılayan şahıslardan dolayı sahip olduğu atmosferinde gizlidir.” (Tepebaşı, 2012: 79). 65-21 kodlu oda, işçiler tarafından değişikliğe

uğratılınca mekân ses hastasının ruhunda olumsuz bir baskı unsuruna dönüşür. Aynı şekilde kent planlamacısı mimar da ses hastasının çalışma odasında mekân kendi ruhunda bir baskı oluşturmaya başlar. Bunun nedeni mimarın ses hastasıyla iletişimsizliği, onun garip, öfkeli ve sinirli halidir. Şehir planlamacısı, Ses Dağıtım Merkezi'ne kendisini çağıran kişinin odasını ararken “loş koridorlar”dan geçerek onun yanına varır ve ses hastasının aynı merkezdeki odasına oturmak zorunda kalır. Bu zorunluluktan dolayı mekânın kendi ruhu üzerine baskı oluşturduğunu hisseder.

Hikâyede sadece son bölümde adı geçen kahve ve anlatıcının evi de hikâyede işlevi olan diğer mekânlardır. Kent planlamacısının ses maketini yaptığı kahve, onun toplum gözündeki yerini ortaya koyar, kendi evi ise çevresinden kopuk olduğunu ve iletişiminin kaybolduğunu gösteren bir işleve sahiptir.

2.5. Bakış Açısı ve Anlatıcı

Olaya bağlı edebi metinlerde her metin mutlaka bir anlatıcıya ihtiyaç duyar. Ses Maketi'nde hikâyenin anlatıcısı kent planlamacısı mimardır. Olaylar ve durumlar onun dilinden aktarılır. Metindeki kişileri tanıtırken onlar hakkında yorum yapması ve düşünceler ortaya koyması kent planlamacısının anlatıcı olduğunun kanıtıdır. Aynı zamanda metinde işlev olarak ikinci derecede bir kişidir. Bu bakımdan metnin kahraman anlatıcı bakış açısıyla kaleme alındığı söylenebilir. “Anlatıcının kişi, olay ve zamanlarla ilgili aldığı tavrına ‘bakış açısı’ denilir. Seçtiği bakış açısına göre anlatıcı, aktardığı her bir durumu ‘tarafsız’ olarak yansıtabilir; ‘olumlu yönde yüceltmek’ ya da ‘olumsuz yönde yermek’ şeklinde ‘tarafli bir tutum da alabilir.’” (Sağlık, 2014: 154). Metinde anlatıcının, olay, durum ve kişilere ilişkin tutumunun “tarafli” olduğu aşağıdaki cümlelerde açıkça görülmektedir:

“Beni gördüğüne sevinmiş gibiydi. Ne yazık ki, bu sevinç, konuşmamızı renklendiremiyordu. Halimi, hatırım, karımı, çocuklarımı, yurt dışında kaldığım süre içinde yaptığım işleri sordu. Sorular peş peşe geliyordu, ama cevap vermeye başladığımda, yüzüne ilgisiz, uzak bir gülümseme yayılıyordu. (...) Ona ilişkin bütün bilgim ve ilgim tek cümlelikti: Durgun yüzlü, içe dönük, nazik bir adam.” (s. 8)

Yukarıdaki bu cümleler, başkişinin yani ses hastasının düşüncelerinin anlatıcı üzerinden verildiğinin göstergesidir. Aristo, Poetika'sında “karakter”in sanatçı açısından bir seçimi açığa vurduğunu söyler. (2018: 50). Dolayısıyla metinde Duruel'in sözünü emanet ettiği kişi kent planlamacısı, başkişiyi tanıtırken ileri sürdüğü yukarıdaki düşünceler onun iç dünyası hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlar.

3. Hikâyenin Dili, Anlatım Tarzı ve Üslûbu

Bir edebi metnin yoğun anlama sahip olmasının nedeni dili kullanım biçiminden kaynaklanır. Ses Maketi'nde dikkat çeken ilk özellik metindeki şiirsel dildir. Metindeki "bu kez dinleyeceksiniz beni", "anlık davranışlarını kestiremediğim insanlar oldum olası huzursuz ederler beni", "nedenini kestiremediğim bir telaş, açıklamalar yapmaktan alıkoyuyordu beni" gibi bazı devrik cümlelerin çok kullanılması ve yine isim cümlelerinin bolluğu metnin dilini şiire yaklaştırır. "İnsanlar, başkalarını anlatırken umumiyetle objektif olabilirler de, duygularından bahsederken şair kesilirler. 'Ben' hikâyelerinde üslûp, üçüncü şahıs hikâyelerinden farklıdır." (Kaplan, 2014: 437). Aşağıdaki cümlelerde bu üslûp belirgin şekilde hissedilir:

"Yazı kalıcı, ses uçucu. Tıpkı hayat gibi. Saptanmazsa iz bırakmadan yok olur. Yok oluş! (...) O, sestem insan yaratıyor, sonra yarattığı insana tutuluyor. Oysa ben... ben insanları ses yapıyorum."
(s. 11-12)

"Ses" imgesi üzerine kurulmuş hikâyede yazarın anlatmak istedikleri doğrultusunda farklı anlatım tekniklerinin kullanılması metnin zenginliklerinden biri olarak yansımaktadır. Hikâyede monolog, iç çözümleme, bilinç akışı, laytmotif, gösterme, tahkiye ve tahlil gibi farklı anlatım tarzlarına yer verilmekle birlikte diyalog tekniğinin belli bir ağırlığı vardır. Ses hastası adam ve kent planlamacısı mimar arasında geçen diyaloglar ile karakterlerin duyuş, düşünüş ve yaşayışı okura şöyle yansıtılmaya çalışılır:

"—Bu daha önce var mıydı?" diye sordum.

—Yoktu. İşte bütün sorun bu. Bu koca kara delik, bu mağara ağzı, seslerimi yutan canavar..."

Karanlık pencereye acıyla, ürküntüyle bakıyordu. Sonra yeniden sordu:

"Başka ne görüyorsunuz? Onları da görüyor musunuz?"

"Neleri?"

"Aldırmayın, ben görüyorum. Ben sesleri saklandıkları bütün gözenekleri tanıyorum. Şu küçük yanığa yakından bakın." (s. 14)

Hikâyede anlatım tekniği olarak kullanılan bir başka yöntem bilinç akışıdır. Metinde başkişinin iç dünyasını okura açan bu teknik, aynı zamanda onun zihnindeki problemleri yansıtan bir ayna görevi de görür. Ses hastası adam, bilincindeki çağrışımları, mantıksız ve düzensiz bir şekilde şöyle aktarır:

“Seslerim... Seslerimin sırtını oydular... sesleri parçalandı... hoyratlık... kim öğretecek seslerimi... korunaksız seslerim... nasıl toplarım... nasıl... nasıl... onca yıl neyi bekledim... neye bekçilik ettim... seslerimi ne yaptım...” (s. 19)

Edebiyat sanatı bir anlatma sanatıdır. Bu anlatma yöntemlerinden biri de iç monologdur. İç monolog tekniğinin günümüz metinlerinde fazla kullanılmasında sosyal anlamda uyum sorunu yaşayan yirminci yüzyıl insanının başka insanlarla sıcak iletişiminin kopması etkilidir. Başka insanlarla iletişimleri kopan bu çağdaş insan sürekli kendi kendine konuşmaya, sorunlarını kendi kendisiyle tartışmaya başlamıştır. (Çetin, 2009: 177). Ses Maketi’nde anlatıcı mimarın, ses hastasının sorularını geçiştirmek için dile getirdikleri bu tekniğe örnektir:

“Ayrıldıktan sonra durup dururken adama numara yapmış olduğumu düşündüm. O bana “üşütmüşsünüz” dedi, ben de kabullendim. Oysa sesim her zamanki gibiydi, grip falan değildim. Gün boyu ne çok yapıyordum böyle geçiştirmeli konuşmaları!.. İrili ufaklı değerlendirmeler, yargılar, sıfatlar, katılayım katılmamayım üstümde kalıyordu ve ben kılımı bile kıpırdatmıyordum.” (s.9).

İç çözümlenme; bireyin iç dünyasını ve psikolojisini yansıtabilmek amacıyla anlatıda yararlanılan anlatım tekniklerinden biridir. Bu anlatım tekniği, olaydaki kahramanların iç dünyalarının anlatıcı aracılığıyla ortaya koyulmasıdır. “Bu teknikte figürün psikolojik durumu/iç yaşantısı belirgin bir sürecin içinde saydamlaştırılır.” (Sazyek, 2013: 267). Hikâyede anlatıcı konumundaki mimarın “durgun yüzlü, içe dönük, nazik bir adam.” (s. 8) şeklindeki cümlesi, ses hastası adamın psikolojisini okurun bilgisine açan bir işleve sahiptir. Söz konusu cümle, okurun olayı ikinci plana atarak başkişinin iç dünyasına yönelmesini ve anlamasını sağlar. Yine hikâyenin merkezinde ses hastası adam olduğundan, metne bu adamın korku, kaygı, panik halinden yansıyan bir üslup hâkimdir. Ayrıca yukarıda görüldüğü gibi “ses” sözcüğünün hikâyede çok fazla geçmesi laytmotif tekniğinden yararlanıldığının göstergesidir. Bu sözcüğün sık tekrarlanması başkişinin problemini ve metnin mesajını belirginleştirmektedir.

SONUÇ

Hikâye, hayatı yorumlayan ve insanı birçok yönüyle yansıtan edebi türlerden biridir. Nursel Duruel, *Ses Maketi* hikâyesinde birçok hikâyesinde olduğu gibi iletişim problemi yaşayan yalnız ve özgüvensiz kişileri metne taşıyarak onunla ilgili gerçekleri, iç dünyası aracılığıyla okura verir. Yazar bu hikâyede söz konusu gerçekliği yansıtmak için olayı arka plana atarak kahramanın iç dünyasını; korkularını, heyecanlarını, kaygılarını ön plana çıkarır ve simgeleri kullanır. Karakterlerinin beklentilerini, özlüklerini ve hayallerini okura açmak için; iç dünyasını okura açan anlatım tekniklerini kullanır. Ayrıca hikâyede simgesel

S. Çakmakcı Nursel Duruel'in "Ses Maketi" Adlı Hikâyesi Üzerine...

anlatım da dikkati çeker. Hikâyedeki simgesel anlatım metni zenginleştirdiği gibi, anlamın yoğunluk kazanmasını da sağlar. Diğer taraftan yazar, metinde anlamı simgesel değerlerle örttüğü gibi, bu simgeler yoluyla verilmek istenilen mesajı açığa vurmaya çalışır. Metinde en önemli simge "ses"tir. Yine mekân düzeyinde bir başka simge Ses Dağıtım Merkezidir. Olayın asli mekânı olan Ses Dağıtım Merkezi simgesel özelliğiyle yazarın mesajını somutlaştıran bir araçtır.

Nursel Duruel, "*Ses Maketi*"nde insanları ve nesnelere sese indirgemek, o seslerle bir dünya kurmak özlemiyle yaşayan bir tutku adamının öyküsünü ele alır. Bu insanın sağlıksız biri olduğu toplumla kopuk ilişkilerinden anlaşılır. Gerçek ötesine uzanan bir öykü özelliği gösteren bu metinde yalnız, huzursuz, kaygılı bir kent insanının hayata ilişkin bir çıkış yolu ararken; kendi kendisi ve toplum olmak üzere iki engelle mücadele etmek zorunda olduğu anlaşılır. Böylece Duruel, bu karakter üzerinden günümüz insanının başlıca çıkmazlarına dikkat çekmek ister. Ses hastası adamın nesnelere dünyasının esiri olması ve bu nedenle hayatına yön verememesi günümüz insanının problemi olarak duyurulmak istenmektedir. Ses hastası karakterin takıntısı, insanın iç ve dış dünyada hep bir çatışma hali yaşadığını da göstermektedir. Onun bu durumu, insanın başkalarından çok kendi kendisine koyduğu sınırları aşamadığının da göstergesidir. Kent planlamacısının ses hastasından etkilenerek ses maketi yapma çabası ise günümüz insanının özgün olmak isterken başkalarından etkilenmesinin kaçınılmazlığını gösterir.

KAYNAKÇA

- Akatlı, F. (2008). *Öykülerde dünyalar*. Kırmızı Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2003). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Akçağ Yayınları.
- Aristo (2018). *Poetika*. (Çev. Samih Rifat). Can Yayınları.
- Borgna, E. (2019). *Ruhun yalnızlığı*. (Çev. Meryem Mine Çilingiroğlu). Yapı Kredi Yayınları.
- Çetin, N. (2009). *Roman çözümleme yöntemi*, Öncü Kitap.
- Duruel, N. (2018). *Yazılı kaya*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kahraman, A. (2015). *Modern Türk hikâyesi*. Büyüyen Ay Yayınları.
- Kaplan, M. (2014). *Hikâye tahlilleri*. Dergâh Yayınları.
- Kardaş, M. N. (2018). *Dil ve iletişim*. Pegem Yayınları.

- Kolcu, A. İ. (2011). *Öykü sanatı*, Salkımsöğüt Yayınları.
- Korkmaz, R. (1997). *Sabahattin Ali/insan ve eser*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kundera, M. (2009). *Roman sanatı*. (Çev. Aysel Bora). Can Yayınları.
- Lekesiz, Ö. (2001). *Yeni Türk edebiyatında öykü 5*. Kaknüs Yayınları.
- Meriç, C. (2006). *Kırkambar-I*. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Özlem, D. (2014). *Persona*. Notos Kitap.
- Sağlık, Ş. (2014). *Hikâye/anlatı/yorum*. Hece Yayınları.
- Sazyek, H. (2013). *Roman terimleri sözlüğü*. Hece Yayınları.
- Stevick, P. (2010). *Roman teorisi*. (Çev. Sevim Kantarcıoğlu). Akçağ Yayınları.
- Tepebaşılı, F. (2012). *Roman incelemesine giriş*. Çizgi Yayınevi.
- Tosun, N. (2013). *Öykümüzün kırk kapısı*. Hece Yayınları.
- Uluyağcı, C. - Çalışkan, Ö. (2015). *Sözlü ve sözsüz iletişim*. AÖF Yayınları.
- Vassaf, G. (2002). *Cehenneme övgü*. İletişim Yayınları.

Daz ve Dazlak Sözcükleri Hakkında¹**Anıl ÇELİK**

Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
acelik@bartin.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6035-5303>

Öz

Türkçede anlam genişletici ya da anlam değiştirici kimi eklerle muhtelif şekillerde teşekkül etmiş olmalarına karşın taban anlamlarına geri dönen ve “döngülü sözcükler” olarak adlandırılabilir kimi sözcükler vardır. Bu türden sözcüklerin geçirdikleri süreç “anlamsal döngü” olarak adlandırılabilir. “daz ⇔ dazlak” eklenmesinde de anlamsal döngü süreci başlamıştır. “Dazlak” sözcüğü tabanı olan “daz” sözcüğüyle aynı anlamda kullanılabilir ve “daz” sözcüğünün dildeki kullanımını sınırlasa da onu kullanımdan henüz tamamıyla düşürmemiştir. Dolayısıyla döngü sürecinin devam ettiği söylenebilir. Bu çalışmada söz konusu anlamsal döngü sürecinin işleyişini ve sebeplerini anlayabilmek adına “daz” ve “dazlak” sözcüklerinin etimolojilerine değinilmiş, bu sözcüklerin Türkçenin tarihî kaynaklarındaki durumlarına göz atılmış, ölçünlü Türkiye Türkçesi, Türkiye Türkçesi ağızları ve çağdaş Türk lehçelerindeki kullanımları örneklendirilmiş, elde edilen bilgilerden yola çıkılarak anlamsal döngüler ile ilgili birtakım çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırmanın, ilgili sözcüklere dair tartışmaları ve çözümlenmeleri ortaya koyması, “+IAk” ekinin “türetme” işlevinden ayrılan “genişletme” işlevini dikkate sunması ve genişletme eklerinin “anlamsal döngülerin” ortaya çıkışındaki rolünü bu yolla örneklendirmesi açısından alana katkı vermesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Daz, Dazlak, Anlamsal Döngü, +IAk Eki, Ekler.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 19.06.2020 / 27.01.2021

Künye Bilgisi: Çelik, A. (2021). Daz ve dazlak sözcükleri hakkında. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 327-350. DOI: 10.33437/ksusbd.755040

On The Words of Daz And Dazlak

Abstract

There are some words in Turkish that can be termed as “döngülü sözcükler” that return meaning to their bases even though they have been formed in various ways with some expansions or changes of meaning. The process by which such words go through can be called a “anlamsal döngü”. In the formation of “daz ⇔ dazlak”, the process of “anlamsal döngü” has started. The word “Dazlak” can be used in the same sense as the word “daz”, which is its base, but although this word limits the use of the word “daz”, it has not yet completely dropped it from use in Turkish. This indicates that the “döngü” process is ongoing. In this study, in order to understand the functioning and causes of the “anlamsal döngü” process in question, the etymologies of the words "daz" and "dazlak" is discussed, the word "daz" and the status of their derivatives in Turkish historical sources is observed, the usage of these structures in standard Turkish, subdialects of Turkish and modern Turkic languages are shown and some inferences are made about “anlamsal döngü” process based on this information. The aim of the research is to provide discussions and analyses on the words mentioned, to present the “extension” function that is separated from the “derivation” function of the “+lAk” suffix and to contribute to the field in order to exemplify the role of “extensional” suffixes in the emergence of “anlamsal döngü” process in this way.

Keywords: Daz, Dazlak, Semantics, + lAk Suffix, Suffixes.

GİRİŞ

“Daz” ve “dazlak” sözcüklerinin her ikisi de günümüz Türkiye Türkçesinde “başında saçı olmayan (kimse, baş)” (Türk Dil Kurumu, n.d.) anlamlarında kullanılmaktadır. Tıpkı bu örnekler arasındaki ilişkide görüldüğü gibi Türkçede bazı sözcükler anlam genişletici yahut anlam değiştirici birtakım eklerle çeşitli biçimlerde eklenmiş olmalarına karşın taban anlamlarına geri dönerler. Bu türden yapılar “döngülü sözcükler”, gerçekleşen süreç ise “anlamsal döngüler” olarak nitelenebilir. “Ortaya çıkan sözcük, taban anlamına geri döndükten sonra tabanının dilde kullanımdan düşmesine sebebiyet veriyorsa bu durum döngünün tamamlandığını gösterir” (Çelik, 2020: 18). Yukarıdaki bilgiler göz önüne alındığında “daz / daz ⇔ dazlak” eklenmesinde anlamsal döngünün tam olarak nihayete ermediği görülmektedir. Zira “dazlak” sözcüğü “daz” tabanının dildeki kullanım oranını sınırlandırır da onu tamamıyla kullanımdan düşürmemiştir. Bu durum, döngü sürecinin devam ettiğine işaret eder.

Aşağıda, bahsi geçen anlamsal döngü sürecinin nedenlerini ve işleyiş tarzını kavrayabilmek amacıyla “daz” ve “dazlak” sözcüklerinin kökenleri hakkında bilgi verilmiş, bu sözcüklerin Türkçenin tarihî kaynaklarındaki durumlarına göz atılmış, ölçünlü Türkiye Türkçesi, Türkiye Türkçesi ağızları ve çağdaş Türk lehçelerindeki konumları belirlenmeye çalışılmış, bu doğrultuda anlamsal döngüler ile “+IAk” eki hakkında birtakım tespitlerde bulunulmuştur. Çalışmanın, bahsi geçen sözcüklerle ilgili dilsel tartışmaları ve tahlilleri ortaya koyması, “+IAk” ekinin “türetme” işlevinden ayrılan “genişletme” işlevini gündeme getirmesi, genişletme eklerinin “anlamsal döngülerin” ortaya çıkışındaki rolünü bu yolla örneklendirmesi ve böylelikle alana katkı sunması amaçlanmaktadır.

DAZ VE DAZLAK SÖZCÜKLERİNİN ETİMOLOJİLERİ HAKKINDA

Clauson'un (1972: 570) “An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish” (EDPT) isimli sözlüğünde “taz” madde başı ile ilgili çeşitli açıklamalar ve çıkarımlar mevcuttur. Bu eserde “kel” anlamına gelen taz sözcüğünün genellikle “taz/taS” görünümünde ve birtakım genişletilmiş anlamlarıyla beraber ilgili modern dil gruplarında hayatta kalmış olduğundan bahsedilir. “An Etymological Dictionary of Altaic Languages”te “daz” sözcüğünün kökeni Ana Altaycadaki varsayımsal “t'efo” yapısına dayandırılır:

t'efo bald: Mong. *tar-; Turk. *dar (~-ā-); Kor. *tai- / t'ark. PMong. *tar- 1 bald 2 scab (on head) (1 лысый 2 парша): MMong. tarasun ‘bald, naked’ (HY 48), t'erya 1 (IM); WMong. tar 1, tarayai 2; Kh. tar ‘having sparse hair’ (БAMPC); Kalm. tar 1; Mongr. tarGā ‘chauve, rasé (tête), nu (terre)’. ◇ KW 380. Mong. > Yak. tarayaj, Dolg. tarakaj ‘bald’ (Stachowski 217). PTurk. *dar (~-ā-) bald (лысый): OTurk. taz (OUygh.); Karakh. taz (MK); Tur. daz; Az. daz; Sal. taz (CCЯ); MTurk. taz (Sangl.); Uzb. tōz; Uygh. taz; Krm. taz; Tat. taz; Bashk. taḍ; Kirgh. taz; Kaz. taz; KKalp. taz Nogh. taz; Khak. tas; Shr. tas; Oyr. tas; Tv. tas; Tof. tas.

◇ VEWT 467, EDT 570, ЭСТЯ 3, 124. Turk. > Hung. tar ‘bald’, see MNyTESz 3, 847. PKor. *tai- / t'ark 1 a bald head 2 cracks (on hands and feet, from cold) (1 лысая голова 2 трещины (на руках и ногах, от холода)): MKor. t'ark 2; Mod. tā-məri 1. ◇ Liu 185, KED 426. ‖ EAS 111, KW 380, SKE 250, Poppe 13. Despite Щербак 1997, 154 we cannot assume borrowing in Mong. from Turkic. Turkic has a secondary voiced d- (one of the cases of voicing in front of -f-); but a contamination of two roots is also not excluded: cf. also Mong. dar-gar, dars-gar

(L 233: darsa-yar) ‘rough, warped (of skin)’. Cf. also notes to *t’éra (~ -o) ‘eagle, vulture’ (Starostin vd., 2003: 1423).

Hasan Eren (1986), sözlüğünde konuyla ilgili olarak “saçı dökülmüş (baş), dazlak” şeklinde bir tanımlama verir ve ağızlardaki “dızlak” yapısının da aynı anlama geldiğini söyler (Eren 1986: 106),. “Daz” sözcüğünün bilimsel yayımlarda sıklıkla Moğolca “tar” ve “taraqai” ile birleştirildiğinden söz eder. Macarca “kel” anlamındaki “tar” sözcüğünün Çuvaş özellikleri taşıyan eski bir Türk dilinden alındığını belirtir. Eyüboğlu (1991) “daz: çıplak, saçsız, saç dökülmüş baş” şeklinde bir tanımlama verdikten sonra DLT’deki açıklamalar ve kullanımları sıralar (Eyüboğlu 1991: 171-172). Ardından Türkiye Türkçesi ağızlarındaki ilgili bazı kullanımları örneklendirir. Tietze (2002) “daz” madde başı altında “saçsız baş, kel” tanımlamasını verir ve sözcüğün kullanıldığı tarihî kaynaklardan örnekler gösterir (Tietze 2002: 570). Gülensoy (2007) “daz” sözcüğünü “kel, çorak” tanımlamasıyla açıklar (Gülensoy 2007: 270). “Eski Çuvaşça *tar> Macarca tar ‘kel, saçsız’” gelişimini gösterir ve başka birtakım kaynaklarda da belirtilen bu bilgiyi dikkatlere sunar. “Dazkırı” Türkçe yer adını “daz” sözcüğüyle kurulmuş bir yapı olması dolayısıyla örnek olarak gösterir. Kazakça “tarbaka” “kurbağa” (tar+bāka) ve Moğolca “tarbalci” “akbaba”<“tar” “kel”+“balci” “baş (=kel baş) kullanımlarının “tar” sözcüğüyle kurulmuş olduğuna dikkat çeker. Türkçenin diğer etimoloji sözlüklerinde de “taz/daz” sözcüğüyle ilgili olarak çoğunlukla benzer bilgiler tekrarlanır.

Eren (1986) “dazlak” madde başını “daz” madde başıyla birlikte ele alır ve “dazlak” için müstakil bir bilgi vermez (Eren 1986: 106). Eyüboğlu (1991) “dazlak” maddesini “saçsız baş, çıplak baş” şeklinde tanımlar ve “daz+lak” şeklinde bir tahlil yapar (Eyüboğlu 1991: 172). Nişanyan (n.d.) tarihî ve çağdaş kaynaklardaki ilgili kullanımlardan örnekler verdikten sonra “(<ET tazla-kelleşmek) <ET taz kel +IAk” şeklinde bir eklemleme önerisinde bulunur. Tietze (2002) “dazlak/dızlak” başlığı altında “başında veya tepesinde saç olmayan” tanımını verir. Onun önerdiği eklemleme şu şekilde gösterilebilir: “daz ‘kel, saçsız’; daz+IA- ‘saçları dökülmek, kelleşmek’ [+IA- ekinin isimlerden “bu gibi hale gelmek” manasında fiiller yapma niteliği vardır); daz+IA-k ‘kel, saçsız’ (Tietze 2002: 570). Benzer bir görüşte olan Gülensoy (2007) da “dazlak” maddesini “saçsız, kel” şeklinde tanımladıktan sonra (<ET taz+IA-k ‘sıfat yapan ek’) eklemlemesini verir (Gülensoy 2007: 270). Türkçenin etimolojik sözlükleri “dazlak” sözcüğünün nasıl tanımlanacağı konusunda büyük oranda hemfikirdir. Bu sözcüğün eklememesi ise çoğunlukla “taz/daz+IA-k” ya da “taz/daz+IAk” şeklinde gösterilmiştir.

“TAZ/DAZ” SÖZCÜĞÜ VE TÜREVLERİNİN TÜRKÇENİN TARİHİ KAYNAKLARINDAKİ DURUMU

Taz/Daz

EDPT’de sekizinci yüzyıl Uygur Türkçesine ait “kendilerinden beş bakır paralık at vergisi toplanan kişilerin yer aldığı bir liste”de bulunan şahıs isimlerinden “Çoba Yıkılmış” ve “Yıkılmış Taz” adlandırmalarının muhtemelen “Kel Yıkılmış” anlamına geldiği bununla ilgili farklı okumalar da yapılabileceği uyarısıyla birlikte verilir (Clauson, 1972: 570). Eğer bu okumalar doğruysa Eski Türkçede “taz” sözcüğüyle bir şahıs isminin bünyesinde “saçsız, kel” anlamıyla karşılaştığı söylenebilir.

On birinci yüzyılda DLT’de “taz” sözcüğü ve bu sözcükten türetilmiş başka birtakım sözcükler dikkati çeker. Bu sözlükte “taz” sözcüğünün kullanımları çeşitli cümlelerle örneklendirilmiştir.

Bu kullanımlardan biri “Taz keligi börkçike. [Kelin (dazlağın) gelişi börkçü dükkânıdır]” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 9) atasözü içinde kendine yer bulur. DLT’de bu atasözle ilgili şu şekilde bir açıklama mevcuttur: “Başka çaresi yok, kelini örtmek için oradan bir şey satın alması lazım. Yapması gereken şeyden kaçan için söylenir” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 245). Bu atasözünü, Abdülahad Nûrî “Kelin gelişi (insan yanına çıkması) başı örtülü olmaktadır” (Atlı, 2019: 2266) şeklinde ifade eder.

Aydemir (2013) Kaşgarlı Mahmud’un çağdaşı Yusuf Has Hacib’in “Tişide uwut kitti örtmez yüzün” ifadesini hatırlatarak DLT’deki “Taz keligi börkçige” atasözünün bu görüşü tasdik eder görüldüğünü fakat kişi kıyafetlerinde tesettürün Türklerin hayatına İslâmiyetle birlikte dâhil olduğunu ve dolayısıyla Yusuf Has Hacib’in söylediklerinin İslâmiyet’in etkisinin bir nişanesi olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Bundan yola çıkarak bir kişinin başının açık olması ya da saçlarının az olmasının da benzer şekilde sövmeyi ve onur kırmayı gerektirmediğini söyler. Aydemir (2013) “Kellik”in, Türk dünya görüşünde kınanılacak bir vaziyet olmadığını (Aydemir, 2013: 226), Ergun (2005), Ögel (2002) ve Beydilli’nin de (2005) belirttiği gibi tanrı kutunu sembolize ettiğini, olgunluk ve bilgelik göstergesi olduğunu dile getirir (Ergun, 2005: 79; Ögel, 2002: 77-87 ve Beydilli, 2005: 306-308). Ancak Türk atasözleri arasında kelliğin -birçok zaman mecâzî anlamda- bir aşağılama, bir kınama aracı olarak kullanılması, kellikten utanılması son derece yaygındır ve atasözlerinin de toplumsal bilinçaltının en önemli yansımalarından olduğu unutulmamalıdır. Toplum bir kavram üzerinden çok farklı bakış açılarını ifade edebilmektedir.

Örneğin Çelik (2016), “deliler”le ilgili atasözleri üzerine yaptığı çalışmada Türklerin delilere hem olumlu hem de olumsuz birçok sıfat yüklediğini ortaya koymuştur. Tıpkı “delilik”te olduğu gibi Türk toplumsal bilinçaltı “kellik”e de olumlu vasıflar yüklemiştir² ancak “kellik” hakkındaki olumsuz ön yargıları da çok fazladır. Tergip’in (2014) sıraladığı “Türk Atasözü ve Deyimlerinde Kötüleme İfadeleri” arasında “kellik”in de olduğu görülür. Türkiye Türkçesindeki ilgili atasözlerine göz atıldığında bu “kötüleme ve aşağılama” rahatlıkla görülecektir:

dazlayan daza düşer, kel başlı kıza düşer [evleneceği kişiyi seçmekte çok titizlik gösteren kimse, çoğu kez istemediği, beğenmediği bir kişiye düşer.]; kaz kazla, daz dazla, kel tavuk kel (topal) horozla [herkes kendi durumuna uygun gelen kişilerle anlaşıp arkadaşlık ederler.]; (birinin) keli görünmek [tkz. kusuru ortaya çıkmak.]; hem kel hem fodul [yetenekli olmadığı hâlde üstünlük taslayanlar için kullanılan bir söz]; iyilik et kele, övünsün ele [bir kişinin beğenilmeyen yönlerini düzelt, onu herkesin övüneceği duruma getir.]; kel başa şimşir tarak [birçok gereksinimi varken gereksiz özentisi ve gösterişle uğraşanlar için kullanılan bir söz.]; kel ilaç bilse kendi başına sürer [kendi işini halledemeyen kişiden aynı durum için yardım alınmaz.]; kel ölür, sırma saçlı olur, kör ölür badem gözlü olur [bir kimse veya bir şey yok olduğunda değer kazanır.]; keli körü toplamak [işe yaramaz kimseleri toplamak.]; kelin ayıbını takke örter [birçok kimsenin kusurunu zenginlik, makam vb. durumlar örter.]; kelin medarı olsa kendi başına olur [kendi işini halledemeyen kişiden aynı durum için yardım alınmaz.]; takke düştü, kel göründü [bir ayıbı örten şey ortadan kalktığı zaman gerçek ortaya çıkar.]; tut kelin perçeminden [tkz. çözümünü güçlük gösteren bir durum karşısında söylenen bir söz.] (Türk Dil Kurumu, n.d.).

O halde DLT’de yer alan “taz: kel çıplak” ve Oğuzların kullandığı ve Farsça kökenli bir sözcük olduğu düşünülen “tas: kötü olan her şey” sözcüklerinin anlamları, Aydemir’in (2013, 2017) belirttiği birtakım kullanımlarda gerçekten

² Eski Türklerde “kellik”; güç, zekâ, saflık, bilgelik, olgunluk ve kutsiyetle de ilişkilendirilmiştir. Orta Asya tarihinde kel-dazlak atalar vardır (Ergun, 2005: 79; Bolat, 2017: 210) Türk mitolojisinde kelliğe atfedilen olumlu özelliklere sahip kahramanlara dair farklı kaynaklarda pek çok farklı ize daha rastlanır (Örn. Tastarakay, Tazşa, Tazhanım, Kaldaz Hanım, Keley vb.). Ancak bunun yanında, misalen Keloğlan, Türk kültüründe kelliğe atfedilen olumlu özelliklerin pek çoğunu bünyesinde taşıyan bir karakter olmakla birlikte bazı masalların nihayetinde ödül olarak saçları sırmalaştırılır ve dazlıktan kurtulup adeta kıvandırılır. Yahut bizler, başardıklarıyla noksan niteliklerini örten Keloğlan’ı bundan böyle saçlı şekilde tahayyül etmeyi tercih ederiz (Şimşek, 2017: 46).

iç içe geçti ise bunun sebebi şekilsel benzerliğin yanında “dazlık” yani kelliğin Türk kültüründe “kötülenmeyle” doğrudan ilişkilendirilebilmesi olmalıdır.

Bir diğer örnekle de “Taz başı ajmuklandı. [Kelin başı bozuldu ve kelliği arttı]” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 137) cümlesinde karşılaşılr. DLT’de “ajmuk” maddesinde “beyaz şap” anlamı verildikten sonra “ajmuk taz” ifadesi geçer ve bunun “sanki kelin kafasına şap sürülmüştür” anlamına geldiği ifade edilir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 48). Clauson (1972) “ajmuklan-” fiilinin bir “hapax legomenon” olduğunu belirtir ve “kel adamın başı” anlamıyla birlikte ifadenin “sağlıksızlıkla” ilişkilendirilebileceğini söyler (Clauson, 1972: 27). Aydemir (2012) bu ifadeyi “saçkıran” hastalığıyla alakalı görür (Aydemir 2012: 341). Ögel (1991) ise söz konusu yapıyla ilgili saç olmanın ve kafası çok parlak olanlara “ajmuk taz” dendiğini söyler ve “başın şapla sıvanması” bağımlı kurar (Ögel, 1991: 281-283).

“Taz” sözcüğünün “saçsız, kel” anlamlarının yanı sıra genişletilmiş biçimleriyle başka kullanımlarının da olduğu DLT’de belirtilmiştir. Bu kullanımlar “taz köy”, “taz yir” ve “taz at” şeklindedir.

taz köy: boynuzsuz koyun (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 408).

Birçok kaynakta “taz köy” yapısı için DLT’de ifade edilen “boynuzsuz koyun” tanımlaması tekrarlanır. Bunlardan başka, örneğin Efe (2018) “Eski Türkçe Döneminde Hayvan Türlerinin Adlandırılması” isimli çalışmasında DLT’deki “taz at: alacalı at” tanımını da göz önünde bulundurarak “taz köy” ifadesini “alacalı, kel, boynuzsuz koyun” şeklinde tanımlamış ve bu isimlendirmeyi “Renklerine Göre Verilen Hayvan Adları” başlığı altında değerlendirmiştir (Efe, 2018: 334). Aydemir (2017) DLT’deki ‘taz’ sözcüğünün ‘daz, kel’ anlamı haricinde Oğuzlarca kullanılan “tas” sözcüğüyle bağlantılı ‘kötü, fena, hayâsız, fahişe, yosma’ anlamında örtmece bir sözcük olarak da kullanıldığını savunur. Dolayısıyla “taz köy” ifadesi için “kötü koyun, zayıf, cılız koyun” şeklinde bir tanımlama önerir (Aydemir, 2017: 51). Ancak “çıplak, kel” karşılığındaki “taz” sözcüğü, anlam itibarıyla “boynuzsuz” ifadesini karşılayacak niteliktedir ve ifadenin anlamının başka bir şekilde algılanması için net bir sebep yoktur. Ayrıca, Türkler “boynuzsuz” ve “kel” ifadeleri için ortak başka sözcükler de kullanmışlardır. “Tokluk”³, ve “sokar” sözcükleri buna örnekler (Ögel, 1991: 281-283).

³ Tokluk: Boynuzsuzluk. İnsan başının saçsız hayvanın boynuzsuz olması (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 205).

taz yir: çorak (bitkisi) az olan yer. (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 408).

Birçok kaynakta “taz yir” yapısı için DLT’de ifade edilen “çorak, (bitkisi) az olan yer” tanımlaması tekrarlanır. Clauson (1972) bu ifadeyi “çorak ve tuzlu toprak” şeklinde açıklar (Clauson, 1972: 570). Aydemir (2017) “taz” sözcüğünü “tas” sözcüğü ile ilişkilendirir ve “kötü” anlamına gelen bir ifade olduğunu vurgulayarak “verimsiz toprak, çorak yer” şeklinde bir tanımlama verir (Aydemir, 2017: 51). Bununla birlikte, aynı çalışmasında Aydemir (2017) “Toprağın verimliliği ile insanların saçlarının gürlüğü arasında bir ilginin kurulduğu DLT’den anlaşılmaktadır.” şeklinde bir yorum yapar (Aydemir, 2017: 48). “Taz yir” ifadesindeki kullanımın “kel” anlamındaki “taz” ile ilişkisi aşıkardır. “Saç çıkmayan” ve “ot bitmeyen” ifadeleri arasındaki anlam ilişkisi çok net bir şekilde görülebilmektedir. Dolayısıyla anlam ilişkisini başka yerde değil burada aramak gerekir. Keza Türkçenin daha ileriki dönemlerinde, hatta günümüzde dahi “daz”, “dazlak” ve “kel” ifadeleri bu yönden benzetmelerle yer isimlerinde kullanılmıştır. “Daz” sözcüğünün Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük’te (Türk Dil Kurumu, n.d.) birincil anlamı “dazlak” ve ikincil anlamı da “çıplak (toprak)” şeklindedir. Derleme Sözlüğü’ndeki anlamlarından biri “Otsuz, çıplak arazi, tepe” şeklinde kayıtlıdır. Bu yönelim yer adlarında da kendini gösterir. Bugün Türkiye’de çeşitli illerdeki yer adlarından olan “Daztepe”, “Dazlaktepe” ile “Keltepe” aynı anlamı ifade edecek şekilde kurulmuş adlardır. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te “kel” sözcüğünün mecaz anlamlarından biri “Çıplak (doğa)” şeklindedir (Türk Dil Kurumu, n.d.).

taz at: alacalı at. “taz at tawarçı bolmas” [alacalı at yük taşıyamaz çünkü kötü toynaklıdır] (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 408).

Çoğu kaynakta “taz at” yapısı için DLT’de ifade edilen “alacalı at” tanımlaması tekrarlanır. Clauson (1972) “taz” sözcüğünün 11. yüzyıl Hakaniye Türkçesindeki kullanımlarını örneklendirirken “taz at” kullanımının alışlagelmiş bir yapı olmadığını ve DLT’de geçen “taz at tawarçı bolmas” atasözündeki yapının hem “nalsız at” hem de “ayağı ağrımış at” anlamlarını sezdiğini belirtir (Clauson, 1972: 570). Sağol (1994) “taz at” ifadesinin “ayağında bir sakatlığı olan at, yumuşak, düz ayaklı at” anlamına gelebiliyor olacağını söyler ve bu ifadenin anlamını “alaca at” olarak görme eğiliminde olmadığını ifade eder (Sağol, 1994: 140). Söz konusu ifadenin ne anlama geldiğini kavrayabilmek için Clauson’un da işaret ettiği “ayağı nalsız at, ayağı ağrımış at” ifadesine odaklanmak fayda sağlayabilir gibi gözükmektedir. “Daz”- “çıplak” anlam ilişkisi açısından bakıldığında “ayağı çıplak at” yani “nalsız at” “daz” sözcüğüyle ifade ediliyor olabilir. [Çağdaş Türk Lehçelerinden Hakas Türkçesindeki “tazay-

” “ayakları açık vaziyette ayakta durmak” Arıkoğlu (2005) da “çıplak ayaklılık” bağlamında dikkati çeker.] Zira saha şartlarında çalıştırılan atlara nal takılmazsa ayakları incinebilir, acıyabilir ve ağrıyabilir (Arıkoğlu, 2005: 487).

Öte yandan Aydemir (2017) ise “taz” sözcüğünü “tas” sözcüğü ile ilişkilendirir ve bunun “kötü” anlamı taşıyan bir ifade olduğunu vurgulayarak “kötü at, tırnakları yıpranmış at” şeklinde bir tanımlama verir (Aydemir, 2017: 51). DLT’deki “tas” “kötü olan her şey” sözcüğü için verilen “Bu at tas tegül” Ercilasun ve Akkoyunlu, (2018) örneğine bakılacak olursa buradaki “tas” “kötü” sözcüğü doğrudan “at” ismiyle ilgili olarak kullanılmıştır ve bu kullanımın da böyle bir anlamsal iç içe geçmenin söz konusu olabileceğini düşündürdüğü belirtilmiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 143).

“Taz/Daz” sözcüğü yukarıdaki kullanımlar haricinde Türkçenin farklı tarihî dönemlerinde kullanılmamıştır. Janos Eckmann’ın bir 14. yüzyıl Harezmi Türkçesi eseri olan Nehcü'l-Ferâdîs ile ilgili çalışmasında eserde “taz” sözcüğünün geçtiği gösterilen cümlede bu sözcüğün yanına bir yıldız konulmuş ve “*Yazmada lar saçlıg, çekimleme yanlış?” şeklinde bir not düşülmüştür: “Çakır gözlüg bolğay, taz saçlıg bolğay...” [Çakır gözlü olacak, daz saçlı olacak...] (Eckmann, 2014: 277). Yine 14. yüzyıla ait Kısas-ı Enbiyâ’da (Türk Dil Kurumu, 1995: 1031) da “taz” sözcüğünün kullanımına rastlanır: “Pes Tanrı Taâlâ anın boyun altmış arşına erdirdi ve andan ileri başı buluda erer idi. Depesi taz olmuş idi”. Sözcük, 15. yüzyılda yazılmış Âşıkpaşazâde Tarihi’nde şu şekilde geçer: “Kimi dün gün dürişür mankır ister/ Yüler saçın sakal başın taz eyler” [Kimi gece gündüz çalışır mankır (para) ister / Saçını sakalını yolar, başını daz eyler.] (Giese, 1929: 62; Tietze, 2002: 570). Tarihi 6-8. yüzyıllara dayandırılan ve 15. yüzyılın ikinci yarısında yazıya geçirildiği tahmin edilen Dede Korkut Hikâyeleri’nde (Türk Dil Kurumu, 1995: 1031) “daz” sözcüğü “daz yir” ifadesinin içinde kullanılır: “Böyle diğec Beyrek yayı aldı çekdi, kabzasından yay iki para oldu. Götürdi önüne bıraktı, daz yirde turgay atmağa yahşı didi” [“Böyle diyince Beyrek yayı aldı çekti, kabzasından yay iki parça oldu. Kaldırdı önüne bıraktı, çıplak (çorak) yerde çayır kuşu vurmak için iyi dedi.”] (Ergin 1994: 143). 15. yüzyıla ait eserlerden Miftâhü'l-Lûga, Gülzâr-ı Tennûrî, Sıhahü'l-Acemî fi'l-Lûga; 16. yüzyıla ait eserlerden Şâmil'ül-Lûga, Et-Tuhfetü's-Seniyye, Babusü'l-Vâsıt, Lûgat-ı Ni'metu'llâh; 17. yüzyıla ait eserlerden Nuhbetü't-Tuhfe, Câmi'ül-Fâris; 18-19. yüzyıllara ait eserlerden Kamus Tercümesi ve Burhân-ı Kâtı Tercümesi gibi eserlerde “daz” sözcüğünün “kel” anlamıyla kullanıldığı “Tarama Sözlüğü” (TS) (Türk Dil Kurumu, 1995: 1031) aracılığıyla tanımlanabilmektedir. Berbercan (2020), 18. ya da 19. yüzyıllara tarihlenebilecek olduğunu belirterek incelediği “Kaşgar’dan Doğu Türkçesi Şiirler”in içinde, bünyesinde tekerleme-

gülmece nitelikleri bulunduran ve “daz” biri hakkında yazılmış bir manzumeyi de incelemiş, bunu “kel yergisi” ismiyle aşağıdaki şekilde yayımlamıştır. Bu manzume, “dazlık” ve “aşağılanma-kötülenme” ilişkisini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

diyārın kâşğar ey kac ħar taz / cihān bāğı-da sēn ħōş mu‘teber taz/ atañ kim-dür anañ kim-dür özüñ kim/ özüñ-niñ zātını bilmey nādān taz/ kelip yarkend yeride tuz nemek yép/ ‘akıde kıılmağan ey kūr-nemek taz/ taz çivinni qondurmas/ çivin taznı tındurmas/ taz dégenge téğmes/ başını kaşlap zeyikmes/ başı buqanınñ başı-dék/ boyını cuvaznıñ oqı dék/ kéçe bolsa yatalmaydur şafaq yegen kala dék/ taz çıktı çemen tağka yumulandı yantaqqa/ şüm taznıñ gıçek-leri yantaqnıñ çiçek-leri” [Memleketin Kaşğar, ey eğri eşek kel! / Dünya bağında sen hoş (ve) muteber (bir) kel(sin) / Baban kimdir? Anan kimdir? (Sen) kendin kim(sin)?/ Kendini bilmeyen cahil kel! / Gelip Yarkend yerinde tuz nemek (nimet) yiyip/ Namaz kılmayan ey nankör kel! / Kel, sineği kondurmaz;/ Sinek, keli durdurmaz;/ Kel denen (herife) değmez,/ (Kel) başını kaşyıp usanmaz. / Başı boğanın başı gibi,/ Boynu yayığın oku gibi,/ Gece olunca yatamaz, kabuk yiyen mal (sürü hayvanı) gibi,/ Kel çıktı çimene, dağa (tabiata); yuvarlandı kaktüse,/ Uğursuz kelin ...leri kaktüsün çiçekleri.”] (Berbercan, 2020).

19. yüzyıla ait Lehce-i Osmânî’de “daz” madde başı “sala illeti, da’ü’s-saleb” biçiminde tanımlanmışken “dazlak” madde başı için “asla, büsbütün açık baş olan, akra” tanımlaması yapılmıştır (Ahmed Vefik Paşa, 2000: 111). Kamûs-ı Türkî’de (KT) ise “taz” maddesi, “baş tepesinin saçsız olması, saçın dökülmesi, sal” şeklinde ifade açıklanmıştır. Yine bu eserde “taz” sözcüğü ile ilgili olarak “da’ü’ssa’leb ile tercemesi büyük bir hatadır, zira da’ü’s-sa’leb saç kıran denilen illettir, taz ise tabii bir haldir” denilmiş ve Lehce-i Osmânî’de yapıldığı düşünülen hata düzeltilmiştir (Şemseddin Sami, 2015: 1195). Aynı eserde “dazlak” sözcüğünün tanımlaması ise “başının tepesinde saç olmayan, başının tepesi çıplak, asla” şeklindedir (Şemseddin Sami, 2015: 240). Lehce-i Osmânî ve Kamûs-ı Türkî’de “taz” sözcüğünün “kellik” ismi, “tazlak” sözcüğünün ise “kel” sıfatıyla ilişkilendirilmiş olması dikkati çeker.

Tazar-

“Kelleşmek”. “Tazardı neñ [Nesne kelleşti]” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 254). “Taz” sözcüğünün ikincil anlamının “çıplak” biçimindedir. Bozkurt’un DLT çalışmasında da “tazar-” madde başının karşılığının “çıplaklaşmak, yalınlaşmak” şeklinde verildiği görülür (Bozkurt, 2016: 477). Aydemir (2017) her şeyin kelleşmeyeceğini ve bundan dolayı da bu ifadenin anlamının “nesne kötüleşti” şeklinde olması gerektiğini söyler (Aydemir, 2017: 50). Oysa nesnelere

“çıplaklaşabilir” ya da “yalınlaşabilir” [tazardı nēḡ. (Bir şey çıplaklaştı, yalınlaştı.)] (Bozkurt, 2016: 477). Dolayısıyla bu fiilin anlamını DLT’de ve başka pek çok kaynakta da belirtildiği gibi “kelleşmek, çıplaklaşmak, yalınlaşmak” olarak düşünmek gerekir. “+Ar-” eki “isimlerden genellikle oluş bildiren geçişsiz-dönüştü fiiller teşkil eden işlek bir ektir” (örn. köler-, tozar- ...) (Hacıeminoğlu, 1996: 150). “Taz+ar-” yapısında da böyle bir genişleme gerçekleşmiştir.

Tazgar- / Tazgır-

“Kelleşmek /(Baş) neredeyse kel olmak”. “Er başı tazgırdı. [Adamın başı neredeyse kel oldu]” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 284). Bu sözcük başka pek çok kaynakta da DLT’deki anlamıyla verilir. Aydemir (2017) sözcüğün “kelleşmek” anlamının sıhhatinin tartışmalı olduğunu söyler ve yine DLT’de yer alan “tezgın-” [dönmek, tavaf etmek, çevrilmek] sözcüğünden yola çıkarak DLT’deki cümlelerin “Er başı tezgındı” [Adamın başı döndü] biçiminde olabileceğini belirtir (Aydemir, 2017: 50). Oysa DLT’de verilen “kelleşmek, neredeyse kel olmak” anlamını esas almamak için açık bir sebep yoktur. Zira “+gAr-”, “+gIr-” ekleri “oluş bildiren geçişsiz fiiller” ortaya çıkarabilen eklerdir (örn. sütger-, tozgir-vb.) (Hacıeminoğlu, 1996: 152,153). “tazgar-” / “tazgır-” [kelleşmek/ neredeyse kel olmak] yapısında da buna uygun bir genişleme söz konusu olmuştur .

Tazla-

“Kel saymak, dazlak adını vermek”. “Ol anı tazladı [O onu kabak (kel) saydı ve ona dazlak adını verdi]” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 471). “Tazla-” fiili pek çok kaynakta DLT’deki anlamıyla yer alır. Eski Türklerde aşağılama için kullanılan kelimelere “+IA-” ekinin eklenmesiyle “kötüleme” anlamlı fiiller elde edilmiştir. Örneğin “ol anı itladı” “o ona sövüp hakaret etti ve onu köpek yerine koydu.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 126), “ol anı sığırladı” “o onu sığır saydı ve onlara mensup kabul etti.” Ercilasun ve Akkoyunlu (2018), “er uragutnı ekeledi” “adam kadına söverek onun kötü kadın olduğunu söyledi.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 134). Aydemir (2014) yukarıdaki fiilleri “başkalarına kötü söylemek” anlamlı fiiller arasında sıralar ancak bununla birlikte DLT’deki kimi “taz” sözcüklerinin “kötü, fena, namuzsuz” anlamlarına geldiği görüşünde olduğunu ifade eder (Aydemir, 2014: 22). Çünkü “tazla-” sözcüğünün yine DLT’de yer alan Farsça kökenli olduğu düşünülen “Tas: “Her şeyin kötüsü, bayağısı” yapısıyla bağlantılı olması gerektiğini düşünmektedir ve bu düşüncesini Türk dünya görüşüne göre kelliğin kınanılacak bir vaziyet olmadığı savına dayandırır (Aydemir, 2013: 226). Oysa yukarıda “taz” sözcüğünü ele

alırken de sıraladığımız, toplumsal bilinçaltını en açık şekilde temsil eden pek çok Türk atasözünde de görüldüğü gibi kelliğe atfedilen olumlu özelliklerin dışında Türk kültüründe kelliğin “kötüleme” ve “aşağılama” aracı olarak kullanılması son derece yaygındır. Hatta “kellik” bu türden “kötülemeler” için seçilen simgelerin başlıcalarındandır. Bu noktada “tazla-” fiilinin anlamında “taz” “çıplak, kel” ve “tas” “kötü olan her şey” sözcüklerinde varsayılan iç içe geçmişlik gerçekten söz konusu olmuşsa bile bunun kaynağının Türk toplumsal bilinçaltında yer alan “kellik”le ilgili “kötülenmeye” dair yerleşmiş ön yargılar ve bahsi geçen sözcüklerin biçimsel benzerliğinin birleşimi olmasının çok daha muhtemel görüldüğünü tekraren vurgulamakta fayda vardır. Bununla beraber “ıtlı-”, “sığırlı-”, “eekle- vb.” yapılarının köklerinde de olduğu gibi toplumsal bilinçaltında “aşağılama, kötüleme” ile ilişkili olarak görülen “kel” anlamındaki “taz” sözcüğünden doğrudan bu türden bir “aşağılama” fiili türetilmesi için bir engel de yoktur. “dazla-” fiilinin kullanıldığı “Dazlayan daza düşer, kel başlı kıza düşer” atasözünde toplum bilinçaltının “kellik” ile “dazla-” fiili ve “kötüleme” arasında kurduğu bağ apaçık şekilde görülmektedir. Bu atasözünde “dazla-” “güç beğenmek” anlamına gelir.

Tazlak / Dazlak

Bu sözcüğün tahlili ilgili çalışmalarda çoğunlukla “taz/daz+IA-k” ya da “taz/daz+IAk” şeklinde gösterilmiştir. Karadoğan (2004) ek birleşmelerinin sebeplerini açıklarken “birden fazla yapım ekiyle türetilmiş kelimelerde birinci yapım ekli kısmın kullanımdan düşmesi” maddesi altında “dazlak” kelimesini örnek göstermiş ve buradaki birleşik ekin oluşumunu “daz+la-k>daz+lak (dazla-fiili zamanla unutulduğu için)” şeklinde açıklamıştır (Biray ve Keskin, 2015: 113). “Tazla-” fiilinin aşağılama ifade etmek üzere “birini kel saymak, dazlak adını vermek” anlamına geldiği yukarıda belirtilmişti. “+IAk” ekinin yapısındaki “+IA-” ve “-k” birleşiminden çeşitli insan tiplerini belirten aşağılayıcı anlamda sıfatlar türetildiğine göre (Korkmaz, 2007) sözcüğün tabanındaki bu “aşağılama” anlamı devam ettirilerek yeni bir sıfat türetilmiş olabilir (Korkmaz, 2007: 50). Bununla birlikte, “tazla-” fiili için “kelleşmek” karşılığı da kaynaklarda gösterilmiştir (Tietze, 2002: 570; Nişanyan Sözlük, n.d.).

TS’de sözcüğün ilk anlamı “saçsız, kel” (Türk Dil Kurumu, 1995: 1032) şeklinde verilir. Bu anlamın 15. yüzyıla ait Tuhfetü’l-Letâif’teki kullanımını aşağıdaki şekildedir: “Şol tazlak mel’unlar, Muhammed dini düşmanları kim sığır gibi yirler, ayu gibi kalkışurlar” (Türk Dil Kurumu, 1995: 1032). Yine 15. yüzyıla ait Kâbusnâme Tercümesi’nde ise şu şekilde kullanılır: “ve başınun önü dazlak ola” (Türk Dil Kurumu, 1995: 1032). Sözcüğün; 16. yüzyıl eserlerinden

“Şâmil'ül-Lûga”, “Lûgat-ı Ni'metu'llâh”, Babusü'l- Vâsıt, 18. yüzyıl eserlerinden Kanunu'l-Edeb, 19. yüzyıl eserlerinden “Kâmûs-ı Osmânî” gibi çalışmalarda da “saçsız, kel” anlamıyla kullanıldığı TS (Türk Dil Kurumu, 1995) aracılığıyla takip edilebilmektedir.

TS'de sözcüğün ikincil anlamı ise “üzerinde ot bitmemiş (yer)” (Türk Dil Kurumu, 1995: 1032) şeklinde gösterilmiştir. Sözcüğün; 15. yüzyıla ait “Terceman”, 16. yüzyıla ait “Et-Tuhfetü's-Seniyye”ve “Kitâb-ı Bahriye” gibi çalışmalarda “üzerinde ot bitmemiş (yer)” anlamıyla kullanıldığı da yine TS (Türk Dil Kurumu, 1995: 1032) aracılığıyla takip edilebilmektedir. Örneğin 16. yüzyıla ait Kitâb-ı Bahriye'de sözcüğün kullanımı şöyledir: “ve ol sunun kara yel tarafı bağlar bahçalardur ve şuluk dazlakdur” (Tietze, 2002: 570).

“TAZ/DAZ” VE “TAZLAK/DAZLAK” SÖZCÜKLERİNİN ÖLÇÜNLÜ TÜRKİYE TÜRKÇESİ, TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI VE ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇELERİNDEKİ DURUMU

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (GTS) (Türk Dil Kurumu, n.d.) “daz” “1. sıfat, halk ağzında Dazlak; 2. sıfat, halk ağzında Çıplak (toprak)” şeklinde; “dazlak” ise “sıfat Başında saçı olmayan (kimse, baş), daz” şeklinde kayıtlıdır. Görüldüğü üzere ölçünlü Türkiye Türkçesinde bu sözcükler birbirleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ölçünlü Türkçedeki kimi kullanımlarda “daz” için “doğuştan ya da tabii sebeplerden dolayı kel”; “dazlak” içinse “sonradan kel haline getirilmiş, dazlaştırılmış kel” ayrımı sezilse de hem ölçünlü Türkçede hem de Türkçenin tarihî dönemlerinde böyle bir ayrıma gidilmeksizin “taz/daz” ile “tazlak/dazlak” sözcükleri birbirlerinin yerine de kullanılabilmiştir.

Nişanyan Sözlük'te de (NS) belirtildiği gibi ölçünlü Türkiye Türkçesinde “dazlak” sözcüğü yeni bir anlam daha kazanmıştır: “(Almanya'da) Neo-nazi serseri” (Nişanyan Sözlük, n.d.). Bu kullanım daha geniş anlamda “Saçını isyan, ırkçılık veya anarşinin sembolü olarak kazitan ve genellikle şiddet yanlısı bir grup ya da çete mensubu olan antisosyal kişi” olarak tanımlanabilir. Türkçeye, yabancı dil kaynaklı olarak giren bu kullanımı karşılamak için “kel”, “daz” vb. sözcüklerin değil de “dazlak” sözcüğünün tercih edilmiş olması akla tekrar “saçın sonradan kel hale getirilmesi”ni ve “dazlak” isminin kendisinden türediği “tazla-” fiiline yüklenen “kelleşmek” anlamını getirmektedir. Bununla birlikte “+IAk” ekinin yapısındaki “+IA-” ve “-k” birleşiminden çeşitli insan tiplerini belirten aşağılayıcı anlamda sıfatlar türetilmesi de bu kullanımın tercih edilmesine etkide bulunmuş olmalıdır. Zira toplum, diğerlerinin haklarını umursamayan, antisosyal birey ya da gruplara karşı olumsuz bir bakış açısına sahiptir ve bu türden “kınama, aşağılama, küçümseme” anlamlı yapılarla söz konusu bakış açısı ifade edilmiş

olur. “Taz/daz” ile “tazlak/dazlak” sözcükleri her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılabilse de böyle sezdiriler, bahsi geçen sözcüklerdeki anlamsal döngü aşamalarının henüz nihayete ermediğini bir kez daha göstermektedir. Mezkûr sözcükler birbirlerinin yerine kullanılabilmesine göre anlamsal döngü süreci başlamıştır ancak genç sözcük “dazlak”, tabanı “daz” sözcüğünü henüz kullanımdan tamamen düşürmediğine göre zayıflamış da olsa hala bir anlamsal fark taşıyor olmalıdır.

“Taz” sözcüğü “Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü”nde (DS) (Türk Dil Kurumu, n.d.) “Çıplak, saçsız baş” [*Bornova -İzmir] tanımlamasıyla yer alır ve [-> tazlak] şeklinde bir de yönlendirme içerir. “Tazlak” sözcüğü de aynı şekilde “Çıplak, saçsız baş” [*Bornova -İzmir] tanımlamasıyla kendine yer bulur. Sözcüğün “daz” biçiminin ise DS’de (Türk Dil Kurumu, n.d.) farklı pek çok tanımlaması vardır. Bunların tümünün “kellik” ya da “çıplaklık”la bağlantılı olduğu görülür. Bu tanımlamalar şöyledir:

“Kellerin başında kellikten geri ye kalmış izlere denir: Çoğu gitti azı kaldı, keli gitti dazı kaldı.” [Elbistan -Maraş; Yendiğin *Ilgın -Konya]; “Saçsız baş, kel.” [*Edremit -Balıkesir; *Düzce -Bolu; -Sinop ve çevresi; -Amasya; *Zile -Tokat; Bayburt, İrişli *Sarıkarnış, *İğdir -Kars; -Van; *Kilis -Gaziantep; *Divriği -Sivas; *Ayaş -Ankara; *Pınarbaşı -Kayseri; *Bor -Niğde; -Adana; *Karaağaç -Tekirdağ]; “Otsuz, çıplak arazi, tepe” [Çelik *Besni -Malatya; Önsen, Bertiz -Maraş; *Akdağmadeni -Yozgat; Başlamış *Dört Yol -Hatay; *Osmaniye -Adana]; “Kadının cinsiyet organı” [Ortaköy *Şarkışla -Sivas; -Yozgat; Köşker -Kırşehir; Civanyaylağı -İçel]; “Kel çıplak” [Elazığ ve Yöresi]; “Kel” [Erzurum].

“Dazla-” fiili farklı anlamlarla DS’de (Türk Dil Kurumu, n.d.) mevcuttur. Bunlardan “ayıplamak, kınamak” anlamlı olan yapı, “başkalarına kötü söyleme” niteliği taşıyan “Kel saymak, dazlak adını vermek”⁴ anlamlı “tazla-” fiiliyle doğrudan bağlantılı olmalıdır. “Dağlamak” anlamlı “dazlamak” sözcüğü için Güvenen (2017) “-ğ->-z-”, “dağlamak>dazlamak” değişiminin söz konusu olduğunu söylemiştir (Güvenen, 2017: 140). “Kızartmak” anlamında da “dağlamak” bağlantısı sezilmektedir. “Kaçmak” anlamlı “dazlamak” ise aynı sözlükte yine aynı anlamla yer alan “dazmak” yapısıyla ilişkilidir. DS’deki (Türk Dil Kurumu, n.d.) anlamlar şu şekilde sıralanabilir:

“Ayıplamak, kınamak” [Bayat *Emirdağ -Afyon; *Alaşehir -Manisa; *Üsküdar -İstanbul; -Kastomonu; *Gürün -Sivas; -Kayseri; *Bor -Niğde]; “Dağlamak: Sığırın ayağına mih batmış, çıkarıp dazlatmalı.” [Aliköy *Çaycuma

⁴ Yahut “tas+IA-” “Kötülüğe nispet etmek” (Aydemir, 2017: 51).

-Zonguldak]; Kızartmak, kebab yapmak [Karabüzey -Kastamonu Küçükisa; *Zile -Tokat]; Kaçmak [*Ulubey -Ordu] (Türk Dil Kurumu, n.d.).

“Dazlak” sözcüğü için DS’de (Türk Dil Kurumu, n.d.) “[-> daz(I) -3]” yönlendirmesi ile beraber muhtelif anlamlar söz konusudur. Sözcüğün ağızlarda da çıplak arazi ve tepeleri tasvir etmek için kullanılması dikkat çekmektedir. “+IAK” eki hayvan adları yapımında ve özellikle kuş adları yapımında kullanılır (Tietze, 2002: 22). Anadolu ağızlarında da bu ekin kullanıldığı kuş adları mevcuttur (Örn. baatlah, bartlak, boğartlak, boğurtlak, kamalak vb.) (Mutlu, 2013: 52). Leylek anlamı “dazlak” sözcüğü de bunlardan biridir. Kendisine atfedilen olumlu özelliklerin dışında Türk kültüründe kelliğin “kötüleme” ve “aşağılama” aracı olarak da sıklıkla kullanıldığı yukarıda örneklerle belirtilmişti. Bu kötülemelerden bir kısmı “kellik” ve “utanmazlık” ilişkisi üzerinedir. DLT’de yer alan “Çakşak üze ot bolmas, çakrak bile uwut bolmas”⁵ “Dağın taşlık yerinde ot yoktur, kel adamda ise haya yoktur” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 205) atasözü bu ilişkiyi açıkça göstermektedir. “Kaba adam, terbiyesiz” anlamı “dazlak” sözcüğü bu anlayıştan yola çıkılarak oluşturulmuş olmalıdır. Yine “ayı” anlamı dazlak sözcüğü de kabalık bağlamıyla alakalı bir örtmece sözcük olabilir⁶.

“Otsuz, çıplak arazi, tepe” [Körküler *Yalvaç -Isparta; Yayla *Tefenni -Burdur; *Akyazı çevresi -Kocaeli; -Giresun; Aşudu *Darende -Malatya; Hamurcu *İncesu -Kayseri; Bayağşar, Elmasun *Çumra, Botsa -Konya; Isırganlı -Adana; Gezende -İçel]; Ayı [-Kütahya; -Balıkesir]; Leylek [Bursa]; Ham meyve [Kayseri]; Bir kısmı hafifçe yanmış şey [Çepni *Gemerek -Sivas]; Kaba adam, terbiyesiz: Bir türlü yola geleceği yok, dazlak adamın biri [*Çarşamba köyleri -Samsun; *Nizip -Gaziantep] (Türk Dil Kurumu, n.d.).

⁵ Bu atasözündeki “çakrak” sözcüğünün aktarımı ile ilgili muhtelif görüşler vardır. Bu atasözünün “dağ çakşağında ot olmaz, çıplakta utanma olmaz” ve “dağ çakşağında ot olmaz yaşak kişide ar olmaz” vb. aktarımları mevcuttur. Aydemir (2012: 28; 2017: 51) önceleri “dağ çakşağında ot, başı açıkta haya olmaz” şeklinde açıkladığı bu atasözünü daha sonra yaptığı çalışmalarında “dağ çakşağında ot, mutribe, muganni ve rakkasta uwut/ utanma olmaz” şeklinde aktarmıştır. Aydemir’e göre kellekle utanmazlığın bağdaştırılması Türk düşünce dünyasıyla uyumsuz. Aynı bakış açısı doğrultusunda “tazla-” fiilini de “taz” “kel, çıplak” kelimesi yerine “tas” “bir şeyin en kötüsü” sözcüğüyle ilişkilendirdiğinden de yukarıda bahsedilmiştir.

⁶ “Ayı” sözcüğü ile “kabalık” arasındaki ilişki ölçünlü Türkçede de mevcuttur. GTS’de (Türk Dil Kurumu, n.d.) “ayı” sözcüğünün ikincil anlamı “kaba saba olan insanlar için kullanılan bir seslenme sözü” biçimindedir.

“Dazlak” sözcüğünün çağdaş Türk lehçelerindeki karşılıkları şu biçimdedir: Azerbaycan Türkçesinde “daz”; Başkurt Türkçesinde yaltas, kak baş(lı), yaltır baş(lı); Kazak Türkçesinde “taz”, “jaltır bas”; Kırgız Türkçesinde “taz”, “kal”; Özbek Türkçesinde “käl”, “taz”; Tatar Türkçesinde “piläş”, “takır başlı”, “yaltır başlı”; Türkmen Türkçesinde; “kel”, “takır kelle” ve Uygur Türkçesinde “taz”, “aydinvaş”, “kaşkıvaş” (Ercilasun, 1991: 153).

“Taz/daz” sözcüğünün türevleri de çağdaş Türk lehçelerinde çeşitli şekillerde kendilerine yer bulmuştur. Örneğin: Altay Türkçesinde “taza-” “kel olmak”; “tazada” (“tazat-” fiilinden zarf-fiil) “çaçın tazada kayçı saldı” “saçını kökünden kazıdı”; “tazat-” “kelleştirmek (Gürsoy Naskali ve Duranlı, 1999: 171). Azerbaycan Türkçesinde “daz” “daz”; “dazay”: “1.tahsilsiz, öğrenimsiz. 2.Görgüsüz, kaba”; “dazbaş” “dazlak”; “dazlanma” “1.kelleşme 2.kıraçlaşma 3.Yaprakları dökülme”; “dazlanmag” “kelleşmek”; “dazlaşdırmag” “1.kelleştirmek 2.kıraçlaştırmak 3.çıplaklaştırmak”; “dazlaşma” “1.kelleşme 2.kıraçlaşma 3.Yaprakları dökülme”; “dazlaşmag” “1.kelleşmek 2.kıraçlaşmak 3.çıplaklaşmak”; “dazlaşmış” “dazlak, kel” (Akdoğan, 1999: 180). Hakas Türkçesinde “tazar-” “kelleşmek”; “tazart-” “kelleştirmek”; “tazarta” “dazlak şekilde, kel gibi”; “tazay-” “ayakları açık vaziyette ayakta durmak” (Arıkoğlu, 2005: 487). Tuva Türkçesinde “das” “akbaba”; “tas” 1.“kel, dazlak” 2. “çıplak, ağaçsız” 3. çok güzel, mükemmel”; “tastaar” “tüyleri dökülmek”; “tazarar” “kelleşmek” (Arıkoğlu ve Kuular, 2003: 106). Saha Türkçesinde “tarağay” “dazlak” (Vasiliev, 1995: 61). Yeni Uygur Türkçesinde “taz” “1.kel 2.Uyuz”; “tazkara” “anka”, “korultaz” “anka” (Necipoviç, 1995: 244, 395, 396).

“TAZ/DAZ”, “TAZLAK/DAZLAK”, “+IAK” EKİ VE ANLAMSAL DÖNGÜLER

İsimden fiil yapan “+IA-” ekiyle fiilden sıfat yapan “-k” ekinin içe içe geçmesinden müteşekkil bir birleşik ek olan +IAk eki, kaynaşmaya uğramasının ardından özel bir nitelik kazanarak insan tiplerini belirten aşağılayıcı anlamda sıfatlar ortaya çıkarmıştır (Korkmaz, 2007: 50). NS’de (Nişanyan Sözlük, n.d.) birkaç örnekte kusur sıfatları kuran bu ekin yoksunluk bildiren sıfatlar türeten müstakil bir ek olma eğilimi gösterdiği belirtilir. Banguoğlu (1990) da ekin insan tipleri belirten aşağılama anlatımıyla sıfatlar yapma niteliğini vurgular (Banguoğlu, 1990: 187). Bu ekin, toplumun yaşam tarzına aykırı hareketleri yahut fiziksel kusurları belirten sıfatların üzerine geldiğinde fonksiyon değiştirebildiğine dair görüşler de vardır (Çelik, 2020: 90). H. İbrahim Delice (2000) genişletme ekleri hakkında “işlevi sözlükbirimlerin çeşitli kavramlarla ilgi kurmasını sağlayarak onları genişletmektir; ki bu, onların ne kavram alanı ne

görevini değiştirir ne de başka bir sözlükbirimle bağlantı kurmasını sağlar” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu ekler; yeni sözcükler türetmedikleri, onları kapsamı kendileriyle sınırlı kalan⁷ (Gülsevin, 2004: 1280) çeşitli anlam ilaveleriyle genişlettikleri için (Delice, 2012: 92) işlev kaybına uğramaya, türetme eklerine oranla daha fazla eğilimlidir. Dolayısıyla anlamsal döngülere de daha fazla sebebiyet verir (Çelik, 2020: 44).

Çalışmanın “giriş” kısmında “taz / daz ⇔ dazlak” eklemlenmesinde anlamsal döngü sürecinin başlamış olduğundan ancak henüz nihayete ermediğinden söz edilmişti. “Türkiye Türkçesinde Anlamsal Döngü ve Döngülü Sözcük Örnekleri” (Çelik, 2020) isimli çalışmada “yoksunluk, aşağılama, küçük görme vb. bildiren sıfatlar türetme işlevi bulunan ‘+IAk’ ekinin leksik olarak “yoksunluk bildirme vb.” kavram dairesini çağrıştıran anlamları bünyesinde taşıyan sıfat tabanlarına eklendiğinde, bu sözcükleri aşağılama, küçük görme vb. anlamlarıyla genişlettiği, yani bir genişletme eki görevi gördüğü, dolayısıyla da ekin bu işlevli kullanımlarının, türetme eki olarak değil, genişletme eki olarak kabul edilmesi gerektiği” düşüncesi savunulmuştur.

Şu da belirtilmelidir ki +IA-k eki ‘dişlek, götlek, ödle vb.’ yapılarda tarz olarak aşağılama belirtirken aynı zamanda bu yapıların kök anlamlarından farklı anlama gelen sıfatlar da türetmiş yani türetme eki olarak görev almıştır (örn. diş: çene kemiklerinin üstüne dizili, ısırıp koparmaya ve çiğnemeye yarayan sert, beyaz organlardan her biri; dişlek: dişleri dışarıya doğru çıkık olan kimse) (Nişanyan Sözlük, n.d.). Ancak ‘aylak’ ve ‘dazlak’ gibi örneklerin kimi kullanımlarında +IA-k eki yalnızca ‘aşağılama’ ifade eder, farklı bir sözcük türetmez (örn. daz=dazlak; dazlak=daz) (Nişanyan Sözlük, n.d.) (Çelik, 2020).

Sosyal psikoloji, toplumsal hayat tarzına mugayir davranışları ya da fiziksel kusurları kötülemeyi, aşağılamayı veya küçümsemeyi normalleştirebilmektedir. Bunun sonucunda söz konusu bakış açısını yansıtan kullanımlar sıradanlaşır. Leksik olarak ‘yoksunluk bildirme, toplum hayat tarzına aykırı davranış ifade etme vb.’ anlam yapısını bünyesinde barındıran tabanlara “yoksunluk, aşağılama, küçük görme vb. bildiren sıfatlar meydana getirme işlevi bulunan” +IAk eki, bu bakış açısını öne çıkarmak ve vurgulamak adına getirildiğinde, zamanla ekin bahsi geçen fonksiyonu bu sıradanlaşma dolayısıyla silikleşir ve ardından tamamen yitilir. “Taz / daz ⇔ tazlak/ dazlak” gelişiminde silik de olsa söz

⁷ Gülsevin (2004: 1280) ‘kategori ekleri’ adını verdiği ulamı açıklarken bu ifadeyi tercih etmiştir.

konusu farklılık zaman zaman kendini belli eder. Aynı genişlemenin “*ay ⇔ aylak” sözcükleri için de söz konusu olması muhtemeldir.

“Aylak” sözcüğüyle ilgili olarak⁸ en çok benimsenen görüş onun “ayla-” fiilinden türediğidir. “Ayla-” fiilinin <*āy- isminden türediğini söyleyen görüşle birlikte bu fiilin <*āy- fiil kökünden nötr işlevli -IA- fiilden fiil ekiyle türetildiği yönünde görüşler de mevcuttur (Kaman, 2020: 169). Bu noktada fiilin kökeninin, kullanımı oldukça kısıtlı olan ve hatta birtakım kullanımları “-AIA-” ekiyle karıştırılan (Banguoğlu, 1990: 278; Korkmaz, 2007: 125,126; Hacıeminoğlu, 1991: 113) nötr işlevli “-IA-” ekiyle ve dolayısıyla da bir fiil tabanıyla ilişkili olması görüşündense Türkçenin en sık kullanılan eklerinden biri olan isimden fiil yapan “+IA” eki ile, dolayısıyla da bir isim tabanıyla ilişkili olması görüşünün doğruluğunun çok daha muhtemel olduğu görülmektedir. “Ayla-” fiilinin isimden türediğini söyleyen görüşler, ayın kendi etrafında dönmesiyle ilgili bir ilişki kurarak bu görüşlerini temellendirirler. Bunun yanında, bu fiilin yapısıyla ilgili olarak Gülensoy’un (2007: 407) “haylaz” sözcüğünün kökenini açıklarken gösterdiği *<ay “boşta gezen” *ay+la- “boşta gezmek, dolaşmak” çözümlemesi dikkate değerdir. Söz konusu çözümleme doğrultusunda düşünüldüğünde bu yapılarla ilgili olarak da tıpkı “taz / daz ⇔ tazlak / dazlak” yapılarındakine benzer bir anlamsal döngüden bahsetmek mümkündür (Çelik, 2020: 91).

Bu noktada, hem “taz / daz ⇔ tazlak/ dazlak” hem de “*ay ⇔ aylak” örneklerinde bir anlamsal döngü sürecinin söz konusu olmasında “+IAk” ekinin, kimi kullanımlarda “türetme eki” olarak değil de “genişletme eki” olarak işlev görebilmesinin temel etken olduğu çıkarımı üzerine düşünülmelidir.

SONUÇ

Türkiye Türkçesinde her ikisi de “başında saçı olmayan (kimse, baş)” (Türk Dil Kurumu, n.d.) anlamlarıyla kullanılan “daz” ve “dazlak” sözcüklerinin kökeninin Ana Altaycadaki varsayımsal “t’efo” yapısına dayandığı belirtilmektedir. Türkçenin etimoloji sözlüklerinde “taz/daz” ve “tazlak/dazlak” sözcükleriyle ilgili olarak çoğunlukla benzer bilgiler tekrarlanır ve “tazlak/dazlak” sözcüğü genellikle “taz/daz+IA-k” ya da “taz/daz+IAk” şeklinde tahlil edilir.

⁸ “Aylak” sözcüğü hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Kaman, S. (2020). Aylak sözcüğü üzerine. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 21, 149-174. <https://doi.org/10.30767/diledeara.673285>

DLT’de “taz” sözcüğü, “saçsız, kel” anlamlarının yanı sıra genişletilmiş biçimleriyle başka kullanımlarla da yer alır. Bu kullanımlar “taz köy”, “taz yir” ve “taz at” biçimindedir. Bahsi geçen yapılarla ilgili DLT’de verilen anlamların dışında farklı anlamlandırma görüşleri söz konusu ise de “taz köy” için verilen “boynuzsuz koyun” ve “taz yir” için verilen “çorak, bitkisi az olan yer” karşılıkları Türk dilindeki başka kullanımlar aracılığıyla büyük oranda doğrulanabilmektedir. Fakat “taz at” ifadesinin DLT’de belirtilen “at donu” bildirme anlamı şüphelidir. Bu konuda muhtelif görüşler mevcut olmakla beraber bu görüşler arasında “nalsız at, ayağı çıplak at” görüşü bilhassa dikkat çekicidir. “Taz” sözcüğünün türevlerinden “tazar-”, “tazgar-/tazgır-”, “tazla-/dazla-” ve “tazlak/dazlak” gibi sözcükler hakkında da yine fikir birliği mevcut değildir. DLT’de karşılığı “kelleşmek” olarak gösterilen “tazar-”, “taz” kelimesinin yan anlamıyla bağlantılı “yalınlaşmak, çıplaklaşmak” olarak da algılanabilir. Yine DLT’de anlamı “kelleşmek / (baş) neredeyse kel olmak” olarak gösterilen, yapı ve anlamı hakkında kimi farklı ifadeler ortaya konan “tazgar-” / “tazgır-” fiillerinin DLT’deki anlamını esas almamak için açık bir sebep yoktur. Zira “+gAr-”, “+gIr-” ekleri “oluş bildiren geçişsiz fiiller” ortaya çıkarabilen eklerdir “tazgar-”/“tazgır-” yapısında da buna uygun bir genişleme söz konusu olmuştur. Bazı çalışmalarda, DLT’deki anlamı “kel saymak, dazlak adını vermek” şeklinde gösterilen “tazla-” fiilinin kötüleme amaçlı kullanımı göz önüne alınmış ve Türk kültüründe “kellik”e yüklenen olumlu ve kutsî özellikler değerlendirilerek bu sözcüğün anlamının “kellik” ile ilgili olamayacağını söyleyen savlar üretilmiştir. Oysa toplum bir kavram üzerinden çok farklı bakış açılarını ifade edebilmektedir ve kelliğe atfedilen olumlu özelliklerin dışında Türk kültüründe kelliğin “kötüleme” ve “aşağılama” aracı olarak kullanılması son derece yaygındır. Hatta “kellik” bu türden “kötülemeler” için seçilen simgelerin başlıcalarındandır. Dolayısıyla benzer diğer yapılarda da görüldüğü gibi “taz” sözcüğünden doğrudan bir “aşağılama” fiili türetilmesi için bir engel yoktur.

Çalışmalarda “tazla-” fiilinin “kelleşmek” karşılığında da bahsedilmiştir. “Tazlak/Dazlak” sözcüğünün Türk dilinin tarihî kaynaklarındaki kullanımlarına bakıldığında bu sözcüğün “saçsız, kel” ve “üzerinde ot bitmemiş (yer)” anlamlarında kullanıldığı fark edilir. “Daz” sözcüğünün ölçünlü Türkiye Türkçesindeki karşılıkları da yine “dazlak” ve “çıplak toprak” olarak karşımıza çıkar. “Dazlak” sözcüğünün karşılığı olarak da “başında saçı olmayan (kimse, baş), daz” tanımlaması görülür.

Bazı kullanımlarda “daz” ve “dazlak” sözcükleri arasında “doğuştan kel olma” ve “sonradan kelleşme” üzerinden küçük anlam farklılıkları sezdirilse de hem ölçünlü Türkçede hem de Türkçenin tarihî dönemlerinde böyle bir ayrıma

gidilmeksizin “taz/daz” ile “tazlak/dazlak” sözcükleri birbirlerinin yerine de kullanılabilmiştir. Türkiye Türkçesinde “dazlak” sözcüğü yeni bir anlam daha kazanmıştır. Bu anlam geniş anlamıyla “Saçını isyan, ırkçılık veya anarşinin sembolü olarak kazıtan ve genellikle şiddet yanlısı bir grup ya da çete mensubu olan antisosyal kişi” olarak tanımlanabilir. Yabancı dil kaynaklı bir kavram olarak dile giren bu terimi karşılamak için “daz” veya “kel” değil de “dazlak” sözcüğünün tercih edilmiş olması “tazla-” fiili kaynaklı “sonradan kelleşme” anlamı ve “+IAK” ekinin yapısındaki “aşağılama” anlatımı katma niteliğiyle alakalı olmalıdır.

“Daz” sözcüğü ve türevlerinin Anadolu ağızlarındaki kullanımlarına bakıldığında çoğunlukla “kellik” ya da “çıplaklık”la bağlantılı anlamlarla karşılaşılır. Bununla beraber başka yan anlamlara yönelik türetimler de söz konusu olmuştur. Sözcüğün çağdaş Türk lehçelerindeki gelişimine bakıldığında (Çağdaş Türk lehçelerindeki karşılıklar için bk. Ercilasun, 1991: 152,153) diğer pek çok lehçede “taz/daz yapısının /+IAK/ eki almamış biçimlerinin yaygın olduğu görülmektedir (Çelik, 2020: 93).

Hem “taz/daz ⇔ tazlak/ dazlak” hem de “*ay ⇔ aylak” örnekleri incelendiğinde bu yapılarda söz konusu olan anlamsal döngü süreçlerinin “+IAK” ekinin işleviyle ilgili olduğu, bahsi geçen ekin bu örneklerde “türetme” fonksiyonuyla değil de yalnızca “aşağılama” bildiren bir “genişletme eki” fonksiyonuyla görev aldığı için tespit edilen anlamsal döngülerin ortaya çıkmış olabileceği üzerine düşünülmeli ve genel olarak Türkçedeki eklerin “genişletme” işlevleri üzerine tartışılmalıdır.

KISALTMALAR

DLT: Divânu Lugâti't-Türk

DS: Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü

EDPT: An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish

ET: Eski Türkçe

GTS: Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük

NS: Nişanyan Sözlük Çağdaş Türkçenin Etimolojisi

TDK: Türk Dil Kurumu

TS: Tarama Sözlüğü

KAYNAKLAR

- Ahmed Vefik Paşa (2000). *Lehçe-i Osmânî* (R. Toparlı, Ed.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arıkoğlu, E. (2005). *Örneklî Hakasça-Türkçe sözlük*. Akçağ Yayınları.
- Arıkoğlu, E. ve Kuular, K. (2003). *Tuva Türkçesi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atlı, S. (2019). Dîvânü Lugâtî't-Türk'teki atasözleri üzerine yapılan bir çalışma: Abdülahad Nûrî ve atalar sözü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2243- 2279. <https://doi.org/10.33206/mjss.528134>
- Aydemir, A. (2012). Divanü Lugati't Türk'te aşk ve cinsellik üzerine. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5(2), 15-41. https://doi.org/10.9761/jasss_45
- Aydemir, A. (2012). Kutadgu Bilig ve Divanü Lugati't Türk'e göre saç-sakal kültürü üzerine. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7(3), 329-350. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3421>
- Aydemir, A. (2014). Divanü Lûgat-it-Türk'e göre insanlar arasındaki ilişkilerde nezaket. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (3), 14-36. <https://doi.org/10.7884/teke.344>
- Aydemir, A. (2013). Divanü Lugati't Türk'te problemlî iki cümle üzerine. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic-*, 8 (4), 223-231. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3483>
- Aydemir, A. (2017). Divanü Lûgati't-Türk'te 'kötü' anlamındaki sözcükler üzerine. *Route Educational And Social Science Journal*, 4 (2), 43-56. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.577>
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Berbercan, M. T. (2020). Kaşgar'dan Doğu Türkçesi şiirler [çeviriyazı - aktarma - söz varlığı - tıpkıbasım]. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 49, 137-159. <https://doi.org/10.24155/tdk.2020.132>
- Beydilli, C. (2005). *Türk mitolojisi ansiklopedik sözlük*. Yurt Kitap Yayınları.
- Biray N. and Keskin E. G. (2015). Birleşik eklerle ilgili bir teori denemesi. *Türk Kültürü*, 2015/2, 109-134.
- Bolat, N. (2017). Keloğlan kimliğinde türk masalları anlatısı: Propp yönteminde Türk masalları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (3), 201-226.
- Bozkurt, F. (2016). *Kaşgarlı Mahmud Divân-ü Lugat-it-Türk*. Salon Yayınları.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish*. Oxford University Press.
- Çelik, A. (2016, April 28-30). *Türkiye Türkçesi atasözü ve deyimlerinde toplumun delilik algısı*. Bartın Üniversitesi Edebiyat ve Toplum Sempozyumu, Bartın, Türkiye. <https://bit.ly/3ea7WuJ>
- Çelik, A. (2020). *Türkiye Türkçesinde anlamsal döngü ve döngülü sözcük örnekleri*. Hiper Yayın.
- Delice, H. İ. (2000). Türk dilinde işlevsel ek tasnifi denemesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 9, 135-149.
- Delice, H. İ. (2012). *Sözcük türleri*. Asitan Yayınevi.
- Eckmann, J. (2014). *Nehcü'l-ferâdis cennetlerin açık yolu-Mahmūd Bin Alî* (S. Tezcan, H. Zülfikar and A. Ata Eds.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Efe, K. (2018). Eski Türkçe döneminde hayvan türlerinin adlandırılması. *International Journal Of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 329-352. <https://doi.org/10.18298/ijlet.3215>
- Ercilasun, A. B. (1991). *Karşılaştırmalı Türk lehçeleri sözlüğü I-II*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu Z. (2018). *Kâşgarlı Mahmut Dîvânü Lugâti't-Türk giriş metin-çeviri notlar-dizin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eren, H. (1986). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Bizim Büro Basımevi.

- Ergin, M. (1994). *Dede Korkut kitabı I*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergun, P. (2005). Altay destanlarında ve Anadolu Türk masallarında Tastarakay-Keloğlan. *Millî Folklor Dergisi*, 68, 78-84.
- Eyuboğlu, İ. Z. (1991). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. Sosyal Yayınlar.
- Giese, F. (1929). *Die Altosmanische chronik des Aşıkpaşazāde*. Harrassowitz.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü I-II*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. (2004, September 20-26). *Türkçede sıra dışı ekler ve eklerin tasnif tanımlama sorunu üzerine*. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı, Ankara, Türkiye. <https://bit.ly/3turNvd>
- Güvenen, E. (2017). Derleme Sözlüğü'nde görülen /ğ/ eksenli ses olayları. *Akademik Hassasiyetler*, 4 (7), 147-165.
- Hacıeminoğlu, N. (1991). *Türk dilinde yapı bakımından fiiller*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1996). *Karahanlı Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaman, S. (2020). Aylak sözcüğü üzerine. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 21, 149-174. <https://doi.org/10.30767/diledeara.673285>
- Karadoğan, A. (2004). Türkiye Türkçesinde birleşik eklerle oluşturulmuş sözlük öğeleri. *Türk Dili*, 2004/634, 541-549.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mutlu, E. (2013). *Derleme Sözlüğü'nde kuş adları* [Unpublished master's thesis]. Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Nişanyan, S. (n.d.). *Nişanyan sözlük*. <https://www.nisanyansozluk.com/>
- Ögel, B. (1991). *Türk kültür tarihine giriş*. Kültür Bakanlığı Yayınevi.
- Ögel, B. (2002). *Türk mitolojisi, cilt II*. TTK Yayınları.

- Sağol, G. (1994, May 11-14). *Tarihi şivelerde at donları* [Paper presentation]. Türk Kültüründen At ve Çağdaş Atçılık Sempozyumu, İstanbul, Türkiye. <https://bit.ly/3glX5ke>
- Şemseddin Sami (2015). *Kamus-ı Türkî* (P. Yavuzarslan, Ed.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şimşek, E. (2017). Türk masallarının millî tipi: Keloğlan. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 11, 41-57. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.328047>
- Starostin, S., Dybo, A. and Mudrak, O. (2003). *An etymological dictionary of the Altaic languages (3 vols)*. Brill.
- Tergip, A. (2014). Türk atasözleri ve deyimlerinde kötüleme ifadeleri. *Folklor/Edebiyat*, 20 (80), 275- 294.
- Tietze, A. (2002). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati*. Simurg Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1995). *Tarama sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (n.d.). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Vasiliev, Y. (1995). *Türkçe-Sahaca sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî'nin Sultan Abdülhamid'e Takdim Ettiği Rıdvân Adlı Farsça Eseri¹

Çetin KASKA

Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı Bölümü
cetinkaska@hotmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1168-5522>

Öz

Malazgirt zaferinden sonra Anadolu Selçukluları, Anadolu Beylikleri ve Osmanlı Devleti dönemlerinde devlet adamlarının sağladığı güvenli ve huzurlu ortam sayesinde birçok yazar, şair, edip ve âlim İran, Irak, Orta Asya'dan Anadolu topraklarına göç etmiştir. Bu seçkin kimseler hem ders vermiş, hem de edebî ve dinî eserler yazarak Anadolu'nun ilim ve kültür merkezi haline gelmesine yardımcı olmuştur. Bunlardan biri de Kaçarlar döneminde Osmanlı topraklarına zorunlu olarak göç eden Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî'dir. Âkâ Hân on yıldan fazla İstanbul'da kalmış ve Sa'dî-i Şîrâzî'nin *Gülistân* adlı eserini taklit ederek, *Rıdvân* adında manzum ve mensur bir eser yazmış ve Sultan Abdülhamid'e takdim etmiştir. Âkâ Hân'ın 1887'de İstanbul'da tamamladığı bu eser bir dîbâce, mufassal bir mukaddime, dört bölüm ve bir hâtimedden oluşmaktadır. Eserde toplam 353 manzum ve mensur yazılmış hikâye yer almaktadır. Âkâ Hân'ın yaklaşık yirmi beş yaşındayken yazmaya başladığı bu edebî eserde Sultan Abdülhamid ve Münif Paşa iyilikle yâd edilmiştir. Bu makalede Mîrzâ Âkâ Hân'ın yazdığı *Rıdvân* adlı eser Türkiye'de ilk defa detaylı ele alınıp incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mîrzâ Âkâ Hân-i Kirmânî, Rıdvân, Sultan Abdülhamid, Gülistân, Farsça.

Mirza Aqa Khan Kermani's Perisan Book Titled Ridvan, Presented to Sultan Abdulhamid

Abstract

After the victory of Malazgirt, many writers, poets, and scholars migrated from Iran, Iraq, Central Asia to Anatolian lands thanks to the safe and peaceful

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 18.05.2020 / 29.01.2021

Künye Bilgisi: Kaska, Ç. (2021). Mîrzâ Âkâ Hân-i Kirmânî'nin Sultan Abdülhamid'e takdim ettiği Rıdvân adlı Farsça eseri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 351-374. DOI: 10.33437/ksusbd.739185

environment provided by statesmen during the Anatolian Seljuks, Anatolian Principalities and the Ottoman Empire. These distinguished people both taught and helped Anatolia become a center of science and culture by writing literary and religious works. One of them is Mirza Aqa Khan Kermani who immigrated to Ottoman lands during the Kadjars period. Aqa Khan stayed in Istanbul for more than ten years and wrote a verse and prose work named Ridvan and presented it to Sultan Abdulhamid by imitating the work named Gulistan by Saadi Shirazi. This work, completed by Aqa Khan in Istanbul in 1887, consists of a preface, a detailed introduction, four chapters and a conclusion. There are a total of 353 verse and prose stories written in the work. Sultan Abdulhamid and Munif Pasha were praised in this literary work that Aqa Khan started when he was only twenty-five years old. Mirza Aqa Khan's book Ridvan in this article have been investigated for the first time in Turkey.

Keywords: Mirza Aqa Khan Kermani, Ridvan, Sultan Abdulhamid, Gulistan, Persian.

GİRİŞ

Türk devletleri Fars dili ve edebiyatına ilgi göstermiş ve bu dil ve edebiyatla eserler yazanlar himaye edilmiştir. Fars dili ve edebiyatına olan ilgi Gazneli Devleti'nde başlamış, Büyük Selçuklu Devleti, Anadolu Selçukluları, Anadolu Beylikleri, Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde devam etmiştir. Selçuklu Devleti'nin kurulmasıyla İran kültürü Anadolu'ya taşınmıştır. Moğol istilasından sonra bu etkileşim oldukça hızlanmıştır. Memleketleri Moğollar tarafından yakılıp yıkılan çok sayıda İranlı edip, şair ve âlim Anadolu'ya sığınmış ve Selçuklu Devleti'nin hizmetine girmiştir. Bu ilim adamları daha sonra İran kültürünün Anadolu'da canlanmasında rol oynamıştır. Şahıs, meslek ve yer isimlerinde Farsça kelimelerden istifade edilmiş, hukukî, dinî kayıtlarda ve resmî vesikalarda Farsça kullanılmıştır. Bu dönemde Anadolu şehirlerinde tasavvuf, tarih, edebiyat ve felsefe konusunda pek çok Farsça eser telif edilmiştir. Mevlânâ, Sultan Veled ve Sadreddin-i Konevî'nin etkisiyle Konya, Kayseri, Kırşehir, Amasya, Niğde, Sivas ve Erzincan'da çok sayıda Farsça eser telif veya istinsah edilmiştir. Farsça, Osmanlı Devleti'nin ilk bir buçuk yüzyılında Türkçe'nin gelişmesi ve Arapça'nın canlanmasıyla Selçuklu dönemine oranla etkisini önemli ölçüde kaybetmiştir. Buna rağmen Yavuz Sultan Selim ve II. Bayezid dönemlerinde Osmanlı sultanları tekrar Farsça'ya ilgi göstermiştir. Hayatlarının ilk dönemlerinde iyi bir eğitim alan Osmanlı sultanları edebiyat dili olarak Farsça'yı ve ilim dili olarak Arapça'yı öğrenmiştir. Bazı Osmanlı sultanlarının Farsça şiir yazdıkları bilinmektedir. Cem Sultan, Kanuni Sultan Süleyman, Şehzade Bayezid, Yavuz Sultan Selim, Sultan III. Murad'ın Farsça divan ve divançeleri günümüze ulaşmıştır. Osmanlı döneminde de İran, Irak ve Orta Asya'dan birçok şair, yazar ve edip yöneticilerin sağladığı güvenli

ortam nedeniyle Anadolu'ya göç etmiştir. Göç eden bu seçkin kişilerden biri de Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî'dir. Âkâ Hân, Osmanlı topraklarında ders vermiş, Türkçe öğrenmiş, gazetelerde yazılar yazmış, eserler istinsah etmiş ve kitaplar yazmıştır (Değirmençay, 2013: 1-30; Aydın, 2010: 9-19; Riyâhî, 1995: 13-245; Kartal, 2008: 95-168; Özgüdenli, 2008: 1-76). Bu makaledeki Farsça parçaların tercüme yapılarırken çoğunlukla kaynak esere sadık kalınmış ve birebir çeviri yapılmıştır, ancak anlaşılması zor kısımlarda serbest çeviriye başvurulmuştur.

MÎRZÂ ÂKÂ HÂN KİRMÂNÎ

Âkâ Hân 1270'te Kirmân'ın Meşîz vilayetinde doğmuştur. Kirmân'da eğitimini tamamlamış, edebiyat, fıkıh, felsefe, kelâm, hadis, mantık, usul ve tarih gibi konularda dersler almış, Fransızca ve Pehlevi dillerini öğrenmiştir. Kirmân'da 1881'de maliye memuru olmuş, bu görevi ifa ederken Kirmân Valisi Nâsîrüddevle ile anlaşmazlık yaşamış ve İsfahan'a gitmek zorunda kalmıştır. İsfahan'da Şeyh Ahmed-i Rûhî ile arkadaş olmuş ve vali Ali Mîrzâ Zillüssultan'ın yanında çalışmıştır. İsfahan'da Kirmân valisi kendisini rahatsız edince, arkadaşı Şeyh Ahmed ile birlikte Tahran'a gidip, valiyi hükümete şikâyet etmiş, ancak bunda bir netice elde edememiştir. Âkâ Hân, Tahran'da tefsir dersleri vermiş, Şeyh Mehdî Şerîf-i Kâşânî ve Yahya Devletâbâdî gibi ilim adamlarıyla görüşmüştür. Tahran'da rahat bırakılmayan Âkâ Hân, arkadaşı Şeyh Ahmed ile birlikte Meşhed, Reşt, Tebrîz yoluyla İstanbul'a gelmiş ve Bâbîlik inancı ile ilgilenmiş, arkadaşı Şeyh Ahmed ile birlikte Kıbrıs'a gidip, Bâbî lideri Mîrzâ Yahyâ Subhîzel ile görüşmüştür. Kıbrıs'ta Subhîzel'in kızıyla evlenmiş ve Şam'a seyahat etmiş, İstanbul'da bir ara İran elçisi Muhsin Han Muînülmülk ile birlikte Tahran'a gitmiştir. İranlıların İstanbul'da Farsça olarak çıkardığı *Ahter* gazetesinde İran hükümetini eleştiren yazılar yazmış ve elçi ile arası bozulmuştur (Kurtuluş, 2016: 59-60; Âdemiyyet, 1346: 24-26).

Âkâ Hân, İstanbul'da birçok İranlı şair ve yazar ile tanışmış, devrin önemli ilim adamlarından Mîrzâ Habîb-i İsfahânî'nin evinde kalmış ve çok sayıda eser tashih etmiştir. İstanbul'daki İranlılara ait okulda bir süre ders vermiş (Kaska, 2019: 538-551), Londra'da İran elçisi Melkum Han'ın 1890'da çıkardığı *Kânûn* gazetesinde yazılar yazmış, Rıza Paşa, Halil Ethem, Sadık Han Selmâsî ve Clement Imbault gibi meşhur kimselere Fars dili ve edebiyatı alanında ders vermiştir. Âkâ Hân, İstanbul'da İngilizce ve Türkçe öğrenmiş ve Fransızcasını geliştirmiştir. Âkâ Hân, Mîrzâ Melkum Hân, Cemâleddîn-i Efgânî ve Mîrzâ Feth Alî Ahundzâde'den etkilenmiştir. Yazdığı yazılar ve Bâbîlik taraftarlığı neticesinde İran hükümetinin hışmına uğramış, 1895'te Ermeni isyanını teşvik ettikleri gerekçesiyle Osmanlı hükümeti tarafından Şeyh Ahmed-i Rûhî ve Mîrzâ Hasan Hân Habîrülümülk gibi arkadaşlarıyla birlikte tutuklanmış ve 1895'te Trabzon'a gönderilmiştir. Daha sonra Nâsîrüddin Şah, Bâbî olduğu söylenen bir kişi tarafından öldürülünce, Âkâ Hân ve iki arkadaşı suçlu bulunup, İran'a teslim

edilmiş ve 1896'da Tebrîz'de idam edilmişlerdir. Âkâ Hân'ın *Âyîne-i İskenderî*, *Rıdvân*, *Nâme-i Bâstân*, *Hikmet-i Nazarî*, *Ceng-i Haftâd u Dû Millet*, *Se Mektûb ve Sad Hitâbe*, *Terceme-i Ahdnâme-i Mâlik Eşter*, *Dîvân*, *Heşt Behişt*, *Tekvin ve Teşrîi*, *İnşallâh û Maşallâh* ve *Reyhân* adlı eserleri vardır (Âryanpûr, 1387: 391; Kurtuluş, 2016: 59-60; Âdemiyet, 1346: 24-26).

RİDVÂN

Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî'ye ait olan bu eser, Sa'dî'nin *Gülistân* adlı eserinden esinlenilerek yazılmıştır. Âkâ Hân, İran'da Kaçarlar hükümeti döneminde yaşamıştır. Bu dönem şairleri Horasan ve Irak üslupları şairleri olan Firdevsî, Unsurî, Muizzî, Sa'dî, Hâfız, Menûçihri, Ferruhî, Hâkânî-yi Şîrvânî ve Evhadüddîn-i Enverî tarzında şiirler yazmıştır. Şairlerin takip ettiği bu üsluba bazgeşt-i edebî denilmiştir. Bu dönemde edebiyat ve şiir pazarı revaç kazanmış, dinî inanç ve akideler yeni mazmunlarla ifade edilmiştir. Bâzgeşt-i edebî üslubu şairi Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî, bu eseri Kirmân'da yirmi beş yaşındayken, yani 1295'te yazmaya başlamış ve 1304'te İstanbul'da tamamlamış ve Sultan Abdülhamid'e takdim etmiştir. *Rıdvân*, Âkâ Hân'ın ilk eseridir ve Âkâ Hân bu eserde Ubeyd-i Zâkânî'nin *Risâle-i Dilgoşâ* ve *Ahlâkü'l-Eşraf* adlı eserlerinden iktibaslar yapmıştır. Âkâ Hân, *Ayîne-i İskenderî* ve *Nâme-i Bâstân* adlı eserlerinin aksine bu eserde hamasî mevzulardan çokça bahsetmemiş, daha çok padişaha nasihat tarzındaki konulara değinmiştir. Sa'dî, *Gülistân*'da İran'ın hicri yedinci yüzyıl sosyal ve ictimâî durumunu ifade etmiş, Âkâ Hân ise *Rıdvân*'da Osmanlı ve İran'ın hicri on üçüncü yüzyıldaki durumuna değinmiştir. Âkâ Hân, İran'da o dönem insanların tanıdığı Tahran Cuma namazı imamı, Şeyh Hâdî-i Necmâbâdî, Horasan hâkimi Âsafü'l-ddevle, Hâcî Pîrzâde, Yağmâ-i Cendekî, sadrazam Mişîrû'l-ddevle gibi kimselerden bahsetmiş, Sa'dî gibi adalet meselesine özel bir önem vermiş ve eserinin üçüncü babında bu mevzuya yer vermiştir. Sa'dî 41 hikâyeden oluşan *Gülistân*'ın ilk babında, yani padişahların hal ve hareketleri adlı bölümde 27 hikâyede eleştirel bir nazarla padişaha ve kudret sahiplerine bakmıştır. Âkâ Hân da 68 kısma ayrılan *Rıdvân*'ın üçüncü babında, yani büyüklerin sîreti ve meliklerin adabı adlı bölümdeki 64 hikâye ve dört hikmette, Sa'dî'nin eserinin ilk babındaki gibi daha çok padişahı eleştirmiş ve ona öğüt vermiştir. *Rıdvân*'ın 1327 tarihli bir nüshası İran Meclis-i Şûrâ-i İslâmî Kütüphanesi'nde yer almaktadır (Dilgoşâ, 1394: 248-268; Serefzârî & Dilgoşâ, 2015: 45-59; Oğûlbîg, 1388: 17-21; Muhammedî, 1383: 417-419).

Âkâ Hân, *Rıdvân*'ın dibâcesinde Sa'dî-i Şîrâzî'nin *Gülistân* adlı eserindeki gibi Allah'a hamd ve sena etmiş, ona şükretmenin mümkün olmadığını, onun cömertlik sofrasından herkesin istifade ettiğini belirtmiştir (Oğûlbîg, 1388: 35):

چون نتوان کرد ادا حق شکر * بنده مسکین چه کند با خدای

ز آن که یکی شکر نگفته هنوز * شکر دگر بایش آرد به جای

ای که از خوان جود و احسانت * ریزه خوراند منعم و درویش
نه خسی را ز خود کنی نومید* نه کسی را برانی از در خویش

“Şükürün hakkı eda edilemiyorsa, miskin kul Allah’a karşı nasıl davranmalı.

Daha bir şükürü eda etmeden başka bir şükürü eda etmesi gerekir.

Ey ihsan ve cömertlik sofrandan, derviş ve zenginin kırıntı yediği.

Ne alçağı kendinden ümitsiz edersin ne de kimseyi kapından kovarsın.”

Âkâ Hân, Allah’tan sonra, kâinatın en şerefli olan Peygamberimizin vasıflarını dile getirmiştir (Oğûlbîg, 1388: 35):

شفیق، عطوف، لطیف، نسیم* نذیر، بشیر، رسول، کریم

“Şefkatli, sevecen, latif, yumuşak huylu, yol gösterici, müjdeleyici, elçi ve kerimdir.”

Rıdvân, Gülistân gibi secili bir nesir ile yazılmış, ancak bazı hikâyelerde insicam yoktur. Eser bir dîbâce, ayrıntılı bir mukaddime, bir hatime ve dört mevsim olarak adlandırılan dört baktan oluşmaktadır. Mukaddime: Nefislerin saadeti ve kötü günlerin değişimi. 1-Birinci mevsim (birinci bab): Aşk, hüsün ve gençliğin gerekliliklerini beyan etme. 2-İkinci mevsim (ikinci bab): Ahlakı pak etmek, talep ve istemenin neticesi. 3-Üçüncü mevsim (üçüncü bab): Büyüklerin sîreti ve meliklerin adabı. 4-Dördüncü mevsim (dördüncü bab): Karşılıklı konuşmanın latifesi ve gülmenin ışığı. Hâtime: Ayetleri okumanın ve ibretli ibarelerle uğraşmanın hikmeti (Oğûlbîg, 1388: 42; Dilgoşâ, 1394: 248-268).

Âkâ Hân, *Rıdvân*’ın telif sebebini şöyle ifade etmiş: Arkadaşlarıyla bir gün yine gezinti yeri olan Sâdâbâd’da karşılaştığını ve oradaki yeşillik ve tazelikten eser kalmadığını görünce şaşırıldığını ve ibret aldığını, Sa’dî’nin *Gülistân*’ından geçen “Geçici olan her şeye gönül bağlamak uygun değildir.” ibaresini oradaki arkadaşlarına söylediğini ve arkadaşlarının kendisine bu fani âlemde *Gülistân* tarzında bir eser yazıp, bakî bir eser bırakmasını tavsiye ettiklerini ifade etmiştir (Oğûlbîg, 1388: 39):

با جمعی از یارانم باز در آن صحرا تصادف شد. از آن نضارت و خضارت اثری بر جای نبود.
حیرت گفته، عبرت گرفتم.

دل منه بر چرخ گردون مدارش* نی دیش پاینده بینی، نی بهارش

“Arkadaşlarımdan oluşan bir toplulukla yine bir gün Sâdâbâd’da karşılaştık. Ancak orada yeşillik ve canlılıktan bir eser yoktu, hayret edip ibret aldım.

Bu felek ve dünyaya gönül bağlama, ne zenginliği payıdardır ne de baharı.”

این لطیفه ام از گلستان سعدی بر زبان آمد که هر چه نیاید، دل بستگی را نشاید. حال که این بگفتم، می به یاد مستان آمد و آب به جوی بستان. یاران گفتند چه سود به طریق ایجاز طرحی بر آن نمط ترتیب کنی و خاطر دوستان را تطیب نمایی، که قدرت خامه داری و تیرنگ نامه.

کنون که فرصت گفتارت ای برادرت هست* چرا به نشر و بیان سخن نمی کوشی؟

“Sa’dî’nin Gülistân’ında geçen “Geçici olan her şeye gönül bağlamak uygun değildir.” adlı latifeyi söyleyince, şarap sarhoşların ve su, ırmak yapanların hatırlına geldi. Arkadaşlar dediler ki, dostlarının hatırlını hoş edip, Gülistân’ı örnek alıp, bir eser yazman senin için faydalı olmaz mı, hem kalemin kuvvetli hem de yazı erbabisın.

Ey kardeş, şimdi senin söz söyleme zamanındır, niçin söz söylemeye çalışmıyorsun?”

Âkâ Hân dostlarına duyduğu saygıdan dolayı onların isteğini geri çevirmediğini, daha önce yazılan kıssalardan, hikâyelerden, atasözlerinden, menkıbelerden, öğüt ve nasihatlerden istifade ederek *Rıdvân*’ı ilkbaharda yazmaya başladığını ve sonbahar rüzgârı eserken onu tamamladığını belirtmiştir. Kısaca kitabın telif sürecine işaret etmiştir (Oğûlbîg, 1388: 40):

آغاز موسم ربیع که چشمه سحاب ریزان بود و چشم شاهد اصحاب فتنه انگیزان هامون دیبه تستر بستر کرده و زمین از دیباج چین دواج گسترده... چون عزم یاران را راسخ دیدم، پاس خاطر ایشان پاسخ نیاوردم و چون توان مقاومت نداشتم، سر بر خط مطاوعت گذاشتم. اوفاتی چند تلف کرده، برخی از آثار سلف و اطوار خلف و مواعظ و پند و نصایح سودمند گرد آورده، به پاره ای اعبر و امثال و قصص و اسما و سیرت ملوک و سیر اهل سلوک و اخلاق درویشان بر مآثر ایشان بر آمیختم و بندی از مفردات سخن را به شطری از سیاسات توام داشتم و هنوز نسیم خزان وزان بود که کتاب رضوان تمام شد.

در خلد نعیم کردم باز* وین کتاب لطیف را آغاز

تا به کی خاطرت به بستانها است* که به رضوان من گلستانها است

گل ز باد خزان شود ریزان* باغ رضوان همیشه جاویدان

“İlkbahar mevsiminin başıydı ve çeşme cömertçe akıyordu, fitne yayan sevgililerin güzel gözü ipek elbise giymişti ve zemin ipekten oluşan elbisesini yere sermişti... Dostların isteğini sağlam ve uygun bulunca, onlara duyduğum saygıdan dolayı cevap vermedim, ayrıca onlara karşı koyacak gücüm de yoktu. Onların isteğini kabul ettim. Bir süre vaktimi telef ettim, daha önce yazılmış eserlerden ve onları yazanların tarzlarından, vaaz, öğüt ve faydalı nasihatlerden istifade ettim, rüya tabirlerinden, ata sözlerden, kıssalardan, hikâyelerden, padişahların davranışlarından, dervişlerin ahlakından, tarikat ehli kimselerin seyr

ü sulûk serüveninden yararlandım ve siyasi düşünceleri kısmen de olsa eserimde beyan ettim, daha sonbahar rüzgârı eserken Rıdvân kitabımı bitirdim.

Rahman olan Allah'ın cennet kapısını açtım ve bu latif kitaba başladım.

Hatıran bostanlarda olduğu sürece, Rıdvân'ım gül bahçesi gibi kalacak.

Gül sonbahar rüzgârından dökülmeye başladı, ancak Rıdvân bahçesi sürekli daimi kaldı.”

Âkâ Hân bu eseri 1304'te tamamladığını, manzum ve mensur olarak kaleme aldığını, Yunan felsefesinden bahsettiğini, amacının fazilet ve mükemmellikler yerine edep ve öğüt olduğunu ifade etmiştir (Oğûlbîg, 1388: 42):

در آن سالی که رضوان مختتم شد * هزار و سیصد و چهارش رقم شد
همه مقصود ما پند و ادب بود * نه اظهار کمالات و حسب بود
چه حکمت های یونانی که گفتیم * چه گوهر های عمانی که سفتیم
اگر ناید به گوش رغبت کس * ز ما ابلاغ حکمت باشد و بس
به عالم سالها این نثر و منظوم * مگر از ما بماند یادگاری

“Rıdvân tamamlandığında yıl 1304'dü gösteriyordu.

Bütün hedefimiz edep ve öğüttü, mükemmellikler ve fazileti beyan etmek değildi.

Hem Yunan asıllı hikmetlerden bahsettik, hem de Ummanlı mücevherler bulduk.

Bu eseri bir kimse duymaya meyletmese bile, bizden hikmetle bahsetmesi kâfidir.

Bu manzum ve mensur eser, âlemde bizden hatıra olarak yıllarca kalacak.”

Âkâ Hân, Abdülhamid'i zamanın halifesi, İslam Cumhuriyetleri sultanı, adil ve ihsan sahibi hafız, ilim ve irfanın hamisi, karaların sultanı, denizlerin hakanı ve ülkenin iftiharını gibi hitaplarla yâd etmiştir (Oğûlbîg, 1388: 38):

خليفة زمان، سلطان جمهوری اسلامیان، حافظ عدل و احسان، حامی علم و عرفان، سلطان
البرین و خاقان البحرین....

حوت المعالی و المفاخر بلده * سلطانها عبدالحمید الثانی

هی کاسمها دار السماده مالها* فی میدان الوجود مدانی

“Zamanın halifesi, İslam Cumhuriyetleri sultanı, ihsan ve adil hafız, ilim ve irfan hâmîsi, karaların sultanı ve denizlerin hakanı...”

Sultan Abdülhamid-i Sâni ülkenin iftiharını ve en soylu kimsedir.

Aynen adı gibi mutluluk kaynağıdır ve varlık meydanındaki madenin özüdür.”

Âkâ Hân, Abdülhamid sayesinde insanların emniyet ve güvende olduğunu, bütün mümin ve Frenklerin adetlerini serbestçe yerine getirdiğini, halkın kargaşa ve izdihamdan uzak olduğunu ve başka ülkelerdeki savaşçıların ülkesini yurt edindiğini beyan etmiştir (Oğûlbîg, 1388: 36):

لطف خدای حافظش از نایبات دهر* چندان که حفظ خاطر بیچارگان کند
همواره مردمان همه جفتند با امان* ز آن مردمی و لطف که با مردمان کند
ندانی چرا از اقالیم عالم* به ملک تو دارند مردم درنگی
ز بوم خود آواره کردند آنان* که دارند در مغز خود هوش و هنگی
به شهر تو جسته ز هر سو توطن* امیران کشور دلبران جنگی
ز هندی و تازی و رومی و مصری* فرنگی و تاتار و چینی و زنگی
از آن رو که جفتند با امن و ایمن* از آنرو که دورند ز آشوب و تنگی
همه مومنان کرده اجرای آیین* فرنگان ادا کرده رسم فرنگی

“Allâh’ın lütfu, onu zamanın kötülüklerinden aynı biçarelerin hatırını koruduğu gibi korusun.

İnsanların hepsi daima insanlara lütfeden o sultandan emniyet buldu.

Dünya ülkelerindeki insanların senin mülküne neden gelmede geciktiğini anlamıyorsun,

Oysa o ülkelerde, akıl ve idrak sahibi kimseleri yurtlarından derbeder ettiler.

Savaşçı cesur ülkelerin emirleri, şehrinin her tarafını yurt edindi.

Hintli, İranlı, Rumlu, Mısırlı, Tatar, Çinli, Avrupalı, Zengibarlı,

Sayende emniyet ve güvendeler ve sayende kargaşa ve izdihamdan uzaklar.

Bütün müminler merasimlerini yapıyor, bütün Frenkler Frenklik adetlerini yerine getiriyor.”

Âkâ Hân, Sultan Abdülhamid'den sonra İran sultanı Muhammed'i övmüş, ülkesinin daimi, Yunan ve Rum'dan daha güzel olmasını temenni etmiş, insanların emri altında emniyette olduğunu, dünya halklarını koruduğunu ve tahtının kutlu olduğunu vurgulamıştır (Oğûlbîg, 1388: 36):

بادا همواره برو بوم * خوشتر ز بلاد آتته و روم
در ظل حمایت همایی * در سایه، سایه خدایی
فرخنده سریر پادشاهی * کآمد به جهانیان پناهی
هستند مردمان همه در ظل حضرتت * ز آسیب روزگار به گهواره امان

“Ülke ve yören daimi olsun, Rum ve Yunan diyarından daha güzel olsun.

Himaye gölgesinde devlet kuşusun ve muhafaza noktasında Allah'ın gölgesisin.

Tahtı kutlu padişahsın, dünyadakilere sığınak olarak geldin.

Bütün insanlar koruman altında, zamanın kötülüğünden emniyettedir.”

Âkâ Hân, Osmanlı devlet adamı, eğitimci ve düşünür Münif Mehmed Paşa'yı da eserinde “Hazret-i Âsaf Câh-i Meârif Penah” unvanıyla yâd etmiş ve ona övgüde bulunmuştur (Oğûlbîg, 1388: 37):

هر که در سایه معارف اوست * دشمن و دوستش معارفه جوست
ذات ضیفش شجر دانش است * مرکز دانش نسزد جز چنین
کسب شرف کرده معارف از او * ز آن که شریف است مکان و مکین

“Onun ilimlerinin gölgesinde bulunan dost ve düşman onunla tanışmak istedi.

Misafir zatı bilginin şeceresidir. Zatinın merkezi bundan başkasına yaraşmaz.

İlimler ondan şeref kazandığı için yer ve mekân şerefliidir.”

Âkâ Hân, eserinin dibacesinde en son İstanbul'daki İran büyükelçisi Mîrzâ Muhsin Hân'ı İskender'in aynasına ve cihanı gösteren kadehe benzetmiş ve onu methetmiştir (Oğûlbîg, 1388: 41):

ای آسمان جود که چرخ علو و فضل * هم چون سمند رانم شده زیر زین تو

مهر و وفا و دانش و مردی هر دمی * دلهای مردمان همه دارد رهین تو

آیینه اسکندر و جام جهان نمای * هر یک نمایش است ز رای زرین تو

“Ey fazilet ve yücelik gökyüzü ve ey cömert felek. Çevik ve gösterişli at gibi bacağı senin eyerinin altındadır.

Her zamanın vefa, sevgi, bilgi ve yiğidisin. Bütün insanların gönülleri senin esirindir.

İskender'in aynası ve cihanı gösteren kadehsin. Her bir gösteri senin altın düşüncendendir.”

Âkâ Hân, *Rıdvân*'da İran'dan Rum diyarına yazgısından dolayı seyahat ettiğini ve zamanın o ülkenin sınırları içerisinde kendisini avare ve mahrum ettiğini ifade etmiştir (Oğûlbîg, 1388: 38):

قضا را دست تقدیر از ساحت ایران به سیاحت روم انداخت و زمانه از آن مرز و بوم آواره و محروم ساخت...

“Yazgım beni İran'dan Rum diyarına attı, zaman o ülke ve diyarda beni avare ve mahrum etti...”

Âkâ Hân, Rum diyarını sevinçli, mamur, güler yüzlü gördüğünü, toprak ve havasının temiz ve her tarafının yemyeşil olduğunu, binlerce güzel sesli kuşun etrafta öttüğünü, dallardaki yaprakların saba rüzgârıyla birlikte hareket ettiğini, kendisinin ilk defa seyahate çıktığını, cennet gibi olan Asya'yı yeni gördüğünü, bu diyardaki emniyet ve asayışı daha önce görmediğini beyan etmiştir (Oğûlbîg, 1388: 38):

من بنده را نخستین بار و اولین اسفار بود که تحولت من الدیار الی دیار، مشاهده آن چنان فضای مینو نشان و هوای عنبر افشان به یکباره عنان از دست دل برد که در ساحان بهشت آسای آسیا چنین گلستان ارم و بوستان نعم ندیده بودم و بدین گونه امنیت و انتظام نشنیده ویژه آن شهر شهیر و سواد کبیرش، که بر هر مرکزی برتر داشتی و بر سر شهرهای جهان سروری.

خاصه تا شد اریکه آسایش * شاه با فر و داد و نیک نژاد نهاد

آن که در سایه همایونش * حفته خلقی چه کودکان به مهاد

مدنیت از او شده موجود * بدویت از او شده بر باد

“Bu benim ilk seferimdi, ilk defa bir diyardan ve bir şehirden başka bir yöreye yer değiştirdim, o cennet gibi feza ve güzel havayı görünce, gönül birden elindeki dizginleri kaybetti. Cennet gibi olan Asya'nın meydanında böyle İrem bağı ve nimetlerle dolu bostan görmemişim ve böyle emniyet ve intizam duymamışım.

Özellikle o meşhur ve büyük şehri, her merkezden daha iyi ve bütün dünya şehirlerinden daha emniyetliydi.

Şah özellikle celal, adalet, iyi tabiat ve haşmetiyle asayiş sağladı.

Onun sultanlığının gölgesinde insanlar beşikte çocuk uyutuyor.

Medeniyet ondan hâsıl oldu ve bedevilik ondan yok oldu.”

Bir gün Sâdâbâd’da gittiğini oradaki muhteşem doğayı gördüğünü, kumrunun gül üzerinde öttüğünü, erguvan ağaçlarının yaprak açtığını, reyhanın yeşerdiğini, bahar mevsimi olduğunu ve tahdisi nimet nevinden yukarıda zikrettiğimiz iki beyti Sultan Abdülhamid için söylediğini beyan etmiştir (Oğûlbîg, 1388: 38):

روزی چند در آن موضعی که سعدآبادش خوانند، اتفاق تفرج و گل گشت افتاد، از آن هوای شیوای موزون طرب افزون گشتم و از هر طرف بتان هر هفت گروه را دیدم، که بر آن بساط در جلوه طاوسی بودند و نغمه ناقوسی.

نوای فاخته بشد دلا ز کف مستان* هزار دستان، نواخت در بستان

“Birkaç gün Sâdâbâd’a gezmeye ve ferahlamaya gittik, o güzel hava ve kusursuz iklimde mutlu olduk, her tarafta rengârenk tabiatı müşahede ettik, o mahfil ve mecliste tavusun cilvesi ve çanın nağmesi vardı...”

Kumrunun ötüşü sarhoşların elinden gönüllerini aldı ve bostanda binlerce hikâye çaldı.”

Sa’dî-i Şîrâzî nasıl *Gülistân*’ın yazılış tarihine işaret etmişse (Dilgoşâ, 1394: 248-268; Yazıcı, 1996: 240-41):

اول اردیبهشت ماه جلالی* بلبل گوینده بر منابر قضبان

بر گل سرخ از نم اوفتاده لالی* همچو عرق بر عذار شاهد غضبان

“Celâlî takvimine göre ilkbahar mevsiminin ikinci ayı başıydı, dalların minberlerinde bülbüller hutbeler okuyordu.

Kızıl gül üzerine çiğlerden inciler düşmüştü. Bunlar kızmış bir sevgilinin yanağındaki ter tanelerini andırıyordu.”

Âkâ Hân da aynen onun gibi *Rıdvân*’ın yazılış tarihine vurgu yapmıştır (Dilgoşâ, 1394: 248-268):

موکب اسفندیار ماه جلالی* رایت بهمن شکست از بر کهسار

شاخ مزین شد از جواهر الوان* برگ مرصع شد از لال مطار

“Celâlî takvimine göre atlılar İsfend ayında dağlık bölge için Behmen sancağını kırdı.

Renkli mücevherler sayesinde dallar süslendi, yaprak uçuşan lal renkten murassalı oldu.”

Sa'dî, *Gülistân*'ın dibâcesinde şu beyitleri dile getirmiş (Dilgoşâ, 1394: 248-268):

گلی خوش بوی در حمام روزی* رسید از دست مخدومی به دست
بدو گفتم که مشکى یا عبیری* که از بوی دلایز تو مستم
بگفتا من گلی ناچیز بودم* ولیکن مدتی با گل نشستم
کمال همنشین در من اثر کرد* وگر نه من همان خاکم که هست

“Bir gün hamamda efendi bir adam bana bir parça güzel kokulu kil verdi.

O kile: “Misk misin yoksa amber misin, güzel kokundan mest oldum” dedim.

Kil bana cevaben: “Ben adi bir kil idim, ancak bir süre gül ile arkadaş oldum.

Onun güzel kokusu bana sindi, yoksa ben bildiğin toprak parçasıyım.”

Âkâ Hân, Sa'dî'nin bu beyitlerini esas olarak şu beyitleri yazmıştır (Dilgoşâ, 1394: 248-268):

فسرده بلبلی دیدم به بستان* در ایام خزان بر شاخساری
بدو گفتم چه شد آن شور و شهناز* که شهر آشوب خواندی هر کناری
بگفتا کان نواهای عجب بود* مرا در سایه عشق نگاری
سلیمانم هزار آموخت دستان* وگر نه من یکی مرغ نزاری

“Sonbahar günlerinde bostanda bir dalın üzerinde donuk bir bülbül gördüm.

Ona “sende bulunan o coşku ve şevke ne oldu, oysa eskiden şehrin her tarafını birbirine katardın” dedim.

“Bana aşkın gölgesinde yer veren o acayip ses ve iniltildi” dedi.

Süleyman'ım bana binlerce ses öğretti, yoksa ben zayıf, cılız ve güçsüz bir kuşum.”

Rıdvân'da tarihi şahsiyetlerin, bilginlerin, şairlerin ve filozofların adlarının geçtiği hikâyeler anlatılmıştır. Eserde Matematikçi Pisagor, Horasan hükümdarı Âsafü'l-ddevle, filozof Aristo, Abbâsî veziri Ahmed b. Hâlid, Nâdirşâh Afşâr'ın oğlu Rızâkulî Mîrzâ Nâdirzâde, Pişdâdyân silsilesi padişahı Melik Tahmûrs, hekîm Eflatun, filozof Sokrat, Benî İsrail peygamberi Hz. Yusuf, Abbâsî halifesi Harûn Reşîd, Sâsânî padişahı Melik Pervîz, İskender-i Rûmî, Kâbûs Şemsü'l-me'âlî, Fransa hükümdarı V. Louis ve XVI. Louis, Hz. Ali, Sâsânî padişahı Behrâm Gûr, Nâdirşâh Afşâr, Rus imparatoru Büyük Peter, Tahran Cuma namazı imamı Nâsrüddin Şah'ın damadı, Mahmûd Şah Kacâr dönemi şairi Yağmâ-i Cendakî, III. Napoleon, Alman imparatoru Friedrich'in adları geçmektedir. Padişaha nasihatlerin çok yer aldığı bu eser, Kaçarlar döneminde Sa'dî'nin *Gülistân* adlı eserine yazılan en iyi naziredir. Eserdeki Arapça kelime ve ibareler sayılmasa, *Gülistân*'daki gibi hikâyelerin çoğu sade bir üslupla yazılmış, bazı hikâyeler uzun, bazısı da kısadır. Âkâ Hân tıpkı Sa'dî gibi Firdevsî'nin *Şâhnâme*'sinden istifade etmiş, defalarca Bozorgmîhr ve Bozorcmîhr'den bahsetmiş, *Şâhnâme*'de geçen âyine-i İskenderi ve nâme-i bâstânî veya nâme-i sâlârname gibi hamâsî kalıplardan yararlanmış ve bazı beyitlerini mütekarib bahriyle yazmıştır (Dilgoşâ, 1394: 248-268; Oğûlbîg, 1388: 21-210; Serefzârî & Dilgoşâ, 2015: 45-59).

Eserde manzum ve mensur 353 hikâye bulunmaktadır. Hikâyelerde hikmet, öğüt, latifeler yer almaktadır. Özellikle hâtîme bölümünde çok sayıda hikmet, öğüt, edep, politika ve siyaset ile ilgili nükteler bulunmaktadır. Esere bakıldığında müellifin tarih, hikmet, müzik, siyaset ve diğer ilimleri iyi bildiği görülmektedir. Ahlakî ve ilmî bir mecmua olan bu eser, diğer ahlaki eserler gibi muhatabına bıkkınlık vermemektedir. Bazen hicivli bir eda takınan müellif eserindeki bazı hikâyelerin muhatabını doğrudan ifade etmemiştir. Bu hikâyelerin bazısı bazen kitabı okuyana ve bazen de şairin kendisine hitap etmektedir. Müellif doğrudan Avrupalılarla fikir alışverişinde bulunmuş ve hikâyelerde Fransızca, Arapça ve Türkçe bildiğini ifade etmiştir. Müellifin asıl hedefi Sa'dî'yi taklit etmek olduğu için kinaye, îcâz ve diğer edebi sanatlar akıcı söz söylemesini engellemiştir. Eleştirel bir dile sahip olan eserde çok sayıda Arapça kelime var ve bu durum eserin kusurlu sayılmasına neden olmuştur. Eserde tasavvufî ıstılahlar yer almaktadır (Dilgoşâ, 1394: 248-268; Serefzârî & Dilgoşâ, 2015: 45-59).

Âkâ Hân eserinde Osmanlı sultanları, Kostantiniye, Türk şehzadeleri, Ayasofya Camii ve Osmanlı elçileri hakkında bazı hikâyeler nakletmiştir (Oğûlbîg, 1388: 141, 139, 133, 122, 120, 99, 62, 49).

روزی در بازار قسطنطنیه می گذشتم از پا شاهزادگان ترک دیدم که جام فاخر و لطیف و قوندره سفید به نازگان اسلامبول در پای داشت و باتوانی به شیوه آلت فرنگان در دست و به نازی هرچه تمامتر می

خرامید و از کمال بهجتی که مر او را بود به هر طرف که می گذشت همه کس در سیر جمالش خیره می شدند.

هر جا که گذشتی آن پر پیروی * یاقوت گرفت از او شفق وام

از عکس رخس زمین شدی لعل * و ز رنگ لیش زمانه می فام

چون مرا بدید به فراست بشناخت که از اهالی ایرانم ، پیش آمد و به زبان ترکی پرسید؛ که آیا از لسان لطافت‌رسان فارسی چیزی دانی؟ گفتم؛ منظور از این سوال چیست؟ گفت؛ همی خواهم روزی چند به آموختن این زبان شیرین مداومت نمایم. گفتم؛ ای بیگ زبان فارسی نیکو دانم اما پیش تو گفتم نتوانم از آنکه چون تو را بینم هوشم برود، هر چه دانم فراموشم شود.

مرا پیش رخت بودن محال است * تو می‌آی، از من می‌رود هوش

اگر علم هزار اقلیدسم هست * چو بینم روی تو، سازم فراموش

“Bir gün Kostantiniye pazarında geçerken, Türk şehzadelerinden birini gezerken gördüm. Latif ve güzel elbise ve beyaz kunduralarıyla İstanbul sokaklarını arşınıyordu. Elindeki Frenk tarzı aletle olabildiğince yavaş hareket ediyordu. Kemal derecedeki yakışıklılığı sebebiyle geçtiği her yerde bütün insanlar onun cemaline bakıyordu.

O peri yüzlünün geçtiği yerde, yakut ondan sevinci ödünç alır.

Yüzünün aksinden zemin kırmızıya boyanır ve dudağının renginden zaman belli olur.

Beni görünce, ferasetiyle İranlı olduğumu anladı, öne geldi ve Türkçe şöyle dedi: Latif olan Farsça dilinden başka bir şey biliyor musun? Dedim: Bu sorudan maksadın ne? Dedi: Her gün bu tatlı dili öğrenmek için çalışmak istiyorum. Dedim: Ey Bey, Fars dilini iyi biliyorum, ancak senin yanında ondan söz söyleyecek takatim yok, çünkü seni görünce kafamda akıl kalmıyor ve bildiğim her şeyi unutuyorum.

Bana senin yüzünün önünde bulunmak muhaldir. Sen gelince, benden akıl gider.

Aklımda binlerce ilim olmasına rağmen, senin yüzünü görünce hepsini unutuyorum.”

زنی در پاریس به سفیر عثمانی گفت؛ مسلمانان چرا هر مردی، ده زن می کنند؟ سفیر جواب داد؛ که همه عادات مسلمانان بر عکس اهالی اروپا است، یعنی چرا در اروپا هر زنی ازدواج متعدد می گیرد.

گفت مسیو به مادام خود روزی * که تو را شوهر من، ای مادام

تو چرا مایلی سوی دیگران* گفت؛ ز آنرو که تشنه ام مادام

“Paris’te bir kadın Osmanlı elçisine şöyle dedi: Müslüman ülkelerde neden her erkek on kadınla evleniyor? Elçi ona şöyle cevap verdi: Müslümanların bütün adetleri Avrupalıların aksinedir, yani niçin Avrupa’da kadınlar birden çok erkekle evleniyor?”

Mösyö bir gün hanımına şöyle dedi: Ey hanım ben senin kocanı.

Sen neden başkalarına meylediyorsun, hanım şöyle dedi: çünkü sürekli susuzum.”

شخصی از سفیر عثمانی که از روس برگشته بود پرسید؛ راست است که زنان روسیه برف را مانند؟ جواب داد؛ که آری من مکرر را دید و باز دیدشان ز کام گرفتم.

نورم از چشم برد و هوش از سر * خانم مسقوی مگر برف است

“Bir kimse Rusya’dan dönen bir Osmanlı elçisine şöyle sordu: Gerçekten Rus kadınları kar gibi beyaz mı? Elçi cevap olarak: Evet, ben defalarca gördüm ve onları ziyaret etmekten zevk aldım.

Kar gibi beyaz olan Moskof karısı gözümdeki nuru ve kafamdaki aklı götürdü.”

در جامع ایاصوفیه جوانی دیدم خوشلهجه و نیکو شمایل و دارای فنون معارف و فضایل که گوی فرست از ابنای زمان ر بوده و برهان کیاست به جهانیان نموده.

انوار معارفش درخشان* چون طلعات آفتاب رخشان

گفتم؛ مرا نصیحتی فرمای که در همه عمرم به کار آید و از فواید صحبت نیکان بینصیب نمانده باشم. گفت؛ امور روزگار بر خود سهل گیر، تا به سختی نیافتی و اخلاق نیکو پیشه خود ساز تا بدبخت نباشی و رضای خاطر یاران بر مصالح خود مقدم دار تا سعادت دو جهان یابی.

ای که خواهی سعادت دو جهان* مکن از نکبت جهان تشویش

خلق نیکو نمای پیشه خویش* تا نگردد دلت ز سختی ریش

ده مزیت رضای یاران را* دایما بر مراد خاطر خویش

“Ayasofya Camii’nde güzel konuşan, şekil şemali iyi, ilim ve faziletleri bilen, zamanın bilimlerinden haberdar ve dünyadaki burhandan agâh olan bir gence rastladım.

Maarifinin ışıği güneşin siması gibi parlaktı.

Dedim: Bana bütün ömrüm boyunca işime yarayacak bir nasihat et de iyilerin sohbetinden nasipsiz kalmayayım. Dedi: Günlük işleri kendine kolay kıl ki, zorluk çekmeyesin ve iyi ahlaki meslek edin ki, bahtsız olmayasın. Dostların hatır rızasını kendi çıkarının önünde tut ki, iki cihanda saadete kavuşasın.

Ey her iki cihanın saadetini isteyen kimse, dünyanın musibete giriftar olmasına neden olma.

İnsanlara iyilik etmeyi meslek edin ki, gönlün zorluktan incinmesin.

Dostların rızasının meziyetini daima kendi gönül muradından üstün tut.”

ناپلیون فرانسه از سلطان عثمانی پرسید؛ پیغمبر شما با کدام نردبان مراج کرد؟ گفت با همان نردبانی که پیغمبر شما فرود خواهد آمد.

هر جزایی هست بر طبق فعال* هر جوابی هست بر شکل سوال

“Fransız Napolyon, Osmanlı sultanına: Sizin peygamberiniz hangi merdivenle Miraca çıktı? Osmanlı sultanı: Sizin peygamberinizin aşağı ineceği merdivenle.

Her ceza aynı eylemle yanıt bulur. Her suale aynı şekilde cevap verilir.”

Âkâ Hân, *Rıdvân*'da Yağmâ-i Cendekî, Emir Hüsrev-i Dihlevî ve Ubeyd-i Zâkânî gibi meşhur İranlı şairler ile ilgili bazı hikâyeler nakletmiştir (Oğûlbîg, 1388: 90, 132, 73):

یغمای جندقی گوید هرگز در مدت عمر معنی هیچکار را ندانسته بودم تا اینکه روزی در اصطبل رفتم پسر خود را دیدم که با خ... جمعشده از او پرسیدم؛ چهکار می کنی؟ گفت؛ هیچکار. آنگاه موضوع اصلی این لغت را به درستی بشناختم.

چونکه دیدم جمال دلکش تو * معنی هیچ را بدانستم

“Yağmâ-i Cendekî şöyle diyor: Bir gün ahıra gidip, çocuğumu uygunsuz bir şekilde görüp, ona ne yapıyorsun? deyince, bana cevaben “hiçbir şey” demeden önce, ömrüm boyunca “hiçbir şey” kelimesinin anlamını bilmiyordum. O olaydan sonra bu lügatin asıl manasını tam anlamıyla kavradım.

Gönül, çekici cemalini görünce, “hiçin” manasını bildim.”

امیر خسرو دهلوی را حکایت کنند؛ که در اوایل به دزدی و راهزنی می گذرانید به طوری که هیچ کاروانی از ثغور وی عبور ننمودی تا وقتی کاروانی از آن حدود بگذشت که شیخ فرید شکر گنج در آن میان بود...

“Emir Hüsrev-i Dihlevî hakkında şöyle söylenir: İlk önceleri hırsızlık ve haydutlukla uğraşırdı, hiçbir kervan onun çizdiği sınırların içinden geçmezdi. Bir gün Şeyh Ferîd-i Şeker Genc’in de içinde olduğu bir kervan bu sınırı ihlal etti...”

همانا قصه عبید زاکانی را نشنیده ای که چون از شاخه فضل و هنر اقتطاف ثمری نکرد فوراً تبدیل
مسلك نموده و طریقه هزل پیموده.

تا به کی از پی هنر پوی * بشنو این، از عبید زاکانی

فضل را خود مگرد پیرامون * که به روزنهاست فرومانی

دایما فحش و هزل پیشه نما* تا که داد از زمانه بستانی

“Ubeyd-i Zâkânî’nin şu kıssasını dinlemedin mi? Yönetimden hüner ve faziletine rağmen beklediği ilgiyi görmeyince, hemen şiir tarzını değiştirip, hezel tarzında şiirler yazmış.

Ne zamana kadar hünerin peşinden gideceksin, Ubeyd-i Zâkânî’den şu sözü dinle:

Sadece faziletinin çevresinde dolanma, yoksa bir deliğe tıklılıp kalırsın.

Zamandan adalet bulmak için daima hezel ve hicvi meslek edin.”

یکی از امرا شاعری پرسید؛ کدام برج در آسمان آن تو است؟ شاعر گفت؛ ای امیر مرا در زمین هنوز
خانه نیست در فلک برج از کجا باشد؟ امیر بخندید فرمود؛ تا خانه عالی برای سکون او معین داشتند.

بر فلک از کجا توام تاخت* من که کار زمین نکردم راست

از تو آرایش جهان ناید* که نیاری بساط خود آراست

“Emirlerden birisi bir şaire sordu: Gökyüzündeki hangi burç senindir. Şair: Ey emir, benim hala yeryüzünde bir evim yok, gökyüzünde burcum nasıl olsun? Emir güldü ve kendisine güzel bir ev yapılmasını ferman etti.

Gökyüzüne nasıl çıkayım, daha yeryüzündeki işi doğru dürüst yapmadım.

Kendi sofranı süslemeden, dünya sofrasını süsleyemesin.”

Âkâ Hân eserinde birçok peygamber kıssasına ve dini hikâyelere değinmiştir (Oğûlbîg, 1388: 46, 95, 128):

یوسف علیه السلام را گفتند؛ با این که همه خرابین مصر در کف تو است چرا شب گرسنه خوابی؟
فرمود؛ تا گرسنگی را فراموش نکنم.

ای سیر! غم گرسنگانت * هرگز نشود عزیزم جاننت

الا که شوی گرسنه روزی* محروم شوی ز رزق و روزی

“Hazreti Yusuf” a dediler: Mısır’ın bütün hazineleri elindeyken neden gece aç yatıyorsun? Hz. Yusuf: Açlığı unutmamak için.

Ey tok kimse, açların kederi asla canını acıtmayacak.

Ancak mutlaka bir gün acıkacaksın, azık ve rızıktan mahrum kalacaksın.”

حق تعالی حضرت کلیم را فرمود؛ ابلهان را روزی دادم تا خردمندان به تدبیر خود مغرور نشوند و فرموده سه چیز را به سه چیز موکل داشتم؛ رزق را به حمق، و بلا به نطق، و حرمان را به عقل.

به نادان رزق افزون تر نماید* که تا دانا به دانش کم کند ناز

خردمندی است جفت نامرادی* در این عالم چنین بوده است آغاز

“Yüce Allah, hazreti Kelîm’e şöyle emretti: “Akıl sahipleri ileri görüşlülükleriyle mağrur olmasın diye aptallara rızık verdim” ve şöyle ferman etti: “Şu üç şeyi üç şeye bağlı kıldım: rızık ahmaklığa, belayı konuşmaya, mahrumiyeti akılla.

Bilgin bilgisiyile daha az nazlansın diye cahile daha fazla rızık verilir.

Bu âlemde ilk başlardan beri murat ile muratsızlık birliktedir.”

خطبی را پرسیدند؛ که مسلمانی چیست؟ گفت؛ من مردی خطیبم مرا به مسلمان چه؟

به کنج خانه عزلت نشینم* که هیچ آسودگی به زین نباشد

مرا نانی و آبی ز این جهان بس* دگر کاری به کفر و دین نباشد

“Bir hatibe sordular: Müslümanlık nedir? Hatip: Ben hatibim, Müslümanlığın ne olduğunu nereden bileyim?

Evin köşesinde uzlete çekilirim, çünkü bundan daha rahatı yoktur.

Bana bu dünyada sadece bir ekmek ve biraz su kâfidir, artık küfür ve dinle işim yoktur.”

Rıdvân’da Sokrat, Emîr Tîmûr-i Gûrgân ve İskender hakkında güzel hikâyeler anlatılmıştır (Oğûlbîg, 1388: 45, 107, 76):

یکی در زندان نزد سقراط رفته، گفت؛ ملک تو را خواهد کشت. سقراط فرمود؛ او را هم اجل خواهد کشت.

ریختی خون بی گناهان را* تا شوی در جهان امیر اجل

تو هم ای میر نامور روزی * کشته خواهی شدن به تیر اجل

“Biri zindanda Sokrat’ın yanına gitti ve ona: “Melik seni öldürecek” dedi. Sokrat: “Onu da bir gün ecel öldürecek” buyurdu.

Günahsızların kanını dökmekle dünyada ecelin emiri olursun.

Sen de ey meşhur emir, bir gün ecel okuyla öldürüleceksin.”

امیر تیمور گورگان چون به هندوستان رسید، مغنیان و رامشگران را بخواست و گفت؛ شنده ام در این نواحی نوازندگان چیره دست و مطربان ماهره سازند. نابینایی را نزد وی آوردند که در این فن بی نظیر بود. نابینا رود گرفت و سرود آغاز کرد. امیر را سروری شگفت آمد. پرسید؛ نام تو چیست؟ گفت؛ دولت. شاه گفت؛ آیا دولت هم نابینا می شود؟ ضریر جواب داد؛ اگر نابینا نبودی، به سرای لنگ نیامدی؟

هست گیتی چه مجمع الاثتات* جمع و وحدت ثمر باشد

ذره ذره اندر این عالم* جاذب سنخ یکدیگر باشد

“Emîr Tîmûr-i Gûrgân, Hindistan’a ulaşınca şarkıcı ve çalgıcıları istedi ve “Bu diyarda çok mahir çalgıcı ve şarkıcıların var olduğunu duyduğunu söyledi. Tîmûr’un yanına bu işte maharetiyle meşhur olan âmâ birini getirdiler. Âmâ rûd aletini aldı eline ve çalmaya başladı. Emîr zevkten dört köşe oldu. Şöyle dedi: “Senin adın nedir?” Çalgıcı: “Devlet” dedi. Emîr: “Devlet de kör olur mu?” dedi. Âmâ çalgıcı şöyle cevap verdi: Eğer kör olmasaydın, özürünün sarayına gelmezdin?”

Dağınık haldeki bir mecmuayı andıran bu dünya, birlik ve vahdeti netice vermektedir.

Bu âlemdeki her bir zerre birbirinin aslını cezbetmektedir.”

اسکندر را پسیدند؛ چگونه بر روی زمین مالک شدی و از خاور تا باختر را به زیر نگین آوردی؟ فرمود؛ در سایه اتخاذ این دو مسلک نیکو؛ یکی آنکه کار امروز را به فردا نیفکنم و دیگر کسی را که اهلیت کاری نداشت به انکار نصب نکردم.

وه چه خوش آمد مرا زین بیت نغز* که همی می خواند پیری مالدار

ار برای کار باید شخص جست* نیز برای شخص پیدا کردکار

“İskender’e “nasıl yeryüzüne malik oldun ve doğudan batıya kadar her yeri ele geçirdin” diye soruldu. İskender: Şu iki güzel haslet sayesinde: Birincisi bugünün işini yarına bırakmadım ve diğeri de bir işte ehliyeti olmayan kimseye iş emanet etmedim.

C. Kaska Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî'nin Sultan Abdulhamid'e...

Ah, mal sahibi pîrin daima okuduğu şu latif beyit ne güzel geldi.

Eğer bir iş için bir şahıs aranacaksa, o şahsın deneyimli olmasına dikkat edilmeli.”

Âkâ Hân'ın hicivli ve mizahi bir dile sahip olduğu *Rıdvân*'daki bazı hikâyelerde açıkça görülmektedir (Oğûlbîg, 1388: 133):

زنی خوشروی در پیش کشیش گناهان خود را می گفت؛ پس از اتمام اقرار کشیش از نامش پرسید؟ زن جوابداد؛ که اسم جزو گناه نیست.

نام خود را شمرد جزو گناه * آنکه نارد گنه خود به شمار

زاهدان توبه کنند از عصیان * عارف از هستی خود استغفار

“Güzel bir kadın bir keşişin yanında günahlarını söylüyordu. Günahlarını söyledikten sonra keşiş adını sordu? Kadın ona cevaben: İsim söylemek günaha dâhil değildir.

Günahlarını söylemeyen kimse, ismini günahlarının bir parçası gibi söyledi.

Zâhitler isyandan tövbe ederler, ârif ise kendi varlığından istiğfar eder.”

دو تن به هوای زنی جنگ شمشیر می کردند. زن گفت؛ ای جوان مردان، وصال من به سیم و زر میسر است نه به شمشیر و خنجر.

هر که جوید ز ماه رویان کام * زر همی بایدش نه زاری و زور

“İki kişi bir kadın için kılıçla dövüşüyordu, kadın şöyle dedi: Ey gençler, benim visalim altın ve gümüşle mümkündür, kılıç ve hançerle değil.

Her kim güzel yüzlülerden mutluluk arıyorsa, kendisine inlemek ve güç değil, altın lazımdır.”

Âkâ Hân, mensur hikâyelerin yanında yedi manzum hikâye de yazmıştır (Oğûlbîg, 1388: 76):

تنی از مردم کرمان، از شهر * شد گریزان به سوی کوه رمان

بریکی سنگ به سر چشمه نگاشت * این دو بیت از ره تصدیق و گمان

خرس از این کوه، رمان گشت ولی * من ستوه آمدم از خلق زمان

مگر از شر ددان در این کوه * روزکی چند شوم جفت امان

همچو عیسی که ز دست احمق * روز و شب بود به سوی کوه روان

“Kirmân şehrinden bir kimse, Român dağına doğru kaçtı.

Çeşme başındaki bir taşta şu iki beyti tasdik ve onay işareti olarak yazdı.

Ayı bu Român dağında dolaşiyor, ancak ben zamane halkından bıktım.

Bu dağda yırtıcıların şerri olmasa, birkaç gün karı kocadan ayrı esenlikte kalırım.

Hz. İsa da ahmakların elinden gece gündüz dağa doğru giderdi.”

Rıdvân'ın son babında Âkâ Hân hikmet, latife, öğüt, siyaset, tarif, tembih, temsil ile ilgili birçok söz söylenmiştir (Oğûlbîg, 1388: 151-163):

حکمت؛ مراد آدمی در قید دل او است چون فانش کند مرغی را ماند که از قفس پریده باشد

راز خود تا به کس نکردی باز * مالک راز خویشتن باشی

چون شود فاش مالک تو بود * تو اسیرش به جان و تن باشی

“Hikmet: İnsanın muradı gönlünde saklıdır. O sırrı aşikâr edince, bir kuş gibi kafesten uçup gider.

Sırrını başkasına söylemediğin sürece, sırrının malikisin.

Senin malik olduğun ifşa olunca, sen ona can ve ten ile esir olursun.”

حکمت؛ دانا کسی است که از آموختن ننگ نیارد و از آموزانیدن دلتنگ نباشد.

مرد دانا را نباشد هیچ عار * استفادت از لب آموزگار

“Hikmet: Bilgin kimse, öğrenmekten utanmaz ve öğretmekten usanmaz.

Bilgin adam, öğreticinin dudağından istifade etmekten asla utanmamalı.”

حکمت؛ فیثاغورس فرماید؛ هر چیز محتاج عقل و دانش است، جز بخت

“Hikmet: Fisagors şöyle buyurmuş, talihten başka her şey akıl ve bilgiye muhtaçtır.”

حکمت؛ صید مرغان اگر به دام بود * دام آزادگان adam بود

“Hikmet: Kuşlar tuzak ile avlanılır ve özgür olanların tuzağıysa idamdır.”

لطیفه؛ نزد اشرف، اشرف اوصاف * اقتصاد است وانگهی انصاف

“Latife: Eşrafın nazarında en şerefli vasıf, iktisat ve insaftır.”

لطیفه؛ مردم را بد خود گفتن آسانتر است از خاموش نشستن.

مفسدان را فساد و فتنه خوش است* گرچه در حق خویشتن باشد

“Latife: İnsanlara kötülüklerini söylemek, sessiz oturmaktan daha kolaydır.

Her ne kadar kendi haklarında olsa da müfsitlere fesat ve fitne güzeldir.”

پند؛ هر که نان خود را به آفتاب گذارد خود در سایه نشیند.

هست محض رضای حق کاری* که نباشد به هیچ آلوده

“Öğüt: Her kim ekmeğini güneşe koyarsa kendisi gölgede oturur.

Allah'ın rızası için çalışmak hiçbir kötülüğe bulaşmamaktır.”

پند؛ دوست به دست آوردن آسان است و نگاه داشتن دشوار.

دوستی آسان نمود اول دیدار* لیک تن و جان بسوخت عاقبت از رنج

“Öğüt: Bir kimseyi dost edinmek kolaydır, ancak onu muhafaza etmek zordur.

Dostluk ilk başta göze kolay göründü, ancak sonunda ten ve canı eziyetten yaktı.”

تعریف؛ اقتصاد آن بود که مرد جواد* در همه حال بنگرد اطراف

معنی اعتدال آن باشد* که نه بخل آورند و نه اسراف

“Tarif: İktisat civanmert insanın her hal üzere etrafına bakmasıdır.

İtidalin manası da ne cimri olmak ve ne de israf etmemektir.”

سیاست؛ مرد کاهل را نباید داد چیز* بلکه می باید به کارش داشتن

“Siyaset: Tembel adama bir şey vermek yerine onu çalışmaya zorlamak gerekir.”

تنبیه؛ از نکویی سپاس نارد، لیک* هم به قطع عطا شود رنجور

“Tembih: İyilikten minnet hâsıl olur, ancak bağışın kesilmesiyle hoşnutsuzluk ortaya çıkar.”

تمثیل؛ نیکبخت آنکه از نکویی خلق* دشمنان را به خود نماید دوست

نی که از عاجزی و بدخوی* دوست دشمن کند که این نه نکو است

دشمن از بهر خود تراشیدن* شیوه مرد عاجز بدخواست

“Temsil: Mutlu kimse, iyi yaratılışı sebebiyle düşmanları kendisine benzetip, dost edendir.

Acizlik ve kötü ahlaktan dolayı dostu düşman etmemek gerekir, hatta bu iş iyi değildir.

Kendisi için düşman üretmek, aciz ve güçsüz adamın tarzıdır.”

SONUÇ

Osmanlı sultanlarının Fars dili ve edebiyatına duyduğu büyük ilgi sayesinde birçok İranlı şair ve yazar Osmanlı topraklarını yurt edinmiştir. Bu seçkin kişiler Farsça'nın yanında Türkçe şiirler yazmış, dinî ve edebî konularda birçok eser kaleme almış, Anadolu'nun bilim ve kültür merkezi haline gelmesini sağlamıştır. Sa'dî'nin yaşamından sonra *Gülistân* tarzında birçok eser yazılmıştır. Çok sayıda yazar makâme türünde olan bu eserden daha iyisini yazmaya çalışmış ve bu konuda Fars ve Türk edebiyatında başarılı örnekler verilmiştir. Ancak hiçbirisi *Gülistân*'ın seviyesine ulaşamamıştır. *Gülistân*'ı taklit edip, *Rıdvân*'ı yazan Âkâ Hân daha önceki şair ve yazarların eserlerinden alıntılar yapmış, hadislerden, ayetlerden, menkıbelerden, büyük insanların sözlerinden, gezip gördüğü yerlerden, okuduğu kitaplardan, tanıştığı insanlardan, girdiği farklı çevrelerden istifade etmiştir. Âkâ Hân'ın *Rıdvân*'daki her söz, beyit ve hikâyesi bilgelik doludur. Taklidi ve yavan bir üsluba sahip olan bu eser, manzum ve mensur olarak yazılmıştır. Eserdeki bazı hikâyelerde Osmanlı ve İran'daki sosyal durum, düşünce ve görgü kuralları ifade edilmiştir. *Rıdvân* sadece şiir ve hikâyelerden oluşmamış, baştan sona hikmet, latife, nasihat ve vecizelerden meydana gelmiştir. Âkâ Hân eserindeki hikâyelerde hem geçmişten örnekler vermiş, hem de kendi hayatındaki mevzulara değinmiştir. Eserdeki nükte ve hikâyeler her zaman bölümlerin muhtevasıyla bağdaşmamaktadır. Bölümlerde günlük hayatta karşılaşılan olaylar dikkate alınmış, nükte ve hikâyeler beyitlerle süslenmiştir. Eserde devrin önemli adamları övülmüştür.

KAYNAKÇA

Âdemiyyet, F. (1357). *Endîşehâ-yı Mîrzâ Âkâ Hân-i Kirmânî*. İntişârât-i Peyâm.

Âryanpûr, Y. (1387). *Ez Sabâ tâ Nîmâ*. İntişârât-i Zevvâr.

Aydın, Ş. (2010). *Türk edebiyatında Farsça divan ve divançeler*. İskenderiye Kitaplığı.

Değirmençay, V. (2013). *Farsça şiir söyleyen Osmanlı şairleri*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.

C. Kaska **Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî'nin Sultan Abdulhamid'e...**

- Dilgoşâ, A. B. (1394). Bâzhân-i Kitâb-i Rıdvân Risâle-i Munteşir Neşode ez Mîrzâ Abdülhüseyîn Hân Berdesîrî-i Kirmânî, *Peyâm-i Bahâristân*, 7 (25), 248-268.
- Kartal, A. (2008). Anadolu Selçuklu devleti döneminde dil ve edebiyat, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 95-168. <https://doi.org/10.15247/dev.22>
- Kaska, Ç. (2019). Mîrzâ Habîb-i İsfahânî ve İstanbul'da Yayınladığı Eserleri, *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 538-551. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.559022>
- Muhammedî, R. (1383). Rıdvân, *Dânişnâme-i Edeb-i Fârsî/ Edeb-i Farsî Der Ânâtûlî ve Bâlkân* (s. 417-419). Sâzmân-i Çâp ve İntişârât-i Vezâret-i Ferheng ve Irşâd-i İslâmî.
- Oğûlbîg, S. Y. (1388). *Tashîh-i Nusha-i Hatî-i "Rıdvân" Eser-i Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dânişgâh-i Peyâm-nûr.
- Özgüdenli, O. G. (2008). İstanbul Kütüphanelerinde Bulunan Farsça Yazmaların Öyküsü: Bir Giriş, *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 27 (43), 1-76. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000400
- Riyâhî, M. E. (1995). *Osmanlı Topraklarında Fars Dili ve Edebiyatı*, Çev. Mehmet Kanar, İnsan Yayınları.
- Serefzârî, A. ve Dilgoşâ, A. B. (2015). Bâznigerî-i Câyigâh-i Sa'dî der Endişehâ-i Rüşenfıkrân-i Asr-i Meşrûte. *Pejûheşnâme-i Târîh*, 10 (38), 45-59.
- Yazıcı, T. (1996). Gülistân, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (ss. 240-41). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Faik Reşad'ın Mürüvvet Gazetesindeki İmla ile İlgili Makaleleri ¹**Mehmet Emin TUĞLUK**

Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı
emintugluk@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1866-5580>

Öz

Türk dilinin kurallarının belirlenmesi ve imla ile ilgili konularda düzenleme yapılması ile ilgili tartışmalar 19. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren belirgin bir şekilde artmıştır. Gazete ve dergiler etrafında gerçekleşen bu tartışmalar genellikle dilin sadeleşmesi, Türkçenin gramerinin yazılması ve imlada birlik konularında yoğunlaşmıştır. Dönemin önde gelen şair ve yazarlarının pek çoğu doğrudan veya dolaylı olarak bu tartışmalara katılmıştır. Faik Reşad da dil ve imla konusundaki bu tartışmalara doğrudan katılmış yazarlardandır. Faik Reşad'ın Mürüvvet gazetesinde 1888 yılında yayımlanan “İmlâ” başlıklı sekiz makaleden oluşan yazı dizisi belirttiğimiz konuları ele almaktadır. Faik Reşad bu yazı dizisinde milletlerin milliyetlerini ancak lisanlarıyla koruyabileceklerini, bundan dolayı bizim de dilimizi ve imlamızı kurallara bağlamamız gerektiğini belirterek bu konuda birtakım görüş ve önerilerde bulunmaktadır. Faik Reşad, Mürüvvet gazetesinde kaleme aldığı bu yazılarında dil ve imla kurallarının belirlenmesi amacıyla bugünkü Türk Dil Kurumunun görevini üstlenecek “Cemiyet-i İlmîye-i Resmîye” adıyla bir cemiyet kurulması, bir Türkçe lügati ile Türkçe dil bilgisi kitabının hazırlanması gibi dikkat çekici konular üzerinde durmaktadır.

Bu çalışmada Faik Reşad'ın Mürüvvet gazetesinde yayımlanan imla ile ilgili makalelerinin çevirisi yapılmış ve bu makalelerden hareketle Faik Reşad'ın dil ve imla ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Faik Reşad, Mürüvvet Gazetesi, Dil, İmla, Lügat.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 17.12.2020 / 29.03.2021

Künye Bilgisi: Tuğluk, M. E. (2021). Faik Reşad'ın Mürüvvet gazetesindeki imla ile ilgili makaleleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 375-407. DOI: 10.33437/ksusbd.842638

Faik Reşad's Articles on Spelling in the Mürüvvet Newspaper

Abstract

The discussions on determining the rules of the Turkish language and making arrangements related to spelling have increased significantly since the first quarter of the 19th century. These discussions around newspapers and journals generally focused on the simplification of the language, the writing of Turkish grammar and the unity in spelling. Many of the leading poets and writers of this period participated in these discussions, directly or indirectly. Faik Reşad one of the writers of the period, is one of the important figures who directly participated in these discussions on language and spelling. Faik Reşad's series of eight articles titled "Spelling" (İmlâ) published in the Mürüvvet newspaper in 1888 deals with the issues we have mentioned. In this series of articles, Faik Reşad said, "Every nation preserves its nationality with language. Therefore, we need to start by linking our language and spelling to rules and improve our language." In addition, Faik Reşad offers some opinions and suggestions on this issue.

In this study, Faik Reşad's articles on the spelling in the newspaper Mürüvvet were translated and based on these articles, Faik Reşad's views on language and spelling were included.

Keywords: Faik Reşad, Mürüvvet Newspaper, Language, Spelling, Lexicon.

GİRİŞ

Osmanlı devletinde Tanzimat döneminden itibaren Türk dilinin sadeleşmesine ve Türk dilinin kurallarının belirlenmesine yönelik dönemin gazete ve dergilerinde yazılar yayımlanmıştır. Bu yazılar genellikle Türk dilinin bir lüğatinin bulunmayışı, Türk dilinin düzgün bir gramerinin olmayışı, imla birliğinin sağlanamaması ile Türk dilinin sadeleşmesi konuları hakkında kaleme alınmıştır. Yazılar, dönemin önde gelen şahsiyetlerinden Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa, Münif Paşa, Ahmed Midhat Efendi, Muallim Naci, Şemseddin Sami, Nabizade Nazım, Beşir Fuad, Mehmed Ziver, Faik Reşad gibi yazarlar tarafından Tercümân-ı Ahvâl, Tasvîr-i Efkâr, Hürriyet, İbret gibi dönemin önde gelen gazetelerinde yayımlanmıştır. Bu yazılara yer veren önemli gazetelerden biri de Mürüvvet gazetesidir. Mürüvvet gazetesinin 59 numaralı sayısında gazetenin idaresi tarafından "Lisân ve Edebiyât" başlığıyla bir makale yayımlanır. Gazete yönetimi bu makalede yayın politikası gereği halkın yararına haberler yaptıklarına dikkat çekmekte, bundan sonra lisan ve edebiyatla ilgili yazılara da yer vereceklerini özellikle belirtmektedir. Gazetede bu yazının

yayımlandığı 59. sayıdan itibaren bir yazı dizisi halinde “Lisân ve Edebiyât” ile “İmlâ” konulu yazılar yayımlanmıştır. Mürüvvet gazetesinde yayımlanan bu yazıların edebiyat ile ilgili olanları genellikle Mehmed Ziver tarafından, imla ile ilgili olanları ise Faik Reşad tarafından kaleme alınmıştır. Bu yazılar gazetenin 59. 62. 65. 72. 74. 78. 79. 82. sayılarında yer almıştır.

Faik Reşad'ın dil ve imla ile ilgili görüşleri ilk defa Yedi İklim dergisinde Nazım H. Polat tarafından kaleme alınan “1888’de Bir Lisan ve Edebiyat Münakaşası I, II” yazılarında ele alınmıştır (Polat, 1992). Ayrıca Süheyla Yüksel tarafından hazırlanan “Faik Reşad’ın Hayatı ve Eserleri” adlı doktora tezinde de Faik Reşad’ın dil ve imla ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir (Yüksel, 1997).

Bu çalışmada Faik Reşad’ın Mürüvvet gazetesinde yayımlanan yazılarından hareketle imla ile ilgili görüşleri değerlendirilmiş olup yazarın Mürüvvet gazetesinde yayımlanan imla ile ilgili yazılarının çevirisi çalışmanın sonuna eklenmiştir. Faik Reşad’ın görüşleri değerlendirilirken konu başlıkları tarafımızca oluşturulmuştur. Konu başlıkları ele alınırken yer yer Ahmed Midhat Efendi, Nabizade Nazım, Namık Kemal gibi dönemin diğer yazarlarının da imla konusundaki görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca çevirisi yapılan gazete yazılarının başında, gazetenin numarası ile gazetenin yayım tarihi verilmiştir.

1. Faik Reşad’ın Hayatı

Asıl adı Ahmed Reşad olan Faik Reşad, Osmanlı devletinin son döneminin önemli yazarlarından olup 26 Eylül 1851’de İstanbul’da dünyaya gelmiştir. Babasının adı Hacı Tahir Efendi, annesinin adı Şerife Salih Bedriye Hanım’dır. İlköğrenimine Sultanahmet’teki sıbyan mektebinde başlayan Faik Reşad daha sonra Divanyolu’nda Mekteb-i İrfâniyye Rüşdiyesine kaydolmuştur. Bu okulun kapanması üzerine dört sene Bezmiâlem Vâlîde Sultan Rüşdiyesine devam etmiştir. (Tarih-i Osmanî Encümeni, 1330 / 30: 339) Ancak rüşdiyeyi bitirmeden, o çağda hatırlı aile çocuklarının küçük yaşta kabul edildiği Bâb-ı Seraskerî Muhâsebe Kalemine stajyer olarak alınmıştır. Buradan Dîvân-ı Hümâyûn Kalemine, iki yıl sonra da Hâriciye Nezâreti Mektûbî Kalemine geçmiş ardından Hâriciye Nezâreti Evrâk Odasında ve Humus Tahrîrât Müdürlüğünde çalışmıştır. Bir dönem de Diyarbakır, Van, Yanya Maârif Müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur (Tarih-i Osmanî Encümeni, 1330 / 30: 342-345).

Arapça, Farsça ve Fransızca bilen Faik Reşad, Takvîm-i Vekâyi gazetesi ve Mürüvvet gazetesinin başmuharrirliği ile Takvîm-i Vekâyi gazetesinin müdürlüğünü yapmıştır. Yazarın ayrıca Mekteb, Resimli Gazete, Hazîne-i Fünûn gibi edebî mecmualarda yazıları yayımlanmıştır.

Faik Reşad aynı zamanda büyük bir kitap meraklısı ve iyi bir hattattır. 21 Mayıs 1912 tarihinde binlerce evi yakıp yok eden İshak Paşa yangınında evi ve ömrü boyunca topladığı çok değerli eserlerden meydana gelen zengin kütüphanesi, nadir yazma ve hat koleksiyonlarının yanı sıra bütün notları ve hazırlamakta olduğu eserlerin tamamı yanıp kül olmuştur (Akün, 1995: 106). Faik Reşad, 13 Haziran 1914 Cuma günü vefat etmiştir.

2. Faik Reşad'ın Mürüvvet Gazetesindeki Yazılarından Hareketle İmla ile İlgili Görüşleri

2.1. Faik Reşad'a Göre İmlanın Önemi

Faik Reşad, Arapça kökenli bir kelime olan “imla”yı yazmak ve yazdırmak olarak tanımlamaktadır (Mürüvvet, 59: 3). Ona göre muhatap olunan kişiye kelimelerin düzgün bir şekilde aktarılması ancak kelimeleri bir araya getiren seslerin doğru şekilde bir araya getirilmesi ile yani doğru bir imla ile mümkündür. Nasıl ki kekeme bir kimse meramını kolay ve düzgün bir şekilde aktarmakta zorlanıyorsa imlayı doğru bir şekilde kullanamayan bir kalem sahibi (yazar) de ifadeyi açık bir şekilde aktaramaz. Hatta çoğu zaman kekeme olan bir kişi, kötü imlaya sahip olan bir kimseye göre meramını daha doğru bir şekilde ifade edebilir. Bundan dolayı dil kâidelerini ve imla kurallarını bilmek önceliklerimizden olmalıdır.

“Lüknetli, rekâketli bir lisân bir merâmı nasıl güçlkle anlatabilirse aynıyla rabt u sebki ve imlâsı olmayan bir kalem dahi ifâdeyi o kadar iğlâk ve teşvîş eder. Hattâ bazı kerre rekîk bir lisân bed-nüvîs bir kalemden ziyâde belîğü'l-beyân olur. Binâenaleyh ğâibe tefhîm-i merâm için icâd olunmuş olan sanat kitâbeti yoluyla ve öğrenmek için kavâid-i lisâna ve imlâyâ vâkîf olmak birinci derecede lâzım olan bir şeydir” (Mürüvvet, 1888/59: 3).

Faik Reşad, her dilin kurallara bağlı olduğunu ve diğer toplumların, imla kurallarını belirlediklerini bundan dolayı imla tartışmalarının artık bu toplumların gündemlerinde olmadığını dile getirmektedir. Bu toplumlar imla tartışmalarına ayırdıkları zamanı ilim ve eğitime sarf etmektedirler. Faik Reşad, bizde ise henüz imla kuralları tam olarak konulmadığından öncelikle dilimizi ve imlamızı kurallara bağlamakla işe başlayıp dilimizi ıslah etmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Faik Reşad her millet, milliyetini lisan ile muhafaza eder görüşünde olup “Lisânsız bir millet dilsiz insan gibidir.” demektedir (Mürüvvet, 1888/72: 4).

Faik Reşad, konuşma ve yazı varsa imlanın da olması gerektiği kanaatinde. Ona göre imlaya lüzum görmeyenlerin yazı yazmaya da lüzum görmemeleri gerekmektedir. Yazar, imlaya lüzum görmeyenlere Çinliler gibi

işaret diliyle ya da Mısırlılar gibi resim ve tasvirlerle haberleşmelerini tavsiye etmektedir (Mürüvvet, 1888/72: 4).

Yazımda bir imla birliğinin bulunmayışı 19. yüzyıl Osmanlı aydınlarının üzerinde durduğu konulardandır. (Usta, 1993, Özkan, 2001, Özkan, 2006, Argunşah, 2012, Özkan, 2012, Argunşah, 2016) Dil ve edebiyat ile ilgili görüşleriyle pek çok yazar ve şair üzerinde etkisi bulunan Namık Kemal'e göre bir kimsenin doğru bir imla için altı yedi yıl Arapça ve Farsça çalışması gerekmektedir. “Bizde ise bir âdem Arabî ve Fârisî mukademâtına altı yedi sene vakf-ı vucûd etmelidir ki imlâ ve manâsı yerinde bir mektûb yazabilsin. İşte edebiyâtımızın maârif-i umûmiyece tesiri bu muzırrât-ı uzmâdır” (Tasvîr-i Efkâr, 1283/416: 2). diyerek imla noktasında birlik sağlamanın önündeki engellere değinmektedir.

İmla konusu ile ilgili Ziya Paşa da 1860 yılında kaleme aldığı “Şiir ve İnşa” makalesinde doğru bir imla için Türkçe, Arapça ve Farsça imlanın bilinmesi gerektiğini dile getirmektedir. “Sâniyen Arabî ve Fârisî imlâ bilmek lâzımdır. Bu iki lisânın imlâsını bilmek kavâidini tahsîle mevkuף olduğundan en az sarf ve nahvi görmeyince doğru terkîb yazmak kâbil olamaz” (Hürriyet, 1285/11: 6).

Faik Reşad da aynı şekilde doğru bir imlanın bir kelimenin Türkçe mi, Arapça mı, Farsça mı vb. olduğunu bilmekten geçtiğini belirtmektedir. Ona göre her ne kadar bir kelimenin imlasını doğru yazmak için bu üç dilin kurallarını bilmek imkânsız gibi görünse de aslında bu o kadar da zor değildir. Bir kelimenin imlasını doğru yazmak; bu üç dilin gerekli kurallarını, kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini, kelimelerin ait olduğu şivelerin şekil ve imlasını bilmek ile mümkündür. Faik Reşad'a göre Arapça üç dört sene tahsille, Farsça ise bir sene tahsille hatasız okunup yazılacak seviyede öğrenilebilir. Türkçe ise ana dilimiz olduğundan bunun için ayrıca bir çabaya gerek yoktur (Mürüvvet, 1888/59: 3).

Mürüvvet gazetesinin 82. sayısında yer alan imla makalesi İbnü'l-Mustafa Hakkı'nın yazısı ile başlar. Faik Reşad ise bu yazının sonunda “Mülâhazât-ı Âcizânemiz” başlığıyla kendi düşüncelerine yer vermektedir. İbnü'l-Mustafa Hakkı yazısında; dilimizin imla noktasında çok çeşitli ve karmakarışık bir yapıda olduğunu, bir gazetede veya kitapta çıkan aynı kelimelerin farklı bir gazete veya eserde farklı şekilde yazılabildiğini, her ne kadar bazı gazetelerin hükümet yetkilileri tarafından imla konusunda sıkı sıkıya denetlense de bu sefer de denetleyenlerden birinin kabul ettiği imlayı diğerinin kabul etmediğini ifade etmektedir. Nitekim denetleyenlerden biri bir kelime için eski imla derken diğeri yeni imla diyebilmektedir. İbnü'l-Mustafa Hakkı “İmlânın eskisi yenisi ne demektir. Lisânımızın kavâidi yok mudur ki herkes kendi bildiği gibi ‘cep’den imlâ çıkarsın. İşte bu olamaz” (Mürüvvet, 1888/82: 3). demektedir.

İbnü'l-Mustafa Hakkı bazı kelimelerin meşhur kâtipler tarafından bile yanlış kullanılmasından şikâyet etmektedir. Ona göre Türkçe, Arapça ve Farsça kurallarının iyi bilinmemesi dilde yanlış kullanımlara sebep olmaktadır. Örnek olarak da Arapçada zaten çoğul olan “evrâk” ve “düvel” kelimelerinin bir de Türkçe kurallarına göre tekrar çoğul yapılmasını göstermektedir. Arapçada çoğul yapılan bu kelimeler bir de Türkçe şekil bilgisi açısından çoğul yapılarak garip bir durum ortaya çıkmaktadır. Yine “ay be ay” ikileme grubunda Türkçe “ay” kelimesi arasında yer alan “be” edâtının kullanımı da bu yanlış kullanımlardandır (Mürüvvet, 1888/82: 3-4). Faik Reşad, İbnü'l-Mustafa Hakkı'ya “Biz evrâklardan daha beter olmak üzere masârifâtlar, hurûfâtlar denildiğini de pek çok okuryazar adamlardan işitmişizdir.” diyerek destek vermektedir. Dönemin aydınlarından Bereketzâde İsmail Hakkı Bey de Esrâr-ı Belâgat adlı eserinde belâgate aykırı olduğunu tespit ettiği çoğul isimlerin tekrar çoğul yapılması hakkında bir çözüm önerisi sunar. İsmail Hakkı Bey'e göre sadece topluluk isimleri ile çoğul olduğu halde yaygın anlamıyla tekil olarak kabul edilen kelimeler çoğul yapılabilir. Bunun dışındaki kelimelerin çoğul yapılması yanlıştır. “Zaten çoğul olan kelimelerin tekrar çoğul yapılması kurallara aykırıdır. Ancak gerek Arapça, gerekse Türkçe cem'ü'l-cem (topluluk ismi) olan kelimeler ve evlâdım gibi çoğul olduğu halde tekil kabul edilen bazı kelimeler çoğul yapılabilir” (Gürbüz, 2008: 331).

Faik Reşad'e göre imla konusunda Arapça, Farsça veya diğer dillerden ziyade öncelikle Türkçenin kuralları göz önünde bulundurulmalıdır. Ona göre bir kelime Türkçe ise (veya Türkçe olarak kabul edilmektedir) ve bizim de kendimize göre “hurûf-ı imlâmız” var ise o zaman bize ait olan bu kelimeleri istediğimiz gibi kullanmak, değiştirmek bizim tasarrufumuzda olmalıdır (Mürüvvet, 1888/82: 3).

Faik Reşad, yazımı kalıplaşmış olan kelimelerin farklı bir anlam ifade etmedikleri sürece alışlagelmiş oldukları şekilde yazılmaları taraftarıdır. Ancak farklı anlamlara gelebilecek kelimelerin yazımında değişikliğe gidilebilir. Örneğin “küçük” kelimesi yazımında değişikliğe gidilebilecek gereken kelimelerdendir. Zira kelime “كُچُكْ” şeklinde alışlagelmiş şekliyle yazıldığında “köçek” (rakkas) kelimesi ile karışabilir. Bu durumda bu anlam karışıklığını gidermek için “küçük” kelimesi bir vâv ilâvesiyle “كُچُوكْ” şeklinde yazılmalıdır (Mürüvvet, 1888/82: 3).

2.2. “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” Kurulması Önerisi

Faik Reşad; kuralların olmadığı, kuralların belirlenmediği bir yerde doğru bir imla kullanımının beklenemeyeceği düşüncesindedir. Ona göre imla kuralları ile ilgili elde bulunan kitaplar ise sorunun çözümü için çare olmaktan uzaktır. Bundan dolayı öncelikle imla kurallarının belirlenmesi gerekmektedir.

Ancak bu imla kurallarının belirlenmesi işi bir kişiye bırakılmamalıdır. Faik Reşad, bu konuda Arapçayı örnek olarak vermektedir. Arapçadaki en ufak bir kâide üzerine dahi Arap dil bilimcileri kafa yormuş, tartışmış ve en nihayetinde bu konuda fikir birliğine vardıldıktan sonra bunu bir kâide olarak belirlemişlerdir. Dolayısıyla Türkçede de imla kuralları bir kişiye bağlı olmamalı, bunun yerine imla kuralları, kurulacak bir cemiyetin ortak fikriyle belirlenmelidir (Mürüvvet, 1888/74: 3).

Faik Reşad, kurulacak cemiyetin belirleyeceği imla kurallarının, cemiyetin yazımını belirlediği Türkçe kelime ve tabirlerin, ivedi bir şekilde hükûmetin izni ve himayesinde resmen ilan edilmesi gerektiği düşüncesindedir. Faik Reşad, cemiyetin hükûmetin izniyle kurulup hükûmetin himayesinde olmasını sadece cemiyete resmî bir hüviyet kazandırmak amacıyla istememektedir. Ona göre bu cemiyet kuruluş olarak resmî olup hükûmete bağlı olmalıdır ancak bu cemiyetin üyeleri hükûmetin gözetiminde olmakla beraber bağımsız karar verebilmeleri açısından gayr-ı resmî olmalıdır.

Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîye kurulması düşüncesi somut bir fikir olarak Mürüvvet'in 63 numaralı nüshasında Mehmed Ziver tarafından dile getirilir (Tuğluk, 2021: 176). Dönemin tanınmış muharrirlerinden Mehmed Ziver Bey, Mürüvvet gazetesinin 63. sayısında "lisânı öyle bir hâl-i tabîata îsâl için imlâ gibi kavâid-i esâsiyenin dühât-ı lisân-ı âşinâyân tarafından zabt ve tahrîr olunup hükûmet-i seniyyenin himâyet ve müsâadesiyle resmen neşr ve ilân edilmesi" (Mürüvvet, 1888/63: 3) gerektiği üzerinde durur.

"Birinci makâlemizde mevzû-i bahs olan edebiyâtın fevâid ve muhassenâtından bahsederek filhakîka edebiyât, bir lisânın eşher-i âsârını câmi bir mecmûa-i tesâvir-i sahîha ve emsâl-i edebiyeye-i hakîkiyyeden ibâret ise de, lisânı öyle bir hâl-i tabîata îsâl için imlâ gibi kavâid-i esâsiyyenin dühât-ı lisân-âşinâyân tarafından zabt ve tahrîr olunup hükûmet-i seniyyenin himâyet ve müsâadesiyle resmen neşr ve ilân edilmesi iktizâ eder" (Mürüvvet, 1888/63: 3).

Faik Reşad, Mürüvvet gazetesinin 65. sayısında Mehmet Ziver Bey'in 63. sayıda geçen yazısında kastettiği "dühât-ı lisân-ı âşinâyân" tabiriyle kimlerin kastedildiğini açıklar. Ona göre "dühât-ı lisân-ı âşinâyân" ile kastedilenler sadece Vefik, Cevdet Paşalar gibi Kemâl, Ekrem, Saîd Begler gibi Sâmi Beg, Midhat, Zihni, Muallim Nâcî Efendiler gibi edeben, ilmen milletimiz içinde ön plana çıkan kimseler değildir. "dühât-ı lisân-ı âşinâyân" ile kastedilenler adı geçen kişilerin yanı sıra henüz matbûât âlemine girmemiş ancak Türkçe, Arapça ve Farsçanın inceliklerine vâkıf olan kişilerin de yer aldığı bir cemiyet olmalıdır (Mürüvvet, 1888/65: 3).

Faik Reşad, bu cemiyete; yapacağı neşriyatlar, vereceği ödüller vb. için bir miktar bütçe de ayrılması görüşündedir. Ona göre bu cemiyetin kuruluşu ve cemiyete ayrılan bütçe ile ilgili olarak Avusturya örnek alınabilir. Nitekim Avusturya’da bu amaçla kurulan cemiyette Avusturya Veliahdı Arşidük Rudolf, Reîs-i Vükelâ Mösyö Tiza, Hâriciye Nâzırı sâbık Kont Andreas gibi kimseler de vardır. Ayrıca Avusturya hükûmeti bu cemiyete on sene içerisinde beş yüz elli altı bin yedi yüz yetmiş altı florin tahsisat ayırmışken bazı eğitim gönüllülerinin yaptığı yardımın miktarı 4 milyon florin yani yaklaşık olarak hükûmetin on yılda verdiği tahsisatın sekiz katıdır (Mürüvvet, 1888/65: 4).

Faik Reşad, kurulmasını talep ettiği kuruluş için “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” ismini önerdiğini Ahmed Midhat Efendi’nin ise “Akademi” kelimesini önerdiğini ifade etmektedir. Kendisinin “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” ismiyle cemiyetin hem fennî ve edebî yönünü vurguladığını hem de resmî kelimesini kullanarak cemiyetin hükûmetin himayesi altında olmasını kastettiğini belirtmektedir. Ona göre cemiyet böylelikle hükûmetten nakdî yardım da alabilecektir.

“Akademi” herhangi millet için lüzûmsuz olursa olsun bize göre lüzûm-ı kat’î ile lâzımdır. Bu bahiste “Akademi” lafzını en evvel telaffuz eden Midhat Efendi Hazretleridir. Bendeniz buna “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” demiştim. Çünkü merâmı daha vâzıh söyleyebilmek için bunu ihtiyâr ve tercih etmiştim. Yoksa “Akademi” demekle “Encümen-i Dâniş” veya “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” demek beyninde -maksatça- bir fark göremem. Lâkin “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” dersem bunun fennî ve edebî olduğunu îmâ etmiş olmakla beraber resmî sıfatını vermekle de hükûmet-i seniyyenin himâyet ve muzâheretine ve muâvenet-i nakdiyesine mazhar olması lüzûmunu anlatmış olurum” (Mürüvvet, 1888/78: 3).

Faik Reşad, önerdiği cemiyetin ismi ister “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” ister “Encümen-i Dâniş” ister “Akademi” olsun hepsinin kendisi için bir olduğunu düşünmektedir. Ona göre bu kuruluşun ilim erbabından oluşan bir heyet olması, dilimizi ıslah etmesi, dilimiz için kâideler oluşturması ve Türkçe bir sözlük hazırlaması esastır. Ayrıca bu kuruluşun bir görevi de Türkçeyi “Yazı yazmak konusunda herkes benim istediğim gibi yazsın.” tahakkümünden kurtarmak olmalıdır (Mürüvvet, 1888/78: 3).

Faik Reşad, Midhat Efendi’nin teklif ettiği “Akademi” fikrine karşı çıkmaktadır. Faik Reşad’a göre Fransa örneğinde akademilerin başarılı olmadıkları görülmüştür. Bundan dolayı kurulacak kuruluş akademi yerine “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” niteliğine sahip ayrı bir cemiyet olmalıdır. Bu

cemiyet lisan ve imla ile ilgili aldığı kararları umumun tenkidine sunmakla yükümlü olmalıdır (Mürüvvet, 1888/78: 3).

Faik Reşad ve Mehmed Ziver Mürüvvet gazetesindeki yazılarında dilde ve imlada kuralların belirlenmesinden yanadırlar. Ancak Mürüvvet gazetesinde imlada kuralların belirlenmesine karşı muhalif yazılar da yayımlanmıştır. Bunların başında Nabizade Nazım gelmektedir. Nabizade Nazım Bey dildeki kuralları anlam ve imla olmak üzere iki grupta toplar. Ve edebî dilin bu ikisinin uyumuyla meydana geldiğini dile getirir. Ona göre edebî dildeki mükemmellik ancak şive ve yazıdaki mükemmellikle mümkündür.

“Halk dediğimiz ise Pâyitaht'ın kısm-ı fasihidir. Bu kısmın sûret-i telaffuzu kâidedir değiştirilemez. Halk başka söyler, üdebâ başka yazarsa nasıl olur? Teşkîli ârzû olunan encümen-i üdebâ kendisi kavâid icâdına değil kavâid-i lisâniyyeyi kayd ve cem'e dikkat etmelidir. Daha doğrusu bu cemiyet kavâidden ziyâde sarf-ı edebiyât ile iştigâl etmelidir” (Mürüvvet, 1888/69: 3).

Mehmed Ziver Bey, Nabizade Nazım Bey'in düşüncesine derginin 70. sayısında şu şekilde cevap verir.

“Bir lisânın tahavvül edecek cihâtı kavâidine değil şîvesine âiddir. Hattâ târîh bize gösteriyor ki tahavvül ekseriyâ evâilde mahv ve nâ-bûd olan lisânların esbâb-ı inkırâzı halkın lisânına dahi intikâl eden “eser-i istihâle”si degildir. Bazı defalar görülmüştür ki âdâtına tesîr eden zemâyim, lisân ve marifet-i edebiyede tesîr peydâ edememiştir. Çünkü marifet-i edebiyeye umûmiyetle maneviyyâta taalluk ettiğinden hutût-ı kadîme-i Mısıriyye gibi bir kuş şekline, bir arslan sûretine tahavvül etse bile ashâbının ma'nen kat edebildikleri mesâfeyi -bin sene sonra olsun- tayîne medâr ve rehber olmak şânına mâliktir. Bu fikri yani esâsen doğru bile olsa lisân bahsinden ziyâde anâsıra, kavânin-i tabîiyyeye temâs etmek cihetiyle mebâhis-i lisâniyyeden addedemeyeceğimiz “lisânda tahavvül” müddeâsını bize kabûl ve tasdik ettirmek üzere makâle-i edîbâneleri dün ve evvelki günkü nüshalarımızda münderic olan Nâbizâde Nâzım Bey'e cevâben deriz ki: Kavâid-i lisâniyyeyi tarîf için bunlar “manâ ve şîve” gibi iki kısımdan ibâret bulunacağı fikrini de kabûl edemeyiz” (Mürüvvet, 1888/70: 3).

Mehmed Ziver, Nabizade Nazım'ın imlada kurallara destek vermemesini yanlış görür. Zira Mehmed Ziver bir yerde tekâmülden söz etmek için orada düzenin olması gerektiği kanaatindedir. Nabizade Nazım da Mehmed Ziver de Arapça ve Farsça ibarelerin Osmanlı lisanından sayıldığı konusunda aynı

fikirdedirler. Ancak Mehmed Ziver, Nabizade Nazım'ın "Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye" fikrine karşı çıkmasını hoş görmez.

"Lisânımızın bu ittîrâdsızlığına bir çâre-i müessir bulmak ihtiyacı umûm erbâb-ı kalem tarafından hissedildiğine rağmen Nâzım Bey'in, kavâid-i lisâniyyenin mazbûtiyet ve mükemmeliyeti kitâbet ve imlâ gibi iki lâzıme-i lisâniyyenin hîçbir kânûn ve kâideye tâbi olmayarak istimâlini tasvîben beyân etmeleri râğbet göremeyecek mütâlaât-ı edebîyyedendir. Vâkıâ "şîve için kavâid îcâd" edilemez. Fakat kitâbet ve imlâmız ne için bir kâideye tâbi olmasın? Acaba bir şeyde terakkî intizâmsızlıktan mı başlar? Ya, Arabî ve Fârisî kelimâtının "Osmânî tabîiyyetine girdiklerini" itirâfen tasdik eyleyen Nâzım Bey, bu kelimâtın bir Osmânî encümen-i edebîsi tarafından vaz' olunacak kavâid ahkâmına tâbi olmalarına neden kâil olmak istemiyor?" (Mürüvvet, 1888/71: 4)

Mehmed Ziver, Nâzım Bey'i ifadelerinden yola çıkarak eleştirir. Nabizade Nazım'ın kabul ettiği üzere mademki yazı, okumak için kullanılmaktadır, o halde birkaç farklı yazı biçimine ihtiyaç yoktur. Nitekim böyle bir durumda, yazımda farklı uygulamalar karışıklığa yol açacak ve okumanın mahiyetine de zarar verecektir. Ayrıca bu, söz gelimi İstanbul'da neşredilen bir yazının ülkenin farklı şehirlerinde garip karşılanmasına sebebiyet vermektedir. Bu itibarla, Ziver'in imlâda birlik hususunda İstanbul'u ölçü olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır (Tuğluk, 2021: 181).

"Nâzım Bey diyor ki: "Yazı okumak için kullanılır. Okumadığımız şeyi yazmakta veyâhûd yazmadığımız şeyi okumakta manâ nedir?" Pekâlâ! "Yazı okumak için" kullanılıyor ise lisânımızda birkaç nevi yazıya sâhib olmakta bir manâ var mıdır? Bugün görülüyor ki İstanbul'da bir muharririn telîf eylediği eseri Bursa'da, İzmir'de, Selanik'te bulunanlar garâbetle telakkî eyliyorlar... Pâyitaht lisânı bir lisânın kemâl-i fesâhatine mikyâs addedilecek ise en evvel intizâmsızlığın buradan ibtidâ etmesi garîb değil midir?" (Mürüvvet, 1888/71: 4).

Faik Reşad, Mürüvvet gazetesinin 72. sayısındaki yazısına bir varakada yayımlanan "İmlâyâ kâide konulamaz imiş, imlânın ıslâhıyla edebiyât ıslâh edilmiş sayılmaz imiş, edebiyat fikre, imlaya elfâzın şekline âid olduğundan şekil nasıl olursa olsun maksûd-ı bizzât olan manâ imiş." iddialarına katılmadığını belirtmektedir. Faik Reşad'ın "bir varakada yayımlanan yazı" ile kastettiği yazı Nabizade Nazım tarafından Mürüvvet gazetesinin 69. sayısında "Lisân ve Edebîyât" başlığı ile kaleme alınmıştır. Nabizade Nazım'ın yazdığı yazı aşağıda verilmiştir:

“İmlâyı telaffuza tevfiik etmek lisânın ıslâhına hizmet degildir. İmlâyı bir encümen tarafından kavâid koymakta ise kavâid-i tabiati beyhûde icbâra çalışmak var. Arab’dan, Garb’dan veya Acem’den nereden olursa olsun lisânımıza dâhil olan her söz Osmanlı tâbiyyetine girmiştir. Osmanlı ahkâm ve kavâidine tâbidir. Kendi şekil ve hükümlerini muhafazaya hakları kalmamıştır. Biz onları istediğimiz gibi kullanırız. Encümen-i Edebînin bu hakka müdâhalesi garîb olur. Bir kelimeyi tasarruf, bir imlâyı kabûl halkın hakkıdır ki tesrât-ı tabiyyeden başka hiçbir kâideye tâbi’ ve mahkûm olamaz. Halk dediğimiz ise pâyitahtın kısm-ı fasîhidir. Bu kısmın sûret-i telaffuzu kâidedir ki değiştirilemez. Halk başka söyler, üdebâ başka yazarsa nasıl olur ya? Teşkîli arzû olunan encümen-i üdebâ kendisi kavâid icâdına değil kavâid-i lisâniyeyi kayd ve cem’e dikkat etmelidir. Daha doğrusu bu cemiyet kavâidden ziyâde sırf edebiyât ile iştigâl etmelidir. Encümen-i Üdebâ tertîb edeceği lûgat kitâbında “اخشام”¹ “اقشام” imlâsıyla kayd ve kabûl etmiş olmağa benim dahi “akşam” yerine “ahşam” yazmaklığımı istemek abestir. Encümen-i Üdebâyı böyle teferruât ile iştigalden ise her şeyden evvel “marifet-i edebiye” nâm mübecceliyle mümtâz olan meziyyet-i hayâtiyeyi teşvîk ve terğîb ve bizde dahi fikr-i Osmaniyye şeref-bahş edecek hikemiyât-ı edebiye tevliid eyleyecek hizmetlerle tavzîf eylemek her hâlde şâyân-ı arzûdur. İddiâ olunduğı üzere imlânın ıslâhıyla edebiyât ıslâh edilmiş sayılamaz. Edebiyât fikre âiddir. İmlâ ise elfâzın şekline. Elfâzın şekli ne olursa olsun fikri tasvîr edecek manâ meydândadır. Tarlanın şekli ister mustatîl olsun ister gayr-ı muntazam, alınacak mahsûl, toprağın meziyyetine tâbidir. İşte şu mülâhazatımla demek istiyorum ki imlâ için istimâl-i halktan gayrı kavâid aramanın ve böyle kavâid halk ve icâdına mahsûs encümenler vücûda getirmenin edebiyâttan maksûd olan fevâid ile münâsebeti yoktur” (Mürüvvet, 1888/69: 3).

Faik Reşad, Nabizade Nazım’ın yazısına Mürüvvet gazetesinin 72. sayısında verdiği cevapta öncelikle yazı ve edebiyat için elzem olan imlayı lüzumsuz ve manasız göstermenin abesle iştigal olduğunu dile getirip bu iddialar karşısında hayrete düştüğünü ifade etmektedir. İmlaya kâide konulamaz imiş düşüncesine karşı Faik Reşad “Evet doğrudur, imlaya kâide konulamaz; ancak tek bir kimse tarafından konulamaz, bir cemiyet tarafından pekâlâ konulabilir ve biz konulmasını arzû ediyoruz. Türkçe dışında hangi yazı dili vardır ki imlası bulunmasın.” şeklinde cevap vermektedir. Faik Reşad, bu hususta imlası Arapçadan daha ağır olduğunu belirttiği Fransızca’yı örnek göstermektedir. Zira Fransızcada da birden fazla harf tek bir ses şeklinde ağızdan çıkmaktadır. Ancak buna rağmen onlarda sağlam bir imla vardır ve bu imlaya uymanlar cahil olarak

kabul edilir bizde ise imla bilmeyenlerin namları “allâme-i edeb” olarak ün salmıştır (Mürüvvet, 1888/72: 3-4).

2.3. Türkçe Gramer Kitabı ile Türkçe Lügatinin Hazırlanması Önerisi

Faik Reşad, imlanın son dönemlerde kuralsız olmasından yakınmakta ve bu şekilde devam ederse “Allah korusun, artık okuma yazmayı kaybedeceğimiz düşüncesinin akla geldiğini” ifade etmektedir. Faik Reşad’a göre göre bunun nedeni bir lügatimizin ve dil bilgisi kitabımızın olmayışı yani dil kurallarına dair ilkelerimizin bulunmayışıdır. Ona göre Türkçenin karşı karşıya kaldığı bu durumu izale etmenin çaresi öncelikle bir Türkçe lügati ve doğru bir dil bilgisi kitabının hazırlanması ile yani dile dair ilkeli kuralların belirlenmesiyle mümkündür (Mürüvvet, 1888/62: 3).

Türkçe bir lügat kitabının hazırlanması 19. yüzyılda pek çok aydın tarafından dile getirilmiştir. Namık Kemal “Lisân-ı Osmânînin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmilidir” başlıklı makalesinde Türk dilinde yenilik ile ilgili beş husus belirtmektedir. Belirttiği bu hususlar özetle; Türkçe bir gramer kitabının hazırlanması, Türkçeye özgü muntazam ve mükemmel bir lügat kitabının hazırlanması, eldeki mevcûd eserlerden Türkçe ile ilgili güzel örneklerin yer aldığı mecmuaların oluşturulup bunların okullarda okutulması, Türkçenin yaygın olarak kullanılmasını sağlamak ile ifadeyi külfetli sanatlardan kurtarmak (Tasvîr-i Efkâr, 1866/ 416: 3; 417: 1-2) şeklindedir. Namık Kemal, aynı makalede Türkçe bir lügat hazırlanması ile ilgili şu düşüncelerini dile getirmektedir:

“Türkçeye mahsûs mümkün merteye muntazam ve mükemmel bir lügat tertibiyle hâsıl olur. Bu ihtiyaç bir vakitten beri umûmen hiss olunmaktadır. Hattâ bazı taraflardan Kâmûs ve Burhân mezc olunarak lügatın ibtidâki hurûfî itibariyle bir tertib-i cedîde konulmak arzû olunduğu gibi birkaç kerre icraâtına dahi teşebbüs edilmişti. Tasvîr-i Efkâr’ın mütâla’asına göre mademki bir milletin mevzûât-ı hâssasını başka bir kavme tamamıyla tatbîk etmek kâbil degildir. Arab ve Acem için tertib edilen lügatler dahi her ne sûrete girse lisân-ı Osmânîde merci-i fesâhat olamaz. Çünkü böyle bir lügat lisânın rûkn-i aslîsi olan Türkçe ile bunca ıslâhât-ı ilmiyeyi ki terakkiyât-ı zamâne âsârındandır şâmil olmayacağı için hiçbir vakit mükemmel olmak ihtimâli yoktur” (Tasvîr-i Efkâr, 1866/417: 1).

Faik Reşad’a göre imla meselesi son derece hayati bir meseledir ancak benliğimizden vazgeçmeyişiğimiz böyle hayati bir meselede bile bizim bir araya gelmemizi engellemektedir. Bundan dolayı kalemimiz yabancıların eline geçmiştir. Nitekim bir İngiliz, lügatimizi hazırlamakta; bir Alman, dil bilgisi kurallarımıza dair eserler telif edebilmektedir. Her şey yabancıların himmetine

birakılmış olup her şey onlardan beklenmektedir. Faik Reşad, içine düşülen bu durumu, bir hastanın ehil olmayan bir doktorun eline bırakılmasına benzetmektedir (Mürüvvet, 1888/62: 3).

2.4. Millî Bir Lisan Oluşturulması

Faik Reşad, niyetinin bir “lisân-ı umûmî-i Osmânî” oluşturmak olmadığını aksine lisanımızı ıslah etmek istediğini belirtir. Lisanımızın ise İstanbul’da konuşulan Türkçe olduğuna özellikle dikkat çeker. “Vâkiâ biz bir lisân-ı umûmî-i Osmânî yapmayacağız. Lisânımızı ıslâh edeceğiz. Lisânımız ise her millette olduğu gibi bugün pâyitahtta tekellüm olunan lisân-ı Türkîdir” (Mürüvvet, 1888/65: 3). Bu görüşlerinden hareketle Faik Reşad’ın millî bir lisan oluşturulması düşüncesiyle hareket ettiği görülmektedir.

2.5. Anadolu Şivelerinden (Ağızlardan) Yararlanılması

Faik Reşad, imla ile ilgili birçok konuda Ahmed Midhat Efendi ile aynı düşüncelere sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak kurulması tavsiye edilen cemiyetin bir fayda sağlayıp sağlamayacağı ile -İstanbul’da konuşulan Türkçede bile lafız yanlışlıkları varken- Anadolu’da konuşulan şiveden bir fayda beklenip beklenmeyeceği hususunda fikir ayrılıklarına düştüklerini beyan etmektedir. Ahmed Midhat Efendi, kurulması önerilen cemiyetin imla konusunda birlik sağlamada başarılı olacağını düşünmemektedir. Ona göre - tecrübelerine dayanarak- böyle bir cemiyetin alacağı kararlarda birlik sağlanması mümkün değildir (Mürüvvet, 1888/74: 3).

“İmlâyı kim veyahûd kimlerin ıslâh edebileceği bahsinde Reşad Beg birâderimiz ile fikren iştirâk edemeyiz. Kendileri diyorlar ki bu ıslâha bir cemiyet-i ilmiyye muktedir olabilir. Yirmi beş, otuz senelik tecrübelerimiz iktizâsınca cemiyet denilen şeylerin hiçbirisinden menfa’at-ı ciddîye görülememesine nazaran ıslâh-ı imlâ meselesini dahi biz bir cemiyet-i ilmiyeden bekleyemeyiz. (...) Acaba mesele-i mezkûreyi bir cemiyet-i ilmiyye halledebilir mi? Cemiyet-i ilmiyyenin netice-i karârı bir ihtilâf-ı fih hükmünde kalmak âdetâ muhakkaktır” (Tercümân-ı Hakikat, 1888: 3).

Ahmed Midhat Efendi, Tercümân-ı Hakikat’teki yazısında imla konusunda bir şivenin esas alınmasının güçlüğüne de değinmektedir. Ona göre ister İstanbul şivesi, ister Anadolu şivesi, ister Rumeli şivesi esas alınsın her birisinin eksik tarafları olacaktır. (Tercümân-ı Hakikat, 1888: 3) Buna karşın Faik Reşad’a göre Anadolu’daki şivelerin imlası kurulacak bir cemiyetin öncelikli konusu değildir. Zira imla konusunda İstanbul Türkçesi esas alınmalıdır. Anadolu’da konuşulan şive kural altına alınmaya çalışılmamalıdır (Mürüvvet, 1888/74: 3).

Faik Reşad, Anadolu’da konuşulan şivelerdeki kelimelerle pek çok sözlük oluşturulabileceğini hatta Anadolu’da kullanılan bazı kelimelerin kendisi tarafından kayıt altına alındığını belirtmektedir. Faik Reşad, Anadolu’daki şiveden, İstanbul Türkçesinde henüz konuşma diline yerleşmemiş kelimelere karşılık bulmada yararlanılabileceği kanaatindedir. Yoksa İstanbul Türkçesinde “hasta” olarak kullanılan kelimeye karşılık olarak Anadolu şivelerinde kullanılan “sayru” kelimesini önermek niyetinde değildir (Mürüvvet, 1888/74: 3).

“Bizim hulâsa-i maksad ve esâs müddeâmız her lisânda olduğu gibi pâyitahtta tekellüm olunan lisân “Türkçe” diye kabûl olunup Arabî ve Fârisîden başka bizim Anadolu’da söylenilip de İstanbul’da henüz sem’-i ıttılâmımıza vâsıl olmamış ve murâd ettiğimiz bir manânın kuvvetini verecek kelime bulmaktaki müşkilâtımızı ber-taraf edecek meziyyeti hâiz bulunmuş lugat ve kelimâta dahi müracaât olunmak (ammâ sûret-i telaffuza degil) lüzûmunu arz etmektir” (Mürüvvet, 1888/74: 3).

Faik Reşad, Arapçada da farklı şivelerin olduğunu ancak bunların yazı diline yansıtılmadığını belirtmektedir. Ona göre Türkçede farklı imla ile yazılan kelimelerin yazı dili üzerindeki etkisi sürmektedir. Ancak İstanbul Türkçesinin yazı dili olarak kabul edilip zorunlu kılınması durumunda farklı şive ve imlaların yazı dili üzerindeki etkisinin kırılacağını ifade etmektedir (Mürüvvet, 1888/74: 3).

Faik Reşad, “بری” yi “برو” yazmak ya da “طوغرو” yı “طوغرى” yazmak kullanımlarının İstanbul Türkçesine uygun olmadığını -bu kullanımların İstanbul Türkçesine sonradan girdiğini (bazı taşralıların yâdigarı bir şey)- yazı dilinde bu imla kullanımlarının “kâtib kıyâfetine bir efendinin, ayağına çarık giydirme”ye benzetmek olduğunu belirtmektedir (Mürüvvet, 1888/82: 3).

3. Faik Reşad’ın Mürüvvet Gazetesindeki İmla ile İlgili Yazıları

Gazete Numarası: 59

Tarih: H. 5 Ramazân-ı Mübârek 1305, R. 4 Mayıs 1304, Efrenci 16 Mayıs 1888

İmlâ (Birinci Kısımdan)

İmlâ -manâ-yı lüğâvisinden kat’-ı nazar yazmak ve yazdırmak manâ-yı ıstılâhîsinde müstamel Arabî bir lafızdır. İfâde-i merâm iki vâsita ile olup biri

lisânen olanıdır ki yalnız hâzıra diğeri de tahrîrendir ki hem hâzıra hem ğâibe şâmil olur.

Muhâtaba sözün lâyıkıyla tefhîmi elfâzın mürekkebe olduğu harflerin hakkıyla edâsına muhtâç olduğu gibi yazılan bir şeyin ğâibe tefhîmi dahi ibâratın hüsn-i insicâmına ve elfâzı terkîb eden harflerin sûret-i tahrîrine yani imlâsının doğruluğuna vâbestedir. Lüknetli, rekâketli bir lisân bir merâmı nasıl güçlûkle anlatabilirse aynıyla rabt u sebki ve imlâsı olmayan bir kalem dahi ifâdeyi o kadar iğlâk ve teşvîş eder. Hatta bazı kerre rekîk bir lisân bed-nüvîs bir kalemden ziyâde belîğü'l-beyân olur. Binâenaleyh ğâibe tefhîm-i merâm için îcâd olunmuş olan sanat kitâbeti yoluyla ve öğrenmek için kavâid-i lisâna ve imlâyâ vâkıf olmak birinci derecede lâzım olan bir şeydir.

İmlâyı doğru yazmak ise evvel emirde o kelimenin Arabî midir, Fârisî midir, Türkî midir yoksa bunlardan başka bir lisân-ı ecnebiye mi mensûbtur onu bilmek şart-ı a'zamdır. Vâkıâ bir kelimenin imlâsını doğru yazabilmek için üç büyük lisân öğrenmek külfet-i azîmesini ihtiyâra mecbûr olmak gibi nâ-kâbil tahammül bir bâr altına girmeyi göze aldırarak vâhimesi ezhâna dehşet-bahş vürûd olursa da zannolunduğu gibi güç değildir. Yalnız bu üç lisânın kavâid-i lâzîmesini ve lugat ve kelimâtın sûret-i telaffuz ve şîve-i tahrîri ile mürekkebe olduğu harflerin şekil ve imlâsını zabt etmek husûl-i matlab için kâfidir. Meselâ ط, ظ, ذ, ج, ث harfleri Türkçemizde ve پ, ژ harfleriyle kâf-ı Fârisiyye ve ي, ن gibi okunur Türkçe kâflar Arabîde yoktur. Bu hâlde meselâ “şuhûr-ı selâse”, “farz-ı ilâhî” kelimelerini bir yerde yazılmış gördüğümüzde buradaki “selâse” ve “farz” lafızlarının Arabî olduğuna ve “jülîde-mûy, pek ziyâde” ibârelerine tesâdüf eylediğimizde dahi bunlardaki jülîde ve pek lafızlarının Arabî değil Fârisî veyahûd Türkî elfâzdan bulunduğuna hükümlenir. (Biz burada ecnebî lisânlarını bahsin hâricinde tuttuk.) Bizim itikâd ve tecrübemize göre lisân-ı Arabî - hatasızca okuyup yazmak ve söylemek şartıyla- üç dört senede ve Fârisî ikdâm ve ihtimâm olduğunda bir senede tahsîl olunabilir. Lisân-ı Türkîye gelince zâten kendi lisânımız olduğundan altı ay zarfında kitâbet edecek kadar öğrenebiliriz.

Bir kerre şu dediğimiz sûrette üç lisânın kâvaidi öğrenilip de kelimâtın hangisi Türkçedir, hangisi Arabîdir, hangisi Fârisîdir kendiliğiyle anlaşılmağa başlanır. Ve bir de mehâric-i hurûfa dikkat olunursa artık bir mübtedî için dürüst imlâ yazabilmek müyesser olur. Kelimâtın yekdiglerinden tefrîki ve mehâric-i hurûf ne olduğu ve Arabî, Fârisî, Türkî lafızlarının yekdiglerine rabt u izâfesi ile berâber cümlesinin yalnız birinin kâidesine tevfiği câiz olup olamayacağı husûslarına dâir sırasıyla malûmât arz olunacaktır.

Reşad

Peki ama bu hâle göz göre râzı olmak hastayı bir nâ-ehil eline bırakmak demek değil midir? Şu sözleri söylemekten maksad-ı aslî arz ettiğimiz vechile bir lugat-ı Türkiye kitâbı vücûda getirilmesini imlâmızın ıslâh-ı hâliyle dâire-i ıttirâd altına alınması için yegâne bir vâsıta olduğu beyân etmekle bunun için öyle şahs-ı vâhide değil bir cemiyet-i muktedireye muhtâç olduğumuzu anlatmaktır. Türkçe lugat kitâbının nasıl ve kimler tarafından ne sûretle tertîb olunacağı bahsi -gazetenin adem-i müsâadesine mebnî- sonraya talik eyledik.

Reşad

Gazete Numarası: 65

Tarih: H. 11 Ramazân-ı Mübârek 1305, 10 Mayıs 1304, Efrenci 22 Mayıs 1888

Lisân ve Edebiyât

İmlâ (Birinci Kısımdan)

Makâle-i sâniyenin hâtimesinde Türkçe lugat kitabının kimler tarafından nasıl, ne sûretle yapılması lâzım geleceği bahsi sonraya ta'lik olunmuştu. Zîver Beg'in dünkü edebiyât makalesinde dahi der-miyân bulunduğu -vechile lisân-ı hâl-i tabîye îsâl için imlâ gibi kavâid-i esâsiyenin dühât-ı lisân-ı âşinâyân tarafından zabt ve tahrîr olunup hükûmet-i seniyyenin himâyet ve müsâadesiyle resmen neşr ve ilân edilmesi- iktizâ eder.

Buradaki “dühât-ı lisân-ı âşinâyân” tabiriyle tayîni murâd olunan bir fırka-ı erbâb-ı ilm ü kemâl yalnız Vefik, Cevdet Paşalar gibi Kemâl, Ekrem, Saîd Begler gibi Sâmi Beg, Midhat, Zihnî, Muallim Nâcî Efendiler gibi edeben, ilmen milletimiz içinde temeyyüz ve tehayyuz etmiş zevâta münhasır olamaz. Vücûdu arzû olunan cemiyet-i ilmiyyede (Çünkü en evvel muhtaç olduğumuz şey “lisân ve edebiyâtımız” olduğundan” Arabî ve Fârisî ile Türkçe lisânın gavâmızına vâkıf olup da henüz âlem-i matbûâta girmemiş olanlarımızın da nâdir olmadığı kâbil-i inkâr degildir. Şurasını da unutmayalım ki Anadolu ve Rumili'de Türkçe tekellüm eden akvâm-ı Osmâniyyenin istimâl ettikleri bazı lugat ve kelimât -kıyâfetlerinin kabalığıyla beraber- encümen-i edebîmize dâhil olarak meziyyet-i fitriyelerini nazar-ı hikmete arz etmek liyâkatını da hâizdir.

Vâkıâ biz bir lisân-ı umûmî-i Osmânî yapmayacağız. Lisânımızı ıslâh edeceğiz. Lisânımız ise her millette olduğu gibi bugün pâyitahtta tekellüm olunan lisân-ı Türkîdir. Ancak dedigimiz kaba lisânlar miyânında basît ve fakat

birçok manâ-yı müfîd lugatler vardır. Biz ekseriyâ yazacağımız bir şeyde murâd ettiğimiz manânın kuvvetini verecek bir kelime bulmakta pek çok zahmetlere ve müşkilâta tesâdüf ediyor. Ve bazen manâ için manâsızlıklar irtikâbından çekinmiyoruz. Muharrir-i âciz az çok beş altı vilâyette bulunmuş ve her birinde lisânımızın tevsi'ine medâr olacak birçok manîdâr ve şâyân-ı kabûl lugatleri işitip hıfz ve tahrîr eylemiştir.

Bir kerre encümen şu sûretle vücûda geldiği hâlde zamânımızın gösterdiği ihtiyâc-ı şedîd ve luzûm-ı âcil üzerine encümen lisân için kabûl ve ihtiyâr edeceği imlâ-yı kavâidi, Türkiyât ve tâbirâtı derhâl “hükûmet-i seniyyenin himâyet ve müsâadesiyle resmen neşr ve ilân” etmelidir. Tâ ki “هائى”nın “قنى” mi “اوتنه دنبرى” nün “اوتنه دنبرو” mî olduğunu bilelim de imlâmızı doğru yazalım. Tâ ki “ahvâl-i politika, hükûmât-ı Balkaniyye, çiftlikât-ı mezkûre mi” yazılmak lâzım gelir yoksa “ahvâl-i siyâsiye yahûd politika ahvâli, Balkan hükûmetleri, zikrolunan çiftlikler” yazılmak mı iktizâ eder, bilelim. Tâ ki meselâ “arz ve şems” müennesât-ı semâiyeden imiş diye kavâid-i Arabiyyeye tatbiken biz de “arz hâliye, şems mudîe” mi istimâl edilecek, öğrenelim. Ya hele ıslâhât-ı fûnûnumuz hâlâ kuş dilince mi devâm edip gidecek kâni’ olalım da bekâsı hem ayb hem günâh olan bu karmakarışıklıklardan ve ale'l-husûs “kudemâ ve müteahhirîn” diye iki fırka-i mütehâlifeye münferik olan sahn-ı aşinâyân beyninde kıl ü kâllerinden beyhûde cedlerinden kurtularak kendimiz için bir tarîk-i selâmet açalım. Dühât-ı lisân-ı aşinâyânın zabt ve tahrîr edecekleri kavâid-i esâsiye-i lisân için hükûmet-i seniyyenin himâyet ve müsâadesini şart olarak arz etmekteki maksad hükûmet-i seniyye bu encümenin ittifak ile karâr verip neşrecekleri şeyler için bilindiği vechile bir ruhsat-ı resmiye i'tâ buyursun manâsına mübtenî olmadığını kayd edelim. Burada “müsâade” kelimesi teşvîk, muâvenet, teshîlât” manâlarını şâmil olmak üzere istimâl olunmuştur.

Avrupa’da olduğu gibi bizde dahi heyeti resmî ve fakat azâsı gayr-ı resmî yani hükûmet-i seniyyenin nezâretinde bulunmağla beraber bâlâda esâmîsini tadâd ettığımız zevâtın mâadâ evsâf-ı matlûbeyi hâiz zevât-ı sâireden mürekkeb olarak bir encümen yapılıp bir mikdâr dahi “kapital” yani neşriyât veya mükâfat için kâfi bir mikdâr sermâye-i nakdî tahsis olunmalıdır. Dünkü nüshamızın havâdis-i hâriciyesi sırasına konulmuş olan ve Macaristan encümen-i fûnûnunun bu kerre fahrî azâlığına tayîn olunan zevâtın esâmîsiyle encümenin geçen seneki mesârifine ve bugünkü sermâyesinin mikdârına dâir bir fikranın mütâlâ’ası bizim için bir numûne-i ibret ve intibâh ve arzûmuzun isâbetini musaddak büyük bir güvâh olur. Bu encümenin fahrî azâlığına tayîn olunan zevât miyânında Avusturya Veliâhdı Arşidük Rudolf, Reîs-i vükelâ Mösyö Tiza, Hâriciye Nâzırı sâbık Kont Andreas gibi zâtlar da vardır. Encümene hükûmetin on sene zarfında maddeten ettiği muâvenet beş yüz elli

altı bin yedi yüz yetmiş altı florin olup bazı maârif-perverân ahâlinin verdiği iâne akçesinin mikdârı dahi 4 milyon florinden ziyâdeye bâliğ olmuştur.

Reşâd

Gazete Numarası: 72

Tarih: H. 18 Ramazân-ı Mübârek 1035, R. 17 Mayıs 1304, Efrençî 29 Mayıs 1888

Lisân ve Edebiyât

İmlâ (Birinci Kısımdan)

İmlâyâ kâide konulamaz imiş. İmlânın ıslâhıyla edebiyât ıslâh edilmiş sayılamaz imiş. Edebiyât fikre, imlâyâya, elfâzın şekline âid olduğundan şekil nasıl olursa olsun maksûd-ı bizzât olan manâ imiş.

Hiçbir noktasında tevâzudan eser görülmeyen varakada böyle deniliyor. Varakanın kendine âid olan cihetlerine Zîver Beg güzel cevâblar vermişti. Biz de kendimize taalluk edenleri hakkında söyleyeceğimizi yazalım. Söze “ben - manzara- da demek istemiştım ki” yolunda mükâbere ile girişilmiş olan bir varakada imlâ gibi kitâbet ve binâenaleyh edebiyât için en esâslı, en lâzım olan bir şeyi lüzûmsuz ve manâsız gösterecek kadar kec-nazarâne ve “abes” ve “zevzeklik” gibi tünd-meşrebâne kelâmlara tesâdüf doğrusı mücib-i teessüf ahvâldendir. Bugün imlânın lüzûmu herkes indinde o kadar bedîhi hükmünü almıştır ki âdetâ kâbil-i red olmayan berâhin-i hendesiye gibi hakâyık-ı akliye sırasına geçmiştir.

İmlâyâ kâide konulamaz imiş. Evet ama şahs-ı vâhid tarafından konulamaz. “Bir Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” tarafından pekâlâ konulur. Hem de biz konulmasını arzû ediyoruz. Burası imlâ bahsinin tâ bidâyetlerinde etrâfıyla dermiyân edilmişti. Acaba bizim Türkçeden mâadâ yazısı, kitâbeti olan hangi lisân vardır ki imlâsı bulunmasın.

Evlâd-ı Arab'dan birine meselâ esmâ-i hassâdan olan “عمرو” kelimesini hiçbir vakt “عمر” sûretinde ve fi'li mâzînin cem' sîğası bulunan “نصروا” yı “نصرو” ve ismi mefûlün cem'i olup mektuplar manâsına gelen “مكتيب” i “مكتاب” ve “مكتب” ismi mekânının cem'ini “مكتيب” tarzında yazdıramayız. Kezâlik bir Acem için “خواننده”, “خواهش”, “سورخ”, “پوت”, “خاهش”, “خاننده” lafızlarını aslâ “بندکان”, “سرخ”, “بت”, “خویش”, “خواهش” mûmkün degildir.

Hele az çok âşinâlarından bulunduğumuz lisânlar miyânında Fransız lisânının imlâsı Arabîden daha çetin olduğu müsellemdir. Malûmdur ki bunlar da bazen iki üç mütehâlifü's-sûre harflerden yalnız bir türlü sadâ çıkarılır. Bazen yazıldığı hâlde okunmaz, okunduğu hâlde yazılmaz. Veya başka türlü okunup başka türlü yazılır. Binlerce elfâz vardır ki işte bunların her biri birer kâide-i muttaride tahtında olduğundan bu kâidelerin hâricine çıkan bile olsa “imlâ bilmiyor” diye techîl olunur. (Bizde ise meselâ “بيلىرى سك” yazılacak yer de “بيلىرى ميسين” yazıp da bundaki kâf'ın sağır kef değil kâf-ı hitâb olduğunu bilmeyenlerimizin nâmları “allâme-i edeb” vasfıyla tebcîl olunuyor)

Her lisân bir kâide altında bulunduğunu ve bu sâyede lisân ile uğraşılmak abes sayılıp bununla iştiğâl için sarfı lâzım gelen zamânlar tahsîl-i ulûm ve maârife hasr edildiğini ve yine bu sâyede şâh-râh-ı temdinde mesâfeler kat' edilip gidildiğini görmekte iken bizim böyle hiçbir şey yapmayup oturmamıza artık ne bilelim ne demek icâb eder.

Burada bir suâl-i mukadder görüyoruz ki anın da cevâbını verelim. Denilecek ki: Hâl böyle iken bizim imlâyâ ehemmiyet vermeliğimiz ve her şeyi bırakıp bununla uğraşmaklığımız abes sayılmaz mı? Hayır, bilâkis biz bugün her şeyden evvel lisânımızı bir kâide-i mazbûta altında bulundurmamak, imlâmızı düzgün yazmak, sonra da edebiyâta başlamak sûretinde ıslâhat-ı lisâniyyeye ve tekemmüle muhtâcız. Her millet milliyetini lisân ile muhafaza eder. “Lisânsız bir millet dilsiz insan gibidir.”

Lisân ne ile olur? Yalnız söylemek yalnız okuyup yazmakla mı? Söylemekte, okuyup yazmakta bir kâide yok mudur? Edebiyât denilen şey “bir tarlanın şekli ister mustatîl olsun ister gayr-ı muntazam, alınacak mahsûl toprağın meziyyetine tâbidir.” Kıyâs-ı fâsîdine tâbi' olabilir mi?

İmlâyâ lüzûm görmüyor isek bâri hiç yazı yazmağa da lüzûm görmeyelim. Çinliler gibi işârât-ı mahsûsa veya kadîm Mısırlılar gibi bir takım nukûş ve tasâvir istimâliyle dört bin sene evvelki hâle rücû' edelim. Biz bugün lisânımızı ıslâh etmek istiyoruz. Lisânımızı mahsûsât-ı tabiyyesinden olan güzelliği setreden eteği, peşne uymaz elbiseyi üzerinden çıkarıp endâmına yaraşır libâslarla müzeyyen olduğu hâlde cemiyet-i beşeriyye içinde bir mevki-i itibârda bulundurmamak arzû ediyoruz.

Geçende gazetelerden biri imlâ bahsine dâir olan makâlemizin bir mahallindeki “azîmet-furûşluk”, “hod-pesendlik” tabîrine ilişerek -bunun yerine tenbellik tabîri istimâl edilmiş olsaydı daha doğru olurdu- diye yazmış idi. Bizim kesâlet ve atâletimiz müsellemdir ancak biz orada kesâletimizden değil yazı yazarlarımızdan bazılarının hod-pesendlik, azîmet-furûşluk, sâikalariyla tarz-ı imlâ ve şîve-i ifâdede kimseye tâbi' olmayarak ve her şeyi -velev ki

cihânın mazhar-ı takdîr ve hüsn-i kabûlü olsun- mahzâ kendi eseri olmadığı için begenmeyerek itirâzâtta bulunmalarından ve imlâca dahi mücerred kendi icâd-gerdesi olmadığı için bir takım manâsız şeyleri halka kabûl ettirmek fikrinde olmalarından bahsettigimiz münâsebetle istimâl ettik ki işte şu varakanın tarz-ı ifâdesiyle esâs davâyı ol bâbta verilecek îzâhât dûr u dırâza mahal bırakmaz.

Reşad

Gazete Numarası: 74

Tarih: H. 20 Ramazân-ı Mübârek 1305, R. 19 Mayıs 1304, Efrenci 31 Mayıs 1888

Lisân ve Edebiyât**İmlâ (Birinci Kısımdan)**

Lisân ve Edebiyât-ı Osmâniyyeye ve ana medhal olmak üzere esâs-ı bahsolmak lâzım gelen “İmlâ”ya dâir olan makâlât-ı âcizânem üzerine Tercümân-ı Hakikat’in dünkü nüshasında üstâd-ı fazîlet-nihâd Midhat Efendi Hazretlerinin bazı mülâhazâtı hâvî yazdıkları bend-i mahsûsı bir şevk-i müteallimâne ile okudum. Bu bend üzerine vârid-i hâtır-ı kâsır olan bazı mütâlaâtı da arz etmek isterim.

Lisân ve edebiyâta dâir tâ yukarıdan beri yazdığımız şeyler nazar-ı muhâkemede hulâsa ve icmâl edilecek olursa Midhat Efendi Hazretleriyle beynimizde re’yce esâsen pek o kadar fark kalmıyor sanırız. Bir fark kalırsa o da lisânımızın ıslâhı için vücûdına lüzûm gösterdigimiz cemiyetten emsâl-i vechile bir netice-i müfide-i muntazıra husûle gelip gelmeyecegi ciheti ile bir de el-yevm İstanbul’da tekellüm olunan lisânda bile birçok lafız yanlışları mevcûd iken Anadolu’da müstamel “şîve”den hiçbir istifâde memûl olamayacağı hakkında der-miyân buyurulan sûretten ibârettir. Hâlbuki bundan evvelki makâlâttan birinde Anadolu’da tekellüm edilen ve muhtelif şîve ve telaffuzda bulunan Türkçeler miyânında bizim pek çok işimize yarayacak lugatler eksik olmadığını ve hattâ bunlardan bazıları taraf-ı hakîrânemden kayd u zabtedildigini söylemiştim. Şîve-i tekellüm ve sûret-i telaffuzdan bahs etmemiştim. Cemiyetin vücûdına lüzûm olmadığı bahsini ikinci dereceye bırakarak şimdi şu sûret-i telaffuz yani “şîve” dedigimiz şey hakkında idâre-i kelâm edelim.

Bizim İstanbul lisânına göre “öksürükten gögsüm ağrıyor” sözü nasıl sahîh ve fasîh ise Egin lisânına göre de “Üskürükten göksüm argi” sözü öyle sahîh ve fasîh sayılır.

Ancak bunları imlâmızın sûret-i ıslâhiyesine dâir olan bir bahse idhâle mahal yoktur. Çünkü bu gibi suver-i telaffuz olsa olsa “şive” ye âid olabilir ki bu bahiste imlâ bahsini bitirdikten sonra müstakillen veyâhûd îcâb ettikçe imlâ miyânında îrâd etmek sûretiyle bazen girişilecektir. Bizim hulâsa-i maksad ve esâs müddeâmız her lisânda olduğu gibi pâyitahtta tekellüm olunan lisân “Türkçe” diye kabûl olunup Arabî ve Fârisîden başka bizim Anadolu’da söylenilip de İstanbul’da henüz sem’-i ittîlâmımıza vâsıl olmamış ve murâd ettigimiz bir manânın kuvvetini verecek kelime bulmaktaki müşkilâtımızı bertaraf edecek meziyyeti hâiz bulunmuş lugat ve kelimâta dahi müracaât olunmak (ammâ sûret-i telaffuza değil) lüzûmunu arz etmektir. Bizim itikâdımızca kitâbet ve edebiyâta taalluk eden suver-i ıslâhiyye en evvel imlâ ve lugâtın künh ü hakîkati bilinerek yani hangi lisâna mensûb oldukları anlaşılacak ittihaz olunacak bir kâide-i sahîha ve sâlîme altında bulundurulmasıdır. Yoksa meselâ “hasta” lugatı Türkçe değildir diye bunun yerine “sayru” kelimesini istimâl edelim demek istemiyoruz.

Lisân bahsinde bize göre her vakit misâl olarak îrâdî zarûrî addolunan lisân-ı Arabîyi ele alalım. Müşârünileyh Hazretleri dahi pekâlâ bilirler ki lisân-ı Arab, Arabistân’ın her tarafında başka başka tekellüm olunduğu hâlde her yerde -luğât müstesnâ olarak- bir türlü kâide altında ve umûm lisân-ı âşinâyân-ı Arab indinde marûf ve makbûl bir sebkde tahrîr olunur. Umûmunda usûl-i imlâ ve kavâid hep birdir. Hele imlâ husûsî lâ-yetegâyyer bir kânûna tâbidir. Farazâ ensâl-i Arab’ın umûmî -çok manâsına olan- “كثير” lugatini bu sûrette yazdıkları hâlde “قتير” sûretinde telaffuz ederler. Trablusğarb ve o havâlideki Arablar ise buna “ياسر” derler. Fakat biz böyle diyoruz diye olduğu gibi yazmayup ve yazamayup arâzi-i mukaddese-i Hicâziye’de mer’î olan kâide-i imlâ ve inşâyâ tâbî’ olurlar. Kezâlik bizde dahi bir Erzurumlu “هانكى” yi kendi telaffuzuna tatbiken “حالى” diye yazmıyor, bize tebaiyyete mecbûr olarak “قنى” yazıyor. Eger biz pâyitaht lisânını Türkler için umûmî ve vâcibü’l-itâ’a bir lisân hükmüne koymağa muvaffak olur isek anları da “هانكى” yazdırmağa salâhiyetimiz olur. Nitekim ekseriyet-i erbâb-ı kalem şimdi “هانكى” yi kabûl ettikleri cihetle anlar miyânında dahi bize ittîbâ edenleri görmekteyiz.

“Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye”den bir fâide hâsıl olup olmayacağına ve bunun esâs-ı mebnâ-yı iştiğâlî hakkındaki mütâla’a-i âcizâne yi yarınki nüshada arz eylerim.

Zeyl

Midhat Efendi Hazretlerinin gazetemiz hakkındaki hüsn-i teveccühlerine mukâbil arz-ı teşekkür ile münâzaralarımızın münâzara-yı mükâbere derecesine vardırıdıklarından dolayı bizi de -hasebü’n-nefs- kendileriyle hem-zebân etmek

istemeleri üzerine izhâr buyurdıkları teessüfe iştirâk ederiz. Bu bahislere dâir matbaamıza tebellüğ olunan evrâkı kendilerine irâe edecek olur isek teessüflerini bir kât daha artıracaklarında şübhe yoktur. Nitekim karîben sâir gazetelerde numûnesini göreceklerdir.

Reşâd

Gazete Numarası: 78

Tarih: H. 24 Ramazân-ı Mübârek 1305, R. 23 Mayıs 1304, Efrenci 4 Haziran 1888

Lisân ve Edebiyât

İmlâ (Birinci Kısımdan)

Bârîka-i hakîkatın müsâdeme-i efkârdan zuhûr edeceğine ve ümmetin ihtilâfî mahz-ı rahmet olduğuna ve lisân ve edebiyâtın zâten mesâil-i hayâtiyeden bulunduğuna mûtekid olduğum cihetle söze bazı zevâtın dahi karıştığını görmek benim için herhâlde mûcib-i memnûniyettir. Bâhusûs Midhat Efendi Hazretleri gibi câmi'-i küll olan bir zât-ı fazîlet-simâtı karşımda bulmaklığım bir kerre açılmış olan şu bahsin -mebâhis-i sâirede görüldüğü ve hattâ bunda dahi mukaddemâtı zuhûr etmeğe başladığı vechile sözi mükâbereye, fülâna boğmak sûretiyle- maksûd-ı aslîyî ğâib etmek encâmına müncer olmayacağı hakkında bana ümîd-bahş olduğundan bunu âdetâ bir nimet-i ğayr-ı müterakkibe addeyerim.

Müşârunileyh Hazretleri cumartesi günkü Tercümân'da yazdıkları makâlede bendenize dikkatsizlik isnâd buyuruyorlar. Hakîkat-ı hâlde dikkatsiz bile olsam böyle nâzik bir meselede ve hele kendileri gibi ciddî ve müdakkîk bir münekkide karşı mutabassır bulunmaklığım tabîîdir. Bunu göstermek için müşârunileyhin kelâmlarından ve hiçbirini sükût ile geçiştirmeyerek ve herbiri hakkında mütâlaât-ı âcizânemi arz ederek sözi biraz daha uzatmak mecbûriyetinde bulunacağım.

En evvel şurasını arz edeyim ki lisân ve edebiyât hakkında gerek musîb gerek sakîm olan şu müdâvele-i efkâr dahi vücûdunu temennî ve arzû etmekte olduğum akademinin teşkilinden sonraya bırakılmak lâzım geleceği re'yindeyim. Binâenaleyh bu bahiste bence hedef-i nazar ve gâyet-i maksad "Akademi" olduğundan sâir söyleyecek sözleri ikinci derecede olarak söylemek isterim.

"Akademi" herhangi millet için lüzûmsuz olursa olsun bize göre lüzûm-ı kat'î ile lâzımdır. Bu bahiste "akademi" lafzını en evvel telaffuz eden Midhat

Efendi Hazretleridir. Bendeniz buna “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” demiştim. Çünkü merâmı daha vâzıh söyleyebilmek için bunu ihtiyâr ve tercih etmiştim. Yoksa “akademi” demekle “Encümen-i Dâniş” veya “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” demek beyninde -maksadça- bir fark göremem. Lâkin “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” dersem bunun fennî ve edebî olduğunu îmâ etmiş olmakla beraber resmî sıfatını vermekle de hükûmet-i seniyyenin himâyet ve muzâheretine ve muâvenet-i nakdiyesine mazhar olması luzûmunu anlatmış olurum. Merâmım, henüz vücûdu olmayan bir şeyin ismi benim dedigim gibi mutlaka böyle tesmiye olunsun demek degildir. İster benim dedigim gibi olsun ister “encümen-i dâniş” olsun ister “akademi” bence müsâvîdir. Yalnız ortada beş on erbâb-ı ilm ü fazîletten mürekkeb bir heyet bulunsun da lisânımızı ıslâh etsin, bir kâide koysun, Türkçe bir lugat kitâbı yapsın, vücûdundan müteşekki olduğumuz karma karışıklıklardan, hod-pesendliklerden, azîmet-fürûşluklardan yani “herkes yazı yazmak husûsunda ben hazretlerinin vaz’ buyurduğum kâideye ittiba etsün” gibi itinâ-yı nefis tahakkümlerinden kurtulunsun demek istiyorum.

Midhat Efendi Hazretleri söze en evvel şöyle ibtidâ eylemişler. “Reşâd Beg’in pençşenbe günü Mürüvet’de bize cevâben yazdığı şeyler dikkatle mütâla’a olundu”

Bizde insân ne kadar itinâ ile söz söylese yine ma’hûd mükâberelerden, itirâzlardan bakıyye-i seyyiât demek olan ülfet-i lisâniyeden kurtulamıyor. Lisânımızda devâmından müteşekki olduğumuz fenâlıklardan biri de işte bu “cevâb” sözüdür. Bendeniz yazdığım bir şeyi hiçbir vakit “cevâb olsun diye yazmam, yazmak da istemem.

“İslâh-ı imlâ için bir cemiyetten fâide görülüp görülemeyeceği husûsunda Reşâd Beg birâderimizin kendi re’yini hangi binâ üzerine binâ ettiğini bilemeyiz” buyuruluyor. Re’y-i kâsırânemi eski Yunanîlerden bed’ ile zamânımızda her millet-i müterakkiye teammüm etmiş olduğunu gördüğümüz akademilerin fâidelerini ve bir de lisânımızın hâl-i iğtişâşını düşünerek hâsıl ettiğim bir hüsn-i hamiyet-perverâne esâsına ibtinâ ettim. Bahsimiz lisân ve edebiyât-ı milliyemiz üzerine olduğundan bu akademilerin sâir türlü olanlarını bahisten hâric tutuyorum. Bugün terakkiyât-ı medeniyeyi bir nazar-ı hayret ve hasretle görmekte olduğumuz şu hadd-i kemâle îsâl-i varaka eden bir takım akademileri kâle almıyorum. Tekrâr tekrâr söylediğim vechile bizim her şeyden evvel ıslâhına luzûm gördüğümüz lisân ve edebiyâtımız olduğundan istedigimiz şey -her dürlü manâyı câmi’ olan- “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye”dir.

Bendeniz burada Piron’un mudur, kimindir akademi hakkında söylediği sözlerle Midhat Efendi Hazretlerinin el-yevm mevcûd olup da bir işe yaramadığını der-miyân buyurdukları heyet-i mefrûza fikrasını da “mutâyebât-ı

edebiyeye” den addederim. Rişilo gibi bir âdem dürüst imlâ yazmağı bilmediği hâlde dahi akademisyen olabilirmiş, şüphe yok. Bir âdem için bir kerre Rişilo olduktan sonra “her şey” olmak mümkündür.

“Akademinin menfaatsizliği Fransızlar nezdinde vücûh-ı latife ile hükmolunmuştur” diye bir kıyâs yaparak bizim de bir akademinin vücûdundan istifâde olunamayacağını hükmetmekliğimiz icâb etmez sanırım. Farazâ, Fransızlar bundan müteneffi’ olmasalar da haklı olabilirler. Çünkü anlar tekemmül etmişler, çünkü lisânlarını ıslâh ettikten başka âlemin lisânı olmak istidâdını hâiz olacak bir mertebe-i gâye-i intizâma vardırımlar da şimdiki hâlde akademiye lüzum görmemeğe başlamışlar. Lâkin biz öyle degiliz bizim her şeyden evvel bir lisâna ihtiyâcımız var. Vaktiyle akvâm-ı muhtelifeden içimize idhâle lüzûm-ı zarûrî görmüş olduğumuz ulemâ ve üdebâ kendileriyle birlikte bize ilkâ eyledikleri birçok tağlîtât-ı lisâniye ile şu hâli teşvişte bırakmıştır. Artık anladık ki lisânımız yoluna girmediğçe bir şey yapamayacağız. Amma denilecek ki lisân denilen şey ifâde ve istifâde için bir vâsıta degil midir? Sâye-i maârif-vâye-i Hazreti Pâdişâhîde mekteplerimiz gittikçe tekessür ve tekemmül ediyor. Oldukça mütefennin adamlar vücûda geliyor. Okuyup yazmaktan muntelhâ-yı matlab taallüm ve tefennün olunca imlâ ve kitâbet olmasa da olabilir.

İşte bu bâbtaki mülâhazât-ı âcizâneyi şu bahsi aşağılara doğru uzatup gittikçe tafsilât ve izâhât-ı kâfiyesiyle arz edeceğiz.

Midhat Efendi Hazretleri buyuruyorlar ki: “Her zamânın akademilerine yine her zamânın ehl-i maârifi tarafından yamân sûrette itirâzlar edilmiştir. Vaktiyle Volter Fransa Akademiyasının pestilini çıkarmış idi. Zamânımızda Piyer Laros telif eylediği kâmûs ile akademi kâmûsunu dûçâr-ı hacâlet eylemiştir.”

Biz teşkîl edilecek Osmanlı akademisinin itirâzdan masûn olacağını da’vâ etmiyoruz. Elbette bir şey ki âsâr-ı beşerdendir, noksandan ârî olamaz. Ancak bu Osmanlı akademisi hemân bidâyet-i teşkîlinde “bu şöyle olacaktır” diye bir şeye hükm verip halka ilân ile de hükmünü kabûl ettiremeyecektir. Birçok zamânlar, birçok seneler, birçok tedkîkât icrâ ettikten sonra ittihâzını tasvîb eyledikleri kavâid-i lisânı ve tarz-ı tahrîr ve kitâbeti yine umûmun nazar-ı tenkîdine arz etmekle mükellef olmalıdır. Yoksa âzâsının her biri yalnız rütbe ve maâş almaktan başka bir cihete hizmet elinden gelmeyen adamlardan ibâret bir heyetin akvâl-ı keyfiyesine mahzâ bir sıfat-ı resmiyeti hâiz olmak itibâriyle tebaiyyet hiçbir vakt şâyân-ı kabûl olamaz. Bir de Midhat Efendi Hazretlerinin bizde akademi olamayacağına misâl olarak îrâd buyurdıkları cemiyât-ı ilmiyenin zâten bir iş görebilmek için degil mahzâ mukallidlik sâikasıyla başlanılıp da devâm edemeyerek mahv olup gittiklerini (hem aklen, hikmeten dahi öyle olmak lâzım geleceğini) biz de tasdik ve itirâf ederiz. Öyle cüz’î

mukaddemât-ı fûnûna biraz da yazıp okumağa âşinâ bulunan “züppe” beglerden hiçbir vakitte hiçbir ciddî iş beklenilemez. Mukaddeme-i makâlede esâmisini arz ettiğim zevât ile evsâf-ı matlûbeyi hâiz sâir erbâb-ı maâriften bir heyet-i ilmiyye yapılır ve bir de buna sıfat-ı resmiyyet verilip ve hele mutlaka hükûmet-i seniyye tarafından muâvenet-i nakdiye ile her türlü teshîlât ve teşvîkât icrâsıyla beraber mazhar-ı himâyet ve nezâret buyurulursa husûlü kaviiyen memûl olan muhessenât-ı lâ-tuhsâ vatan-perverânda cilve-nümâ olmağa başlar. Akademiye bir sıfat-ı resmiyyet verilmek arzûsu anın her türlü mülâhazalardan tecrîdi ve temîn-i devâmı içindir. (Mâbadı yarın)

Reşâd

Gazete Numarası: 79

Tarih: H. 25 Ramazan-ı Mübârek 1305, R. 24 Mayıs 1304, Efrenci 5 Haziran 1888

Lisân ve Edebiyât

İmlâ (Birinci Kısımdan) -Mâbad-

Midhat Efendi Hazretleri Osmanlı akademisinin -şimdiye kadar görülen emsâl-i delâletiyle- devâm edemeyeceği itikâdında bulduklarını beyân buyurduktan sonra “eger Reşâd Beg birâderimiz bu ümîdi tecdîd ettirebilecek ciddî bir şey var ise anı der-miyân buyursunlar da sevinelim” demişlerdir.

Akademi teşkîli ümîdini tecdîd ettirecek ciddî bir şey (yani teşebbüs) olup olmadığını bendeniz bilemem. Çünkü marûzâtımdan dahi istinbât buyurulmuş olacağı vechile bendeniz de böyle ehemmiyetli bir teşebbüsü halkımız kendi kendiliklerinden başa çıkaramayacaklarına kanâat-ı kâmile ile kanâat hâsil etmişimdir. Bildiğim bir şey varsa o da bizimle beraber pek çok terakki-perverân tarafından ıslâh-ı lisân hakkında gösterilen arzû-yı hasret-keşânedir ki akademiye lüzûm-ı hüsn ettirip durmaktadır. (Terakkî-perverân miyânına kendimi dahi idhâl eylediğime itinâ-yı nefis manâsı verilmemesini ricâ ederim. Bir adam hadd-i zâtında ne kadar mahrûm-ı marifet olsa yine her iyi şeyden ve zannın hissedâr-ı menfaat olmasını arzû eder.)

Vâkıâ her yerde her türlü ıslâhât ve terakkiyâtın husûlüne hükûmetin himmetinden intizâr olunmaz. Ancak biz şâh-râh-ı medeniyyete henüz ayak basmamış bir halk olduğumuzdan cadde-i selâmete çikalım derken bir muğaylanzâra sapsmış olmağımız için bir delîle muhtâcız. Delîlimiz ise tâbi’ bulunduğumuz hükûmet-i seniyye olmalıdır. Eger böyle olmazsa birkaç kerre lugatler, kâideler yapmağa kalkışıp da bir iş görmeye muvaffak olamayan bazı

zevât gibi “Güm-kerde-sürâğ-ı reh-i hayrânî-i aşkız.” mısraına mâsadak olarak hâib ve hâsir kalınmak mukarrerdir.

Evâil-i hâlleri bizim gibi olup da şimdiki hâlde medeniyetlerine hayrân olmakta olduğumuz akvâmın sahâyif-i tarîh-i maâriflerinde müddeâ-yı âcizânemi tenvîre medâr olur birçok emsileye tesâdüf olunur sanırım.

Akademi hakkındaki fikr-i âcizânemi şu birkaç kelime ile hulâsa ederek burada ikinci dereceye bırakmakla beraber ıslâh-ı lisân maddesine esâs ittihaz eylediğim karışıklıklar bahsine ve müşârünileyh Hazretlerinin makâle-i âliyelerinde bulunan diğer cümlelere nakl-ı kelâm ederim.

Bendeniz lisânımızı pek karışık ve binâenaleyh ıslâha pek muhtâç görmekteyim. Bence lisân meselesi mesâil-i hayâtiyedendir. Lisânımızın bu hâliyle bizce terakkî kâbil olamaz itikâdayım. Bununla beraber lisânımızı “üdebâ” nâmına neşr-i âsâr ile iştiğâle başlayan nev-hevesân-ı müteallimânın kitâbetimizi, imlâmızı, kâidelerimizi -her biri bir sûret-i tahrîrü'n-nizâm ederek-bozmakta olduklarını bu hâl biraz daha devâm edecek olursa bizi lisânsız bırakacaklarını her eline kalem alanın mîzâb-ı hâmesinden damlayan midâd-ı sevâd-reng ile yüz karalığı alanlara çevrilmekte olduğunu görerek sâika-i hamiyet-i milliyet ile dil-hûn oluyorum. Islâhına bir çâre düşünüyorum. Bu sırada en müessir bir çâre olmak üzere hâtır-ı kâsıra hükûmet-i seniyyece böyle bir hayırlı iş için sarf-ı nakdine himmet ve inâyet buyurulması arzusunun gazete vasıtasıyla ulyâ-yı umûra arz etmek yolu geldi. Bu yola sülûke başladım. Midhat Efendi Hazretlerini de bu işte velev ki bendenizin re'yime muhâlif bulunsunlar hem-râh buldum, ümîdim bir kat daha arttı. İnşâallah şâhid-i emel çehresini setreden zalâm-ı iğtişâş bârika-i müdâvele-i efkârın aks-i ziyâsı yardımıyla ref' olunarak enzâr-ı müştâkîne arz-ı ârız-ı tâbdâr eder.

İşte akademi hakkındaki hulâsa-i fikr ve mütâla'am ve arzû-yı âcizânem budur.

Midhat Efendi Hazretleri buyurmuşlar ki: “İmlâ bahsinde şâyân-ı tatbîk gördüğü “şîve” ise biz bu tabîrden bir kelimenin nasıl terkîb edildiğini anlarız. Meselâ Rumili ahâlîsi ‘Haçan bir şey bilmeyesin, hiç söyleme derler’. İstanbul ahâlîsi bu sözü ‘bilmediğin şeyi söyleme’ yahûd ‘bir şeyi bilmediğin zamân söyleme’ derler. İşte bu üç kelâmın birbirinden farkı ‘şîve’leridir.”

Müşârünileyh Hazretleri kelâma taalluk bir bahiste doğrusu güzel misâl intihâb buyurmuşlar.

Şu “şîve” bahsine girişimizden evvel sözümüzü bundan daha ziyâde şâyân-ı nazar olan bir kelâm üzerine sevk etmek lâzım gelir.

Müşârinileyh Hazretleri Anadolu'da tekellüm edilen ve muhtelif şîve ve telaffuzlarda bulunan Türkçeler miyânında bizim pek çok işimize yarayacak lugatler eksik olmadığı hakkındaki kavî-i âcizânem için buyuruyorlar ki "biz böyle nâzik meselelerde her tabîrin hükmünü lâyıkiyle tayîn etmeksizin çalakalem söz söylemek istemeyiz. Reşâd Beg birâderimizin imlâ ile şîve ve lugat arasındaki farkı neden ibâret bulunduğunu araştırmalıyız. Anadolu'da bulup kaydelediği şeyler eger 'lugat' ise anları ve bâhusus kendi tabîrleri vechile işe yarayacak olanlarını nerede bulsak alırız."

Bir gazeteye husûsiyle çarşaf kadar olan bir gazeteye yazılacak şeyler için "çalakalem" medlûlâne muvâfık yazı yazmak muharrirlerce zarûrî ise de bir mesele üzerine idâre-i efkâr etmek üzere kalemi eline alan bir muharrir elbette biraz teennî ile yazar. Müşârinileyh Hazretleri de bendenizin bu bahiste medlûl-i mezkûr mücibince hareket etmiş olduğumu îmâ için bu tabîri istimâl buyurmuşlar. Hasbe'l-vazîfe der-kâr olan kesret-i meşgûliyetimden ziyâde fikr-i bidâa cihetlerindeki noksânî-i âcizâneme hükmedilerek ana göre bir tabîr-i diger istimâl buyurmuş olsalar idi o zamân bundaki haklarını teslîm ettirebilirler idi. Zât-ı âlîlerine olan hürmet-i mahsûsam üzerine hakkımda ber-devâm olduğuna şüphe etmedim teveccühât-ı üstâdânelerine iğtirâren bu sözü söyledim. Ne ise biz yine sadede rücû' edelim.

Muhtelif şîve ve telaffuzlar tabîriyle yâd ettiğim lugatler yine "lugat"dir. Ancak bendeniz böyle demekle -bir manâya mevzû' ve bir nevi hurûftan mürekkebe olduğu hâlde şîve-i tekellümde her yerde az çok tahrîfâta uğramış olmak üzere birçok lugatler vardır- merâmını (çok söz söylememek için) ifâde etmek istemişim. İbâre-i âcizânem bir kerre daha meşmûl-i nigâh-ı dekâyık-ı beyyini buyurulursa şu iki üç kelimeden ibâret olan ibâre hükmünün böyle olduğu vuzûh-ı tâm ile kendini gösterir. (Mâbâdı var)

Reşâd

Gazete Numarası: 82

Tarih: H. 28 Ramazân-ı Mübârek 1305, R. 27 Mayıs 1304, Efrenci 8 Haziran 1888

Lisân ve Edebiyât

İmlâ (Birinci Kısım) -Varaka-

Lisânımızda imlâ ciheti o kadar müşevveş, muhtelif sûrette istimâl olunmaktadır ki bir gazetenin münderecâtındaki elfâz-ı Türkiyyenin veyâhûd bir muharririn telîf-gerdesi olan âsâr-ı edebiyedeki kelîmât-ı müteaddidenin

bile yekdiglerine muhâlif tarz ve şîvede yazıldığı ötedenberi maatteessüf görülmektedir. Her ne kadar sâye-i maârif-vâye-i Hazreti Şehriyârî'de yevmî neşrolunan müteaddid gazeteler imlâ husûsunda ehl-i maârif tarafından uzun uzadıya makâlât-ı müfide ders olunduğu görülmekte ise de birinin yazdığını diğeri kendi eseri olmadığı için cerh ve bazıları malûmât-ı zâide olmak üzere “bunlar yeni imlâdır” diye itirâz ile başımıza bir de bunun eskisini çıkararak imlâyı tenevvü ettiriyorlar.

İmlânın eskisi yenisi ne demektir. Lisânımızın kavâidi yok mudur ki herkes kendi bildiği gibi “cep”ten imlâ çıkarsın. İşte bu olamaz. Vâkıâ şurası da hâtıra gelir ki: Kâide vaz’ edenler bizim gibi insân degil mi? Evet, pek doğrudur. Fakat o kâide-yi üdebâ ve ale'l-husûs bir “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” kabûl etmelidir. Meselâ nihâyet demek olan (صوك) kelimesi mademki ale'l-umûm “sağır kâf” ile kabûl edilmiştir. O hâlde okuduğumuz gibi “nûn” ile yazmak abestir. Bundan me’hûz “صكره” yı da “صوكه” elbette evvelîdir. “صوك” lafzının âhirine yalnız “ه” gelmekle niçün oradan “vâv” “gayb” olsun? Zâten bu “vâv” nefsi-i kelîmeden olup “ص” ın zammesini îmâ için hurûf-ı imlâdan olarak yazılmamıştır. Farzedelim ki: “صوك” un “vâv”ı “sâd”ın zammesini îmâ etsün. “صوكه”da da “sâd”ın harekesi tebeddül etmiyor ki “vâv”sız yazılsun. Binâenaleyh fikr-i kâsîrânemce “vâv”sız “صكره”nın sıhhatine hükmedemem. Mamâfih “كبير بري” kelimelerindeki “يا” yerine “داو”، “اقشام” daki “kâf” yerine “ح”، “هانكى” de bulunan “ها” yerine dahi “kaf” yazmakta hiçbir sebep göremem.

Yazı, okumak için kullanılır okumadığımız şeyi yazmakta ve yazmadığımız şeyi okumakta manâ nedir cümlesinin meâlinde tabîî bir umûmiyet anlaşıldığından kabûlü câiz olamaz. Eger bu cümlelerin evveline bir Türkçede lafzı ilâve edilse idi daha hoş olurdu. Şâyed Arabî, Fârisî kelimelerinin Osmanlı tâbiyyetine girdikleri mâsadak ise o vakit bu cümlelerin sıhhatine hükmlenerek “يا” yi elifsiz olarak “خوجه” ve bu kâbilden olarak (افعله) vezninden olan (البسه) yi (يا) ilâvesiyle yazmak îcâb eder demek oluyor ki bu da külliyyen hatâdır. Bilmem siz burasını tasdîk eder misiniz? Bundan mâadâ kâidetden yanlış olarak tekellüm ve kitâbet olunan pek çok kelimeler vardır ki ileri gelen kâtiblerimiz bile istimâlden ihtirâz etmiyorlar. Meselâ: Arabî bir kelimeyi Arabî kâidesince cemledikten sonra def’aten Türkçe âdetiyle de cemleyip cem’ü'l-cem yapmaktır ki: “evrâklar, düvelller” ekseriya ağızdan düşmüyor. Hele “ay be ay” gibi Türkçe kelimelerinin arasındaki Arabî (ب) edâtının ilâvesiyle istimâlîne ne demeli?

Bazı mütercimler ise Fransızca bir ibâreyi tercüme ettikleri zamân Fransız lisânındaki mutâbakat-ı kâide-i mükemmelesine tevfiken Türkçeyi de o şîveye tatbiken kâide-yi edebiyâta muhâlif tercümeleri dâimâ manzûrumuz olan hatîâtandır. Çünkü gramerdeki sıfat ile mevsûfun mutâbakat cihetinde olan meşrûtiyyetine binâen meselâ (üç damla) ibâresinde “üç” sıfat “damla” mevsûfi

olmağla mutâbakat edilerek Fransızcada “üç damlalar” yazılıyor ki damlanın Fransızcada mukâbili bulunan kelimenin nihâyetindeki alâmet-i cem’i görerek tercüme ettiklerinden yanlışlık zuhûrına veriliyor.

İbnü’l-Mustafâ Hakkı

-Mülâhazât-ı Âcizânemiz-

“صوكة”nın “صوكة” yazılması daha doğru olabilir. Hattâ bazıları bunun “صوكة”dan muhaffef olduğuna kâildir.

Lâkin re’y-i âcizânemizce heyet-i kadîmesi üzre yazıldığı zamân maksûd olan manâdan başka bir manâya şümûlü olmayacak kelimeleri imlâ maddesi büsbütün tağayyür ve binâenaleyh işkâl edilmiş olmamak için- melûf olduğumuz sûrette yazmak evlâdır. Ammâ “كچوك” lafzı böyle degildir. Eger bunu “كچك” sûretinde heyet-i kadîmesi üzre yazacak olsak rakkâslık eden bir sınıf sâde ve küşâde-rûyâna dahi şümûlü olabilir. İşte bu iltibâsı def’ için bir vâv ilâvesiyle “كچوك” yazılmalıdır. (“كچوك” yazmak hiç manâsızdır yâ) Vâkiâ bu lafız Fârisî imiş. “Kûçek ve büzürg” derler imiş. Küçük manâsını ifâde edecek bizde “mini mini, ufak” gibi lugatler de varsa da bunlar küçüğün delâlet ettiği manâyı tamâmıyla ifâde edemediğinden başka mevki’-i istimalleri muhtelif olduğundan ve aslı Fârisî olsa bile Türkçede umûmî hâline girmiş bulunduğundan “küçük” yazmak iktizâ eder. Lugat-ı müşterekede ise her kavim kendi şîve-i telaffuzuna göre (fakat bir kâide-i muttaride ve sâlime tahtında) tasarruf eder. Bu iltibâslı kelimât eskiden beri bizde devâm edip gitmekte olduğu da başkaca teessüfe lâayık hâllerdendir. Ezân-ı cümle “ك، و، ر، ل، ك” maddelerinden lafz-ı mahûd gibi el-yevm bu kelimenin kitâbette mihekk-i temeyyüz-i iktidâr makâmında istimâl olduğu herkesin malûmudur. Bu kelimedden dört türlü manâ çıkarmış. Manâsı da siyâk ve sibâk ile anlaşılır imiş. Bizim böyle şeylere aklımız ermez. Mademki Türkçedir, mademki bizde de hurûf-ı imlâ vardır. Mademki kendi mâlımız bulunan şeyi istediğimiz gibi istimali yine kendi yed-i ihtiyârımızdadır.

O hâlde bu kadar güçlükler altında biçâre ve bedbaht kelimeyi ezip durdurmaktan ise her dört manâsına göre “كورك، كوره، ك، كوروك، كه، ورك” yazsak olmaz mı? Ammâ Arabîde, Fârisîde sâir lisânlarda bu kabîl maânî-i muhtelifeye delâlet eder elfâz varmış. Pekâlâ fakat her şeyde kendi ihtiyâcımızı düşünmegi bırakıp da sâirlerini misâl ittihâz ederek bu hâl-i esef-i iştimâlin ıslâhına bir çâre aramamak doğrusu gayret-i terakkî-perverâneye lâayık görülemez. Arabî, Fârisî kelimâtın imlâsına dokunmağa hakkımız olmadığını tâ mukaddeme-i makâlede arz ettik. Bahsimiz Türkçe üzerinedir. “gelir” ve “gelür” maddelerini şimdilik efâl-i Türkiyye bahsine bırakalım. Çünkü orada buna dâir birçok akvâl-i mukanna’a görülecektir. “بري” yi “برو” yazmak şîve-i tekellümleri bizim İstanbul

şîvesine muvâfık olmayan ve zamân ile edebiyâtımız dahi kendi ellerinde bulunmuş olan bazı taşralıların yâdigarı bir şey olmağla bence “طوغرو” “برو” yi “بری” yı “طوغری” yazmak aynıyla kâtib kıyâfetinde bir efendinin, ayağına çarık giydirmek kabîlinden olur. “اقشام” ۱ “اخشام”, “هانكى” yi “قانى, قنى, قانى” yazmak ve “يوقسه” yi ve “يوق ايسه”, “يوق ايسه” yi “يوق ايسه” yazmak gibidir ki bunlar da yukarıkiler âdâdına dâhildir. “خواجه” yi “خوجه” ve “البسه” yi “البسه” yazmak ve “evrâk” ile “düvel” kelimelerini edât-ı cem’ ilâve ve “ay be ay” demek hep o kelimâtın beynimizde elsine-i selâse diye zebân-zed olan Arabî, Fârisî, Türkî lisânlarından hangisine mensûb olduğunu ve kavâid-i mahsûsâsını bilmemekten ileri gelir. Biz evrâklardan daha bed-ter olmak üzere “masârifâtlar, hurûfâtlar” denildiğini de pek çok okuryazar adamlardan işitmişizdir.

Reşad

SONUÇ

Osmanlı devletinde özellikle Tanzimat'tan sonra dilde ıslahat ve imlada birlik konusunda dönemin aydınları tarafından çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bu konudaki görüş ve önerileriyle öne çıkan yazarlardan biri dil ve imla konusunda eserleri de bulunan Faik Reşad'dır. Yazar, Mürüvvet gazetesinde kaleme aldığı yazılarında imlada birliğin sağlanmasından yanadır. Ancak o, imlada birlik sağlanması konusunda Arapça ve Farsçanın kurallarının ön plana çıktığı bir Osmanlı lisanı oluşturma taraftarı değildir. Onun amacı Türkçenin kuralları esas alınmak suretiyle imlada birliğin sağlanmasıdır. Faik Reşad'a göre bu imlanın esasını İstanbul Türkçesi oluşturmalıdır. Ancak İstanbul Türkçesinde kullanımı henüz yaygınlaşmamış yabancı kökenli kelimelere Türkçe karşılık bulmada Anadolu ağızlarının söz varlığından yararlanılmalıdır.

Faik Reşad, imlada birliğin sağlanması amacıyla imla kurallarını belirleme görevinin tek bir kişiye -özellikle de yabancılara- bırakılmayacak derecede önemli olduğunu düşünmektedir. Ona göre bu görev için bir cemiyet kurulmalıdır. Kurulacak bu cemiyetin adı da “Cemiyet-i İlmiyye-i Resmîyye” olmalıdır. Bu cemiyet sadece tanınmış kimselerden değil adı matbuat âlemine girmemiş ancak dilin inceliklerine hâkim kimselerden de oluşmalıdır.

Faik Reşad'a göre dönem imlasının kurlsız olmasının nedenlerinden biri de Türkçe bir lügatin ve dil bilgisi kitabının olmamasıdır. Bundan dolayı imlada birliğin sağlanması için öncelikle bir Türkçe lügat ile Türkçe dil bilgisi kitabının hazırlanması gerekmektedir. Yazara göre imlada birlik sağlanırken Anadolu ağızlarından da yararlanılmalı, bu amaçla Anadolu ağızlarının söz varlığının derlendiği bir lügat oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahmed Midhat (1888). Mebhas-ı imlâ. *Tercümân-ı Hakikat*, 2987 (18 Mayıs 1888 / 30 Mayıs 1888).
- Akün, Ö. F. (1995). Fâik Reşad, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 12, 103-109.
- Argunşah, M. (2012). Ahmet Mthath Efendi'nin Türkçenin sadeleşmesiyle ilgili görüşleri, *Turkish Studies*, Volume 7/4, Fall 1-12.
- Argunşah, M. (2016). Ahmet Mithat ile Fatma Aliye arasında geçen bir imla tartışması, *Turkish Studies*, Volume 11/4 109-123 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9480>
- Faik Reşad (1330). Târih-i Osmânî encümeni azâ-yı muavenesinden Fâik Reşad Beg merhûmun terceme-i hâli, *Tarih-i Osmanî Encümeni Mecmuası*, 30, (1 Şubat 1330)
- Faik Reşad (1888). İmlâ. *Mürüvvet Gazetesi* 74 (19 Mayıs 1304 / 31 Mayıs 1888).
- Faik Reşad (1888). İmlâ. *Mürüvvet Gazetesi*, 59 (4 Mayıs 1304 / 16 Mayıs 1888).
- Faik Reşad (1888). İmlâ. *Mürüvvet Gazetesi*, 62 (7 Mayıs 1304 / 19 Mayıs 1888).
- Faik Reşad (1888). İmlâ. *Mürüvvet Gazetesi*, 65 (10 Mayıs 1304 / 22 Mayıs 1888).
- Faik Reşad (1888). İmlâ. *Mürüvvet Gazetesi*, 72 (17 Mayıs 1304 / 29 Mayıs 1888).
- Faik Reşad (1888). İmlâ. *Mürüvvet Gazetesi*, 78 (23 Mayıs 1304 / 4 Haziran1888).
- Faik Reşad (1888). İmlâ. *Mürüvvet Gazetesi*, 79 (24 Mayıs 1304 / 5 Haziran 1888).
- Faik Reşad (1888). İmlâ. *Mürüvvet Gazetesi*, 82 (27 Mayıs 1304 / 8 Haziran 1888).

- Gürbüz, M. (2008). Bereketzâde İsmail Hakkı'nın imlâ konusundaki görüşleri. *Turkish Studies*, 3(6), 320-336. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.465>
- Mehmed Ziver (1888). Mürüvvet Gazetesi, 70, (15 Mayıs 1304-20 Mayıs 1888)
- Mehmed Ziver (1888). Mürüvvet Gazetesi, 71, (28 Mayıs 1888).
- Nabizade Nazım (1888). Lisan ve edebiyat, *Mürüvvet Gazetesi*, 69, (26 Mayıs 1888).
- Namık Kemal (1866). Lisân-ı Osmanînin edebiyâtı hakkında bazı mülâhazâtı şâmildir, *Tasvîr-i Efkâr*, 416. (28 Ağustos 1866)
- Namık Kemal (1866). Lisân-ı osmanînin edebiyâtı hakkında bazı mülâhazâtı şâmildir, *Tasvîr-i Efkâr*, 417. (31 Ağustos 1866)
- Özkan, M., (2012). Yenileşme Sürecinde Türk Dili. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 32(32).
- Özkan, N. (2001). "İlk dilbilgisi ders kitabımız medhal-i kavaid hakkında," *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, vol. 1, no. 11, pp. 95–112.
- Özkan, N. (2006). "Ahmet Cevdet Paşanın Türk dili hakkındaki görüşleri ve eserleri," *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, vol. 1, no. 20, pp. 219–232, 2006.
- Polat, Nazım H. (1992a). 1888'de bir lisan ve edebiyat münakaşası I, *Yedi İklim*, 3(4), 33-36.
- Polat, Nazım H. (1992b). 1888'de bir lisan ve edebiyat münakaşası II, *Yedi İklim*, 3(5), 15-24.
- Seçkin, Y. S. (1997). *Faik Reşad'ın hayatı ve eserleri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tuğluk, A. (2021). *Mekteb-i Sultânîden yüzelliliklerin eşiğine Midillili Mehmed Zîver Bey (Hayatı-Edebî-Şahsiyeti-Yazıları)*. Efe Akademi Yayınları.
- Usta, H. İ (1993). Türk Gramerciliğinin Tarihinde "Kavaid" Kitaplarının Yeri. *Türkoloji Dergisi*, 11 (1) Doi: 10.1501/Trkol_0000000156
- Ziya Paşa (1868). Şiir ve inşa, *Hürriyet*, 11. (7 Eylül 1868)

Sürdürülebilir Tedarik Zinciri Uygulamaları ve Dış Kaynak Kullanımının İşletme Performansına Etkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma ^{1*}

Ömer Emrah ACAR

Dr., Özel Sektör

omeremrahacar@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9911-1311>

Vural ÇAĞLIYAN

Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi,

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü

vcagliyan@selcuk.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7964-8840>

Öz

Son yıllarda paydaşlardan gelen baskıların artması işletmeleri ekonomik, sosyal ve çevresel konularda daha duyarlı olmaya itmiştir. Bu noktada işletmeler, tedarik zinciri faaliyetlerini sürdürülebilirlik anlayışı içerisinde gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu anlayışı benimseyen işletmeler rakiplerine karşı rekabet avantajı elde edebilmektedirler. Bununla beraber işletmeler açısından dış kaynak kullanımı konusu da önemli kazanımlar elde edebilecekleri bir alan olarak görülmektedir. Dış kaynak kullanımı sayesinde işletmeler temel yeteneklere odaklanabilme, ek maliyetlerden kurtulma, verimlilik artışı ve süreçlerde etkinlik sağlanması gibi faydalar sağlayabilmektedirler. Bu çalışmada sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları, dış kaynak kullanımı ve işletme performansı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma Konya ilinde otomotiv sektöründe faaliyet gösteren işletmeler üzerinde gerçekleştirilmiş ve verilerin toplanmasında anket yönteminden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli ile hipotezler test edilmiş ve sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ve dış kaynak kullanımı

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 31.08.2019 / 20.03.2021

* Bu çalışma Selçuk Üniversitesi BAP Koordinatörlüğü tarafından 17203007 numaralı doktora tez projesi olarak desteklenen “Sürdürülebilir Tedarik Zinciri Uygulamaları ve Dış Kaynak Kullanımının İşletme Performansına Etkisi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinden çıkarılan özet yayındır.

Künye Bilgisi: Acar, Ö.E. ve Çağlıyan, V. (2021). Sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ve dış kaynak kullanımının işletme performansına etkisi: otomotiv sektöründe bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 408-433. DOI: 10.33437/ksusbd.613616

faaliyetlerinin işletme performansına pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tedarik Zinciri Yönetimi, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Tedarik Zinciri Yönetimi, Dış Kaynak Kullanımı.

The Impact of Sustainable Supply Chain Applications and Outsourcing on Business Performance: A Research in the Automotive Sector

Abstract

In recent years increasing pressures from stakeholders have led businesses to become more sensitive to economic, social and environmental issues. At this point, enterprises have started to carry out their supply chain activities in the sense of sustainability. Businesses that adopt this understanding can gain a competitive advantage over their competitors. At the same time, outsourcing is also seen as an important area for businesses. Through outsourcing, businesses can provide benefits such as focusing on core competencies, avoiding additional costs, increasing productivity and ensuring process efficiency. In this study, the relationships between sustainable supply chain applications, outsourcing and business performance are examined. The research was conducted on the enterprises operating in the automotive sector in Konya and the questionnaire method was used to collect the data. The hypotheses were tested with the structural equation model and it was concluded that sustainable supply chain practices and outsourcing activities had a positive effect on business performance.

Keywords: Supply Chain Management, Sustainability, Sustainable Supply Chain Management, Outsourcing.

GİRİŞ

Son yıllarda çevresel bozulmanın etkisi ve sosyal konularda meydana gelen hassasiyetle beraber paydaşlar, müşteriler ve hükümetlerden gelen baskılar, işletmelerin tedarik zinciri faaliyetlerinde yalnızca ekonomik anlamda değil aynı zamanda çevresel ve sosyal konularda da duyarlı davranmalarını gerekli kılmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda işletmeler, hem kendilerinin hem de tedarikçilerinin faaliyetlerinin çevreye verebileceği zararları en aza indirme ve sağlık, güvenlik, çocuk işçi çalıştırma gibi sosyal öneme sahip faaliyetlerini yeniden düzenlemektedirler. Bütün tedarik zinciri boyunca bu anlayışın benimsenmesi ise

işletmelerin paydaşların beklentilerini karşılayabilmesi için önemli bir faktör olarak görülmektedir.

İşletmeler açısından sürdürülebilirliğin yanında temel yeteneklerine odaklanabilmeleri adına dış kaynak kullanımı konusu da kritik öneme sahiptir. İşletmelerin uzmanlık alanları dışındaki işleri konusunda uzman işletmelere devretmelerini ifade eden dış kaynak kullanımı, işletmelerin maliyetlerini azaltmak, verimliliklerini artırmak ve en yeni teknolojilere ulaşmak gibi kazanımlar elde etmelerini sağlamaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamalarının ve dış kaynak kullanımı faaliyetlerinin işletme performansına etkisinin ölçülmesi bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle sürdürülebilir tedarik zinciri yönetimi ve dış kaynak kullanımı konuları açıklanacaktır. Daha sonra ise Konya ilinde otomotiv sektöründe faaliyet gösteren üreticiler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları paylaşılacaktır.

SÜRDÜRÜLEBİLİR TEDARİK ZİNCİRİ YÖNETİMİ

Tedarik zinciri genel olarak hammaddelerin nihai ürünlere dönüştürüldüğü, daha sonra müşterilere ulaştırıldığı entegre bir üretim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımın temelinde hammaddelerin sağlanmasından nihai ürünlerin teslimine kadarki faaliyetler yer almaktadır (Beamon, 1999: 332). Günümüzün getirdiği şartlarda işletmelerin tedarik zinciri faaliyetlerinin daha yalın ve uygun maliyetli olması ve bununla beraber hükümetlerin sosyal ve çevresel konularda daha katı düzenlemelere gitmesi ve bu konuda paydaşlardan gelen baskılar nedeniyle sürdürülebilirlik anlayışının tedarik zinciri faaliyetlerine etkin bir şekilde entegre edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Hussain vd., 2016: 1302).

Sürdürülebilirlik, bugünün ihtiyaçları karşılanırken gelecekte de ihtiyaç duyulacak olan beşeri ve doğal kaynakların korunması ve geliştirilmesi anlayışının strateji ve faaliyetlere entegre edilmesini içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Labuschagne vd., 2005: 375). Sürdürülebilir tedarik zinciri yönetimi ise, tedarik zinciri süreçlerine sürdürülebilirlik anlayışının entegre edilmesini ifade etmektedir. Buna göre sürdürülebilir tedarik zinciri yönetimi, malzeme, bilgi ve sermaye akışını paydaşların ihtiyaçları doğrultusunda verimli ve etkili bir biçimde yönetebilmek için ekonomik, çevresel ve sosyal unsurlar ile işletmeler arası sistemlerin entegrasyonunun sağlanması olarak tanımlanabilir (Ahi ve Searcy, 2013: 339).

İşletmelerin tedarik zinciri süreçlerine sürdürülebilirlik anlayışını entegre etmelerinin nedeni, bu sayede önemli bir rekabet avantajı elde edebileceklerini

düşünmeleridir. Bununla beraber ürünlerin tüm yaşam döngüleri boyunca çevreye verdikleri olumsuz etkileri azaltarak, kalitenin yükselmesi, verimlilik artışı ve daha fazla organizasyonel etkinlik sağlanması da işletmelerin faaliyetlerini gerçekleştirirken bu anlayışı benimsemelerini sağlayacak sebepler arasında sayılabilir (Boone vd., 2012: 3).

Bir işletmenin sürdürülebilirliği çeşitli faktörlere göre şekillenebilmektedir. Bu faktörler ise işletmeler için sürdürülebilirlik anlayışının benimsenmesi konusunda destek oluşturmaktadır. Sürdürülebilirliğin itici güçleri olarak belirtilen bu faktörler; müşterilerin ve diğer paydaşların baskıları, sürdürülebilirlik uygulamalarının benimsenmesi konusunda bazı kurumların verdiği destekler, sürdürülebilirliğin faydaları konusunda zincir üyelerinin farkındalıkları, üst yönetimin sürdürülebilirlik konusundaki desteği, tedarikçilerle finans, işgücü, bilgi vb. kaynakların paylaşılması, zincir üyelerinin kapasitelerinin geliştirilmesi, ortak bir çaba ve planlama olması, zincir üyelerinin izlenmesi ve denetlenmesi, rekabetçi avantaj elde edilecek olması, bilgi paylaşımı sağlanması, üyeler arasında güvenin yüksek olması, tedarik zinciri ortaklarının sorunlarının bilinmesi ve çözülmesi, maliyet tasarrufu sağlanması, tedarikçilerle yapılan uzun dönemli işbirlikleri, hükümetlerin bu yönde çıkardığı kanunlar ve mevzuatlar, çevresel etkileri azaltma konusunda oluşturulan standartlar ve toplumsal değerler şeklinde sıralanabilir (Kumar ve Rahman, 2017: 499-503; Schrette vd., 2014: 76). Bu itici güçler sayesinde sürdürülebilirlik anlayışını benimseyen işletmeler, yenilikçiliğin ve esnekliğin artırılması, ekonomik, çevresel ve sosyal faktörlere önem verilmesi ile müşteri tatmininin sağlanması, yeni pazarlara giriş imkanı sağlanması, çevresel ve sosyal kaygılara cevap verilebilmesi ile rekabetçi avantaj kazanılması, yeniden kullanım için tasarım yapma becerisinin artması, daha iyi çalışma koşulları ile sağlık ve güvenlik harcamalarının azalması ve tedarikçiler, müşteriler, paydaşlar ve potansiyel çalışanlar açısından işletmenin itibarının artması gibi faydalar elde edebileceklerdir (Zailani vd., 2012: 333; Ageron vd., 2012: 172; Ortas vd., 2014: 341). Bu kazanımları elde edebilmek için işletmelerin bu anlayışı bütün zincirdeki süreçlere entegre etmesinin yanında sürdürülebilirlik konusunda oluşabilecek bazı riskleri de izlemeleri ve oluşabilecek olumsuz durumlara karşı tedbirli olmaları gerekmektedir. Sürdürülebilir tedarik zinciri yönetimini tehdit eden bu riskler içsel faktörler ve dışsal faktörler olarak iki gruba ayrılmaktadır. İçsel faktörler sürdürülebilirlik yasalarına uyulmaması, gaz emisyonu, enerji tüketimi, haksız ücretler, ayrımcılık, sahtekarlık, vergi kaçırma gibi unsurları içermektedir. Dışsal faktörler ise doğal afetler, toplumsal istikrarsızlık, boykot, enerji fiyatlarındaki dalgalanmalar, finansal krizler vb. şeklinde sıralanabilir (Giannakis ve Papadopoulos, 2016: 457). Bu noktada işletmeler, tedarik zinciri risklerini yönetebilmek için yerel ve uluslararası uygulamaların paydaşların beklentilerine uygun olmasını ve kârlılığını sürdürürken çevresel ve sosyal açıdan

uygun olmayan davranışların gerçekleşmemesini sağlamalıdır (Eltantawy, 2011: 401).

Sürdürülebilir tedarik zinciri yönetimi önemli görülen bir diğer konu da sürdürülebilirlik performansının ölçülmesidir. İşletmeler, tedarik zinciri faaliyetlerinin ekonomik, çevresel ve sosyal yönden nasıl bir etki yarattığını belirlemek ve bu etkileri analiz edebilmek amacıyla sürdürülebilirlik performanslarını ölçmektedirler (Jellali ve Benaissa, 2015: 151). İşletmeler performans ölçümlerini bazı göstergeler yardımıyla gerçekleştirmektedirler. Bunlar, ekonomik açıdan güvenilirlik, duyarlılık, esneklik, finansal performans ve kalite iken; sosyal açıdan çalışma koşulları, insan hakları, toplumsal taahhüt, müşterilerin sorunları ve ticari uygulamalar; çevresel açıdan ise çevre yönetimi, kaynakların kullanımı, kirlilik, tehlikelilik ve doğal çevre şeklindedir (Chardine-Baumann ve Botta-Genoulaz, 2014: 141). İşletmeler bu göstergeleri ölçerek, izleyerek ve yöneterek performanslarını artırma ve böylece rekabet avantajı elde etme fırsatı yakalayabileceklerdir (Taticchi vd., 2013: 785).

DIŞ KAYNAK KULLANIMI

Günümüzde küreselleşmeyle beraber artan rekabet şartları, işletmelerinin kârlarında meydana gelen azalmalar, bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ve hızlı değişen piyasa şartları karşısında işletmeler, yeni stratejilerle bu olumsuzlukların üstesinden gelme çabası içerisindeyler. Bu stratejilerden en yaygın kullanılanı ve en önemlilerinden bir tanesi de dış kaynak kullanımınıdır (Taşlıyan vd., 2016: 35).

Zaman içerisinde sıradan bir satınalma kararı veya işlemi olmaktan uzaklaşan ve stratejik bir yönetim aracı haline dönüşen (Zalluhoğlu, 2007: 53) dış kaynak kullanımı, işletmelerin ticari faaliyetlerinin bir kısmını başka işletmelere devretmesini ifade etmektedir (Kumari, 2015: 36).

Lankford ve Parsa (1999: 310), dış kaynak kullanımını ürün ve hizmetlerin işletme dışındaki kaynaklardan tedarik edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Lacity ve Hirschheim (1993: 73)'a göre dış kaynak kullanımı, bir işletmenin daha önce kendi içerisinde sağladığı bir mal veya hizmeti dışarıdan satın almasıdır.

Koçel (2013: 384) ise dış kaynak kullanımını işletmelerin sahip oldukları yetenek ve becerileri esas alan işleri kendilerinin yapmaları ve temel yeteneklerin kullanılmadığı işleri başka işletmelerden karşılamaları şeklinde tanımlamaktadır.

Dış kaynak kullanımı konusunun geçmişine bakıldığında bu uygulamaların Roma döneminde devlet tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Yavaş,

2011: 37). Özel sektördeki dış kaynak kullanımı faaliyetlerine ise 19. yüzyılda İngiltere'deki metal üretimi yapan işletmelerde rastlanmaktadır (Öztürk ve Sezgili, 2002: 132). 1990'lı yıllara kadar olan dönemde işletmeler genellikle bütün işleri kendi bünyelerinde gerçekleştirmişlerdir. 1990'lı yıllarda ise işletmelerin yapılanmalarında, yönetim süreçlerinde ve faaliyetlerinde değişimler yaşanmaya başlamıştır (Özbay, 2004: 7). Bu dönemde dış kaynak kullanımı akademisyenler, işletmeler ve bazı kurumların ilgisinin bu konuya yönelmesiyle stratejik bir önem kazanmış ve etkili kullanıldığında rekabet avantajı elde edilebilecek bir alan olarak görülmeye başlanmıştır (McCarthy ve Anagnostou, 2004: 63).

Zaman içerisinde işletmeler açısından daha önemli bir konuma ulaşan dış kaynak kullanımı, günümüzde yalnızca maliyetleri düşürme amacıyla değil, aynı zamanda operasyonel etkinliği artırmak için de kullanılan stratejik bir araç haline gelmiştir (Mersin, 2005: 1). Bunların yanı sıra teknolojik gelişmelerden yararlanma, rekabet gücünü artırma, temel yeteneklere odaklanma, esnekliği artırma, yatırım harcamalarını azaltma, kaliteyi artırma ve riskleri azaltma amacıyla işletmeler dış kaynak kullanımına gidebilmektedirler (Yılmaz, 2013: 30-53).

İşletmelerin dış kaynak kullanımı ile başka işletmelere devrettikleri faaliyetler yapılarına göre farklılık göstermektedir. Bunlar içerisinde tedarik zinciri faaliyetleri işletmelerin sıklıkla kullandığı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Acar ve Ateş, 2011: 22). Literatür incelendiğinde dış kaynak kullanımına konu olabilecek tedarik zinciri faaliyetlerinin çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Wilding ve Juriado (2004: 631), dış kaynak kullanımı aktivitelerini depolama ve envanter ile ilgili hizmetler, taşımacılık ile ilgili hizmetler, bilgi teknolojileri hizmetleri ve diğer katma değerli hizmetler olarak sınıflandırmıştır. Hilletoft ve Hilmola (2010: 47), bu aktiviteleri tedarik, envanter yönetimi, filo yönetimi, depolama ve dağıtım olarak sıralamaktadır. Kara (2007: 36)'nın yaptığı sınıflandırma nakliye, stok yönetimi, depolama, paketleme, yer seçimi, sipariş işleme, tahmin, üretim planlama, satınalma ve müşteri hizmetleri şeklindedir. Cho (2001: 110) ise, dış kaynak kullanımı aktivitelerini sevkiyat konsolidasyonu, depo yönetimi/operasyonları, taşıyıcı seçimi, ücret görüşmeleri, filo yönetimi/operasyonları, siparişlerin yerine getirilmesi, envanter kullanımı/yenilenmesi, lojistik bilgi sistemi ve ürün iadeleri şeklinde sıralamaktadır.

Tedarik zinciri faaliyetlerinde dış kaynak kullanımı yoluna gitmenin işletmeler tarafından yaygınlaşması, tedarikçilerin kendilerini geliştirmesine ve uzmanlaşmasına neden olmuştur. Bunun bir sonucu olarak üçüncü parti lojistik hizmet (3PL) ve dördüncü parti lojistik hizmet (4PL) adı altında bütünleşik destek hizmetleri ortaya çıkmıştır (Onay ve Kara, 2009: 594). İşletmeler açısından

maliyetlerin azaltılmasında ve müşteri memnuniyetinin artırılmasında önemli bir rol oynayan 3PL (Patil ve Dolas, 2015: 587), taşımacılık, depolama ve tersine lojistik gibi fonksiyonlar konusunda hizmet veren işletmeleri ifade etmektedir (Mothilal vd., 2012: 2407). İşletmeler 3PL'lerin kaynakları ve deneyimlerinden yararlanarak daha verimli ve daha az maliyetli bir şekilde faaliyetlerini sürdürebilmektedirler (Yang, 2014: 17). 4PL ise, tedarik zinciri boyunca lojistik süreçleri ve bilgi akışının planlanması ve koordinasyonu faaliyetlerini yürütmektedir (Saglietto vd., 2007: 399). Dış kaynak kullanımını 4PL sağlayıcılarıyla destekleyen işletmeler, temel yeteneklerine odaklanmaları sayesinde varlıklarını ve kaynaklarını daha iyi yönetmekte ve kullanabilmektedirler (Mukhopadhyay ve Setaputra, 2006: 718).

METODOLOJİ

Çalışmanın bu bölümünde yürütülen saha araştırmasının amacı, hipotezleri, yöntemi ve örnekleme hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Konya ilinde otomotiv sektöründe faaliyet gösteren üreticilerin sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ve dış kaynak kullanımını faaliyetlerinin işletme performanslarına etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan hipotezler aşağıdaki gibidir:

Hipotez 1: Dış kaynak kullanımının sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları üzerinde olumlu etkisi vardır.

Hipotez 2: Dış kaynak kullanımının işletme performansına olumlu etkisi vardır.

Hipotez 3: Sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamalarının işletme performansına olumlu etkisi vardır.

Araştırmanın Yöntemi ve Örneklem

Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel görüşme yoluyla anket formunun doldurulması yönteminden yararlanılmıştır. Anket formu geliştirilirken ilk olarak kapsamlı bir soru listesi hazırlanmıştır. Listede yer alan soruların tamamı daha önce benzer çalışmalarda kullanılan sorulardan oluşmaktadır. Anket formunun araştırmanın amacına ulaşmasında yeterli olup olmadığı konusunda alanında uzman akademisyenlerle ön test süreci yürütülmüş ve yapılan öneriler doğrultusunda yeni maddeler eklenip/çıkarılmış, böylece anket formu son halini almıştır. Anket formunun ilk bölümünü işletmelerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular oluşturmaktadır. İkinci bölümde işletmelerin tedarik

zinciri uygulamalarının sürdürülebilirliğin üç boyutu olan ekonomik, çevresel ve sosyal faktörlere etkisinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorular Govindan vd. (2014) tarafından oluşturulan ölçekten alınmıştır. Ayrıca bu sorulara ek olarak Zailani vd. (2012)'nin çalışmalarında yer alan “depolama”, “satılma”, “paketleme”, “elleçleme” ve Morali ve Searcy (2013)'ün çalışmasında yer alan “tedarikçilerle ilişkiler” maddeleri eklenmiştir. Üçüncü bölümde işletmelerin dış kaynak faaliyetlerinin kullanım derecesinin belirlenmesine yönelik sorular bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan sorular Cho (2001) tarafından geliştirilen sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulara ek olarak Subramanian ve Gunasekaran (2015)'in çalışmasında yer alan temiz tedarik zinciri uygulamalarından “atık yönetimi” ve Croxton vd. (2001)'in tedarik zinciri süreçleri arasında saydığı “tedarikçi ilişkileri yönetimi” maddeleri eklenmiştir. Son bölümde ise işletme performansını ölçmek amacıyla Alpay vd. (2008) tarafından kullanılan sorular yer almaktadır. Anket formunda yer alan ölçeklere ait soruların tamamı 5’li Likert ölçeğine göre oluşturulmuştur.

Araştırma, Konya ilinde otomotiv sektöründeki üreticiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB)'nin internet sitesinde yer alan “Sanayi Veri Tabanı” kayıtlarına göre Konya ilinde otomotiv sektöründe faaliyet gösteren üreticilerin sayısı 318 olarak belirlenmiştir. Belirlenen işletmelerin tamamına ulaşılmış ve bu süreç sonunda doldurulan anket formu sayısı 158 olarak belirlenmiştir. Elden edilen bu sayı %49’luk bir geri dönüş oranına karşılık gelmektedir. Araştırma konusuna benzer çalışmalar incelendiğinde ana kütle üzerinden elde edilen geri dönüş oranlarının %16 ile %60 arasında değiştiği görülmektedir. Örneğin Gopal ve Thakkar (2015)'in sürdürülebilir tedarik zinciri yönetimi üzerine yaptıkları çalışmada geri dönüş oranı %16.2 olmuştur. Yine aynı konu üzerine Meutcheho (2016)'nın yazdığı doktora tezinde ise %59’luk bir geri dönüş oranı bulunmaktadır. Benzer şekilde Özçelik ve Öztürk (2014)'ün yaptıkları çalışmada ise geri dönüş oranı %44 olarak gerçekleşmiştir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada elde edilen %49’luk bir geri dönüş oranının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan veriler 2018 yılının Ocak-Şubat döneminde toplanmıştır. Belirtilen dönemde anket yoluyla toplanan veriler için etik kurul onayı zorunlu olmadığından söz konusu tarihlerde onay belgesi alınmamıştır.

Toplanan verilerin analiz edilmesinde SPSS ve SPSS-AMOS programlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verileri değerlendirmek ve hipotezleri test etmek amacıyla öncelikle katılımcıların demografik özellikleri incelenmiştir. Daha sonra veri toplama aracının güvenilirliği test edilmiştir. Ardından ölçeği oluşturan maddelerin faktör yapısını belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi, belirlenen faktör yapısının

uygunluğunu test etmek için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Son olarak hipotezlerin test edilmesinde yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır.

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde Konya ilinde otomotiv sektöründe faaliyet gösteren üreticiler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulguları paylaşılacaktır.

Demografik Bilgiler

Katılımcıların tamamının orta ve üst kademe yönetici konumunda olması, anket formunun alanında uzman kişiler tarafından doldurulduğunu göstermektedir. Yönetici olanların oranı %24 ve işletme sahibi olanların oranı ise %22,1 şeklindedir. Bu iki grubun oranı %50'ye yakın bir orana denk gelmektedir. Bununla beraber muhasebe birimi % 20,9, diğer birimler %11,4, üretim %10,8 ve satış % 10,8'lik bir orana sahiptir.

Ankete cevap verenlerin yarısına yakın bir bölümü lisans (%44,9) mezundur. Bunu sırasıyla lise mezunu (%19), ilkokul mezunu (%14,5), lisansüstü (%9,5), önlisans mezunu (%7) ve ortaokul mezunu (%5,1) takip etmektedir.

Araştırmaya katılan işletmeler incelendiğinde ortalama çalışan sayılarının yaklaşık olarak 38 olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan işletmelerin %84,8'inin çalışan sayısı 51'in altında, %12'sinin çalışan sayısı ise 51 ile 250 arasında ve %3,2'sinin çalışan sayısı 251'in üzerindedir.

Araştırmaya katılan işletmelerin %19'u (30 işletme) 10 yıl veya altında, %31,6'sı (50 işletme) 11-20 yıl arasında, %46,2'si (73 işletme) 21-50 yıl arasında ve %3,2'si (5 işletme) 51 yıl ve üzerinde bir süredir faaliyet göstermektedir. Buna göre on yıldan fazla bir süredir sektörlerinde faaliyet gösteren işletmelerin oranının %81 olması, araştırmaya katılan işletmelerin büyük bölümünün köklü bir geçmişe sahip olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Aracının Güvenilirliği

Anket formunda yer alan ölçeklerin güvenilirliğinin değerlendirilmesinde Cronbach Alfa katsayısından yararlanılmıştır. Yapılan değerlendirmeye göre sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ölçeğine ait cronbach alfa katsayısının 0,730; dış kaynak aktiviteleri ölçeğine ait cronbach alfa katsayısının 0,817 ve işletme performansı ölçeğine ait cronbach alfa katsayısının ise 0,835 olduğu görülmüştür. Her üç ölçeğin de 0,70'in üzerinde bir değere sahip olması ölçeklerin güvenilir olduğu göstermektedir. Ancak ölçeklerin daha güvenilir bir hale getirilip getirilemeyeceği tekrar değerlendirilmiş ve bunun sonucunda sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ölçeğinde yer alan maddelerden 30

tanesi, dış kaynak aktiviteleri ölçeğinde yer alan maddelerden 4 tanesi ve işletme performansı ölçeğinde yer alan maddelerden 2 tanesi madde toplam korelasyonu düşük olduğu için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir². Ölçeklerden maddelerin çıkarılması sonucunda sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ölçeğine ait cronbach alfa kasayısı 0,879, dış kaynak aktiviteleri ölçeğine ait cronbach alfa kasayısı 0,881 ve işletme performansı ölçeğine ait cronbach alfa kasayısı ise 0,844 değerlerine yükselmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın kavramsal modelinin test edilmesinde Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)'den yararlanılmıştır. YEM, belirli bir teoriye dayalı olarak sosyal bilimler, davranış bilimleri, eğitim, ekonomi, pazarlama, sağlık vb. bilim dalları tarafından kullanılan, gözlenebilen ve gizli değişkenler arasındaki nedensellik ve ilişkiyi bir model olarak tanımlayan çok değişkenli bir yöntemdir. YEM, bir modeldeki gözlenen değişkenlere (hem bağımlı hem bağımsız) ilişkin ölçüm hatalarını açıkça hesaba katmasından dolayı bilimsel çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir analiz tekniğidir (Karagöz, 2017: 452).

Hipotezler test edilmeden önce veri toplama aracının yapısal geçerliliğini test etmek ve ölçeği oluşturan maddelerin faktör yapılarını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırma verileri SPSS ve SPSS-AMOS programları yardımıyla analiz edilmiştir.

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmanın temel değişkenlerinin yer aldığı ölçeklerin yapısal geçerliliklerini test etmek, diğer bir ifade ile tek bir yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek ve ölçeği oluşturan maddelerin faktör yapısını belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda değişkenlerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan KMO-Bartlett testi sonuçları ve faktör analizi sonucunda elde edilen maddelere ait faktör yükleri, açıklanan varyans, özdeğer ve cronbach alfa katsayıları yer almaktadır.

² Cronbach alpha katsayısı 0,70'ten ve madde toplam korelasyonu 0,50'den küçük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 1. Ölçeklerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ort.	S.S.	Boy. Ort.		
Sürdürülebilir Tedarik Zinciri Uygulamaları	Sosyal Sürd.	Satınalma	0,803			3,77	0,607	3,75	
		Tedarikçilerle İlişkiler	0,805			3,84	0,592		
		Tedarik Zinciri Risk Yön	0,742			3,71	0,579		
		Toplam Kalite Yönetimi	0,800			3,71	0,590		
		Tersine Lojistik	0,774			3,72	0,657		
	Çevresel Sürd.	Atık eleme		0,878		3,91	0,584	3,88	
		Temiz Üretim		0,847		3,81	0,650		
		ISO 14001		0,873		3,94	0,604		
	Ekonomik Sürd.	Depolama			0,745	3,96	0,611	3,95	
		Tam Zamanında Üretim			0,851	4,06	0,549		
		Esnek Taşıma			0,772	3,89	0,644		
		Esnek Tedarik			0,832	3,87	0,656		
			<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	43,25	15,06	12,93			
			<i>Toplam Açıklanan Varyans (%)</i>	71,25					
		<i>Özdeğer</i>	5,19	1,80	1,55				
		<i>Cronbach Alfa</i>	0,876	0,884	0,843				
N=158; KMO: 0,799; Bartlett: 1103,335; p<0,001									
Dış Kaynak Aktiviteleri	Taşıma	0,803			3,49	0,908	3,24		
	Atık Yönetimi	0,743			3,09	0,970			
	Depo Yönetimi/Operasyon	0,754			3,40	0,874			
	Filo Yönetimi/Operasyon	0,748			3,01	1,085			
	Lojistik Bilgi Sistemi	0,745			3,35	0,997			
	Ürün İadeleri	0,757			3,24	0,913			
	Envanter Kullanımı/Yenilenmesi	0,813			3,11	0,977			
	<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	58,76							
	<i>Toplam Açıklanan Varyans (%)</i>	58,76							
	<i>Özdeğer</i>	4,11							
	<i>Cronbach Alfa</i>	0,881							
N=158; KMO: 0,883; Bartlett: 500,487; p<0,001									
İşletme Performansı	Büyüme Oranı	0,868			3,12	0,690	3,18		
	Pazar Payındaki Büyüme	0,874			3,17	0,716			
	İç ve Dış Müş. Memnuniyeti	0,821			2,91	0,780			
	Yatırım Karlılığı	0,859			3,07	0,783			
	Satışlardaki Büyüme	0,503			3,65	0,774			
	<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	63,65							
	<i>Toplam Açıklanan Varyans (%)</i>	63,65							
	<i>Özdeğer</i>	3,18							

Ö.E. Acar-V.Çağlıyan Sürdürülebilir Tedarik Zinciri Uygulamaları...

	<i>Cronbach Alfa</i>	0,844					
N=158; KMO: 0,816; Bartlett: 386,477; p<0,001							

Yukarıdaki tabloya göre KMO değerlerinin tamamı alt sınır olan 0,50'nin üzerinde ve çok iyi olarak kabul edilen 0,90'a yakın olduğu görülmektedir. Bartlett testi de değişkenler arasındaki ilişkinin, analiz için uygunluk derecesini ve sonuçların istatistiksel anlamlılık taşıdığını göstermektedir. Bu değerler ölçeklerin faktör analizine uygun olduğu ve anlamlı gruplar oluşabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre dış kaynak aktiviteleri ve işletme performansı ölçeklerinde yer alan maddelerin tek faktöre yüklendiği görülmektedir. Sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ölçeği ise üç alt boyuttan oluşmakta (Sosyal sürdürülebilirlik, çevresel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik) ve bu boyutların da üç faktöre yüklendiği görülmektedir. Oluşan yeni ölçekte sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları Faktör 1 (sosyal sürdürülebilirlik), Faktör 2 (çevresel sürdürülebilirlik) ve Faktör 3 (ekonomik sürdürülebilirlik) şeklinde olup literatüre uygun (Eser vd., 2011: 864; Sağbaşı, 2015: 70) bir yapı karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak yapısal geçerlilik bağlamında yapılan açıklayıcı faktör analizine göre ölçekler yeniden düzenlenmiştir. Ölçeklerin tamamının özdeğerlerinin 1'den büyük ve faktör yüklerinin 0.50'den büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar anket formunda yer alan ölçeklerin iyi bir yapısal geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca cronbach alfa katsayılarının da 0.70'den büyük olması ölçeklerin içsel tutarlılığa sahip olduğunu ifade etmektedir.

İşletmelerin tedarik zinciri uygulamaları konusunda sosyal sürdürülebilirlik açısından önemli gördükleri maddeler sırasıyla tedarikçilerle ilişkiler (3,84), satınalma (3,77), tersine lojistik (3,72), tedarik zinciri risk yönetimi (3,71) ve toplam kalite yönetimi (3,71) maddeleri olmuştur. Çevresel sürdürülebilirlik açısından bakıldığında önemli görülen maddeler ISO 14001 (3,94), atık eleme (3,91) ve temiz üretim (3,81) şeklindedir. Sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamalarının bir diğer önemli ayağı olan ekonomik sürdürülebilirlik boyutunda ise maddelerin tam zamanında üretim (4,06), depolama (3,96), esnek taşıma (3,89) ve esnek tedarik (3,87) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İşletmelerin sıralanan dış kaynak aktivitelerinden en çok kullandıkları taşıma (3,49) olmuştur. Bu ölçekte ikinci olarak kullanıldığı belirtilen madde depo yönetimi/operasyonları (3,40), üçüncü madde lojistik bilgi sistemi (3,35) olmuştur. En az kullanıldığı belirtilen madde ise filo yönetimi/operasyonları (3,01) olmuştur.

İşletmelerin genel performans kriterlerinden en yüksek önemi satışlardaki büyümeye (3,65) verdiği görülmektedir. Bu ölçekteki ikinci en yüksek öneme sahip madde pazar payındaki büyüme (3,17), üçüncü madde büyüme oranı (3,12), en düşük öneme sahip madde ise iç ve dış müşteri memnuniyeti (2,91) olmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörlerin hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan doğrulayıcı faktör analizinde (Karagöz, 2017: 486) önerilen modelin ve analiz verisinin istatistiksel bakımdan uygunluğu uyum değerlerine bakılarak değerlendirilmektedir.

Uyum indekslerinin Schermelleh-Engel vd. (2003)'ün çalışmalarında belirttiği iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri ve ölçeklere ait değerler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Araştırma Modelinde Yer Alan Ölçeklerin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	STZU	DKK	İP
χ^2			59,12	13,67	5,08
df			45	8	4
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	1,31	1,70	1,27
NFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,94	0,97	0,99
CFI	$\geq 0,97$	0,95-96	0,98	0,98	0,99
RMSEA	$\leq 0,05$	0,05-0,08	0,045	0,067	0,042
IFI	$\geq 0,90$	0,85-0,89	0,98	0,98	0,99
RFI	$\geq 0,90$	0,85-0,89	0,92	0,93	0,97
GFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,94	0,97	0,98
AGFI	$\geq 0,90$	0,85-0,89	0,90	0,91	0,95

Not: (i) Modelde STZU: Sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları, DKK: Dış kaynak kullanımı, İP: İşletme performansı anlamındadır. (ii) χ^2 : Chi-square, df: Degrees of Freedom, NFI: Normed Fit Index, CFI: Comperative Fit Index, RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, IFI: Incremental Fit Index, RFI: Relative Fit Index, GFI: Goodness Of Fit Index, AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index.

Yukarıda tabloda da görüldüğü gibi uyum indekslerinin ölçekler için büyük ölçüde iyi uyuma, bir kısmının da kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu da ölçeklerin istatistiksel olarak anlamlı ve geçerli olduğunu göstermektedir. Araştırma modelinde yer alan ölçekler için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. Ölçekler İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Madde	St. Reg. Ağırlığı	t	p
Sürdürülebilir Tedarik Zinciri Uygulamaları	Sosyal (P η =0,85; V.E.=0,53)	Satınalma	0,71	7,12	0,001
		Tedarikçilerle İlişkiler	0,73	12,52	0,001
		Tedarik Zinciri Risk Yönetimi	0,79	7,82	0,001
		Toplam Kalite Yönetimi	0,76	7,49	0,001
		Tersine Lojistik	0,67	---	---
	Çevresel (P η =0,88; V.E.=0,71)	Atık eleme	0,85	12,92	0,001
		Temiz Üretim	0,81	12,23	0,001
		ISO 14001	0,85	---	---
	Ekonomik (P η =0,82; V.E.=0,54)	Depolama	0,72	7,45	0,001
		Tam Zamanında Üretim	0,69	9,29	0,001
		Esnek Taşıma	0,79	7,45	0,001
		Esnek Tedarik	0,71	---	---
Dış Kaynak Aktiviteleri	(P η =0,87 V.E.=0,50)	Taşıma	0,688	---	---
		Atık Yönetimi	0,695	7,40	0,001
		Depo Yönetimi / Operasyonları	0,674	8,85	0,001
		Filo Yön. / Operasyonları	0,653	7,80	0,001
		Lojistik Bilgi Sistemi	0,727	7,44	0,001
		Ürün İadeleri	0,732	7,79	0,001
		Envanter Kullanımı / Yenilenme	0,754	8,00	0,001
İşletme Performansı	(P η =0,84; V.E.=0,54)	Büyüme Oranı	0,75	---	---
		Pazar Payındaki Büyüme	0,77	12,79	0,001
		İç ve Dış Müş. Memnuniyeti	0,80	9,47	0,001
		Yatırım Karlılığı	0,86	9,82	0,001
		Satışlardaki Büyüme	0,39	4,57	0,001

Yukarıdaki tabloda ölçeklere ait standart regresyon ağırlıkları, t değerleri, anlamlılık düzeyleri ve ölçeklere ait her bir boyutun yapı güvenilirlikleri (P η) ve açıklanan varyanslar (V.E.) yer almaktadır. Faktörlerin güvenilirlik katsayılarının 0,70'in, açıklanan varyanslarının ise 0,50'nin üzerinde olması gerekmektedir (Ayyıldız vd., 2006: 29). Tablolar incelendiğinde her bir modelin yapı güvenilirlik değerlerinin 0,70'den ve açıklanan varyanslarının da 0,50'den büyük olduğu görülmektedir. Her bir boyutu temsil eden maddelerin standardize yüklerine karşılık gelen t değerleri ise istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen yapının, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapısal Eşitlik Analizi Sonuçları

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinde çoklu regresyon modelleri, yol (path) modelleri ve doğrulayıcı faktör modelleri yöntemlerini zincirleme olarak kullanan (Tezcan, 2008: 11) ve gözlenen değişkenlere ilişkin ölçüm hatalarını hesaba katan Yapısal Eşitlik Analizinden yararlanılmıştır.

Yapısal eşitlik analizi yapılmadan önce modelin elde edilen veriyi ne kadar iyi açıkladığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizinde olduğu gibi uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir.

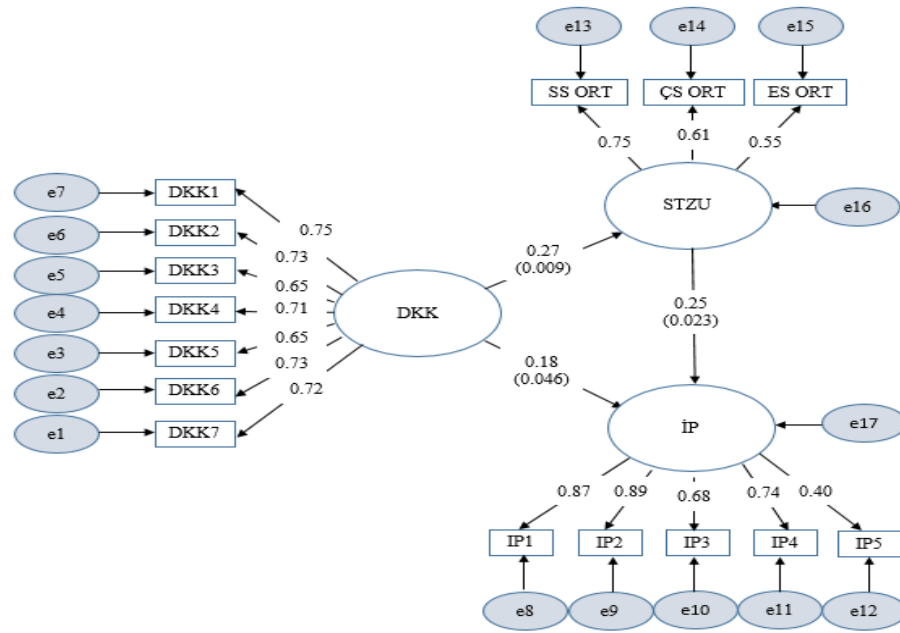
Tablo 4. Araştırma Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

Uyum İndeksleri		İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Önerilen Model
x^2	Ki-kare Değeri			89,63
df	Serbestlik Derecesi			77
x^2/df	Düzeltilmiş Ki-kare Değeri	$0 \leq x^2/df \leq 2$	$2 < x^2/df \leq 3$	1,16
NFI	Normlaşmış Uyum İyiliği İndeksi / Normed Fit Index	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,91
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İyiliği İndeksi / Comperative Fit Index	$\geq 0,97$	0,95-96	0,98
RMSEA	Yaklaşım Hatasının Kök Ortalama Karesi / Root Mean Square Error of Approximation	$\leq 0,05$	0,05-0,08	0,032
IFI	Artırımlı Uyum İyiliği İndeksi / Incremental Fit Index	$\geq 0,90$	0,85-0,89	0,98
GFI	İyilik Uyum İndeksi / Goodness of Fit Index	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,93
AGFI	Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi / Adjusted Goodness of Fit Index	$\geq 0,90$	0,85-0,89	0,90

x^2 : Chi-square, df: Degrees of Freedom, NFI: Normed Fit Index, CFI: Comperative Fit Index, RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, IFI: Incremental Fit Index, GFI: Goodness Of Fit Index, AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index.

Yukarıdaki tabloya göre χ^2/df , CFI, RMSEA, IFI ve AGFI değerlerinin iyi uyum sınırları içerisinde, NFI ve GFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar geliştirilen kavramsal modelin veri ile iyi uyum gösterdiği ve modelin istatistiksel olarak geçerli ve anlamlı olduğunu göstermektedir.

Kavramsal modele ilişkin yapısal eşitlik analizi sonuçları Şekil 1’de ve araştırma modeli bağlamında değerlendirilen hipotez sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.



Şekil 1. Kavramsal Modele İlişkin Yapısal Eşitlik Analizi Sonuçlar

Notlar: Modelde STZU: Sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları, DKK: Dış kaynak kullanımı, İP: İşletme performansı, SS: Sosyal sürdürülebilirlik, ÇS: Çevresel Sürdürülebilirlik, ES: Ekonomik sürdürülebilirlik anlamındadır.

Tablo 5. Araştırma Modeli Bağlamında Hipotez Sonuçları

Hipotezler	Std. Tahmin (β)	Std. Hata	R ²	t	p	Sonuç
1 Dış kaynak kullanımının sürdürülebilir tedarik	0,118	0,045	0,266	2,613	0,009	Kabul

	zinciri uygulamalarına olumlu etkisi vardır.						
2	Dış kaynak kullanımının işletme performansına olumlu etkisi vardır.	0,130	0,065	0,181	1,994	0,046	Kabul
3	Sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamalarının işletme performansına olumlu etkisi vardır.	0,399	0,175	0,246	2,276	0,023	Kabul

Yapısal eşitlik analizi sonuçlarına göre ($t=2.613$ ve $p=0.009$) modelin ilk adımını oluşturan dış kaynak kullanımının sürdürülebilir tedarik zinciri faaliyetlerine olumlu etkisinin olduğu ileri sürülen Hipotez 1 kabul edilmiştir.

Modelin ikinci adımında dış kaynak kullanımının işletme performansına olumlu etkisinin olduğu ileri sürülmüştür. Yapısal eşitlik modelinden yararlanılarak elde edilen sonuçlara göre ($t=1.994$ ve $p=0.046$) Hipotez 2 kabul edilmiştir.

Modelin üçüncü adımında ise sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamalarının işletme performansına olumlu etkisinin olduğu ileri sürülmüştür. Yapısal eşitlik modelinden yararlanılarak elde edilen sonuçlara göre ($t=2.276$ ve $p=0.023$) Hipotez 3 kabul edilmiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada Konya ilinde otomotiv sektöründe faaliyet gösteren üreticilerin sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ve dış kaynak kullanımı faaliyetlerinin işletme performanslarına etkisini tespit etmek üzere bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir.

İşletmelere tedarik zinciri uygulamalarına sürdürülebilirliğin üç boyutu olan sosyal, çevresel ve ekonomik etkisini ölçmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Sosyal sürdürülebilirlik konusunda işletmelerin en önemli gördükleri madde tedarikçilerle ilişkiler olmuştur. Bu maddeyi sırasıyla satınalma ve tersine lojistik izlemektedir. İşletmeler satınalma ve tersine lojistik faaliyetlerinde tedarikçileri ile ilişki kurmaktadır. Bu üç madde de işletmelerin sözleşmeler yoluyla sosyal hassasiyet konusunda tedarikçileri üzerinde baskı kurabilecekleri alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda önemli görülen dördüncü madde ekonomik, sosyal ve çevresel risklerin önceden belirlenmesine olanak tanıyan tedarik zinciri risk yönetimi olmuştur. Beşinci madde ise insan merkezli bir model olmasından dolayı önemli görüldüğü düşünülen toplam kalite yönetimi olmuştur.

Ö.E. Acar-V.Çağlayan Sürdürülebilir Tedarik Zinciri Uygulamaları...

Sürdürülebilirliğin alt boyutlarından çevresel sürdürülebilirlik konusunda işletmelerin en önemli gördükleri madde, çevresel etkileri dikkate alarak üretim süreçlerinin gerçekleştirilmesini sağlayan ISO 14001 çevre yönetim sistemi olmuştur. Atık eleme ve temiz üretim de işletmeler açısından çevresel sürdürülebilirlik konusunda önemli görülen maddelerdir. Atık eleme, atıkların ortadan kaldırılması ile olumsuz çevresel etkileri azaltırken; temiz üretim, üretim süreçlerinde daha az hammadde ve enerji kullanımı, geri dönüşümün sağlanması ve daha az atık oluşumu gibi faydalar sağlamaktadır.

Ekonomik sürdürülebilirlik konusunda tam zamanında üretim, işletmeler tarafından en önemli görülen madde olmuştur. Tam zamanında üretim, sıfır hata düşüncesi ve kaynakların etkin kullanımını hedeflemesi sayesinde maliyetlerin azalmasını ve işletme kârlılığının artmasını sağlayabilmektedir. İşletmeler açısından ekonomik sürdürülebilirlikte önemli görülen bir diğer madde ise depolamadır. Depolama faaliyetleri, işletmelerin maliyetlerini azaltmakta ve bu yönü ile ekonomik açıdan önemli bir faktör olarak görülebilmektedir. Esnek taşıma ve esnek tedarik konuları da işletmeler açısından önemli görülen maddeler arasındadır. Taşıma ve tedarik alanlarında esneklik, müşteri beklentilerini karşılayabilme adına önemli görülmekte ve işletmelerin satış performanslarına doğrudan etki etmektedir.

İşletmelerin hangi tedarik zinciri faaliyetlerinde dış kaynak kullanımı yoluna gittikleri incelendiğinde ise taşıma faaliyetlerinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Taşıma faaliyetleri işletmelere ek maliyet getirecek olan bir alandır. İşletmeler, maddi kaynakları temel faaliyetlerine aktararak bu alanda dış kaynak kullanımına gidebilmektedir. İşletmelerin verdikleri cevaplar incelendiğinde taşıma faaliyetlerinin ardından sırasıyla depo yönetimi, lojistik bilgi sistemi, ürün iadeleri, envanter kullanımı, atık yönetimi ve filo yönetimi maddelerinin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Dış kaynak kullanımı konusunda verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde işletmelerin yukarıda sıralanan alanlarda dış kaynak kullanımına, ek maliyetlerden kurtulma, uzmanlıklardan yararlanma, verimlilik artışı ve etkinlik sağlama amacıyla gidildiği düşünülmektedir.

İşletmelerin performans kriterleri incelendiğinde satışlardaki büyüme olgusunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla, pazar payındaki büyüme, büyüme oranı, yatırım karlılığı ve iç ve dış müşteri memnuniyeti izlemiştir.

Yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilen analizler sonucunda dış kaynak kullanımının sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu konuyla ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte MoosaviRad vd.

(2014)'ün gerçekleştirdikleri çalışmada Avrupa Birliği'ndeki uluslararası dış kaynak kullanımı faaliyetlerinin sürdürülebilirlik üzerinde olumsuz bir etki yarattığı sonucuna varmışlardır. Modelin ikinci adımı olan tedarik zinciri yönetiminde dış kaynak kullanımının işletme performansına pozitif bir etkisinin olduğunu ileri süren hipotez 2 kabul edilmiştir. Bu konuda literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar yer almaktadır (Zalluhoğlu ve Dedeoğlu, 2011; Bolat ve Yılmaz, 2009; Kadakal, 2007). Modelin son adımını oluşturan sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamalarının işletme performansına pozitif bir etkisinin olduğunu ileri süren hipotez 3 kabul edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu sonuçla benzerlik gösteren çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Bag, 2014; Meutcheho, 2016; Zhu ve Sarkis, 2004; Rao ve Holt, 2005).

Bu çalışmada yapılan kuramsal incelemeler ve ulaşılan ampirik bulgular doğrultusunda işletme yöneticilerine aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- İşletmeler sürdürülebilirlik anlayışını benimserken sadece kendi faaliyetlerine değil aynı zamanda tedarikçilerinin faaliyetlerine de bu anlayışı entegre etmelidirler.
- İşletmeler tedarik zinciri faaliyetlerine sürdürülebilirliği entegre ederken politikalar, kanunlar ve mevzuatları tam olarak anlamalıdır.
- İşletmeler mali durumlarının ve işletme kültürlerinin sürdürülebilirliği uygulamaya uygun olup olmadığını tespit etmeli, eğer uygun değilse şartları uygun hale getirmelidirler. Mali şartların uygun olmaması bu anlayışa uygun üretim yöntemlerinin yerine getirilememesi, sürdürülebilirlik kültürünün oluşmaması ise değişime karşı yaşanan direnç olarak karşılıklarına çıkacaktır.
- Sürdürülebilirliğin uygulanmasında bir diğer önemli konu da tedarikçilerin yapılarının da mali ve kültürel şartları sağlaması gerekliliğidir. Bu şartları sağlayabilecek tedarikçiler, işletmelerin sürdürülebilirlik hedeflerine daha kolay ulaşmalarını sağlayacaktır.

Bu araştırmanın sınırlılıkları; katılımcı kitlesinin kısıtlı olması, ekonomik kısıtlardan dolayı araştırmanın belirlenmiş bir örnekleme uygulanması, araştırmanın Konya ili sınırları içerisinde otomotiv sektöründeki üreticiler ile sınırlandırılması, araştırma sonucunda elde edilen bulguların güvenilirliğinin ankete katılan kişilerin cevaplarına bağlı olması şeklindedir. Sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamalarının ve dış kaynak kullanımının işletme performansına etkisinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçların hem işletme yöneticilerine hem de gelecekte benzer konularda yapılacak çalışmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalarda farklı ve daha

büyük örneklerde çalışmanın tekrarlanması konu hakkında literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, D. ve Ateş, B. A. (2011). Tedarik zincirinin temel faaliyetlerinde dış kaynak kullanımı: tekstil-konfeksiyon sektörü işletmelerinde bir araştırma, *Mali Çözüm Dergisi / Financial Analysis*, (106), 17-46.
- Ageron, B., Gunasekaran, A. and Spalanzani, A. (2012). Sustainable supply management: an empirical study, *International Journal of Production Economics*, 140(1), 168-182. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2011.04.007>
- Ahi, P. and Searcy, C. (2013). A Comparative literature analysis of definitions for green and sustainable supply Chain management, *Journal of Cleaner Production*, 52, 329-341. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.02.018>
- Alpay, G., Bodur, M., Yılmaz, C., Çetinkaya, S. ve Arıkan, L. (2008). Performance implications of institutionalization process in family-owned businesses: evidence from an emerging economy, *Journal Of World Business*, 43(4), 435-448. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2008.03.006>
- Ayyıldız, H., Cengiz, E. ve Ustasüleyman, T. (2006). Üretim ve pazarlama bölüm çalışanları arası davranışsal değişkenlerin firma performansı üzerine etkisine ilişkin yapısal bir model önerisi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, (17), 21-38.
- Bag, S. (2014). Impact of sustainable supply Chain management on organization performance: mediating effect of leadership, *Indian Journal of Management Science*, 4(3), 10-25.
- Beamon, B. M. (1999). Designing the green supply Chain, *Logistics Information Management*, 12(4), 332-342. <https://doi.org/10.1108/09576059910284159>
- Bolat, T. ve Yılmaz, Ö. (2009). The Relationship between outsourcing and organizational performance: is it myth or reality for the hotel sector?, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 21(1), 7-23. <https://doi.org/10.1108/09596110910930151>
- Boone, T., Vaidyanathan, J. and Ganeshan, R. (Eds.), (2012). *Sustainable supply chains: models, methods, and public policy implications* (Vol. 174). Springer Science and Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6105-1>

- Chardine-Baumann, E. and Botta-Genoulaz, V. (2014). A Framework for sustainable performance assessment of supply chain management practices, *Computers and Industrial Engineering*, 76, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2014.07.029>
- Cho, J. J. (2001). *Firm Performance in the e-commerce market: the role of logistics capabilities and logistics outsourcing*, [Yayınlanmamış Doktora Tezi], University of Arkansas.
- Croxton, K. L., Garcia-Dastugue, S. J., Lambert, D. M. and Rogers, D. S. (2001). The supply chain management processes, *The International Journal of Logistics Management*, 12(2), 13-36. <https://doi.org/10.1108/09574090110806271>
- Eltantawy, R. (2011). *Supply management governance role in supply Chain risk management and sustainability*, In *Supply Chain Management-New Perspectives*. In Tech, https://www.researchgate.net/publication/221915217_Supply_Management_Governance_Role_in_Supply_Chain_Risk_Management_and_Sustainability, (28.06.2017).
- Eser, Z., Işın, F. B. ve Tolon, M. (2011). Perceptions of marketing academics, Neurologists, and marketing professionals about neuromarketing, *Journal of Marketing Management*, 27(7-8), 854-868. <https://doi.org/10.1080/02672571003719070>
- Giannakis, M. and Papadopoulos, T. (2016). Supply Chain sustainability: a risk management approach, *International Journal of Production Economics*, 171, 455-470. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2015.06.032>
- Gopal, P. and Thakkar, J. (2015). Development of composite sustainable supply chain performance index for the automobile industry, *International Journal of Sustainable Engineering*, 8(6), 366-385. <https://doi.org/10.1080/19397038.2014.947392>
- Gopalakrishnan, K., Yusuf Y. Y., Musa, A., Abubakar, T. and Ambursa, H. M. (2012). Sustainable supply chain management: a case study of british aerospace (BAE) systems, *International Journal of Production Economics*, 140(1), 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2012.01.003>
- Govindan, K., Azevedo, S. G., Carvalho, H. and Cruz-Machado, V. (2014). Impact of supply chain management practices on sustainability, *Journal of Cleaner Production*, 85, 212-225. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.05.068>

- Hilletofth, P. and Hilmola, O. (2010). Role of logistics outsourcing on supply chain strategy and management: survey findings from northern Europe, *Strategic Outsourcing: An International Journal*, 3(1), 46-61. <https://doi.org/10.1108/17538291011023070>
- Hussain, M., Khan, M. and Al-Aomar, R. (2016). A Framework for Supply Chain Sustainability in Service Industry With Confirmatory Factor Analysis, *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 55, 1301-1312. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.07.097>
- Jellali, A. and Benaissa, M. (2015, Mayıs 20-22). *Sustainable Performance Evaluation of The Supply Chain*, [Sözlü Sunum], Advanced Logistics and Transport (ICALT), Valenciennes, Fransa, 151-156. ieeexplore.ieee.org/document/7136612.
- Kadakal, H. E. (2007). *Dış kaynak kullanımı uygulamalarının işletme performansına etkisi ve İstanbul Tekstil Kent'te bir araştırma*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Kırıkkale Üniversitesi.
- Kara, H. S. (2007). *Lojistik dış kaynaklama uygulamalarının örgüt performansı üzerine etkileri*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Celal Bayar Üniversitesi.
- Karagöz, Y. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (1. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği*, (14. Baskı), Beta Yayıncılık.
- Kumar, D. ve Rahman, Z. (2017). Analyzing Enablers of Sustainable Supply Chain: ISM and Fuzzy AHP Approach, *Journal of Modelling in Management*, 12(3), 498-524. <https://doi.org/10.1108/JM2-02-2016-0013>
- Kumari, S., Singh, A., Mishra, N. and Garza-Reyes, J. A. (2015). A Multi-agent architecture for outsourcing smes manufacturing supply chain, *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 36, 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.rcim.2014.12.009>
- Labuschagne, C., Brent, A. C. and Van Erck, R. (2005). Assessing the sustainability performances of industries, *Journal of Cleaner Production*, 13(4), 373-385. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2003.10.007>
- Lacity, M. C. and Hirschheim, R. (1993). The Information systems outsourcing bandwagon, *Sloan Management Review*, 35, 73-87.

- Lankford, W. M. and Parsa, F. (1999). Outsourcing: a primer, *Management Decision*, 37(4), 310-316. <https://doi.org/10.1108/00251749910269357>
- McCarthy, I. and Anagnostou, A. (2004). The Impact of outsourcing on the transaction costs and boundaries of manufacturing, *International Journal of Production Economics*, 88(1), 61-71. [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(03\)00183-X](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(03)00183-X)
- Mersin, D. N., (2005). Bilgi teknolojilerinde dış kaynak kullanımı, yararları ve dikkat edilmesi gerekli noktalar, *Outsourcing Dergisi*, (11), 1-4.
- Meutcheho, J. (2016). *A Mixed methods analysis of professionals' perceptions of the impact of sustainable supply chain management on company performance*, [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Lawrence Technological University.
- Moosavirad, S. H., Kara, S. and Hauschild, M. Z. (2014). Long term impacts of international outsourcing of manufacturing on sustainability, *CIRP Annals-Manufacturing Technology*, 63(1), 41-44. <https://doi.org/10.1016/j.cirp.2014.03.014>
- Morali, O. and Searcy, C. (2013). A Review of sustainable supply chain management practices in Canada, *Journal of Business Ethics*, 117(3), 635-658. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1539-4>
- Mothilal, S., Gunasekaran, A., Nachiappan, S. and Jayaram, J. (2012). Key success factors and their performance implications in the Indian third-party logistics (3PL) industry, *International Journal of Production Research*, 50(9), 2407-2422. <https://doi.org/10.1080/00207543.2011.581004>
- Mukhopadhyay, S. K. and Setaputra, R. (2006). The role of 4pl as the reverse logistics integrator: optimal pricing and return policies, *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 36(9), 716-729. <https://doi.org/10.1108/09600030610710872>
- Onay, M.ve Kara, S. (2009). Lojistik dış kaynaklama uygulamalarının örgüt performansı üzerine etkileri, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 9(2), 593-622. <https://doi.org/10.21121/eab.2009219715>
- Ortas, E., Moneva, J. M. and Álvarez, I. (2014). Sustainable supply chain and company performance: a global examination, *Supply Chain Management: An International Journal*, 19(3), 332-350. <https://doi.org/10.1108/SCM-12-2013-0444>

- Özbay, T. (2004). Sorularla Dış Kaynak Kullanımı (Outsourcing), *ITO Yayınları*, Yayın no: 2004-27, 1-53.
- Öztürk, A. ve Sezgili, K. (2002). Dış kaynaklardan yararlanmanın yeni bir rekabet stratejisi olarak kullanılması ve uygulama süreci, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 127-142.
- Patil, G. B. and Dolas, D. R., (2015). Role of third party logistics in supply chain management, *International Research Journal of Engineering and Technology*, 2(8), 586-590.
- Rao, P. and Holt, D. (2005). Do green supply chains lead to competitiveness and economic performance?, *International Journal of Operations and Production Management*, 25(9), 898-916. <https://doi.org/10.1108/01443570510613956>
- Saglietto, L., Fulconis, F. and Paché, G. (2007). 4PL and models of strategic alignment. a research note, *Netcom. Réseaux, Communication et Territoires*, (21-3/4), 395-406. <https://doi.org/10.4000/netcom.2294>
- Sağbaş, M. (2015). *Tedarik Zinciri Yönetiminde Bilgi Teknolojileri, Çeviklik ve Entegrasyonun Operasyonel ve Finansal Performansa Etkisi*, [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Beykent Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures, *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schrettle, S., Hinz, A., Scherrer-Rathje, M. and Friedli, T. (2014). Turning Sustainability into Action: Explaining Firms' Sustainability Efforts And Their Impact On Firm Performance, *International Journal of Production Economics*, 147, 73-84. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2013.02.030>
- Subramanian, N. and Gunasekaran, A. (2015). Cleaner supply-chain management practices for twenty-first-century organizational competitiveness: practice-performance framework and research propositions, *International Journal of Production Economics*, 164, 216-233. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2014.12.002>
- Taşlıyan, M., Çiçeklioğlu, H. ve Yılmaz, Ö. İ. (2016), Lojistik yönetimde dış kaynak kullanımının önemi, *International Journal of Academic Values Studies*, (6), 35-55. <http://dx.doi.org/10.23929/javs.37>

- Taticchi, P., Tonelli, F. and Pasqualino, R. (2013). Performance measurement of sustainable supply chains: a literature review and a research agenda, *International Journal of Productivity and Performance Management*, 62(8), 782-804. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2013-0037>
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal eşitlik modelleri*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Walker, H. and Brammer, S. (2009). Sustainable procurement in the United Kingdom public sector, *Supply Chain Management: An International Journal*, 14(2), 128-137. <https://doi.org/10.1108/13598540910941993>
- Walker, H. and Jones, N. (2012). Sustainable supply chain management across the uk private sector, *Supply Chain Management: An International Journal*, 17(1), 15-28. <https://doi.org/10.1108/13598541211212177>
- Wilding, R. and Juriado, R.(2004). Customer perceptions on logistics outsourcing in the european consumer goods industry, *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 34(8), 628-644. <https://doi.org/10.1108/09600030410557767>
- Yang, X. (2014). Status of third party logistics—a comprehensive review, *Journal of Logistics Management*, 3(1), 17-20. <https://doi.org/10.5923/j.logistics.20140301.03>
- Yavaş, G. (2011). *İşletmelerin rekabet stratejilerinde dış kaynak kullanımı: dış kaynak kullanımını motive eden faktörler ve riskleri üzerine bir araştırma*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, N. (2013). *Dış kaynak kullanımı (Outsourcing) ve hastanelerde dış kaynak kullanımı*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Beykent Üniversitesi.
- Zailani, S., Jeyaraman, K., Vengadasan, G. and Premkumar, R. (2012). Sustainable supply chain management (SSCM) in Malaysia: A Survey, *International Journal of Production Economics*, 140(1), 330-340. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2012.02.008>
- Zalluhoğlu, A. E. (2007). *Tedarik Zinciri yönetiminde dış kaynak kullanımı*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ege Üniversitesi.
- Zalluhoğlu, A. E. ve Dedeoğlu, A. Ö. (2011). Tedarik zinciri yönetiminde dış kaynak kullanımı: otomotiv sektörü üzerine alan araştırması, *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 49-63. <https://doi.org/10.18354/esam.81744>

Zhu, Q. and Sarkis, J. (2004). Relationships between operational practices and performance among early adopters of green supply chain management practices in chinese manufacturing enterprises, *Journal of Operations Management*, 22(3), 265-289. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2004.01.005>

Examining the Effects of Mobbing and Role Uncertainty on the Performance of the Employees: Research on Logistics Companies ¹

Zafer ADIGÜZEL

Assoc. Prof. Dr, Istanbul Medipol University,
Medipol Business School
zadiguzel@medipol.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8743-356X>

İrem KÜÇÜKOĞLU

Undergraduate Student, Istanbul Medipol University,
Medipol Business School
iremkckglu@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0159-3621>

Abstract

Within the scope of the research, when organizations position their employees according to their abilities and expertise, this can contribute positively to the performance and productivity of the employees. However, when the pressure is put on employees and when the duties and responsibilities are given out of their knowledge, the employees desire to leave the organization starts to emerge. In other words, in cases of mobbing and role uncertainty, individuals who lose control feel themselves under pressure and unwillingly work while performing their duties. This situation also destroys the passion of the employees for their jobs. SPSS 25 and AMOS programs were used to analyze the data. Firstly, factor and reliability analysis were performed in the analyzes, and after these analyzes, correlation analysis was performed to examine the relationships between variables, and regression analysis was performed to test hypotheses. As a result of the research, mobbing and role uncertainty reveal employees' intentions to leave and decrease their performance. Within the scope of the research model, data were collected from 321 employees in institutions operating in the service sector (logistics companies), and the relationships and effects between mobbing, role uncertainty, intention to leave, and employee performance were examined.

¹Article Arrival/Acceptance Date: 13.04.2020 / 25.11.2020

Reference Information: Adıgüzel, Z. and Küçüköğlü, İ. (2021). Examining the effects of mobbing and role uncertainty on the performance of the employees: research on logistics companies. *Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences*, 18(1), 434-455. DOI: 10.33437/ksusbd.719717

Keywords: Mobbing, Role Uncertainty, Intention to Leave, Employee Performance.

Çalışanların Yaşadıkları Mobbing ve Rol Belirsizliğinin Performanslarına Etkilerinin İncelenmesi: Lojistik Firmalarında Araştırma

Öz

Yapılan araştırmalar kapsamında örgütler çalışanlarını yeteneklerine ve uzmanlıklarına göre konumlandıklarında, bu durum çalışanların performansına ve verimliliklerine olumlu yönde katkı sağlayabilmektedir. Ancak çalışanlara baskı uygulanmaya başlandığında, sahip oldukları bilgi birikimlerinin dışında görev ve sorumluluklar verildiğinde çalışanlarda örgütten ayrılma isteği oluşmaya başlamaktadır. Yani, mobbing ve rol belirsizliğinin olduğu durumlarda, kontrolü kaybeden bireyler, görevlerini yerine getirirken kendilerini baskı altında hissetmekte ve istemiyerek çalışmaktadırlar. Bu durum çalışanların işlerine olan tutkularını da yok etmektedir. Araştırmanın amacı hizmet sektöründe mobbing'in ve rol belirsizliğinin çalışanlar üzerindeki etkisini incelemek olduğundan, hizmet sektöründe (lojistik firmaları) faaliyetde bulunan firmalardaki 321 çalışandan veriler toplanarak mobbing, rol belirsizliği, işten ayrılma niyeti ve çalışan performansı arasındaki ilişkiler ve etkiler incelenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 25 ve AMOS programları kullanılmıştır. Analizlerde öncelikle faktör ve güvenilirlik analizi yapılmış olup, bu analizlerden sonra değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde korelasyon analizi, hipotezlerin test edilmesinde regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda mobbing ve rol belirsizliğinin, çalışanların işten ayrılma niyetlerini arttırdığı ve çalışanların performanslarını düşürdüğü açıklanabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mobbing, Rol Belirsizliği, İşten Ayrılma Niyeti, Çalışan Performansı.

INTRODUCTION

Organizations need to give importance to their employees to work with high efficiency in their work, while still focused on making profits balanced with sustainable practices. Human resource departments have the feature of providing a quality workforce to ensure that organizations are sustainable (Orr and Orr, 2014). Organizations need to have an employee-oriented management approach in order to improve employee performance and eliminate their intention to leave the job. Employee satisfaction is at the forefront of an employee-oriented management approach. As employees feel peaceful and comfortable within their

working environment, their commitment to their jobs and to the organization increases. At the same time, organizations should constantly renew and develop the technological infrastructure they use in order not to lag behind competitors. Those who work together with technological innovations can be adversely affected as if they were sent from organizations. While doing this, employees should feel comfortable and not fall into any uncertainty. However, as organizations develop themselves, the labor force should be used in the same way. Employees can also be more productive as a result of improving themselves and adapting to new developments with the training they receive. Indeed, organizational changes are necessary in order not to lag behind competitors, yet, researchers argue that organizational change negatively affects the workforce (Hoag et al., 2002; Oreg, 2006; Thomas and Hardy, 2011). The reason for this is the technology-driven changes that help organizations reduce their workforce. Thanks to technology, it is possible to leave the work done by the workforce to software-based machines/robots. In this case, if employees create new job opportunities for them, role uncertainty may arise. When employees adapt to the organization, their performance and participation at work increases. In addition, when employees' creative thoughts are supported, their burnout in their work decreases, and their intention to leave is eliminated (Wrzesniewski and Dutton, 2001). There are three different actions that affect the performance of employees: the positive or negative situation of the feedback expected from the managers, the extra responsibility given, and the different ways of performing the task to be fulfilled clarify the positive or negative thoughts of the employees about the organization (Demerouti and Peeters, 2018; Petrou et al., 2012). Individuals who intend to leave do so as a result of negative situations in their organizations. Within the scope of the research model, the relationships between mobbing, role uncertainty, intention to leave, and employee performance are examined. The structure of the research is primarily literature, and then methodology. After the analysis is specified in the Methodology section, the research ends with the discussion and the conclusion section.

LITERATURE REVIEW

Mobbing

A mobbing perception may differ according to the gender/belief/opinion/country of the employees. There is no socially acceptable and legally acceptable aspect of discrimination among employees due to these differences. Discrimination cannot be acceptable because of an individuals' beliefs and sexual identity. Discrimination is never a pleasant situation and varies according to race, belief, and political view. One of the most important factors for organizations to be successful is diversity. In other words, the correct management of organizational structures with different views adds richness to

organizations (Shallcross et al., 2013). Accordingly, companies with high brand value attach importance to diversity. Particularly, when looking at companies with high brand value, such as Microsoft, Apple, Samsung, or Facebook, importance is given to the diversity of employees and to work within a peaceful organizational structure. The fact that employees in the organizations have the same social rights is an important factor, especially in any conflict between the employees or employer (Matyók and Schmitz, 2010). If discrimination among employees is to be prevented, the principle of equality between employees should be emphasized. Otherwise, it would be inevitable for employees to apply mobbing behaviors towards each other. In this case, as the level of unrest will increase within the organization, an increase will be observed in employee turnover. Employees who experience mobbing in their organizations, and according to employees in other institutions that do not experience mobbing, due to differences in location, status, and out-of-step wages (Duffy and Sperry, 2011), see that their job efficiency and performance decrease (Branch et al., 2001). The most obvious situation seen in organizations experiencing mobbing mostly occurs in the superior relations of the subordinate. Mobbing, which is carried out with an oppressive attitude towards employees, and that leads to leaving the company, causes employees to hate the organization and seek new job opportunities. This situation causes the employees to experience psychological problems, to experience negative performance and productivity, and results in employee flight (Qureshi et al., 2015). Within the scope of the research model, the effects of mobbing on employees' performance and intention to leave are examined.

Role Uncertainty

The uncertainty of the role that employees experience in their organizations is also reflected in the performance of the organization. Because the employees take responsibility for more than one task, the energy they spend on more than one task are different. This situation both creates unrest in employees and triggers the intention to leave. The productivity of the work done by employees who have confusion with role uncertainty also leads to a decrease in productivity. Organizations seek to achieve a financial balance in order to increase efficiency, but in order to achieve this, employees need to focus on their work (Christiano et al., 2014; Gilchrist and Jae, 2014). Anxiety, stress, fatigue, and role uncertainty experienced by the employees in the organization negatively affect the performance of the organization. One of the most important factors for employees who experience role uncertainty is the social environment, which has a significant impact on the individual and the organization (Christ and Burritt, 2015). Role uncertainty may also occur when employees are affected by the social environment. In the face of this situation, since employees feel pressured, thoughts such as a desire to leave the organization and change jobs are

concentrated (Burritt and Schaltegger, 2010; Rodrigue et al., 2013). Employees who experience uncertainty may compromise the quality of their work due to the multiple workloads they are responsible for, and this can lead to customer dissatisfaction. Customer satisfaction, on the other hand, is high in organizational structures where employees are happy and peaceful. However, it is very difficult to say the same thing for employees who are not in a happy and peaceful working environment but rather working at an intensive business pace. One of the most important reasons for role uncertainty is that organizations have the idea of employing a small number of employees by calculating costs. Technology-oriented organizations can employ a small number of employees and achieve high productivity because they can ensure that their work is done through technology-supported processes. However, reducing the number of employees in jobs that employees have to do, and giving excessive workload to existing employees can be an important factor in experiencing role uncertainty. Environmental uncertainties pose a danger to the identity of the organization for each organization (Lewis and Harvey, 2001). In organizations with high levels of uncertainty, it is also difficult for managers to make decisions (Cadman et al., 2016). Therefore, the effects of the role uncertainty experienced by the employees on the performance of the employees and their intention to leave are examined within the scope of the research model.

Employee Performance

The degree of satisfaction of the employees in their work and their attitudes towards their jobs are reflected in their performance. Employees' energies at work, their loyalty to the organization, their integration with the organization, and their mentally positive or negative feelings while working in their organizations are associated with their performance. In the satisfaction levels of employees and their commitment to the organization, the level of stress, anxiety, mental and physical health they experience are important (Hakanen and Schaufeli, 2012; Imamura et al., 2016), and the sincere involvement of employees in their work positively affects both the organization and their performance. The rate of participation of employees in the work they love to do is quite high (Rongen et al., 2014; Rich et al., 2010). Furthermore, the relationship between managers and employees also affects performance (Christian et al., 2011). Managers should be supporting employees (Halbesleben and Wheeler, 2008), innovation (Gorgievski et al., 2014), creativity (Demerouti et al., 2015), productivity (Xanthopoulou et al., 2009), and service quality (Salanova et al., 2005). Employees also have positive performance if they pursue management policies. Yet, contrary to those stated, when there is a management approach that decreases the performance of the employees, the organization is negatively affected by this situation. According to Sonnentag (2011), when employee loyalty increases, their participation in the job increases at a certain level, but argues that it affects the

employee negatively after a certain level (Sonntag, 2011). Because excessive workload decreases the performance of the employee and the intention to leave the work arises, it also determines the performance of the employees in the duties and responsibilities assigned to them. The uncertainty of the role of the employees in the face of excessive workload can also negatively affect their performance (Shimazu et al., 2015). Therefore, within the scope of the research model, it is analyzed how mobbing and role uncertainty that employees are likely to experience in their institutions affect their performance.

H1: Mobbing experienced by employees in institutions negatively affects employee performance

H3: The role uncertainty experienced by employees in organizations is effective on employee performance

Intention to Leave

In organizations, as a result of employee dissatisfaction, the process of seeking a new job that suits them due to individual thoughts is called the intention to leave (Siu et al., 2015). With the intention of leaving the job, employees both reduce their performance at work and want to leave their organization at the first opportunity (Bogossian et al., 2014). The intention to leave is realized due to the absence of a working environment that employees expect for certain activities (Park et al., 2017). Employee intention to leave may arise as a result of role uncertainty, job dissatisfaction, and perceptions of psychological violence (Kim et al., 2016). Employees who are unable to adapt to the organizational culture have difficulties in doing their jobs and cannot fulfill their duties, so the employees intend to leave the job (Bhanugopan and Fish, 2006; Ritchie et al., 2015). Excessive discipline, bureaucratic obstacles, management problems, and lack of communication between employees in organizations can also be counted as important problems that create the intention to leave. Factors that push employees to leave their jobs are those where they are unable to withstand a particular situation for extended periods of time because they are exposed to more stress than usual due to their environment and their working conditions within the organization (Ingledeu et al., 1997; Pienaar, 2008). In organizations where there is no business circulation, the commitment of employees to the organization is very strong. One of the most important reasons for this is that their expectations are met and they are satisfied with their work. However, employees with a weak commitment to the Organization want to leave easily as soon as they find a new job because they are looking for new job opportunities (Gerstenberg, 2012; Chen et al., 2015). For the organization, human resources management and organizational behavior demonstrated by employees are important (Acevedo et al., 2014). Because organizations' successful performance and sustainability lies

in the efficiency of human resources, employees with different positions come together for a single purpose of the organization (Andresen et al., 2014). As the employees are important for organizations, within the scope of the research model, the effect of psychological violence perception and role uncertainty on the intention to leave is examined.

H2: Mobbing experienced by employees in organizations increases the intention to leave

H4: The role uncertainty experienced by employees in organizations has an impact on intention to leave

METHODOLOGY

Questionnaires were collected from 321 administrative staff (white-collar) working in logistics companies. Since the surveys were collected between October 1, 2019 and November 30, 2019 with the permission of logistics companies, there was no need for an ethics committee decision. SPSS 25 and AMOS programs were used to analyze the data. Since the questionnaire was prepared on a 5-point Likert scale, firstly factor and reliability analyzes were conducted. After these analyzes, correlation and regression analyzes were performed. Survey questions consist of questions representing 4 variables. Mobbing scale, by Leymann and Gustafsson (1996), Leymann and Zapf (1996), Einarsen and Raknes, (1997), Einarsen et al. (2009) developed questions are used. In the intention to leave scale, the questions were developed by Mobley et al. (1978), Örucü and Özafşarlıoğlu (2013), Polat and Meydan (2010), Sökmen and Mete (2015). In the Employee Performance scale, it was created by Rahman and Bullock (2004), Şehitoğlu and Zehir (2010) by making use of their work in their years. In Role Uncertainty, the questions were developed by Rizzo et al. (1970) and Erigüç (1994) making use of their work. Scales; The 5-point Likert scale ranged from "absolutely agree" to "absolutely disagree". 232 (72%) male and 89 (28%) female white-collar respondents answered the questionnaire. While 122 (38%) of the participants were between 30-40 age groups; 171 (53%) were in the 41-50 age group. The number of managers over the age of 51 was 28 (9%), while 302 (94%) of the employees who answered the questionnaire were university graduates, and 19 (6%) had a master's degree.

Research Goal

The research was carried out on administrative staff working in various departments of companies (logistics companies) operating in the service sector: that is white-collar workers. It was aimed at collecting data from employees in the service sector, which is one of the sectors where stress and workload are high,

in order to analyze the attitudes and behaviors of the individuals working in a very busy work tempo.

Research Framework

Since quantitative research has been carried out, it may be necessary to have a research model in order to analyze the data obtained and to show the results of the hypotheses defended as a result of the analyzes. For this reason, a research model was created based on the literature review to show how the variables affect the direction (Thomas et al., 2015).

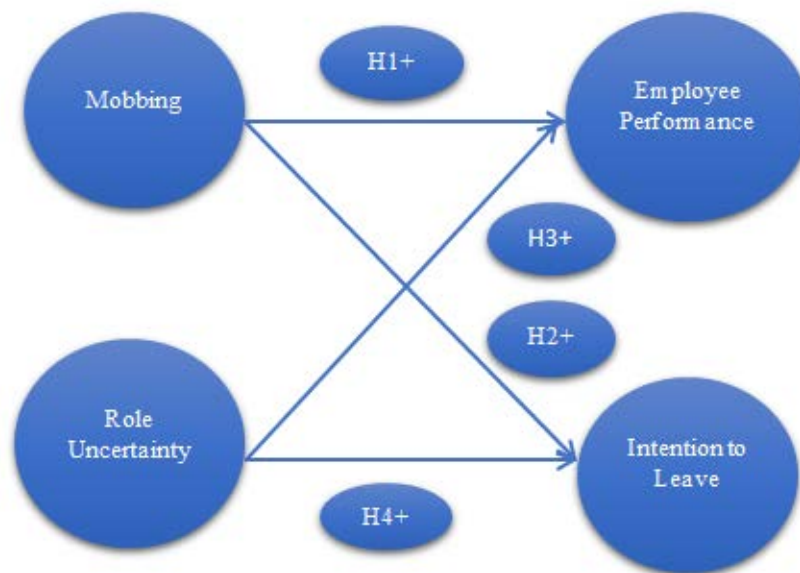


Figure 1. Research Model

ANALYSIS

Before factor analysis, the suitability of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity Test is checked. The KMO value varies between 0 and 1, and the KMO value of 1 indicates that variables can be estimated without errors. As a result of the Kaiser-Meyer-Olkin test, it is interpreted that factor analysis cannot be continued if the value is less than 0.50 (Bandalos and Finney, 2018). Since the KMO value was higher than 0.50 (KMO = 0.934) and the Bartlett test was significant at 0.00, the data set was found to be suitable for factor analysis (Cokluk et al., 2012).

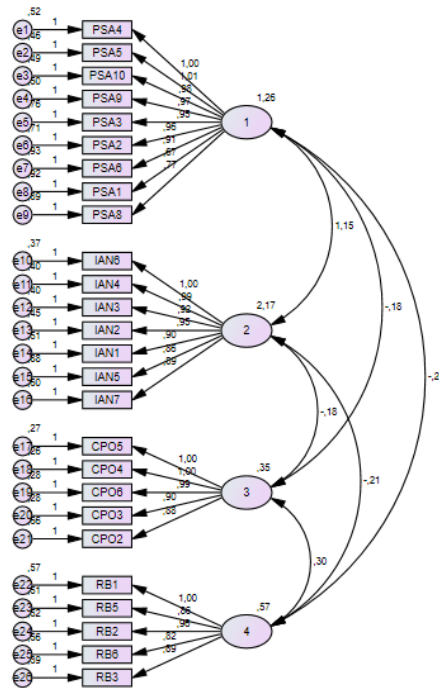
Table 1. Rotated Component Matrix^a

Rotated Component Matrix ^a				
	Component			
	1	2	3	4
PSA4. My works are evaluated with a wrong attitude.	.812			
PSA5. My works are evaluated in a condescending manner.	.806			
PSA10. My colleagues in the company I work at do not communicate with me.	.801			
PSA9. I feel excluded at the company where I work.	.796			
PSA3. My ideas are not taken into consideration in the company where I work.	.747			
PSA2. In the institution where I work, my colleagues act as if I do not exist.	.741			
PSA6. My sleep pattern was disturbed due to the psychological pressures I experienced at the company where I worked.	.699			
PSA1. Whatever I do in the company I work for, I am always criticized.	.657			
PSA8. Jobs that are meaningless and cannot be raised are given.	.649			
IAN6. I will leave this company at the first opportunity I can find.		.868		
IAN4. If I could, I would leave my job.		.860		
IAN3. Sometimes I think about leaving my job.		.858		
IAN2. I'll probably look for another job next year.		.855		
IAN1. I want to leave my job right now.		.811		
IAN5. I prefer to work in a more ideal job than what I am currently working for.		.806		
IAN7. Whatever happens, I am willing to leave work.		.792		
CPO5. I am sure that I have reached the standards of service quality that I offer.			.796	
CPO4. I exceed my business goals.			.791	
CPO6. When a problem arises, I produce the fastest solution.			.737	
CPO3. I complete my task just in time.			.708	
CPO2. I have high morale.			.551	
RB1. I understand very well whatever I am asked at the company where I work.				.779
RB5. I fulfill the duties and responsibilities given to me in the company where I work.				.732
RB2. I am sure I managed my time correctly.				.712
RB6. The jobs given to me in the company I work for are clear and understandable.				.697

RB3. I am competent in the work I do at the company I work for.				.690
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.				
a Rotation converged in 6 iterations.				

PSA: Mobbing, IAN: Intention to Leave, CPO: Employee Performance, RB: Role Uncertainty

Confirmatory Factor Analysis; It is used to define statistical analysis in research models that have more than one variable and more than one measured or observed variables (Keith and Reynolds, 2018).



PSA: Mobbing, IAN: Intention to Leave, CPO: Employee Performance, RB: Role Uncertainty

Figure 2. Confirmatory Factor Analysis

Values accepted for confirmatory factor analysis in SPSS AMOS are compatible with the research model when looking at the values in Model Fit; $X^2/df=3.147<5$, $0.85<GFI=0.883$, $0.90<IFI=0.915$, $0.90<NFI=0.920$, $0.90<CFI=0.915$, $RMSEA=0.060<0.080$. For this reason, Along with the

confirmatory factor analysis, the results obtained in the explanatory factor analysis were confirmed.

In the reliability analysis, considering the results obtained from factor analysis and the changes made, alpha coefficients were examined for each variable of the study and their consistency was examined. Reliability analysis data for variables are shown in Table 2.

Table 2. Reliability Analysis

Variables	Number of Questions	Cronbach Alpha (α) Values
Mobbing	9	.931
Role Uncertainty	5	.821
Employee Performance	5	.817
Intention to Leave	7	.962

The method that helps determine the level and direction of relationship between the two variables is called correlation analysis. In other words, correlation is the method that reveals the magnitude, direction, and importance of the relationship between the two variables. The Pearson Correlation used in the study is used to determine whether there is a relationship between the two variables. The Pearson coefficient is symbolized by the letter "r", varies between $r-1$ and $r+1$, and indicates that the strength of the relationship between the two variables increases as we approach 1 (Gogtay and Thatte, 2017).

Pearson correlation coefficients, mean, standard deviation, and correlation analysis results of the variables in the model are given. Standard deviation values of variables are calculated and it shows that the amount of variance (variability) between these values is sufficient for valid analysis (Cohen et al., 2013).

Table 3. Correlations

Correlations					
		Mobbing	Employee Performance	Role Uncertainty	Intention to Leave
Mobbing	Pearson Correlation	1	-.304**	-.260**	.666**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000
	N	321	321	321	321
Employee Performance	Pearson Correlation	-.304**	1	-.552**	-.242**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000

Z.Adıgüzel-İ.Küçüköğlü Examining the Effects of Mobbing and Role...

	N	321	321	321	321
Role Uncertainty	Pearson Correlation	-.260**	-.552**	1	.177**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		0.001
	N	321	321	321	321
Intention to Leave	Pearson Correlation	.666**	-.242**	.177**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.001	
	N	321	321	321	321
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

As a result of the correlation analysis, it can be seen that mobbing and role uncertainty variables decrease employee performance. That is, there is a negative relationship: they increase the intention to leave a positive relationship. Regression analysis was used to test the predicted research hypotheses, and the 4 hypotheses accepted according to the results of these regression analyzes are shown in Table 4.

Table 4. Regression Analysis Results

Hypotheses	Standard β	Sig.	Supported / Not Supported	Level of Significance (Sig.)
H1: Mobbing experienced by employees in institutions negatively affects employee performance	.304***	0.000	Supported	p<0.001
H2: Mobbing experienced by employees in organizations increases the intention to leave	.666***	0.000	Supported	p<0.001
H3: The role uncertainty experienced by employees in organizations is effective on employee performance	-.552***	0.000	Supported	p<0.001
H4: The role uncertainty experienced by employees in organizations has an impact on intention to leave	.177***	0.000	Supported	p<0.001

*: p<0.05

** :p<0.01

***:p<0.001

As a result of the regression analysis, hypotheses are supported as shown in table 4. Literature research and analysis results support each other.

DISCUSSION

Employees may intend to leave their jobs according to the level of dissatisfaction due to both environmental factors and problems in organizations (Andresen et al., 2014; Bhaskar-Shrinivas et al., 2005). It is accepted that one of the reasons why employees are not satisfied with their organizations is mobbing: the psychological violence experienced by the employees triggers the intention to leave and they start to look for new job opportunities. For example, Tanriverdi et al. (2018) concluded in their research that mobbing increases the intention to leave. In addition, Kesebir (2018) states in research that mobbing has a negative effect on performance. Organizations need to be arranged in a way to prioritize employee circulation in order to prioritize the working conditions and employee satisfaction. Employees in organizations managed with this understanding establish a strong bond with their work by adapting to the organization (Bhatti et al., 2013). At the same time, those who are in the management level of organizations should avoid giving different duties and responsibilities to the employees. Otherwise, when employees start to experience role uncertainty, their performance begins to decrease and they are dissatisfied with their work. For example, Ozbozkurt and Ozbozkurt (2019) concluded in their study that role uncertainty negatively affects job performance. Therefore, employees can be affected psychologically by their position, work, and organizational environment (Warr, 1987). In order for the employees to be productive in the organizations, the working conditions in the organizations should be regulated without stress and focus on performance-oriented outcomes. Employees want their workplace to be a free environment, with autonomous work, that is, after defining their duties and responsibilities, where trust is at the forefront and there are no impositions. Therefore, the expectations of the employees from the organization should be the goal: providing social support, contributing to the development of their skills, discovering their abilities and the tasks assigned to them that are positively related to their work (Warr, 1994). If employees are satisfied with their organizations, there is a high level of participation in the job. This situation also shows the value given to the employees. Because employees do not only expect wages in return for their labor, they also want to see value. Otherwise, there is an increase in the intention to leave the employees in a management approach that makes them feel worthless. In working conditions where employees are not valued and exposed to psychological violence, adverse effects, such as health problems, may occur (Maslach, 2011). Every psychological pressure on employees reduces the performance of the employees at work. The commitment of employees to their organizations shows their satisfaction with their work, both physically and psychologically. For this reason, attention should be paid to avoid employees experiencing situations that might lead to a role of uncertainty and an atmosphere of mobbing. Organizations need to pay more attention to employees and working conditions in order to continue their activities in a sustainable

structure. Otherwise, the stress of the working environment or the dissatisfaction of the employees with their work triggers the idea of leaving the job (Ruzungunde et al., 2016).

CONCLUSION

The mobbing that employees are experiencing is necessary to be seen as a situation developed by the economic changes that took place after the 1970s: the changes in the quality of the working environment in the workplaces, especially the capitalist profit understanding and competition; and the form of precarious employment and the capitalist competition created by the flexible production forms defined as post-fordists. The crises experienced in this economic and political ground, the unemployment it creates, overwork, and intimidating behavior and pressure are the basis for the increase. Studies show that high unemployment rates and a low value of employees cause increased mobbing. In short, “mobbing” emerges and increases as a natural result of neo-liberal policies that have marked the last two decades and have been implemented in all sectors. It is stated that “mobbing” is mostly related to the ego of the managers, the non-democratic quality of the working environment, the existing leadership style (especially the incompatibility between the manager and the employee within the organization), and negative relations and communication between the employees. In this sense, it is not an exaggeration to claim that the social values dominated by capitalist culture trigger mobbing and increasingly create physical and emotional damage. In this way, it should be seen that “intimidation” is a class character and a process involving racial and gender inequalities. In the research result, we can see that mobbing increases employees' intention to leave and negatively affects their performance. This situation emerges as the reaction of the employees in an environment where they do not feel comfortable. Limited data in this area show that mobbing is not an unusual situation both in the USA and in Europe. It is reported that approximately one in six employees (16.8%) in the USA is the victim of mobbing in the workplace. In a study involving public employees in the USA, it is stated that 42% of female employees and 15% of male employees have been exposed to emotional harassment and bullying in the workplace in recent years, and 15% of suicides in Sweden are caused by mobbing. It can be understood that mobbing is a psychological condition that should not be underestimated. Instead of displaying an oppressive management approach to employees, it is a smarter to find a solution to the question of how to get the best efficiency from the employees. Indeed, mobbing can be seen more frequently in some professions. In a study conducted in healthcare workers in Taiwan, the prevalence of mobbing was found to be 50.9% for the past year, and it was stated that it was seen at a higher rate than verbal and physical violence. In a study conducted in healthcare workers in Bosnia again, 76% of individuals were reported to have been exposed to mobbing behavior, while 26% were found to be

persistent and repetitive. It was also noted that this was related to the development of mental disorders. Considering the limitations of the study, it is beneficial to carry out such studies, especially on blue-collar workers since it is done in a certain sample population. In future studies, we assume that it will be possible to add new concepts to the literature with data collected from blue-collar workers working in different sectors with open-ended questions. We believe that it is beneficial to focus on the thoughts of the employees as open-ended questions can provide better answers than the questionnaires.

REFERENCES

- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M. D., Collins, N. and Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4(4), 580-594.
- Andresen, M., Bergdolt, F., Margenfeld, J. and Dickmann, M. (2014). Addressing international mobility confusion—developing definitions and differentiations for self-initiated and assigned expatriates as well as migrants. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(16), 2295-2318.
- Aydin, O. and Ocel, H. (2009). Isyeri zorbaligi olcegi: gecerlik ve guvenirlik calismasi. *Turk Psikoloji Yazilari*, 12(24), 94-103.
- Bandalos, D. L. and Finney, S. J. (2018). Factor analysis: Exploratory and confirmatory, *In The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 98-122). Routledge.
- Bhanugopan, R. and Fish, A. (2006). An empirical investigation of job burnout among expatriates. *Personnel Review*, 35(4), 449-468.
- Bhaskar-Shrinivas, P., Harrison, D. A., Shaffer, M. A. and Luk, D. M. (2005). Input-based and time-based models of international adjustment: Meta-analytic evidence and theoretical extensions. *Academy of Management Journal*, 48(2), 257-281.
- Bhatti, M. A., Kaur, S. and Battour, M. M. (2013). Effects of individual characteristics on expatriates' adjustment and job performance. *European Journal of Training and Development*, 37(6), 544-563.
- Bogossian, F., Winters-Chang, P. and Tuckett, A. (2014). The Pure Hard Slog That Nursing Is: A Qualitative Analysis of Nursing Work. *Journal of Nursing Scholarship*, 46(5), 377-388.

Z.Adıgüzel-İ.Küçüköğlü Examining the Effects of Mobbing and Role...

- Branch, S., Ramsay, S. and Barker, M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment: A review. *International Journal of Management Reviews*, 15(3), 280-299.
- Burritt, R. L. and Schaltegger, S. (2010). Sustainability accounting and reporting: fad or trend?. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 23(7), 829-846.
- Buyukozturk, S. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi.
- Cadman, T., Maraseni, T., Breakey, H., López-Casero, F. and Ma, H. (2016). Governance values in the climate change regime: Stakeholder perceptions of REDD+ legitimacy at the national level. *Forests*, 7(10), 1-17.
- Chen, S., Westman, M. and Hobfoll, S. E. (2015). The commerce and crossover of resources: Resource conservation in the service of resilience. *Stress and Health*, 31(2), 95-105.
- Christ, K. L. and Burritt, R. L. (2015). Material flow cost accounting: a review and agenda for future research. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1378-1389.
- Christian, M. S., Garza, A. S. and Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136.
- Christiano, L. J., Motto, R. and Rostagno, M. (2014). Risk shocks. *American Economic Review*, 104(1), 27-65.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. and Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*, Routledge.
- Cokluk, O., Sekercioglu, G. and Buyukozturk, S. (2018). *Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Pegem Akademi.
- Demerouti, E. and Peeters, M. C. (2018). Transmission of reduction-oriented crafting among colleagues: A diary study on the moderating role of working conditions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(2), 209-234.
- Demerouti, E., Bakker, A. B. and Gevers, J. M. (2015). Job crafting and extra-role behavior: The role of work engagement and flourishing. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 87-96.

- Duffy, M. and Sperry, L. (2011). *Mobbing: Causes, consequences, and solutions*, Oxford University Press.
- Einarsen, S. and Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and Victims*, 12(3), 247.
- Einarsen, S., Hoel, H. and Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Work & Stress*, 23(1), 24-44.
- Erigüç, K. G. (1994). *Hastanelerde personelin işle ilgili tutumları personel devri: Ankara İli örneği*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gerstenberg, F. X. (2012). Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 496-500.
- Gilchrist, S. and Jae, W. (2014). *Sim, and Egon Zakrajšek. Uncertainty, financial frictions, and investment dynamics*, National Bureau of Economic Research.
- Gogtay, N. J. and Thatte, U. M. (2017). Principles of correlation analysis. *Journal of the Association of Physicians of India*, 65(3), 78-81.
- Gorgievski, M. J., Moriano, J. A. and Bakker, A. B. (2014). Relating work engagement and workaholism to entrepreneurial performance. *Journal of Managerial Psychology*, 29(2), 106-121.
- Hakanen, J. J. and Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415-424.
- Halbesleben, J. R. and Wheeler, A. R. (2008). The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. *Work & Stress*, 22(3), 242-256.
- Hoag, B. G., Ritschard, H. V. and Cooper, C. L. (2002). Obstacles to effective organizational change: The underlying reasons. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(1), 6-15.
- Imamura, K., Kawakami, N., Inoue, A., Shimazu, A., Tsutsumi, A., Takahashi, M. and Totsuzaki, T. (2016). Work engagement as a predictor of onset of Major Depressive Episode (MDE) among workers, independent of

Z.Adıgüzel-İ.Küçüköglu Examining the Effects of Mobbing and Role...

- psychological distress: a 3-year prospective cohort study. *PloS One*, 11(2), 1-14.
- Ingledeu, D. K., Hardy, L. and Cooper, C. L. (1997). Do resources bolster coping and does coping buffer stress? An organizational study with longitudinal aspect and control for negative affectivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(2), 118-133.
- Keith, T. Z. and Reynolds, M. R. (2018). *Using confirmatory factor analysis to aid in understanding the constructs measured by intelligence tests*, In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (p. 853–900). The Guilford Press.
- Kesebir, M. (2018). Mobbing'in Calisanlarin Performansi Uzerine Etkisi: Istanbul'da Bankacilik Sektoru Uzerine Bir Uygulama. *Usak Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 154-169.
- Kim, T. Y., Lee, D. R. and Wong, N. Y. S. (2016). Supervisor humor and employee outcomes: The role of social distance and affective trust in supervisor. *Journal of Business and Psychology*, 31(1), 125-139.
- Lewis, G. J. and Harvey, B. (2001). Perceived environmental uncertainty: The extension of Miller's scale to the natural environment. *Journal of Management Studies*, 38(2), 201-234.
- Leymann, H. (1993). *Mobbing-Psychoterror am Arbeitsplatz und Wie Man Sich Dagegen Wehren Kann,(Mobbing-Psychological Terror at Work, and How One Can Defend Oneself)*, Rowohlt.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Leymann, H. and Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- Leymann, H. and Zapf, D. (Eds.). (1996). *Mobbing and victimization at work (No. 2)*, Psychology Press.
- Maslach, C. (2011). Engagement research: Some thoughts from a burnout perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 47-52.

- Matyók, T. and Schmitz, C. L. (2010). A story to tell: Bullying and mobbing in the workplace. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 87-97.
- Mobley, W. H., Horner, S. O. and Hollingsworth, A. T. (1978). An evaluation of precursors of hospital employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 63(4), 408.
- Naktiyok, A. (2004). *İç girişimcilik*, Beta Yayinlari.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73-101.
- Orr, L. M. and Orr, D. J. (2014). *Eliminating Waste in Business: Run Lean, Boost Profitability*, Apress.
- Orucu, E. and Ozafsarlioglu, S. (2013). Orgütsel Adaletin Calisanlarin Isten Ayrilma Niyetine Etkisi: Guney Afrika Cumhuriyetinde Bir Uygulama/The Influence of Organizational Justice on the Turnover Intention: A Study in the Republic of South Africa. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 335-358.
- Ozbozkurt, O. B. and Ozbozkurt, N. (2019). Rol Belirsizligi ve Rol Catismasinin İş Performansina Etkisinde İş Tatmininin Aracılık Rolü: Mersin Ilinde Faaliyette Bulunan Özel Hastaneler Üzerine Bir Araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 1-1.
- Park, J., Yoon, S., Moon, S. S., Lee, K. H. and Park, J. (2017). The effects of occupational stress, work-centrality, self-efficacy, and job satisfaction on intent to quit among long-term care workers in Korea. *Home Health Care Services Quarterly*, 36(2), 96-111.
- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C., Schaufeli, W. B. and Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1120-1141.
- Pienaar, J. (2008). Skeleton key or siren song: is coping the answer to balancing work and well-being?. *The individual in the changing working life*, (pp. 235-257), Cambridge University Press.
- Polat, M. and Meydan, C. H. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin sinizm ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi üzerine bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(1), 145-172.

Z.Adıgüzel-İ.Küçüköglü Examining the Effects of Mobbing and Role...

- Qureshi, M. I., Iftikhar, M., Janjua, S. Y., Zaman, K., Raja, U. M. and Javed, Y. (2015). Empirical investigation of mobbing, stress and employees' behavior at work place: quantitatively refining a qualitative model. *Quality & Quantity*, 49(1), 93-113.
- Rahman, S. U. and Bullock, P. (2005). Soft TQM, hard TQM, and organisational performance relationships: an empirical investigation. *Omega*, 33(1), 73-83.
- Rich, B. L., Lepine, J. A. and Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Ritchie, W., Brantley, B. I., Pattie, M., Swanson, B. and Logsdon, J. (2015). Expatriate Cultural Antecedents and Outcomes: An Assessment Tool for Nonprofit Managers. *Nonprofit Management and Leadership*, 25(3), 325-342.
- Rizzo, J. R., House, R. J. and Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150-163.
- Rodrigue, M., Magnan, M. and Boulianne, E. (2013). Stakeholders' influence on environmental strategy and performance indicators: A managerial perspective. *Management Accounting Research*, 24(4), 301-316.
- Rongen, A., Robroek, S. J., Schaufeli, W. and Burdorf, A. (2014). The contribution of work engagement to self-perceived health, work ability, and sickness absence beyond health behaviors and work-related factors. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56(8), 892-897.
- Ruzungunde, V. S., Murugan, C. and Hlatywayo, C. K. (2016). The influence of job stress on the components of organisational commitment of health care personnel in the Eastern Cape province South Africa. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 15(5), 219-226.
- Salanova, M., Agut, S. and Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217-1227.

- Sehitoglu, Y. and Zehir, C. (2010). Turk kamu kuruluslarinda calisan performansinin, calisan sessizligi ve orgutsel vatandaslik davranisi baglaminda incelenmesi. *Amme Idaresi Dergisi*, 43(4), 87-110.
- Shallcross, L., Ramsay, S. and Barker, M. (2013). Severe workplace conflict: The experience of mobbing. *Negotiation and Conflict Management Research*, 6(3), 191-213.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kamiyama, K. and Kawakami, N. (2015). Workaholism vs. work engagement: The two different predictors of future well-being and performance. *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(1), 18-23.
- Siu, O. L., Cheung, F. and Lui, S. (2015). Linking positive emotions to work well-being and turnover intention among Hong Kong police officers: The role of psychological capital. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 367-380.
- Sokmen, A. and Mete, E. S. (2016). Bezdirinin Is Performansi, Is Tatmini Ve Isten Ayrilma Niyeti Uzerindeki Etkisi: Ankara'da Bir Arastirma. *Gazi Universitesi Iktisadi ve Idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 271-295.
- Sonnentag, S. (2011). Research on work engagement is well and alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 29-38.
- Tanriverdi, H., Kocaslan, G. and Tastan, N. O. (2018). Psikolojik siddet algisi, tukenmislik sendromu ve isten ayrilma niyeti arasındaki iliski: Banka calisanlari uzerinde bir arastirma. *Yonetim ve Ekonomi*, 25(1), 113-131.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. and Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity*, Human kinetics.
- Thomas, R. and Hardy, C. (2011). Reframing resistance to organizational change. *Scandinavian Journal of Management*, 27(3), 322-331.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*, Oxford University Press.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84-97.
- Wrzesniewski, A. and Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.

Z.Adıgüzel-İ.Küçüköğlü Examining the Effects of Mobbing and Role...

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. and Schaufeli, W. B. (2009).
Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job
and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational
Psychology*, 82(1), 183-200.

Yeşil Tedarik Zinciri Uygulamalarına İlişkin Gaziantep Organize Sanayi Bölgesinde Bir Araştırma ¹

İbrahim AKBEN

Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü
ibrahim.akben@hku.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3268-0242>

Öz

Günümüzde, doğal kaynakların tükenme noktasına gelmesi, tüketicilerin çevresel konularda farkındalıklarının oluşması ve satın alma davranışlarının değişmesi, üretim faaliyetlerinin daha çevreci bir şekilde yapılmalarını zorunlu hale getirmiştir. İşletmeler, yeşil uygulamalarla çevreye verdikleri zararı en aza indirgeyerek veya tamamen yok ederek, hem sosyal sorumluluklarını yerine getirme hem de çevreci bir imaj oluşturma çabaları içerisindeyler. Bu önemli çevreci faaliyetlerden birisi de yeşil tedarik zinciri uygulamalarıdır. Yeşil tedarik zinciri; işletmelerin, neredeyse bütün faaliyetlerinde çevreci bir yaklaşım belirlemeleri olarak tanımlanabilir.

Bu çalışmanın amacı, yeşil tedarik zinciri konusunda Gaziantep işletmelerinin sahip olduğu farkındalığı belirlemek ve sahip oldukları çevre bilinci ile yeşil lojistiğin önemli uygulamalarından biri olan tersine lojistik konusunda bir araştırma gerçekleştirmektir. Bu amaçla çalışmada bir anket formu aracılığıyla 112 firmadan veriler toplanmış ve uygun istatistiki teknikler kullanılarak sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda işletmelerin çevresel duyarlılığının, tersine lojistik uygulamaları üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevresel Duyarlılık, Tersine Lojistik, Yeşil Tedarik Zinciri.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 04.10.2020 / 15.03.2020

Künye Bilgisi: Akben, İ. (2021). Yeşil tedarik zinciri uygulamalarına ilişkin Gaziantep organize sanayi bölgesinde bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 456-477. DOI: 10.33437/ksusbd.821261

Green Supply Chain Applications A Research In Gaziantep Organized Industrial Zone

Abstract

Today, the depletion of natural resources, the awareness of consumers on environmental issues and the change in purchasing behavior have made production activities more environmentally friendly. Companies are in an effort to fulfill their social responsibilities and create an environmentally friendly image by minimizing or eliminating the damage they cause to the environment with green practices. One of these important environmental activities is green supply chain practices. Green supply chain can be defined as the enterprises' determination of an environmentalist approach in almost all their activities.

The purpose of this study is to determine the awareness of Gaziantep firms on green supply chain and to conduct a research on reverse logistics, which is one of the important applications of green logistics for environmental awareness. For this purpose, data from 112 firms were collected through a questionnaire in the study and the results were tried to be reached by using appropriate statistical techniques. As a result of the study, it was determined that the environmental awareness of companies has a positive effect on reverse logistics applications.

Keywords: Environmental Awareness, Reverse Logistics, Green Supply Chain.

GİRİŞ

Günümüzde işletmeler, yeşil uygulamalarla çevreye verdikleri zararı en aza indirgeyerek veya tamamen yok ederek, hem sosyal sorumluluklarını yerine getirme hem de çevreci bir imaj oluşturma çabaları içerisindeyler. Tüketicilerin giderek bilinçlendiği günümüz şartlarında, işletmeler oluşturdukları bu olumlu imaj ile birlikte yeşil tedarik zinciri uygulamalarını da gerçek anlamda gerçekleştirdiklerinde operasyonel maliyetlerinde orta ve uzun vadede ciddi anlamda bir düşüş sağlayabilmektedirler. Buna ek olarak işletmeler, kaliteli mal ve hizmet üretimi de yaptıklarında ulusal ve uluslararası iş ortamında önemli bir rekabet avantajı elde etmektedirler.

İşletmelerin her türlü faaliyetlerinin çevresel sorunlara sebep olması, tüketicilerin çevre ile ilgili farkındalıklarının artmasına sebep olmuştur. Bunlarla ilişkili olarak, biyolojik, kimyasal ve fiziksel atıklarla doğanın kirletilmesi neticesinde insan hayatının olumsuz etkilenmesi ve gelecek nesillere daha yaşanılabilir çevre bırakabilme isteği, kirliliğe karşın önlemlerin alınmasını

zorunlu kılmıştır (Yarlıkaş ve Can, 2019: 900).

Geleneksel bir tedarik zinciri yönetimi, çevresel negatif etkileri ve zincir üzerindeki paydaşların ihtiyaçlarını karşılayamama ve sürdürülebilirliği sağlayamamaktadır (Koca ve Behdioğlu, 2020: 675). Bundan dolayı; katı düzenlemeler, artan sivil toplum örgütleri ve tüketici baskıları nedeniyle üreticilerin, çevresel kaygıları düzenli uygulamalarına ve stratejik planlama gündemlerine etkin bir şekilde entegre etmeleri gerekir. Çevresel kaygıları tedarik zinciri yönetimine entegre etmek, üreticilerin rekabet avantajı kazanması ve bu avantajı sürdürmesi için giderek daha önemli hale gelmiştir (Zhu vd., 2008: 261-262).

Çevre bilincine sahip iş uygulamaları, hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar tarafından giderek daha fazla ilgi çekmeye devam etmektedir. Yeşil tedarik zinciri ile ilgili olarak son zamanlarda disiplinler arası araştırmalarla, bu konunun yönetim, mühendislik, fiziksel ve sosyal bilimlerin de bu sürece dâhil olmasıyla (Sarkis, 2003: 397) yeşil tedarik zinciri alanı birçok açıdan disiplinler arası önemli bir çalışma haline gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı, yeşil tedarik zinciri konusunda işletmelerinin ne kadar farkındalığa sahip oldukları ve çevre bilinci ile yeşil lojistiğin önemli uygulamalarından biri olan tersine lojistik konusunda bir alan çalışması gerçekleştirmektir.

Bu amaçla çalışma; giriş bölümü, yeşil tedarik zinciri, yeşil tedarik zinciri uygulamaları, analiz ve bulguların yer aldığı alan çalışması ve sonuç bölümü olmak üzere toplam da beş bölüm olarak tasarlanmıştır.

TEDARİK ZİNCİRİ YÖNETİMİ VE YEŞİL TEDARİK ZİNCİRİ KAVRAMI

Tedarik zinciri, müşterilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için üretimi ve sunumu yapılacak mal, hizmet ve bilgilerin kaynağından nihai kullanıcılara kadar olan akışının planlanması, yönetilmesi gibi unsurları barındıran bir dizi faaliyetler olarak ifade edilebilir. Ayrıca tedarik zinciri konusunda literatürde birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalardan önemli bulunanlarına değinmek gerekirse; Tedarik zinciri konusunda önemli bir otorite olan Tedarik Zinciri Profesyonelleri Konseyi'nin tedarik zinciri yönetimi tanımlamasını: "Tedarik zinciri yönetimi satın alma, tedarik, dönüşüm ve tüm lojistik yönetimi faaliyetlerinde yer alan bütün operasyonların planlanması ve yönetimini içerir. Aynı zamanda kanal ortaklarıyla koordinasyon ve işbirliğini de içerir. Özünde, tedarik zinciri yönetimi, arz ve talep yönetimini şirket içinde ve şirketler arasında bütünleştirir" (CSCMP, 2008) şeklinde yapmıştır.

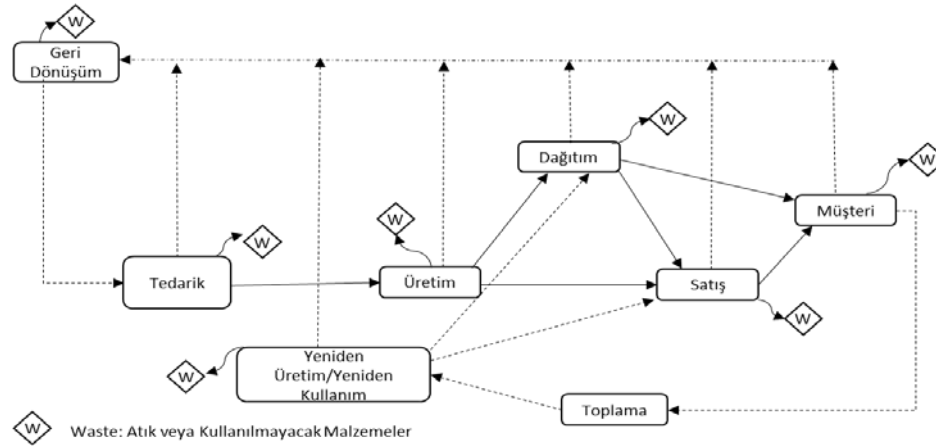
Bowersox vd., (2002)'e göre ise tedarik zinciri yönetimi "Stratejik konumlamayı değerlendirmek ve işletmelerin verimliliğini artırmak için işbirliği yapan firmalardan oluşmaktadır. Tedarik zinciri operasyonları, bireysel firmalardaki işlevsel alanlara yayılmış, ticaret ortakları ve müşterileri örgütsel sınırlar arasında bağlayan yönetsel süreçleri gerektirir" şeklinde açıklamışlardır.

Diğer bir tanımlamaya göre tedarik zinciri; hammaddenin teminini sağlayan ve bu hammaddeleri yarı mamul ve son mamullere dönüştüren ve bu mamulleri son kullanıcıya ulaştıran, imalatçı ve dağıtıcı işletmelerden oluşan bir ağ olarak ifade edilebilir (Lee and Billington, 1992: 66).

Tedarik zincirlerinin yönetilmesinde, müşteri gereksinimlerini karşılayacak biçimde, malların doğru zamanda, doğru yerde, doğru miktarda var olması ve toplam maliyetinin azaltılması için yan sanayicilerin, imalat işletmelerinin, depoların ve satış yerlerinin etkili entegrasyonunu hedeflenmektedir (Büyüközkan ve Vardaloğlu, 2008: 4).

Şekil 1'de tedarik zincirinin genişletilmiş bir yapısı görülmektedir. Şekil'de tedarik zinciri yapısı incelendiğinde; üretimde kullanılan hammaddelerin kaynaklarından elde edilmesinden başlayıp son kullanıcı ile sona ermektedir. Bu zincir mamullerin tekrar kullanımı ya da geri dönüşümü de kapsamaktadır.

Genişletilmiş tedarik zincirinde planlama, mamul tasarımı, üretim, montaj, mamullerin hareketi, depolama ve dağıtım fonksiyonları yürütülmektedir. Ayrıca süreçler esnasında ortaya çıkan atıklar şekil üzerinde "W" ile ifade edilmektedir (Büyüközkan ve Vardaloğlu, 2008: 6).



Şekil 1. Genişletilen Tedarik Zinciri Yapısı

Kaynak: Beamon (1999: 332-342).

Burada tersine lojistik, ileriye doğru ve açık uçlu tedarik zincirini, sürece kattığı yeniden kullanma, yeniden üretme ya da malzemelerin başka bir yarı mamule veya pazar değerine sahip başka mamullere dönüşümü işlemleriyle kapalı bir çevrim halini almaktadır. Burada temel gaye, enerji emisyonları, kimyasal maddeler, katı atıklar gibi her türlü atıkların çevreye olan negatif etkilerinden tedarik zinciri sürecini arındırmaktır (Büyüközkan ve Vardaloğlu, 2008: 5). Bu geleneksel tedarik zinciri, çevresel kaygıların baş göstermesi ve belli otoritelerin ve tüketicilerin baskılarıyla çevreci bir hale bürünerek, yeşil tedarik zinciri adını verdiğimiz bir hal almıştır. Yeşil tedarik zinciri yönetimi, hem çevre yönetimi hem de tedarik zinciri yönetimi ile birlikte ele alınmaktadır. Tedarik zinciri yönetimine "yeşil" bileşenin eklenmesi, tedarik zinciri yönetimi ile doğal çevre arasındaki etkiyi ve ilişkileri temsil etmektedir (Srivastava, 2007: 54). Tedarik zincirinde olduğu gibi yeşil tedarik zinciri için geniş ve bütüncül bir tanımı bulunmamakla beraber, literatürde bazı tanımlamalar yapılmıştır. Yeşil tedarik zincirleri, tedarik zinciri unsurlarını çevre yönetimi ile entegre edilmesinden oluşmaktadır (Sarkis and Dou, 2018). (Sarkis vd., 2011) 'e göre; Yeşil tedarik zinciri, tersine lojistik de dahil olmak üzere sürdürülebilir tedarik zinciri yönetiminin örgütler arası uygulamalarına çevresel endişeleri entegre etmek olarak tanımlanmışlardır.

Yeşil tedarik zinciri, ürünün geri dönüşümü ya da kullanımı zararlı maddelerin azaltılması, kaynak tasarrufu, yeşil tasarım gibi ürünün bütün yaşamı süresince, çevresel etkilerini en aza indirmeyi hedefleyen hareketleri içerisinde barındıran standart bir tedarik zincirinin genişletilmiş halidir (Güzel ve Demirdögen, 2015: 46).

Yeşil tedarik zinciri, kendisine atfedilen çevreci görevleri yerine getirebilmek adına bazı uygulamalardan yararlanmaktadır.

ÇEVRESEL DUYARLILIK VE YEŞİL TEDARİK ZİNCİRİ UYGULAMALARI

Günümüzde işletmeler için lojistik pazar, mamul ve hizmetlerin sunulmasında rekabet avantajı sağlamak anahtar bir rol oynamaktadır. Artan çevresel baskılar neticesinde son kullanıcıların çevreci ürün, yeşil ürün, yeşil süreçler gibi değerlere olan ilgisi artmaktadır (Akben ve Demirel, 2020: 17). Çevresel duyarlılığa bağlı olarak işletmelerin yeşil tedarik zinciri uygulamaları bir işletmenin üretim ve örgüt stratejilerini de kapsayan geniş çaplı uygulamalar olarak kabul edilip, tüm çalışanlar tarafından benimsenerek işletmenin bütün birimlerince desteklenmelidir (Sarkis, 2001: 668). Örneğin, ISO 14001 çevre yönetim sisteminin uygulanması sadece işletmenin bir biriminin çalışanlarının değil, tepe yönetiminden en alt kademeye kadar bütün çalışanların bu sürece katılımıyla gerçekleşmektedir.

İşletmelerin yeşil faaliyetlerini izleyen ve sertifikalayan kurumlar olduğu gibi tüketiciler de işletmelerin bu faaliyetlerini önemsemektedir.

İşletmelerin faaliyetlerinde bütün birimleri ile birlikte kullanabilecekleri yeşil tedarik zinciri ile ilgili bazı çevreci (yeşil) uygulamalar mevcuttur. Bu çevreci uygulamalar; yeşil satın alma, yeşil üretim, yeşil dağıtım, yeşil paketleme ve tersine lojistik uygulamaları olarak sıralanabilir.

Şekil 2’de yeşil tedarik zinciri yönetiminde kullanılan, yeşil uygulamalar şematize edilmiştir.



Şekil 2. Yeşil tedarik zinciri yönetimindeki yeşil uygulamalar

Kaynak: Büyüközkan ve Vardaloğlu (2008: 6).

Yeşil satın alma

Yeşil satın alma, çevresel etkilerin ve enerji tüketiminin fiyat, kalite ve teslimat gibi diğer konularla yan yana değerlendirildiği ürün ve hizmetler olarak tanımlanmaktadır. Tüm ürünler, hammaddeden üretim sürecine, nakliyeye ve atık yönetimine kadar çevreye son derece etkilerler (Hart vd., 2010). Ek olarak, çevre dostu olmayan davranışlardan kaçınmak, çevresel amaçları gerçekleştirmek için tedarikçilerle işbirliği yapmak, tedarikçileri denetlemek, tedarikçilerin iç çevre yönetim sistemini denetlemek ve çevresel performansı tedarikçilere entegre etmek (Sarkis and Dou, 2018) olarak ifade edilebilir.

Yeşil üretim

Yeşil üretim, üretim süreçlerinde doğru, çevreci teknikler ve malzemeler kullanarak çevreye verilen zararın azaltılması olarak tanımlanabilir. Yeşil üretim

konusunda imalat endüstrisinin asıl endişesi şu şekilde sıralanabilir (Kaur vd., 2018):

- Yeşil enerji; rüzgar enerjisi, güneş enerjisi, sıkıştırılmış doğalgaz (CNG) ve biyokütle gibi yenilenebilir enerji kaynaklarının dağıtımında kullanılan temiz enerjinin üretimini ve kullanımını içerir ve tüm bu enerji kaynakları, operasyonlarda daha yüksek enerji verimliliği sağlar,

- Yeşil ürün; Bu, yeşil ürün geliştirmenin ikinci adımıdır,

- Yeşil süreç: Bu yöntem, genellikle yalın işlemler yoluyla atık oluşumunun azaltılmasını içeren ticari faaliyetlerde kullanılır.

Yeşil üretimin temel amacı, üretim aşamasında atık miktarını dolaylı olarak azalttığı için işlenmemiş malzemenin kullanımını azaltmaktır. Yeşil üretimin bir diğer önemli yönü "emisyon azaltımı" dır.

Yeşil dağıtım

İşletmeler, yeşil tedarik zinciri konusundaki stratejilerini belirlerken ürünlerin dağıtımını, enerji ve kaynak girdilerinin azaltılması şeklinde yapılarak yeşil değerlerini ortaya koyabilmektedir. Örnek olarak; az miktarda kaynak kullanılarak daha çok tüketiciye ulaşmak için lojistik maliyetlerinin minimize edilmesinde kullanılabilmektedir (Emgin ve Türk, 2004: 7). Diğer bir ifadeyle daha az karbon salınımı gerçekleştirmek için dağıtım kanallarının optimal şekilde planlanması ve çevreci yakıt sistemlerinin tercih edilmesi de yeşil dağıtım için etkili bir yöntem olarak görülmektedir.

Yeşil paketleme

Yeşil paketlemeyi, ürünlerin paketlenmesi işleminde kullanılan malzemelerin geri dönüşüm işlemlerine uygun özelliklere sahip olması ve işlemin en az araç gereç ve en az alan kullanılmasıyla yapılması olarak ifade edilebilir (Sarkis, 2003: 399).

Tersine lojistik

Tersine lojistik, mamullerin ve/veya malzemelerin, geri kazanılması ya da uygun bir biçimde bertaraf edilmesi amacıyla, son kullanıcıdan diğer herhangi bir noktaya ulaştırılması sırasındaki bütün faaliyetleri kapsar (Alumur, 2013: 117-118).

Üretim sektöründe tersine lojistik, nihai kullanıcıdan satıcıya ya da hizmet sağlayıcıya geri gelen mamullerin hareketi, depolanması ve elleçlenmesi faaliyetlerini içerir (Keskin, 2011: 35). Bu süreç, hasardan dolayı iade edilmiş

ticari özellik taşıyan malları yeniden üretim işlemine dahil etmeyi, tekrar stoklamayı, hurdaları, ürün geri çağırımlarını ve yeniden paketlemeyi ve nihai kullanıcıya ürünlerin gönderimini içerir (Blanchard, 2017: 139).

Tersine lojistik faaliyetleri; Geri dönüşüm, yeniden üretim, yeniden kullanım ve bertaraf etme gibi alt faaliyetlerden oluşmaktadır.

Geri dönüşüm: Ömrünü tamamlamış ürünlerin veya ambalajlarının (metal, kağıt, cam ve plastik gibi) ayrıştırılarak tekrardan hammadde ya da yarı mamul olarak üretim süreçlerine katılmasıdır.

Yeniden üretim: Ömrünü tamamlamış ve yıpranmış ürünlerin bir takım endüstriyel işlemler sonrasında yeni bir mamul haline getirilmesidir (Aksoy, 2007: 122).

Yeniden kullanım: Ürünün tasarlandığı amaca benzer bir şekilde herhangi bir işleme alınmadan tekrar kullanılmasıdır (Alumur, 2013: 121).

Bertaraf etme: Geri dönüşümü mümkün olmayan ya da çok pahalı olan ürün ve ambalajların çevreye zarar vermeyecek şekilde yok edilmesidir.

METODOLOJİ

Bu kısımda araştırmaya ait alan çalışmasının yapılmasına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın amacı ve kapsamı

Bu çalışmanın amacı; Gaziantep'te çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren işletmelerin çevreye duyarlılıklarını ve tersine lojistik faaliyetleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışmanın kapsamını ise Gaziantep Sanayi Odasına kayıtlı işletmeler oluşturmaktadır.

Anakütle, örneklem ve geri dönüş oranı

Araştırmanın ana kütlelerini GSO (Gaziantep Sanayi Odası)'na kayıtlı 2181 firma oluşturmaktadır (GSO, 2020). Araştırmanın örnekleme oranı % 95 güven seviyesinde ve % 5 güven aralığında 327 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda örneklem sayısı olan 327 işletme içerisinde basit örnekleme yöntemi kullanılarak 112 işletmeye ulaşılmış ve anket formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmanın geri dönüş oranı % 34,25 oranında gerçekleşmiştir.

Araştırmanın prosedürü ve verilerin toplanması

Çalışma için Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik

Kurulundan 14.10.2020 tarih ve E--804.01-BABBFCF3 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Çalışmada kullanılan araştırma formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde işletmelerin demografik özelliklerini ölçmeye yönelik sorular, ikinci bölümde işletmenin çevresel duyarlılığını ölçmeye yönelik sorular ve üçüncü bölümde ise işletmelerin tersine lojistik uygulamalarını ölçen sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler, geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmış ölçeklerin geliştirilmesi ile elde edilmiştir. Bu değişkenleri ölçmek için, ankette (Zhu vd., 2008) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Diğer yandan ankette (Li, 2011) tarafından geliştirilen yeşil tedarik zinciri için kriterleri esas alınmıştır. Çevresel performans ölçeği ise, (French and LaForge, 2006)'ın geliştirdiği proses endüstrilerinde yeniden kullanım araştırma konularından yararlanılarak hazırlanmış ve (Korkankorkmaz, 2012)'nin çalışmasında kullanılmıştır ve bu ölçekler izin alınarak kullanılmıştır.

Çalışmanın ana değişkenleri olan çevresel duyarlılık sonuçları ve tersine lojistik faaliyetlerine ilişkin sorular 5'li likert ölçeğinden oluşmaktadır. Ayrıca ankette yer alan soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için bir pilot çalışma yapılmıştır. Anketler, işletmelere online olarak ulaşılarak tamamlanmış ve 112 işletmeden olumlu yanıt alınmıştır.

Araştırmanın kısıtları ve güvenilirliği

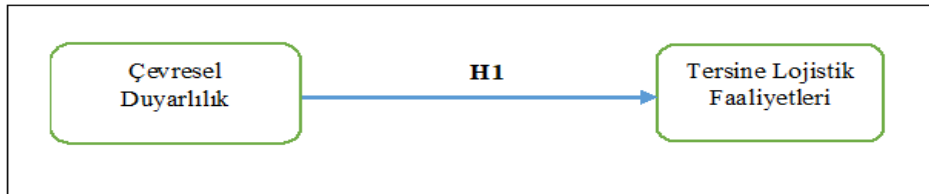
Araştırma, Gaziantep ilinde Organize Sanayi Bölgesinde yer alan fabrikalar arasında görüşme talebine olumlu yanıt veren işletmelerin sayısı ve ankete verilen cevapların doğruluğu ile sınırlıdır.

Araştırmanın hipotezi ve modeli

İşletmelerin, çevresel duyarlılıklarının tersine lojistik uygulamalarına etkileri araştırılmaktadır.

Buna göre oluşturulan araştırma hipotezi şu şekildedir:

H1: İşletmelerin çevresel duyarlılıkları, tersine lojistik uygulamalarını pozitif etkilemektedir



Şekil 3. Araştırmanın Modeli

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Çalışmanın bu kısmında araştırma sonucundan elde edilen bulguların analizlerine ve yorumlarına yer verilmiştir.

Geçerlilik ve güvenilirliğe ait bulgular

Çalışma da ölçeklerin içsel tutarlılığının test edilmesinde de Cronbach alfa değeri kullanılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizine ilişkin bulgular, çevresel duyarlılık bölümü alt ölçekleri olarak Tablo 1’de, Tersine lojistik faaliyetleri alt ölçekleri olarak ta Tablo 2’de sunulmuştur.

Ayrıca ölçeklerin geçerlilikleri (Korkankorkmaz, 2012) tarafından yapılmış ve ölçeklerin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır (KMO= ,740; p≤0,01).

Tablo 1. Çevresel Duyarlılık Ölçeğinin Maddelerle Toplam Korelasyonu Ve Alfa Değerleri

Ölçek maddeleri	Madde çıkarıldığında toplam			
	Ort.	Vary.	Kor.	Alfa
Üst yönetimin yeşil tedarik zinciri yönetimine ilişkin taahhüdü bulunmaktadır	125,41	1107,992	,713	,970
Orta düzey yöneticilerin yeşil tedarik zinciri yönetimine desteği bulunmaktadır	125,28	1107,521	,775	,970
Çevresel konularda iyileştirmeler için departmanlar arası iş birliği vardır	125,31	1100,811	,819	,969
Kalite kapsamında çevresel programlar uygulanmaktadır	125,38	1096,777	,859	,969
Çevresel uyum ve denetim programları bulunmaktadır	125,47	1094,288	,844	,969
ISO 14001 belgesi bulunmaktadır	125,38	1094,455	,834	,969
Çevre yönetim sistemi vardır	125,48	1093,928	,842	,969
Çevresel koşullarımızı ve gerekliliklerimizi belirten dizayn kriterleri tedarikçilerimize sağlanmaktadır	125,15	1091,679	,222	,983
Çevresel amaçları geliştirmek için tedarikçiler ile iş birliği yapılmaktadır	125,49	1101,333	,826	,969
Tedarikçilerin, çevre yönetim sistemi düzenli olarak denetlenmektedir	125,54	1097,926	,784	,969
Tedarikçilerin ISO 14001 belgelendirilmesi vardır	125,43	1103,977	,778	,970
Tedarikçilerimizin tedarikçileri de çevreci uygulamalar bakımından değerlendirilmektedir	125,55	1094,285	,846	,969
Müşteriler ile ekolojik dizayn için iş birliği yapılmaktadır	125,35	1114,265	,340	,973
Müşteriler ile daha temiz üretim için iş birliği yapılmaktadır	125,43	1104,463	,777	,970
Müşteriler ile ürün sevkiyatının çevreye daha duyarlı gerçekleştirilmesi için iş birliği yapılmaktadır	125,54	1097,349	,804	,969
Müşteriler ile çevreye duyarlı paketlenme için iş birliği yapılmaktadır	125,47	1096,179	,835	,969

Müşteriler ile enerji kullanımının azaltılması için iş birliği yapılmaktadır	125,45	1100,232,792	,969
Hurda ve kullanılmış malzemelerin satışı yapılmaktadır	125,45	1104,466,730	,970
Fazla ekipmanların satışı yapılmaktadır	125,50	1099,117,755	,970
Ürünler enerji tüketimini azaltacak şekilde tasarlanmaktadır	125,36	1100,883,818	,969
Ürünler malzeme tüketimini azaltacak şekilde tasarlanmaktadır	125,38	1101,534,808	,969
Ürünler tehlikeli maddeler kullanılmayacak şekilde tasarlanmaktadır	125,34	1100,767,819	,969
Ürünler geri dönüşüme uygun şekilde tasarlanmaktadır	125,26	1102,630,835	,969
Ürünler yeniden kullanıma uygun tasarlanmaktadır	125,34	1100,100,834	,969
Firma için çevreye duyarlılık, her şeyden önce etik bir gerekliliktir.	125,36	1097,712,832	,969
Geri dönüşüm ve yeniden kazanım faaliyetleri için etik bir gerekliliktir	125,31	1102,181,836	,969
Üretim süreçlerinde çevreye zararlı maddelerin kullanılması etik dışı bir yaklaşımdır	125,25	1102,207,800	,969
Bir önceki yıla göre firmamız, üretim sürecinde tehlikeli maddeleri azaltmıştır	125,24	1100,635,840	,969
Bir önceki yıla göre firmamız, yeşil satın alma (çevreye duyarlı) gerçekleştirmektedir	125,27	1098,256,874	,969
Bir önceki yıla göre firmamız, yeşil tasarım gerçekleştirmektedir	125,29	1097,900,852	,969
Bir önceki yıla göre firmamız, etkili bir Çevresel Risk Yönetimi sistemi kurmuştur	125,39	1096,529,827	,969
Bir önceki yıla göre firmamız, çalışanlarını çevresel konularda bilinçlendirmiştir	125,32	1097,103,818	,969
Bir önceki yıla göre firmamız, tüketicileri/müşterileri çevresel konularda bilinçlendirmiştir	125,30	1097,799,838	,969
Bir önceki yıla göre firmamız, daha iyi bir tersine lojistik faaliyeti yürütmüştür	125,36	1096,108,822	,969

Güvenirlilik katsayısı Cronbach alfa değeri: ,971

Tablo 2. Tersine Lojistik Ölçeğinin Maddelerle Toplam Korelasyonu Ve Alfa Değerleri

Ölçek maddeleri	Madde çıkarıldığında toplam			
	Ort.	Vary.	Kor.	Alfa
İade mallar	61,6429	434,916	,807	,980
Servis ve bakım için geriye alınan ürünler	61,5982	434,765	,832	,980
Parti/Sipariş fazlası ürünler	61,5179	432,720	,848	,980
Satış şartnamesini karşılamayan ürünler	61,4554	431,728	,862	,980
Demode olmuş/eskimiş ürünler	61,6875	426,631	,876	,980
Raf ömrünü tamamlamış ürünler	61,7054	426,462	,874	,980

Stokta demode olmuş hammaddeler	61,7143	427,413	,882	,980
Stokta raf ömrü geçmiş hammaddeler	61,7054	424,408	,919	,979
İmha edilmesi gereken ürünler	61,7946	424,183	,889	,980
Nakliye sırasında zarar gören ürünler	61,6607	428,532	,868	,980
Ambalaj malzemeleri	61,7946	430,363	,816	,980
Palet ve konteynırlar	61,8036	430,934	,773	,981
Satılmayan ürünler	61,7143	431,828	,818	,980
Tanıtlı olduğu/söz verildiği gibi olmayan ürünler	61,6071	428,349	,862	,980
Kirlenmiş ürünler	61,4821	429,279	,863	,980
Numune ürünleri	61,5893	431,379	,834	,980
Teşhir ürünleri	61,6786	430,454	,858	,980
Yeniden kullanım için ürünler	61,5536	429,529	,876	,980

Güvenirlilik katsayısı Cronbach alfa değeri: ,981

Tablo 1 ve 2’de araştırmada kullanılan ana değişkenler ve bunların alt boyutları, madde sayıları ile alfa katsayıları görülmektedir. İşletmelerin Çevresel Duyarlılık uygulamalarının ölçüğü Üst yönetim benimseme, ISO 14001 belgesi varlığı, Çevre Yönetim Sistemi, Tedarikçilerle ve Müşteriler ile çevre ile yapılan işbirlikleri vb. gibi alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Tersine Lojistik Faaliyetleri sonuçları ölçüğü ise iade mallar, parti fazlası ürünler, raf ömrü geçmiş, nakliye sırasında zarar gören, kirlenmiş, satılmayan ve teşhir ürünleri vb. gibi belirtilen ürünlerin alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Tablo 1 ve 2’de görüldüğü üzere bütün ölçeklerin ve alt ölçeklerin alfa değerleri 0,70’den büyüktür. Tablo incelendiğinde ölçeklerin içsel tutarlılığının yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeklerin alfa değerleri 0,96 ile 0,98 aralığında değerler aldığı ve bu ölçeklerin güvenilir olduğunu, ölçülmek istenilen özelliğin doğru biçimde ölçüldüğünü göstermektedir. Ayrıca ölçeklerde herhangi bir negatiflik bulunmamakta bu da ölçeklerin birleri ile uyumunun pozitif yönde olduğunun kanıtını oluşturmaktadır.

Tanımlayıcı İstatistik ve Normallik Varsayımının İncelenmesi

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçekler ilgili tanımlayıcı istatistikler, gözlem değerleri, normal dağılım varsayımları incelenmiştir. Tablo 3 ve Tablo 4’te görülmüştür.

Tablo 3. Çevresel Duyarlılık Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Çevresel Duyarlılık Alt Ölçekler	N	Ort.	Std. Sap.	Var.
Üst yönetimin yeşil tedarik zinciri yönetimine ilişkin taahhüdü bulunmaktadır	112	3,768	2,104	1,441

Orta düzey yöneticilerin yeşil tedarik zinciri yönetimine desteği bulunmaktadır	112	3,893	1,174	1,250
Çevresel konularda iyileştirmeler için departmanlar arası iş birliği vardır	112	3,8661	1,242	1,396
Kalite kapsamında çevresel programlar uygulanmaktadır	112	3,8036	1,266	1,439
Çevresel uyum ve denetim programları bulunmaktadır	112	3,7054	1,231	1,597
ISO 14001 belgesi bulunmaktadır	112	3,7946	1,244	1,624
Çevre yönetim sistemi vardır	112	3,6964	1,309	1,619
Çevresel koşullarımızı ve gerekliliklerimizi belirten dizayn kriterleri tedarikçilerimize sağlanmaktadır	112	4,0268	1,181	1,6044
Çevresel amaçları geliştirmek için tedarikçiler ile iş birliği yapılmaktadır	112	3,6875	1,184	1,352
Tedarikçilerin, çevre yönetim sistemi düzenli olarak denetlenmektedir	112	3,6339	1,182	1,658
Tedarikçilerin ISO 14001 belgelendirilmesi vardır	112	3,7500	1,127	1,396
Tedarikçilerimizin tedarikçileri de çevreci uygulamalar bakımından değerlendirilmektedir	112	3,6250	1,174	1,588
Müşteriler ile ekolojik dizayn için iş birliği yapılmaktadır	112	3,8304	1,219	4,430
Müşteriler ile daha temiz üretim için iş birliği yapılmaktadır	112	3,7500	1,134	1,378
Müşteriler ile çevreye duyarlı paketleme için iş birliği yapılmaktadır	112	3,7054	1,183	1,543
Müşteriler ile ürün sevkiyatının çevreye daha duyarlı gerçekleştirilmesi için iş birliği yapılmaktadır	112	3,6239	1,156	1,604
Müşteriler ile enerji kullanımının azaltılması için iş birliği yapılmaktadır	112	3,7232	1,154	1,517
Hurda ve kullanılmış malzemelerin satışı yapılmaktadır	112	3,7321	1,188	1,549
Fazla ekipmanların satışı yapılmaktadır	112	3,6786	1,247	1,716
Ürünler enerji tüketimini azaltacak şekilde tasarlanmaktadır	112	3,8125	1,251	1,397
Ürünler malzeme tüketimini azaltacak şekilde tasarlanmaktadır	112	3,8036	1,209	1,403
Ürünler tehlikeli maddeler kullanılmayacak şekilde tasarlanmaktadır	112	3,8393	1,263	1,397
Ürünler geri dönüşüme uygun şekilde tasarlanmaktadır	112	3,9107	1,252	1,271
Ürünler yeniden kullanıma uygun tasarlanmaktadır	112	3,8393	1,174	1,379
Firma için çevreye duyarlılık, her şeyden önce etik bir gerekliliktir.	112	3,8125	1,219	1,487
Geri dönüşüm ve yeniden kazanım faaliyetleri için etik bir gerekliliktir	112	3,8661	1,134	1,288

Üretim süreçlerinde çevreye zararlı maddelerin kullanılması etik dışı bir yaklaşımdır	112	3,9186	1,183	1,400
Bir önceki yıla göre firmamız, üretim sürecinde tehlikeli maddeleri azaltmıştır	112	3,9375	1,156	1,338
Bir önceki yıla göre firmamız, yeşil satın alma (çevreye duyarlı) gerçekleştirmektedir	112	3,9018	1,154	1,333
Bir önceki yıla göre firmamız, yeşil tasarım gerçekleştirmektedir	112	3,8929	1,188	1,412
Bir önceki yıla göre firmamız, etkili bir Çevresel Risk Yönetimi sistemi kurmuştur	112	3,7857	1,247	1,557
Bir önceki yıla göre firmamız, çalışanlarını çevresel konularda bilinçlendirmiştir	112	3,8571	1,251	1,565
Bir önceki yıla göre firmamız, tüketicileri/müşterileri çevresel konularda bilinçlendirmiştir	112	3,8750	1,209	1,462
Bir önceki yıla göre firmamız, daha iyi bir tersine lojistik faaliyeti yürütmüştür	112	3,8125	1,263	1,595

Yeşil tedarik zinciri uygulamalarının çevresel duyarlılığını ölçme performans sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. YZY uygulamalarının ana ölçek madde ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu analiz edilmiştir. En yüksek ortalama değerleri çevresel koşul ve gerekliliklerin belirten dizayn kriterleri tedarikçilere de sağlanması (4,02) ve en düşük ortalama değeri ise Tedarikçilerimizin tedarikçileri de çevreci uygulamalar bakımından değerlendirilmektedir (3,62).

Tablo 4. Tersine Lojistik Faaliyetleri Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tersine Lojistik Faaliyetleri Alt Ölçekler	N	Ort.	Std. Sap.	Vary.
İade mallar	112	3,633	1,321	1,748
Servis ve bakım için geriye alınan ürünler	112	3,678	1,289	1,662
Parti/Sipariş fazlası ürünler	112	3,758	1,323	1,752
Satış şartnamesini karşılamayan ürünler	112	3,821	1,330	1,770
Demode olmuş/eskimiş ürünler	112	3,589	1,449	2,100
Raf ömrünü tamamlamış ürünler	112	3,571	1,456	2,121
Stokta demode olmuş hammaddeler	112	3,562	1,419	2,014
Stokta raf ömrü geçmiş hammaddeler	112	3,571	1,443	2,085
İmha edilmesi gereken ürünler	112	3,482	1,494	2,234
Nakliye sırasında zarar gören ürünler	112	3,616	1,409	1,986
Ambalaj malzemeleri	112	3,482	1,439	2,072
Palet ve konteynırlar	112	3,473	1,494	2,234
Satılmayan ürünler	112	3,562	1,393	1,942
Tanıtlı/söz verildiği gibi olmayan ürünler	112	3,669	1,423	2,025

Kirlenmiş ürünler	112	3,794	1,395	1,948
Numune ürünleri	112	3,687	1,382	1,910
Teşhir ürünleri	112	3,598	1,371	1,882
Yeniden kullanım için ürünler	112	3,723	1,370	1,878

Tersine lojistik ölçme performans sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Tersine lojistik uygulamalarının ana ölçek madde ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu analiz edilmiştir. En yüksek ortalama değerleri “satış şartnamesini karşılamayan ürünler” (3,82) ve en düşük ortalama değeri ise “palet ve konteynırlar” (3,47) almıştır.

Tablo 5. Ölçeklerin Güvenirlik Analizi

Güvenirlik Analizi		
Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Çevresel duyarlılık ölçeği	,971	34
Tersine lojistik ölçeği	,981	18

Tablo 5 incelendiğinde, Çevresel duyarlılığa ait ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri ,971 ve Tersine lojistik ölçeğinin Cronbach’s Alpha değerinin ,981 olduğu görülmektedir. Bu durum (Kalaycı, 2010: 405)’a göre ölçeklerin yüksek derece güvenilir olduklarını göstermektedir.

İşletmelere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Bu bölümde çalışmaya katılan işletmelerin çalışan sayıları, faaliyet yılları, ticari unvanları, sektörleri ve sahip olduğu kalite belgeleri gibi bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler Tablo 6 ve Tablo 7 ‘de sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan İşletmelerin Demografik Bulguları

Çalışan sayısı			Ticari unvanı			Faaliyet yılları		
	f	%		f	%		f	%
1 -100 arası	70	62,5	A.Ş.	29	25,9	1 yıl -5 yıl arası	19	17
101-300 arası	22	19,6	Ltd .Şti.	59	52,7	6 yıl - 10 yıl arası	29	25,9
301-500 arası	3	2,7	Kol. Şti.	2	1,8	11 yıl – 15 yıl arası	27	24,1
501-1000 arası	4	3,6	Holding	12	10,7	16 yıl – 20 yıl arası	11	9,8

1001 ve üstü	13	11,6	Diğer	10	8,9	21 yıl ve üzeri faaliyet gösteren	26	23,2
Toplam	112	100	Toplam	112	100	Toplam	112	100

İşletmeler faaliyet yılları açısından incelendiğinde, işletmelerin %92'sinin 300 ve altı sayıda çalışana sahip olduğu, %59'unun limited şirket olduğu ve %55'inin 10 yıldan daha uzun süredir faaliyette olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan İşletmelerin Sektör ve Kalite Belgesi Sahipliğine Dair Bulgular

İşletmelerin faaliyette bulunduğu sektörler	<i>f</i>	%	Ulusal kalite belgesi sahipliği	<i>f</i>	%
Tekstil	28	25,0	Sahip olmayan	5	4,5
Gıda	26	23,2	1 - 3 arası	85	75,8
Dayanıklı Tüketim Malları	11	9,8	4- 7 arası	18	15,2
Otomotiv	3	2,7	8 ve daha fazla	5	4,5
Enerji	1	,9	Toplam	112	100
Bilişim	1	,9			
Sağlık-İlaç	5	4,5	Uluslararası kalite belgesi sahipliği	<i>f</i>	%
İnşaat	5	4,5	Sahip olmayan	41	36,6
Taşımacılık ve Lojistik	3	2,7	1 - 3 arası	51	45,5
Petrokimya	2	1,8	4- 7 arası	18	16
Madencilik	1	,9	8 ve daha fazla	2	1,8
Kağıt ve Ambalaj	8	7,1	Toplam	112	100
Hizmet	7	6,3			
Basın Yayın	5	4,5			
Diğer	6	5,4			
Toplam	112	100			

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan işletmelerin çoğunlukla Tekstil, Gıda ve Dayanıklı tüketim malları sektörlerinde faaliyette buldukları görülmektedir. İşletmelerin kalite belge sayıları incelendiğinde büyük bir kısmının hem ulusal hem de uluslararası kalite belgelerine sahip olduğu görülmektedir.

Korelasyon analizine ilişkin bulgular

Araştırmada işletmelerin çevresel duyarlılığı önemseme dereceleri, tersine

lojistik faaliyetleri sonuçları ilişkilerin tespit edilmesinde korelasyon analizi kullanılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde çevresel duyarlılık ve tersine lojistik uygulamaları arasında istatistiki olarak anlamlı olan pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,793$; $p\leq 0.01$).

Tablo 8. Ölçekler Arasındaki Korelasyon

Korelasyon analizi	CD	TLF
CD	1	
TLF	,793*	1

Çevresel duyarlılık (CD), Tersine lojistik faaliyetleri (TLF) *, $p\leq 0.01$

Regresyon analizine ilişkin bulgular

Çevresel duyarlılık ve tersine lojistik faaliyetleri ölçeklerinin ortalamaları alınarak regresyon analizi yapılmıştır. Analizde çevresel duyarlılık bağımsız değişken, tersine lojistik ise bağımlı değişken olarak analize alınmıştır.

Tablo 9. Regresyon analizine ait bulgular

Bağımsız Değişken	β	T	p	R ²	Düzeltilmiş R ²	F
Çevresel duyarlılık	,793	13,674	,000*	,630	,626	186,99

Bağımlı değişken: Tersine Lojistik Faaliyetleri (TLF) *, $p\leq,001$

Tablo 9 incelendiğinde, bağımsız değişken durumundaki çevresel duyarlılığın, bağımlı değişken durumundaki tersine lojistik değişkenine ait varyansı % 63 oranında açıkladığı görülmektedir ($R^2=,630$; $p\leq,001$).

Tablo 10. Tek Yönlü ANOVA Analiz Tablosu

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama Kareler	F	Sig.
Regresyon	70,518	1	70,518	186,990	,000
Artıklar	41,484	110	,377		
Toplam	112,002	111			

Tablo 10'da ANOVA tablosu incelendiğinde, ANOVA analizi ile değişkenlerin arasından fark olup olmadığı ile ilgili hipotez test edilmeye çalışılmıştır. $F=186,990$ ve $Sig.=,000$ sonucuna göre % 95 güven seviyesinde, tersine lojistik faaliyetlerini, çevresel duyarlılık ile açıklamaya çalışılan hipotez anlamlı bir şekilde açıklanabilmektedir.

Tablo 11. Regresyon Modeli Katsayı Değerleri

Model	Standartlaştırılmamı katsayılar			Sig.
	B	Std. Hata	t	
Sabit	1,427	,183	7,804	,000
Çevresel Duyarlılık	,654	,048	13,674	,000

Bağımlı değişken: Tersine Lojistik Faaliyetleri, *: $p \leq 0.001$

Tablo 11 incelendiğinde, parametrelerin anlamlılığını test etmek için t istatistiği değerleri de verilmiştir. Regresyon modelinin katsayısının değeri 1,427 olarak bulunmuştur ve %14 seviyesinde anlamlılığa sahiptir (sig. = ,000). Çevresel duyarlılık değerlerindeki 1 birimlik artış tersine lojistik faaliyetlerinde 0,654 birim arttıracaktır. Bu katsayıya ilişkin t istatistiği değeri ve bunun significance değeri 0,000 çıkmıştır. Yani %1 anlamlılık seviyesinde anlamlıdır.

Tablolar incelendiğinde, araştırmanın hipotezi olan “**H1:** İşletmelerin çevresel duyarlılıkları, tersine lojistik uygulamalarını pozitif etkilemektedir.”, hipotezi kabul edilmiştir.

Yapılan regresyon analizi sonucunda $\hat{Y} = bX + a$ (Büyüköztürk, 2016: 92) formülüyle kurulan denklem aşağıdaki gibidir.

$$\hat{Y} = ,654X + 1,427 \text{ diğer deyişle, } TLF = ,654 CD + 1,427$$

SONUÇ

Yeryüzünde doğal kaynakların sürekli azalması ya da tükenmesi sonucunda katılaştıran çevresel yasalar ve giderek artan rekabet koşulları, işletmelerin faaliyetlerini daha çevreci yapmaları konusunu sürekli olarak gündem de tutmaya devam etmektedir.

(Chen vd., 2019), çalışmalarında yeşil tedarik zinciri uygulamalarının çevreye verilen zararın en aza indirgenmeyi amaçladığını ifade etmişlerdir.

Şüphesiz günümüzde çevreci olarak faaliyetleri sürdürmenin en popüler yolu yeşil tedarik zinciri faaliyetleridir. Yeşil tedarik zincirinin en önemli amacı, işletmelerin esas faaliyetlerini sürdürürken çevreye olan zararları en aza indirmektir. Tam anlamıyla kullanılabilen; yeşil satın alma, yeşil üretim, yeşil dağıtım, yeşil paketleme ve tersine lojistik gibi yeşil tedarik zinciri faaliyetleri işletmeler için çok büyük avantajlar sağlamaktadır.

Sadece ilk yatırım maliyeti içeren bu uygulamalar orta ve uzun vadede işletmelere önemli maliyet avantajları sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda oluşturduğu olumlu imaj sayesinde de tüketicilerin sempatisini kazanmaktadır. Bu da beraberinde işletmelere rekabet avantajı getirmektedir.

İşletmelerin önemli bir çevre bilincine sahip olmaları ve yeşil tedarik zinciri uygulamalarından biri olan tersine lojistik uygulamalarını kullanıyor olmaları işletmelere önemli bir kaynak tasarrufu sağlamaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışmada Gaziantep’te faaliyet gösteren işletmelerin tersine lojistik uygulamalarını kullanıp kullanmadıkları ve çevresel bir duyarlılığa sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda Gaziantep’te faaliyette bulunan işletmelerin hem çevresel duyarlılığa sahip oldukları hem de tersine lojistik uygulamalarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, görüşme talebine olumlu yanıt veren firmaların sayısı ve cevapların doğruluğu ile sınırlı kalmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; araştırmanın hipotezi olan “H1: İşletmelerin çevresel duyarlılıkları, tersine lojistik uygulamalarını pozitif etkilemektedir.” hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçla, Gaziantep ‘te faaliyet gösteren işletmelerin hem tersine lojistik uygulamaları hem de çevre bilinci konusunda farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılabılır.

Günümüz işletmelerinde olduğu gibi gelecekte de çevre bilincine sahip olarak yeşil tedarik zinciri uygulamalarını kullanan işletmeler önemli rekabet güçlerine sahip olacaklardır.

Bunların yanı sıra yeşil tedarik zincirin esnekliği ve çevikliği de işletmelerin rekabet güçlerini artıracak önemli konulardan biridir (Yıldız ve Çetindaş, 2020).

Son olarak endüstri de tedarik zinciri üzerinde yer alan bütün iş ortaklarının yeşil tedarik zinciri uygulamalarını doğru ve etkin bir şekilde kullanımı çevreye verilen negatif etkileri ortadan kaldıracaktır. Özellikle tedarik zinciri ve lojistiğin çevresel etkilerinden dolayı gelecek te yeşil tedarik zinciri ile ilgili çalışmalar güncelliğini korumaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Akben, İ. ve Demirer, Y. (2020). *Yeşil ve Tersine Lojistikte Geri Dönüşüm Davranışı, Geri Dönüşümde Tüketicinin Rolü*, İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksoy, H. K. (2007). Yeniden üretim sistemlerinde en iyi geri dönüşüm ve atık politikalarının belirlenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 20(2), 121-134.
- Alumur, S. (2013). Tersine lojistik. İçinde B.Y. Kara ve A. Taşer (Ed.) *Çağdaş Lojistik Uygulamaları*, (ss.116-128), Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Beamon, B. M. (1999). Designing the green supply chain, *Logistics Information Management*, 12(4), 332-342.
<https://doi.org/10.1108/09576059910284159>
- Blanchard, D. (2017). *Tedarik zinciri yönetimi, en iyi uygulamalar*, (Çev. Mehmet Tanyaş ve Murat Düzgün), Nobel Yayınevi.
- Bowersox, D. Closs, D. and Cooper, M.B. (2002). *Supply chain logistics management*, McGraw-Hill / Irwin, New York
- Büyüközkan, G. ve Vardaloğlu, Z. (2008). Yeşil tedarik zinciri yönetimi, *Lojistik Dergisi*, 8, 66-73.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları*, 22. Baskı, Pegem Akademi
- Chen, D. Ignatius, J. Sun, D. Zhan, S. Zhou, C. Marra, M. and Demirbag, M. (2019). Reverse logistics pricing strategy for a green supply chain: a view of customers' environmental awareness, *International Journal of Production Economics*, 217, 197-210.
- CSCMP (Council of Supply Chain Management Professionals), (2008). <http://cscmp.org/>
- Emgin, Ö. ve Türk, Z. (2004). Yeşil pazarlama (Green marketing), *Mevzuat dergisi*, 7(78).
- French, M. L. and LaForge, R. L. (2006). Closed-loop supply chains in process industries: an empirical study of producer re-use issues, *Journal of Operations Management*, No.24. 271-286.
- Gaziantep Sanayi Odası Üye Listesi, <https://gso.org.tr/tr/uye-firmalar.html>, (15.01.2020).
- Güzel, D. ve Demirdögen, O. (2015). Yeşil tedarik zinciri yönetimi, *The International New Issues in Social Sciences*, 1(1), 45-70.
- Hart, T. Capps, A. D. and Bauer, M. (2010). *Non profit guide to going green*, John Wiley & Sons, New Jersey.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım.

- Kaur, H. Singh, C. D. ve Singh, R. (2018). *Achieving excellence through green supply chain management in manufacturing industries*, BookRix Publications.
- Keskin, M. H. (2011). *Lojistik, tedarik zinciri yönetimi*, Nobel Yayın.
- Koca, G. ve Behdioğlu, S. (2019). Yeşil tedarik zinciri yönetiminde çok kriterli karar verme: otomotiv ana sanayi örneği, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14, (3) , 675-698. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.491356>
- Korkankorkmaz, N. (2012). *Yalın ve yeşil tedarik zinciri yönetimine ilişkin bir araştırma*, [Yüksek lisans tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Lee, H. L. ve Billington, C. (1992). Managing supply chain inventory: pitfalls and opportunities, *MIT Sloan Management Review*, 33(3), 65-73.
- Li, Y. (2011). Research on the performance measurement of green supply chain management in china, *Journal of Sustainable Development*, 4(3), <https://doi.org/10.101-107.10.5539/jsd.v4n3p101>
- Sarkis, J. (2001). Manufacturing's role in corporate environmental sustainability concerns fort he new millennium, *International Journal of Operations & Production Management*, 21, (5/6), 666-686. <https://doi.org/10.1108/01443570110390390>
- Sarkis, J. (2003). A strategic decision framework for green supply chain management, *Journal of Cleaner Production*, 11, (4), 397-409. [https://doi.org/10.1016/S0959-6526\(02\)00062-8](https://doi.org/10.1016/S0959-6526(02)00062-8)
- Sarkis, J. and Dou, Y. (2018). *Green supply chain management, a concise introduction*, Routledge Taylor & Francis, U.K.
- Sarkis, J. Zhu, Q. and Lai, K. (2011). An organizational theoretic review of green supply chain management literature, *International Journal of Production Economics*. 130(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2010.11.010>
- Srivastava, S. K. (2007). Green supply-chain management: a state-of-the-art literature review, *International Journal of Management Reviews*, 9, 53-80. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00202.x>
- Yarlıkaş, S. ve Can, Z.V. (2019). Yeşil tedarik zinciri yönetimini etkileyen faktörlerin önem sıralamalarının swara ve copeland yöntemleri ile belirlenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(3), 899-924. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.519150>

Yıldız, B. ve Çetindaş, A. (2020). Tedarik zinciri entegrasyonunun firma performansı üzerindeki etkisinde tedarik zinciri esnekliği ve tedarik zinciri çevikliğinin aracı rolü, *Verimlilik Dergisi*, 3, 175-199.

Zhu, Q. Sarkis, J. and Lai, K. (2008). Confirmation of a measurement model for green supply chain management practices implementation, *International Journal of Production Economics*, 111(2), 261-273.
<https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2006.11.029>

Zhu, Q. Sarkis, J. and Lai, K. (2008). Green supply chain management implications for 'closing the loop', *Transportation Research Part E*44, 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.tre.2006.06.003>

Kyoto Protokolü Kapsamında CO₂ Emisyonu ve Türkiye Üzerine Bir Olasılık Tahmini ¹

Dilara AYL

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,
Fındıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
dilara.ayla@erdogan.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-0206-250X

Derya ALTINTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi,
Vakıfkebir Meslek Yüksekokulu
daltintas@hotmail.com
Orcid ID: 0000-0003-1965-236X

Öz

Bu çalışma, Türkiye’de 1980-2014 döneminde gerçekleşen CO₂ emisyonu miktarlarını Kyoto Protokolü kapsamında öngörülen düzey değerleri çerçevesinde değerlendirerek emisyon miktarı üzerinde etkili olan değişkenlerin olasılık etkilerinin belirlenmesi amacıyla taşımaktadır. Değerlendirmeye alınan değişkenler doğrudan yabancı yatırımlar, dış ticaret ve gelen turist sayısından oluşmaktadır. Odak noktası Kyoto Protokolü kapsamında makul kabul edilen CO₂ emisyonu miktarlarının Türkiye’deki durumu olan çalışmada, öngörülen eşik değerin altında kalınan ve bu düzeyin aşıldığı yıllar olmak üzere kategorilendirilen bağımlı kukla değişken kullanılması tercih edilmiştir. Bu çerçevede, ilgili eşik düzeyin altında kalınan yıllar karbon emisyonu için makul kabul edilmekte ve ülke için olumlu değerlendirilmektedir. Değişkenlere ait marjinal etki hesaplamaları cebirsel olarak yapılmış ve ilgili değişkenlerin karbon emisyonu için öngörülen eşik değerin altında kalma ihtimali üzerindeki olasılık etkisi araştırılmıştır. Analizden elde edilen bulgulara göre, doğrudan yabancı yatırım/GSYİH ve dış ticaret/GSYİH oranlarında meydana gelen azalmaların, ülkeye gelen turist sayısında gözlemlenen artışların ise CO₂ emisyonunun eşik değerin altında kalma olasılığını arttırdığı belirlenmiştir. Söz konusu tespitler, eşik değeri aşan CO₂ emisyonunda gözlenen artışlar üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin irdelenmesi açısından son derece önem arz etmektedir. Zira sürdürülebilir ekolojik denge için pek çok adım atılması gerekliliği küresel

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 18.11.2019 / 02.11.2020

Künye Bilgisi: Ayla, D. ve Altıntaş, D. (2021). Kyoto protokolü kapsamında CO₂ emisyonu ve Türkiye üzerine bir olasılık tahmini. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 478-496. DOI: 10.33437/ksusbd.648395

anlamda kabul edilmiş olmakla birlikte öngörülen tedbirlere karşı olan duyarlılık düzeyi ülkelere göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: CO2 Emisyonu, Kyoto Protokolü, Probit.

CO2 Emissions Under The Kyoto Protocol and A Possible Prediction About Turkey

Abstract

The study aims to determine the possible effects of the variables affecting the amount of emissions by evaluating the actual level of CO2 emissions observed in the period of 1980-2014 in accordance with the values of the anticipated level within the Kyoto Protocol. The variables included in the evaluation consist of foreign direct investments, foreign trade and the number of tourists visiting. In the study which focuses on the accepted amount of CO2 emissions within the Kyoto Protocol, it was preferred to use the dependent dummy variable categorized as the years when the values below the predetermined threshold were obtained and the years when this value was exceeded in Turkey. In this context, the years when the values below the relevant threshold were obtained are considered reasonable for carbon emission and regarded as positive for the country. Marginal effect calculations were algebraically made and the probability effect on the prediction that the related variables would be below the threshold value anticipated for the carbon emission was searched. According to the findings obtained from the analysis, it was determined that the decreases in foreign direct investment / GDP and foreign trade / GDP ratios and the increases observed in the number of tourists visiting the country increased the probability of CO2 emission being below the threshold. These determinations are very important in terms of examining the variables that may affect the observed increases in CO2 emissions exceeding the threshold because the necessity of many steps for a sustainable ecological balance has been accepted globally, but the level of sensitivity to the anticipated measures varies among countries.

Keywords: CO2 Emissions, Kyoto Protocol, Probit.

GİRİŞ

Çevre; tüm yaşantıları boyunca canlıların etkileşim içinde oldukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Mevzuat Fihrist, n.d.). İnsanların giderek artan istek ve ihtiyaçlarının karşılanabilmesi sürecinde bazı bilinçsiz davranışlar ve yanlış uygulamalar nedeniyle çevrede birçok olumsuzluk meydana gelebilmektedir. Bu olumsuzlukların sebebinin onları meydana getiren insanlar olduğu düşünüldüğünde her ne kadar bir çelişki gibi görünse de çevre duyarlılığı, son

yıllarda daha da yaygınlaşan bir kavram haline gelmiştir. Aslında böylece çevreye duyarlı olan insanlar, işletmeler, ekonomiler yani toplumlar doğaya ve çevreye verilen zararı giderebilmek için ona karşı sorumluluklarını yerine getirme fırsatı bulmuş olacaktırlar. Söz konusu çevre duyarlılığı, bilinçli toplumlar ve o toplumun önemli parçaları olan bilinçli işletmelerle mümkün olabilecektir. Örneğin Konyalılar (2018)'ın çalışmasında bahsi geçen "Sürdürülebilir Otel" denilen ya da "yeşil otel" olarak adlandırılan işletmeler, enerji ve su kullanımının azaltıldığı, daha düşük miktarlarda CO₂ emisyonunu mümkün kılan, küresel iklim değişikliği sebebiyle çevresel tehlikelere karşı hazırlıklı, gıda güvenliği, kuraklık ve çevre kirliliği konularında bilinçli, bu nedenle ekolojik ilkelere uygun çevre dostu yerli ve yeniden değerlendirilebilen malzemeler ile yapılmış, toplum sağlığını ön planda tutan ve böylece yatırımcısının sosyal ve çevresel sorumluluğunu belgeleyen kurumsal turistik işletmelerdir. Bu tip işletmeler ve onların bakış açıları ile yönetsel politikaları giderek yaygınlaştırılmalıdır.

Bununla birlikte, diğer tüm endüstriler gibi, turizm de bir çevresel bozulma kaynağı olabilir. Turizm sektörünün gelişimi, yollar, havaalanları ve farklı turizm hizmetleri (tatil köyleri, restoranlar, oteller, marinalar, mağazalar ve golf sahaları gibi) büyük yatırımlar gerektirmektedir. Bu nedenle turizmin çevre üzerinde örneğin toprak erozyonu, hava ve deniz kirliliği, doğal yaşam alanı kaybı gibi büyük baskılar yaratması şaşırtıcı değildir. Başka bir ifadeyle özellikle 1980'li yıllardan itibaren büyük ilerleme gösteren turizm sektöründeki gelişmelerin çevre kirliliğine ve küresel ısınmaya neden olması turizm sektörünün çevreye etkilerinin bilimsel çalışmalara konu olmasını gerekli kılmıştır. Özellikle turist sayısı, ampirik literatürde çevre kirliliğini önemli ölçüde etkilemiş görünmektedir (Balogh ve Jambor, 2017: 220). Türkiye'de turizm sektöründe faaliyet gösteren tesislerin giderlerini inceleyen çalışmalar, personel ve yiyecek-içecek giderlerinden sonra en önemli gider kaleminin "enerji ve yakıt" olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Öztürk vd., 2018: 20). Turizm, dünya genelinde birçok bölgede ve ülkede yüksek büyüme potansiyeli ve ekonomik kalkınmaya büyük katkı sağlayan, hızla büyüyen bir endüstridir (Lee ve Chang, 2008: 180). Bununla birlikte turizmin, CO₂ emisyonlarına ve dolayısıyla küresel iklim değişikliği sorununa önemli bir etkisi olan fosil yakıtların yoğun kullanımını içeren bir endüstri olduğu da göz ardı edilmemelidir (León vd., 2014: 1169).

Dünya Bankası, turizmi dünyanın en çok ve en hızlı gelişen endüstrisi olarak işaret etmektedir. Dünya Turizm ve Seyahat Konseyi'nin çalışmasının sonuçlarına göre, dünyada iş kolları %8,3, yabancı ülkelerde yapılan yatırımların %9,3'ü ve dünya ihracat potansiyelinin %12'si turizm ve turizmin alt dalları çerçevesinde gerçekleştirilen ürün ve hizmetlerden oluşmaktadır (Tümbek, 2010: 185-186). Perrottet ve Benli (2016) turizmin küresel ekonomiden daha hızlı büyüdüğünü ifade etmişlerdir. Ülkelerin turizm alanında gelişmeleri takip etmek

için gösterdikleri çabalar, bu ülkelere yapılması muhtemel yabancı yatırımları da etkileyecektir. Bilindiği üzere, nasıl ki bir işletmenin rekabetteki başarısı o işletmeye yeni yatırımları çekiyorsa aynı şekilde turistik bir destinasyonun küresel turizm pazarındaki başarısının yüksek olması da yabancı turistlerin ve yatırımların bu destinasyona ve/veya ülkeye çekilmesine yardımcı olacaktır. Turizm sektörü ve bu bağlamda artması beklenen yabancı yatırımlar ise pazarlama, tanıtım ve iletişim faaliyetlerini kapsayan bütünleşik pazarlama iletişimi anlayışıyla başarıya ulaşabilecektir.

Doğrudan yabancı yatırımları (DYY) yapanlar, genellikle gittikleri ülke ile kalıcı bir ilişki kurma eğilimindedir. Dolayısıyla ülkeler arasındaki etkileşimin artışı ile birlikte teknoloji, sermaye, nitelikli iş gücü, araştırma geliştirme, uzak pazarlara erişim ve ihracat için teşvikler gibi önemli konularda küresel ekonomi çerçevesinde değişim ve gelişmeler olasıdır. Bu doğrultuda DYY'lerin ülkelerin ekonomilerinin başarısına olan katkılarının farklı alanlarda gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür. Fakat doğrudan yabancı yatırımlardaki artışların ekolojik denge üzerinde etkisinin ne yönde olduğunun anlaşılabilmesi dikkate alınması gereken önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada söz konusu iki değişken arasındaki ilişkinin yönünün doğru olarak belirlenebilmesi, ülkelerin globalleşme sürecinin bir sonucu olarak yabancı sermayeyi teşvik edebilmek amacıyla gerçekleştirilen tüm süreçlerde çevresel düzenlemeleri, yasal ve idari çerçevede dikkate almalarıyla mümkün olacaktır. Çünkü DYY'ler ve CO2 emisyonu ile ilgili literatürdeki Kirlenme Hale Hipotezi'ne göre DYY'lerin giriş yaptığı ülkelerde teknoloji transferi sayesinde daha yüksek teknolojiyi kullanan ülkeler, daha iyi yönetim uygulamalarına sahip olmakta ve bu durum söz konusu ülkelerde karbon emisyonu seviyesinin azalmasına katkıda bulunabilmektedir (Zeren, 2015: 6443). Kirlilik Sığınağı Hipotezi'ne göre ise doğrudan yabancı yatırımcılar çevresel maliyetlerin ihmal edildiği ülkelere yatırım yapmaktadırlar. Dolayısıyla bu hipotez ülkeler arası etkileşimin artışıyla beraber DYY'lerde gözlenen artışın, CO2 seviyesini yükselteceğini öne sürmektedir (Copeland ve Taylor, 1994). Bunun sebebinin daha düşük maliyetlerle daha çok üretim yapmak ve daha fazla yabancı yatırımcıyı misafir etmek amacıyla ekolojik dengeyi korumak için gerekli olan önlemlerin göz ardı edilmesi olduğu söylenebilir.

DYY'ler, ülkelerin dış ticaret ile ona bağlı olarak geliştirilen büyüme ve kalkınma politikaları için önemlidir. Bu ülkeler doğrudan yatırımlarla uzun vadede iş alanlarının, GSMH'nin ve dış ticaretin arttırılmasını istemektedirler. Küreselleşme ve teknoloji gelişmeler sayesinde meydana gelen ticari serbestleşme ile ülkeler için dış ticaretin cazibesi giderek artmıştır. Ancak dış ticaret akışından kaynaklanan çevre kirliliği, özellikle küresel kirleticiler etkisiyle çevre politikalarını baltalama özelliğine sahiptir (Peters ve Hertwich, 2008: 1401). Başka bir ifadeyle, dış ticaret ekonomiler için önemli avantajlar sağlarken bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Örneğin dış ticaret yapan

D. Ayla-D. Altıntaş Kyoto Protokolü Kapsamında CO₂ Emisyonu...

işletmeler satışlarıyla pazarın ve bu pazardaki payın genişlemesi, bir tarafta ekonomik büyümeyi olumlu etkilerken, diğer taraftan ticari küreselleşme ile artan rekabet baskısı, yerel işletmelerin piyasada tutunabilmek için maliyet düşürme amacıyla çevreyi olumsuz etkileyecek farklı uygulamalara yönelebilmelerine neden olabilmektedir. Nitekim dış ticaret, literatürde çevresel kalite üzerinde önemli etkileri olan temel bir unsur olarak ifade edilmektedir (Koçak, 2017: 542). Son zamanlarda yapılan çalışmalar ise CO₂ emisyonlarının %20 ilâ %25'inin uluslararası ticarete konu olan ürünlerin üretiminden kaynaklandığını tespit etmiştir (Barrett vd., 2013: 451).

Kukla-Gryz (2009), yapısal eşitlik modeli kullanarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde milli gelir, uluslararası ticaret hacmi, sivil özgürlükler endeksi değişkenlerinin hava kirliliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Gelişmekte olan ülkelerde uluslararası ticaret ve milli gelirin hava kirliliğini dolaylı, gelişmiş ülkelerde ise milli gelirin hava kirliliğini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

LİTERATÜR ÖZETİ

Fosil enerjinin yanmasında büyük miktarda CO₂ salınması nedeniyle, CO₂ emisyonları küresel ısınmanın arkasındaki ana itici güçlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Hava kirleticilerin (NO ve SO₂) yerel etkileri olsa da, CO₂ emisyonları küresel ölçekte sorunlara neden olmakta ve küresel ısınmanın toplumsal maliyetleri zaman içinde uluslararası platformda tahakkuk etmektedir (Friedl ve Getzner, 2003: 134). Özellikle son yıllarda ekolojik dengenin bozulmasıyla ortaya çıkan hava kirliliği ve küresel ısınma hem araştırmacılar arasında hem de toplumsal platformlarda fazlaca tartışılmaya başlanan önemli konular haline gelmiştir. 1997'de imzalanan Kyoto Protokolü, imzalayan ülkeler için konuyla ilgili çok önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu ülkeler, karbondioksit ve sera etkisine sebep olan tüm gazların emisyonunu azaltmak için çalışmaya karar vermişlerdir. Protokoldeki en önemli amaç, küresel ısınma sebebiyle artacağı düşünülen sıcaklıkların normal seviyelerde tutulmasını ve iklimlerin doğal düzeninde yaşanmasını sağlamaktır (Zeren, 2015: 6447). Fakat sera gazı emisyonlarının, Kyoto Protokolü gibi uluslararası bağlayıcılığı olan ortak çabalara rağmen dünya çapında bir artış trendinde olduğu görülmektedir (Friedl ve Getzner, 2003: 134). CO₂ emisyonu ve emisyon miktarı üzerinde belirleyici etkisi olan değişkenler literatürdeki pek çok çalışmaya konu olmuştur. Kyoto Protokolü ile birlikte yakından izlenmeye başlanan CO₂ emisyonuna yönelik olarak yapılan çalışmaların bazıları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Literatür Özeti

Yazar/Yazarlar	Ülke/Dönem	Yöntem	Bulgular
----------------	------------	--------	----------

Frankel ve Rose (2005)	41 Gelişmekte olan ülke ve Gelişmiş ülke / 1990	Yatay kesit regresyon analizi	Dış ticaretin çevre kalitesi üzerindeki olumsuz etkilerine dair zayıf bulgular tespit edilmiştir.
Kukla-Gryz (2009)	86 düşük ve orta gelirli ülkeler/1990-2005	Yapısal eşitlik modeli	Gelişmekte olan ülkelerde dış ticaret ve ekonomik büyümenin CO2 seviyesini artırdığı tespit edilmiştir.
Cialani (2013)	OECD üyesi (30) ve OECD Üyesi Olmayan (120) 150 Ülke/ 1960-2008	Panel Veri, Westerlund eşbütünleşme, ECM, panel nedensellik analizi	Bütün ülkeler için CO2 ile GSYİH ve dış ticaret arasında bir eşbütünleşme ilişkisi bulunmuştur. Ayrıca OECD üyesi olan ülkelerde dış ticaretten CO2'ye doğru negatif yönlü bir nedensellik olduğu tespit edilmiştir.
Çetin ve Seker (2014)	Türkiye/1980-2010	ARDL, Sınır testi, ECM	Dış ticaretin çevre kirliliğini arttıran bir unsur olduğu tespit edilmiştir.
Katırcıoğlu vd. (2014)	Kıbrıs/1970-2009	ARDL ve Granger nedensellik testi	CO2 ve turizmin eşbütünleşik olduğu ve turizmin CO2 üzerindeki etkisinin pozitif olduğu bulunmuştur. Ayrıca uzun dönemde turizmden CO2'ye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.
Katırcıoğlu (2014)	Türkiye/1960-2010	ARDL	Turizm ve CO2'nin uzun dönemde birlikte hareket ettiği ve uzun dönemde turizmin CO2'yi pozitif etkilediği bulunmuştur. Ayrıca Türkiye'de turizmde yaşanan gelişmelerin sadece gelir ve enerji tüketimini değil CO2 seviyesini de önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
León vd. (2014)	14 gelişmiş ve 31 az gelişmiş ülke/1998-2006	GMM-FGLS	Gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerde turizmin CO2 seviyesini artırdığı tespit edilmekle birlikte, gelişmiş ülkelerde bu etkinin az gelişmiş ülkelere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Solarin (2014)	Malezya/1972-2010	ARDL ve Granger nedensellik testi	CO ₂ ile turizm ve ekonomik büyümenin uzun dönemde eşbütünleşik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uzun dönemde turizmden CO ₂ 'ye doğru tek yönlü pozitif bir nedensellik ilişkisi bulunmuştur. Kısa dönemde ise turizm ve CO ₂ arasında çift yönlü bir nedensellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Farhani ve Ozturk (2015)	Tunus/1971-2012	ARDL ve Granger nedensellik testi	CO ₂ , ekonomik büyüme, ticari dışa açıklık ve kentleşmenin uzun dönemde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ekonomik büyüme ve CO ₂ arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca uzun dönemde ticari dışa açıklık ve kentleşmenin CO ₂ üzerindeki etkisi pozitifdir. Uzun dönemde kentleşmeden CO ₂ 'ye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi, ticari dışa açıklık ve CO ₂ arasında ise çift yönlü bir nedensellik ilişkisi söz konusudur. Kısa dönemde ise kentleşmeden CO ₂ 'ye ve CO ₂ 'den ticari dışa açıklığa doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi bulunmuştur.
Ibrahim ve Law (2016)	40 Safra altı Afrika Ülkesi/2000-2010	Dinamik panel veri GMM	Kurumsallaşmanın az olduğu ülkelerde dış ticaretin çevre kirliliğini arttırdığı, kurumsallaşmanın sağlandığı ülkelerde ise dış ticaretin çevresel kaliteyi artırdığı sonucu bulunmuştur.
Ng vd. (2016)	Malezya/1981-2011	ARDL ve Granger nedensellik testi (VECM)	CO ₂ ile turizm ve doğrudan yabancı yatırımların eşbütünleşik olduğu ve uzun dönemde turizm ve doğrudan yabancı yatırımların CO ₂ seviyesini artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca turizmden CO ₂ 'ye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunmuştur.

Shahbaz (2016)	vd.	Malezya/1970:Q1-2011:Q4	Bayer-Hanck eşbütünleşme analizi, ARDL ve VECM Granger nedensellik testi	Ekonomik büyümenin CO2 üzerinde önemli bir katkısı olduğu tespit edilmiştir. Ticari dışa açıklığın CO2'yi artırdığı, kentleşmenin ise CO2 üzerindeki etkisinin U şeklinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca kentleşmeden CO2'ye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi söz konusudur.
Tandoğan ve Genç (2016)	ve	Türkiye/1980-2011	Engle-Granger eşbütünleşme ve ECM	Turizm ve CO2'nin eşbütünleşik olduğu ve aralarında çift yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.
Değer ve Pata (2017)		Türkiye/1971-2012	Toda-Yamamoto, Hacker-Hatemi ve Hatemi-J nedensellik testleri	Dış ticaretten karbondioksit emisyonuna doğru pozitif tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunmuştur. Ayrıca karbondioksit emisyonundan dış ticarete doğru ise negatif bir geri besleme etkisinin olduğu bulunmuştur.
Karış (2017)		Türkiye/1960-2013	Toda-Yamamoto nedensellik testi	Ekonomik büyümeden CO2'ye doğru tek yönlü pozitif bir nedensellik ilişkisi bulunmuştur.
Paramati (2017)	vd.	28 Doğu ve Batı Avrupa Birliği ülkesi/1991-2013	Westerlund panel eşbütünleşme, FMOLS ve Heterogeneous panel nedensellik testi	Uzun dönemde turizm, CO2, ekonomik büyüme, doğrudan yabancı yatırımlar ve dış ticaretin ilişkili olduğu bulunmuştur. Turizm CO2 seviyesini Doğu Avrupa Birliği ülkelerinde yükseltirken, Batı Avrupa Birliği ülkelerinde azaltmaktadır. Kısa dönemde Doğu Avrupa Birliği ülkelerinde turizmden CO2'ye doğru, Batı Avrupa Birliği ülkelerinde CO2'den turizme doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.
Bekar (2018)		Türkiye/1977-2014	Toda-Yamamoto, Dolado-Lütkepohl VAR nedensellik	CO2'den ekonomik büyümeye doğru tek yönlü pozitif bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

D. Ayla-D. Altıntaş Kyoto Protokolü Kapsamında CO₂ Emisyonu...

Okutan ve Yamak (2018)	Türkiye/1960-2013	ARDL	CO ₂ ve ekonomik büyüme arasında ters U şeklinde ilişki olduğunu ortaya koyan Çevresel Kuznet eğrisinin geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye’de kişi başına düşen uzun dönem gelir en az 12.901 Amerikan dolarına ulaştığında CO ₂ seviyesinin en üst düzeye çıktığı tespit edilmiştir.
------------------------	-------------------	------	---

YÖNTEM

Analizde Kyoto Protokolü kapsamında öngörülen karbon emisyonu miktarının aşıp aşılmadığı yıllar dikkate alınarak oluşturulan bağımlı değişken kuklasına yer verilmesi nedeniyle tercih edilen ekonometrik yöntem Probit analizi olarak belirlenmiştir.

Probit modeli, doğrusal olmayan ancak normal birikimli dağılım fonksiyonunun tersi alınarak doğrusal hale getirilebilen ve böylece olasılık değerinin “0” ve “1” arasında değer almasının sağlandığı bir modeldir (Gujarati, 1988: 707).

Analizde olasılık tahmini yapan değişkenlerin doğrusal bir fonksiyonu olan Z değişkeni:

$$Z = \beta_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k \quad (1)$$

Şeklinde tanımlanmaktadır. F(Z) ise normal birikimli dağılım fonksiyonunun tersi alınarak standartlaştırılmış fonksiyonu ifade eder. Bu fonksiyon, Z’nin herhangi bir değeri için bir olayın gerçekleşmesi olasılığını ifade etmektedir (Dougherty, 2007: 10).

BULGULAR

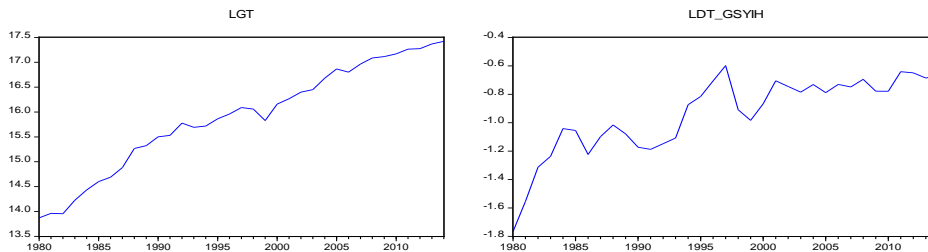
Çalışmada Kyoto Protokolü’ne 24 Mayıs 2004 tarihinde dâhil olan Türkiye’de 1980-2014 döneminde gerçekleşen karbon emisyonu miktarı üzerinde etkili olan çeşitli değişkenler kullanılarak sürdürülebilir hava kirliliğinin azaltılması kapsamında bir değerlendirme yapılması amaçlanmaktadır. Protokol gereği 1990 yılı karbon emisyonu miktarının %5 azaltılması gerekliliği çerçevesinde eşik değer belirlenmesi yapılarak bu değer altında kalınan yıllara “1” ve eşik değerin aşıldığı yıllara “0” değeri verilerek kukla değişken oluşturulmuştur. Buna göre Türkiye 1980 yılından 1989 yılına kadar makul kabul edilen emisyon miktarına sahip iken 1989-2014 yılına kadar olan süreçte ise eşik değeri aşmış durumdadır.

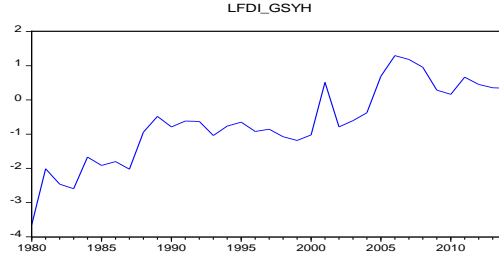
Çalışmanın odak noktası CO2 emisyonunun kabul edilebilir düzeyde olma olasılığını etkileyen değişkenlerin etki düzeylerinin belirlenmesi üzerinedir. Yıllık veriler kullanılarak uygulanan analiz, ilk olarak literatürde CO2 emisyonu üzerinde etkili olduğu kabul edilen 6 (Nihai tüketim, DYY, GSYİH, dış ticaret, kentsel nüfus ve gelen turist sayısı) değişken ile başlatılmış ancak çeşitli kombinasyonlar altında çözümlenmeler yapıldıktan sonra çoklu doğrusal bağıntı problemi içermeyen ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilen 3 (doğrudan yabancı yatırımlar, dış ticaret ve gelen turist sayısı) değişken ile sürdürülebilmiştir. Söz konusu değişkenlere ait veri setlerine Worldbank ve TÜİK veri tabanlarından ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan bağımlı değişkenin nitel olması Probit tahmin modelinin tercih edilmesinde belirleyici olmuş ve değişkenler modele dâhil edilmeden önce gerekli logaritmik ve fark işlemleri gerçekleştirilmiştir. Analizde kullanılan değişkenler ve ilgili açıklamalar Tablo 2’de raporlanmıştır.

Tablo 2. Analiz Değişkenleri ve İstatistiki Açıklamalar

DEĞİŞKENLER		AÇIKLAMALAR				
CO2K		Karbon Emisyonu Kukla Değişkeni (Kişi Başına Metrik Ton)				
LGT		Logaritmik Gelen Turist Sayısı				
LDT/GSYİH		Logaritmik Dış Ticaret/GSYİH (%) Oranı				
LFDI/GSYİH		Logaritmik Doğrudan Yabancı Yatırımlar/GSYİH (%) Oranı				
İstatistiki Göstergeler						
Seri	Gözlem	Ortalama	St Sap.	Min.	Maks.	Jarque-Bera
LGT	35	15.9005	1.0705	13.8713	17.4220	1.9855 (0.3706)
LDT/GSYİH		-0.9396	0.2722	-1.7667	-0.5984	8.1184 (0.0173)
LFDI/GSYİH		-0.6848	1.1399	-3.6433	1.2957	0.7097 (0.7013)

Çalışmada kullanılacak olan değişkenlerin zaman seyri grafikleri Şekil 1’de gösterilmiştir.





Şekil 1. Değişkenlerin Grafikselle Gösterimleri

Zaman serilerine uygulanan Probit modellerine ait tahminlemelerde model değişkenlerinin durağan oldukları seviyelerde koşutlanması gerekliliği vardır. Bu nedenle ilgili olasılık tahmini yapılmadan önce serilerin durağan oldukları seviyelerin belirlenmesi amacıyla ADF (Genişletilmiş Dickey-Fuller) durağanlık analizinden yararlanılmıştır. Akaike (AİC) bilgi kriteri ve maksimum 8 gecikme uzunluğu kapsamında uygulanan ADF test sonuçları Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Durağanlık Analizi Sonuçları

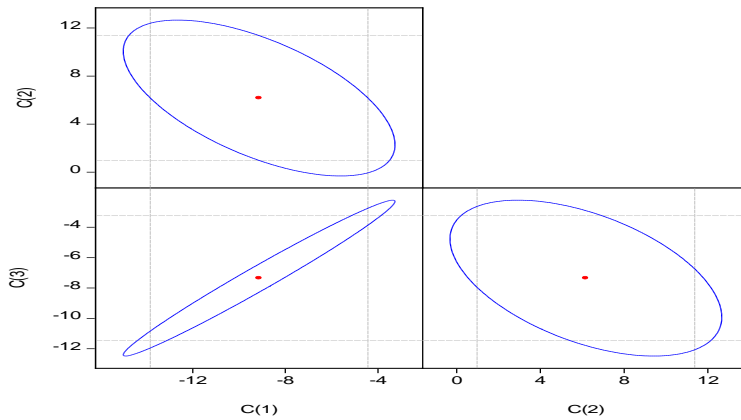
Değişken	ADF (Sabitsiz)		ADF (Sabitli)		ADF (Sabitli ve Trendli)	
	Düzye	1. Fark	Düzye	1. Fark	Düzye	1. Fark
LGT	4.8547 (1.0000)	-1.2607 (0.1862)	-1.9300 (0.3151)	-6.4143 (0.0000)	-1.9427 (0.6105)	-6.7632 (0.0000)
LDT/GSYİH	-2.4805 (0.0147)	-4.9646 (0.0000)	-3.3897 (0.0184)	-5.1407 (0.0002)	-4.2483 (0.0104)	-3.7744 (0.0348)
LFDI/GSYİH	-3.0315 (0.0035)	-7.6768 (0.0000)	-2.7523 (0.0759)	-7.7274 (0.0000)	-4.0416 (0.0166)	-7.6091 (0.0000)

Tablo 3'te belirtilen durağanlık analizi sonuçlarına göre, LDT/GSYİH ve LFDI/GSYİH değişkenlerinin seviyesinde; LGT değişkeninin ise 1. farkında durağan olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu tespitten ardından Quadratic Hill Climbing algoritması ve Huber-White kriteri kullanılarak oluşturulan olasılık tahmini aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda ilgili modellere ait tahmin sonuçları Model A ve Model B şeklinde gruplandırılarak aşağıda rapor edilmiştir.

Tablo 4. Model A Tahmin Sonuçları

Değişken	Katsayı	Std. Hata	z-İstatistiği	Olasılık	Marjinal Etki Katsayısı
C	-9.1336	2.3963	-3.8116	0.0001	-
DLGT	6.1726	2.6505	2.3288	0.0199	0.0117

LDT/GSYİH	-7.3478	2.0975	-3.5031	0.0005	-0.0140
LR İstatistiği	21.8787 (0.0000)	Wald F-İstatistiği			6.3570 (0.0049)
McFadden R2	0.5897	LM Test			0.4426 (0.5059)
Log likelihood	-7.6109				



Şekil 2. Model A Güven Aralıkları

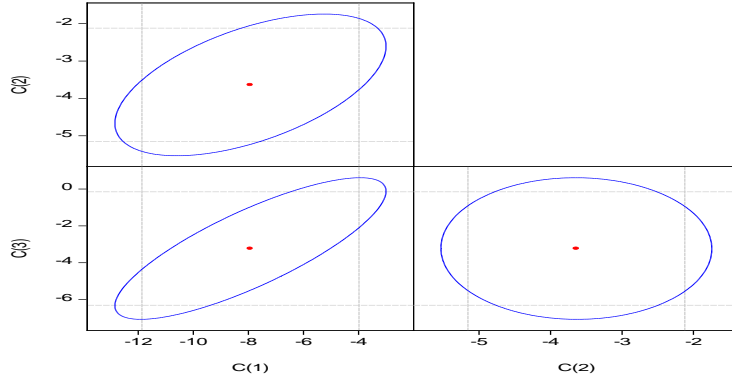
Probit modelleri değişkenlerin katsayı yorumuna imkân vermediği için bağımsız değişkenlerin bağımlı kukla değişkenin “1” değerini alma olasılığı üzerindeki etki katsayıları marjinal etki hesaplaması yapılarak elde edilmiştir. Buna göre, Tablo 5’te belirtilen ve gelen turist sayısını ifade eden DLGT değişkeni %1 artarsa kukla değişkenin “1” değerini alma olasılığı %1,17 artmaktadır. Başka bir ifadeyle, ardışık iki yıllık turist sayısının farkının artması yani turist sayılarındaki dalgalanmanın artması bağımlı değişkenin 1 değerini alması olasılığını arttırmaktadır. Dış Ticaret/GSYİH (%) oranını ifade eden LDT/GSYİH değişkeni %1 artarsa ise bağımlı değişkenin 1 değerini alma olasılığı $(7,3478 * 0,0019 * \log 1,01 = 0,00006032)$ %0,006 azalmaktadır. Bu değişkenin logaritmik olması nedeniyle değişkene ait marjinal etki katsayısı değişkenin 10 katına çıkması halinde bağımlı değişkenin 1 değerini alma olasılığının %1,4 azalacağı şeklinde yorumlanmalıdır. Söz konusu sonuçlara göre gelen turist sayısındaki artışlar Kyoto protokolü kapsamında öngörülen karbon emisyonu miktarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum eğitim ve kültür düzeyi ile açıklanabilecektir. Dış Ticaret/GSYİH (%) oranı ile emisyonu miktarı arasındaki olumsuz etkileşim ise emisyon gazı salınımını arttıran teknolojilerin gereken düzeyde engellenmemesi ile açıklanabilir.

D. Ayla-D. Altıntaş Kyoto Protokolü Kapsamında CO₂ Emisyonu...

Model A kapsamında elde edilen tahmin sonuçlarına göre, Mc Fadden R2, Wald ve LR istatistiklerinin çözümlene kapsamında yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca Davidson ve MacKinnon (1993) tarafından da kullanıldığı şekliyle varyans sınaması için LM testi kullanılmış ve sonuçlara ait olasılık değerinin 0,05'ten büyük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 6. Model B Tahmin Sonuçları

Değişken	Katsayı	Std. Hata	z-İstatistiği	Olasılık	Marjinal Etki Katsayısı
C	-7.9250	2.0106	-3.9417	0.0001	-
LFDI/GSYİH	-3.6388	0.7744	-4.6991	0.0000	-0.0069
LDT/GSYİH	-3.2282	1.5684	-2.0583	0.0396	-0.0061
LR İstatistiği	33.0072 (0.0000)	Wald F-İstatistiği			13.2118 (0.0001)
McFadden R2	0.8272	LM Test			0.0846 (0.7712)
Log likelihood	-3.4481				



Şekil 2. Model B Güven Aralıkları

Tablo 5'te sunulan sonuçlar değerlendirildiğinde ise Model B için hesaplanan McFadden R2 değerinin daha yüksek olması bu modelin açıklayıcılık gücünün daha yüksek olduğunu göstermiştir. Modele ait Wald testi ve LR istatistiği sonuçları da ilk modelde olduğu gibi model değişkenlerinin bütün olarak anlamlı olduğunu göstermekle birlikte modelin uyum iyiliğinin yeterli bulunduğunu ifade etmektedir. Ek olarak uygulanan LM testine ait sonuçlar da Model B'nin değişen varyans sorunu içermediğini göstermiştir.

Model B kapsamında elde edilen bulgulara göre, DYY/GSYİH (%) oranını ifade eden LFDI/GSYİH değişkeni %1 artarsa bağımlı değişkenin 1 değerini

alma olasılığı ($3,6388 \cdot 0,0019 \cdot \log 1,01 = 0,00002988$) %0,0029 azalmaktadır. Söz konusu değişkenin logaritmik olması nedeniyle değişkene ait marjinal etki katsayısı değişkenin 10 katına çıkması halinde bağımlı değişkenin 1 değerini alma olasılığının %0,7 azalacağını ifade etmektedir. LDT/GSYİH değişkenin bu model kapsamında değerlendirilmesi durumunda 10 katına çıkan bu oranın bağımlı değişkenin 1 değerini alma olasılığını %0,6 azaltacağı yorumu yapılabilecektir. İlgili yorumun %1 bazında yapılması halinde ise LDT/GSYİH değerinin %1 artması halinde bağımlı değişkenin 1 değerini alma olasılığının ($3,2282 \cdot 0,0019 \cdot \log 1,01 = 0,000026505$) %0,0027 azalacağı söylenebilecektir. LDT/GSYİH değişkeni için elde edilen sonuçlar katsayı olarak düşük olsa da Model A ile tutarlılık göstermektedir. Model B kapsamında elde edilen bu sonuçlara göre LFDI/GSYİH oranı ile emisyonu miktarı arasındaki olumsuz etkileşim ise ülkemize yönelen doğrudan yabancı yatırımların teknoloji ağırlıklı olması ve zararlı gaz salınımı, çevre duyarlılığı gibi konularda yeterli düzeyde bir kısıtlama altında olmamalarından kaynaklanabilecektir.

SONUÇ

İklim değişikliği ve küresel ısınmayla mücadele konusunda şimdiye kadarki etki alanı en geniş uygulama olan Kyoto Protokolü, 1992 UNFCCC Konferansı'nda Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (United Nations Framework Convention on Climate Change – UNFCCC) ile oluşturulmuş ve 21 Mart 1994 tarihinden itibaren yürürlüktedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, n.d.). Protokol, küresel ısınmanın varlığı ve buna sebebiyet veren CO2 üretiminin insan kaynaklı olduğu varsayımı üzerinden hareketle ülkeleri sera gazı emisyonlarını azaltma konusunda yönlendirmektedir. Protokol'e göre ülkeler, 1990 yılını baz almak kaydıyla 2008-2012 yılları arasında emisyonlarını %5 oranında azaltmak için çalışmayı taahhüt etmişlerdir. Kyoto Protokolü'nün yürürlükte kalma süresi 2020 yılında sona erecektir ve günümüzde Kyoto'nun yerini alacak yeni bir uluslararası protokolün çalışmaları yürütülmektedir. Bu kapsamda iklim değişikliğinin etkilerini azaltmak ve uyum sağlamak için farklı uygulamalar geliştirilmeye ve önlemler alınmaya çalışılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda iklim değişikliğinden etkilenmemizin asgari düzeyde olması için küresel ısınmanın 1990 yılı baz alındığında 2100 yılında 2 santigrat derece ile sınırlandırılması gerektiği belirlenmiş ve bu karar COP (Taraftarlar Konferansı) üyesi ülkeler tarafından onaylanmıştır (Bitlis, 2021).

Kyoto Protokolü ile birlikte üye ülkelere ekolojik dengenin korunması ve CO2 emisyonu ile ilgili uyulması gereken belirli kurallar ve kısıtlamalar getirilmiştir. Çevre kirliliğine neden olan diğer etkenlerin yanı sıra dış ticaret politikaları da bu kurallar kapsamında değerlendirilip çevre kirliliğinin azaltılması konusunda kararlı olan ülkeler tarafından dikkatlice ele alınıp düzenlemeler yapılmaktadır. Türkiye de 2009'da imzaladığı ve sera gazı salınımını azaltmayı hedefleyen

D. Ayla-D. Altıntaş Kyoto Protokolü Kapsamında CO₂ Emisyonu...

Kyoto Protokolü ile bu konudaki tavrını ortaya koymaktadır (Kanberoğlu vd., 2017: 275).

Bu çalışmanın amacı, Kyoto protokolü kapsamında çevresel kirliliğin önlenmesinin sürdürülebilirliği için CO₂ emisyonu ile bağlantılı turizm, DYY ve dış ticaret değişkenleri açısından probit modelleme yöntemi ile tahminde bulunulmasıdır. Kyoto Protokolü'nde öngörülen karbon emisyonu taahhüdü kapsamında oluşturulan analizde Türkiye'de 1980-2014 döneminde gerçekleşen CO₂ emisyonu üzerinde etkili olduğu kabul edilen DYY/GSYİH, dış ticaret/GSYİH ve gelen turist sayısı değişkenleri kullanılarak olasılık tahmini yapılmıştır. Probit modelinin kullanıldığı bu çalışmada ilgili modelin değişkenlerin katsayı yorumunu içermemesi nedeniyle cebirsel olarak yapılan marjinal etki hesaplamalarına da yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda DYY/GSYİH ve dış ticaret/GSYİH oranlarında meydana gelen azalmaların, ülkeye gelen turist sayısında gözlemlenen artışların CO₂ emisyonunun eşik değerin altında kalma olasılığını arttırabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili değişkenlerden gelen turist sayısına ait marjinal etki katsayısının diğer değişkenlere oranla daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Turist sayısında yaşanan artışa paralel olarak niteliksel anlamda artış gösteren tüketim bilinci bu sonucun sebebinin oluşturabilecektir. Ayrıca bu durumun küreselleşme süreci ile hız kazanan turizmin, ekonomiyi ve ekonomik büyümeyi olumlu yönde etkileyen en önemli sektörlerden biri olmasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aslında turizmin büyümesinde en büyük sorun, fosil yakıtların yanması ile bağlantılı olan ulaştırma ile enerji tüketimi bağımlılığının artması ve bu artışın sera gazı emisyonu seviyesini etkilemesine neden olmasıdır (Balogh ve Jambor, 2017: 219). Ayrıca turizm sektörü, enerji sektörünün yanı sıra yine önemli miktarda enerji ve doğal kaynak kullanan taşımacılık şirketleri, seyahat acenteleri, tarım, gıda, restoran gibi büyüklü küçüklü birçok farklı sektör ile bağlantılı işletmeleri kapsayan ayrıcalıklı bir sektördür. Bu nedenle turizm sektörünün sürdürülebilir gelişme açısından diğer sektörlerle olan karşılıklı etkileşiminin detaylı bir şekilde analiz edilmesi, gerek turizm endüstrisinde gerekse ekonominin diğer sektörlerinde etkin politikaların oluşturulması açısından önem arz etmektedir (Bölük ve Karkacıer, 2019: 391-392). Bu amaçla sürdürülebilirlik açısından turizm sektörünün de enerjiye bağımlılığını azaltacak, daha temiz ve yeni enerji teknolojilerine, bu teknolojileri hayata geçirmemizi sağlayacak turizmle ilgili AR-GE çalışmalarına yatırım yapılması gerekmektedir. Ekolojik dengenin göz önünde bulundurulduğu, günümüzde sayısı giderek artan yeşil oteller bu doğrultuda atılmış önemli adımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ekonomiler için dış kaynak, gelişmiş teknoloji, entelektüel sermaye, yeni yönetim ve organizasyon sistemleri, modern pazarlama uygulamaları ve ihracat imkânı gibi faydaları ile temel bir unsur olarak dikkat çeken DYY'lerin CO₂ emisyonu ile ilişkisinde ise ev sahibi ülkeler yasal düzenlemeler ve kontroller

yardımıyla doğal kaynaklarını kötü kullanan DYY'leri belirleyerek sistemlerinden eleyebilirlerse; çevreyi koruyucu standartlar belirleyebilir ve yükümlülükleri ve zararlarının tazminatları için sisteme dâhil olan işletmelerini kurumsallaştırabilirlerse küresel çapta çevresel kirliliğin önlenmesi noktasında önemli adımlar atmış olurlar.

Dış ticaretin CO2 emisyonu ile ilişkisi değerlendirildiğinde dışa açık, küreselleşmeyi benimsemiş ülkelerin, politikaları ve uygulamalarıyla işletmeleri, CO2 ve benzeri zararlı sera gazı emisyonlarını azaltmak için çevre dostu ve verimli teknolojiler kullanma konusunda cesaretlendirmeleri ve desteklemeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Balogh, J. M. and Jámbor, A. (2017). Determinants of CO2 emission: A global evidence. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 7(5), 217-226.
- Barrett, J., Peters, G., Wiedmann, T., Scott, K., Lenzen, M., Roelich, K. and Le Quéré, C. (2013). Consumption-Based GHG emission accounting: A UK case study. *Climate Policy*, 13(4), 451-470. <https://doi.org/10.1080/14693062.2013.788858>
- Bekar, A. S. (2018). The relationship between CO2 emission and economic growth in Turkey: 1977-2011, *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 193-206. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.428059>
- Bitlis, M. (2021, Mart 12). *İklim değişikliği ve karbon yönetimi*. Escarus. <http://www.escarus.com/tr/iklim-degisikligi-ve-karbon-yonetimi>
- Bölük, G. ve Karkacier, O. (2019). Türkiye'de turizm sektörünün enerji ve toplulaştırılmış diğer sektörler ile yapısal analizi: Girdi-Çıktı modeli analizi, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(2), 390-408. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2019252101>
- Cialani, C. (2013). CO2 Emissions, GDP and Trade: A panel cointegration approach. *Working Papers in Transport, Tourism, Information Technology and Microdata Analysis*, (12), 1-19.
- Copeland, B. R. and Taylor M. S. (1994). North-South trade and the environment, *The Quarterly Journal of Economics*, 109(3), 755-787. <https://doi.org/10.2307/2118421>
- Çetin, M. ve Seker, F. (2014). Ticari açıklık ve finansal gelişmenin doğrudan yabancı yatırımlar üzerindeki etkisi: OECD ülkeleri üzerine dinamik

D. Ayla-D. Altıntaş Kyoto Protokolü Kapsamında CO₂ Emisyonu...

panel veri analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(1), 125-147.

Davidson, R. and MacKinnon, G. J. (1993). *Estimation and Inference in Econometrics*, Oxford University Press.

Değer, M. K. ve Pata, U. K. (2017). Türkiye'de dış ticaret ve karbondioksit salınımı arasındaki ilişkilerin simetrik ve asimetrik nedensellik testleriyle analizi. *Doğuş University Journal*, 18(1), 31-44.

Dougherty, C. (2007). *Introduction to Econometrics*, Oxford University Press Inc.

Farhani, S. and Ozturk, I. (2015). Causal relationship between CO2 emissions, real GDP, energy consumption, financial development, trade openness, and urbanization in Tunisia, *Environmental Science and Pollution Research*, 22(20), 15663-15676. <https://doi.org/10.1007/s11356-015-4767-1>

Frankel, A. J. and Rose, K. A. (2005). Is trade good or bad for the environment? Sorting out the causality, *Review of Economics and Statistics*, 87(1), 85-91. <https://doi.org/10.1162/0034653053327577>

Friedl, B. and Getzner, M. (2003). Determinants of CO2 emissions in a small open economy, *Ecological Economics*, 45(1), 133-148. [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(03\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(03)00008-9)

Gujarati, N. D. (1988). *Basic Econometrics*, McGraw Hill International Edition.

Ibrahim, H. M. and Law, S. H. (2016). Institutional quality and CO2 emission–trade relations: evidence from Sub-Saharan Africa, *South African Journal of Economics*, 84(2), 323-340. <https://doi.org/10.1111/saje.12095>

Kanberoğlu, Z., Arvas, M. A. ve Türkmenoğlu, M. (2017). Ekonomik büyüme, enerji tüketimi, ticari açıklık ve karbondioksitemisyon etkileşimi: Türkiye örneği. *The Journal of Social Sciences Institute*, 38, 273-286.

Karış, Ç. (2017). Türkiye’de enerji tüketimi, CO2 emisyonu ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki: 1960-2013 Dönemi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 169-197.

Katırcıoğlu, S. T. (2014). International tourism, energy consumption, and environmental pollution: The case of Turkey, *Renewable and Sustainable*

- Energy Reviews*, (36), 180-187.
<https://doi.org/10.1016/j.rser.2014.04.058>
- Katircioğlu, S. T., Feridun, M., Kılınç, C. (2014). Estimating tourism-induced energy consumption and CO2 emissions: The case of Cyprus, *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, (29), 634-640.
<https://doi.org/10.1016/j.rser.2013.09.004>
- Koçak, E. (2017). Finansal gelişme çevresel kaliteyi etkiler mi? Yükselen piyasa ekonomileri için ampirik kanıtlar, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(3), 535-552. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2017331326>
- Konyalılar, N. (2018). Sürdürülebilir otel paradigmasının, turizm işletmelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma, *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 91-107.
<https://doi.org/10.17336/igusbd.308247>
- Kukla-Gryz, A. (2009). Economic growth, international trade and air pollution: A decomposition analysis, *Ecological Economics*, 68(5), 329-1339.
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2008.09.005>
- Lee, C. C. and Chang, C. P. (2008). Tourism development and economic growth: A closer look at panels, *Tourism Management*, 29(1), 180-192.
<https://doi.org/10.1016/j.tourman.2007.02.013>
- León, J. C., Arana, E. J. and Alemán, H. A. (2014). CO2 emissions and tourism in developed and less developed countries, *Applied Economics Letters*, 21(16), 1169-1173. <https://doi.org/10.1080/13504851.2014.916376>
- Mevzuat Fihrist. (n.d.). *Çevre Kanunu*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=1&MevzuatNo=2872&MevzuatTertip=5>
- Ng, T. H., Chun T. L. and Ying S. L (2016). A decomposition analysis of CO2 emissions: Evidence from Malaysia's tourism industry, *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 23(3), 266-277.
<https://doi.org/10.1080/13504509.2015.1117534>
- Okutan Ş. ve Rahmi Y. (2018). Türkiye'nin Çevresel Kuznets Eğrisi: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı. In H. F. Erdem ve A. Başoğlu (Ed.), *İktisat seçme yazılar* (pp. 157-182). Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.
- Öztürk, H. K., Öztürk, H. M. ve Dombaycı, Ö. A. (2018). Turizm sektöründe enerji tüketimi ve enerji tasarruf olanakları. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-28.

D. Ayla-D. Altıntaş Kyoto Protokolü Kapsamında CO₂ Emisyonu...

- Paramati, S. R., Alam, M. S. and Chen, C.F. (2017). The effects of tourism on economic growth and CO₂ emissions: A comparison between developed and developing economies, *Journal of Travel Research*, 56(6), 712-724. <https://doi.org/10.1177/0047287516667848>
- Perrottet, J. and Benli, B. (2016, February 18). *The Impact of Tourism: How Can We All Do This Better*. The World Bank Blog, <https://blogs.worldbank.org/psd/impact-tourism-how-can-we-all-do-better>
- Peters, G. P. and Hertwich, E. G. (2008). CO₂ embodied in international trade with implications for global climate Policy, *Environmental Science and Technology*, 42(5), 1401-1407. <https://doi.org/10.1021/es072023k>
- Shahbaz, M., Loganathan, N., Muzaffar, A. T., Ahmed, K. and Jabran, M. A. (2016). How urbanization affects CO₂ emissions in Malaysia? The application of STIRPAT Model, *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, (57), 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.12.096>
- Solarin, S. A. (2014). Tourist arrivals and macroeconomic determinants of CO₂ emissions in Malaysia, *Anatolia*, 25(2), 228-241. <https://doi.org/10.1080/13032917.2013.868364>
- Tandoğan, D. ve Genç, M. C. (2016, Nisan 21-22). *Turizm ve CO₂ Emisyonu Arasındaki İlişki: Türkiye Örneği* [Sözlü Sunum]. International Multidisciplinary Conference, Antalya, Türkiye. www.imuco.org
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (n.d.). *Küresel ısınma BM iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi ve Kyoto Protokolü*. <http://www.mfa.gov.tr/kuresel-isinma-bm-iklim-degisikligi-cerceve-sozlesmesi-ve-kyto-protokolu.tr.mfa>
- Tümbek, A. N. (2010). Bütünleşik pazarlama faaliyetleri ile turizmin ve yabancı yatırımın ilişkilendirilmesi. *Öneri Dergisi*, 9(34), 173-194.
- Zeren, F. (2015) Doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonuna etkisi: kirlilik hale hipotezi mi kirlilik cenneti hipotezi mi?, *Journal of Yasar University*, 10(37), 6381-6477. <https://doi.org/10.19168/jyu.97848>

Girişimcilik Niyeti ve Yaşam Doyumunun, Sosyal Zekâ Algısı Bağlamında İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma ^{1*}

İsmail BAKAN

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü
ibakan63@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8644-8778>

Hamran AMIRLI

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi
hamran.amirli@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-6562>

Öz

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin girişimcilik niyetleri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin tespit edilmesidir. Akdeniz Bölgesinde eğitim veren bir devlet üniversitesinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıfında eğitim gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluştururken, araştırmanın örneklemini ise söz konusu öğrencilerden basit tesadüfî yöntemle seçilen 303 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri anket tekniğiyle toplanmıştır. Veri toplayabilmek amacıyla Silvera vd. (2001) tarafından oluşturulan TROMSO sosyal zekâ ölçeği, Linan ve Chen (2009) tarafından oluşturulan girişimcilik niyeti ölçeği ve Diener vd. (1985) tarafından oluşturulan yaşam doyum ölçeği kullanılmıştır. Anket verilerinin analizi SPSS 21 Paket Programında yapılmıştır. Araştırmanın bulguları bölümünde, sırasıyla katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımlarına, faktör analizi sonuçlarına ve güvenilirlik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Katılımcıların sosyal zekâ düzeyleriyle girişimcilik niyeti ve yaşam doyum algıları arasındaki ilişkiyi ve etkiyi belirlemek için ise Korelasyon ve Regresyon analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 18.12.2020 / 10.02.2021

* Bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalında tamamlanan “Sosyal Zekânın Girişimcilik Niyeti ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi: Bir Alan Araştırması” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Künye Bilgisi: Bakan, İ. ve Amırlı, H. (2021). Girişimcilik niyeti ve yaşam doyumunun, sosyal zekâ algısı bağlamında incelenmesine yönelik bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 497-527. DOI: 10.33437/ksusbd.842706

bilgi süreci algısının girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu üzerinde olumlu etkisi olduğu görülürken, sosyal zekânın bir diğer alt boyutu olan sosyal farkındalık ile girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu arasında ise istatistiksel olarak herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Zekâ, Girişimcilik Niyeti, Yaşam Doyumu.

A Study on the Investigation of Entrepreneurial Intention and Life Satisfaction in the Context of Social Intelligence Perception

Abstract

The aim of the study is to determine the effect of university students' social intelligence levels on their entrepreneurial intentions and life satisfaction. While senior students studying at the Faculty of Economics and Administrative Sciences of a state university providing education in the Mediterranean Region constitute the population of the study, the sample of the study consists of 303 students selected by the simple random method. The data of the research were collected by questionnaire method. In order to collect data, the TROMSO social intelligence scale created by Silvera et al. (2001), the entrepreneurial intention scale created by Linan and Chen (2009) and the life satisfaction scale created by Diener et al. (1985) were used. The analysis of the survey data was made in the SPSS 21 Package Program. In the section of the findings of the study, frequency distributions related to the demographic characteristics of the participants, factor analysis results and reliability analysis results are included respectively. Correlation and regression analyses were performed to determine the relationship and effect between participants' social intelligence levels and their perception of entrepreneurial intent and life satisfaction. As a result of the analyzes, it was seen that social information process perception, one of the sub-dimensions of social intelligence, had a positive effect on entrepreneurial intention and life satisfaction, while no statistically significant relationship was found between social awareness, another sub-dimension of social intelligence, and entrepreneurial intention and life satisfaction.

Keywords: Social Intelligence, Entrepreneurial Intent, Life Satisfaction.

GİRİŞ

Psikolojinin yeni alanlarından biri olan sosyal zekâ, son yıllarda çekici ve yaygın yönleri nedeniyle psikologların ve psikiyatristlerin yanı sıra yönetim bilimciler gibi çeşitli alanlardaki diğer uzmanların da dikkatini çekmiştir (Ebrahimpour vd., 2013: 2). Bu uzmanlardan bazıları kavram ile ilgili birçok

çalışma (Thorndike and Stein, 1937; Walker and Foley, 1973; Marlowe, 1986; Kihlstrom and Cantor, 2000; Silvera vd., 2001; Bar-On vd., 2006; Goleman, 2007; Ebrahimpour vd., 2013) gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmalardan birinde (Ebrahimpour vd., 2013: 2) sosyal zekâ, “başkalarıyla ilişki kurma, kişisel bilgi, başkalarının duyguları, mizaçları ve teşvikleri hakkında yargılama yeteneği, etkili sosyal performans, sempati duyma ve sözel olmayan işaretleri çözme becerisi” şeklinde tanımlanmıştır.

Birtakım bilim insanına göre girişimcilik doğuştan kazanılan bir yetenektir; bazılarına göre ise girişimcilik yaşam süresi boyunca sonradan öğrenilmektedir (Şeşen ve Basım, 2012: 21). Ayrıca, girişimcilik niyeti ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda da girişimcilik niyetini etkileyen birçok faktörün olduğu ifade edilmiştir. Literatürde, girişimcilik niyetini etkileyen faktörlere yer verilmiş olup bu faktörlerden bazıları şunlardır; motivasyonel değerler (Kellermanns and Eddleston, 2006; Naktiyok ve Timuroğlu, 2009), kişisel tutum ve algılanan davranış (Kalkan, 2011; Ferreira, vd., 2012), aile (İrmiş ve Barutçu, 2012; Çelik vd., 2014), cinsiyet (İrmiş ve Barutçu, 2012; Çiçek ve Durna, 2012), öz yeterlilik ve öz saygı (Işık ve Çiçek, 2020), kontrol odağı ve öz yeterlilik (Şeşen ve Basım, 2012; Özler vd., 2017), duygusal zeka (Zampetakis vd., 2008; Timuroğlu ve Akpunar, 2017; Durak, 2018), tükenmişlik düzeyi (Yıldırım vd., 2016), girişimcilik kapasitesi (Rashid vd., 2012; Çetin ve Taşdemir, 2017) ve ekonomi okuryazarlığı (Kâhya ve İmamoğlu, 2015).

Sosyal yönden kendini geliştirip girişimcilik hedeflerine ulaşmaya çalışan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları bu durumdan etkilenecektir. Bakan ve Güler (2017: 1)’e göre yaşam doyumu, bireyin kendi belirlediği ölçütlere göre yaşam şartlarını algılayışı ve buna bir değer yüklemesidir. Bu bağlamda kişinin sahip olduğu sosyal zekâsı yaşam doyumunu etkileyecektir.

Yüksek sosyal zekâyâ sahip öğrencilerin, sosyal ortamlarda iyi ilişkiler oluşturabilen, başarıya daha kolay ve zamanında ulaşabilen, doğru kariyer seçimi yapabilen ve kariyerinde daha hızlı yükselebilen bireyler olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal zekâ ve bireylerarası ilişkilerde donanımlı olmaları ve kolayca iletişim kurmalarının, girişimcilik niyetleri ve yaşam doyumları bakımından da önem arz ettiği düşünülmektedir.

Söz konusu bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı; son sınıf İİBF öğrencilerinin sosyal zekâ ile girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek ve sosyal zekânın, bireylerin girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırma verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Anketler Akdeniz Bölgesinde eğitim veren bir devlet üniversitesinin

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıf öğrencilerine uygulanmış, elde edilen verilerin analizi ile araştırma hipotezleri test edilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal Zekâ

Soyut bir yapıya sahip olan zekâ kavramıyla ilgili senelerdir birçok çalışma yapılmaktadır. Bu nedenle, kavram daima sınırları saptanmaya çalışılan, sorgulanan canlı niteliğe sahip bir yapı olarak kalmaktadır. Bilimsel alanda Latince “intelligence” (inter-legentia) olarak kullanılan zekâ sözcüğünü ilk defa ortaya atan Marcus Tullius Cicero olmuştur. Cicero, zekâ (intelligence) sözcüğünün Aristoteles’in “dia-noesis” teriminin neredeyse aynısı olduğunu belirtmiştir (Spatar, 1995: 6). Ardından 1800’lü yıllarda bu kavram ile ilgili araştırmalar artmış, farklı görüşler ortaya konulmuş, değişik sınıflamalar yapılmış ve etkileri günlük yaşantımıza şiddetli bir şekilde girmiştir (Bümen, 2004: 1).

Fransız filozof Descartes zekâ kavramıyla ilgili ilk tanım yapanlardan biridir. Descartes zekâyı “gerçeği yanlıştan ayırma yeteneği” olarak tanımlamıştır (Salovey and Mayer, 1990: 186). Bingham (1937) ise, zekâ kavramının bir yapının yeni sorunları giderme yeteneğini ifade etmek için kullanılması gerektiğini söylemiştir (Akt. Legg and Hutter, 2006: 4).

Sosyal zekâ kavramı ise, akademik olarak ilk defa Dewey tarafından 1909 yılında yazılmış olan “Eğitimde Ahlaki İlkeler” isimli eserde “sosyal durumları gözleme ve anlama gücü” olarak tanımlanmıştır (Dewey, 1909: 43). Thorndike (1920) sosyal, mekanik ve soyut zekâ kavramları arasında sosyal zekâyı popülerleştirmiştir. Thorndike sosyal zekâyı “insanları anlama, yönetme yeteneği ve insan ilişkilerinde mantıklı hareket etme” olarak tanımlamıştır (Akt. Wawra, 2009: 164). Daha sonraki yıllarda sosyal zekâ kavramıyla ilgili yapılan tanımlardan bazıları da şu şekildedir:

- “Diğer insanları ve onların farklı sosyal durumlara nasıl tepki vereceklerini anlama yeteneğidir” (Silvera vd., 2001: 314).
- “Diğer insanlar ile ilişki kurma; onların inanç, duygu ve davranışlarını anlama yeteneğidir” (Parales-Quenza, 2006: 43).
- “Bireyin sosyal etkileşimleri anlamasına ve onlarla amaçlı ve etkili bir şekilde baş etmesine yardımcı olan bir yetenektir” (Habib vd., 2013: 68). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, sosyal zekânın herkes tarafından kabul edilen bir tanımı konusunda fikir birliğine varılamamıştır (Doğan ve Çetin, 2009: 693).

Buna paralel olarak, kavram ile ilgili mutabakata varılamayan diğer bir konu da, kavramın hangi boyutlardan oluştuğu ile ilgilidir (Doğan ve Çetin, 2009: 694; İlhan ve Çetin, 2014: 6). Örneğin Orlik (1978) sosyal zekânın beş bileşenden oluştuğunu ileri sürmüştü ve bunları (1) diğer insanların içsel durumları ve ruh hallerine ilişkin algıları, (2) insanlarla anlaşma becerisi, (3) sosyal hayatın norm ve kuralları hakkında bilgi sahibi olma, (4) karmaşık sosyal durumlar karşısında duyarlılık ve (5) diğer insanlara hükmetmek için sosyal tekniklerin kullanımı şeklinde sıralamıştır (Akt. Kozmizki and John, 1993: 13). Marlowe (1986: 53-55), sosyal zekânın (1) kişisel tutum, (2) sosyal beceriler, (3) empati becerileri, (4) duygusal anlamlılık ve (5) sosyal kaygı olarak adlandırılan beş boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Kozmizki ve John (1993: 13), Orlik'in ileri sürdüğü bileşenlere (6) bakış açısı edinme ve (7) sosyal uyum bileşenlerini eklemişlerdir. Silvera vd. (2001: 316), öne sürdükleri sosyal zekâ modelinde üç boyutlu bir yapı öngörmüşlerdir: (1) sosyal bilgi süreci, (2) sosyal beceri ve (3) sosyal farkındalık. Goleman (2019: 108) ise sosyal zekânın (1) sosyal farkındalık ve (2) sosyal beceri olmak üzere iki boyutlu olduğunu belirtmiştir.

Yüksek sosyal zekâ düzeyine sahip olan insanlar düşük sosyal zekâ düzeyine sahip olan insanlara göre diğer insanların sosyal tepkilerini daha doğru bir şekilde tahmin ederler (Neuringer, 1991: 549). Sosyal zekâ düzeyi yüksek olan insanların başkalarının hislerine, korkularına, ilgilerine ve inançlarına empati ile yaklaşma, onları muhakeme etmeden dinleme ve başarılarını yükseltmelerinde destekleme isteği içinde buldukları iddia edilmektedir (Başaran, 2004: 11). Toplumda olumlu değişiklikler yaratmaya yardımcı olan (Joseph and Lakshmi, 2010: 18) yüksek sosyal zekâyâ sahip insanların özelliklerinden bazıları; (1) akranlarıyla ya da farklı yaş grubundan olan insanlarla birlikte zaman geçirmekten hoşlanma, (2) diğer insanları konuşarak etkileyebilme, (3) farklı kültür ve yaşam şekilleri konusunda ilgili olma, (4) güçlü bir espri yeteneğine sahip olma, (5) davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilme, (6) sözel ve bedensel dili etkili bir şekilde kullanma, şeklinde sıralanabilir (Yavuz, 2001: 160).

Girişimcilik Niyeti

Yeni bir kavram olarak değerlendirilen girişimcilik ve girişimci kavramının tarihçesi aslında 18. Yüzyıla kadar dayanmaktadır. Girişimcilik kavramını ilk defa 1755 yılında “belirsizliğin hükmettiği ekonomik sistemde kar etme girişimi ve risk alma” olarak ifade eden R.Cantillon (Bakan vd., 2017: 121), henüz netleşmemiş bir bedelle satmak için üretim faktörlerini satın alan ve bu faktörleri bir araya getirerek ürün veya hizmet üretimi yapan kişiyi ise girişimci olarak tanımlamıştır (Işık, 2019: 596). A.Smith ise 1776 yılında yayınladığı “Ulusların Zenginliği (The Wealth of Nations)” adlı kitabında girişimciyi (Sciascia and De Vita, 2004: 4):

- Riski araştırma faaliyetinde bulunduğu için maceracı;
- Gelecek ile ilgili öngöründe bulunup planlar yaptığı ve proje hazırlayabildiği için proje sahibi;
- Mantıklı riskler alan ve geri dönüşünün olacağına inandığı yatırımlar yaptığı için yükümlülük ve risk üstlenen kişi şeklinde tanımlamıştır.

Girişimcilik kavramıyla ilgili 2000’li yıllarda yapılmış olan bazı tanımlara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Girişimcilik Tanımları

Yazar	Yıl	Tanım
Mueller ve Thomas	(2000: 53)	Girişimcilik, bir fırsatı algılama ve bu fırsatı sürdürmek için bir organizasyon yaratma eylemidir.
Ferrante	(2005: 169)	Girişimcilik, temel olarak belirsiz bir dünyada karar alma ve daha sonra pazar fırsatlarından yararlanmak için gerekli verileri keşfetme, seçme, işleme, yorumlama ve kullanma yeteneğidir.
Hisrich vd.,	(2007: 576)	Girişimcilik, gerekli zaman ve çabayı göstererek değeri olan yeni bir şey yaratma sürecidir.
Balaban ve Özdemir	(2008: 135)	Girişimcilik, organizasyonlar oluşturarak değer yaratmaktır.
Demirel ve Tikici	(2010: 225)	Girişimcilik, yeniliklere ve teknik değişimlere yol gösteren ve bununla birlikte ekonomik gelişmeye katkıda bulunan, dengesini arz ve talebin belirlediği, yeni bilginin ürüne ve hizmete dönüştürüldüğü bir süreçtir.
Başol vd.	(2011: 10)	Girişimcilik, fırsatları izleme ve onları keşfettiğinde ortaya çıkabilecek riskleri üstlenerek amacını gerçekleştirme eylemidir.

William James (1890, 1950)’e göre niyetin, bir bireyin ilgi ve dikkatini kullanarak faaliyet gösteren bağımsız bir zihin yeteneği olduğunu aktaran Bird (1988: 442)’ün kendisi ise niyeti, bir şeye (araçlara) ulaşmak için bireyin dikkatini belirli bir hedefe veya yola doğru yönlendiren bir zihin durumu olarak tanımlamıştır.

Girişimcilik niyeti ise, en basit anlamıyla, “bireyin yeni bir iş kurma niyeti” şeklinde ifade edilebilir (Engle vd., 2008: 38). Karabey (2013: 147)’e göre ise girişimcilik niyeti, “bireyin diğer meslek seçeneklerinden daha çok etrafındaki

olası fırsatları değerlendirmesini sağlayacak bir organizasyon yaratma ve teşebbüs başlatma fikrini yansıtmaktadır.” Ancak, bir girişime başlama niyeti kısmen beklenen sonuca; yani girişimin başarılı ya da başarısız olmasına ilişkin algısıyla oluşmaktadır. Bu nedenle, sınırlı sayıda insan, başarısız olma ihtimalinin yüksek olduğuna inanmalarına rağmen, girişimcilik faaliyetine katılma niyetinde bulunurlar (Mueller and Dato-On, 2008: 7). Dolayısıyla, bir bireyi girişimci olma doğrultusunda hareket ettiren faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi, girişimcilik niyeti kavramının anlaşılabilirliği için oldukça önemlidir (Şeşen ve Basım, 2012: 22).

Yaşam Doyumu

Yaşam doyumunu kavramı hem doyumunu hem de mutluluğu içeren bilişsel bir yargılama sürecidir (Deniz, 2006: 1163). İlk kez Neugarten (1961) tarafından öne sürülen “yaşam doyumunu” kavramı (Bakan ve Güler, 2017: 2) ya da bilindik adıyla “mutluluk” (Çevik ve Korkmaz, 2014: 130), son zamanlarda pek çok araştırmacının üzerinde durduğu konulardan birisidir (Behlau, 2010: 10). Yaşam doyumunu tanımlamadan önce “yaşam” ve “doyum” kavramlarının açıklanması uygun olacaktır. Yaşam, “doğumla ölüm arasında yaşanan süre, ömür, hayat” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 06.08.2020, www.tdk.gov.tr). “Yapmak” ve “yeterince yapmak” anlamına gelen Latince kökenli doyum kavramı (Sousa and Lyubomirsky, 2001: 669); organizmada açlık, susuzluk, cinsellik vb. gibi hayati ihtiyaçların ya da ilgi, sevgi, samimiyet, başarı vb. gibi ruhsal ihtiyaçların karşılanması sonucu denge durumunun tekrar oluşturulmasıdır (Akandere vd., 2009: 25). Yaşam doyumunu ise, “bireyin yaşam kalitesinin kendisi tarafından belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi” olarak tanımlanır (Veenhoven, 1996: 17). Bilişsel ve yargılayıcı bir sürece işaret eden yaşam doyumunu (Diener vd., 1985: 71) Jan ve Masood (2008: 33) “bireyin bir bütün olarak yaşamına karşı olumlu bir tutum sergilemesi” şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca, yaşam doyumunu açıklamak için “mutluluk” (Goldings, 1954: 31; Cummins, 1998: 308; Veenhoven, 1996: 17, 2000: 1) ve “özel iyi olma” kavramları da kullanılmaktadır (Veenhoven, 1996: 6, 2000: 1). Mutluluk; moral, cesaret vb. gibi değişik açılardan iyi olma halini tanımlar (Yılmaz vd., 2010: 93). Özel iyi olma ise, genellikle bir kişinin yaşam doyumuna ilişkin değerlendirmesi olarak tanımlanır (Hybron, 2000: 221).

Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde, yaşam doyumunu etkileyen başlıca faktörler arasında kişisel ve demografik (Diener vd., 2000: 426; Sousa and Lyubomirsky, 2001: 681; Siedlecki vd., 2008: 154; Avşaroğlu vd., 2005: 124; Stevenson and Wolfers, 2013: 598; Uslan, 2016: 3361), iş ile ilgili (Schmitt and Pulakos, 1985: 161; Uyguc vd., 1998: 193; Keser, 2005: 81; Çevik ve Korkmaz, 2014: 133), çevresel (Yılmaz vd., 2010: 105; Dastmalchian vd., 1991; Lorenz, 1992; Akt. Özdevecioğlu, 2004: 214) ve toplumsal (Özdevecioğlu ve Aktaş,

2007: 8; Dost, 2007: 140-141; Tümkaya vd., 2008: 2-3) faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Appleton ve Song (2008: 2330-2334) yaşam doyumunun; (1) gelir, (2) meslek ve sosyal statü, (3) fırsatlar ve sosyal hareketlilik, (4) refah durumu, (5) devlet politikası ve çevre, (6) aile ve sosyal ilişkiler olmak üzere altı bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir.

Yaşam doyumu, tüm yaş grupları gibi üniversite öğrencileri için de önem arz etmektedir. Üniversiteye başlayacak öğrencilerin çoğu, memleketlerinden farklı bir şehirde okula gitmelerinin getirdiği zorlukların (Özgür vd., 2010: 26) yanı sıra akademik çalışmaların ortaya çıkardığı zorlanmalar ve yeni arkadaşlar bulma ihtiyacı gibi durumlarla da karşı karşıya kalmaktadırlar (Matheny vd., 2002: 82). Bu durum öğrencilerin yeni bir yaşama alışmalarını gerektirmekte ve birçok gencin yaşamında önemli değişikliklere ve ruhsal problemlere neden olmaktadır (Özgür vd., 2010: 26).

KAVRAMLAR ARASI İLİŞKİ VE HİPOTEZ GELİŞTİRME

Sosyal Zekâ ve Girişimcilik Niyeti İlişkisi

Üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde sosyal zekâya sahip olmaları durumunda girişimcilik niyetlerinin bundan pozitif yönde etkileneceği düşünülmektedir. Sosyal zekâ ve girişimcilik niyeti değişkenleri arasındaki ilişkileri inceleyen önceki çalışmalara bakıldığında, olumlu yönlü ve farklı düzeylerde ilişkiler saptanmıştır. Aykol ve Yener (2009) 236 yeni üniversite mezunu üzerinde yaptığı araştırma ile sosyal zekâ ve sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık alt boyutları ile girişimcilik niyeti arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Demirel vd. (2011) tarafından girişimci davranış ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, örneklem olarak 212 küçük ve orta ölçekli işletme (KOBİ) sahipleri seçilmiştir. Çalışma sonucunda sosyal zekânın girişimcilik üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Parlak (2013), İstanbul'da 448 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, girişimci kişilik özellikleri ile içsel ve sosyal zekâ arasındaki ilişkiyi ölçmüş ve sonuç olarak olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Kahya ve Ceylan (2017)'nin yapmış olduğu çalışmada, sosyal zekâ düzeyinin girişimcilik potansiyeli üzerindeki etkisine bakılmıştır. 305 üniversite öğrencisinden veri toplanan araştırmanın sonuçları, sosyal zekânın alt boyutları olan sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalığın girişimcilik potansiyelini olumlu etkilediğini göstermiştir.

Uzun vd. (2017) tarafından meslek yüksekokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırma kapsamında 249 adet anket verisi toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal zekânın empati ve manipülasyon boyutunun girişimcilik niyeti üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Pekkan ve Sisman (2020) tarafından yapılan araştırmada, sosyal zekâ ile girişimcilik niyeti arasındaki ilişki ölçülmüştür. Araştırma, Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF) tarafından akredite edilmiş profesyonel koçluk sertifikasına sahip 175 katılımcı üzerinde yapılmıştır. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğinin (TSZÖ) kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal zekânın sosyal bilgi süreci ve sosyal beceriler alt boyutlarının girişimcilik niyeti ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu, ancak sosyal farkındalık alt boyutu ile girişimcilik niyeti arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Sosyal zekâ ve girişimcilik niyeti arasındaki ilişkiyi ifade eden teorik ve ampirik literatür bilgilerinden hareketle bu araştırma için oluşturulan hipotezler aşağıda sunulmuştur;

H₁: Sosyal bilgi süreci, girişimcilik niyetini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

H₂: Sosyal farkındalık, girişimcilik niyetini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

Sosyal Zekâ ve Yaşam Doyumu İlişkisi

Sosyal zekâsı yüksek olan insanlar, gelecekte olmak istedikleri yere ulaşmak için ihtiyaç duydukları davranışları sergileme yeteneğine sahiptirler. Bu nedenle, yüksek sosyal zekâyâ sahip kişiler, yaşam doyumu ve mutluluk gibi pozitif duyguların yaratıcıları olabilir. Aminpoor (2013) tarafından yapılan araştırmada, kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında sosyal zekâ ve mutluluk arasındaki ilişkinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilen 226 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları, sosyal zekâ ve mutluluk arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Doğan ve Eryılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada, sosyal zekânın mutluluk üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 130'u kadın, 119'u ise erkek olmak üzere toplamda 249 üniversite öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılan araştırma sonuçlarına göre, sosyal zekâ alt boyutlarının üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Honarmand vd. (2014) yapmış oldukları araştırmada, yaşlı insanların yaşam doyumunda sosyal zekâ ve boyutlarının rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verilerini elde edebilmek için 149 yaşlı birey seçilmiştir. Araştırma

sonucunda sosyal zekâ ve sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık alt boyutları ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

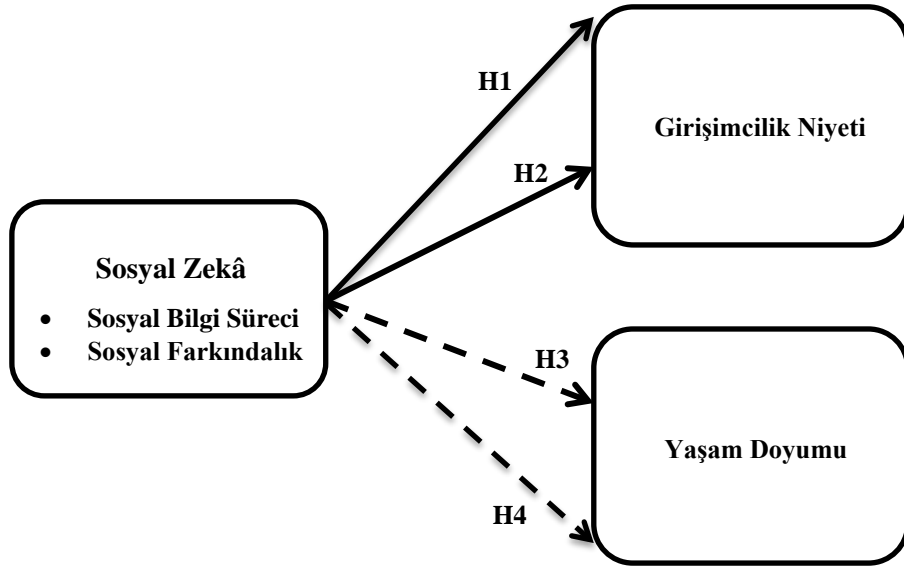
Khan ve Bhat (2017) tarafından yapılan araştırmada, sosyal zekânın pozitif ve negatif refah ile ilişkisinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 50 kadın öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal zekânın sosyal bilgi süreci ve sosyal beceriler alt boyutları ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, sosyal farkındalık alt boyutu ile yaşam doyumu arasında ise istatistiksel olarak bir ilişki bulunamamıştır. Dehdashti Lesani vd. (2020)'nin yaptığı araştırmada, sosyal zekânın mutluluk üzerinde olumlu yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Bu bilgilere dayanarak oluşturulan hipotezler şu şekildedir;

H₃: Sosyal bilgi süreci yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

H₄: Sosyal farkındalık yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

Bu hipotezler doğrultusunda oluşturulan araştırma modeli aşağıda yer almaktadır:



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Alanyazına (Doğan ve Eryılmaz, 2014; Honarmand vd., 2014; Kahya ve Ceylan, 2017; Uzun vd., 2017; Khan and Bhat, 2017; Pekkan ve Sisman, 2020) dayanarak sosyal zeka, girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu değişkenleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi için nicel araştırma yöntemi uygulanmış ve araştırma verileri anket tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Anket formunda üç grup ölçek yer almakta ve katılımcıların anlayabilmesi için ölçekleri oluşturan ifadeler orijinal dilden Türkçeye araştırmacılar tarafından çevrilmiştir. Yapılan çevirilerin uygunluğunun incelenmesi amacıyla alanında uzman akademisyenlerle paylaşarak onların da görüşleri alınmış ve gerekli yerlerde revizyon işlemleri yapılarak çeviri işlemleri sonlandırılmıştır. Bu gruptaki ifadeler araştırmanın temel değişkenleri olan sosyal zekâ, girişimcilik niyeti ve yaşam doyumunu belirlemeye yöneliktir. Ölçeklerde yer alan her bir önerme, “1= kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum” ifadelerinden oluşan 5’li Likert Tipi Ölçek ile değerlendirilmiştir.

Anket verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sırasıyla doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi, korelasyon ve regresyon testidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Akdeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinde 2019-2020 öğretim yılında öğrenim görmekte olan son sınıf İ.İ.B.F öğrencileri oluşturmaktadır. Son sınıf İ.İ.B.F. öğrenci sayısının 993 olduğu öğrenilmiştir. Örneklem sayısını belirlemek için “ $n = N \cdot z^2 \cdot \sigma^2 / (N - 1) \cdot H^2 + z^2 \cdot \sigma^2$ ” formülü kullanılmıştır (Ural ve Kılıç, 2013: 35-45). Bu formülde, N: evrenin büyüklüğü; n: örneklem büyüklüğü; σ : standart sapma değeri; H: standart hata değeri; Z: belirli bir α anlamlılık düzeyine karşılık gelen teorik değeri ifade etmektedir. %95 güven aralığı ($z = 1,96$), 0,05 örnekleme hatası (H), 0,5 standart sapma (σ) ile 993 evren büyüklüğü (N) değerleri için araştırmada incelenmesi gereken örneklem sayısının 278 son sınıf İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenci olması gerektiği belirlenmiştir. Basit tesadüfi örnekleme metoduyla ile seçilen 303 öğrenciye anket uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket formunun araştırmanın etik değerlerine uygun olduğunu gösteren “2020-35” sayılı etik kurulu kararı 24.11.2020 tarihinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır.

Kullanılan Ölçekler

Sosyal zekâ, girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu için kullanılan ölçekler, alanyazın etraflıca tarandıktan sonra önceden yapılan araştırmalarda kullanılmış standart ve geçerliliği kanıtlanmış ölçeklerden oluşmaktadır.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)

Anket formunun oluşturulmasında sosyal zekâyla ilgili sorular, Silvera vd. (2001)'nin geliştirdiği 21 soruluk ölçekten yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu ölçeğe göre sosyal zekâ üç boyuttan oluşmaktadır; sosyal bilgi süreci (7 önerme), sosyal beceriler (7 önerme) ve sosyal farkındalık (7 önerme). “Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim”, “Başkalarının isteklerini anlarım”, “İnsanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyiyimdir”, “Yeni insanlarla iyi ilişkiler kurmakta başarılıyım”, “İnsanlar açıklama yapmama izin verirler, açıklamam için bana kızmazlar”, “Diğer insanların yaptıklarına verdikleri tepkiler beni şaşırtmaz” gibi önermeler Tromso sosyal zekâ ölçeğinde ifade edilen önermeler arasındadır.

Girişimcilik Niyeti Ölçeği

Girişimcilik niyeti değişkeni, Linan ve Chen (2009) tarafından geliştirilen tek alt boyutlu ölçek kullanılarak ölçümlenmiştir. Ölçek 6 önermeden oluşmaktadır. “Gelecekte bir firma kurmaya kararlıyım”, “Kendi firmamı kurmak ve işletmek için her türlü çabayı gösteririm” gibi önermeler girişimcilik niyeti ölçeğinde yer alan önermelerden bazılarıdır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam doyumu için Diener vd. (1985) tarafından geliştirilen tek alt boyutlu ölçek kullanılmıştır. Yaşam doyumu ölçeği 5 önermeden oluşmaktadır. “Şimdiye kadar hayatta istediğim önemli şeyleri aldım”, “Yaşamımdan memnunum” gibi önermeler yaşam doyumu ölçeğinde ifade edilen önermeler arasındadır.

Araştırmanın Bulguları

Demografik Özellikler

Tablo 2’de görüldüğü gibi; araştırmada yer alan öğrencilerin %37’si kadın iken, %63’ü erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %0,7’si 20 yaş ve altında iken, %94,7’si 21-25 yaş arasında ve %4,6’sı 26-30 yaş gruplarında yer almaktadır. Öğrencilerin %4,0’ü evli, %94,3’ü bekâr ve %1,7’si diğer grubunda yer almaktadır. “Girişimcilik dersi aldınız mı?” sorusuna katılımcıların %51,2’si evet, %48,8’i hayır cevabı vermişlerdir. Araştırma açısından önemli olan bu ifadeye verilen yanıtlarda dengeli bir dağılımın

olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim aldıkları bölüm açısından ise katılımcıların %26,7'sinin İktisat bölümünden, %26,4'ünün İşletme bölümünden, %14,5'inin Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler bölümünden, %14,2'sinin Kamu Yönetimi bölümünden, %18,2'sinin ise Sağlık Yönetimi bölümünden oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların not ortalamaları incelendiğinde; %20,1'inin not ortalaması 1.50-2.00, %31,7'sinin 2.01-2.50, %30,0'unun 2.51-3.00, %14,9'unun 3.01-3.50, %3,3'nün ise 3.51-4.00 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Demografik Özellikler

Değişken	Özellik	Kişi	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	112	%37,0
	Erkek	191	%63,0
	Toplam	303	%100,0
Yaşınız	20 ve Altı	2	%0,7
	21-25	287	%94,7
	26-30	14	%4,6
	31 ve Üstü	-	-
	Toplam	303	%100,0
Medeni Durum	Evli	12	%4,0
	Bekâr	286	%94,3
	Diğer	5	%1,7
	Toplam	303	%100,0
Girişimcilik Dersi Alma	Evet	155	%51,2
	Hayır	148	%48,8
	Toplam	303	%100,0
Not Ortalaması	1.50-2.00	61	%20,1
	2.01-2.50	96	%31,7
	2.51-3.00	91	%30,0
	3.01-3.50	45	%14,9
	3.51-4.00	10	%3,3
	Toplam	303	%100,0
Bölüm	İktisat	81	%26,7
	İşletme	80	%26,4
	Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	44	%14,5
	Kamu Yönetimi	43	%14,2
	Sağlık Yönetimi	55	%18,2
	Toplam	303	%100,0

Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmada kullanılan TROMSO sosyal zekâ ölçeğinin KMO değeri 0,815; Bartlett's Küresellik Testi sonucunda ise Ki-kare 907,720, serbestlik derecesi değeri (df) 91 ve anlamlılık değeri (sig) 0,000 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Tablo 3 sosyal zekâ ölçeğinin faktör analizi sonuçlarını içermektedir. TROMSO Sosyal Zekâ Ölçeğinin orijinali Silvera vd. (2001) tarafından üç boyutlu (1. sosyal bilgi süreci, 2. sosyal beceriler ve 3. sosyal farkındalık) olarak ele alınırken, bu araştırmada yapılan faktör analizi sonucunda, sosyal beceriler alt boyutuna ait maddelerin (s.z4, s.z7, s.z10, s.z12, s.z15, s.z18, s.z20) normal dağılım sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle, çalışmaya sosyal beceriler alt boyutu çıkarılarak devam edilmiştir.

Tablo 3. TROMSO Sosyal Zekâ Ölçeğine İlişkin Faktör Değerleri

KMO ve Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliliği ölçüsü		0,815	
Bartlett's küresellik testi	Ki-kare	907,720	
	Sd	91	
	Anlamlılık	,000	
Açıklanan toplam varyans		59,470	
Boyut	Madde	Faktör Yüğü	
Sosyal Bilgi Süreci	s.z1: Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim	,702	
	s.z17: Diğer insanların davranışlarına nasıl tepki vereceğini tahmin edebilirim	,674	
	s.z3: Davranışlarının diğer insanlara ne hissettirdiğini bilirim	,668	
	s.z9: Başkalarının isteklerini anlarım	,638	
	s.z6: Diğer insanların duygularını anlayabilirim	,632	
	s.z14: Bir açıklama yapmalarına gerek kalmadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım	,630	
	s.z19: Diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlarım	,563	
Sosyal Farkındalık	s.z11: Ne düşündüğümü söylediğimde insanlar çoğunlukla bana kızgın ya da bana sinirlenmiş gibi gelmiyor		,674
	s.z8: İnsanlar açıklama yapmama izin verirler, açıklamam için bana kızmazlar.		,635
	s.z16: Farkında olmadan sık sık başkalarını incitmem		,628

	s.z21: Diğer insanların yaptıklarına verdikleri tepkiler beni şaşırtmaz		,621
	s.z13: İnsanları tahmin edilebilir bulurum		,586
	s.z5: İnsanlar yaptıkları şeylerle beni şaşırtmazlar		,458
	s.z2: Çoğunlukla başkalarının tercihlerini anlamamın kolay olduğunu hissederim		,369

*s.z=sosyal zekâ

Girişimcilik niyeti ölçeğinin KMO değeri 0,869 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Bartlett's Küresellik Testi sonucunda ise Ki-kare değeri 1175,840, serbestlik derecesi değeri (df) 15 ve anlamlılık değeri (sig) 0,000 olarak saptanmıştır. Bu veriler doğrultusunda ölçeğin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Açıklanan toplam varyans değeri %68,138 olarak belirlenen ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır. Faktör yüklenme değerleri ise 0,897 ile 0,581 arasında yer alan ölçeğin araştırmada kullanılması için uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Girişimcilik Niyeti Ölçeğine İlişkin Faktör Değerleri

KMO ve Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliliği ölçüsü		0,869
Bartlett's küresellik testi	Ki-kare	1175,840
	Sd	15
	Anlamlılık	,000
Açıklanan toplam varyans		68,138
Boyut	Madde	Faktör Yükü
Girişimcilik Niyeti	g.n4: Gelecekte bir firma kurmaya kararlıyım	,897
	g.n5: Bir firma kurmayı ciddi anlamda düşünüyorum	,883
	g.n6: Bir gün bir firma kurmaya niyetim var	,829
	g.n3: Kendi firmamı kurmak ve işletmek için her türlü çabayı gösteririm	,786
	g.n2: Benim mesleki hedefim girişimci olmak	,691
	g.n1: Girişimci olmak için her şeyi yapmaya hazırım	,581

*g.n=girişimcilik niyeti

Tablo 5. Yaşam Doyumu Ölçeğine İlişkin Faktör Değerleri

KMO ve Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliliği ölçüsü		0,811
Bartlett's küresellik testi	Ki-kare	443,910
	Sd	10
	Anlamlılık	,000

Açıklanan toplam varyans		57,045
Boyut	Madde	Faktör Yüğü
Yaşam Doyumu	y.d4: Şimdiye kadar hayatta istediğim önemli şeyleri aldım	,783
	y.d3: Yaşamımdan memnunum	,714
	y.d2: Yaşam koşullarım mükemmeldir	,708
	y.d5: Hayatımı tekrar yaşama şansım olsaydı, neredeyse hiçbir şeyi değiştirmedim	,616
	y.d1: Pek çok açıdan idealime yakın yaşamım var	,581

*y.d=yaşam doyumu

Yaşam doyumu ölçeğinin KMO değeri 0,811 olup faktör analizi için örneklem büyüklüğü yeterli düzeydedir. Bartlett's Küresellik Testi sonucunda Ki-kare değeri 443,910, serbestlik derecesi değeri (df) 10 ve anlamlılık değeri (sig) 0,000 olarak belirlenmiştir. Yaşam doyumu ölçeğinin faktör analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir. Yaşam doyumu ölçeğinin faktör yüklenme değerleri 0,783 ile 0,581 arasında yer almıştır. Bu verilerden hareketle, ölçeğin araştırmada kullanılmak için uygun ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Güvenilirlik analizi sonuçları ile ilgili bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir. Araştırmada yer alan ölçeklerin güvenilirlik değerlerinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmaktadır. Sınır değerlerin belirlenmesinde Nunally (1978) ve Hair vd. (2014) tarafından belirtilen 0,70 değeri esas alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değerleri; sosyal zekâ ölçeğinin sosyal bilgi süreci alt boyutunun 0,814, bir diğer sosyal zekâ alt boyutu olan sosyal farkındalığın 0,743, girişimcilik niyeti ölçeğinin 0,905 ve yaşam doyumu ölçeğinin 0,807 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri Nunally (1978) ve Hair vd. (2014) tarafından belirtilen 0,70 yeterlik düzeyinin üzerinde olduğu görülmüş ve ölçekler güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Tablo 6. Güvenilirlik Katsayıları

Değişkenler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Değeri
Sosyal Bilgi Süreci	7	0,814
Sosyal Farkındalık	7	0,743
Girişimcilik Niyeti	6	0,905
Yaşam Doyumu	5	0,807

Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın bağımsız (sosyal zekâ boyutları) ve bağımlı değişkenleri (girişimcilik niyeti ve yaşam doyumunu) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 7’de görülmektedir. Korelasyon analizi sonucunda **sosyal bilgi süreci boyutu ile girişimcilik niyeti** arasında zayıf düzeyde ($r=0,213$), pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=0,000$). **Sosyal bilgi süreci boyutu ile yaşam doyumunu** arasında zayıf düzeyde ($r=0,229$), pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=0,000$). **Sosyal farkındalık boyutu ile girişimcilik niyeti ve yaşam doyumunu** arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiş bu nedenle araştırmanın ikinci (H2) ve dördüncü (H4) hipotezleri ret edilmiştir.

Tablo 7. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler		1	2	3
1. Sosyal Bilgi Süreci	Pearson Korelasyon	1		
	P değeri			
2. Sosyal Farkındalık	Pearson Korelasyon	0,099	1	
	P değeri	0,084		
3. Girişimcilik Niyeti	Pearson Korelasyon	0,213**	0,107	1
	P değeri	0,000	0,062	
4. Yaşam Doyumu	Pearson Korelasyon	0,229**	0,057	0,261**
	P değeri	0,000	0,325	0,000
** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 8’de öğrencilerin sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal bilgi süreci algılarının girişimcilik niyeti algıları üzerindeki etkisini gösteren regresyon analizi görülmektedir. Bağımlı değişkendeki (girişimcilik niyeti) değişimin bağımsız değişkenler (sosyal bilgi süreci) tarafından ne düzeyde açıklandığını ortaya koyan bir değer olan R^2 bu analizde 0,046 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal bilgi süreci düzeyleri onların girişimcilik niyeti algılarının %4,6’sını açıklayabilmektedir. Ayrıca değer olumlu yönlü ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Regresyon analizi sonucunda “ H_1 : Sosyal bilgi süreci girişimcilik niyetini anlamlı ve pozitif yönde etkiler” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgi Süreci-Girişimcilik Niyeti Algısı İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

B	R	R Square	Adjusted R Square	F	P	t
0,282	0,213	0,046	0,042	14,313	0,000**	3,783
Bağımsız Değişken: Sosyal Bilgi Süreci Bağımlı Değişken: Girişimcilik Niyeti						

Yine öğrencilerin sosyal bilgi süreci alt boyutu düzeylerinin yaşam doyumu algısını açıklama derecesine ait sonuçlar Tablo 9’da görülmektedir. Sosyal bilgi sürecinin yaşam doyumunu açıklama düzeyi ($R^2=0,052$) %5,2 olarak bulunmuştur. Tablodaki değere göre ortaya çıkan ilişki pozitif ve anlamlıdır. Regresyon analizi sonucunda “ H_3 : Sosyal bilgi süreci yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif yönde etkiler” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgi Süreci-Yaşam Doyumu Algısı İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

B	R	R Square	Adjusted R Square	F	P	t
0,275	0,229	0,052	0,049	16,560	0,000**	4,069
Bağımsız Değişken: Sosyal Bilgi Süreci Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu						

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, üniversitede eğitim gören öğrencilerin sosyal zekâ algıları ile girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu arasındaki ilişki ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, Akdeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinde son sınıf İİBF öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyleri algılarının girişimcilik niyetleri ve yaşam doyumları üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmada yer alan ölçüm araçlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; sosyal zekânın sosyal bilgi süreci alt boyutu ile girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal zekânın sosyal farkındalık alt boyutu ile girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı

görülmüştür. Sosyal bilgi süreci ile girişimcilik niyeti arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olması Aykol ve Yener (2009), Kahya ve Ceylan (2017) ve Pekkan ve Sisman (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Yine sosyal bilgi süreci alt boyutu ile yaşam doyumunu arasında tespit edilen pozitif ve anlamlı ilişki Honarmand vd. (2014), Doğan ve Eryılmaz (2014) ve Khan ve Bhat (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile desteklenmektedir. Öğrencilerin sosyal açıdan farkındalık algılarının girişimcilik niyetlerinde herhangi bir değişiklik ortaya koymaması ile ilgili sonuç Pekkan ve Sisman (2020) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin sosyal farkındalık algılarının yaşam doyumları ile bir ilişkiye sahip olmadığını gösteren sonuç ise Khan ve Bhat (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile desteklenmektedir.

Girişimcilik niyetinin sosyal zekânın bir alt boyutu olan sosyal bilgi süreci tarafından ne düzeyde açıklanabildiğini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda, sosyal bilgi sürecinin girişimcilik niyetini açıklama düzeyinin %4,6 olduğu görülmüştür. Sosyal farkındalık alt boyutu ile girişimcilik niyeti arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilemediğinden ilgili araştırma hipotezi (H2) ret edilmiştir. Yaşam doyumunun sosyal bilgi süreci açısından ne düzeyde açıklanabildiğini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda ise sosyal bilgi sürecinin yaşam doyumunu açıklama düzeyi %5,2 olarak tespit edilmiştir. Yine sosyal farkındalık alt boyutu ile yaşam doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığından araştırmanın ilgili hipotezi (H4) ret edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık düzeylerinin, girişimcilik niyeti ve yaşam doyumunu algıları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla kurulan 4 araştırma hipotezinin kabul ve ret durumları ile araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırılması Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10. Hipotezlerin Test Edilmesi Amacıyla Yapılan Korelasyon ve Regresyon Analizlerine İlişkin Sonuçlar ve Benzer Çalışma Sonuçları

	Hipotezler	Sonuç	Benzer Çalışma Sonuçları
1	Sosyal bilgi süreci girişimcilik niyetini anlamlı ve pozitif yönde etkiler	Kabul	(+) Aykol ve Yener (2009) (+) Kahya ve Ceylan (2017) (+) Pekkan ve Sisman (2020)
2	Sosyal farkındalık girişimcilik niyetini anlamlı ve pozitif yönde etkiler	Red	(-) Aykol ve Yener (2009) (-) Kahya ve Ceylan (2017) (+) Pekkan ve Sisman (2020)

3	Sosyal bilgi süreci yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif yönde etkiler	Kabul	(+) Honarmand vd., (2014) (+) Doğan ve Eryılmaz (2014) (+) Khan ve Bhat (2017)
4	Sosyal farkındalık yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif yönde etkiler	Red	(-) Honarmand vd., (2014) (-) Doğan ve Eryılmaz (2014) (+) Khan ve Bhat (2017)

Araştırma sonucunda ortaya çıkarılan bulgulara göre sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal bilgi süreci girişimcilik niyetini ve yaşam doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, sosyal bilgi sürecine sahip öğrencilerin daha fazla girişimcilik niyetine ve daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğu söylenebilir. Sosyal farkındalık algı düzeyinin öğrencilerin girişimcilik niyetleri ve yaşam doyumları ile anlamlı bir ilişki içerisinde bulunmadığını gösteren araştırma bulgusu ise tartışmaya açık bir bulgudur. Normalde sosyal farkındalığı yüksek bireylerin girişimcilik niyetlerinin ve yaşam doyumlarının da yüksek olması beklenir. Bu bağlamda, bu araştırma sonucu sorgulayan yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmanın en büyük kısıtı, yalnızca bir üniversite öğrencilerinden veri toplanıp farklı üniversitelerin öğrencilerinden veri toplanmadığından bulguların genellenememesidir. Araştırmada yer alan öğrenciler Akdeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinde eğitim görmektedir. Türkiye’de eğitim veren diğer üniversitelerdeki veya sosyo-kültürel ve demografik açıdan farklılık gösteren ülkelerdeki öğrenciler farklı algılara sahip olabilir. Bu durum araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Bu nedenle gelecekte yapılacak diğer araştırmalarda, yurtdışında ve Türkiye’de eğitim veren farklı üniversite öğrencilerinin örnekleme dahil edilmesi araştırma sonuçlarının genelleştirilebilmesi açısından önerilmektedir.

Bir başka konu ise araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördüğü bölüm ve sınıfının araştırmada önemli olduğudur. Bu bağlamda araştırmanın son sınıf İİBF öğrencileri üzerinde yapılması ayrıca bir kısıt oluşturmaktadır. Bu nedenle üniversitelerin farklı bölümlerinde eğitim gören öğrencileri örneklem olarak bir araştırmanın yapılması da tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

Akandere, M., Meryem, A. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 23-32.

- Aminpoor, H. (2013). Relationship between social intelligence and happiness in Payame Noor University students. *Annals of Biological Research*, 4(5), 165-168.
- Appleton, S. and Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, 36(11), 2325-2340.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2008.04.009>
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Aykol, S. ve Yener, M. (2009, September 10-11). *The Impact of Social Intelligence and Sense of Humor on Entrepreneurial Intention: Evidence from Turkey* [Paper presentation]. In Proceedings of the 4th European Conference on Entrepreneurship and Innovation: ECIE, Belgium.
<https://academic-conferences.org/2-proceedings.htm>
- Bakan, İ. ve Güler, B. (2017). Duygusal zekânın, yaşam doyumunu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.399210>
- Bakan, İ., Ergün, K. ve Güler, B. (2017). Örgütsel demokrasi algısının çalışanların iç girişimcilik performansına etkileri: Marmaris'teki otel işletmelerinde bir alan araştırması. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(14), 115-138.
- Balaban, Ö., ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya üniversitesi İİBF örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133-147.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Barutçu, E. ve İrmiş, A. (2012). Öğrencilerin kendilerini girişimci bir kişiliğe sahip görmelerini ve iş kurma niyetlerini etkileyen faktörler: bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 1-25.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.

- Başol, O., Dursun, S. ve Aytaç, S. (2011). Kişiliğin girişimcilik niyeti üzerine etkisi: üniversiteli gençler üzerine bir uygulama. "İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 13(4), 7-22.
- Behlau, S. (2010). *Life satisfaction: A study of undergraduate and graduate students* [Theses of Master, The Graduate School at Rowan University].
Research Direct. <https://rdw.rowan.edu/etd/36>
- Bingham, W. V. (1937). *Aptitudes and aptitude testing*. Harper & Brothers, New York.
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of management Review*, 13(3), 442-453.
<https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306970>
- Bümen, T. N. (2004). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. 2. Baskı. Pegem A Yayıncılık.
- Cummins, R. A. (1998). The second approximation to an international standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, 43(3), 307-334.
<https://doi.org/10.1023/A:1006831107052>
- Çelik, A., İnce, M. ve Bozyiğit, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini etkileyen ailesel faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 113-124.
- Çetin, O. ve Taşdemir, Ö. (2017). Girişimcilik kapasitesi ve bireysel yenilikçiliğin girişimcilik niyeti üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(3), 76-87.
- Çevik, N. K. ve Korkmaz, O. (2014). Türkiye’de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 126-145.
- Çiçek, R. ve Durna, U. (2012). Meslek idealleri ve girişimcilik niyetleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 17-31.
- Dastmalchian, A., Blyton, P. and Adamson, R. (2014). *The Climate of Workplace Relations (Routledge Revivals)*. Routledge.
- Dehdashti Lesani, M., Makvandi, B., Naderi, F. and Hafezi, F. (2020). Relationship of self-differentiation and social intelligence with happiness

by mediating role of difficulty in cognitive emotion regulation among female-headed households. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health Studies*, 7(3), 1-7. <https://doi.org/10.5812/mejrh.103840>

Demirel, E. T. ve Tikici, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin beyin baskınlık analizi ile değerlendirilmesi: İnönü üniversitesi İİBF işletme bölümü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 221-253.

Demirel, E. T., Düşükcan, M. ve Ölmez, M. (2011). Çoklu zekâ alanlarının girişimcilik davranışına etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 97-105.

Deniz, M. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(9), 1161-1170.

<https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.9.1161>

Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Houghton Mifflin.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E. and Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 419-436.

<https://doi.org/10.1177/0022022100031004001>

Doğan, T. ve Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 241-268.

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2014). The role of social intelligence in happiness. *Croatian Journal of Education: Hrvatski Časopis za Odgoj i Obrazovanje*, 16(3), 863-878.

Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.

- Durak, İ. (2018). Girişimcilik niyeti ile duygusal zekâ ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişki: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 281-297.
- Ebrahimpoor, H., Zahed, A. and Elyasi, A. (2013). The study of relationship between social intelligence and organizational performance (Case study: Ardabil regional water company's managers). *International Journal of Organizational Leadership*, 2(1), 1-10.
- Engle, R. L., Nikolay, D., Jose, V. G., Christopher, S., Servane, D., Irene, A., ... and Birgitta, W. (2008). Entrepreneurial intent: A twelve-country evaluation of Ajzenâ€™s model. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(1), 36-52.
- Ferrante, F. (2005). Revealing entrepreneurial talent. *Small Business Economics*, 25(2), 159-174. <https://doi.org/10.1007/s11187-003-6448-6>
- Ferreira, J. J., Raposo, M. L., Rodrigues, R. G., Dinis, A. and do Paço, A. (2012). A model of entrepreneurial intention: An application of the psychological and behavioral approaches. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 424-440.
<https://doi.org/10.1108/14626001211250144>
- Goldings, H. J. (1954). On the avowal and projection of happiness. *Journal of Personality*, 23, 30-47.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1954.tb02336.x>
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence*, Random House.
- Goleman, D. (2019). *Sosyal Zekâ İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi*. 8. Baskı, (Çev.: O. Deniztekin), Varlık Yayınları.
- Habib, S., Saleem, S. and Mahmood, Z. (2013). Development and validation of social intelligence scale for university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 65-83.
- Hair, F. J., Black, C. W., Babin, J. B. and Anderson, E. R. (2014). *Multivariate Data Analysis*. 7. Ed. Pearson Education Limited. Essex.
- Hisrich, R., Langan-Fox, J. and Grant, S. (2007). Entrepreneurship research and practice: a call to action for psychology. *American psychologist*, 62(6), 575. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.6.575>

Honarmand, M. M. Z., Naami, A. and Roshani, K. (2014). Surveying the Role of Social Intelligence and its Components in Life Satisfaction of Elderlies. *International Journal of Psychology and Behavioural Research*, 3(3), 192-197.

Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 207-225.

<https://doi.org/10.1023/A:1010075527517>

Işık, M. ve Çiçek, B. (2020). Planlı davranış teorisi perspektifinden girişimcilik niyeti üzerinde sosyal sermaye, öz yeterlilik ve öz saygının rolü. *Turkish Studies-Economics, Finance, Politics*, 15(1), 185-206.

Işık, M. (2019, Mayıs 2-5). *Üniversite İkliminin Girişimcilik Eğilimine Etkisi* [Sözlü sunum]. Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Kongresi, Şırnak. https://kongre.akademikiletisim.com/files/javs2019/javs_tam_metin_kitabi.pdf

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 4-15.

<https://doi.org/10.19128/turje.181078>

James, W. (1950). *The principles of psychology*, Vol. 2. New York.

Jan, M. and Masood, T. (2008). An assessment of life satisfaction among women. *Studies on Home and Community Science*, 2(1), 33-42.

<https://doi.org/10.1080/09737189.2008.11885250>

Joseph, C. and Lakshmi, S. S. (2010). Social Intelligence, a Key to Success. *IUP Journal Of Soft Skills*, 4(3), 15-21.

Kahya, C. ve İmamoğlu, İ. K. (2015). Ekonomi okuryazarlığının girişimcilik niyeti üzerindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 139-156.

Kahya, V. ve Ceylan, E. (2017). The effect of interpersonal intelligence levels on the entrepreneurship potential: a research on university students. *PressAcademia Procedia*, 3(1), 867-874.

<https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2017.667>

- Kalkan, A. (2011). Kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolünün girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 189-206.
- Kellermanns, F. W. and Eddleston, K. A. (2006). Corporate entrepreneurship in family firms: A family perspective. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(6), 809-830.
- <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2006.00153.x>
- Keser, A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4(1), 77-95.
- Khan, T. and Bhat, S. (2017). Social intelligence, life satisfaction and depressive symptoms among adult women. *International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 35-40.
- Kihlstrom, F. J. and Cantor, N. (2011). Social Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 564–581). Cambridge University Press.
- Kosmitzki, C. and John, O. P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15(1), 11-23.
- [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90037-4](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90037-4)
- Legg, S. and Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. *Frontiers in Artificial Intelligence and applications*, 157(17), 1-11.
- Lorenz, E. H. (1992). Trust and the flexible firm: international comparisons. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 31(3), 455-472.
- <https://doi.org/10.1111/j.1468-232X.1992.tb00320.x>
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of educational psychology*, 78(1), 52-58. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>
- Matheny, K. B., Curlette, W. L., Aysan, F., Herrington, A., Gfroerer, C. A., Thompson, D. and Hamarat, E. (2002). Coping resources, perceived stress, and life satisfaction among Turkish and American university students. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 81-97.

<https://doi.org/10.1023/A:1014902719664>

Mueller, S. L. and Dato-On, M. C. (2008). Gender-role orientation as a determinant of entrepreneurial self-efficacy. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 13(01), 3-20.

<https://doi.org/10.1142/S108494670800082X>

Mueller, S. L. and Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 51-75.

[https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00039-7)

Naktiyok, A. ve Timuroğlu, M. K. (2009). Öğrencilerin motivasyonel değerlerinin girişimcilik niyetleri üzerine etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 85-103.

Neuringer, C. (1991). The social intelligence of acting students. *The Journal of Psychology*, 125(5), 549-556.

<https://doi.org/10.1080/00223980.1991.10543319>

Orlik, P. (1978). Soziale intelligenz [Social intelligence]. *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik [Handbook of Pedagogical Diagnostics]*, 341-354.

Özdevecioğlu, M. (2004). Sosyal destek ve yaşam tatmininin mesleki stres üzerindeki etkileri: Kayseri’de faaliyet gösteren işletme sahipleri ile bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 209-233.

Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. (2007). Kariyer bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş-aile çatışmasının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (28), 1-20.

Özgür, G., Babacan Gümüüş, A. ve Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.

Özler, N. D. E., Giderler, C. ve Baran, H. (2017). Öz yeterlilik ve kontrol odağının bireylerin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 736-747.

Parales-Quenza, C. J. (2006). Astuteness, Trust, and Social Intelligence. Journal for the theory of social behaviour. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 36(1), 39-56.

<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2006.00295.x>

Parlak, K. (2013). Girişimci kişilik özelliklerine sahip olmak ile kendini ve başkalarını tanıma (içsel ve sosyal) zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IZU Social Sciences Journal*, 2(3), 55-64.

Pekkan, N. U. ve Sisman, G. (2020). Predicting the entrepreneurial intention: a moderated mediation model. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 19(3), 217-235.

<https://doi.org/10.1504/IJMED.2020.108712>

Rashid, U. K., Nik Mat, N. K., Ma'rof, R. A., Nasuredin, J., Sanita, F. and Mohamed Isa, M. F. (2012). Entrepreneurial intentions among technical students. American Journal of Economics. *American Journal of Economics*, Special Issue, 73-76.

<https://doi.org/10.5923/j.economics.20120001.17>

Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Schmitt, N. and Pulakos, E. D. (1985). Predicting job satisfaction from life satisfaction: Is there a general satisfaction factor?. *International Journal of Psychology*, 20(2), 155-167.

<https://doi.org/10.1080/00207598508247729>

Sciascia, S. and De Vita, R. (2004). *The development of entrepreneurship research*. Università Carlo Cattaneo.

Siedlecki, K. L., Tucker-Drob, E. M., Oishi, S. and Salhouse, T. A. (2008). Life satisfaction across adulthood: Different determinants at different ages?. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 153-164.

<https://doi.org/10.1080/17439760701834602>

- Silvera, D., Martinussen, M. and Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313-319.
- <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00242>
- Sousa, L. and Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender Vol. 2, 667-676.
- Spatar, H. M. (1995). Zekâ testlerinin serüveni. *Bilim ve Ütopya*, 10(16), 6-9.
- Stevenson, B. and Wolfers, J. (2013). Subjective well-being and income: Is there any evidence of satiation?. *American Economic Review*, 103(3), 598-604.
- <https://doi.org/10.1257/aer.103.3.598>
- Şeşen, H. ve Basım, H. N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: Spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12, 21-28.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*. 140, 227-235.
- Thorndike, R. L. and Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275-285.
- <https://doi.org/10.1037/h0053850>
- Timuroğlu, M. K. ve Akpunar, E. N. (2017). Duygusal zekânın girişimcilik niyeti üzerine etkisi. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 31(4), 875-894.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal zekâ mizah tarzı ve yaşam doyumunu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*, 4. Baskı, Detay Yayıncılık.
- Uslan, Y. U. (2016). Public employee'job satisfaction, life satisfaction and burnout levels' assessment by some socia-demographic factors Kamu çalışanlarının iş doyumunu, yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı

- sosyo-demografik unsurlara göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3354-3372.
- Uyguç, N., Arbak, Y., Duygulu, E. ve Çıraklar, N. H. (1998). İş ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin üç temel varsayım altında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 193-204.
- Hülya, U., Buran, A. Ç. ve Beydilli, E. T. (2017). Sosyal zekânın girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Siyaset Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 1-13.
<https://doi.org/10.25272/j.2147-7035.2017.5.5.01>
- Veenhoven, R. (1996). The study of life-satisfaction. *Eötvös University Press*, 11-48.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 1-39. <https://doi.org/10.1023/A:1010072010360>
- Walker, R. E. and Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33(3), 839-864.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1973.33.3.839>
- Wawra, D. (2009). Social intelligence: The key to intercultural communication. *European Journal of English Studies*, 13(2), 163-177.
<https://doi.org/10.1080/13825570902907193>
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim-öğretimde çoklu teorisi ve uygulamaları*, 3. Baskı, Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yıldırım, F., Naktiyok, S. ve Kula, M. E. (2016). Tükenmişlik düzeyinin girişimcilik niyeti üzerine etkisi. *İşletme Araştırma Dergisi*, 8, 15-33.
- Yılmaz, G., Keser, A. ve Yorgun, S. (2010). Konaklama işletmelerinde çalışan sendika üyelerinin iş ve yaşam doyumunu belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 6(1), 87-107.
- Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Bouranta, N., Dewett, T. and Moustakis, V. S. (2009). On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 15(6), 595-618.

İ.Bakan-H.Amırlı Girişimcilik Niyeti ve Yaşam Doyumunun...

İnternet Kaynakları

Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ) Örneğinde Bölgesel İşbirliği Örgütlerinin Etkileri ve Akdeniz Üzerine Değerlendirme ¹

Selahaddin BAKAN

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü
selahaddin.bakan@inonu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2444-7929>

Mehmet Emin GÜVEN

Arş. Gör., İnönü Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü
mehmetemin.guven@inonu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9863-5212>

Öz

Ekonomik işbirliği örgütlerinin, üye ülkelere sağladığı siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel işbirliği alanlarının üye ülkeler arasındaki ilişkileri desteklemeye ve sürdürmeye yönelik katkıları, bölgesel ve küresel çapta önemli etkiler yaratmakta ve olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, Türkiye'nin girişimleri sonucu kurulan Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün kuruluşu, amaçları ve hedefleri göz önünde bulundurulmuştur. Ülkelerin örgüte üyelik durumlarının, üye ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi ve sosyal ilişkiler üzerine olan etkileri ve örgütün bölgesel sorunların çözümüne yönelik yaptığı katkılar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada, Türkiye'nin gerçekleştirilmesinde aktif rol üstlenerek katkıda bulunabileceği ve Akdeniz'e kıyaslı olan ülkelerle oluşturulacak bir Akdeniz işbirliği örgütünün, yakın dönemde yaşanan gelişmelerle birlikte bölgesel ve küresel aktörlerin doğrudan hedefi haline gelen, Akdeniz Havzası'nda bölge ülkelerinin ilişkileri üzerinde meydana getireceği düzenleyici etkiler ve bölgesel sorunların çözümüne ilişkin sağlayacağı katkılar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 04.12.2020 / 13.03.2021

Künye Bilgisi: Bakan, S. ve Güven, M. E. (2021). Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ) örneğinde bölgesel işbirliği örgütlerinin etkileri ve Akdeniz üzerine değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 528-557. DOI: 10.33437/ksusbd.835867

Anahtar Kelimeler: Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ), Bölgesel İşbirlikleri, Karadeniz, Akdeniz.

The Effects of Regional Cooperation Organizations in the Case of Black Sea Economic Cooperation (BSEC) and an Evaluation on the Mediterranean

Abstract

Economic Cooperation Organization member states that provide political, economic, social and cultural cooperation relations between member states and to continue to support the contribution, creating positive results and produces important effects on regional and global scale. In this context, in this study, Black Sea Economic Cooperation Organization's -established as a result of Turkey's initiatives- goals and aims are taken into consideration. The effects of the membership status of the states to the organization on the economic, political and social relations between the member states and the contributions of the organization to the solution of regional problems were tried to be evaluated. Also in the study, contribute by taking an active role in the realization of Turkey and the southern Mediterranean states to be created with a Mediterranean cooperation for the organization, together with the recent developments, regional and global actors in the Mediterranean basin, which has become the direct target of the regulatory effects on the relations of the regional states will bring and we tried to evaluate the contributions that would provide for the solution of regional problems.

Keywords: The Black Sea Economic Cooperation (BSEC), Regional Cooperation, Black Sea, Mediterranean

GİRİŞ

Bölgesel işbirliklerinin uluslararası ilişkileri düzenleyici etkileri yadsınmaz bir gerçeklik olarak önümüzde durmaktadır. Ekonomi temelli olarak gerçekleştirilen bölgesel işbirlikleri, üye ülkelerin karşılıklı olarak ticari ilişkilerine katkı sağlarken aynı zamanda üye ülkelerin siyasi, sosyal ve güvenlik, ilişkileri üzerinde şekillendirici bir etkiye sahiptir. Bölgesel işbirliklerinin sağladığı avantajlar açısından; meydana getirilen işbirliği bölgelerinin oluşturduğu barış ve güven ortamının, oluşabilecek çatışma ve gerilim alanlarını azaltması ve olası tehlikeleri asgari düzeye indirmesi konusunda önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan bölgesel işbirlikleri; bölge/üye ülkeler arasında yaşanacak olası siyasi, ekonomik ve sosyal sorunları önleyici bir etki alanı oluşturması, ülkelerin mevcut sorunlarını aşabilmesi açısından yeni fırsatlar

sunması ve bölgenin siyasi ve ekonomik huzuruna olumlu katkılar sağlaması noktasında önemli kazanımlar oluşturmaktadır.

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü, kurulduğu 1992 yılından itibaren coğrafi yakınlıkların belirlediği bir bölgesel ekonomik işbirliği örgütü olarak görev yapmaktadır. Coğrafi bakımdan Karadeniz'e kıyısı olan ülkeler arasında kurulmuş olan örgüt, Soğuk Savaş sonrası dönemde -özellikle Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra- bağımsızlıklarını yeni elde eden bölge ülkeleri arasında ortaya çıkabilecek bölgesel nitelikli sorunları önleme amacını da taşımıştır. Bölge ülkeleri arasında kurulacak bir ekonomik birliktelikle bu amacın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Ekonomi temelli birlikteliklerin ülkeler arası sorunların çözümünde etkili olmasının ve bölgesel huzur ve refahın gelişimine katkı sağlamasının örneklerini, bölgesel veya küresel olarak faaliyet gösteren yapılanmalarda görmek mümkündür. Örnek olarak ise büyük ölçekli bir ekonomik ve siyasi örgütlenme yapısına sahip olan Avrupa Birliği (AB) ve dünya çapında ekonomik ve siyasi saiklerle kurulmuş olan birçok farklı işbirliği örgütü gösterilebilir.

Bu çalışmada, Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ) kapsamında örgütün, üye devletleri arasındaki ilişkilere etkisi ve bölgesel refah ve huzura olan katkısı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bölgesel işbirliği örgütlerinin üye ülkeler arasındaki ilişkilere katkıları göz önünde bulundurularak, KEİ benzeri bir bölgesel ekonomik işbirliği örgütünün Akdeniz coğrafyasındaki varlığının; son zamanlarda Akdeniz'de -özellikle Doğu Akdeniz- yaşanan bölgesel sorunların önlenmesine yönelik bir çözüm aracı olmasının, aynı zamanda bölge ülkelerinin ekonomik, sosyal ve siyasi işbirlikleri oluşturmasının ve ülkelerin ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik sağlayabileceği katkılar ele alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

BÖLGESEL İŞBİRLİĞİ ÖRGÜTLERİ

Bölgesel işbirlikleri ülkelerin; siyasi, ekonomik, askeri, sosyal ve kültürel alanlarda kalkınmak, iyi ilişkiler geliştirmek ve küreselleşmenin de yarattığı imkanlardan faydalanarak küresel çapta etkinlik sahalarını artırmak ve genişletmek amacıyla kurmuş oldukları yapılanmalar olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan bölgesel işbirliği yapılanmalarının, küreselleşme ve bölgeselleşme olgularıyla yakın ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte dünya düzeninin iki kutuplu dünyadan tek kutuplu dünyaya evrilmesi, küreselleşmeyle beraber bölgeselleşme hareketlerini de meydana getirmiştir. Küreselleşme ve bölgeselleşme olgularını birbirlerine karşı zıt durumlar olarak gören yaklaşımlar olduğu gibi aynı zamanda bölgeselleşmenin küreselleşmeyle aynı doğrultuda olduğunu ve bir uluslararası ilişkiler şekli olduğunu iddia eden yaklaşımlar da mevcuttur (Karagül, 2014: 13).

Ancak küreselleşme ve bölgeselleşme arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman iki yaklaşımında doğruluk paylarının olduğu görülmektedir. Küreselleşme ve bölgeselleşme arasındaki ilişki aslında bu iki olgunun karşılıklı olarak birbirini besleyen süreçler olduğunu ortaya koymaktadır.

Küreselleşme süreci, meydana getirdiği değişim ve dönüşümlerle ulus devletlerin tek başlarına üstesinden gelemeyeceği siyasal, sosyal, ekonomik ve çevresel birçok yeni sorun ortaya çıkarmıştır. Bu sorunların çözüme kavuşturulması amacı, dünya genelinde birçok alanda uluslararası örgütlenmelerin ortaya çıkmasını, süreklilik kazanmasını ve güçlenmesini gerekli kılmıştır (Bakan ve Tuncel, 2012: 60). Bu durum bazı alanlarda küreselleşmenin devam etmesini sağlarken bazı alanlarda ise bölgeselleşme hareketlerini hızlandırmıştır. Aslında küreselleşme ve bölgeselleşme arasında karşıtlık ilişkisi var gibi görüle de bölgesel işbirliği hareketleriyle ekonomik ilişkilerin artması sonucu küreselleşme süreci doğal olarak gerçekleşmektedir (Karluk, 1995: 2). Bu açıdan küreselleşme sürecinin meydana getirdiği olumsuz etkilerin, ülkelerin oluşturdukları bölgeselleşme hareketleriyle bir taraftan kırılmaya ve aşılmaya çalışıldığı, diğer taraftan ise bu durumun küreselleşme sürecine katkıda bulunarak küreselleşmeye hız kazandırdığı söylenebilir.

Ülkeler tarafından meydana getirilen işbirliği örgütleri, küreselleşmenin de etkisiyle, iletişim ve ulaşımda yaşanan değişimlerle birlikte ülkelerin karşılıklı bağımlılık unsurlarının, dolayısıyla bağımlılık ilişkilerinin, çoğalmasına katkı sağlamış ve uluslararası ilişkilerin şekillenmesini önemli derecede etkilemiştir. Uluslararası ilişki düzeyinin yükselmesi ise ülkelerin karşılıklı faaliyet alanlarının çeşitlenmesini ve genişlemesini sağlamıştır. Bu durumun bölgesel işbirliği örgütlerine hem bölgesel hem de küresel açıdan -niteliksel değişiklikler göstermesi bakımından gelişimlerine ve niceliksel olarak ise sayılarındaki artışa-olumlu yansımaları olmuştur.

İkinci Dünya Savaşı sonrası, küreselleşmenin etkileriyle birlikte ülkelerin birbirleriyle olan ilişkilerinde bağımlılıklarının artmaya başladığı ve dünya genelinde ülkelerin bölgesel entegrasyon denemeleri yaptıkları görülmektedir. Küreselleşmeyle birlikte sınırların önemini ve etkisini yitirmeye başlaması, sorunların da tek bir ülkenin sorunu olamayacağını ve çözümünün de yine tek bir ülke tarafından gerçekleştirilemeyeceği gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu durum, ülkelerin birbirleriyle daha yakın ilişkiler geliştirebilecekleri ve işbirliği ve dayanışma alanlarını artırebilecekleri oluşumları, ekonomik birliktelikleri meydana getirmesinde etkili olmuştur (Şengül, 2009: 22).

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde bölgeselleşme hareketlerinin iki farklı dalga halinde meydana geldiğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. İlk bölgeselleşme dalgası olarak adlandırılan dönem, İkinci Dünya Savaşı sonrası

1950'lerden 1970'li yılların sonuna kadar dünya ekonomisinde yer almıştır. Bölgesel oluşumların ikinci dalgası ise 1980'li yıllarda oluşmaya başlamış ve 1990'lı yıllardan itibaren ise etkisi artarak devam etmiştir (Özer, 2005: 25). Bu bakımdan yeni bağımsızlığını elde etmiş devletlerin, bölgesel işbirlikleri ve girişim alanlarını, kendi kalkınmalarını teşvik edecek ve yoğunlaşan uluslararası rekabet ortamında kendilerine bir koruma alanı sağlayacak olan bir araç olarak gördükleri düşünülebilir (Heywood, 2014: 572).

Bağımsızlığını yeni elde etmiş devletlerin ve gelişmekte olan ülkelerin bölgesel işbirliklerine yönelik bu yaklaşımlarının altındaki amaçlarının ise düşük ekonomik performansları nedeniyle sanayileşmiş ülkelere olan ekonomik ve siyasi bağımsızlıklarını azaltmak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu ülkelerin ekonomik dezavantajlı durumlarını bölgesel bloklar aracılığıyla giderebilme düşüncesiyle hareket ettikleri ifade edilebilir. Bölgesel işbirliği yapılanmaları, üye devletlerinin üye olmayan devletlerle ilişkilerini sınırlayıcı, dışlayıcı bir üyelik sistemine sahip değildirler. Böylelikle bölgesel işbirliklerinin, yeni katılımlara ve yeni üyeliklere olanak sağladığı ve aynı zamanda üyelerinin de başka bölgesel işbirliklerine katılımlarına serbestlik tanıdığı görülmektedir (Özer, 2005: 29-30).

Bölgesel işbirliğine dayalı olarak kurulan uluslararası örgütlerin hedeflerine bakıldığı zaman ilk hedefleri; bölge içerisinde, ülkeler arasında işbirliğinin sağlanmasıyla beraber siyasi, ekonomik ve sosyal bir sinerji alanı oluşturmak ve diğer bölgesel ve küresel güçler karşısında rekabet ederek durabilecek güçlü bir yapılanma oluşturabilmektedir. İkinci hedeflerinin ise, bölgesel işbirliği örgütleriyle birlikte oluşturulacak yeni güç merkezleri aracılığıyla işbirliğine dahil olan ülkelerin küresel sistem üzerindeki çıkarlarını koruma ve devam ettirebilme alanları oluşturabilmek olduğu görülmektedir (Karagül, 2014: 13). Küreselleşmeyle beraber hızla genişleyen küresel sermaye akışları ve ulus ötesi üretim modellerine yönelik eğilimin artması, bağımsız ekonomik birimler olan devletleri sıkıntıya düşürmüş ve bu nedenle de bölgesel oluşumları ülkeler için daha cazip hale getirmiştir (Heywood, 2014: 574). Entegrasyon hareketleri, bölgesel işbirlikleri ve çok uluslu şirketler küreselleşmeyi kısmen de olsa frenlemektedir ancak diğer taraftan küreselleşmenin de ayakta kalmasını sağlamaktadır (Bakan, 2019: 28-29). Bu bakımdan, küreselleşmenin yarattığı etkilere karşı oluşturulan bölgeselleşme hareketlerinin aynı zamanda küreselleşmeyi yeniden üretmeye yönelik sonuçlar doğurduğunu da belirtmek gereklidir.

Küreselleşme, ülkelerin ekonomilerinin dünya piyasalarıyla bütünleştirilmesi ve tüm ekonomik kararların sermaye birikimine ilişkin değişkenlere göre alınması olarak değerlendirilebilir (Aslan, 2005: 6). Bu bakımdan küreselleşmenin, artan ekonomik bağımlılığı da ifade ettiği söylenebilir.

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

Bölgeselleşme ise genel anlamda coğrafi bir içeriğe sahip olsa da ülkelerin ekonomik, sosyal veya siyasi işbirliğinin sağlanması yoluyla fırsatlar yaratmasını amaçlamaktadır. Bölgesel işbirliklerinin ise temelde ekonomik olmak üzere siyasi ve sosyal entegrasyonun sağlanmasına yönelik girişimlerin sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Küreselleşmeyle birlikte artan bağımlılık ilişkileri, ülkeleri özellikle ekonomik entegrasyona yönelik işbirliğini gerçekleştirmeye yönelik bölgesel oluşumlar kurmaya yöneltmiştir. Ekonomik entegrasyon ise siyasi açıdan bağımsız olan devletleri ekonomik açıdan birbirlerine bağımlı hale getirmiştir (Şanlı, 2008: 14). Bölgesel işbirliklerinin oluşturduğu bağımlılık ilişkisi, üye devletler arasındaki ilişkinin ortaya çıkardığı katkı, bölgesel yararın toplamını oluşturmaktadır ve oluşan toplam fayda ise birliğe ve birliğe üye ülkelere fayda sağlamaktadır.

1989 yılında Berlin Duvarı'nın ve ardından 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla birlikte Soğuk Savaş döneminin sona ermesi, iki kutuplu dünya düzeni dönemini sonlandırmıştır. Blok yaklaşımı anlayışının bitişiyle birlikte küreselleşmenin de etkisiyle dünyada hızlı değişimler ve dönüşümler yaşanmaya başlamış, bloksuzluk/kutupsuzluk² anlayışı veya dönemi ön plana çıkmıştır. Bu açıdan AB, BM, IMF, OPEC, AGİT, KEİ, Dünya Bankası, Şangay İşbirliği, Arap Birliği, İslam İşbirliği Örgütü gibi birçok uluslararası örgüt ve çok uluslu şirket mevcut sistemin bloksuz/kutupsuz olarak nitelendirilmesinde etkili olmuştur. Bu oluşan bloksuz yeni uluslararası sistem ise 'Yeni Dünya Düzeni' olarak adlandırılmıştır (Arı, 2013: 171-174).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün (KEİ), dünyada yaşanan küreselleşme sürecinin etkileri içinde bölgesel düzeyde kurulmuş olduğu ve uluslararası bütünleşme yönünde ekonomik ve siyasi alanda yeniden yapılanma sürecinin bir ürünü olduğu söylenebilir (Özgöker ve Batı, 2017: 165).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü, Türkiye'nin öncülüğünde başlatılan girişimler sonucu 1992 yılında kurulmuş ekonomik temelli bölgesel nitelikli bir devletlerarası bölgesel işbirliği örgütüdür. Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü, üye ülkelerinin coğrafi sınırlarıyla birlikte yaklaşık 19,5 milyon km²lik toprak alanı ve sahip olduğu yaklaşık 350 milyon insan nüfusuyla önemli bir bölgeyi kapsamaktadır. Ayrıca KEİ üye ülkelerinin buldukları coğrafi konumları

² Bloksuzluk veya kutupsuzluk kavramı ilk defa Richard Haas tarafından kullanılmıştır. Kavram, yeni uluslararası sistemde bağımsız hareket etme kapasitesine sahip güçlerin var olduğunu, artık ülkelerin belli başlı ülkelerin etrafında toplanarak bloklar oluşturmadığını ifade etmektedir.

itibariyle önemli jeostratejik alanlara hâkim olması, önemli doğalgaz ve petrol rezervlerine sahip olması ve doğu-batı arasında önemli geçiş güzergahları -enerji nakil yolları- üzerinde bulunması, KEİ'nin önemini ve gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün (KEİ) fikir babası olarak emekli büyükelçi Şükrü Elekdağ gösterilebilir. Elekdağ, 1989 yılında yazdığı köşe yazılarında Türkiye'nin Ortadoğulu ve Avrupalı olduğu kadar aynı zamanda Asyalı, Kafkasyalı, Karadenizli ve Akdenizli bir ülke olduğunu belirtmiş ve gerçekleştirilebilecek bölgesel işbirliklerinin Türkiye'ye yeni olanaklar sağlayacağını öne sürmüştür. Soğuk Savaş sonrası oluşan şartların jeopolitiği ise Karadeniz'de böylesi bir işbirliğini geliştirebilme imkânı sunmuştur (Altıntaş, 2006: 640-641). Nitekim Elekdağ'ın önerisini Karadeniz Ekonomik İşbirliği projesi olarak hayata geçiren ise Türkiye'de 1980'den itibaren uygulanmaya başlayan liberal ekonomi politikaların da öncüsü olan 8. Cumhurbaşkanı Turgut Özal olmuştur (Çağırın, 2000: 6).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün (KEİ) kurulması düşüncesinin altında, 1980'li yıllarda Sovyetler Birliği'nin temel gıda ve ana tüketim mallarına olan ihtiyacının ve Türkiye'nin de enerjiye olan ihtiyacının karşılıklı olarak işbirliği çerçevesinde karşılanması fikri yatmaktadır. Bu fikir, daha sonra Bulgaristan ve Romanya'nın da katılımıyla birlikte bölgesel işbirliği zemininde şekillenmeye ve uygulanmaya başlamıştır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2020).

Enerji kaynakları ve hammadde yönünden zengin rezervlere sahip olan Sovyetler Birliği, harcamalarını daha çok savunma ve uzay sanayii alanlarına yönelik yaparken, temel gıda ve tüketim malları başta olmak üzere insani yatırımlara aynı düzeyde hassasiyet göstermemiştir. Türkiye ise Batı'ya pazarlamada güçlük çektiği ve Sovyetler Birliği'nin en çok ihtiyaç duyduğu alan olan temel gıda ve tüketim malları konusunda önemli bir avantaja sahiptir. Bu bakımdan hızlı bir sanayileşme dönemine giren Türkiye, Sovyetler Birliği'nin enerji kaynaklarına ve hammaddelerine ihtiyaç duyarken, Sovyetler Birliği ise Türkiye'nin üretiminde güçlü olduğu gıda ve tüketim mallarına ihtiyaç duymaktaydı. Ayrıca ilişkilerin geliştirilmesi bakımından Sovyetler Birliği'nde bulunan Türk Cumhuriyetleri'nin varlığı bu ilişkide olumlu bir etken olmuştur (Karagül, 2014: 145-146). Diğer taraftan bu dönemde Türkiye'de, dış politikada ekonomiyi önceleyen bir hükümetin başta olması ve dışa açık ekonomi politikalarının izlenmesi, Türkiye'nin böyle bir girişime öncülük edebilmesinde önemli katkılar sağlamıştır (Çağırın, 2000: 6). Bu bakımdan mevcut siyasi durumun, yaşanan gelişmelerin ve karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin geliştirilmesinin, Türkiye ile Karadeniz'e kıyısı olan ülkeler arasında kurulacak olan ekonomi temelli bölgesel işbirliği ve bütünleşme alanı için uygun ortamı oluşturduğu söylenebilir.

Kuruluş aşamasında KEİ'nin temel amacının, Karadeniz kıyılarına sınırı olan ülkeler arasında aşamalı olarak gerçekleşmesi planlanan bir serbest ticaret bölgesi oluşturma fikri olmuş olsa da ilerleyen süreçte ülkeler arasında gerçekleştirilen zirveler ve toplantılar sonrası örgütün ekonomik işbirliği kapsamında değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır.

KEİ'nin Kuruluşu ve Amaçları

Karadeniz Havzası'nda bulunan ülkeler arasında işbirliği arayışlarına yönelik ilk adımlar, 1990 yılının Ağustos ayında Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı tarafından atılmıştır. Bu adımlar sonrası yapılan ön mutabakatlar çerçevesinde ülkeler arasında ilk toplantı, 19/21 Aralık 1990 tarihlerinde Ankara'da düzenlenmiştir. Toplantıya, Türkiye, Sovyetler Birliği, Bulgaristan ve Romanya delegelerinin yanı sıra, Sovyetler Birliği'nin heyeti içinde yer alan Azerbaycan, Moldova, Gürcistan ve Ermenistan dışişleri bakan yardımcıları katılmıştır. Toplantıda; Türkiye tarafından hazırlanan, işbirliği önerisini içeren ve temel prensipleri kapsayan taslak üzerinde çalışılmış, sonuç bildirisinde ise Karadeniz Ekonomik İşbirliği'nin (*The Black Sea Economic Cooperation-BSEC*) kurulması yönünde anlaşmaya varılmıştır (Altıntaş, 2006: 641). Bu toplantıyı sırasıyla 12/23 Mart 1991 tarihleri arasında Bükreş'te, 23/24 Nisan 1991 tarihleri arasında Sofya'da ve 11/12 Temmuz 1991 tarihleri arasında Moskova'da düzenlenen toplantılar izlemiştir (Özgöker ve Batı, 2017: 166).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği, 25 Haziran 1992 tarihinde Türkiye'nin girişimleri sonucu toplanan ve İstanbul Zirvesi'nde yayımlanan deklarasyon ile kurulmuştur. Zirve toplantısına katılan ülkelerin devlet başkanları tarafından deklarasyon imzalanmış ve resmen işlerlik kazandırılmıştır (Karluk, 1995: 387).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği'nin diğer zirvesi ise 5 Haziran 1998'de Ukrayna'nın Yalta şehrinde düzenlenmiştir. Bu zirvede daha önceki zirvelerde ele alınan konular tekrar ele alınmış, kurumsal bir yapı kazandırılmak adına ilgili alt kurumlar ve birimlere havale edilmiştir. Daha öncesinde Moskova zirvesinde ele alınan ve Karadeniz Ekonomik İşbirliği'nin hukuki ve kurumsal yapısının güçlendirilmesi ve işbirliğinin artırılması için bir örgüte dönüştürülmesi fikri, bu zirvede karara bağlanmış ve resmen bölgesel bir örgüt (Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü) halini almıştır (Çağırın, 2000: 16-17). KEİ'nin nihai olarak bir örgüt haline gelmesi; uluslararası platformlarda daha fazla tanınmasını, temsil imkânı bulmasını ve KEİ bünyesinde yürütülmesi planlanan projeler için gerekli yardımların ve desteklerin uluslararası mali kuruluşlardan sağlanmasını kolaylaştırması bakımından önem arz etmektedir (Altıntaş, 2006: 643).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü; Arnavutluk, Azerbaycan, Bulgaristan, Ermenistan, Gürcistan, Moldova, Romanya, Rusya Federasyonu, Sırbistan, Türkiye, Ukrayna ve Yunanistan olmak üzere üye konumunda bulunan devletler

tarafından teşkil edilmektedir. 2004 yılında itibaren Sırbistan'ın katılımıyla birlikte örgütteki üye devlet sayısı 12'ye ulaşmıştır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2020). KEİ'nin üyelerine bakıldığı zaman üye ülkelerin Karadeniz'e sınır veya Karadeniz Havzası'na yakın ülkeler tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca üye ülkeler arasında Türkiye ve Yunanistan dışındaki ülkelerin hepsinin eski Doğu Bloğu'nu oluşturan ülkeler tarafından meydana getirildiği de görülmektedir (Çelik, 2005: 439).

Türkiye, Azerbaycan, Ermenistan, Gürcistan, Moldova, Rusya Federasyonu, Ukrayna, Bulgaristan ve Romanya kurucu üye ülkeler konumundaki ülkelerdir (BSEC, 2020). ABD, AB Komisyonu, Almanya, Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Hırvatistan, İsrail, Mısır, Polonya, Slovakya ve Tunus ise gözlemci ülkeler konumundadırlar (Engin, 2016: 89).

KEİ, kurulduğu dönemde içinde bulunduğu konjonktürden dolayı ilk olarak siyasal yumuşamayı hedeflemiştir. Bu nedenledir ki; örgüt ilk maddesinde barış ve insan haklarına ilişkin vurgu yaparak bunun sağlanmasına yönelik bir ortam oluşturmayı hedeflemiş, Helsinki Nihai Senedi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (AGİK) ve Paris Şartı'na atıflarda bulunularak temel bir amaç belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci maddesinde ise bu amaç, bireysel ve toplumsal alana indirilerek siyasi ve ekonomik refahın bütünleştirilmesi konuları odak noktası yapılmıştır. Üçüncü maddesinde coğrafi yakınlığın sağladığı avantajlara, dördüncü maddesinde ise, Karadeniz merkezli bir çevre politikasına dikkat çekilmiştir. Beşinci ve altıncı maddelerinde geniş bir ekonomik alanda ekonomik bütünleşmeyi hedefleyecek ve gerçekleştirecek amaçlar ele alınmıştır. Devam eden maddelerde ise iktisadi alana ve ilişkilere ağırlık verilmiştir (Ertürk, 1993: 241-242). Bu bakımdan, ortaya konan maddeler ve ilkeler açısından, KEİ'nin diğer benzer oluşumlara karşı meydana getirilmiş bir yapılanma olmadığı görülmektedir. Aksine amacının Avrupa'daki gelişmelere benzer bir süreci kendisinin de gerçekleştirerek benzer bir uyumu yakalama çabası içinde olduğu söylenebilir (Çağırın, 2000: 7).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün temel amaçlarına bakıldığı zaman;

- Üye ülkelerin birbirlerine olan coğrafi yakınlıkları göz önünde bulundurularak, üye ülkelerin ekonomilerinin birbirlerini tamamlayıcı özelliklerinden yararlanmasını sağlamak.
- Ekonomik, ticaret, bilimsel ve teknolojik işbirlikleri oluşturmak ve geliştirmek.
- Karadeniz Havzası'nda siyasi bir bütünleşmeden ziyade ülkeler arası dostluk ilişkilerinin geliştirilerek, Karadeniz'in bir barış ve refah bölgesi haline getirilmesini sağlamak.

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

- Kısa dönemde bölge ülkeleriyle uygun işbirliği ortamının kurulması ve mal ve hizmet ticaretinin geliştirilmesi.
- Uzun dönemde ise kişilerin, sermayenin, malların ve hizmetlerin serbest dolaşımının sağlanması,

olduğu söylenebilir.³

KEİ amaçları doğrultusunda ele alındığında dönemsel olarak kısa vadede; üye ülkelerin bölge ülkeleriyle olan işbirliğinin sağlanması için uygun ortamın hazırlanmasını, üye ülkeler arasında mal ve hizmet ticaretinin geliştirilmesini ve sınır ve kıyı ticaretinin canlandırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olarak gümrük ve vize kolaylıklarının sağlanması, ulaşım ve iletişim alanlarında işbirliklerinin oluşturulmasını hedeflemektedir. Uzun vadede ise, üye ülkeler arasında mevcut ekonomik ilişkilerin daha da geliştirilmesi amacıyla dört temel özgürlük kapsamında kişilerin, sermayenin, malların ve hizmetlerin serbest dolaşımının sağlanacağı serbest ticaret bölgesinin kurulmasını hedeflemektedir (Duran, 2004: 9). KEİ'nin daha uzun dönemdeki hedeflerine bakıldığında ise bölgede Avrupa Birliği'ne (AB) benzer bir yapıyı tesis etmek olduğu söylenebilir (Karagül, 2014: 147). Bu doğrultuda KEİ'nin kuruluş amacının, üyesi olan bölge ülkeleri arasında ticaretin geliştirilmesi ve ekonominin canlandırılması olduğu ve üye ülkelerin refah düzeylerinin yükseltilmesine katkıda bulunurken aynı zamanda bölgenin de kalkınmasının sağlanması olduğu söylenebilir.

KEİ'nin Gelişimi

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün gelişim sürecinde, örgütün kurumsallaşma süreçlerine katkıda bulunacak organlar kurulmuştur. Bu çerçevede üye ülkeler arasında ve diğer bölge ülkeleriyle ilişkilerin kurulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesine yönelik olarak üye devletlerin hükümetlerini, iş ve finans çevrelerini içine alacak şekilde geniş bir organizasyon yapısı oluşturulmuştur. Yapıyı meydana getiren organlar, örgüt içi ilişkilerin düzenlenmesinde ve işlerin yürütülmesinde etkili mekanizmalar olarak görev yaparken, aynı zamanda örgütün organizasyon niteliği kazanmasında ve kurumsal yapısının şekillenmesinde etkili olmaktadır.

1998 yılında toplanan zirve sonrası örgüt niteliği kazanan KEİ'nin yapısında daha öncesinde faaliyetlerine devam eden birçok organ bulunmaktadır. Bu

³ Detaylı bilgi için bkz., BSEC (2020), Organization of the Black Sea Economic Cooperation: <http://www.bsec-organization.org/areas-of-cooperation>
T.C. Dışişleri Bakanlığı (2020), T.C. Dışişleri Bakanlığı, Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ): www.mfa.gov.tr/karadeniz-ekonomik-isbirligi-orgutu_kei_.tr.mfa

bakımdan KEİ'nin kurumsallaşma sürecinin ilk adımları, işbirliği girişimlerinin başladığı İstanbul Zirvesi'ne kadar uzanmaktadır. 1992 yılında gerçekleştirilen İstanbul Zirvesi'nde, KEİ'nin başlangıçta kurumsal yapısının esnekliğine önem gösterilmiş ve bu nedenle de örgüt kelimesinden özellikle imtina edilmiştir. Bu düşünceyle, üye ülkelerin dışişleri bakanlarının katılımıyla oluşturulan ilk daimî organ "Dışişleri Bakanları Toplantısı" olarak isimlendirilmiştir. Daha sonra KEİ'nin örgüt statüsüne kavuşmasıyla birlikte "Dışişleri Bakanları Konseyi" adını almıştır (Çağırın, 2000: 17-18). Bununla birlikte üyelerin ortak kararlarıyla çalışacak olan ve zamanlardan oluşan daimî ve geçici çalışma grupları oluşturulması kararları da alınmıştır (Karagül, 2014: 148).

Dışişleri Bakanları Konseyi/Toplantısı, örgütün en yüksek karar alma organıdır. Altı ayda bir olmak şartıyla yılda iki kez toplanmaktadır ve konseyin ilk iki dönem başkanlığını Türkiye yapmıştır. Daha sonraki başkanlık dönemlerinde ise alfabetik sıra takip edilmiştir. Dışişleri Bakanları Konseyi; KEİ'nin işleyişi, alt organların oluşturulması ve çalışmalarının yönlendirilmesi, alınan kararların değerlendirilmesi, gözlemci ülke statüsünün belirlenmesi ve iç tüzüğün değiştirilmesi ve kabul edilmesi konularında yetkilidir (Özgöker ve Batı, 2017: 169). Dışişleri Bakanları Konseyi, KEİ bünyesinde sürdürülmekte olan faaliyetlerin değerlendirilmesi ve çalışma gruplarından alınan kararların onaylanması amacıyla ilk toplantısını 10/12 Aralık 1992 tarihinde Antalya'da düzenlemiştir. Bu toplantı sonrası "Uluslararası Daimî Sekretarya" kurulması kararlaştırılmıştır. Sekretaryanın kurulması, KEİ'nin kalıcı bir nitelik kazanması bakımından önemli bir yere sahiptir (Karluk, 1995: 388).

1992 yılında İstanbul Zirvesi'nde gündeme gelen diğer organ ise "Karadeniz Ticaret ve Kalkınma Bankası"dır. Birçok alanda faaliyet sürdürmeyi amaçlayan KEİ, finansal alanda göstereceği faaliyet alanı için gerekli kurumsal alt yapıyı oluşturmuştur. Karadeniz Ticaret ve Kalkınma Bankası (KTKB), 30 Haziran 1994 tarihinde Tiflis'te yapılan KEİ Dışişleri Bakanları 4. Toplantısı'nda taraflarca imzalanmış, Türkiye tarafından 1996 tarihli kanunla onaylanarak kurulmuş ve bankanın genel merkezi Selanik şehrinde açılmıştır (Karagül, 2014: 149). Bankanın başkanlığını Türkiye, yardımcılığını ise Bulgaristan üstlenmiştir ve bu süreler 4 yıl ile sınırlandırılmıştır (Altıntaş, 2006: 650).

Bölgede yatırımları ve ticari faaliyetleri finanse edecek bir yapı olarak kurulan KTKB, kâr amacı gütmemekle birlikte ortak bölgesel projeleri destekleyerek üye devletlere gerekli parasal yardımlar yapmayı ve bölge ülkelerinin kalkınmalarını sağlamak için ucuz krediler tedarik etmeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan KTKB'nin üyeleri, KEİ üye ülke temsilcileri, uluslararası finans ve banka kuruluşlarından oluşmaktadır (Özgöker ve Batı, 2017: 171). Yaklaşık 3,5 milyar Euro sermayesiyle Karadeniz Ticaret ve Kalkınma Bankası, üye ülkelerdeki hem kamu hem de özel işletmeleri destekleyen kalkınma projeleri için ticaret ve proje

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

finansmanlarını, garantiler ve eşitlikler sağlayarak ekonomik kalkınma ve bölgesel işbirliğini desteklemektedir (BSEC, 2020).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün bir diğer önemli organı "Karadeniz Ekonomik İşbirliği Parlamenter Asamblesi" (KEİPA)'dir. 26 Şubat 1993 tarihinde Yunanistan ve Bulgaristan dışındaki⁴ KEİ üyesi ülkelerin katılımlarıyla oluşturulmuştur (Çağırın, 2000: 46). KEİ üyesi ülkelerin hükümet başkanları zirvelerinde ve Dışişleri Bakanları Konseyi'nde aldıkları kararların uygulanabilirliğini sağlayacak yasal düzenlemeleri yapmak, KEİ'nin amaç, hedef ve ülkülerinin üye devletlerin halklarına benimsetmek, parlamenter demokrasinin gelişimine katkıda bulunmak ve uluslararası kuruluşlarla KEİ üyesi ülkeler arasındaki işbirliğinin ve ilişkilerin geliştirilmesi, KEİPA'nın amaçları arasında yer almaktadır (Alkan, 2006: 30).

KEİPA'nın aldığı kararların bağlayıcı yasama yetkisi bulunmamaktadır. Bu bakımdan yaptığı düzenlemeler tavsiye niteliğindedir (Şengül, 2009: 41). Genel Kurul ve Daimî Komite olmak üzere iki alt organı ve üç uzmanlık komisyonu bulunmaktadır. Genel Kurul, en yüksek karar alma organı olmakla birlikte yetmiş üyeden oluşmaktadır ve üye devletler nüfuslarına oranla temsilci bulundurmaktadırlar (Çelik, 2005: 441). Daimî Komite; parlamento kararlarını takip ederek toplantı ve gündemi belirlemekte, bütçeyi oluşturup fonları yönetmekte ve uluslararası kuruluşlarla işbirliğini sağlamaktadır (Sanalan, 1997: 150). Ayrıca Asamblesinin; "Ekonomi, Ticaret, Teknoloji ve Çevre Komisyonu", "Hukuki ve Siyasi İşler Komisyonu" ve "Kültür, Eğitim ve Sosyal İşler Komisyonu" olmak üzere üç ayrı uzmanlık komisyonu bulunmaktadır (Altıntaş, 2006: 648).

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün diğer bir organı ise "Karadeniz Ekonomik İşbirliği Konseyi" (KEİK)'dir. 1992 yılında kurulmuş olan KEİ Konseyi, 12 üye devletin iş çevrelerinin temsil edilmesini sağlayan ve geniş Karadeniz Havzası'nda ticari işbirliği ve bölgesel entegrasyonu teşvik etmeyi amaçlayan bir yapıdır. Özel sektörün ve yerel iş insanlarının yararının gözetilmesi, Karadeniz Havzası boyunca iş ortamının iyileştirilmesinin sağlanması, yabancı yatırımları çekmeye yardımcı olmak amacıyla kurulmuş bir organdır ve kâr amacı taşımamaktadır. KEİ Konseyi'nin merkezi uluslararası sekreteryası ise İstanbul'dadır (BSEC, 2020). KEİK, özel sektör unsurlarının çeşitli alanlardaki yatırım projelerini bir araya getirerek bu projelerin gerçekleştirilmesini sağlamak adına altyapının güçlendirilmesi için üye ülkelerin

⁴ Karadeniz Ekonomik İşbirliği Asamblesi'ne, Yunanistan 1995 yılında Bulgaristan ise 1996 yılında katılmışlardır. Ayrıca KEİPA, üye olmayan diğer devletlere ve uluslararası kuruluşlara da gözlemci üye olma hakkı tanımaktadır.

kamu kuruluşlarına gerekli desteğin sağlanmasında yardımcı olmaktadır (Özgöker ve Batı, 2017: 171).

Bu kurumların yanında örgütün işleyişine, gelişimine ve sürekliliğine katkıda bulunan; ‘Karadeniz İşbirliği Akademik Komitesi’, ‘Karadeniz Çalışmaları Uluslararası Merkezi’, ‘Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler Merkezi’ ve ‘İstatistik Veri ve Ekonomik Bilgi Değişim Eşgüdüm Merkezi’ gibi diğer birimler de önemli yere sahiptir. Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü’nün kurumsal olarak yapılanması ve kurumsal yapılanmasını tamamlaması, örgütün daha etkili şekilde çalışmasını sağlayarak uluslararası arenada etkinliğini artırmasını ve kanıtlamasını sağlamıştır.

KEİ’NİN ÜLKELER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE ETKİSİ

Bölgesel işbirliği örgütleri, örgüte üye ülkelerin kendi aralarında ve üye ülkelerin üye olmayan diğer ülkelerle geliştirdikleri siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkiler üzerinde ülkelerin etkinlik düzeyleri açısından önemli etkilere sahiptir. Bu açıdan, Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü üye ülkelerinin birbirleriyle ve diğer ülkelerle olan ilişkilerinde, ülkelerin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarının belirleyici etkileri bulunmaktadır. Bölgesel ekonomik işbirliklerinin ekonomik entegrasyon oluşturma başarısında örgüte üye ülkelerin; coğrafi yakınlık durumları, ekonomik sistem uyumluluğu ve ekonomik gelişmişlik düzeylerinin birbirlerine yakınlığı kadar üye ülkelerin siyasi, sosyal ve kültürel yapılarının birbirlerine benzerlikleri ve aşinalıkları da işbirliklerinin gelişiminde önemli yere sahiptir. Bu bakımdan bölgesel işbirlikleri kapsamında KEİ üyesi ülkelerin siyasi, sosyal ve kültürel ilişki durumları, üye ülkeler arasındaki mevcut ilişkilerin şekillenmesi ve örgütün başarısı üzerine önemli katkılar sağlamaktadır.

Siyasi İlişkilere Etkisi

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü, her ne kadar temelde ekonomik bir birliktelik alanı oluşturma amacıyla kurulmuş olsa da üye ülkelerin kendi aralarında ve diğer ülkelerle geliştirdikleri ilişkilerin siyasi niteliği de önem arz etmektedir. Bu açıdan KEİ’nin iktisadi amaçları ve hedeflerine ek olarak üyelerini yakından ilgilendiren siyasi konuların da ele alındığı siyasal bir platforma sahip yönü bulunmaktadır.

Sovyetler Birliği dağılmadan önce Sovyetler bünyesinde bulunan devletler, sosyalist rejimle yönetilen siyasi ve iktisadi bir yapıya sahiptiler. Sovyetlerin dağılmasından sonra iki karşıt blok rekabeti üzerinden şekillenen dünya sisteminin çökmesi yerini daha homojen bir yapıya bırakmıştır. Sovyetler Birliği’ne bağlı olan bölge devletler, bağımsızlıklarını kazanmalarıyla birlikte daha önceleri karşı mücadele yürüttükleri batı tipi siyasi ve iktisadi yönetim

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

anlayışına doğru siyasi ve iktisadi dönüşümler yaşamıştır (Çağırın, 2000: 5). Bu değişim ve dönüşümler, Karadeniz Havzası'nı yakından etkilemiştir. Bu bağlamda KEİ'nin ortaya çıkışında, ABD ve Sovyetler Birliği'nin etkisi altında kalan Karadeniz Havzası ülkelerinin siyasi arayışlarının, ekonomik zeminde uygun ortam bulmalarının sonucu olduğu düşünülebilir. KEİ'nin, başlangıçta sadece 'serbest ticaret bölgesi' olarak kurulma amacı da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Siyaset ve ekonominin birbirleriyle olan yakın ilişkisi iki alanın da karşılıklı olarak birbirlerini etkileme düzeyini artırmaktadır. Siyasetin ekonomiden bağımsız düşünülmemeyeceği gerçeği aynı şekilde ekonominin de siyasetten bağımsız şekillenemeyeceği gerçeğini ortaya koymaktadır. KEİ her ne kadar da ekonomik işbirliği çerçevesinde bölgesel işbirliği örgütü olarak kurulmuş olsa da amaçlarına baktığımız zaman örgütün ilk amaçları arasında; üye ülkeler arasındaki dostluk ve komşuluk ilişkilerinin geliştirilmesi, üye ülkeler arasında karşılıklı saygı ve güven ilişkisinin geliştirilmesi ve işbirliğinin sağlanması (BSEC, 2020) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, KEİ'nin bölgesel ekonomik işbirliği inşası, aynı zamanda üye ülkeler arasındaki siyasal dayanışmaya, barış ve güven ortamının tesis edilmesine, ülkeler arası siyasi sorunların ve bölgesel siyasi meselelerin çözümüne katkılar sağlamaktadır.

Ekonomik işbirliklerinin etkili ve başarılı olabilmesi açısından üye devletlerin ekonomik sistemlerinin uyumlu olması kadar siyasi sistemlerinin uyumlu olması da önemlidir. Üye devletlerin siyasi yapılarının uyumlu olması, işbirliği çerçevesinde kurumsal yapıların oluşumunu ve kurumsal işleyişi kolaylaştırarak ülkelerin uyum içinde çalışmasını sağlamaktadır. Ayrıca ekonomik işbirliği içinde entegrasyon süreçleri için gerekli olan güven ortamının ülkeler arasında inşa edilmesine katkıda bulunmaktadır (Karagül, 2014: 26). Bu bağlamda kurulan ekonomik işbirliklerinde ülkelerin siyasi konjonktürlerinin de önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü, kurulduğu yıldan itibaren üye devlet ve gözlemci devlet sayısını artırarak varlığını devam ettirmektedir. Örgütün kurucu üyeleri de dahil olmak üzere üye devletlerin hiçbirinin örgütten ayrılma yönünde eğilimi olmadığı gibi örgüte yeni üye devletler alınmış ve üye olarak 2004 yılında Sırbistan katılmıştır. Ayrıca birçok ülke ve kuruluş gözlemci statüsüyle örgüte bağlı durumdadırlar. Böylelikle KEİ'nin üyelik ilişkileri içerisinde üye devletlerle olan siyasi ve diplomatik bağlarını güven içinde başarıyla koruduğu ve sürdürdüğü söylenebilir (Yalçınkaya, 2017: 13). Ancak örgütün üyesi konumunda bulunan ülkeler arasında çıkabilecek olası sorunlar için KEİ'nin güçlü yaptırım mekanizmalarının olmadığını da belirtmek gereklidir.

Ekonomik İlişkilere Etkisi

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü, bölgesel ekonomik işbirliği temelli olarak üye ülkelerin, ekonomik işbirliği çerçevesinde bölge ülkeleriyle ilişkilerinin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan bir yapılanmadır. Bu bakımdan örgüt ve örgüte üye ülkeler arasındaki ilişkilerde ekonomi önemli bir yere sahiptir. KEİ üyesi ülkelerin ekonomik gelişmişlik seviyeleri birbirinden farklı düzeylerde. 1989 yılına kadar merkezi bir ekonomi anlayışı ve yönetime sahip olan ülkeler, küreselleşmenin de etkisiyle birlikte, hızlı bir dönüşüm sürecinden geçerek serbest pazar ekonomisi şartlarına uyum gösterme çabası içine girmişlerdir (Altıntaş, 2006: 652). Bu durumun bölge ülkelerinin dünya ekonomisine entegre olabilme kabiliyetlerini artırmasına, bölge ülkelerinin birbirleriyle olan ekonomik ilişkilerini yoğunlaştırmasına ve ticaret hacimlerinin yükselmesine yönelik katkılar yaptığı söylenebilir. Türkiye'nin 1991 yılı dış ticaret hacmi 34 milyon dolar olarak gerçekleşirken, 1992 yılında KEİ'nin faaliyetlerine başlamasından bir sonraki yıl, 1993 yılı dış ticaret hacminin yaklaşık 45 milyon dolara yükseldiği görülmektedir (TUİK, 2020). Bu açıdan KEİ, üye ülkelerinin ekonomik ilişkilerine yaptığı olumlu katkılar Türkiye örneğinde görülmektedir.

Örgütün farklı dönemlerde gerçekleştirdiği zirve toplantılarında belirlediği hedeflerinin temeli oluşturulurken, üye ülkelerin birbirlerine olan coğrafi yakınlıklarının sağladığı avantajlar dikkate alınmış ve ülkelerin ekonomik açıdan karşılıklı olarak ihtiyaç duyduğu tamamlayıcı unsurlardan, işbirliği örgütü çerçevesinde yararlanmaları, ilişkilerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Bölgenin bulunduğu coğrafi konum itibarıyla Avrupa, Asya ve Ortadoğu ülkelerinin geçiş güzergahında olması, ülkelerin ekonomik faaliyetlerinin canlılığının ve sürekliliğinin sağlanması açısından önemli avantajlar oluşturmuştur.

Karadeniz Ekonomik İşbirliği bölgesi, petrol ve doğalgaz rezervleri bakımından zengin yeraltı kaynaklarına sahip bir bölgedir. Hazar Havzası, 200 milyar varil seviyesindeki petrol yataklarının yanı sıra dünya doğalgaz rezervlerinin %27'sini oluşturmaktadır. Bu bakımdan bölge, Körfez ülkelerinden sonra yeryüzünün en büyük petrol yataklarına ve doğalgaz rezervlerine sahip bir bölge olma özelliği taşımaktadır (Erkmenoğlu, 2001). Yaklaşık 19,5 milyon km² lik alana ve 350 milyon gibi büyük bir nüfusa sahip olan KEİ, bugün dünya ticaretinin yaklaşık olarak %5'ini gerçekleştirmektedir ve üye ülkelerinin dış ticaret hacmi yaklaşık 650 milyar dolardır (Şengül, 2009: 53). Karadeniz Havzası'nın yeraltı kaynakları bakımından zengin bir bölge olması, KEİ'nin geçiş güzergahındaki konumu itibarıyla sahip olduğu jeostratejik önemini artırarak çok daha değerli kılmaktadır.

KEİ'nin amaçları çerçevesinde üye ülkelerinin ekonomik olarak birbirlerini tamamlayıcı nitelikte ilişkilere ve faaliyetlere öncelik vermesi, Sovyetlerden bağımsızlığını yeni kazanmış üye ülkelerin ekonomik sistemlerinin de merkezi bir anlayıştan serbest ekonomik sisteme geçişini ve entegre olmalarını gerekli kılmaktadır.⁵ Çünkü üye ülkelerin benzer ekonomik sistem içerisinde hareket etmeleri hem ülkeler arasındaki ticari ilişkileri desteleyerek ülkelerin ticaret hacimlerinin büyümesine hem de örgütün ekonomik ve siyasi entegrasyonunu gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır.

KEİ'nin ekonomik entegrasyonunu gerçekleştirmeye yönelik oluşturduğu kurullar ve uyguladığı projeler; mevcut kaynakların etkin dağılımını ve kullanımını, rekabet alanlarının çeşitlenmesini, piyasa risklerinin azaltılmasını ve ar-ge harcamalarının artmasına katkılar yaparak verimlilik artışı sağlamaktadır (Şengül, 2009: 51-52). Bölgesel yatırımların gerçekleşmesi için üye ülkelere finansal kaynak ve gerekli altyapının sağlanmaya çalışılması, verimliliğin artırılması adına önemlidir. Bu amaçla kurulan Karadeniz Ticaret ve Kalkınma Bankası'nın 2016 yılı itibariyle yaklaşık 4,2 milyar dolarlık bir kaynağı yönetmesi ve bölge politikalarını desteklemesi somut örnekler arasında gösterilebilir (Yalçınkaya, 2017: 12-13). Verimlilik artışıyla birlikte üye ülkelerin ekonomileri güçlenerek uluslararası piyasada rekabet edebilecek büyük firmalar oluşturabileceklerdir. Bu rekabet, üye ülkelerin verimlilik ve etkinlik düzeylerini yükseltecektir. Böylelikle, üye ülkelerin piyasa darlığı, döviz kıtlığı, tasarruf yetersizlikleri ve nitelikli işgücü eksikliği gibi ekonomik sorunlarının azaltılması sağlanırken aynı zamanda üye ülkelerin kalkınma düzeyleri hızlandırılacaktır (Çelik, 2005: 442-443).

Sosyal ve Kültürel İlişkilere Etkisi

Karadeniz Havzası, kapsadığı alan itibariyle oldukça geniş bir bölgeyi içinde barındırmaktadır. Bu bölgenin genişliğiyle birlikte bölge ülkelerin birbirlerine olan yakın konumları, bölge içindeki ülkelerin ve toplumların benzer kültür, gelenek, tarih ve deneyimlere sahip olmalarında etkili olmuştur. Bölge ülkelerinin kültürel, sosyal, dinsel ve tarihsel benzerliklerinin, ilişkiler üzerinde belirgin şekilde etkileri görünmese de bölge ülkelerinin etkileşimleri, örgütün entegrasyon süreci ve bölgesel işbirliği örgütünün başarıları üzerinde önemli etkileri ve katkıları bulunmaktadır (Çelik, 2005: 443). Bu bakımdan tarihi, kültürel ve dinsel bağlar, doğrudan doğruya ekonomik bütünleşmenin

⁵ KEİ'nin kuruluş yıllarına bakıldığı zaman üye devletlerden sadece Türkiye ve Yunanistan'ın serbest piyasa ekonomisine sahip olduğu, diğer ülkelerin Sovyetlerin dağılması sonrası ortaya çıktıkları, merkezi planlamaya dayalı bir ekonomilerinin olduğu ve özel sektör faaliyetlerinin olmadığı bir ekonomik yapı görülmektedir.

gerçekleşme nedeni sayılmasa da ekonomik bütünleşmelerin oluşmasına ortam hazırlayan başlıca faktörler arasındadır (Hepaktan ve Çınar, 2011: 69).

Bölgesel işbirliklerinde üye ülkeler arasındaki tarihi, kültürel ve dini bağların bulunması ekonomik bütünleşmelerin oluşturulmasında etkili olmaktadır (Şengül, 2009: 9). Ekonomik gelişmişlik seviyeleri bakımından birbirinden oldukça farklı düzeylere sahip olan ülkelerin aynı bölgesel işbirliği örgütü içinde yer aldığı görülebilmektedir. Bu bağlamda, Avrupa Birliği (AB) üye ülkelerine bakıldığı zaman ekonomik gelişmişlik seviyesi yüksek olan ülkeler ile ekonomik seviyesi çok daha düşük olan ülkelerin bir aradalığı görülmektedir. Bu açıdan entegrasyon sürecinde ülkelerin sahip oldukları ortak tarih, kültür ve din faktörlerinin göz önünde tutulması gerektiği ve önemli bir role sahip olduğu unutulmamalıdır.

Dünya üzerinde meydana gelen birçok mücadelenin temelinde kültürel, dini ve sosyal farklılıkların ön plana çıktığı ve etkili olduğu görülmektedir. Karadeniz Havzası içerisinde bulunan ülkeler, tarihsel süreçte birbirleriyle ticaret veya diğer nedenlerden ötürü çeşitli ilişkiler geliştirmişlerdir. Bu etkileşim ortamı aynı zamanda üye ülkeler arasında ortak noktaların oluşmasında etkili olmuştur. Bu bakımdan KEİ üyesi ülkelerin tarihsel süreçte meydana getirdikleri ortak noktaların, ülkeler arasındaki karşılıklı güven ortamının tesis edilmesinde etkili olduğu söylenebilir (Karagül, 2014: 26).

Sovyetler Birliği'nden ayrılarak bağımsızlıklarını kazanan ülkelerin tarihsel süreç içerisinde bir arada bulunmalarının, sosyal, kültürel ve tarihi birçok ortak noktalarının oluşmasında etkili olduğu ve sonrasında da bu ortak noktaların ve bağların sürdürüldüğü görülmektedir. Diğer taraftan KEİ kurucu ülkesi olan Türkiye'nin, Sovyetlerden bağımsızlıklarını kazanan Türk Cumhuriyetlerle - özellikle Azerbaycan vd.- ortak kültürel, dilsel, dinsel ve tarihi mirasa sahip olması bu ülkeler arasındaki ilişkileri daha güçlü hale getirmektedir. Dolayısıyla ülkeler arasında var olan ortak kültürel, sosyal ve tarihi bağların, bölgesel işbirlikleri altında tek çatıda toplanan ülkelerin, etkileşim düzeyini daha fazla artırmakta ve bölgesel işbirliği örgütlerinin başarısı üzerinde olumlu katkılar yapmaktadır.

KEİ'NİN BÖLGESEL SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDEKİ ETKİSİ

Soğuk Savaş döneminin ardından uluslararası sistemin blok yaklaşım anlayışı sona ererken, Balkanlar gibi bölgesel alt sistemlerde yeni dönemle birlikte sancılı süreçler yaşanmaya başlamıştır (Özlem, 2017: 100). Balkanlar ve Kafkasya'da yaşanan sorunlar, bölgeyi gerilim ve çatışma bölgesi haline getirmiştir. Bosna-Hersek ve Kosova Bunalımları, Azerbaycan topraklarının Ermenistan tarafından işgali (Altıntaş, 2006: 640) ve bloklaşma döneminin iki tarafı olan ABD ve Rusya'nın Balkanlar, Ortadoğu ve Kafkasya bölgeleri üzerindeki politikaları da

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

bu gerilimleri daha fazla artırmıştır. Bu gelişmeler üç önemli stratejik bölgenin ortasında bulunan ve geçiş güzergahları üzerinde yer alan Karadeniz Havzası'na, jeostratejik açıdan daha fazla önem kazandırmıştır.

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ) üyesi ülkelerin bölgesel coğrafi yakınlıklarının meydana getirdiği olumlu yansımaların yanı sıra, tarihsel süreç içerisinde üye ülkelerin farklı nedenlerden ötürü siyasi, ekonomik ve kültürel çatışma durumları da bulunmaktadır. Üye ülkeler arasında yaşanan; Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki savaş gerginliği, Ermenistan'ın Türkiye'ye yönelttiği asılsız soykırım iddiaları ve toprak talebi, Türkiye ile Yunanistan arasında uzun zamandır devam eden Kıbrıs ve Ege Adaları sorunu, Gürcistan'ın Güney Osetya ve Abhazya bölgelerinin birleşme politikalarının ortaya çıkardığı bölgesel kaos, Rusya ve Ukrayna arasındaki Kırım meselesi ve yine Rusya, Ukrayna ve Moldova arasında tampon bölge olan Trans-Dinyeper sorunu (Şengül, 2009: 46), Romanya ve Ukrayna arasında 2. Dünya Savaşı'ndan kalan sınır sorunu ve diğer mevcut sorunlar, Karadeniz Havzası'nda bulunan KEİ üyesi ülkelerin arasında yaşanan sorunlardır. Ayrıca Yukarı Karabağ ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin statüleriyle ilgili durumların Karadeniz ülkelerini yakından ilgilendirmesi ve bölge ülkelerinin bu süreçlerin tarafı konumunda olması, KKTC ve Karabağ sorunlarını, Karadeniz bölgesinin birer sorunu haline getirmektedir (Kamalov, 2009: 17-19).

KEİ üyesi ülkeler arasında yaşanan söz konusu sorunların değerlendirilmesinin yapılması ve çözüm olanaklarının sağlanması adına KEİ anlaşmasının 1. maddesinde, ülke halklarının barış ve güvenlik oluşturmaya yönelik kararları dikkate alınarak, bu köklü sorunların çözüme kavuşturulması için en kısa zamanda ortak girişimler başlatılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, barışın ve güvenliğin tesis edilmesi ve istikrarında sağlanması için, Karadeniz Bölgesi Barış ve Güvenlik Birliği ve Karadeniz Güvenlik Konseyi kurulmuştur (Şengül, 2009: 46). KEİ, kuruluş itibarıyla ekonomik işbirliği amacını öngörse de, bu amacın gerçekleşmesi yoluyla bölge ülkelerinin güvenliğine de büyük katkılar sağlamaktadır. Soğuk Savaş döneminin genel özelliği olan; ülkelerin kendi içlerine çekilmesi, kapalı bir ekonomi sistemi benimsemeleri, komşu ülkelerin güvenlik ikilemi içerisinde birbirlerini potansiyel tehlike ve düşman olarak görmeleri ve kronikleşmiş güvenlik kaygıları bölge ülkelerini birbirlerinden uzaklaştırmıştır. Bölgede oluşturulan ekonomik kurumsal yapılanma (KEİ), mevcut sorunların görüşülerek taraf ülkeler arasında sorunların çözülmesi için büyük imkân sunmakta, ekonomi başta olmak üzere üye ülkeler arasında siyasi ve kültürel ilişkilerin de gelişmesi için zemin hazırlamaktadır (Aşık, 2010: 38).

KEİ'nin bölge ülkeler arasında mevcut sorunların çözümünde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir. Ancak bu sorunları nihai çözüme kavuşturarak

ortadan kaldıracak bir yapıya ve etkiye sahip olmadığı da bir gerçektir. Bu bakımdan, Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrası Azerbaycan ve Ermenistan arasında yaşanan sorunların çözümünde nihai bir etkisinin ve yaptırım mekanizmalarının olduğu söylenemez. Ancak iki ülkenin örgüte üye olarak aynı çatı altında ekonomik ilişkilerini sürdürmeleri, ekonomik ilişkilerin ve kurulan ekonomik birlikliklerin ülkelerin aralarındaki siyasi ilişkilere yapacağı olumlu katkılar açısından düşünüldüğünde, ekonomik işbirliği örgütü KEİ'nin, üye iki ülke arasındaki ilişkiler üzerinde düzenleyici etkisinin varlığını göstermesi bakımından önemlidir.

AKDENİZ'DE İŞBİRLİĞİ'NİN KURULMASI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Dünyada yaşanan gelişmelere bağlı olarak mevcut aktörlerin değişen rolleri ve yeni aktörlerin yeni rol istekleri ve kendilerini yeniden tanımlanma çabası, aktörlerin yer aldığı sahnelerinde değişmesine neden olmaktadır. Akdeniz'in artan önemi, bölge ve dünya ülkelerinin bölgeye dair yeni senaryolar üretmesine neden olurken, Türkiye'nin de bölgesel ve küresel aktör olma vizyonu çerçevesinde bölgesinde yaşanan gelişmeleri yakından takip ederek, rolünü ve yerini bölgesel düzeyde dahi olsa sağlamaya çalışmak zorunda hissettiği görülmektedir.

Bu bağlamda Türkiye'nin; yakın kara ve deniz coğrafyasına kayıtsız kalmaması ve bölgedeki huzur ve güvenliğin tesisinin sürdürülmesi, küreselleşmenin ve küresel güçlerin olumsuz etkilerinin azaltılması ve bölgede ülkelerarası işbirliklerinin geliştirilmesi amacıyla bölgesel bir oluşumun inşasında önemli roller üstleneceği düşünülebilir.

Tarihsel süreç içerisinde Akdeniz Havzası'na ilişkin olarak birçok defa işbirliği denemeleri yapılmıştır. Ancak bu denemeler yeterince etkili olmamış ve sürdürülebilir kılınmamıştır. Dolayısıyla Akdeniz Havzası'nda gerçekleştirilecek KEİ benzeri bir ekonomik işbirliği birlikliğinin, Akdeniz coğrafyasında yaşanan gelişmelerle birlikte meydana gelen değişim ve dönüşüm dinamikleri ve bölge ülkelerinin ekonomik, siyasi ve sosyo-kültürel yapıları dikkate alınarak değerlendirildiğinde, Karadeniz Havzası'na nazaran ekonomik açıdan daha güçlü bir yapı ortaya koyacağı bir gerçeklik olarak önümüzde durmaktadır.

Akdeniz Havzası, tarihsel süreç içerisinde yüzyıllar boyunca insanlık tarihinin en önemli dönüm noktalarından biri konumunda olmuştur. Bu durum üzerinde Akdeniz Havzası'nın sahip olduğu ekonomik, siyasi ve sosyal yapısının ve jeostratejik konumunun etkileri bulunmaktadır. Asya, Afrika ve Avrupa kıtalarını bir arada buluşturan konuma sahip olan Akdeniz Havzası; deniz ticareti yolları üzerinde Cebelitarık ve Süveyş kanalı gibi iki önemli deniz geçiş güzergahına

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

sahip olması ve Kuzey Afrika ve Güney Avrupa'nın da dahil olduğu çok geniş bir alanı kapsamıyla birçok farklı medeniyete ve kültüre ev sahipliği yapması açısından önemini korumuştur.

Akdeniz Havzası, Doğu ile Batı'nın buluştuğu siyasi, ekonomik, sosyo-kültürel ve beşerî ilişkilerin ve alış-verişlerin gerçekleştiği bir kavşak noktası olmuştur. Havzanın, sahip olduğu özelliklerinin yanı sıra enerji nakil yollarının kesişim noktası üzerinde olması son dönemlerde bölgenin jeostratejik önemini artırırken Akdeniz'i uluslararası sistemin güç merkezleri için daha cazibeli kılmış ve Akdeniz'i vazgeçilmez bir bölge konumuna getirmiştir. Akdeniz Havzası, ülkelerinin sahip olduğu coğrafi özellikler bakımından yaklaşık 2,5 milyar km²'lik deniz alanı ve 8,5 milyon km²'lik karasal alana sahip olmakla birlikte yaklaşık 504 milyon insanın yaşadığı geniş bir alanı kapsamaktadır.

Akdeniz'in önemi, Avrupa Birliği'nin genişleme sürecinin bir yansıması olarak da ön plana çıkmaya başlamış, özellikle Avrupa Birliği'nin kuruluşundan itibaren Fransa'nın politikaları içinde yer almıştır. Bu durum üzerinde Avrupa Birliği'nin kuruluşunda Fransa'nın, Avrupa'da batı blokunu çatlatmadan Almanya'nın etkisinden kurtulmak için bir ara yol bulma çabasının, ABD ve İngiltere'den bağımsız bir yapılanma girişimi amaçlamasının ve post-modern kolonyal emelleri (zihniyet) çerçevesinde hareket etmesinin etkili olduğu söylenebilir.

1947 yılından itibaren İngiltere, sömürgeleriyle olan ilişkilerini sonlandırırken diğer taraftan sömürge devletleri bağımsızlıklarını ilan etmeye başlamıştır. Bu durum İngiltere'nin sömürgelerinden elde ettiği iktisadi faydanın azalmasına yol açmış ve İngiltere'yi yeni arayışlara sevk etmiştir. Başlangıçta Avrupa'da yeni oluşturulan topluluk içinde yer almayı istemeyen İngiltere, işlevselci düşüncesi çerçevesinde Avrupa Serbest Ticaret Bölgesi'ni -EFTA'yı (European Free Trade Association) meydana getirmiştir.

EFTA ile istediği sonucu elde edemeyen İngiltere, topluluğa başvuru talebinde bulunmuş olsa da Fransa bu talebi bir tehdit olarak algılamıştır. Fransa Cumhurbaşkanı De Gaulle'ün Avrupa bütünleşmesine yönelik aşırı ulusalcı yaklaşımı nedeniyle İngiltere'nin 1962 ve 1967 yıllarında 2 kez yaptığı topluluğa girme talebi reddedilmiştir (Tezcan, 2016: 14).

İngiltere'nin Avrupa'da yeni meydana gelen bu yapıyla başlangıçta birlikte hareket etmemesinde Fransa'nın daha yoğun ve ilerlemeci bir örgüt oluşturma isteğinin etkili olduğu söylenebilir. Bu bakımdan Fransa, mevcut sorunların çözümünün de sağlanması adına federal bir yaklaşımla (Karakaş, 2002: 12-16) kurumların ve kuralların daha etkili olduğu bir yapı öngörürken; İngiltere ise Fransa'nın bu yaklaşımının tersine (Çakır, 2001: 15-16), temel öncelikleri siyasi antlaşmalar ve kurumsal yapılar olan bir yapı yerine, daha bütüncül ve işlevselci

(fonksiyonel) bir yaklaşımdan (Karakaş, 2002: 16), İngilizlerin deyimiyle 'güçsüz olmayan fakat gevşek' (loose but not weak) bir oluşumdan, yana olmuştur. İngiltere'nin, Avrupa Birliği'ne sonradan katılım nedenini, AB'nin güç durumunu yakından kontrol etmek amaçlı olarak denetleyici işlevde hareket etmek isteği olduğu söylenebilir.

1962 yılında İngiltere'nin EFTA'yı kurması üzerine AB'nin genişleme yönü değişmiş ve Fransa güneye yönelerek Akdeniz'i ticaret gölü haline getirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca 1967 yılında yaşanan Arap-İsrail Savaşı, sonraki yıllarda yaşanan gelişmeler ve meydana gelen petrol krizi, İngiltere'yi Kuzey Denizi'nde petrol arama çalışmalarına yöneltmiştir. Bu durum, AB üye ülkelerini yeni arayışlara yönlendirmiş ve AB'nin genişleme süreçlerinin şekillenmesi üzerinde etkili olmuştur.

Avrupa Birliği'nin genişleme sürecinde yaşanan genişleme dalgaları sonrası; birinci dalga'nın sonucu 1973 yılında İngiltere, İrlanda ve Danimarka'nın ikinci genişleme dalgasıyla birlikte 1981'de Yunanistan'ın ve üçüncü genişleme dalgasıyla 1986'da İspanya ve Portekiz'in AB'ye katılımları, bir taraftan AB'nin Akdeniz'e yönelimi zorunlu kılarken diğer taraftan "Bütünleşmiş Akdeniz Programı"nın işlerlik kazanmasını sağlamış ve Avrupa Birliği'nin yönünü yeniden Akdeniz'e çevirmesini sağlamıştır (Williams, 1996: 73). Akdeniz, Avrupa Birliği'nin genişleme sürecinin ve sonrasında günümüze kadar ulaşan ve devam eden politikalarının vazgeçilmez alanı haline gelmiştir.

1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılması sonrası Almanya'nın ikili yapısının yeniden şekillenmesi ve 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrası Avrupa'nın geleceğinin yeniden belirlenmeye çalışılması, AB'nin Doğu Avrupa ülkeleriyle ilişkilerinin yoğunlaşmasını sağlamıştır. Bu açıdan Avrupa Akdeniz Ortaklığı düşüncesinin, AB'nin Doğu Avrupa'ya yönelik genişleme hareketinin dengeleyici bir unsuru olduğu da söylenebilir (Çeşmecioğlu, 2003: 18-20). AB'nin genişleme sürecinin ağırlıklı yönünün hangi bölgeye ilişkin olacağı konusunda topluluğun iki önemli üyesi olan Almanya ve Fransa arasındaki fikir ayrılığı bu süreçte etkili olmuştur. Almanya'nın daha çok Orta ve Doğu Avrupa'ya yönelik ağırlık veren bir bütünleşme politikası izlemesi, Fransa'nın politikalarıyla ters düşmüştür. Dolayısıyla AB'nin Akdeniz politikası, Almanya'nın bu politikasına "karşı güç" ve denge oluşturma çabası içinde geliştiği söylenebilir (Tınar, 1998: 34-35). Bu bağlamda Fransa'nın tarih boyunca sürdürdüğü politikalarında gündem belirleyicilik gücünden yoksun olarak sürekli bir tepki politikası yürüttüğü ve sömürge gücü olduğu dönemlerin izlerini taşıyan politika anlayışını devam ettirdiği ve bu yönde hareket ettiği söylenebilir.

1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasına neden olan küresel politik değişimler, Avrupa Birliği'nin stratejik ve jeopolitik önceliklerini revize etmesini

sağlayarak güney yönlü bir derinleşme sürecinin başlamasına neden olmuştur. 1990 yılında Avrupa Konseyi, 1992-1996 yılları arası dönemi kapsayacak şekilde “Yenileştirilmiş Akdeniz Politikası”nı (YAP) ortaya koyarak bu politikalar doğrultusunda kararlar almaya yönelmiştir (Kahraman, 2008: 1733). Bu kapsamda, konsey yapılan öneriler çerçevesinde Akdeniz ülkelerine yönelik yaptığı mali yardımları, 1992-1996 yılları arası dönemde yaklaşık iki kat artırmıştır (Kurtbağ, 2003: 79). Avrupa Birliği’nin Akdeniz politikalarının temelinde çok boyutlu karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin ve Sovyetler Birliği’nin dağılması ve Körfez Savaşı’nın etkisiyle bölgede oluşan boşluğu, AB’nin güvenlik ve istikrar ihtiyacı çerçevesinde doldurma isteğinin olduğunu belirtmek gereklidir (Tınar, 1998: 33-35). Bu bağlamda AB’nin bölgede oluşan boşluğu ABD’nin doldurmasının önüne geçmek ve Arap-İsrail Savaşı’nın bölgede oluşturduğu olumsuz yansımaların bölge ülkelerini etkilememesi ve ticari ilişkilerin sürdürülebilir kılınmasını sağlamak amacıyla olduğu söylenebilir.

1994 yılında başlayan ve farklı ülkelerde gerçekleştirilen zirve toplantıları sonrası 1995 yılında Barselona’da toplanan 15 üye ülke ve 11 Akdeniz ülkesi ‘Barselona Bildirisi’ni kabul etmiştir. Böylelikle AB’nin sıkışan Akdeniz politikasını genişletmeyi ve Akdeniz’de siyasi, sosyo-kültürel ve ekonomik alanlarda diğer ülkelerle bütünleşmeyi hedeflediği söylenebilir (Kurtbağ, 2003: 82). Türkiye’de 1995 yılında Barselona Konferansı kapsamında başlatılan ve Avrupa-Akdeniz Ortaklık sürecinin devamı olan ‘Akdeniz için Birlik’ kuruluşuna 2008 yılında üye olmuş, Akdeniz’de işbirliğinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik olarak etkin şekilde katkıda bulunmaya çalışmaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2020a).

Barselona Konferansı’yla “Yeni Avrupa-Akdeniz Ortaklığı” süreci başlatılmış ve bu süreçle birlikte Akdeniz Havzası ekonomi, dış politika ve güvenlik konuları açısından doğrudan ilgi alanı içine alınmıştır. Fransa’nın iki hatlı Avrupa düşüncesi kapsamında değerlendirilebilecek olan “Akdeniz için Birlik” fikri “Akdeniz Birliği” adıyla ilk defa Fransa Cumhurbaşkanı Nicolas Sarkozy tarafından gündeme getirilmiştir. Buna göre Akdeniz’e kıyısı olan AB üyesi ülkelerle Akdeniz’e kıyısı olan Kuzey Afrika ülkeleri arasında birlik oluşturulması fikri önerilmiştir (Karluk, 2014: 262-263). Ancak Avrupa-Akdeniz Ortaklığı çerçevesinde oluşturulan düşüncelerin, planlandığı şekliyle ülkelerin siyasi, ekonomik, hukuki, mali ve sosyal açıdan amaçlarını tam olarak karşılayamadığı ve gerçekleştiremediği görülmektedir (Gündüz, 2012: 155-162). Bu bağlamda oluşturulan birlik fikrinin arkasında Fransa’nın sahip olduğu post-kolonyal anlayışını medenileştirme rüyaları adı altında sürdürme, sömürge sahibi olduğu dönemlerdeki gücünü yeniden elde etme ve Doğu Akdeniz ve Ortadoğu’da liderliği üstlenebilme ve kontrolü ele geçirebilme çabası içinde olduğu söylenebilir (Yıldız, 2009: 80).

Avrupa Birliği'nin Akdeniz'e yönelik olarak mağrip (Fas, Tunus ve Cezayir) ve maşırık (Suriye, Lübnan ve Mısır) ülkeleriyle geliştirdiği ilişkiler kolektif düzenlemelerden çok ikili anlaşmalar şeklindedir. Bu ilişkilerin şekillenmesinde ise sömürgecilik döneminin etkilerinin fazla olduğu söylenebilir (Williams, 1996: 69). Bu açıdan AB, Akdeniz'in doğusu ve güneyindeki ülkelerle geliştirdiği ilişkilerini, geçmiş dönemlerde kurduğu sömürgecilik ilişkileri üzerine yeniden gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Bensidoun and Chevallier, 1997: 8). Böylelikle Akdeniz'e hâkim olarak Akdeniz'in bir ticaret gölü haline getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum üzerinde, Avrupa Birliği'nin kuruluşunda önemli bir yere sahip olan Roma Antlaşması'nın (AB Genel Sekreterliği, 2011), Dördüncü ve Beşinci kısmında yer alan ilgili hükümlerin, üye ülkelerin ilişkilerini yeniden düzenleyerek diğer ülkelerle ikili anlaşmalar ve işbirlikleri sağlanmasına olanak tanıyan maddelerin etkili olduğu söylenebilir.

AB'nin Akdeniz politikasının temelinde, Akdeniz'in önemli bir coğrafi alanı kapsaması nedeniyle havzanın oluşturduğu karşılıklı bağımlılık ilişkilerinden ve tercihlerden yararlanmak olduğu söylenebilir. AB, Akdeniz ülkeleri için büyük bir ihracat pazarı konumunda iken, AB ise enerji ithalatının önemli bir bölümünü bu bölgeden sağlamaktadır (Akder, 1998: 6). Bu açıdan Avrupa Birliği, petrol ve doğalgaz ağırlıklı enerji ithalatının yaklaşık dörtte birini Akdeniz Havzası'nda bulunan ülkelerden elde etmektedir (Tınar, 1998: 33).

Türkiye'nin ise Avrupa Birliği'yle ilişkileri aynı zamanda AB'nin tanımlamış olduğu Akdeniz politikaları kapsamında belirtilen sınırlar içindeki konumu itibarıyla şekillenmiştir (Williams, 1996: 65). Bu kapsamda Türkiye'nin AB ile ilişkilerinin "İmtiyazlı Ortaklık" antlaşmaları çerçevesinde şekillenmesinin ve gerçekleştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Ancak Türkiye'nin AB ile ilişkileri mağrip ve maşırık ülkelerinden daha farklıdır. Türkiye'nin ticari liberalizasyonunu sağlamış olması, AB üyelik sürecini geliştirmesi, jeostratejik konumu ve bölge ülkelerine kıyasla nüfus itibarıyla de güçlü bir ülke olması bu ilişkileri farklı kılmaktadır.

Akdeniz'in önemi Avrupa Birliği ülkeleri için oldukça fazladır. Türkiye'nin Akdeniz'e yönelik politikaları bir yandan AB'nin ve diğer güçlerin bölgeye yönelik politikalarını etkileyecek ve yeniden şekillendirecektir. Karadeniz'de ekonomik bir işbirliği ortamının oluşturulmasında; bölgedeki jeostratejik önemi, dünya piyasasına ekonomik sistemiyle entegre olması ve ülkeler arası karşılıklı bağımlılık ilişkilerini iyi yönetmesiyle Türkiye ön plana çıkarak etkili olmuştur.

Türkiye, KEİ'nin daha aktif hale getirilmesini sağlayarak, doğrudan müdahil olmadan etki oluşturabileceği bir örgüt aracılığıyla Balkanlarda nüfuz gücünü artırdığı (Baharçipek, 2020: 72) gibi Akdeniz'de de benzer bir politika yürüterek

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

oluşturulacak bir işbirliği yapılanmasıyla bölge ülkeleriyle ilişkilerini daha fazla geliştirebilir ve Akdeniz’de etki alanını genişletebilir.

Türkiye’nin sahip olduğu jeostratejik konumu itibariyle Karadeniz’de oluşturduğu etki alanından daha fazlasını Akdeniz’de oluşturulacak birlikteliğin kurulması sürecinde elde edebilir. Bu bakımdan Akdeniz Havzası’nın; deniz ticareti geçiş güzergahında bulunması ve önemli petrol ve enerji kaynaklarına yakın olması bölgeyi değerli kılmaktadır. Ortadoğu’da ve yakın çevresindeki gelişen olaylara seyirci kalmayarak oyuncu konumunda rol almak isteyen Türkiye için Akdeniz’de bölgesel işbirliği örgütünün oluşturulması ve örgütün kuruluşunda etkin olarak yer alması oldukça önemlidir. Bu durum, aynı zamanda Türkiye’nin Doğu Akdeniz politikalarında önemli bir yere sahip olan Kıbrıs’ın, ulusal güvenliği ve bekası içinde önem arz etmektedir. Doğu Akdeniz’de; Mısır, Tunus ve Libya’da yaşanan gelişmelerin, Akdeniz Havzası’nda suların ısınacağını ve bölgenin öneminin daha da artacağını ortaya koymaktadır.

Akdeniz Havzası’na yakın ve Akdeniz’e sınırı olan ülkelerin yer aldığı bölgenin coğrafik ve ekonomik özelliklerinin birbirine alternatif ve tamamlayıcı niteliklere sahip olması, örgütün kurulma aşamasına önemli katkılar sağlayacaktır. Akdeniz’de kurulacak bir ekonomik işbirliği alanı, aynı zamanda Kuzey-Güney ülkeleri arasında bölgesel ekonomik entegrasyonun sağlanması açısından önemli bir yere sahip olacaktır. Bölge ülkelerinin yakın tarihi geçmişinin ortaklığı ve kültürel özelliklerinin benzerlikler taşıması ise örgütün varlığının ve sürekliliğine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Akdeniz Havzasının bulunduğu konumu itibariyle sahip olduğu jeo-stratejik önemi, ülkelerin çıkar çatışma noktaları haline gelmesinden ziyade uzlaşma ve işbirliği noktasına dönüştürülmesi, ekonomik işbirliklerinin gerçekleşmesiyle sağlanabilir. Bu açıdan Türkiye’nin bölgede AB ülkelerinden farklı olarak sıfır sonuçlu oyunlar (zero sum games) yerine kazan-kazan (win-win) formülasyonu üzerine kurduğu ve sürdüreceği politikalar bölge ülkeleriyle kuracağı ilişkileri güçlendirecektir. Bu bakımdan Akdeniz’de Türkiye öncülüğünde kurulacak bölgesel bir işbirliği örgütünün, bölgenin sorunlarını çözmeye yönelik gerçekleştireceği çalışmalar, karşılıklı olarak bölge ülkelerinin ve bölgenin ekonomik olarak kalkınmasına yardımcı olurken aynı zamanda bölgenin huzur ve refahına katkılar sağlayacaktır.

SONUÇ

Türkiye Cumhuriyeti, kurulduğu günden itibaren bölgesel ve küresel nitelikteki örgütlere üye olma çabası içine girmiş, birçok siyasi ve ekonomik örgüte üye olmuştur. Türkiye’nin üyesi olarak bulunduğu örgütlerle ilişkisine bakıldığı zaman; örgüt üyesi olan devletlerle sahip olduğu tarihi yakınlık, kültürel derinlik ve coğrafi konum gibi özelliklerinin, ortak noktalarının fazla olması, üye

ülkelerle arasındaki ilişkileri dolayısıyla da örgütle olan bağları üzerinde belirleyici etkiler yaratmaktadır.

Türkiye bulunduğu coğrafi konumu itibariyle sahip olduğu jeostratejik önemi, yakın kara ve yakın deniz havzasının sağladığı olağanüstü avantajları değerlendirmesi ölçüsünde değerli ve yararlı olacaktır. Bu bakımdan Türkiye'nin Asya ve Avrupa arasında köprü görevi görmesi ve bulunduğu konumu itibariyle hem Ortadoğu hem Karadeniz hem de Akdeniz ülkesi olması, Türkiye'nin vazgeçilmez bir aktör olarak bölgesel ve küresel örgütlerin içinde yerini almasını ve yeni örgütlerin kurulmasında öncülük etmesini sağlayacaktır. Karadeniz bölgesine ilişkin olarak Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ) ile bölge/üye ülkeler ile geliştirdiği ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkilerin sürekliliğinin sağlanmasında ve uygulamaların başarısında Türkiye'nin örgütün kurucu üyesi olarak yer alması önemli bir örnektir. Ayrıca Türkiye'nin birçok örgütte (NATO, Ekonomik İşbirliği Teşkilatı, G-20, D-8, İslam İşbirliği Teşkilatı, İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD), Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) vd.) aktif ve etkili konumuyla yerini aldığı görülmektedir.

Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü, üyelerinin coğrafi, ekonomik ve siyasi özelliklerinin birbirlerine yakın ve benzer niteliklerinin bulunması önemli avantajlar oluşturmaktadır. Bu açıdan ekonomik işbirliği örgütlerinin üye ülkelerinin birbirleriyle olan ilişkilerinde; ülkelerin birbirleriyle karşılıklı olarak tamamlayıcı unsurlara sahip olması bağımlılık ilişkisini güçlendirirken, aynı zamanda üye ülkelerin yakın coğrafyaya sahip olmaları, ülkelerin siyasi ilişkiler geliştirmeleri yönüyle olumlu katkılar sunmaktadır. Bu bakımdan Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü üye ülkelerinin, yakın tarihi geçmiş, kültürel özellikler ve coğrafi yakınlıklara sahip olması, örgütün kurulmasında etkili olurken ekonomik yapıları ve amaçları bu ülkelerin birbiriyle olan ilişkilerinin tamamlanmasında kurucu rol oynadığı söylenebilir.

Akdeniz'de oluşturulacak bir ekonomik işbirliği örgütünün; üye ülkeler arasında ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkilere katkı sağlayacağı, mevcut bölgesel sorunların bölgesel işbirliği içindeki etkili kurumlar aracılığıyla çözüme kavuşturulacağı ve bölgenin huzur ve refahına yönelik olumlu katkılar sunacağı ön görülmektedir. Bu açıdan bölge ülkelerinde yaşanan siyasi istikrarsızlıkların ve krizlerin bölgede güven ve refah istikrarının sürekliliğini negatif yönde etkilediği söylenebilir. Yaşanan olumsuzlukların ortadan kaldırılması için uzun yıllar verilen mücadelelerin ve siyasi düzenin sağlanmasına yönelik çalışmaların bir netice vermediği de görülmektedir.

Bölgesel siyasi ve ekonomik istikrarın gerçekleştirilmesine yönelik olarak Akdeniz Havzası'nda bölge ülkeleriyle birlikte Türkiye'nin de aktif olarak yer alacağı ekonomik işbirliği ve konsorsiyum çalışmalarının, bölgenin siyasi

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

huzuruna ve ekonomik istikrarına olumlu çıktılar üreteceği söylenebilir. Türkiye'nin Akdeniz'de meydana getirilecek bir örgüt yapılanmasında kurucu rol üstlenmesi, bölge ülkeleriyle olan tarihi, kültürel ve sosyal bağları kapsamında düşünüldüğünde, Fransa öncülüğünde AB'nin yürüttüğü Akdeniz politikalarından daha fazla etki alanı oluşturacaktır. Bu avantajlı durum, aynı zamanda bölgesel işbirliği örgütünün kurulmasını kolaylaştırdığı gibi bölge ülkeleri arası ilişkilerin sürdürülebilirliğine de yüksek katkılar sağlayacaktır.

KEİ'nin, üye ülkelere bölgesel işbirliği sahası sunması ve üye ülkelerin münhasır alanlarında çatışmaksızın çalışmalar yürütme imkanı sağlaması, örgütün bölgesel ilişkiler üzerinde düzenleyici etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bu açıdan Türkiye'nin Karadeniz'de, münhasır deniz alanları içinde, enerji kaynaklarına yönelik yaptığı araştırmalar ve girişimler sonucu doğalgaz rezervlerine ulaşması, KEİ üyesi ülkeler arasında bir çatışma alanı oluşturmamıştır. Bu bağlamda, Türkiye'nin girişimleri sonucu Akdeniz'de kurulacak bölgesel ekonomik işbirliği örgütü, KEİ'de olduğu gibi üye ülkelerinin işbirliği içinde hareket etmesini sağlayacaktır. Böylelikle ülkelerin münhasır alanlarda yürüttükleri çalışmalarında diğer ülkelerle oluşabilecek çatışma alanları, bölgesel işbirliği örgütünün ilişkiler üzerindeki düzenleyici etkisiyle işbirliği alanlarına dönüşecektir.

Türkiye, bölgesel ve küresel sistem içerisinde aktif bir güç olarak rol almak istiyorsa tarih boyunca önemi üst düzeyde olan Akdeniz'e yönelik politikalarında, yakın çevresiyle ilişkilerinde ve yaşanan krizlerin çözümünde daha etkin ve rol üstlenici pro-aktif bir politika yürütmeyi amaçlamalıdır. AB'nin tarihsel süreçte Akdeniz Havzası'na ilişkin sürdürmekte olduğu politikalar, Akdeniz'de özellikle Türkiye'nin dış politikalarıyla çatışmakta ve Türkiye'nin bölge ülkeleriyle ilişkilerinde önüne birer engel olarak çıkmaktadır. Bu bakımdan Yunanistan ile yaşanan Ege Adaları sorunu, Kıbrıs Adası sorunu ve enerji kaynakları açısından bölge ülkelerinin Doğu Akdeniz'de yaşadıkları gerilimlerin bölgesel işbirliği örgütü çerçevesinde yeniden değerlendirilmesi, mevcut sorunların çözümünde etkili olacaktır.

Değişen dünyada değişen enerji kaynaklarıyla birlikte petrolün önemini yitirmeye başlaması ve yeni enerji kaynaklarına yönelimlerin artması özellikle enerji kaynakları bakımından zengin Doğu Akdeniz'i bir çekim merkezi haline getirmektedir. Akdeniz'de Türkiye'nin de içinde yerini aldığı bölgesel nitelikte bir ekonomik işbirliği ilişkiler ağının oluşturulması, bölge ülkelerinin siyasi ve ekonomik ilişkileri üzerinde yapıcı sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

KAYNAKÇA

AB Genel Sekreterliği (2011). *T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği*:<https://www.ab.gov.tr/files/pub/antlasmalar.pdf> (28.09.2020).

- Akder, H. (1998). Avrupa Birliği'nin Akdeniz politikası: nedenleri, hedefleri, araçları ve Türkiye'nin AB'nin Akdeniz politikasındaki yeri. *Avrupa Birliği'nin Akdeniz Politikası ve Türkiye*, Friedrich Ebert Stiftung, 5-29.
- Alkan, A. (2006). *21. Yüzyılın ilk çeyreğinde Karadeniz güvenliği*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Altıntaş, H. (2006). KEİB: Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü. Ş. Çalış, B. Akgün ve Ö. Kutlu (Ed.), *Uluslararası örgütler ve Türkiye* (s. 639-669). Çizgi Kitabevi.
- Arı, T. (2013). *Uluslararası ilişkiler ve dış politika*, MKM Yayıncılık.
- Aslan, N. (2005). Dünya Ekonomisinde Gelişmeler: Küreselleşme. O. Küçükahmetoğlu, H. Çeştepe ve Ş. Tüylüoğlu (Ed.), *Ekonomik entegrasyon küresel ve bölgesel yaklaşım* (s. 5-22). Ekin Yayıncılık.
- Aşık, A. (2010). Karadeniz Bölgesi'ndeki değişimin analizi. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 6(12), 33-57.
- Baharçipek, A. (2020). *Yeni dünya düzeninde Türk dış politikası*. Orion Kitabevi.
- Bakan, S. (2019). *İktisadi düşünceler ve devlet*. Bilsam Yayınları.
- Bakan, S. ve Tuncel, G. (2012). Küreselleşmenin ulus devlet üzerindeki etkisi. *Birey ve Toplum*, 2(3), 51-65.
- Bensidoun, I. and Chevallier, A. (1997). *Avrupa Birliği - Akdeniz Bölgesi ilişkileri ve serbest ticaret alanı oluşumu*. T. Ünal (Çev.) İstanbul Ticaret Odası.
- BSEC. (2020). *Organization of the Black Sea Economic Cooperation*: <http://www.bsec-organization.org/areas-of-cooperation> (02.10.2020).
- Çağırın, M. (2000). Karadeniz ekonomik işbirliği örgütü -hukuki yapısı ve gelişimi üzerine bir inceleme-. *Galatasaray Üniversitesi Dergi Özel Sayı*, 1-49.
- Çakır, A. (2001). *Avrupa bütünleşmesinin siyasal kuramları*. Beta Yayıncılık.
- Çelik, K. (2005). Karadeniz Ekonomik İşbirliği. O. Küçükahmetoğlu, H. Çeştepe ve Ş. Tüylüoğlu (Ed.), *Ekonomik Entegrasyon Küresel ve Bölgesel Yaklaşım* (s. 439-448). Ekin Yayıncılık.

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

- Çeşmecioğlu, S. (2003). *Avrupa-Akdeniz ortaklığı ve Türkiye*. İstanbul Ticaret Odası.
- Duran, M. (2004). *Karadeniz ekonomik işbirliği ülkeleri arasında ticaretin gelişmemesinin nedenleri ve çözüm önerileri*. İstanbul Ticaret Odası.
- Engin, B. (2016), *Uluslararası ekonomik entegrasyonlar ve kuruluşlar*. Ekin Yayıncılık.
- Erkmenoğlu, F. (2001). Karadeniz Ekonomik İşbirliği (KEİ) - Örgütün Dünü, Bugünü ve Geleceği. *Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı Yayınları, Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, (2), http://www.mfa.gov.tr/karadeniz-ekonomik-isbirlici-kei---orgutunun-dunu_-bugunu-ve-gelececi.tr.mfa (10.10.2020).
- Ertürk, E. (1993). *Ekonomik entegrasyon teorisi ve Türkiye'nin içinde bulunduğu entegrasyonlar*, Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Gündüz, Z. (2012). Avrupa-Akdeniz ortaklığı: iyi niyetler, alışveriş listeleri ve alakart menüler üzerine. B. Coşkun ve B. Demirtaş (Ed.), *Avrupa Birliği ve Komşuları Fırsatlar ve Zorluklar* (s. 151-170). Elips Kitap.
- Hepaktan, E. ve Çınar, S. (2011). Küreselleşmenin ekonomik entegrasyon üzerine etkileri. *International Conference on Eurasian Economies*, 69-77.
- Heywood, A. (2014) *Küresel siyaset*. N. Uslu ve H. Özdemir (Çev.), Adres Yayınları.
- Kahraman, S. (2008). AB-Akdeniz bölgesel politikaları ve Türkiye'nin uyumu. *Journal of Yaşar University*, 3(12), 1731-1742.
- Kamalov, İ. (2009). Karadeniz bölgesindeki bazı güncel sorunlar. *Karadeniz Araştırmaları*, 6(21), 13-21.
- Karagül, M. (2014). *Uluslararası iktisadi örgütler ve az gelişmiş ülkeler*, Nobel Yayıncılık.
- Karakaş, Y. (2002). *Avrupa Birliği'nde siyasal entegrasyon*. Siyasal Kitabevi.
- Karluk, R. (1995). *Küreselleşen dünyada uluslararası ekonomik kuruluşlar ve entegrasyonlar*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Karluk, R. (2014). *Avrupa Birliği kuruluşu, gelişmesi, genişlemesi, kurumları*. Beta Yayıncılık.

- Kurtbağ, Ö. (2003). Avrupa-Akdeniz ortaklığı: Barselona süreci. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 73-92.
- Özer, Y. (2005). Dünya ekonomisinde gelişmeler: bölgeselleşme. O. Küçükahmetoğlu, H. Çeştepe ve Ş. Tüylüoğlu (Ed.), *Ekonomik Entegrasyon Küresel ve Bölgesel Yaklaşım* (s. 23-41). Ekin Yayıncılık.
- Özgöker, U. ve Batı, G. (2017). *Uluslararası siyasi, askeri, ekonomik ve sosyo - kültürel örgütler*. Der Yayınları.
- Özlem, K. (2017). Kosova Sorunu Ekseninde Küresel Aktörlerin Politikalarının Analizi. A. Sandıklı ve E. İsmayıl (Ed.), *Küresel Riskler ve Bölgesel Krizler* (s. 99-124). Bilgesam Yayınları.
- Sanalan, T. (1997). *Gümrük BİRLİĞİ Karadeniz Ekonomik İşbirliği bölgesi ve Doğu Karadeniz ekonomisi: Karadeniz Ekonomik İşbirliği (KEİ)*. Türkiye Ekonomi Kurumu.
- Şanlı, B. (2008). Ekonomik entegrasyon teorisi çerçevesinde Avrasya Birliği'nin olabilirliği. *İstanbul Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 13-30.
- Şengül, C. (2009). *Karadeniz Ekonomik İşbirliği ve birliğin Türkiye üzerindeki beklenen etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezcan, E. (2016). Fransa-Avrupa Birliği İlişkileri. E. Tezcan ve İ. Aras (Ed.), *Avrupa Birliği ve Üye Devletler AB15 Üzerine Bir İnceleme* (s. 7-70). Detay Yayıncılık.
- Tınar, M. (1998). *Avrupa Birliği'nin Akdeniz politikası ve türkiye*, Friedrich Ebert Stiftung.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (2020). *Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)*: www.mfa.gov.tr/karadeniz-ekonomik-isbirligi-orgutu_kei_.tr.mfa (20.09.2020).
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (2020a). *Akdeniz İçin Birlik (AİB)*: <http://www.mfa.gov.tr/akdeniz-icin-birlik.tr.mfa> (05.10.2020).
- TUİK (2020). Türkiye İstatistik Kurumu Verileri. *Türkiye İstatistik Kurumu*: <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> (01.10.2020).
- Williams, A. (1996). Türkiye: Akdeniz bağlamı. C. Balkır and A. Williams (Ed.), *Türkiye ve Avrupa İlişkileri* (s. 65-91). İstanbul: Sarmal Yayınevi.

S.Bakan-M.E. Güven Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)...

Yalçinkaya, A. (2017). Geçmişten günümüze Karadeniz Ekonomik İşbirliği örgütü. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, (5), 1-16.

Yıldız, D. (2009). *Doğu Akdeniz'de ısınan sular*. Bizim Kitaplar.

7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik Konusundaki Çalışmalara İlişkin İçerik Analizi ¹

Gülfer BÜYÜKTAŞ GAYIR

Dr., Diyarbakır İl Sağlık Müdürlüğü,
Kamu Hastaneleri Hizmetleri Başkanlığı
gulxemdan@hotmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-0549>

Zübeyir ÖZÇELİK

Dr., Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı
zubeyir_ozcelik@hotmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7027-7396>

Öz

Örgütsel davranış alanının; giderek büyümesi, konularının farklı disiplinlerden beslenerek çeşitlenmesi, benzer konularda çok fazla araştırma ile derinleşmesi, örgütsel davranış kongrelerinin önemini ve akademik katkısını artırmıştır. Sonuncusu 1-2 Kasım 2019 tarihinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak İşletme Fakültesi tarafından düzenlenen 7. Örgütsel Davranış Kongresinde 108 bildiri kabul edilmiştir. 108 bildiri arasında yer Alan “Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalar bu araştırmamızda içerik analiziyle incelenmiştir.

Bildiri kitabında yer alan “Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalar toplam çalışmaların % 16’sını oluşturmaktadır. Bu çalışmaların çoğunluğunun birden fazla yazarlı olduğu ve ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin kullanıldığı saptanmıştır. Veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket kullanılmış ve veriler genellikle betimleyici analizlerle değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Davranış, Örgütsel Davranış Kongresi, Liderlik, Yönetim.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 28.05.2020 / 03.02.2021

Künye Bilgisi: Büyüктаş Gayır, G. ve Özçelik, Z. (2021). 7. Örgütsel davranış kongresi bildiri kitabında yer alan liderlik ve yöneticilik konusundaki çalışmalara ilişkin içerik analizi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 558-576. DOI: 10.33437/ksusbd.743207

Content Analysis Related to the Studies on Leadership and Management in the 7th Organizational Behavior Congress Proceedings Book

Abstract

The field of organizational behavior has grown day by day. Its subjects have diversified from different disciplines, and its deepening with much research on similar topics has increased the importance and academic contribution of organizational behavior congresses. The last congresses were held on 1-2 November 2019 at Burdur Mehmet Akif Ersoy University School of Business. There were accepted 108 papers in this congress. The work on “leadership and management” among the 108 papers was evaluated by content analysis in this research.

The studies on “leadership and management” included in the paper which constitutes 16% of the total studies. It was determined that the majority of these studies had more than one author and mainly used quantitative methods. A survey method was often used as a data collection tool, and the data was often evaluated with descriptive analyses.

Keywords: Organizational Behavior, Congress of Organizational Behavior Leadership, Management.

GİRİŞ

Örgütsel davranış alanı, insanların bir organizasyon içindeki yerleşik düşünceleri, duyguları, hisleri ve davranışları ile ilgilenen bir disiplindir. Bireysel davranışı anlamak bir hayli cesur bir düşüncedir fakat bir organizasyon içinde grup davranışını anlamak çok daha önemli bir yönetsel görevdir. Hem bireylerle hem de insan gruplarıyla ilgili olan örgütsel davranış alanı son derece ilginçtir. Bu bağlamda Vijichristiana'nın (2017: 2) yaptığı tanıma göre örgütsel davranış; “bir organizasyonun yapı, teknoloji ve sosyal sistem gibi unsurlarının insan davranışlarıyla ilişkilendirmeye çalışan bir disiplindir”.

Disiplinler arası bilgiyi içeren, bilimsel yöntemler kullanan örgütsel davranış, öncelikle bireylerin kariyer başarısında potansiyel artışına yardımcı olan ve böylece örgütsel performansı geliştiren bir uğraşı alanıdır (Schermerhorn vd., 2012: 4). Antropoloji, ekonomi, politika, felsefe ve sosyoloji gibi bir sosyal bilim olan örgütsel davranış diğer disiplinlere nazaran daha yenidir. Ayrıca örgütsel davranış uygulamalı bir bilim dalı olarak işin felsefesinden ziyade uygulamadaki sorunlarla ilgilidir (Miner, 2002: 4). Bu anlamda örgütsel davranış çalışmaları,

1950’li yılların sonunda, 1960’lı yılların başında ayrı bir uzmanlık alanı olarak insan ve yönetim sorunlarına dair farklı bakış açılarını bütünleştirmek ve geliştirmek için örgüt içindeki davranış dinamiklerinin anlaşılması amacıyla ortaya çıkmıştır. 1980’li yıllardan sonra örgütsel davranışın, örgütlerin verimliliğinde önemli bir yer tuttuğunun belirginleşmesiyle birlikte yapılan araştırmaların arttığı gözlenmiştir (Akyol ve Akçay, 2015: 153).

Örgütsel Davranış disiplini, uygulamalı bir bilim dalı olması münasebetiyle gerek ülkemizde gerekse uluslararası alanda son dönemlerde yaygın bir şekilde araştırmacılar tarafından odak noktası haline gelmiştir. Bu gelişmeye bağlı olarak ülkemizde düzenlenen Ulusal İşletmecilik ve Ulusal Yönetim ve Organizasyon kongrelerinde örgütsel davranış alanında yapılan çalışmaların sayısı önemli bir rakama ulaşmıştır. Nitekim 1996 ile 2008 yılları arasında Ulusal Yönetim ve Organizasyon kongrelerinde sunulan bildirimler toplamının yaklaşık üçte biri Örgütsel Davranış alanında yer aldığı, dolayısıyla örgüt bilimleri içinde bir alt alan olarak Örgütsel Davranış çalışmalarına araştırmacıların göreceli olarak daha fazla ilgi gösterdiği belirlenmiştir (Erdem, 2009: 68).

Örgütsel davranış alanında kongre düzenleme fikrinin ortaya atılmasını takip eden süreçte ilk örgütsel davranış kongresi Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi tarafından 15-16 Kasım 2013 tarihinde Sakarya’da düzenlenmiştir. Son örgütsel davranış kongresi olan 7. Kongre ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak İşletme Fakültesi tarafından 1-2 Kasım 2019 tarihinde düzenlenmiştir. “7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik Konusundaki Çalışmaları İncelemek” amacıyla yapılan bu araştırma üç kısımdan oluşmaktadır. “Kuramsal Çerçeve” başlıklı birinci kısımda liderlik ve yöneticilik kavramları konusunda ilgili literatürde yer alan bilgiler irdelenmiştir. “Metodoloji” başlıklı ikinci kısımda ise; çalışmada kullanılan analiz yöntemi, araştırmanın amacı ve çalışma soruları, araştırma veri setinin (örneklemine) belirlenmesi, araştırma kategorilerinin oluşturulması ile kodlama cetvelinin oluşturulması aşamaları yer almaktadır. Bulgular kısmı çalışmanın üçüncü kısmını oluşturmaktadır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Lider

Liderlik kavramını tanımlamadan önce kısaca lider kavramına bakmak gerekmektedir. En kısa tanımıyla lider, başarılı olmak için kendini parçalamak/yıpratmak durumunda kalmayan kişidir. Yani “işleri bizzat yapan değil yaptıran rolünü” üstlenen kişidir (Maxwell, 2012: 2). Lider-izleyici arasındaki ilişkiden hareketle yapılan bir tanıma göre de yönetici; izleyicilerin davranışlarını etkileyen sosyal bir etkileşim sürecidir (Desborough ve Ashikamasy, 2002: 615).

Daha geniş bir tanıma göre lider; belirli bir durum, zaman ve şartlar altında bağlı olduğu grubun üyelerini, örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek için gönüllü olarak çaba göstermeye teşvik eden, ortak amaçlara ulaşabilmeleri için onlara katkı sağlayan ve kendi tecrübelerini de aktararak takipçilerinin liderlik tarzından memnun olmalarını sağlayan kişidir (Yekeler, 2015: 42).

Diğer bir ifadeyle de lider, bir örgütteki ya da kişiler arasındaki farklı sorunları çözebilme gücüne sahip olan, örgüt kültürünü oluşturan, yöneten ve bazen de değiştirebilen, insanları bir amaç doğrultusunda toplayan, yol gösteren, aydınlatan sahip olduğu iç motivasyon ve kişisel özellikleri nedeniyle insanlar üzerinde etki sahibi olan; kişilerin düşüncelerini önemli ölçüde değiştirebilen ve etkileyebilen kişidir (Cinnioğlu, 2018: 3).

Liderlik

Liderin yaptığı şeylerle ilgili bir süreç olan liderlik, yönetim ve davranış bilimleri arasında oldukça önemli bir kavram olan ve özellikle 21. yüzyılda dünyada başlayan değişim ve gelişimlere paralel olarak üzerinde çok fazla çalışılan konuların başında gelmektedir. 1980-1990 yılları arasında da liderlik mikro örgütsel davranış araştırmalarında sıklıkla ele alınan konulardan birisi olmuştur (Altıntaş ve Aytaç, 2018: 172). Çünkü örgütsel yaşamda oluşan gruplarda üyelerin diğerlerinin eylemlerini bir biçimde etkiledikleri süreçler boyunca liderlik rolü de biçimsel veya biçimsel olmayan bir şekilde gelişmektedir (Zenger, 2016: 5).

Liderlik tanımları, çeşitli kriterlere göre farklılık göstermektedir. Diğer yandan liderlik tanımları dünyada yaşanan değişim ve gelişimlere paralel olarak zamana göre de farklılık göstermektedir. Örneğin 1950'li yıllardaki tanımına göre liderlik bir grup aracılığıyla hedefe ulaşma aktivitesidir. 1960'larda ise liderlik bireylerin birbirini etkilemesi olarak görülmüştür. 1970'li yıllarda da liderlik bireyler arasındaki karşılıklı ilişkiler açısından tanımlanmıştır. 1980'lerde de liderlik ile ilgili 110 farklı tanım saptanmıştır. Bu dönemde özellikle örgütsel davranışçılar arasında liderlik tanımlarına geleneksel yaklaşım ağırlıktadır (Rost, 1993: 56).

Liderlik kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların pek çoğunun çerçevesini; liderlerin taşıması gereken özellikler, ne yapmaları ve nasıl davranmaları gerektiği, karar verme aşamaları, örgütsel süreçlerdeki etkinlikleri, liderlik teorileri konularının oluşturduğu görülmektedir (Hotamışlı ve Efe, 2015: 103). Bu kapsamdaki tanımlardan birisine göre liderlik; grubun diğer üyelerinden karizma, zekâ, yetenek gibi özellikler açısından sahip olunan üstünlüktür. Liderliği daha iyi anlayabilmek için onunla ilgili anahtar kavramlara odaklanmak gerekmektedir. Liderliğin anahtar kavramları karizma, güç, otorite, izleyici ile bağ ve izleyici ile uyumdur (Stanfield, 2009: 26).

Liderlik Konusunda Türkiye’deki Bilimsel Çalışmaları İrdeleyen Araştırmalar

Lider ve liderlik konusunda Türkiye’deki bilimsel çalışmaları irdeleyen müstakil araştırmalar olduğu gibi “örgütsel davranış ve yönetim-organizasyon konusundaki araştırmalar” içerisinde lider ve liderlik konusunda çalışmaların irdelendiği görülmektedir. Doğrudan ya da dolaylı olarak “lider ve liderlik konusunda Türkiye’deki bilimsel çalışmaları irdeleyen” araştırmalardan tespit edilebilen birkaç çalışma araştırmamızda örnek olarak ele alınmıştır.

Bu kapsamda, lider ve liderlik konusunda Türkiye’deki bilimsel çalışmaları irdeleyen araştırmalardan birisi Özkan (2016) tarafından yapılmıştır. Özkan (2016: 615), “Liderlik Hangi Sıfatları, Nasıl Alıyor? Liderlik Konulu Makalelerin İncelenmesi” başlıklı makalesinde; “Türkiye’deki bilimsel dergilerde yayınlanan liderlik konulu makalelerin; çalışma alanlarının, kullanılan yöntem ve örneklem büyüklüğü gibi metodolojik özelliklerinin, çalışmaların yapıldığı eğitim kademelerinin, çalışmaya konu olan öznelerin ve bu çalışmalarda liderliğin hangi sıfatları aldığının belirlenmesi” üzerinde durmuştur.

Lider ve liderlik konulu çalışmaları da içeren daha geniş kapsamlı bir araştırma Erdem (2009) tarafından yapılan “Örgütsel Davranış Araştırmalarında Niş Alanlar Nasıl Belirleniyor? Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Yazını Üzerine Kısa Bir Değerlendirme” başlıklı araştırmadır. Erdem (2009: 67); “akademik gelişim sürecinin tutarlı ve bağlantılı aşamalardan geçtiğini, bunun için de araştırma nişlerinin iyi belirlenmesine ve bu nişlerde derinleşmeye ihtiyaç olduğunu ancak yerel boyutta bir derinleşme sorunu yaşadığını vurgulamak” amacıyla bu araştırmayı yaptığını ifade etmektedir.

Lider ve liderlik konulu çalışmaları da içeren daha geniş kapsamlı bir başka araştırma Kızıldağ ve Özkara (2016) tarafından yapılan “Türkiye’de Örgütsel Davranış Araştırmalarındaki Yönelimler: Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Örneği” başlıklı araştırmadır. Bu araştırmada, Kızıldağ ve Özkara (2016: 614) “sanayi devriminden günümüze araştırma alanı genişleyen örgütsel davranış alanındaki çalışmaların Türkiye’deki yönelimi” incelenmiştir.

Türkiye’deki lider ve liderlik konulu çalışmaları da içeren daha kapsamlı çalışmaların “değişkenlerinin, konularının ve içeriklerinin dünyadaki eğilimlere paralel olarak ilerleyip ilerlemediğini tespit etmek” amacıyla; Aykan vd., (2018) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda, içerik analizi boyutunda her iki literatürde de benzerlikler olduğu ortaya konmuştur.

Lider ve liderlik konulu çalışmaları da içeren bir araştırma da Turgut ve Beğenirbaş (2016) tarafından yapılan “Türkiye’deki Örgütsel Davranış Yazınına

Bakış: Örgütsel Davranış Kongrelerinin Yazar ve İçerik Yönünden Ağ Analizi ile İncelenmesi” başlıklı araştırmadır. Bu araştırmada “1. ve 2. örgütsel davranış kongrelerinin bildiriler kitabında yer alan bildiriler içerik ve yazar yönünden ağ analizi ile incelenmiştir”.

Benzer şekilde lider ve liderlik konulu çalışmaları da içeren daha geniş kapsamlı bir araştırma da Kaplan ve Kaplan (2019) tarafından yapılan “Amme İdaresi Dergisinde Örgütsel Davranış Alanının İzini Sürmek: Yazın Ölçme ve Değerlendirme Çalışması (2008-2018)” başlıklı araştırmadır. Bu araştırma “Türkiye’nin en köklü dergilerinden biri olan Amme İdaresi Dergisi’nde örgütsel davranış alanının mevcut durumunu belirlemeye yöneliktir”.

Lider ve liderlik konulu çalışmaları da içeren daha kapsamlı bir araştırma da Akyol ve Akçay (2015) tarafından yapılan “Türkiye’deki Örgütsel Davranış Çalışmalarının Analizi” başlıklı araştırmadır. Bu araştırmada “Türkiye’deki Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde örgütsel davranış alanında yapılmış olan ve Yüksek Öğretim Kurumu Elektronik Tez Arşivinde yer alan lisansüstü tezler belirlenmiş kriterler çerçevesinde analiz edilmiştir”.

Liderlik-Yöneticilik Farkı

“Lider ve Liderlik” ile “yönetici ve yöneticilik” terimleri sık sık birbirinin yerine kullanılmaktadır. Diğer yandan ise her iki terim birbirine tamamen zıt olarak da görülmektedir. Çünkü liderlik ile yöneticilik arasında belirgin benzerlikler bulunabilmekle birlikte aralarında birtakım önemli farklılıklar da bulunmaktadır (Herdman, 2012: 4). Bu anlamda yönetici başkalarına iş gördürme, başkaları aracılığı ile iş yapma/başarma ve amaçlara ulaşma mesleğini icra eden kişidir (Mücevher, 2019: 21). Diğer bir ifadeyle yönetici, kârı ve riski başkalarına ait olmak üzere ücret karşılığı başkaları ile iş birliği yaparak ürün ve hizmet üretmek için üretim faktörlerini bir araya getiren ve işletmeyi çalıştırmakla sorumlu olan kişidir (Mücevher, 2019: 22).

Yönetici ile ilgili tanımların çok fazla sayıda ve çeşitlilikte olmasına karşın hepsinde ortak bir nokta bulunmaktadır. O da yöneticinin gerçekleştirdiği faaliyetin, temelde “yönetimsel iş, Yönetin/yöneticilik)” olduğudur. Bu nedenle yöneticiyi tanımlarken, öncelikle, yönetimsel işin ne olduğunun açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Torrington ve Hall, 1987: 392). Bu bağlamda yönetimsel iş; yöneticinin oynadığı planlama, örgütleme, harekete geçirme ve kontrol rollerinden oluşmaktadır (Dobrin, 2012: 11).

Daha geniş bir ifadeyle planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve denetim gibi yönetsel süreçlerin kullanılarak, bir örgütün amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için çaba sarf edilmesi ve bu uğurda çalışanların kolektif bir şekilde hareket etmesinin sağlanması sürecine de yöneticilik denir (Mücevher, 2019: 21).

Liderlikle yöneticilik arasındaki ortak özellik; her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olmalarıdır. Liderlik ve yöneticilik aynı şeyler olmamasına rağmen örtüşükleri de açıktır. Bundan dolayı günümüzde yöneticinin başarılı olabilmesi için liderlik niteliklerine de sahip olması gerektiği kabul edilmektedir. Nitekim bugün bu iki kavramın birleşiminden oluşan lider yöneticiler kavramı kullanılmaktadır (Sarioğlu, 2014: 131).

METODOLOJİ

Çalışmada Kullanılan Analiz Yöntemi

“7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik Konusundaki Çalışmaları İncelemek” amacıyla nitel olarak tasarılan bu çalışmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sosyal alanlarda ve ilişkili disiplinlerde araştırmacılarca oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Kalitatif bir yöntem olarak görülen içerik analizinin hata içermediği ancak sınırlı bir mana ifade ettiği düşünülmektedir. İçerik analizinde kullanılan temel mantık kelime hesabına dayanmaktadır (Drisko ve Maschi, 2016: 1). Bu yöntemde bir dokümanda tekrarlanan ifadeler belirli standartlar dahilinde kodlanarak daha küçük içerik kategorilerine dönüştürülür ve sistematik bir şekilde özetlenir (Akaydın ve Çeçen, 2015: 186). Yaklaşık olarak 60 yıllık geçmiş olan içerik analizinin ilk tanımı 1961 yılında “Webster’s Dictionary of the English Language’de” görülmektedir. Buradaki tanıma göre içerik analizi; “herhangi bir materyalin (film veya kitap gibi) içerisinde gizlenmiş olan mesaj içeriklerinin sınıflandırılması, çizelgeye dökülmesi ve anahtar sembollerinin değerlendirilmesi suretiyle anlamlarını kesinleştirme analizidir” (Krippendorff, 2004).

İçerik analizinin tanımı, zaman içinde yeni tekniklerin ve uygulamaların da ortaya konulmasıyla değişim göstermiştir. Bu tanımlardan birine göre içerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Koçak ve Arun, 2006: 22). Diğer bir ifadeyle herhangi bir dokümanda veya materyalde kullanılan bir anahtar kavramın tekrar sayısından bağlamına uygun çıkarımda bulunma tekniğidir (Drisko ve Maschi, 2016: 2). İçerik analizi, toplum bilimlerinin neredeyse her alanında kullanılır. İçerik analizi yönteminin metodolojik anlamda disiplinler arası kullanımının nedeni, bu yöntemin esnek yapısıdır. Bu esneklik, içerik analizi yönteminin en güçlü özelliğidir. Bu yüzden içerik analizi, bilimsel bir yöntem olarak sosyal bilimlerin alanında kendine önemli bir yer edinir (Çilingir, 2017: 2). Ayrıca, içerik analizinde vurgulanan iki önemli konu, yöntemin “sistematik” ve “tarafsız” olması gerektiğidir (Koçak ve Arun, 2006: 2).

Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla

kullanılan içerik analizi, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması gibi aşamalardan oluşmaktadır (Sert vd., 2012: 353).

İçerik analizi çalışmalarında, akademik dokümanların (akademik dergi, bildiri kitabı, veri tabanı) farklı yöntemler kullanılarak tarandığı tespit edilmiştir. Bu yöntemlerden birincisi benzer temalı birden fazla dokümanın içeriğinde bulunan yayınların (makale, bildiri) karşılaştırmalı analizlerinin yapıldığı çalışmalardır. Bir diğer yöntem bir veya daha fazla dokümanın içeriğinde bulunan yayınların belirli konular açısından analizlerinin yapıldığı çalışmalardır. Doküman tarama yöntemlerinden üçüncüsü, belirli bir akademik dokümanın içeriğinde bulunan yayınlarda yapılan katkıların kaynağına göre analizlerinin yapıldığı çalışmalardır. Doküman tarama yöntemlerinden dördüncüsü, akademik bir dokümanın içeriğinde bulunan yayınların tesadüfi örneklem ile seçilerek analizlerinin yapıldığı çalışmalardır (Kaya vd., 2013: 27).

Bu çalışmada “bir dokümanın içeriğinde bulunan bildirilerin belirli kategoriler açısından analizlerinin yapıldığı” yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Çalışma Soruları

Temel düzeyde konuya ilişkin literatür taraması sonucunda araştırmanın amacı; “7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmaları incelemek” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları da aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- ✓ Çalışmaların “tek ve çok yazarlı” kriter açısından sayıları ve oranları hangi düzeylerde dir?
- ✓ Araştırmada kullanılan “nitel ve nicel yöntemler” açısından çalışma sayıları ve oranları hangi düzeylerde dir?
- ✓ Araştırmada kullanılan “örneklem türü” açısından çalışma sayıları ve oranları hangi düzeylerde dir?
- ✓ Araştırmada kullanılan “veri toplama araçları” açısından çalışma sayıları ve oranları hangi düzeylerde dir?
- ✓ Araştırmada kullanılan “veri analiz tekniği/yöntemi” açısından çalışma sayıları ve oranları hangi düzeylerde dir?

✓ Çalışmalar içinde “liderlik veya yöneticilik” kavramlarından her birinin ayrı sayıları ve “liderlik veya yöneticilik” çalışmalarını içindeki oranları hangi düzeylerde?

✓ “Liderlik veya yöneticilik” konulu bildirilerin toplam bildiriler içindeki oranları hangi düzeylerde?

Araştırma Veri Setinin (Örnekleminin) Belirlenmesi

Araştırmanın veri setine (örnekleme) ilişkin sınırlamada kullanılan temel yaklaşımlar aşağıda açıkladığı şekildedir:

✓ **Nerede:** Veriler, Türkiye’ye ilişkindir

✓ **Ne Zaman:** Veriler, 01-02 Kasım 2019 yılına aittir.

✓ **Hangi Aracıyla:** Veri seti, “7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri Kitabından” üretilmiştir.

✓ **Hangi Konuda:** Veriler, 7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik Konusundaki Çalışmalara ilişkindir.

Araştırma Kategorilerinin Oluşturulması

Araştırmanın amaca uygun ve anlamlı bir şekilde aşağıdaki yedi kategori belirlenmiştir.

✓ “Tek ve çok yazarlı” olarak hazırlanan bildiri sayıları ve oranları

✓ Araştırmada kullanılan “nitel ve nicel yöntemler” açısından çalışma sayıları ve oranları

✓ Araştırmada kullanılan “örneklem türü” açısından çalışma sayıları ve oranları

✓ Araştırmada kullanılan “veri toplama araçları” açısından çalışma sayıları ve oranları

✓ Araştırmada kullanılan “veri analiz tekniği/yöntemi” açısından çalışma sayıları ve oranları

✓ Çalışmalar içinde “liderlik veya yöneticilik” kavramlarından her birinin ayrı sayıları ve “liderlik veya yöneticilik” çalışmalarını içindeki oranları

✓ “Liderlik veya yöneticilik” konulu bildirilerin toplam bildiriler içindeki oranları

Araştırma kapsamında oluşturulan kategoriler homojendir. Çünkü kategoriler birbirlerinden bağımsızdır ve bir kategoriye dahil edilen bir birim diğer birimleri etkilememektedir. Kategoriler aynı zamanda bütünsellik/eksiksizlik arz etmektedir. Diğer yandan kategoriler ayırt edicidirler. Nitekim bir çözümleme birimi yalnız ve yalnız o kategoriye yerleştirilmiştir.

Kodlama Cetvelinin Oluşturulması

Araştırmanın veri seti tek bir birimden gelen bilgileri içermektedir. Bu yüzden farklı birimlerden gelen verilerden veya kodlayıcılardan kaynaklı herhangi bir tutarsızlık olasılığı ortadan kalkmıştır. Birden fazla kodlayıcının bulunmuyor olması nedeniyle de “bireysel güvenilirlik” sorunu da bulunmamaktadır. Diğer yandan kayıt birimlerinin sınırlarının standart olarak belirlenmiş olması münasebetiyle “kategori güvenilirliği de” sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmaların “tek ve çok yazarlı” kriter açısından dağılımı:“7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmaların “tek ve çok yazarlı” kriter açısından dağılımı Tablo 1’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 1. Yazar Sayısına Göre Dağılım

Yazar Sayısı	Sayı	Oran
Tek Yazarlı	7	29.1
Çok yazarlı	17	70.9
Toplam	24	1.00

Tablo 1’de Kongre Bildiri Kitabındaki çalışmaların büyük kısmının (%70,9) çok yazarlı olduğu görülmektedir. Çok yazarlı çalışmalardan 10 çalışma iki yazarlı; üç çalışma üç yazarlı, yine üç çalışma dört yazarlı ve bir çalışma da beş yazarlıdır. Çok yazarlı çalışmalardan 10 araştırmanın yazarları farklı üniversitelerden; 7 araştırmanın yazarları ise aynı üniversitedendir. Yine çok yazarlı çalışmalardan 14 araştırmanın yazarları akademisyenlerden oluşurken; 3 çalışmayı akademisyen olmayan araştırmacılarla akademisyenlerin birlikte hazırladıkları görülmektedir.

Çok yazarlılık kolektif çalışma bilincini yansıtması açısından bir avantaj oluşturmaktadır. Çünkü kolektif çalışma “birleştirilmiş zekâyı” yansıtmaktadır. Ortak çalışma grubundaki kişilerden her biri düşüncelerini bağımsızca açıklayabilmekte ve daha sonra bu düşüncelerin en iyilerine birlikte karar verilmektedir. Çok yazarlılığın bir avantajı da “yarattığı sinerjidir”. Ortak çalışma

aynı zamanda ve aynı sonuca ulaşmak isteyen araştırmacıların bu amaçla uyumlu ve ortak güç ortaya çıkartma gayretlerini yansıtmaktadır.

Ancak çok yazarlı çalışmalar “Haksız Yazarlık” şüphesine ve eleştirisine muhatap olma olasılığı içermektedir. Haksız yazarlık eleştirisi daha çok; “aktif katkısı olmayan kişileri yazarlar arasına dâhil etmek, yazar sıralamasını gerekçesiz ve uygun olamayan bir biçimde değiştirmek” şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Haksız Yazarlık yönündeki şüphelerin araştırmacıların imkân ve kabiliyetlerini yansıtan tek yazarları çalışmalarını ile ortadan kaldırılması mümkündür.

1994 yılından günümüze kadarki Ulusal Yönetim ve Organizasyon kongrelerinde sunulan bildirilerin yazar sayısına bakıldığında, 2006 yılından itibaren iki yazarlı bildiri sayısında artış olduğu görülmektedir. 1994 ve 2000 yılındaki kongrelerde üç yazarlı, 2002 yılındaki kongrede ise dört yazarlı çalışmalar yer alsa da üç ve daha fazla yazarlı bildirilerin sayısı 2004 yılından itibaren artış göstermektedir. 2006 yılındaki kongrede ilk kez beş yazarlı, 2013 yılındaki kongre de ise ilk kez altı yazarlı bildiler yer almıştır. (Kızıldağ ve Özkara, 2016: 617).

Science Direct veri tabanında taranan ve başlığında “Liderlik” kavramı geçen 100 makaleden 80’i (%80) çok yazarlıdır. “7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitaplarında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmaların “tek ve çok yazarlı” kriter açısından dağılımı ile Science Direct veri tabanında yer alan makalelerdeki dağılım yaklaşık olarak örtüşmektedir.

Araştırmada Kullanılan “Nitel ve Nicel Yöntemler” Açısından Çalışmaların Dağılımı

“7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda kullanılan “Nitel ve Nicel Yöntemler” açısından dağılım Tablo 2’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 2. Nitel ve Nicel Yöntemler Açısından Dağılım

Araştırma Yöntemleri	Sayı	Oran
Nicel	16	66.66
Nitel	7	29.16
Karma	1	04.18
Toplam	24	1.00

Tablo 2’de incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun (%66,6) nicel çalışmalardan olduğu görülmektedir. Ancak nitel çalışmaların oranı da bir sosyal bilim alanı için küçümsenemeyecek düzeydedir. Bir çalışmada ise hem nitel hem nicel yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırma bulguları bu konuda yapılan çalışmalardaki bulgularla örtüşmektedir. Nitekim Aykan vd., (2018: 194) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen deneyimler sonucunda Örgütsel Davranış Kongresi bildirilerinde ölçek geliştirme ve nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği sonucu çıkarılabileceği vurgulanmıştır. Benzer şekilde Türkiye’de örgütsel davranış araştırmalarındaki bildirimlerde kullanılan yöntem açısından incelendiğinde, nicel yöntemlerin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmektedir (Kızıldağ ve Özkara, 2016: 621). Yapılan başka bir araştırmanın bulgularına göre 2008-2018 yılları arasında Amme İdaresi Dergisinde yayınlanan “Örgütsel Davranış Alanına” ilişkin çalışmaların % 57’si nicel, % 7’si nitel % 36’sı da diğer tür (kavramsal, ölçek geliştirme) çalışmalardır (Kaplan ve Kaplan, 2019: 1236).

Nicel araştırma, sosyal ve fiziksel dünyanın aynı yöntemle incelenebileceğini, bu nedenle sosyal olguların doğa bilimlerinde kullanılan yöntemle incelenmesi gerektiğini savunan; sebep-sonuç ilişkilerini objektif, güvenilir ve geçerli bir biçimde irdelemeyi amaçlayan pozitivist yaklaşıma dayanır. Ancak günümüzde pozitivist yaklaşım, özellikle sosyal bilimlerde alanındaki araştırmalarda tek yaklaşım olmaktan çıkmış; teori oluşturma anlayışıyla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma, sosyal bilimlerde alanındaki araştırmalara yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Araştırmada Kullanılan “Örneklem Türü” Açısından Çalışmaların Dağılımı

“7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda kullanılan “Örneklem Türü” açısından dağılımı Tablo 3’te gösterildiği şekildedir.

Tablo 3. Örneklem Türü Açısından Dağılım

Araştırma Yöntemleri	Sayı	Oran
Veri Tabanları	1	4.16
Sosyal Ağ	1	4.16
Doküman	3	12.50
Yöneticiler	3	12.50
Öğrenciler	3	12.50
Akademisyenler	1	4.16
İşgörenler	12	50.02
Toplam	24	1.00

Tablo 3 incelendiğinde bildiri kitabındaki araştırmaların genellikle işgörenler üzerinde yapıldığı (%50) görölmektedir. Nitel çalışmalarda veri tabanlarının ve ilgili dokümanların tarandığı ya da araştırmacının sosyal ağında yer alan kişilerin örnekleme olarak seçildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada Kullanılan “Veri Toplama Aracı” Açısından Çalışmaların Dağılımı

“7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda yararlanılan “Veri Toplama Aracı” açısından dağılım Tablo 4’te gösterildiği şekildedir.

Tablo 4. Veri Toplama Aracı Açısından Dağılım

Veri Toplama Araçları	Sayı	Oran
Yazın Tarama	1	4.00
Söylem Tarama	1	4.00
Mülakat	2	8.00
Doküman Analizi	3	12.00
Sosyal Medya Hesabı Analizi	1	4.00
Anket	17	68.00
Toplam	25	1.00

Nicel araştırmaların tamamında veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Nitel araştırmaların birisinde de mülakat ile birlikte anketin de kullanıldığı görölmektedir. Nitel araştırmalarda kullanılan araçların sıralamasında doküman analizi ve mülakat ilk iki sırayı alırken üçüncü sırada yazın tarama ve söylem tarama ile birlikte sosyal medya hesabı analizi yer almaktadır. Veri toplama araçları açısından dikkat çeken bir nokta sosyal deney ve gözlem yöntemlerinin tercih edilmemiş olmasıdır.

Araştırmada Kullanılan “Veri Analiz Teknikleri” Açısından Çalışmaların Dağılımı

“7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda kullanılan veri analiz teknikleri açısından dağılım Tablo 5’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 5. Veri Analiz Teknikleri Açısından Dağılım

Değişkenler	Sayı	Oran
Betimleyici istatistikler	16	21.9

G.Büyüktaş Gavır-Z.Özcelik 7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri...

Korelasyon Analizi	11	15.2
Varyans Analizi	3	4.1
Faktör Analizi	8	10.9
Geçerlik- Güvenilirlik	12	16.4
Regrasyon	8	11.0
İçerik Analizi	6	8.2
Diğer	9	12.3
Toplam	73	1.00

Tablo 5'e dikkat edildiğinde Kongre Bildiri Kitabında en sık kullanılan veri analiz tekniğinin betimleyici istatistikler olduğu; içerik analizinin kullanım oranının ise % 0,8 olduğu görülmektedir (kullanılan veri analiz teknikleri içindeki ağırlığı % 21,9). Üzerine çalışılacak verileri tanıma ve kurulacak modelleri yorumlama açısından betimleyici istatistikler önemli bir rol oynamaktadırlar. İkinci sırada en sık kullanılan veri analiz tekniğinin geçerlilik ve güvenilirlik testleri olduğu görülmektedir. Diğer analizler başlığı altında ise; gömülü kuram analizi, karşılaştırma analizi, ilişki analizi, farklılık analizi uyum iyiliği analizi ve sobel analizi yer almaktadır.

Araştırmada Kullanılan “Liderlik-yöneticilik” Kavramları Açısından Çalışmaların Dağılımı

“7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda kullanılan liderlik-yöneticilik kavramlarının dağılımı Tablo 6'da gösterildiği şekildedir.

Tablo 6. “Liderlik-yöneticilik” Kavramları Açısından Dağılım

Kavramlar	Sayı	Oran
Liderlik	17	70.9
Yöneticilik	7	29.1
Toplam	24	1.00

Tablodaki verilere göre 7. Örgütsel Davranış Kongresindeki bildiri kitabında liderlik kavramı üzerine oturan çalışmaların “yöneticilik” başlıklı çalışmalara nazaran büyük çoğunluğa sahip olduğu anlaşılmaktadır. 1994 yılından günümüze kadarki Ulusal Yönetim ve Organizasyon kongrelerinde sunulan bildirimlerde liderlik teması ilk kez 1994 yılındaki kongrede ele alınmış ve 2000 yılından sonraki her kongrede liderlik teması ile ilgili bildiri yer almıştır (Kızıldağ ve Özkara 2016: 619). Nitekim Ulusal Yönetim ve Organizasyon kongrelerinde sunulan Örgütsel Davranış araştırmalarının (247) %13,7'si (34 bildiri) liderlik teması üzerine yoğunlaşmıştır (Erdem, 2009: 70). Benzer şekilde, Aykan vd., (2018: 193) yaptıkları bir araştırmada Türkiye’de 2013 yılından itibaren düzenli

olarak gerçekleştirilen Örgütsel Davranış Kongresi kapsamında en sık çalışılan konulardan birinin liderlik olduğu tespit edilmiştir.

1990'lı yılların başında popülerlik kazanan çağdaş liderlik söylemi ve dönemin ikinci yarısında önem kazanan yeni tipolojiler yerel yazında 2000'li yıllarda araştırma temaları olarak ilgi çekmiştir. Dolayısıyla liderlik bazlı çalışmalarda dönüşümsel liderlik diğer liderlik türlerine göre daha fazla irdelenmiştir. Dolayısıyla bu sonuç konuya ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim 1996-2008 yıllarında Ulusal Yönetim ve Organizasyon kongrelerinde sunulan bildirilerden 34 bildiri kapsamında dönüştürücü liderlik tipolojisine sıkça rastlanmaktadır. 1996-2000 yılları arasında yönetici profiline yönelik bazı araştırmalar daha sık iken, 2000 yılından sonra dönüştürücü-değişimci liderlik ve etik liderlik gibi temalara yönelik yerel araştırmaların sayısı artmıştır (Erdem, 2009: 71).

Liderlik ve yöneticilik kavramlarının ilişkilendirildiği değişkenler arasında ilk sırayı örgütsel bağlılık kavramı almaktadır. Bu bağlamda ikinci sırada “örgütsel özdeşleşme ile algılanan yönetici desteği” olguları gelmektedir. Daha sonra sırasıyla “lider/yönetici-üye etkileşimi, güven algısı, yönetici yetkinliği ve yönetici kibri” kavramları dikkat çekmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kuramsal bilgi stokundan çıkarılan sonuca göre örgütsel davranış bir organizasyonun yapı, teknoloji ve sosyal sistem gibi unsurlarını insan davranışlarıyla ilişkilendirmeye çalışan bir disiplindir. Dolayısıyla disiplinler arası bilgiyi içeren, bilimsel yöntemler kullanan örgütsel davranış öncelikle bireylerin kariyer başarısında potansiyel artışına yardımcı olmaya ve böylece örgütsel performansı geliştirmeye katkı sağlayan bir uğraşı alanıdır. Örgütsel Davranış disiplinin araştırmacılar tarafından odak noktası haline gelmesiyle birlikte ülkemizde 15-16 Kasım 2013 tarihinde Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi tarafından ilk örgütsel davranış kongresi düzenlenmiştir. Son örgütsel davranış kongresi olan 7. Kongre ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak İşletme Fakültesi tarafından 1-2 Kasım 2019 tarihinde düzenlenmiştir.

Son örgütsel davranış kongresi olan 7. Kongrenin Bildiri Kitabında “Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmaların içerin analizine tabi tutulduğu bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre “7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalar toplam çalışmaların % 16'sını oluşturmaktadır. Konuya ilişkin olarak ulaşılan çalışmalarla bir mukayese yapıldığında bu çalışmalarda yer alan “liderlik ve yöneticilik” konulu araştırmaların 7. Örgütsel Davranış Kongresinde de çok düşük seviyedeki bir azalmaya rağmen oransal olarak önemini koruduğu görülmektedir.

Örnek bir karşılaştırma olması açısından bakıldığında “1. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalar toplam çalışmaların % 20’sini oluştururken; “6. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalar toplam çalışmaların % 22’sini oluşturmaktadır. Yine bir örnek karşılaştırma olması açısından bakıldığında “1. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri Kitabında yer alan bildirilerde” liderliğin derece merkezliliğinin en yüksek seviyede olduğu; “2. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri Kitabında yer alan bildirilerde” liderliğin derece merkezliliğinin üçüncü seviyede yer aldığı görülmektedir.

Mevcut akademik atama ve yükselme ölçütleri başta olmak üzere günceli izleyebilme ve bilgi stokuna katkı sağlama gibi nedenlerle araştırmacıların özellikle Amerikan merkezli yazında yer alan yeni ve güncel konulara yöneldikleri; Erdem’in (2009: 74) vurguladığı gibi akademik atama ve yükselme ölçütlerinin yerel yazını “popüler tema” kısıncasına sıkıştırılmış olabileceği ve bu nedenlerle de 7. Kongrede “liderlik ve yöneticilik” konulu çalışmalarda çok az da olsa bir düşüş gözlemlendiği söylenebilir.

Araştırmanın dikkate değer bulgularından birisi de “7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda içerik analizinin kullanım sıklığına ilişkindir. “7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda içerik analizinin kullanım sıklığı konuya ilişkin benzer çalışmalarındaki bulguların üzerindedir. Yapılan bir araştırmanın bulgularına göre 2008-2018 yılları arasında Amme İdaresi Dergisinde yayınlanan “Örgütsel Davranış Alanına” ilişkin çalışmalarda içerik analizinin kullanıldığı çalışmaların oranı % 3 iken (Kaplan ve Kaplan, 2019: 1238) “7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda bu oran % 8’dir. Bu sonuca göre en azından seçilen araştırma yöntemi bağlamında araştırmacıların “güvenilirliği test edilmiş” yöntemlerin kısıncasına girmedikleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer dikkate değer sonucu da “7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda veri toplama aracı olarak “anket” yönteminin %68 kullanım oranıyla ilk sırada yer almış olmasıdır. 7. Örgütsel Davranış Kongresindeki Bildiri Kitabında Yer Alan Liderlik ve Yöneticilik” konusundaki çalışmalarda “anket” yönteminin kullanım sıklığı konuya ilişkin benzer çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Örneğin, Akyol ve Akçay (2015: 153) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgularına göre “Türkiye’deki Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde örgütsel davranış alanında yapılmış olan ve

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Elektronik Tez Arşivinde yer alan lisansüstü tezlerde” anket yöntemi % 91 kullanım oranıyla ilk sırada yer almaktadır.

Gelecekte “Örgütsel Davranış Kongrelerindeki Bildiri Kitaplarında Yer Alan Araştırmalar” konusunda yapılacak çalışmalarda, örgütsel davranışın diğer boyutlarından birisi veya birkaçı birden ya da tamamı incelenebilir. Bu araştırmalarda birden çok örgütsel davranış kongresinin bildiri kitabı veya yedi kongre kitabının tamamı analize tabi tutulabileceği gibi kongre kitapları arasında konu bazında karşılaştırmalı çalışmalar da yapılabilir. Bu karşılaştırmalar yerli ve yabancı yazın arasında da yapılabilir.

“Örgütsel Davranış Kongrelerindeki Bildiri Kitaplarında Yer Alan Araştırmalar” konusunda yapılacak çalışmalarda, ağ yapısı, söylem analizi ve bibliyometrik analiz gibi yöntemlerin kullanılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M.A. (2015). A content analysis on articles related to reading skills, *Education and Science*, 40(178), 183-198.
- Akyol, B. ve Akçay, R. C. (2015). Türkiye'deki örgütsel davranış çalışmalarının analizi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 149-170.
- Altıntaş, Füsün Çınar ve Aytaç, C. K. (2018). Örgütsel Davranış alanının gelişim çizgisini belirlemeye yönelik çok boyutlu ölçekleme çalışması (1965-2015), *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-178.
- Aykan, E., Koparan, E. ve Bellek, M. (2018). *Örgütsel Davranış Çalışmaları Türkiye’de ve Dünyada Ne Şekilde İlerlemektedir? Örgütsel Davranış Kongresi ve Academy of Management Bildirilerinin Karşılaştırılması*, [Sözlü Sunum]. 6. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı, 2-3 Kasım Isparta, 186-196.
- Cinnioğlu, H. (2018). *Etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: yiyecek içecek işletmelerinde bir araştırma* [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı], Çanakkale.
- Çilingir, A. (2017). İletişim alanında içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir inceleme, *Erciyes İletişim Dergisi Akademia*, 5(1), 148-160.
- Desborough, M. T. ve Ashikamasy, M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader - member relationships, *The Leadership Quarterly*, 13(5) 615–634.

G.Büyüktaş Gavır-Z.Özcelik 7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiri...

- Dobrin, A. J. (2012). *Essentials of management*, Ninth Edition, South Western Cengage Learning.
- Drisko, J. W. and Maschi, T. (2016). *Content analysis, pocket guide to social work research methods*, Oxford University Press.
- Erdem, F. (2009). Örgütsel davranış araştırmalarında niş alanlar nasıl belirleniyor? Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi yazını üzerine kısa bir değerlendirme, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 65-78.
- Herdman, E. A. (2012). Leadership and management: all theory no practice?, Çeviren: Özlem Yazıcı Korkmaz, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(1), 3-9.
- Hotamışlı, M. ve Efe, D. (2015). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi bağlamındaki çalışmaların bibliyometrik analiz ile incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 19(1), 101-121.
- Kaplan, B. ve Kaplan, B. T. (2019). *Amme İdaresi Dergisinde Örgütsel Davranış alanının izini sürmek: yazın ölçme ve değerlendirme çalışması (2008-2018)*, 7. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı, 01-02 Kasım 2019, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 1229-1241.
- Kaya, A. Y., Fışkın R. ve Nas, S. (2013). Safety Science Dergisinde 2006-2010 yılları arasında yayınlanan makalelerin içerik analizi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 5(1), 121-139.
- Kızıldağ, D. ve Özkara, B. (2016). Türkiye'de Örgütsel Davranış Araştırmalarındaki yönelimler: ulusal yönetim ve organizasyon kongresi örneği, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 609-629.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu, *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology*, Second Edition, Sage Publications.
- Maxwell, J. C. (2012) *A leader's first responsibility is to define reality*, Thomas Nelson Pub.
- Miner, J. B. (2002). *Organizational Behaviour*, Oxford University Press.

- Mücevher, M. H. (2019). *Başarılı yöneticilerin hayat hikâyeleri ve yöneticilik gelişimlerine yansımaları: nitel bir araştırma*, [Doktora Tezi], Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 615-639.
- Rost, J. C. (1993). *Leadership for the twenty-first century*, Praeger Publishing.
- Sarioğlu, S. U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136.
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., UhlB, M. And Hunt, J. (2012). *Organizational Behaviour*, John Wiley and Sons Inc.
- Sert, G., Kurtoğlu M., Akıncı A. Ve Seferoğlu, S. (2012). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması, akademik bilişim '12*, XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Uşak Üniversitesi, 1-3 Şubat, Uşak, 351-357.
- Stanfield, A. W. (2009). *Defining effective leadership: lead in what ever you do*, Tate Publishing.
- Torrington, D. and Hall, L. (1987). *Personnel management*, Prentice Hall International.
- Turgut, E. ve Beğenirbaş, M. (2016). Türkiye'deki Örgütsel Davranış yazınına bakış: örgütsel davranış kongrelerinin yazar ve içerik yönünden ağ analizi ile incelenmesi, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 328-354.
- Vijichristiana, M. B. (2017). *Organizational Behaviour*, Educreaton Publishing.
- Yekeler, K. (2015). *Dönüştürücü liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisinde etkileşimci liderlik davranışlarının rolü*, [Doktora Tezi], Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Erzurum.
- Zenger, M. M. (2016) *Örgütsel bağlılığı etkileyen faktör olarak liderlik ve bir uygulama*, [Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi.

2019 Seçimleri Sonrasında Avrupa Parlamentosu'ndaki Siyasal Grupların Türkiye'ye Karşı Pozisyonları ¹

Oğuz GÜNER

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi,
Yabancı Diller Yüksekokulu
oguz.guner@amasya.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1619-579X>

Öz

Avrupa Parlamentosu 2019 yılı Mart ayında Türkiye'nin üyelik müzakerelerinin askıya alınmasına dair karar almıştır. Bu karar sonrasında ise tüm Avrupa Birliği ülkelerinde 23-26 Mayıs 2019 tarihleri arasında Avrupa Parlamentosu seçimleri gerçekleştirilmiştir. Seçimler sonrasında parlamentonun en büyük iki merkezi grubu olan Hristiyan Demokratlar ve Sosyal Demokratlar oy kaybı yaşarken Liberaller ve Yeşiller seçimden güçlenerek çıkmıştır. Aşırı sağcı/popülist partiler de seçimle birlikte önemli bir güç kazanmış ve Parlamentoda kendi gruplarını oluşturmuşlardır. 1999 Helsinki Zirvesi ile aday ülke statüsü kazanan Türkiye'nin Avrupa Birliği ile ilişkileri özellikle 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında olumsuz bir atmosferde seyretmektedir. Avrupa Parlamentosu'ndaki bazı siyasi gruplar Türkiye'de insan hakları, hukukun üstünlüğü ve demokrasi gibi değerlerin ihlal edildiği ve Doğu Akdeniz'deki sondaj faaliyetlerinin uluslararası hukuka aykırı olduğu iddiaları ile Türkiye'yi eleştirmekte, kimi zamanlarda da üyelik müzakerelerinin sonlandırılmasını talep etmektedir. Bu çalışma, 2019 seçimleri sonrasında Avrupa Parlamentosu'ndaki siyasi grupların değişen aritmetiğini ve bu grupların Türkiye ile yaşanan siyasi sorunlara yönelik tutumlarını, söylemlerini ve yazılı açıklamalarını tartışmaktadır. Söz konusu yasama döneminde parlamentonun siyasal aritmetiğinin değişmesi sebebiyle bu çalışmanın literatürdeki mevcut çalışmalardan ayrılabilmesi düşünülmektedir. Çalışmada Türkiye'nin Avrupa Parlamentosu'ndaki paydaşları ile güçlü bir diyalog geliştiremediği ve haklı tezlerini başarılı bir şekilde anlatamadığı sonucuna ulaşılmış, bazı politika önerilerinde bulunulmuştur.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 15.10.2019 / 02.02.2021

Künye Bilgisi: Güner, O. (2021). 2019 Seçimleri sonrasında Avrupa Parlamentosu'ndaki siyasal grupların Türkiye'ye karşı pozisyonları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 577-605. DOI: 10.33437/ksusbd.633177

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Avrupa Parlamentosu, 2019 Seçimleri, Siyasi Gruplar, Türkiye.

The Political Groups' Positioning Towards Turkey After the 2019 Elections in the European Parliament

Abstract

In March 2019, the European Parliament adopted a resolution for suspension of the accession negotiations of Turkey. Following the decision, European Parliament elections were held on May 23-26, 2019 in the European Union countries. In the post-election period, the two largest central groups in the European Parliament, the Christian Democrats and the Social Democrats lost votes, while the Liberals and the Greens became stronger. The far-right/populist parties gained significant power and formed their groups in the parliament. Relationship of Turkey which gained candidacy status in Helsinki Summit in 1999 with the European Union has been continuing in a negative atmosphere-particularly after the July 15 coup attempt. Some political groups in the European Parliament criticize Turkey claiming that it violates values like human rights, rule of law, democracy and international law with its drilling operations in the Eastern Mediterranean and they ask for terminating Turkey's accession negotiations some time in. This study discusses the changing arithmetic of political groups in the parliament after 2019 elections and these groups' attitudes, discourses and written statements as to political problems with Turkey. Due to the change in the political arithmetic of the parliament in the said legislative period, this study is thought to be distinguished from the existing studies in the literature. The study concludes that Turkey couldn't develop a strong dialogue with stakeholders in the European Parliament and couldn't present its arguments successfully. This study also presents certain policy recommendations.

Keywords: European Union, European Parliament, 2019 Elections, Political Groups, Turkey.

GİRİŞ

Avrupa Birliği (AB) vatandaşları, Avrupa Parlamentosu (AP) üyelerinin doğrudan seçimle göreve gelmelerinin 40. yılı olan 2019'da 2019-2024 yasama döneminde görev yapacak olan parlamenterleri seçmek üzere sandık başına gitmiştir. Ancak AP seçimleri aşırı sağ ve popülist hareketlerin gölgesinde geçmiştir. Aynı zamanda AB kuşucusu olan bu siyasi hareketlerin AP seçimlerinden güçlenerek çıkacağı ve parlamentoda önemli sayıda sandalye

kazanacağı ihtimali endişeler yaratsa da merkez sağ ve sol siyasi grupların yasama sürecindeki rolünü örseleyecek düzeyde bir oy artışı gerçekleşmemiştir.

Seçimlerde Parlamentoda en büyük iki grubu oluşturan Hristiyan Demokratlar ve Sosyal Demokratların oy oranları, dolayısıyla da parlamenter sayıları azalmış, Liberaller ve Yeşillerin parlamenter sayıları artmıştır. AB projesine kuşkuyla bakan ve İslam ve göçmen düşmanlığı üzerinden siyaset yapan aşırı sağcı/popülist partiler ise parlamentoda bir araya gelerek Kimlik ve Demokrasi isimli siyasi grubu oluşturmuştur. Bu grubun mensupları seçim kampanyaları boyunca sık sık Türkiye karşıtı söylemlerde bulunmuşlardır. Siyasi gruplar arasında özellikle göç ve mülteciler gibi önemli konularda derin fikir ayrılıkları oluşmuş, özellikle seçim öncesi süreçte tartışma gündemleri zaman zaman Türkiye'nin AB üyeliğine de temas etmiştir.

2014-2019 yasama döneminde, Brüksel'in özellikle göç gibi önemli krizleri bertaraf etmek için geliştirdiği politikaları ulusal düzeyde uygulamak istemeyen üye ülkelere yaptırımlar söz konusu olmuştur. AB'nin ortaya koymaya çalıştığı irade Fransa, İtalya, Macaristan, Polonya ve Avusturya gibi bazı üye ülkelerde aşırı sağcı ve popülist politikacıların ve siyasi akımların güçlenmesine sebebiyet vermiştir.

Birlik içerisinde AB projesine kuşkuyla yaklaşan, Avrupa'da artan Müslüman nüfusundan ve göçmenlerden rahatsızlık duyan, Avrupa'nın Avrupalı olmayanlardan korunması gerektiğine inanan bireylerin sayısı son dönemlerde artış göstermektedir. Bu akım çerçevesinde bir İslam ülkesi olan Türkiye'nin de AB üyeliğine olan mukavemet bu popülist akımlar yüzünden güçlenmektedir.

Popülist akımları destekleyen kesimler genellikle ana akım elitlerden rahatsızlık duyan, mültecilere ve etnik, kültürel ve dini çeşitliliğe düşmanca yaklaşan seçmenlerden oluşmaktadır. Bu kişiler kendilerini ekonomik olarak güvende hissetmemekte, göçmenlerin ve azınlık grupların kendi kültürlerini, sosyal güvenliklerini, topluluklarını ve yaşam biçimlerini tehdit ettiğini düşünmektedirler. Göçmenlerden duyulan rahatsızlık, kısmen onların İslami bir arka plana sahip olmasıyla da alakalıdır (Kaya, 2018). Bu bağlamda AP seçimlerinin kampanya sürecinde, bu akımdan beslenen siyasi partilerin Türkiye gibi Müslüman bir ülkenin AB'ye kabul edilmemesi gerektiğine dair söylemleri de güçlü bir karşılık bulmuştur.

Son dönemlerde AP'deki siyasi grupların söylemleri ve yazılı açıklamaları dikkate alındığında Türkiye karşıtlığı teması işleyen partilerin yalnızca aşırı sağ partiler olmadığı, Türkiye karşıtlığı tezlerinin ise yalnızca İslami referanslar üzerine inşa edilmediği anlaşılmaktadır. Çalışmada ele alındığı üzere, parlamentodaki grupların neredeyse hepsi, özellikle 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında Türkiye'de insan hakları, hukukun üstünlüğü, basın özgürlüğü ve

demokrasi gibi değerlerin önemli ölçüde ihlal edildiğini ve Türkiye'nin Doğu Akdeniz'de gerçekleştirdiği sondaj faaliyetlerinin uluslararası hukuka aykırı olduğunu iddia etmekte, uzun zamandır Türkiye'ye karşı eleştirilerinin dozunu artırmaktadır. Türkiye'ye sert eleştiriler getiren grupların arasında, müzakerelerin başladığı dönemde Türkiye'nin AB üyeliğini en fazla destekleyen gruplar da bulunmaktadır. Yapılan eleştiriler genel itibarıyla ele alındığında Türkiye'nin tezlerini AP'ye anlatamadığı gözlemlenmektedir. Esasen Türkiye'nin AB ile ilişkileri, AB'nin genişleme tecrübelerinin en tartışmalı konusu olmuştur. Türkiye'nin üyelik başvurusu sonrası sürecinin uzunluğunun yanı sıra katılım müzakereleri de oldukça yavaş seyretmiştir. Türkiye bu süreçte üyelik için gerekli olan fasılların yalnızca bir tanesini geçici olarak kapatabilmiş, AB'ye üyeliği en çok tartışılan ve en çok şüphe duyulan tek aday ülkedir (Türkeş-Kılıç, 2019).

AB-Türkiye ilişkilerinde son dönemdeki en önemli hadise AP'nin Türkiye'nin üyelik müzakerelerinin askıya alınmasına dair tavsiye kararıdır. Parlamento, Türkiye Raportörü Kati Piri'nin (o zamanki raportör) raporunu dikkate alarak, 2019 yılı Mart ayında ilk kez bir aday ülke için üyelik müzakerelerinin askıya alınmasına dair bir karar almıştır². Parlamantonun aldığı karar her ne kadar bağlayıcı olmasa da zaten olumsuz bir seyirde ilerleyen AB-Türkiye ilişkilerini daha da zedelemiştir. Sonrasında AP seçimlerinin gerçekleşmesi ve Parlamentodaki siyasi grupların aritmetiğinin değişmesi Türkiye için bir fırsat doğursa da Parlamentodaki mevcut siyasi grupların ve yeni oluşturulan siyasi grupların Ankara ile yaşanan siyasi sorunlara yapıcı yaklaşımlar sergilemesi, mevcut şartlarda pek mümkün görünmemektedir. Bu çalışma 2019 seçimi ile yapısında değişiklik yaşanan Parlamentodaki siyasi grupların 2019-2024 yasama döneminde Türkiye-AB ilişkilerindeki yaklaşımlarına yönelik muhtemel çıkarımlarda bulunmakta, Türkiye'ye kamu diplomasisi ve lobicilik faaliyetlerini güçlendirmesi tavsiyesinde bulunmaktadır.

AVRUPA PARLAMENTOSU SEÇİMLERİ

Dünyada Hindistan'dan sonra en fazla seçmenin katılım gösterdiği ve AB kurumları arasında temsilcilerinin doğrudan halkoyu ile seçildiği tek seçim Avrupa Parlamentosu seçimleridir (Aydoğan, 2012). Toplam 283 üye ülkeden oluşan AB'nin Parlamentosunda AB vatandaşlarını temsil eden 751 parlamenter bulunmaktadır.

AP ilk kez Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET), Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM) ve Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun (AKÇT)

² AP'nin 13 Mart 2019 tarihli 2018/2150(INI) no'lu kararı. Detaylar için: http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0200_EN.html?redirect

³ Brexit sürecinden ötürü 27 üye ülke bulunmaktadır.

çalışmaları için Avrupa Parlamenterler Meclisi (European Parliamentary Assembly) adı altında 142 üye ile Fransa'nın Strazburg şehrinde toplanmıştır. 1962'de ise Avrupa Parlamenterler Meclisi ismi Avrupa Parlamentosu olarak değiştirilmiştir. Süreç içerisinde birliğe yeni katılan ülkeler sebebiyle AP'nin işleyişinde ve parlamenter sayısında muhtelif değişiklikler yapılmış, AP'nin AB karar alma mekanizması içerisindeki rolü güçlendirilmiştir (European Parliament, 2019a).

AP, AB Konseyi ve Avrupa Komisyonu gibi Birliğin 3 temel kurumundan biridir. Günümüzdeki işleyişi itibarıyla, AP genel hükümleri Avrupa Birliği Antlaşması'nın 14. maddesinde, AB'nin İşleyişine Dair Antlaşma'nın ise 225-234 maddelerinde tanımlanmaktadır. Kurulduğu dönemden bu zamana görev ve yetkileri itibarıyla belirli değişikliğe uğramış olan Parlamento, genel olarak yasama, bütçe, siyasi denetim ve danışma işlevlerinden sorumlu olup Avrupa Komisyonu Başkanı'nı da seçmekle yetkilendirilmiştir. AP, günümüzdeki haline dönüşmeden önce Avrupa Parlamenterler Meclisi iken parlamenterler üye ülkelerin ulusal parlamenterleri arasında seçilmekteydi. Bu yüzden parlamenterler hem ulusal parlamentolarda hem de AP'de görev yapmaktaydılar. 1974'te Paris'te gerçekleştirilen zirvede AP'de görev yapacak olan parlamenterler için doğrudan seçimler gündeme gelmiş, parlamentonun 1975 yılında hazırladığı taslak ve 1976 yılında üye ülkelerin Brüksel'de imzaladığı anlaşma sonrasında ilk kez doğrudan seçimler 7-10 Haziran 1979 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. 1979 yılından bu yana genişleme dalgalarıyla üye olan devletler için sandalye sayılarında çeşitli değişiklikler yapılmış olsa da Lizbon Antlaşması ile AP'deki nihai sandalye sayısı 751 olarak belirlenmiştir. Antlaşmaya göre üye ülkeler nüfuslarına göre asgari 6, azami 96 sandalyeye sahip olabilmektedirler (Keskin, 2014: 102-112). Örneğin AB'nin en kalabalık nüfusa sahip olan ülkesi Almanya'nın AP'de 96 sandalyesi bulunuyorken Estonya, Malta, Güney Kıbrıs ve Lüksemburg gibi az nüfuslu ülkelerin 6 sandalyesi bulunmaktadır. AP'de Fransa'nın 74, İtalya'nın 73, Polonya'nın 51 sandalyesi bulunmaktadır (European Parliament, 2019b).

AP, kurulduğu dönemden bu yana AB'nin karar alma sürecinde kurumsal bir güç dengesi sağlayabilecek bir yere ulaşmaya çalışmıştır. Öncelikle AB'nin anlaşmalarını belirleyen bir meclis olarak AB politikasında alt bir role sahipken sonraları politika yapım sürecinde daha etkin bir rol üstlenmeye başlamıştır. 1970'li yıllarda AB bütçesini onaylama görevi ile işlevi güçlendirilen AP'nin zamanla yasama ve bütçe çalışmalarını üstlenen önemli bir kuruma dönüştüğü gözlemlenmiştir. 1979 yılı ile doğrudan seçimlerin yapılması ise AP'nin AB içerisindeki meşruiyetini güçlendirmiştir (Laffan, 2019).

AP seçimlerinde üye ülkelerin adayları kendi ulusal partilerinin listesinde yer alarak seçimlere girmektedirler. Adayların seçimlere girdiği ulusal siyasi partiler,

AP içerisinde siyasi gruplara bağlıdır. Dolayısıyla AP seçimleri ulusal partiler için bir ara dönem güvenoyu oylaması işlevi görmektedir (Corbett vd., 2003: 86). Üye ülkelerde AP seçimlerine giren ulusal siyasi partiler, AP’de Sosyal Demokratlar, Hristiyan Demokratlar, Liberaller, Yeşiller gibi şemsiye bir siyasi grubun altında siyaset yapmaktadırlar.

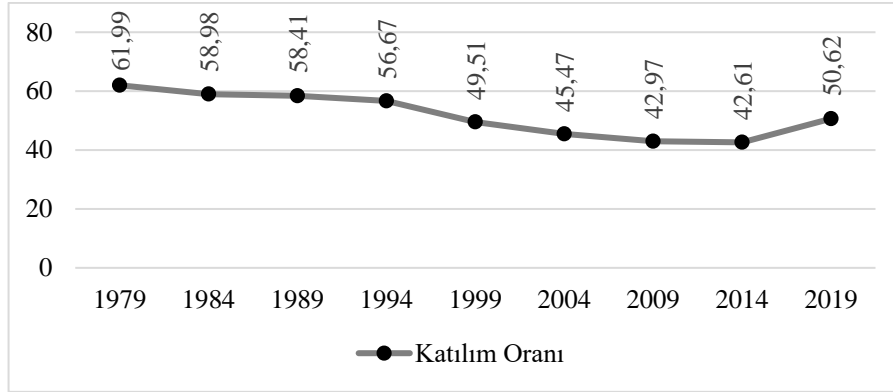
Seçimlerin uygulanma biçimi itibarıyla ulusal partilerin AP parlamenterlerinin seçilmesinde önemli rolü ve etkisi bulunmaktadır. Ulusal partilerin yönetimleri AP seçimlerinde adayların belirlendiği, kararların alındığı ve nüfuzun toplandığı yer olarak görülmektedir. Öte yandan ulusal siyasi partilerin liderleri AP’de nasıl bir pozisyonun alınacağı ve parlamenterlerin hangi siyasi grupta yer alacağına da karar verebilmektedir. Dolayısıyla ulusal siyasi partiler ve AP grupları arasında uzlaşmazlık yaşandığı zaman AP parlamenterleri ulusal siyasi partilerinin tavırları doğrultusunda oy kullanmaktadırlar. Nitekim parlamenterlerin bir sonraki seçim döneminde aday gösterilip gösterilmeyeceği AP’deki siyasi grubun değil, temsilcisi olduğu ulusal siyasi partinin tasarrufunda olmaktadır (Hix, 2002).

Doğrudan seçimlerin yapıldığı 1979 yılından bu yana AP’de hiçbir siyasi grup tek başına çoğunluğu sağlayamamıştır. Bu yüzden seçimler öncesinde siyasi gruplar arasında ittifaklar kurulabilmektedir. AP’deki parlamenterlerin, milli menfaatleri ikinci plana atarak kendi ideolojileri çerçevesinde AP siyasi gruplarına dâhil olmaları ve siyaset yapmaları beklenmektedir. Bu durumun AP’de uzlaşma kültürünü de ortaya çıkardığı düşünülmektedir (Aydoğan, 2012: 47-71). Ancak süreç ulusal partilerin güdümünde, dinamik bir süreç olduğu için AP’deki siyasi gruplar da bu dinamizmden etkilenmektedirler. Zaman içerisinde siyasi gruplar birbiriyle ittifak kurabilmekte, birleşebilmekte veya birbirinden ayrılabilir. Ayrıca AP parlamenterleri farklı yasama dönemlerinde farklı siyasi gruplarda görev yapabilmektedir. Dolayısıyla siyasi gruplar seçim sonuçlarına göre politik pozisyonlarını yeniden formüle etmekte ve gruplarını yasama süreçlerinde daha da güçlendirmeye çalışmaktadırlar (McElroy vd., 2011: 150-167).

AP seçimlerinin uygulanması sürecinde üye ülkelerin kendi ulusal yasaları ve mevzuatları geçerlidir. Dolayısıyla üye ülkelerin AP seçimleri için uygulamaları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bazı ülkelerdeki seçimlerde baraj uygulaması bulunurken bazı ülkelerde bulunmamaktadır (Panizza, 2019). AP seçimlerinde üye ülkelerdeki siyasi partilerin ulusal düzeyde belirlediği adaylar oylanmaktadır ve seçimler üye ülkelerdeki ulusal seçimlerden farklı tarihlerde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla üye ülkelerdeki siyasi atmosfer ve eğilim, vatandaşların AB’ye yönelik tutumu ve sosyoekonomik değişkenler, AP seçimlerinde çıkacak sonuçları belirlemektedir (Fiorino vd., 2019: 1-17).

AP seçimleri, üye ülke vatandaşlarının AB vatandaşı olduğunun bir tescili ve göstergesidir. Bu bağlamda, AB'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın 20. maddesinde belirtildiği üzere; bu vatandaşlar diğer üye ülkelerde serbest dolaşım ve yerleşme, ikamet edilen ülkelerde o ülkenin vatandaşlarıyla aynı şartlara sahip olarak yerel seçimlerde ve AP seçimlerinde oy kullanma ve aday olma, kendi devletinin diplomatik olarak temsil edilmediği 3.ülkelerde AB üye ülkelerinin konsolosluk hizmetlerinden istifade etme, AP'ye dilekçe sunma ve Avrupa Ombudsmanına başvuru yapma hakkına sahiptirler. AB'nin de tüm faaliyetlerinde tüm AB vatandaşlarının haklarına saygı duyma ve üye ülke vatandaşları arasında ayrımcılık yapmadan her AB vatandaşına eşit davranma sorumluluğu bulunmaktadır (Kostakopoulou, 2018: 280). Ancak AB vatandaşlarının AP seçimlerine olan ilgisinin oldukça düşük olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim 1979 yılından bu yana halkın AP seçimlerine katılımı tedricen azalmış, AB halklarının düşük ilgisi AB içerisinde demokratik meşruiyet sorununun varlığına dair tartışmaların doğmasına sebep olmuştur (Fromage, 2019). Aşağıdaki grafikte AB vatandaşlarının AP seçimlerine katılım oranları gösterilmiştir.

Grafik 1. AB Vatandaşlarının AP Seçimlerine Katılım Oranı



Kaynak: (European Parliament, 2019c)

Birlik seçmenlerinin AP seçimlerine katılımı yaklaşık 20 yıldır AB'de demokratik meşruiyet tartışmalarını destekler nitelikte bir oran ile seyretmiştir. Nitekim 1979 yılından bu yana sürekli olarak azalan ve 1999 yılı itibarıyla %50'nin altına düşen katılım oranı ilk kez 2019 seçimlerinde %50'nin üzerine çıkabilmiş ve 2014 yılında gerçekleşen seçime kıyasla önemli bir artış göstermiştir. Bu bağlamda genç nesillerin siyasete katılımının yüksek olduğu ve ilk kez oy kullanan vatandaşların siyasete olan ilgisinin giderek arttığı çıkarımı yapılabilmektedir. Avrupa'da değişen siyasi atmosferin ve AB politikalarına olan

tepkinin de seçimlere olan katılımın artmasına katkı sunduğu öne sürülmektedir (Schulte-Cloos, 2019).

Sandığa gitme oranları dikkate alındığında AB ülkeleri arasında önemli farklılıklar dikkat çekmektedir. 2019 seçimlerinde sandığa gitme oranı en yüksek olan beş ülke Belçika (%88.47), Lüksemburg (%84.24), Malta (%72.7) Danimarka (%66), Almanya (%61.38) ve İspanya (60.73)⁴ olarak sıralanırken en düşük katılım gösteren beş ülkenin ise Slovakya (%22.74), Çek Cumhuriyeti (%28.72), Slovenya (28.89), Hırvatistan (29.86) ve Portekiz (30.75) olarak sıralandığı görülmüştür (European Parliament, 2019c). Seçimlere katılımın bu denli düşük olması demokratik temsiliyet sorununu beraberinde getirirken AB'yi seçimler öncesinde halkın katılımını artırmak için çeşitli kampanyalar yapmaya zorlamıştır. 2019 seçimlerinde AB #thistimeiamvoting ismiyle siyasi kampanya başlatmış ve seçimlere katılım oranını yükseltmeyi hedeflemiştir.

SEÇİM ÖNCESİ AVRUPA PARLAMENTOSU-TÜRKİYE İLİŞKİLERİ

Son birkaç yıldır AB'nin Türkiye için oluşturduğu İlerleme Raporları göz önünde bulundurulduğunda Türkiye-AB ilişkilerinin oldukça sancılı bir dönemden geçtiği gözlemlenmektedir. AB'nin Türkiye'yi demokratik değerlerden uzaklaşmakla itham ettiği, Türkiye'nin ise AB'yi FETÖ ve PKK gibi terör örgütlerine destek olmakla suçladığı bir dönemde her iki tarafın birbirine karşı kullandığı öfkeli retorik, ilişkilerin bozulmasına sebebiyet vermiştir. Her iki taraf arasında yaşanan sorunların Parlamentolar nezdindeki tezahürü ise AP ve Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) ortaklığındaki Karma Parlamento Komisyonu'nun (KPK) işlevsizliği olarak ortaya çıkmaktadır. KPK, Türkiye ile AB arasındaki iş birliğinin ve temasların güçlendirilmesi, ilişkilerinin geliştirilmesi, AP çalışmalarının izlenmesi ve AP yetkilileri ile temaslarda bulunularak Türkiye'nin tezlerinin AB'ye daha etkin bir şekilde anlatılması için 1965 yılında Türkiye-AET Ortaklık Konseyi kararı ile faaliyete geçmiştir (TBMM, 2019). 2014-2019 yasama döneminde KPK'nın AP tarafında başkan olarak bir Yunan parlamenterinin, başkan yardımcılarını pozisyonlarına da Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'nden iki parlamenterin atanması sebebiyle Ankara bu süreci provokasyon olarak değerlendirmiş, toplantıların büyük bir kısmını boykot etmiş ve taraflar arasında verimli bir diyalog gerçekleştirilememiştir. Dolayısıyla önceki yasama döneminde Parlamentolar arasında etkin bir diyalogun gerçekleştirildiği söylenememektedir.

⁴ Belçika, Bulgaristan, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Lüksemburg ve Yunanistan'da ulusal mevzuat gereği AP seçimlere katılmak zorunludur.

AP, 2014-2019 yasama dönemi içerisinde Türkiye ile ilişkilere zarar verecek şekilde Türkiye aleyhinde önemli kararlar almıştır. AP, 1915 olaylarının 100. yılı olan 2015'te sözde Ermeni soykırımı tasarısını (European Parliament, 2015), Temmuz 2017'de ise Avrupa Komisyonu'nun 2016 Türkiye raporunu kabul etmiştir. Kararda anayasa değişikliği sürecinin Olağanüstü Hal (OHAL) şartları altında gerçekleştirildiği, ülkede muhalefete tanınan hakların zayıfladığı ve Kopenhag Kriterleri'nin ihlal edildiğine yönelik eleştiriler yer almıştır. (European Parliament, 2017). 2018 yılında ise parlamentoda Türkiye'nin insan hakları ve hukukun üstünlüğü gibi değerleri ihlal ettiği iddiasıyla kınama mektubu kabul edilmiş, Türkiye'nin Suriye'de gerçekleştirdiği terörle mücadele operasyonlarına yönelik "Afrin'den Çekil" çağrısı yapan tasarı onaylanmış (Boyras vd., 2019: 31) ve Türkiye'ye yapılan 70 milyon Euroluk yardımın iptal edilmesi kararı alınmıştır (European Parliament, 2018).

Son olarak AP, Mart 2019'da Türkiye'nin özellikle hukukun üstünlüğü, basın özgürlüğü ve insan hakları gibi demokratik değerleri önemli ölçüde ihlal ettiği düşüncesiyle "Türkiye'nin katılım müzakerelerinin askıya alınmasını, AB-Türkiye Gümrük Birliği modernizasyon sürecinin koşullara bağlanmasını ve AB fonlarının yalnızca Türk sivil toplum kuruluşlarına verilmesini" tavsiye eden bir karar almıştır. Karar, AP'deki Türkiye Raportörü Kati Piri'nin hazırladığı rapora dayanmaktadır. 109 ret ve 143 çekimser oya karşı 370 oyla Parlamentodan geçen karar özellikle cumhurbaşkanlığı sistemine geçiş sonrasında Türkiye'de özgürlük alanlarının ve temel insan haklarının kısıtlandığı bir ortamın oluştuğunu ve gazeteci, aktivist ve insan hakları savunucularının mahkûm edildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda AP, Türkiye'deki insan hakları durumunun göz önüne alınarak Türkiye'nin AB üyelik müzakerelerinin resmi olarak askıya alınmasını tavsiye etmiştir. Tavsiyede AB fonlarının Ankara üzerinden kamu kurumlarına verilmemesi, yalnızca Türk sivil toplum kuruluşları, insan hakları savunucuları, öğrenciler ve gazetecilere erişilebilir olması ve demokratik değerlerin korunması amacıyla kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca AB-Türkiye Gümrük Birliği'nin, Türkiye'de insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü ve temel özgürlükler alanında somut ilerlemeler olması şartıyla modernize edilebileceğinin altı çizilmiştir (European Parliament, 2019d). AP'nin müzakerelerin askıya alınması kararı aday ülkeler arasında ilk kez Türkiye için söz konusu olmuştur. Öte yandan bu karar tavsiye niteliğindedir ve nihai olarak Avrupa Birliği Konseyi tarafından onaylanması durumunda AB tarafından bir irade gösterilebilmektedir. Bu hususta nihai merci Konsey olsa da AP'nin yaklaşımı Türkiye gibi aday ülkeler için oldukça önemlidir. Nitekim Birliğin üyelik kabulüne dair sürecin açıklandığı AB Antlaşması'nın 49. maddesinde belirtildiği üzere; aday ülkeler, üyelik müzakerelerini tamamlamasının ardından tam üyelik için AP'nin muvafakatini almak zorundadır. Bu bağlamda genişleme politikasında AP'nin gücünün artırılmış olması, Türkiye'nin katılım sürecinde

AP'yi önemli bir aktör olarak kabul etmesi ve o minvalde ilişkiler geliştirmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Türkeş-Kılıç, 2019: 1-27).

SEÇİM SONRASINDA AVRUPA PARLAMENTOSU'NDAKİ SİYASİ GRUPLAR

AP'de siyasi eğilim ve ideolojilere göre ayrılmış siyasi gruplar yer almaktadır. Merkez sağ temsil eden Avrupa Halk Partisi (Hristiyan Demokratlar) ve merkez solu temsil eden Sosyalist ve Demokratların İlerici İttifakı (Sosyal Demokratlar) AP'nin en büyük iki grubunu oluşturmaktadır. Farklı hassasiyetleri ve öncelikleri olan Liberaller, Yeşiller, Muhafazakârlar gibi siyasi hareketler de parlamentoda siyasi grup olarak yasama faaliyetlerine katılmaktadır.

Parlamento'da siyasi grup oluşturabilmek için üye ülkelerin en az 4'te 1'inden (şu an 7 farklı ülkeden) 25 parlamenterin bir araya gelmesi gerekmektedir. Parlamentoda oluşturulan siyasi gruplara yasama faaliyetleri için idari imkanlar (ofis temini, bütçe, personel istihdam etme hakkı) sunulmaktadır. Siyasi gruplara verilen bütçeler ulusal veya bölgesel seçim kampanyalarında kullanılamaz. Bütçe yalnızca yasama faaliyetleri ve siyasal faaliyetler için bilgilendirme ve iletişim harcamalarında kullanılabilir. Siyasal gruplara katılmamış olan bağımsız parlamenterlere de çeşitli ofis ve personel destekleri sunulmaktadır (European Parliament, 2019e). AP'nin siyasi gruplar için ayırdığı bütçenin %10'u tüm siyasi gruplara eşit olarak dağıtılırken %90'ı siyasi gruplardaki sandalye sayısına oranla dağıtılmaktadır (European Parliament, 2019f). 2003 yılında yapılmış olan düzenleme ile de AP seçimlerinde siyasi gruplara doğrudan kampanya yapma imkânı verilmiştir (Kiriş, 2013). Aşağıdaki tabloda 2014-2019 yasama dönemi ve 2019-2024 yasama döneminde AP'deki siyasi grupların parlamenter sayıları verilmiştir.

Tablo 1: AP'deki Siyasi Grupların Parlamenter Sayıları
(2014 ve 2019 seçimleri kıyaslaması)

Avrupa Parlamentosu'ndaki Gruplar	2014-2019 Yasama Dönemi	2019-2024 Yasama Dönemi
Avrupa Halk Partisi Grubu (Group of the European People's Party)	216	182
Sosyalistler ve Demokratların İlerici İttifak Grubu (Group of the Progressive Alliance of Socialists and Democrats in the European Parliament)	185	154

O.Güner 2019 Seçimleri Sonrasında Avrupa Parlamentosu'ndaki...

Avrupa'yı Yenile (Renew Europe Group) ⁵	69	108
Yeşiller - Avrupa Özgür İttifakı (Group of the Greens/European Free Alliance)	52	74
Kimlik ve Demokrasi (Identity and Democracy) ⁶	36	73
Muhafazakârlar ve Reformcular Grubu (European Conservatives and Reformists Group)	77	62
Bağımsızlar (Non-attached Members)	20	57
Avrupa Birleşik Solu - İskandinav Yeşil Solu Grubu (Confederal Group of the European United Left - Nordic Green Left)	52	41
Özgürlük ve Doğrudan Demokrasi Avrupası Grubu (Europe of Freedom and Direct Democracy Group) ⁷	42	**

⁵ Alliance of Liberals and Democrats for Europe (ALDE) ismiyle AP'de Liberal Demokratlar olarak bilinen siyasi grup Haziran 2019'da ismini değiştirmiş ve Avrupa'yı Yenile (Renew Europe) ismini kullanmaya başlamıştır. Politico'da yayımlanan iddiaya göre bu değişiklik 'liberal' ifadesinin Fransa'da vahşi ultra-kapitalizmi temsil eden olumsuz bir algı doğurması sebebiyle ALDE üyesi Macron'un partisi La République En Marche'in talebiyle gerçekleşmiştir. Öte yandan Birleşik Krallık'taki Liberal Demokratlar üyesi Chris Davies, ALDE'nin isminin Renew Europe olarak değiştirildiğini, bunun Fransız dostları memnun etmek için yapıldığını ve üyelerin birçoğunun bu siyasi grubu Liberal Grup olarak adlandırmaya devam edeceğini açıklamıştır. Detaylı bilgi için: <https://www.politico.eu/article/emmanuel-macron-liberal-alliance-to-be-named-renew-europe/>

⁶ 2014-2019 yasama döneminde Europe of Nations and Freedoms (ENF) adı ile Fransa'daki Rassemblement National ve Almanya'daki Alternative für Deutschland (AfD) gibi Avrupa-kuşkucusu (*Eurosceptic*) hareketleri içerisinde bulunduran siyasi gruptur. 2019-2024 yasama döneminde ismini Kimlik ve Demokrasi (*Identity and Democracy*) olarak değiştirmiştir. AB karşıtı ve milliyetçi söylemleri ile bilinen İtalyan Başbakan Yardımcısı ve İçişleri Bakanı Matteo Salvini önderliğinde oluşturulan siyasi grubun başkanlığını Salvini'nin partisi Kuzey Lig'den Marco Zanni, başkan yardımcılığını ise Fransız Le Pen'in partisi National Rally'den Nicolas Bay yapmaktadır. İngiliz aşırı sağcı parlamenter Nigel Farage'ın Brexit Partisi ise bu grupta yer almamaktadır. Detaylı bilgi için: <https://www.politico.eu/article/matteo-salvini-european-parliament-alliance-to-be-named-identity-and-democracy/>

⁷ 2014-2019 yasama döneminde başkanlığını aşırı sağcı İngiliz politikacı Nigel Farage'ın yaptığı Avrupa-kuşkucusu siyasi gruptur. 2019-2014 henüz bir siyasi gruba dahil

Kaynak: (European Parliament, 2019c)

Tabloda belirtildiği üzere AP'deki merkez sağ ve merkez sol grupların önceki yasama dönemine kıyasla önemli ölçüde oy kaybı yaşadığı gözlemlenmektedir. Hristiyan Demokratlar olarak bilinen Avrupa Halk Partisi'nin (EPP) parlamenter sayısı 216'dan 182'ye düşmüşken, Sosyal Demokratların sandalye sayısı 185'ten 154'e gerilemiştir. Önceki yasama dönemlerinde ALDE kısaltılmış ismiyle yasama faaliyetlerine katılan ve başkanlığını federal Avrupa yanlısı Guy Verhofstadt'ın yürüttüğü Liberal Demokratlar ise bu yasama döneminde sandalye sayısını önemli ölçüde artırmış ve isimlerini Avrupa'yı Yenile olarak güncellemişlerdir. AB projesinin yılmaz savunucusu Avrupa'yı Yenile'nin önceki yasama dönemindeki sandalye sayısı 68 iken bu yasama döneminde 108'e yükselmiştir. Bu artışta Fransa Cumhurbaşkanı Macron'un partisi La République En Marche ile yapılan ittifak önemli paya sahiptir. Nitekim Avrupa'yı Yenile Grubu arasında en fazla Fransa'dan temsilci bulunmaktadır.

Yeşiller-Avrupa Özgür İttifakı'nın sandalye sayısı da özellikle Almanya ve Fransa'daki oy oranlarındaki artış sebebiyle 52'den 74'e yükselmiştir. Yeşiller, Almanya'da oylarını neredeyse ikiye katlayarak %20,5'lik oranla ikinci sırada yer alırken, Fransa'da da sürpriz bir sonuç elde etmiş ve %13.47 oranında oy almıştır (European Parliament, 2019c).

İtalya'da Lega Nord, Fransa'da Rassemblement National, Almanya'da Alternative für Deutschland ve Avusturya'da Freiheitliche Partei Österreichs gibi AB projesine karşı çıkan siyasi partilerin içerisinde yer aldığı, aşırı sağcı Kimlik ve Demokrasi grubunun parlamenter sayısı bu yasama döneminde 73'e ulaşmıştır. AP seçimleri öncesinde İtalyan Salvini'nin önderliğinde Milan Manifestosu ile oluşturulan bu grubun AP'de önemli bir bloka sahip olabileceği zaten düşünülmekteydi. Bu yeni grup Yeşiller-Avrupa Özgür İttifakı'yla neredeyse eşit sayıda parlamentere sahip olmuş durumdadır. Öte yandan siyaseten oldukça yakın bir çizgide bulunan İngiliz Nigel Farage'ın bu gruba katılıp katılmayacağına dair de tartışmalar bulunmaktadır. Farage'in Brexit Partisi'nin AP'de bağımsız 29 parlamenter olduğu hesaba katıldığında, bu parlamenterlerin Kimlik ve Demokrasi grubuna katılması durumunda Parlamentodaki siyasi güç dengesinin oldukça karmaşık bir boyuta dönüşebileceği öngörülmektedir. Önceki yasama döneminde 'Özgürlük ve Doğrudan Demokrasi Avrupası Grubu' çatısı altında siyaset yapan parlamenterlerin politik tutumlarının Kimlik ve Demokrasi grubunun tezlerine oldukça yakın olduğu bilinmektedir. Bu gruplarda özellikle göçün Avrupa kültürünü ve demografisini bozduğu, bölgenin zenginleşmesine ve ekonomik

olmaması ve grup kurmamıştır. Nigel Farage'in Birleşik Krallık'taki Brexit Partili tüm AP üyeleri şimdilik AP'de bağımsızlar (*non-attached*) arasında yer almaktadır.

kalkınmasına zarar verdiği ve halkın sosyal hizmetler ve refaha erişmesi hususunda kaynakların kısıtlandığı düşüncesi oldukça güçlüdür. Halkın özellikle Müslüman göçmenler üzerinden yaşadığı bu tür korkuları konsolide etmeyi başaran aşırı sağcılar AP seçimlerinde önemli kazanımlar elde etmiştir. Farage'in grubunun Kimlik ve Demokrasi ile ittifak yapması durumunda oluşacak siyasi akımın AB için önemli bir tehdit unsuru olabileceği düşünülmektedir.

Polonya'daki Hukuk ve Adalet Partisi ile Birleşik Krallık'taki Muhafazakâr Parti'nin de yer aldığı Muhafazakârlar ve Reformcular Grubu'nun sandalye sayısı ise 77'den 62'ye düşmüştür. Yunanistan'daki Syriza ve İspanya'daki Podemos gibi sol partilerden oluşan, geleneksel sosyal demokrat partilerin görece solunda yer alan ve Yeşil partileri de içerisine alan Avrupa Birleşik Solu - İskandinav Yeşil Solu Konfederal Grubu'nun sandalye sayısı ise 41'e gerilemiştir. AP'de şu an için ise 57 bağımsız parlamenter bulunmaktadır.

Genel tablo itibarıyla seçim sonuçlarına bakıldığında sağ ve sol uç partilerinin oylarında önemli bir artış gözlemlenmiştir. Seçimden önce, AB'nin geleceğinden endişe edilecek şekilde yükselişe geçeceği düşünülen Le Pen, Salvini, Nigel Farage gibi aşırı sağcı ve popülist siyasi partilerinin oylarının artış göstermesine rağmen AP'de AB projesini destekleyen merkez partilerin üye sayısının halen çoğunlukta olduğu ve karar alma sürecinde ağırlığını koruyacağı görülmektedir. Liberallerin de merkezde olduğu düşünüldüğünde AB yanlısı blokun halen güçlü olduğu görülmektedir. Ancak bu blokun çok paydaşlı yapısı AP'nin karar alma hızını ve kabiliyetini etkileyecektir. Bu bağlamda da aşırı sağ partilerin kendi ulusal siyasetlerini araçsallaştırarak AP'de muhafazakârlar üzerindeki etkisini konsolide edebilme ve özellikle göçmenler konusunda AP'nin karar alma sürecini etkileyebilme ihtimali doğmaktadır. Netice itibarıyla merkez partiler sandalye kaybederken sağ ve soldaki uç partiler oy oranını artırmış, Yeşiller ve aşırı sağın güçlenmesi ile AP'nin aritmetiği daha karmaşık bir hale bürünmüştür. Buna paralel olarak parlamentonun bileşenlerinin çeşitlenmesinin ve değişen güç dağılımının karar alma sürecini daha da zorlaştırabileceği düşünülmektedir. AP'nin algoritmasında yaşanan bu değişiklik, Parlamento'nun Türkiye ile yaşamakta olduğu siyasi sorunlara yönelik yaklaşımını da değiştirecektir.

SİYASİ GRUPLAR VE TÜRKİYE YAKLAŞIMLARI

Üye ülkelerde yapılan AP seçimleri sonrasında AP'de sandalye kazanan siyasi partiler genel olarak politik yakınlıklarına ve duruşlarına göre siyasi gruplara dâhil olmaktadır. Örneğin Birleşik Krallık'taki Muhafazakâr Parti, AP'de Muhafazakârlar ve Reformcular grubunda yer almaktadır. Ancak bu tür durumlarda siyasi partilerin isimleri üzerinden bir değerlendirme ve genelleme yapmak yanlış olacaktır. Nitekim Danimarka'daki Danimarka Halk Partisi, AP'de merkez sağ tandanslı Avrupa Halk Partisi'nde yer almayıp, aşırı sağcı

Kimlik ve Demokrasi grubunda yer alabilmektedir. Bu tür örnekler çoğaltılabilmektedir. Örneğin Portekiz'deki Partido Social Democrata, AP'de Sosyal Demokratlar grubunda yer almayıp Hristiyan Demokratların grubunda veya Romanya'daki Partidul National Liberal, AP'de Liberal Demokratlar grubunda yer almayıp Hristiyan Demokratlar grubunda yer alabilmektedir. Dolayısıyla üye ülkelerdeki siyasi partilerin AP'deki konumlanması genel bağlamda onların ideolojik veya politik yakınlığına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Ayrıca AP'deki siyasi grupların erişebildiği finansal kaynaklar parlamenter sayısına göre arttığı ve EPP ve S&D gibi köklü, kurumsallaşmış siyasi grupların hizmetinde nitelikli ve tecrübeli personel bulunduğu için bu gruplar daha fazla bürokratik güce sahip olmakta ve yasama sürecinde daha etkin rol oynayabilmektedir (Bressanelli, 2012: 737-754).

Avrupa Halk Partisi Grubu (EPP)

Hristiyan Demokratlar olarak da bilinen ve AP'deki başkanlığını Almanya'daki Hristiyan Sosyal Birliği'nden Bavyalı Manfred Weber'in yaptığı Avrupa Halk Partisi, AP'nin en büyük siyasi grubudur. Yeni yasama döneminde parlamento başkanlığı için bir dönem ismi geçen ve merkez sağın öncü adayı olan Weber, bir sözlü mülakatta AB değerlerinin Türkiye'de tehlikede olduğunu, Türkiye'deki referandumun tartışmalı olduğunu ve Türk hükümetinin sivil ve sosyal haklara daha fazla saygı göstermesi için AP olarak nasıl baskı yapmaları gerektiğini tartıştıklarını belirtmiş, AB'ye de üyelik müzakerelerinin askıya alınması çağrısında bulunmuştur (EPP, 2019). Başka bir açıklamasında Weber, tıpkı göç anlaşması gibi Türkiye ile iyi ilişkiler geliştirilmesi gerektiği savunmuş ancak Türkiye'nin AB üyeliğine karşı çıkan söylemler dile getirmiştir (Euronews, 2019).

EPP, Mart 2018'de yaptığı açıklamada Türkiye'yi Doğu Akdeniz'deki faaliyetlerinden dolayı eleştirmiş ve Kıbrıs'a⁸ karşı saldırganlık yapmakla suçlamıştır. EPP, açıklamasında Türkiye'yi provokasyon yaptığı iddiasıyla kınamış ve Kıbrıs'ın (Güney Kıbrıs) egemenlik haklarına saygı duymaya davet etmiştir (EPP, 2018).

EPP 2019 Manifestosu'nda ise Türkiye'ye dair bazı ifadeler yer almaktadır. Manifestoda Yunanistan'a illegal göçü %96 oranında azaltan AB-Türkiye Anlaşması'nın başarısına dikkat çekilmiş ve gelişmeden yaşanan memnuniyet dile getirilmiştir. AB'nin Balkanlar genişlemesinde de Türkiye ismi zikredilmektedir. Manifestoda bölgenin Türkiye, Rusya ve Çin gibi otoriter rejimlerin etkisine bırakılmaması gerektiği yazılmıştır. Öte yandan Türkiye ile üyelik müzakerelerine son verileceği ve somut alanlarda ortaklığa ve iş birliğine

⁸ Güney Kıbrıs Rum Yönetimi.

odaklanılacağı belirtilmiştir. AB üyeliğinin Türkiye için bir seçenek olmadığı, bu yüzden müzakerelerin sonlandırılması gerektiği, yakın ekonomik ilişkiler ve mülteci anlaşması gibi başarılı iş birliklerine odaklanılması gerektiği ele alınmıştır (European People's Party, 2019).

Sosyalistler ve Demokratların İlerlemeci İttifak Grubu (S&D)

Sosyal Demokratlar olarak bilinen ve bu eğilime sahip olan parlamenterlerden oluşan Sosyalistler ve Demokratların İlerlemeci İttifak Grubu, AP'nin en büyük ikinci siyasi grubudur. Genel itibarıyla Hristiyan demokrat, muhafazakâr ve liberallerden oluşan grup mevcut konjunktürde Türkiye'nin AB üyeliğine karşı bir profil çizmektedir.

Öncelikle 2010 yılında AP içerisinde kurulan ve Türkiye ile karşılıklı ilişkilerin geliştirilmesini hedefleyen Türkiye'nin Dostları (Friends of Turkey) grubundaki parlamenterlerin büyük bir kısmının Sosyal Demokratlar üyesi olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda AB ile ilişkilerin geliştiği dönemde Türkiye'ye en fazla siyasi desteği veren grupların başında Sosyal Demokratlar gelmekteydi.

2014-2019 yasama döneminde AP'de Türkiye raportörlüğü yapan Kati Piri de Sosyal Demokratların bir üyesidir. Bilindiği üzere AP, 2016 yılında Avrupa Birliği Konseyi'ne ve Avrupa Komisyonu'na Türkiye ile üyelik müzakerelerinin geçici olarak dondurulması için çağrı yapan bir karar almıştır. Bu karar Sosyal Demokratların girişimi ile başlatılmış, Türkiye'yi demokrasi ve hukukun üstünlüğü değerlerini önemli ölçüde ihlal etmekle, Cumhurbaşkanı Erdoğan'ı ise başarısız darbe girişimi sonrasında Türk vatandaşlarına orantısız ve hukuksuz baskılar yaparak Türkiye demokrasisini de facto bir otoriter sisteme dönüştürmekle suçlamıştır. Kati Piri ise 2016 yılında Parlamentoda 'Türkiye ile müzakerelerin dondurulması kararı sonrasında "Türkiye'nin kendilerine bu kararı almaktan başka bir seçenek bırakmadığını" belirtmiştir (S&D, 2016). Piri, 2018 yılında Türkiye'ye yaptığı ziyarette "AP'nin Türkiye'yi temel haklar ve hukukun üstünlüğü değerleri çerçevesinde takip ettiğini, gerekli ilerlemelerin kaydedilmemesi durumunda Gümrük Birliği'nin genişletilmeyeceğini ve vize serbestisinin sağlanmayacağını" belirlemiştir. Öte yandan "mülteci krizinde Türkiye'nin önemli bir rol oynadığını, Türkiye'de sivil topluma yönelik desteklere devam edeceklerine ve AP'nin Türk vatandaşları ile ilişkileri sürdüreceğini" belirtmiştir. Kati Piri AP adına, Türkiye'nin acilen reformları hayata geçirmediği sürece AB ile ilişkilerin ilerlemeyeceğinin de altını çizmiştir. (European Interest, 2018).

Yine 2018 yılında Türkiye'yi ziyaret eden Sosyal Demokratlar grubundan İsveçli parlamenter Soraya Post ve İngiliz parlamenter Wajid Khan ise "Özellikle darbe girişimi sonrasında Türkiye'de insan haklarının oldukça gerilediğini, sivil

toplum ve basın özgürlüğü anlamında kötü bir tablonun olduğunu, acilen yargı reformunun hayata geçirilerek şeffaf ve adil yargılamaların gerçekleştirilmesi ve azınlık hakları ile LGBTI haklarına saygı gösterilmesi gerektiğini, bu alanlarda ilerlemelerin kaydedilmesi için AB ile ilişkilerin geliştirilmesi gerektiğini” belirtmişlerdir (S&D, 2018). Soraya Post ve Wajid Khan 2019 seçimleri sonrasında AP’de görev almamışlardır. Ancak her iki parlamenterin de görüşleri S&D grubunun diğer temsilcilerinin görüşleriyle örtüştüğü için genel bir çıkarım yapabilmek mümkündür.

2018’den bu yana grubun başkanlığını yapan Alman parlamenter Udo Bullman, Mayıs 2019’da yaptığı açıklamada Türkiye’yi Akdeniz’de gerçekleştirdiği sondaj faaliyetlerinden dolayı eleştirmiş ve Kıbrıs’ın haklarına saygı göstermeye ve illegal faaliyetlerden (iddia edildiği şekilde) uzak durmaya davet etmiştir. Türkiye’nin illegal faaliyetlere devam etmesi durumunda Kıbrıs’la tam dayanışma içerisinde Türkiye’ye yanıt verileceğini belirtmiştir (S&D, 2019).

Yeni parlamentonun ilk başkanı ise S&D grubundan seçilmiştir. AP Genel Kurulu, 3 Temmuz 2019’da Genel Kurul’da 2. turu gerçekleştirilen başkanlık seçiminde oyların 345’ini alan İtalyan Parlamenter David Sassolini’yi AP Başkanı olarak seçmiştir. 2009’dan bu yana AP üyeliği yapmakta olan S&D üyesi Sassolini, EPP ile yapılan anlaşma gereği yasama sürecinin ilk yarısına kadar görev yapacak ve sonrasında görevini EPP üyesi bir parlamentere devredecektir.

Avrupa’yı Yenile

Liberaler grubu AB projesini destekleyen merkezi gruplardan biridir. Sosyal Demokratlar ve Hristiyan Demokratlar AP’de tek başına çoğunluğu sağlayamadığı için ALDE önceki yasama döneminde Parlamentoda önemli bir denge unsuru olmuş ve karar alma sürecinde etkin bir rol üstlenmiştir. 2019 seçimlerinden de güçlenerek çıktığı için 2019-2024 yasama döneminde de önemli bir aktör olacağı düşünülmektedir.

Liberaler Türkiye’nin AB üyeliğini gerçekçi bulmamaktadır. Grubun başkanı Guy Verhofstadt, 2017 yılında Avrupa Komisyonu ve Avrupa Birliği Konseyi’ne Türkiye ile katılım görüşmelerini sonlandırılarak yeni bir boyutta ortaklık anlaşması yapılması çağrısında bulunmuştur. Öte yandan Avrupa Konseyi üyesi olarak Türkiye’nin gerekli kriterleri karşılaması durumunda Gümrük Birliği’nin genişletilmesi sürecinin de ele alınabileceğini belirtmiştir. ALDE’nin insan hakları ve demokrasiden sorumlu başkan yardımcısı Alexander Lambsdorff ise 2017 yılında “Türkiye’nin üyelik için gerekli olan Kopenhag Kriterleri’ni karşılamadığını, AB-Türkiye ilişkilerinde her iki tarafın da güven kaybettiği için bu sürecin böyle devam etmemesi gerektiğini vurgulamış, Türkiye ile ekonomik ilişkileri derinleştirerek ortak çıkarılara hizmet eden ve Türk vatandaşlarına vize

serbestisi tanıyan bir modelin geliştirilmesi gerektiğini” belirtmiştir (EUReporter, 2017).

Liberaler Türkiye'nin müzakere sürecinin uzun zamandır eleştirmektedir. Türkiye'nin AB değerlerinden uzaklaştığını, temel haklar ve özgürlükler alanında önemli gerilemelerin yaşandığını belirtmektedirler. Son olarak Verhofstadt, 6 Mayıs 2019 tarihinde sosyal medya hesabından yapmış olduğu paylaşımda Yüksek Seçim Kurulu'nun İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı seçimlerini yenileme kararını eleştirerek, Cumhurbaşkanı Erdoğan'ı Türkiye'yi diktatörlüğe sürüklemekle suçlamıştır. Paylaşımda aynı zamanda demokratik haklarını savunacak olan Türklere ve açık ve özgür Türkiye'ye tam destek verdiğini de vurgulamıştır (Verhofstadt, 2019).

Yeşiller - Avrupa Özgür İttifakı

Avrupa Yeşiller ve Avrupa Özgür İttifakı'nın oluşturduğu bu grubun eş başkanlığını Alman Ska Keller ve Belçikalı Philippe Lamberts yapmaktadır (The Greens/EFA, 2019). Grup bir önceki yasama döneminde 50 parlamentere sahipken 2019-2024 yasama döneminde 74 parlamentere sahip olarak önemli bir başarı kazanmıştır. Grubun eş başkanı Ska Keller, Berlin Free Üniversitesi (Berlin) ve Sabancı Üniversitelerinde (İstanbul) Türk-İslam-Yahudi Çalışmaları üzerine eğitim almış, AB-Türkiye Karma Parlamento Komisyonu'nda görev yapmış, Türkiye'yi yakından tanıyan bir politikacıdır.

Yeşiller-Avrupa Özgür İttifakı özellikle 15 Temmuz sonrasında gözaltı ve hapis kararlarından dolayı Türkiye'nin demokratik değerlerden uzaklaştığı iddiasıyla Türkiye ile müzakere sürecinin dondurulmasını gerektiğini savunmaktadırlar. İttifakın ortağı olan Avrupa Yeşiller Partisi, 2017 yılında Büyükkada davasında tutuklanan ve sonrasında tahliye edilen Uluslararası Af Örgütü Türkiye Direktörü İdil Eser'in tutuklanmasına tepki göstermiş ve serbest bırakılması için açıklama yapmıştır. Açıklamada Erdoğan Hükümeti'nin aktivistleri, gazetecileri ve muhalif politikacıları mahkûm edip insan haklarını ihlal ettiğini ve Avrupa değerleri bağlamında kırmızı çizgiyi aştığını belirtmiş, AP'ye Türkiye ile sürdürülen katılım müzakerelerinin ve ticari görüşmelerin sonlandırılması çağrısında bulunmuştur (European Greens, 2017).

İttifak, Temmuz 2017'de Türkiye'de insan hakları ihlalleri olduğunu iddia etmiş ve Türkiye'yi sert bir dille eleştirmiştir. Özellikle tutuklu gazetecilere vurgu yapılan açıklamada, Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın muhalefet üyelerine ve bağımsız gazetecilere karşı tavrının devam etmesi durumunda AB'nin Türkiye'ye kapılarını kapatacağını belirtmiştir. Ekonomik ilişkilerin geliştirilmesine yönelik müzakerelerin ise Erdoğan'ın muhalefet ve tutuklu gazetecilere yönelik baskısının sonlandırılması ile mümkün olacağını altı çizilmiştir (The Greens/EFA, 2017).

Temmuz 2018’de İttifakın Katalan parlamenti Jordi Sole, Türkiye’ye dair bir açıklama yapmış ve başkanlık seçimlerinin OHAL şartlarında yapılmasını eleştirmiştir. OHAL şartlarının her siyasi partiye eşit şekilde kampanya yapma fırsatı tanımadığı, HDP genel başkanının tutuklu bulunduğunu ve basının önemli bir kısıtlamaya maruz kaldığını belirtmiştir. AB Yüksek Temsilcisi’nin de ifade özgürlüğünün ve basının Türkiye’de önemli kısıtlamalara maruz kaldığını kabul ettiğini ve Türkiye’yle yapılan göç anlaşması sebebiyle ülkedeki ihlallere sessiz kalınmaması gerektiğini dile getirmiştir (Greens-EFA, 2018).

Kimlik ve Demokrasi

Mülteciler, İslam ve Türkiye’nin AB üyeliği gibi konulara karşı en fazla sesini çıkartan, AB projesine kuşkuyla bakan ve Brüksel’e karşı oldukça tepkili olan Kimlik ve Demokrasi grubu, İtalyan Matteo Salvini ve Fransız Le Pen’in önderliğinde AP seçimleri sonrasında ismini açıklamış ve Yeşiller grubuna çok yakın sayıda sandalye kazanarak Parlamentoda en güçlü 5. grup olmuştur. Aşırı sağ ve milliyetçi parlamenterleri çatısında bulunduran grubun temsilcileri Türkiye’nin AB üyeliğine karşı olduklarını uzunca bir süredir her platformda dile getirmektedir.

Grubun kurucusu ve İtalyan İçişleri Bakanı Salvini her fırsatta ‘Türkiye’nin Avrupa’da yer almadığını, Avrupa Birliği’nde de yer alamayacağını, müzakerelerin askıya alınmasından ziyade adaylık sürecinin tamamen iptal edilmesi gerektiğini’ dile getirmektedir (Voice of Europe, 2019). Salvini Sicilya’da verdiği bir demeçte “on yıllardır Türkleri AB’ye alıştırmak için milyarlarca Euro para harcadık, açık söylemek gerekirse Türkiye’nin AB üyeliğinden ziyade Rusya’nın üyeliğini tercih ederim, Rusya, tarihi, kültürü, ekonomisi ve gelenekleri itibarıyla Avrupa’ya Türkiye’den daha yakın bir ülke” ifadesini kullanmıştır (Sputnik, 2019). Kuzey Lig Partisi’nin Dışişleri Bakan Yardımcısı Guglielmo Picchi ise ‘yalnızca parti olarak değil, ülke olarak Türkiye’nin AB üyeliğine karşı olduklarını’ belirtmiştir (Politico, 2019).

Grubun diğer bir önemli ortağı olan ve AP seçimlerinde Fransa’da Ulusal Cephe Partisi’yle en yüksek oyu alan Marine Le Pen de uzun yıllardır Türkiye’nin AB üyeliğine karşı olduğunu dile getirmektedir. Le Pen kültürel ve dini sebeplerden ötürü Türkiye’nin AB’ye tam üye olmasına şiddetle karşı çıkmaktadır (Yıldız, 2018: 86-100). Genişleme sürecinde Türkiye’ye aşırı miktarda para akıtıldığını (Karaca, 2017), Türkiye ile imtiyazlı, özel bir ilişkinin geliştirilmesi gerektiğini (ERT International, 2019) savunmaktadır. Le Pen Türkiye’nin AB üyeliğini ‘İslam’ın Avrupa’yı gerçek işgali’ olarak nitelendirmektedir (Zúquete, 2008).

Grubun Alman ortağı Alternative Für Deutschland da Türkiye’nin AB üyeliğine karşı çıkmaktadır. Partinin 2017 yılında yayımladığı manifestoda

'kültürel ve coğrafi sebeplerden ötürü Avrupa'da olmayan bir ülkenin AB'ye üye olamayacağını, bu yüzden Türkiye'nin AB üyeliğine karşı oldukları' belirtilmiştir (Alternative für Deutschland, 2017: 17).

Avusturya'daki Freiheitliche Partei Österreichs da benzer tezler üzerinden Türkiye'nin AB üyeliğine karşı çıkmaktadır. Parti, kampanyalarında Türkiye'nin coğrafi ve kültürel olarak Avrupalı olmadığını, dolayısıyla AB'ye entegrasyonunun komşu ülkelerden bile zor olacağını savunmaktadır. Türkiye'nin coğrafi olarak yalnızca %3'ünün Avrupa'da olduğunu, bu yüzden Avrupalı devlet olma iddiası taşıyamayacağı, 2050'de 95 milyon nüfusa erişebileceği ve bir İslam ülkesi olması sebebiyle Türkiye'nin AB üyeliğine karşı çıkmaktadır (Öner, 2014: 85-106).

Muhafazakârlar ve Reformcular Grubu

Önceki yasama döneminde 77 parlamenter ile AP'nin en büyük 3. grubu iken 2019-2024 yasama döneminde parlamenter sayısı 62'ye düşen Muhafazakârlar ve Reformcular Grubu genel olarak Euro-federalizmine karşı çıkan, temel reformlarla AB'nin daha hesap verebilir, daha şeffaf ve vatandaşların ihtiyaçlarına daha fazla cevap verebilen bir yapıya dönüştürmeyi hedeflemektedir (Dinan, 2010: 95-118).

Adalet ve Kalkınma Partisi 2013 yılında Avrupa Muhafazakârlar ve Reformcular İttifakı'na katılmış ancak AB genişlemesi ve göç gibi konularda uzlaşmazlıklardan ötürü sağlıklı ilişkiler geliştirilememiştir. Partinin AP'deki grubu olan Avrupa Muhafazakârlar ve Reformcular Grubu 2015 yılında sözde Ermeni soykırımını önermesini, 2016 yılında ise Türkiye'nin üyelik müzakerelerinin geçici olarak dondurulması kararını imzalamıştır (Yıldız, 2017: 59-83). Türkiye'ye karşı bir dönem ılımlı bir yaklaşım sergileyen Muhafazakârlar ve Reformcular Grubu şu an Türkiye'nin AB üyeliğine karşı çıkmaktadır.

2014 yılında AP, Türkiye'nin sözde Kıbrıs'ın münhasır ekonomik bölgesinde yaptığı sismik faaliyetlerin gerilimi artırdığına dair karar almış, Türkiye'nin Akdeniz'deki faaliyetlerinin hukuki bir dayanağının olmadığını belirtmiştir (European Parliament, 2014). Avrupa Muhafazakârlar ve Reformcular İttifakı Başkanı Jan Zahradil ise kararın tek taraflı ve yanlı olduğunu, Kuzey Kıbrıs sorununun çözümüne olumlu katkı yapmayacağını belirtmiştir (Karlıdağ, 2014). Öte yandan Grubun Güney Kıbrıslı Parlamenterleri Eleni Theocharous, Mart 2018'de AP'de bir konuşma yaparak "Türkiye'nin Kıbrıs'ın münhasır ekonomik bölgesinde gerçekleştirdiği provokatif ve illegal eylemlerin AB üyeliği sürecine uygun olmadığını, Türkiye'nin tahrik edici davranışlardan kaçınması ve uluslararası hukuk çerçevesinde Kıbrıs'ın egemenlik haklarına saygı duyması gerektiğini" belirtmiştir (ECR Group, 2018).

Grubun önceki başkanı Syed Kamall 2016 yılında AP’de yaptığı bir konuşmada “Türkiye’nin liberalleşme ve ekonomik büyüme anlamında şimdiye kadar oldukça başarılı olduğuna ancak artık AB’nin bazı endişeler yaşadığını, Türkiye’de medyanın baskı altında olduğunu, azınlıkların huzursuz olduğunu, muhalefet üyelerinin mahkûm edildiğini” dile getirmiş, “Türkiye ile daha açık konuşmak gerektiğini ve Türkiye’ye dürüst davranmak gerektiğini” belirtmiştir. Kamall, Türkiye ile ilişkilerin iyi gitmediğini bu yüzden yeni bir ilişkinin tasarlanması gerektiğini belirtmiştir (ECR Group, 2016). Yine 2018 bütçesinin görüşüldüğü bir toplantıda grubun bütçe işlerinden sorumlu sözcüsü Bernd Koelmel, AP’de bütçe sürecine dair eleştirilerini dile getirirken “Türkiye’nin kanunsuz bir devlet gibi davrandığı ve gazetecileri yargılamadan mahkûm ettiğini, AB’nin Türkiye’ye hukukun üstünlüğü ve demokrasi gibi alanlarda daha sert sinyaller göndermesi gerektiğini bu yüzden Türkiye’ye sağlanan fonların tamamen kaldırılması gerektiğini” belirtmiştir (ECR Group, 2017).

Avrupa Birleşik Solu-Nordik Yeşil Solu (GUE/NGL)

Avrupa Birleşik Solu ve Nordik Yeşil Solu, ittifakı oluşturan her iki partinin otonomisine vurgu yapan, ana akım Avrupa politikalarına, toplumuna ve ekonomik örgütlenme biçime muhalif, konfedere bir grup olarak kendini tanımlamaktadır (Dinan, 2010: 95-118). Grup, önceki yasama dönemine kıyasla 11 parlamenter kaybederek AP’nin en küçük meclis grubu olmuştur.

Ağırlıklı olarak radikal sol ve komünist görüşlere sahip parlamenterlerden oluşan bu grup AB projesine kuşkuyla bakmaktadır. Türkiye’yi de yakından takip eden ve Ankara’ya kuşkuyla bakan bu grup Türkiye karşıtı konuları zaman zaman AP’ye taşımaktadır (Boyraz vd., 2019: 31). Grubun Türkiye karşıtı söylemleri kimi zaman irrasyonel temellere dayandırılmakta, düşmanca tavırlar sergilenmektedir. Grup, Türkiye için oldukça hassas olan konularda ilişkilere büyük zararlar verebilecek girişimler başlatabilmektedir.

Avrupa Birleşik Solu ve Nordik Yeşil Solu, “PKK’nın DAESH ile mücadele ettiğini ve sorunlara barışçıl çözümler getirmek istediğini” iddia ederek, 15 Ocak 2015’te PKK’nın terör örgütleri listesinden çıkartılmasını talep etmiştir.⁹ Mart 2015’te ise yine grubun Güney Kıbrıslı parlamenterleri Takis Hadjigeorgiou AP’de “PKK’nın silahlı eylemleri 1999 yılında bıraktığını ancak Avrupa terör örgütleri listesine 2002 yılında alındığını, bu yüzden bu kararın Avrupa Toplulukları

⁹ GUE/NGL grubundan Patrick Le Hyaric’in 15 Ocak 2015 tarihinde AB Yüksek Temsilci’ne yazılı cevap istemiyle sorduğu soru (P-000519-15). Detaylar için AP internet sitesi ziyaret edilebilir: http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/P-8-2015-000519_EN.html

hukukuna aykırı olduğunu beyan ederek Konsey'in bu argümanlar ışığında 2002 yılında aldığı kararı gözden geçirip geçirmeyeceğini" soru olarak sunmuştur.¹⁰

Alman Başkan Gabrielle Zimmer Haziran 2019'da verdiği bir demeçte Türkiye'nin Kıbrıs'ın münhasır ekonomik bölgesini ihlal ettiğini iddia etmiş ve Avrupa Konseyi'nden Türkiye'nin provokatif eylemlerine karşı önlem alınmasını istemiştir. Zimmer, iddia ettiği provokasyonların sonlanmamasının Kıbrıs'ta barış sürecine zarar vereceğini belirtmiştir (GUE/NGL, 2019a).

GUE/NGL 19 Temmuz 2019'da internet sitesinden yaptığı açıklamada Kıbrıs'ta Yunan cuntasının darbe girişiminin ve Türkiye'nin Kıbrıs'ı -sözde- işgalinin 45. yılı iddiasıyla bir açıklama yapmış ve Kıbrıs'ta barış sürecinin ancak Türkiye'nin -sözde- askeri işgalinin sonlandırılması ile mümkün olacağını paylaşmıştır. Ayrıca açıklamada Türkiye'nin Akdeniz'deki sondaj faaliyetlerinin Kıbrıs Cumhuriyeti'nin¹¹ egemenlik haklarını ihlal ettiği ve bölgede tansiyonu artırdığı iddia edilmiş, AB'nin bu hususta Kıbrıs ile tam dayanışma içerisinde olması gerektiği belirtilmiştir (GUE/NGL, 2019b).

Güney Kıbrıs'ın AKEL partisinden aday gösterilen ve 2019-2024 yasama döneminde AP'ye girme hakkı kazanan Niyazi Kızılyürek de GUE/NGL grubunda yasama faaliyetlerine katılmaktadır. Kızılyürek, Kıbrıs Adası'ndan AP'ye giren ilk Türk olma özelliğini taşımaktadır (European Parliament, 2019b).

Bağımsızlar

2014-2019 yasama döneminde AP'de 20 bağımsız parlamenter bulunurken 2019-2024 yasama döneminde şu an için 57 bağımsız parlamenter bulunmaktadır. Bağımsız parlamenterler arasında yeni bir siyasi grubun oluşturulması muhtemel olarak görülmüştü. Özellikle şu an için herhangi bir siyasi grupta yer almayan Birleşik Krallık'tan Brexit Partisi lideri Nigel Farage'ın yeni bir siyasi grup oluşturma ihtimali bulunmaktaydı. Brexit Partisi'nden AP'ye giren 29 parlamenterin hiçbiri AP içerisinde herhangi bir siyasi grupta yer almamaktadır. Aşırı sağcı ve AB kuşkucusu Farage, siyaseten Kimlik ve Demokrasi grubuna yakın bir çizgide bulunmakta olup Brexit sürecinin en önemli aktörlerinden biri olmuştur. Brexit Partisi üyeleri 2 Temmuz 2019'daki AP oturumunda AB'nin marşı olan Neşeye Övgü'nün seslendirildiği zaman marşı ve AB'yi protesto etmek için parlamentoda arkalarını dönmüşlerdir. Sonrasında gelen tepkiler üzerine Parlamenter David Bull "marşın bir ulusal marş olmadığı,

¹⁰ GUE/NGL grubundan Takis Hadjigeorgiou'un 26 Mart 2015 tarihinde Konsey'e yazılı cevap istemiyle sorduğu soru (E-004816-15). Detaylar için AP internet sitesi ziyaret edilebilir: http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-8-2015-004816_EN.html?redirect

¹¹ Güney Kıbrıs Rum Yönetimi

federal Avrupa'yı temsil ettiğini ve kendilerinin federal Avrupa devletine inanmadıklarını" belirtmiştir (Kayalı vd., 2019). Bu gelişmeleri takiben Brexit sürecinin ilerlemesi, AP'deki İngiliz parlamenterlerin statüsünü de değiştirmiş, Birleşik Krallık parlamenterlerinin görev süresi Ocak 2020 ile sona ermiştir.

Genel olarak bağımsızların Türkiye'deki siyasi sorunlara olan yaklaşımı ve AB-Türkiye ilişkilerine yönelik tasavvurları diğer siyasi grupların benzer iddiaları ve gerekçeleri üzerine inşa edilmiştir. Hukukun üstünlüğü, insan hakları, basın özgürlüğü, muhalif gruplar üzerindeki baskı gibi çeşitli iddialardan dolayı Parlamentodaki tüm gruplar Türkiye'nin AB üyeliğinin en azından mevcut konjonktürde muhtemel olmadığını vurgulamaktadırlar. Öte yandan Türkiye'nin Doğu Akdeniz'de gerçekleştirdiği sondaj faaliyetleri de AP'deki bağımsızların Türkiye'ye karşı tavrını şiddetlendirmiştir.

Brexit Süreci Sonrası Avrupa Parlamentosu

31 Ocak 2020 tarihi itibarıyla Birleşik Krallık'ın AB'den ayrılma süreci başlaması ile Parlamentodaki sandalye aritmetiği de değişmiştir. Avrupa Parlamentosu'nda 73 sandalyesi bulunan Birleşik Krallık'ın sandalyelerinin 27'ü diğer üye ülkelere dağıtılırken, kalan 46 sandalye ise potansiyel genişleme süreçleri için bekletilmektedir. Sandalyelerin yeniden dağıtılması ile Fransa 5, İspanya 5, İtalya 3, Hollanda 3, İrlanda 2, Polonya, Romanya, İsveç, Avusturya, Danimarka, Slovakya, Finlandiya, Hırvatistan ve Estonya ise 1'er sandalye kazanmıştır (European Parliament, 2020).

SONUÇ

AP'de alınan kararların Türkiye açısından doğrudan bir bağlayıcılığı bulunmasa da AP'nin AB'nin diğer kurumlarını denetleyici rolü ve aday ülkelerin AB üyeliğinde AP muvafakatinin aranması, Türkiye'nin tam üyelik sürecinde AP'nin dolaylı ama etkin rolünü göstermektedir.

Mayıs 2019'da gerçekleşen seçimler sonrasında AP'deki siyasi grupların dağılımında bazı değişiklikler olmuştur. Her ne kadar 2019-2024 yasama döneminde görev yapacak olan parlamenterlerde bazı değişiklikler olsa da yeni yapının AB-Türkiye ilişkilerini olumlu bir boyuta taşıma ihtimali pek bulunmamaktadır.

AP'deki siyasi grupların Türkiye'ye yönelik eleştiri ve iddiaları genel olarak ifade özgürlüğü, hukukun üstünlüğü, insan hakları, basın özgürlüğü ve demokrasi gibi soyut değerleri kapsamaktadır. Türkiye'nin Doğu Akdeniz'deki sondaj faaliyetleri de AP'yi rahatsız eden temel konulardan biri olmuştur. Ayrıca aşırı sağ partilerin seçim kampanyası sürecinde Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması ve üyelik sürecinin sonlandırılması gerektiğine dair açıklamalarının da Avrupalı

seçmenler nazarında karşılık bulduğu gözlemlenmiştir. Aşırı sağın şiddetli Türkiye karşıtlığından ötürü fiili olarak zaten durmuş olan katılım müzakerelerinin açılma ihtimalinin yeni yasama döneminde daha da azalacağı düşünülmektedir. Yeni parlamentodaki aşırı sağcı ve popülist parlamenterlerin divan oturumlarında, alt komisyonlarda ve Dışişleri Komisyonu gibi özellikle Türkiye'yi ilgilendiren önemli birleşimlerde daha etkin olacakları ve Türkiye'ye yönelik fikirlerini daha güçlü bir şekilde dile getirecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda 2019-2024 yılları arasında Türkiye'nin daha zor bir AP ile karşı karşıya kalacağı ve AB-Türkiye ilişkilerinin tam üyelik sürecinden ziyade ortak menfaat alanlarında dar bir iş birliği modeline dönüşeceğini öngörülmektedir.

Türkiye ile müzakerelerin sonlandırılması gibi önemli kararlar Avrupa Konseyi'nin nitelikli çoğunluk ile alacağı karara bağlıdır. AP'nin bu hususta aldığı kararlar ise tavsiye niteliğindedir. Ancak Türk vatandaşlarının uzun süredir beklemekte olduğu vize serbestisi gibi bir hususta 500 milyon AB vatandaşını temsil eden AP'nin karar verici olduğu hatırlanmalıdır.

Son olarak 2019-2024 yasama döneminde Türkiye raportörlüğü görevini yürüten parlamenterin süreçteki rolü de dikkate alınmalıdır. Çalışmada belirtildiği üzere Mart 2019'da Türkiye raporunun AP'de onaylanması sonrasında Türkiye ile üyelik müzakerelerinin askıya alınmasına dair tavsiye kararı çıkmış, bu kararda önceki yasama dönemindeki Türkiye raportörü Kati Piri'nin önemli rolü olmuştur. Yeni yasama döneminde Kati Piri'nin yerine İspanyol parlamenter Nacho Sanchez Amor atanmıştır. Yeni atanan Türkiye raportörünün Türkiye ile yaşanan siyasal sorunlara olan yaklaşımı süreçte önemli rol oynayacaktır. Bu görevi ifa edecek olan parlamenterin Türkiye'ye bakış açısı yeni yasama döneminde ilişkileri etkileyecek önemli bir husus olarak dikkate alınmalıdır.

Türkiye'nin, haklı tezlerini AB genelinde daha iyi anlatabilmesi için, yeni yasama döneminde AP'deki siyasi gruplarla daha güçlü bir diyalog geliştirmesi, kaygılarını ve hassasiyetlerini daha anlaşılabilir kılması gerekmektedir. Nitekim darbe girişimi gibi vahim bir hadiseyi atlatmış olan bir ülkenin göstermek zorunda olduğu bazı refleksler ülkenin AB sürecini etkilemektedir. Çalışmada Türkiye'nin iç sorunlarının AB nazarında karşılık bulmadığı, Türkiye'nin kendi argümanlarını AB'deki paydaşlara anlatamadığı gözlemlenmiştir. Türkiye, yeni süreçte kamu diplomasisi ve lobicilik faaliyetleri ile AB'deki olumsuz algıyı ve tavrı değiştirebilmeyi amaçlamalıdır.

KAYNAKÇA

Alternative für Deutschland (2017). *Manifesto for Germany*, Berlin, Germany.

- Aydoğan, B. (2012). Avrupa Parlamentosu'nda yer alan siyasi grupların Helsinki zirvesi sonrası Türkiye ile ilgili siyasi sorunlara yaklaşımları, *Spectrum: Journal of Global Studies Special Issues*, 4(2), 47-71.
- Boyras, H. M., Güngörmez, O. ve Kavukçu, F.O. (2019). *Aşırı sağ ve Brexit'in gölgesinde 2019 Avrupa parlamentosu seçimleri*, Seta Yayınları.
- Bressanelli, E. (2012). National parties and group membership in the European Parliament: ideology or pragmatism, *Journal of European Public Policy*, 19:5, 737-754.
- Corbett, R., Francis, J.D. and Shackleton, M., (2003). *The European Parliament*, John Harper Publishing.
- Dinan, D. (2010). Institutions and Governance: A New Treaty, a Newly Elected Parliament and a New Commission, *Journal of Common Market Studies*, 95-118.
- ECR Group (2016, November 22). *Kamall: Time for a new EU relationship with Turkey based on honesty*
https://ecrgroup.eu/article/kamall_time_for_a_new_eu_relationship_with_turkey_based_on_honesty
- ECR Group (2017, November 30). *Bernd Koelmel: 2018 budget fails to prepare for the future*
https://ecrgroup.eu/article/bernd_koelmel_2018_budget_fails_to_prepare_for_the_future
- ECR Group (2018, March 8). *ECR Group calls on Turkey to respect international law over actions in Cyprus*
https://ecrgroup.eu/article/ecr_group_calls_on_turkey_to_respect_international_law_over_actions_in_cypr
- EPP (2018, March 22). *Turkey must immediately halt its aggression against Cyprus* <https://www.epp.eu/press-releases/turkey-must-immediately-halt-its-aggression-against-cyprus/>
- EPP (2019, July 28). *EU values at stake in debates on Turkey and Hungary*, <https://www.eppgroup.eu/newsroom/videos/eu-values-at-stake-in-debates-on-turkey-and-hungary>
- ERT International (2019, July 14). *Marine Le Pen: 'Frexit is part of my policy'*, <https://int.ert.gr/marine-le-pen-frexit-is-part-of-my-policy/>

O.Güner 2019 Seçimleri Sonrasında Avrupa Parlamentosu'ndaki...

EUReporter (2017, April 27). *EU must rethink its relations with Turkey*, <https://www.eureporter.co/politics/2017/04/27/eu-must-rethink-its-relations-with-turkey/>

Euronews (2019, April 23). *Turkey cannot become a member of the EU*, <https://www.euronews.com/2019/04/23/turkey-cannot-become-a-member-of-the-eu-says-epp-leader-manfred-weber>

European Greens (2017, July 6). *We demand the Turkish authorities immediately and unconditionally release Idil Eser, Director of Amnesty International Turkey*, <https://europeangreens.eu/content/we-demand-turkish-authorities-immediately-and-unconditionally-release-idil-eser-director>

European Interest (2018, November 20). *Kati Piri: Without urgent reforms, no improvement in EU-Turkey relations*, <https://www.europeaninterest.eu/article/kati-piri-without-urgent-reforms-no-improvement-eu-turkey-relations/>

European Parliament (2014, November 13). *Turkish actions creating tensions in the exclusive economic zone of Cyprus*, http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2014-0052_EN.pdf

European Parliament (2015, April 15). *European Parliament resolution of 15 April 2015 on the centenary of the Armenian Genocide*, http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0094_EN.html?redirect

European Parliament (2017, July 6). *European Parliament resolution of 6 July 2017 on the 2016 Commission Report on Turkey*, http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0306_EN.html

European Parliament (2018, November 2). *Turkey: MEPs cut support by €70m due to no improvement in respect for EU values*, <http://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20180926IPR14407/turkey-meps-cut-support-by-EU70m-due-to-no-improvement-in-respect-for-eu-values>

European Parliament (2019a, n.d.). *The European Parliament: historical background* <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/11/the-european-parliament-historical-background>

- European Parliament (2019b, July 2). *2019 European election results*, <https://election-results.eu/seats-political-group-country/2019-2024/>
- European Parliament. (2019c, June 24). European Union, <https://election-results.eu/turnout/>
- European Parliament (2019d, March 13). Parliament wants to suspend EU accession negotiations with Turkey <http://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20190307IPR30746/parliament-wants-to-suspend-eu-accession-negotiations-with-turkey>
- European Parliament (2019e, July 11). What are political groups and how are they formed? <http://www.europarl.europa.eu/news/en/faq/1/what-are-political-groups-and-how-are-they-formed>
- European Parliament (2019f, n.d.). *Political parties and foundations*, <http://www.europarl.europa.eu/contracts-and-grants/en/20150201PVL00101/Political-parties-and-foundations>
- European Parliament (2020, November 03). *Redistribution of seats in the European Parliament after Brexit*, <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20200130IPR71407/redistribution-of-seats-in-the-european-parliament-after-brexit>
- European People's Party (2019). *EPP Manifesto: Let's open the next chapter for Europe together*, EPP, Brussels.
- Fiorino, N., Pontarollo N. and Ricciuti, R. (2019). Supranational, national and local dimensions of voter turnout in European parliament elections, *Journal of Common Market Studies*, 1-17.
- Fromage, D. (2019). The 2019 European parliament elections: Looking back and ahead, *Perspectives on Federalism*, 94-101.
- Greens-EFA (2018, July 4). *Statement from EPA Mep Jordi Sole*, <https://www.greens-efa.eu/en/article/news/hdp-and-democracy-in-turkey/>
- GUE/NGL (2019a, June 19). *EU must take action over Turkey's Provocations*, <https://www.guengl.eu/cyprus-eu-must-take-action-over-turkeys-provocations/>

- GUE/NGL (2019b, June 19). *Cyprus: Marking 45 years since the fascist coup and Turkish invasion*, <https://www.guengl.eu/cyprus-marking-45-years-since-the-fascist-coup-and-turkish-invasion/>
- Hix, S. (2002). Parliamentary Behaviour with two principles: preferences, parties, and voting in the European parliament, *Midwest Political Science Association*, 46(3), 688-298.
- Karaca, K. (2017, Nisan 11). *Fransa'da adaylar Türkiye'yi istemiyor*, <https://www.dw.com/tr/fransada-adaylar-turkiyeyi-istemiyor/a-38376901>
- Karlıdağ, I. (2014, November 13). European conservatives reject EP resolution on Cyprus, <https://www.aa.com.tr/en/politics/european-conservatives-reject-ep-resolution-on-cyprus/101744#>
- Kaya, A. (2018). Populism as a neo-liberal form of governmentality: Resorting to Heritage, Culture and Past. G. Lia, E. Mavrigaki and K. Skordulis (Eds.), *Geographical Literacy and European Heritage: A Challenging Convention in the field of Education*, (pp.64-94), Solva-Tech, Limassol.
- Kayalı, L. and Sheftalovich, Z., (2019, July 2). Brexit Party MEPs turn backs during European anthem <https://www.politico.eu/article/uk-brexit-party-meps-turn-backs-during-european-anthem/>
- Keskin, H. (2014). *Mitos'tan Lizbon'a Avrupa Birliği el kitabı*. Seçkin Yayıncılık.
- Kiriş, H. M. (2013). Avrupa Parlamentosu'nda siyasi gruplar ve parlamento seçimleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 123-135.
- Kostakopoulou, D. (2018). Imagine: European Union Social Citizenship and Post-Marshallian Rights and Duties. R. Bauböck (Eds.), *Debating European Citizenship*, Springer, Cham.
- Laffan, B. (2019). The European parliament in turbulent political times: concluding reflections, *Journal of European Integration*, 41(3), 405-416.
- McElroy, G. and Benoit, K. (2011). Policy positioning in the European Parliament, *European Union Politics*, 13(1), 150-167.
- Öner, S. (2014). Different manifestations of the rise of far-right in European politics: The cases of Germany and Austria, *Marmara Journal of European Studies*, 22(2), 85-106.

- Panizza, R. (n.d.). *The European parliament: Electoral procedures*, http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_1.3.4.pdf
- Politico (2019, February 28). *Italy's Turkey policy rejected by Italy*, <https://www.politico.eu/article/turkey-european-union-member-italy-turkey-policy-rejected/>
- S&D (2016, November 24). *A lack of democracy and rule of law have frozen the EU-Turkey accession process*, <https://www.socialistsanddemocrats.eu/newsroom/lack-democracy-and-rule-law-have-frozen-eu-turkey-accession-process>
- S&D (2018, September 20). *S&Ds MEPs call for improvement of human rights situation in Turkey after recent visit*, <https://www.socialistsanddemocrats.eu/newsroom/sds-meps-call-improvement-human-rights-situation-turkey-after-recent-visit>
- S&D (2019, May 06). *S&D call Turkey respect sovereign rights of Cyprus*, <https://www.socialistsanddemocrats.eu/newsroom/sds-call-turkey-respect-sovereign-rights-cyprus>
- Schulte-Cloos, J. (2019). The effect of European Parliament elections on political socialisation, *Journal of European Public Policy*, 26(7), 1094-1111.
- Sputnik (2019, August 2). *Italy Would Prefer to See Russia in EU Rather Than Turkey – Deputy PM*, <https://sputniknews.com/europe/201904261074495181-salvini-turkish-russian-eu-membership/>
- Türkeş-Kılıç, S. (2019). Justifying priveleged partnership with Turkey: an analysis of debates in the European Parliament, *Turkish Studies*, 1-27.
- TBMM (2019, Temmuz 20). *Genel Bilgiler*, https://www.tbmm.gov.tr/ul_kom/kpk/genelbilgiler.htm (20.07.2019).
- The Greens/EFA (2017, July 6). *Meps sharply criticize human rights violations in Turkey*, <https://www.greens-efa.eu/en/article/press/meps-sharply-criticize-human-rights-violations-in-turkey/>
- The Greens/EFA (2019, July 19). *Our Meps*, <https://www.greens-efa.eu/en/our-group/meps/>
- Verhofstadt, G. (2019, May 06). <https://twitter.com/guyverhofstadt/status/1125510836225748992?lang=en>

O.Güner 2019 Seçimleri Sonrasında Avrupa Parlamentosu'ndaki...

Voice of Europe (2019, October 04). *Salvini: Turkey has nothing to do with Europe*, <https://voiceofeurope.com/2019/04/salvini-turkey-has-nothing-to-do-with-europe-and-will-never-enter-eu-on-our-watch/>

Yıldız, U. B. (2017). How can Turkey protect Its interests in the European Union?: The Role of the European people's party, *Bilge Strateji*, 9(17), 59-83.

Yıldız, U. B. (2018). The Impact of the rise of far-right parties in Europe on Turkey's European Union membership bid, *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 86-100.

Zúquete, J. P. (2008). The European extreme-right and Islam: New Directions?, *Journal of Political Ideologies*, 13/3, 321-344.

Büyük Selçuklu Sultanı Berkyaruk Dönemi Saltanat Mücadeleleri ^{1*}**Özlem KILINÇÇEKER**

Öğr. Gör., Adıyaman Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü
ozkilincceker@adiyaman.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0505-3649>

Öz

Büyük Selçuklu Devleti (1038-1157) Türk Tarihinde önemli role sahiptir. Türk Devlet geleneğine uygun olarak yönetilen Büyük Selçuklu Devleti'nde temeli "Türk Hakimiyet Telakkisi 'ne" dayalı olarak birçok taht mücadelesine rastlanır. Bazen, kötü olaylara sahne olan bu mücadeleler, devlet içerisinde çeşitli problemler ortaya çıkarmıştır. Özellikle, Selçuklu sultanı olan Melikşah'ın ölümünden sonra, şehzadeler arasında başlayan taht mücadeleleriyle, bir "Fetret Devri" yaşanmıştır. Yaşanan bu mücadeleler devletin geleceğinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu süreçte, önemli sultanlardan biri Melikşah'ın oğlu Beryaruk'tur. Berkyaruk 1092-1104 yılları arasındaki bu taht mücadelelerinde önemli bir figürdür. Berkyaruk tahtta hak sahibi olan birçok kişi ile savaşmıştır. Berkyaruk'tan sonra Büyük Selçuklu İmparatorluğu dağılmıştır. Bu çalışmada Büyük Selçuklu Devleti'nde taht mücadelelerinin üçüncü dönemi olan Berkyaruk zamanında yaşanan mücadeleler siyasi, ekonomik ve sosyal sebeplere dayalı olarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Büyük Selçuklu, Berkyaruk, Taht Mücadeleleri, Fetret Devri.

Sultanate Struggles During the Period of Great Seljuk Sultan Berkyaruk**Abstract**

The Great Seljuk State (1038-1157) has an important role in Turkish History. Many throne struggles were encountered in the Great Seljuk State, which was governed in accordance with the Turkish State tradition, based on "Turkish

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 22.02.2021 / 18.04.2021

* Bu makale "Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nda Hanedan Mücadeleleri (1040-1157)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Künye Bilgisi: Kılınççeker, Ö. (2021). Büyük Selçuklu sultanı Berkyaruk dönemi saltanat mücadeleleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 606-629. DOI: 10.33437/ksusbd.885071

Sovereignty Conception". Sometimes these struggles, which are the scene of bad events, have created various problems within the state. Especially, after the death of the Seljuk sultan Melikşah, with the throne struggles between princes, a "Interregnum Period" was experienced. These struggles have had an important impact on the future of the state. During this period, one of the important sultans is Beryaruk, son of Melikşah. Berkyaruk is an important figure in these throne struggles between 1092-1104. Berkyaruk fought many people who were entitled to the throne. After Berkyaruk, the Great Seljuk Empire collapsed. In this study, the struggles in Berkyaruk period, which is the third period of the struggle for the throne in the Great Seljuk State, are discussed based on political, economic and social reasons.

Keywords: Great Seljuk, Berkyaruk, Throne Struggles, Interregnum Period.

GİRİŞ

XI. yüzyıl Ortadoğu siyasi coğrafyasını Büyük Selçuklular, Bizans İmparatorluğu ve Büveyhoğulları oluşturmaktaydı. Bu büyük devletlerden başka İran, Kuzey Irak, Doğu ve Güneydoğu Anadolu ile Kuzey Suriye'de irili ufaklı pek çok küçük emirlikler de vardır. Ancak bu emirlikler büyük devletlerin vassalı durumundaydılar. XI. yüzyılın sonlarına doğru Çin sınırından Akdeniz'e kadar geniş bir bölgede hakimiyet kurmuş olan Büyük Selçuklu Devleti adını kurucusu Oğuzların Kınık boyuna mensup olan Selçuk Bey'den almıştır. Bundan dolayı kaynaklarda Selçuklulara "Selçukiyan, Selçukiyye Salacike" de denilmektedir. Ancak bu okunuş şekillerinden en çok "Selçuk" telaffuzu kabul görmüştür (Alptekin, 1994: 95). Selçuk Bey, Oğuz Yabgusu'nun bir komutanı olan babası Dukak Bey'in ölümü üzerine aynı göreve getirilmiştir. Bir rivayete göre Oğuz Yabgusu'nun Selçuk Bey'e olan ilgisi devlet erkânı üzerinde kıskançlık yaratmıştır. Bu devlet adamları ve Yabgu'nun karısının etkisiyle Oğuz Yabgusu ile arası bozulmuş ve Cend'e göç etmek zorunda kalmıştır (el-Hüseyni, 1999: 1; Ahmed b. Mahmud, 1977: 3). Bu bölgeye yerleşen Selçuk Bey aynı zamanda 960' lı yıllarda İslamiyet'i kabul etmiş ve yeni bir örgütlenmeye gitmiştir. Ardından Oğuz Yabgusuna karşı Cihad başlatmıştır. Bir süre sonra da Cend bölgesinde Yabgu'nun hâkimiyetine son vererek bağımsız bir yönetim kurmuştur. Karahanlılar ile Samanoğulları arasındaki savaşta Karahanlılar'ın safında yer alan Selçuk Bey onların savaşı kazanmalarında da önemli bir rol oynamıştır. Bundan dolayı da Müslüman halk arasında büyük bir itibar kazanmıştır (İbnü'l Esir, 1987: 361-362). Selçuk Bey'in, birinci elden kaynaklarda, Mikail, Arslan, Musa, Yusuf ve Yunus adlarında dört veya beş oğlu dair bilgiler vardır (Kafesoğlu, 2010: 117-118). Çocuklarından oğlu Mikail genç yaşta savaş sonrasında ölünce çocukları Çağrı ve Tuğrul Beylerin bakımı dedesi Selçuk Bey'e kalmıştır. XI. yüzyılın

başlarında Selçuk Bey'in 100 yaşın üzerinde iken ölümü üzerine delikanlılık çağındaki Tuğrul ve Çağrı Beyler de devlet kademesinde görev almışlardır. Selçuk Bey'in ölümünden sonra Selçukoğullarının lideri olan Arslan Yabgu'nun 1025 yılında Gazneli Mahmut tarafından esir edilip ölünceye kadar da tutsaklığın sürmesi dolayısıyla Çağrı Bey ile Tuğrul Bey'in liderlik vasıfları gelişmiştir. Buna kanıt Çağrı Bey'in komutasında 1016- 1021 yılları arasında gerçekleştirilen Doğu Anadolu seferi gösterilir (Urfalı Mateos, 1987: 48; Alptekin, 1994: 98). Çağrı Bey Horasan, Rey ve Azerbaycan yolunu takip ederek Van bölgesindeki Vaspurakan Krallığı topraklarına girmiştir. Bir keşif mahiyetinde olan bu akınları sonrası Selçukoğullarına yeni hedefler gösteren Çağrı Bey, Tuğrul Bey'e Selçukluların bu bölgelere doğru gelebileceklerini ve buralarda kendilerine karşı koyabilecek bir gücün olmadığını söylemiştir (İbnü'l Esir, 1987: 361-362; Sevim ve Merçil, 1995: 19)). Daha sonra Selçuk Bey'in ölümü üzerine yerine geçmiş olan amcaları Arslan Yabgu'nun 1025 yılında Gazneli Mahmut tarafından esir edilmesi ve onun bu esirlikten ölmesi Tuğrul ve Çağrı Beylerin yıldızının parlamasına vesile olmuştur (Alptekin, 1994: 98). Selçuklular bu bölgede ele geçirdikleri topraklar sayesinde Gaznelilere komşu olmuşlardır. Bu komşuluk 1035'ten sonra aralarında bir dizi savaşa sebebiyet de vermiştir. Böylece Selçuklular 1038'de kazandıkları Talhap savaşıyla Horasan bölgesine hâkim olup bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. Tuğrul Bey "Sultan", Çağrı Bey ise Melik" unvanını almıştır. Ancak Gazneliler yeni bir ordu toparlayarak 1040 yılında Dandanakan'da Selçukluların karşısına çıkmışlardır. Selçukluların zaferiyle sonuçlanan bu savaştan sonra Selçuklu Devleti resmen kurulmuştur (İbnü'l Esir, 1987: 367; Yınanç, 1944: 40; Sevim, 1993: 49; Merçil, 1989: 10)

Doğu Anadolu'ya doğru bir yayılma politikası izleyen Tuğrul Bey ilk olarak 1048 Hasankale Zaferi ile bazı Türkmen gruplarını bu bölgeye yerleştirmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 414-415; Köymen, 1976: 56). Kendisinin bizzat katıldığı ikinci sefer 1054 yılında gerçekleşmiş ve kışın yaklaşması üzerine de yarım kalmıştır. Bundan sonra Tuğrul Bey Abbasi halifesinin isteği üzerine Bağdat'a hâkim olan Şii Büveyhoğullarına karşı bir sefer düzenlemiştir. 1055 yapılan bu sefer sonunda Büveyhoğulları yıkılmış Sunni İslam'ın merkezi olan Bağdat'ta Selçuklu hakimiyetine girmiştir. Halife, Tuğrul Bey'e Hilat giydiren, değerli taşlarla süslü altın kılıç kuşatarak, "Dinin Temeli ve Halifenin Ortağı", "Doğunun ve Batının sultanı", "Dinin Direği" unvanlarını vermiştir. Böylece Selçuklular İslamiyet'i kabullerinden kısa bir süre sonra İslam dininin hamiliğini de üstlenmişlerdir (İbnü'l Esir, 1987: 480-481; el- Bundari, 1999: 16). Tuğrul Bey'in 1063 yılında ölümü üzerine yerine oğlu olmadığı için kardeşi Çağrı Bey'in oğlu Alparslan Sultan olmuştur (Köymen 1995: 44-45). Alparslan kısa süren saltanatına rağmen (1063-1072) Selçukluların gelişmesinde büyük katkılarda bulunmuştur. İlk seferini Kafkasya'ya ve Doğu Anadolu'ya yapan Sultan Alparslan, Gürcistan ve Bagrat Hanedanı'nın Merkezi Ani'yi 1064 de almıştır. Daha sonra 1070 yılında Şiiliğe son vermesi için davet edildiği Suriye ve Mısır

seferine çıkmıştır. Ancak Bizans ordusunun Erzurum'a doğru ilerlemekte olduğunu haber alınca geri dönmek zorunda kalmıştır. 26 Ağustos 1071 tarihinde Malazgirt'te yapılan savaşı Alparslan kazanmıştır. “Malazgirt Zaferi” olarak Türk Tarihine geçen bu savaş sonrasında, Türkler Anadolu'daki varlıklarını pekiştirmiş ve bu bölgeyi yeni yurtları olarak kabul etmişlerdir. Ancak Alparslan çıktığı Türkistan seferi sırasında 43 yaşında iken bir kale muhafızı tarafından 25 Kasım 1072 tarihinde öldürülmüştür (Turan, 1999: 23; 27Alptekin, 1994: 128). Yerine 18 yaşındaki oğlu Melikşah (1072-1092) geçmiştir. Melikşah bir taraftan iç isyanlarla uğraşırken diğer yandan da yeni fetihlere girişmiştir. Büyük Selçuklular en büyük sınırlarına bu dönemde ulaşmışlardır. Çin Seddi'nden Akdeniz'e kadar olan bölgeler Melikşah'ın hâkimiyetini kabul etmiştir. Ancak İslam dünyasında tehdit eden rafizi mezheplerden Batınilik (İsmailye) Sultan'ın sonunu hazırlamıştır. Önce veziri Nizamülmülk, daha sonra da Melikşah'ın kendisi zehirlenerek öldürülmesiyle Büyük Selçuklu Devleti Fetret Devri'ne girmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 181 Urfalı Mateos; 178; Bayındır, 2019: 410). Sultan Melikşah ölümünden sonra yerine varis olarak Berkıaruk'u tayin etmiştir. Arkasında oldukça büyük ve güçlü bir devlet ve dört oğul bırakmıştır. Ancak Sultan Melikşah'ın ölümü kardeşleri ve oğullarını arasında yaşanan birçok taht mücadelelerinin başlangıcı olmuştur (Bayındır, 2019: 410-411).

Sultan Melikşah'ın oğlu Berkıaruk, Büyük Selçuklu Devleti'nde yaşanan “Fetret Devri” diye adlandırılan dönemin en önemli sultanlarından. Sultan Berkıaruk bu dönemde birden çok taht iddiasına karşı mücadele etmiştir. Sultan Berkıaruk zamanında yaklaşık on bir yıl süren bu taht kavgaları devlet teşkilatının bozulmasına sebep olmuştur. Büyük Selçuklu Devleti'nde daha önce yaşanan taht mücadelelerine göre bu dönemde yaşanan bu taht mücadelelerinin sahası daha geniş ve uzun sürelidir. Aynı zamanda birden fazla taht mücadelesi aynı zamanda yaşanmıştır. Öyle ki Sulatan Berkıaruk döneminde son mücadelenin çok uzaması beraberinde barış anlaşmalarını da ilk defa gündeme getirmiştir. Bu mücadelelerde Türk komutanları arasındaki nüfuz kavgaları, komutanlarının menfaatleri için sık sık saf değiştirmeleri de yaşana bir gerçektir (Köymen, 1993: 79, 95).

Berkıaruk Dönemindeki Saltanat Mücadeleleri

Melikşah kendi ölümü sonrası yerine veliaht olarak çok sevdiği şehzadesi Ahmed'i tayin etmiştir. Ancak Ahmed'in erken yaşta ölümü üzerine, veziri Nizamülmülk'ün tavsiyeleri ile Melikşah dört oğlunun en büyüğü olan Muharrem 474'de (Haziran 1081) İsfahan'da Zübeyde Hatun'dan (Melikşah'ın amcasının kızı) doğan oğlu Berkıaruk'u veliaht tayin etmiştir (el- Aksarayî, 1943: 116; Kafesoğlu, 1953: 201; Zettersteen, 1997: 556). Ancak Sultan Melikşah'ın karısı Terken (Türkan) Hatun ve Halife el-Muktedî Billah'ın iş birliği neticesinde öldürülmesinden sonra, Büyük Selçuklu Devleti uzun süren taht kavgalarına

maruz kalmıştır (Anonim Selçukname, 1952: 11; Kafesoğlu, 1997C:372-373). Babasının öldüğü günlerde on üç, on dört yaşlarında İsfahan'da bulunan veliaht Berkyaruk üvey annesi Terken Hatun'un 480 Sefer ayında (Mayıs- Haziran 1087)'de doğan henüz beş yaşında olan oğlu Mahmud'u sultan ilan ettirebilmek için pek çok siyasi entrikalarına maruz kalmıştır. Bu bağlamda Berkyaruk'un sultanlığında, Terken Hatun'un yaptığı taht kavgası önemli bir yer tutar (İbn Kesir, 1987: 267; Kafesoğlu, 1997A: 672; Bayındır, 2017A: 34).

Berkyaruk-Mahmut Mücadelesi

Terken Hatun daha Melikşah'ın sağlığında devlet işlerine ve devlet hazinesine hâkim idi. Melikşah Bağdat'ta öldüğü zaman yanında olan henüz beş yaşındaki oğlu Mahmud'dan başka bir çocuğu yoktu. Mamud'un annesi Terken Hatun oğlunu Selçuklu tahtına geçirmek istiyordu. Bundan dolayı Sultan'ın ölüm haberini herkesten gizlemiş, kendisine bağlı emirlere gizlice haber göndererek onlardan oğlu Mahmud'u desteklemelerini istemiştir. Bununla da kalmayarak onlara hazineden paralar dağıtmış ve Mahmud için bağlılık yemini ettirmiştir. Aynı zamanda Musul valisi Kürboğa'yı Melikşah'ın mührü ile İsfahan'a göndererek, İsfahan kalesini de ele geçirmiştir. (İbn-Kesir, 1987: 184, 273; el-Bundarı, 1999: 84; Kafesoğlu, 1997B: 333)².

Bu süreçte Selçuklu askerleri üç sebepten dolayı ona yardım etmeyi düşünmüşlerdir.

1. Terken Hatunun devlet işlerine hâkim olması ve askerlere ihsanda bulunarak oğlunu sultan yapmak istemesi,
2. Terken Hatun'un Türk Padişah Efrasiyab (İran kralı Feridun'un soyundan)neslinden olması,
3. Bütün servete sahip olması ve bunu askerlere dağıtmasından dolayıdır (el-Hüseynî, 1999: 52; el- Bundari, 1999: 83; Turan, 1998: 217, 228).

Bu gücünün yanında Terken Hatun, oğlu Mahmud adına hutbe okutması için de Halife el- Muktedî'ye başvurmuştur. Ancak Halife Mahmut'un yaşının küçük olmasından dolayı saltanatın caiz olmayacağını söyleyerek bazı şartlar ileri sürmüştür. Bu şartları bir mektupla Terken Hatun'a bildirmiştir. Buna göre; saltanata ismen Mahmud sahip olacak ancak hutbe Halife adına okutulacaktır. Ordu komutanlığı, ülke ve halkın idaresi Emir Üner'e ait olacak ve emirler Tacülmülk tarafından belirlenecektir. Bu mektubu alan Terken Hatun İmam-ı

² İbn Kesir kitabında Mamud'un annesini Zübeyde Hatun olarak verir. Bu bilgi orijinal metin ve çeviride de yanlış olarak verilmiştir. Annesi Karahanlı soyundan gelen Terken Hatundur.

Gazzalı'den de aynı cevabı alması üzerine, Halifenin şartlarını kabul ederek, Mekke ve Medine dahil olmak üzere bütün ülkede 22 Şevval 485 (25 Kasım 1092) cuma günü Mahmud adına hutbe okutarak “Nasıru'd-Dünya ve'd-Din” lakabı verildi (İbnü'l Esir, 1987: 184; er- Ravendi, 1999: 136; İbn- Kesir, 1995: 278; Ebû'l-Ferec, 1987: 334; Ahmet b. Mahmud, 1999: 30; Köymen, 1993: 72;). Terken Hatun daha sonra Berkıaruk'u Mahmud' a karşı tehlike olarak gördüğü için İsfahan'da onu adamlarına tevkif ettirdikten sonra İsfahan'a doğru yola çıkmıştır. Tam bu sırada Melikşah'ın ölümünün ortaya çıkması üzerine Nizamülmülk'ün adamları İsfahan'da silah depolarını yağmalayarak şehirde hakimiyeti ele geçirmişlerdir. Berkıaruk'u hapisten çıkararak, adına Rey'de hutbe okutarak, hükümdar ilan etmişlerdir (İbnü'l Esir, 1987: 184; Ebû'l-Ferec, 1987: 334;). Rey şehrinin reisi Ebu Müslim de kıymetli taşlarla işli tacı Berkıaruk'a takarak 20 bin kişiyi onun emrine vermiştir (İbnü'l Esir, 1987: 184; Ebû'l-Ferec, 1987: 334). Ancak Berkıaruk'un annesi Zübeyde Hatun Terken Hatun'un oğluna kötülük yapmasından endişe etmiştir. Bu gelişmelerden sonra Terken Hatun oğlu Mahmud ile birlikte İsfahan'a gelmiştir. Askerlerine komutan olarak Tacülmülk'ü tayin eden Terken Hatun onu Kürboğa ile birlikte Berkıaruk'un üzerine göndermiştir (Anonim Selçukname, 1952: 11; er-Ravendi, 1999: 137; el-Bundarı, 1999: 86;) Rey'de bulunan Berkıaruk'un yanında ise Nizamülmülk'ün adamlarından Erkuş ve birçok emir vardır. Bu mücadele aynı zamanda Nizamülmülk ve Tacülmülk arasındaki bir mücadele olarak görülür çünkü o zamanlar Tacülmülk, Nizamülmülk'ün katili olarak anılıyordu (el-Bundarı, 1999: 84; Köymen, 1993:73).

Berkıaruk ve Tacülmülk'ün askerleri 10 Zilhicce 486 (11 Ocak 1093) tarihinde Berucerd yakınlarında karşılaşmıştır. Savaş sırasında Tacülmülk'ün yanında yer alan Emir Yelberd Gümüştekin Candar ile diğer bazı kumandanlar ve emirler savaş sırasında Berkıaruk'un tarafına geçmişlerdir. Savaş sonunda Terken Hatun'un ordusu mağlup olup İsfahan'a çekilmek zorunda kalmıştır (İbnü'l Esir, 1987: 185; Ebû'l-Ferec, 1987: 334; Kafesoğlu, 1997C: 373). er-Ravendi bu karşılaşmanın tarihini Zilhicce 485 olarak vermektedir. (er-Ravendi 1999: 138) Daha sonra 16 Zilhicce 486 (17 Ocak 1093) tarihinde Berkıaruk kendisine tabi Nizamülmülk'e bağlı askerlerce İsfahan'ı kuşatmıştır. Berkıaruk bu arada kabiliyetli bir kişiliğe sahip olan Tacülmülk'ü kendi saflarına katmak istemişse de Nizamülmülk'ün intikamını almak isteyen adamları onu öldürmüşlerdir. Böylece İsfahan'daki kuşatma da kaldırılmıştır (İbnü'l Esir, 1987:186; İbnü'l-İbrî, 1890: 338; Köymen, 1993: 73). Bu sırada Terken Hatun oğlu Mahmud ile Bağdat'tan İsfahan'a gelerek, kapıları kapattırıştır. Askerlere hazineler bağışlayarak Berkıaruk'a karşı mücadele yapmaya çalışmıştır. Ancak başarılı olamayınca Berkıaruk'a şehrin civarından uzaklaşması için 500 bin dinar vermeyi teklif ederek, tehlikeyi bertaraf etmek istemiştir. Aynı zamanda Terken Hatun Berkıaruk'a karşı yeni güçler aramış, Azerbaycan Emir'i Yakutiye oğlu İsmail (Çağrı Bey'in torunu) ile evlenmek vadiyle iş birliği yapmıştır (İbnü'l Esir,

1987: 190-191; Sevim, 1983:138). Berkyaruk'un dayısı İsmail'in Terken Hatun'la evlenmesini hoş karşılamayan bir kısım askerleri onun tarafına geçmiştir. Bu da dayısının gücünün azalmasına ve Kereç yakınlarında (486/1093) aralarında çıkan savaşı kaybetmesine sebep olmuştur. Fakat daha sonra dayısı kendi isteğiyle Berkyaruk'un tarafına geçmiştir. Böylece İsfahan'da Mahmud'dan sonra Berkyaruk adına hutbe okunmuştur. Bunun üzerine dayısı kardeşi Zübeyde Hatun'un yanına gitmiştir. Ancak dayısı İsmail bir sohbet sırasında Bozan, Aksungur ve Gümüştekin Candar'a saltanatı ele geçirmek istediğini söylemesi üzerine bu fikrinden dolayı 486 Şaban ayında (Ağustos-Eylül 1093) öldürülmüştür (İbnü'l Esir, 1987: X, 190-191; Alptekin, 1992:143).

Berkyaruk -Tutuş Mücadelesi

Berkyaruk'un karşısına Terken Hatun ve Mahmud'u ikinci plana düşüren yeni bir taht iddialısı olarak amcası Tutuş çıkmıştır. Bu dönemde resmi olarak Sultan Mahmud'dur. Terken Hatun bu sefer Suriye'de sultanlığını ilan etmiş olan Melikşah'ın kardeşi Tacüddevele Tutuş'a evlenme teklif etmiştir. Bunu üzerine Tutuş, Halep Valisi Kâsımüddevele Aksungur'a Antakya Valisi Yağısıyan'a ve Urfa Valisi Bozan'a birer mektup gönderip onlardan yardım istemiştir. Sultanlığını kardeşinin ölümü üzerine ilan ettiğini ve onlardan itaat beklediğini belirtmiştir. Daha sonra Tutuş, Rahbe, Musul, Nusaybin, Antakya, Urfa, Harran ve Rakka yı ele geçirip kendi adına hutbe okutmuştur (Urfalı Mateos, 1987: 181-182; Sevim, 1983: 144; Özaydın, 1992: 515).

Aksungur, Tutuş ile arası iyi olmasına rağmen taht kavgalarını bitirebilmek düşüncesiyle Yağısıyan ve Bozan'a da ona itaat etmelerini söylemiştir. Onlar da bu tavsiye üzerine buldukları şehirlerde Tutuş adına hutbe okutarak, Rahbe üzerine yürüyerek Şubat 1093'te burayı ele geçirmişlerdir. Nusaybin'i zorla da olsa ele geçiren Tutuş sultanlığını bu yıl teyit etmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 184; Anonim Selçukname, 1952: 11; Sevim, 1983 144; Alptekin, 1992: 144). Tutuş önce Nusaybin'i daha sonra da Musul'u ele geçirerek, Diyarbakır üzerine yürümüştür. Bu bölgeyi zapt ettikten sonra Azerbaycan'a doğru ilerlemiştir. Bu sırada Berkyaruk ise Azerbaycan bölgesinde Hemedan civarını alarak amcasına karşı tahtı ele geçirmek için mücadele başlatmıştır. Berkyaruk'un tahta geçmek için başlattığı bu mücadelesine ilk destek Aksungur'dan gelmiştir. Aksungur Bozan'a: *"Biz bu adama (Tutuş'a) efendimizin (Melikşah'ın) çocuklarının neler yaptığını görmek ve beklemek maksadıyla itaat arz ettik. Şimdi ise Sultan'ın oğlu (Berkyaruk) taht iddiasıyla ortaya çıktı. Biz şimdi onun safına geçmek istiyoruz"* demiştir (İbnü'l Esir, 1987: 190). Böylece emirler bu hususta anlaşıp Tutuş'un yanından ayrılarak Berkyaruk'un safına geçmişlerdir. Bunun üzerine Tutuş Azerbaycan seferini tamamlayamadan Zilkade 486'da (Kasım-Aralık 1093) Dımaşk'a dönmek zorunda kalmıştır (Ahmet b. Mahmud, 1977: 32; Sevim, 1990: 80-90). Berkyaruk'un isteği üzerine 10 Muharrem 487 (30 Ocak 1094) cuma

günü Halife el Muktedî Biemrillah onun adına Bağdat'ta hutbe okutmuş, "Rükneddin" lakabı verilmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 195; el-Azımî, 1988: 28). Bundan kısa bir süre sonra el- Muktedî'nin vefatı üzerine el-Muhtazir Billah Halife olmuştur. 486 yılı sonlarında Bağdat'a gelmiş olan Berkyaruk 487 Rebiülevvel ayına (21 Mart 1094) kadar burada kaldıktan sonra Musul'a gitmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 195; el-Azımî,1988:28; Anonim Selçukname, 1952:12). Bu sırada Tutuş Azerbaycan'dan mağlup olarak geri döndükten sonra, çok sayıda asker toplayarak saltanatı ele geçirmek amacıyla Dımaşk'tan Halep'e doğru hareket etmiştir. Tutuş'u yakından tanıyan bu iki kuvvetli komutan Aksungur ve Bozan Sultan Berkyaruk'a amcasına saldırması gerektiğini yoksa onun tahtı ele geçirebileceğini söyleyerek uyarılmışlardır. Bunun üzerine Tutuş Deylemli ve Horasanlı askerlerden oluşan atlı ve yaya 6 bin kişilik bir orduyla, Aksungur Bozan ve Kürboğa'nın birleşerek oluşturduğu orduyla, Tell-Sultan mevkiinde ki Nehr Sebin'de karşı karşıya gelmişlerdir. Ordusu bozulan Aksungur esir edilmiştir. Tutuş Aksungur'a: *"Eğer sen beni mağlup etseydin ne yapardın? diye sormuştur. O da "öldürürdüm" cevabını verince Tutuş "Ben senin bana vermek istediğin cezayı sana veriyorum" diyerek 9 Rebiülahir 487'de (28 Nisan 1094) öldürmüştür (İbnü'l Esir, 1987: 197 Ahmet b. Mahmud, 1977: 33-34; Köymen, 1993: 74-75). Emir Bozan ve Emir Kürboğa Tutuş'a karşı mücadele etmişlerse de başarılı olamamışlar ve onlarda esir düşmüşlerdir. Bozan'ın başı kesilerek Berkyaruk'a gönderilirken, Kürbaoğa ise kardeşi ile birlikte hapse atılmıştır (İbnü'l Esir, 1987: 197-198; Urfalı Mateos, 1987: 182-183; Sevim, 1981: 113). Bu başarısı üzerine Harran, Suruc ve Urfalı'yı zapt eden Tutuş, el-Cezire bölgesine hâkim olmuştur. Daha sonra Tutuş'un adamlarından Emir Yakup b. Abak karargâhtan ayrılarak Erbil civarında olan Berkyaruk'a bir baskın düzenleyerek onu yenmiştir. Sultan Berkyaruk'ta buradan yanında olan az bir orduyla İsfahan'a gitmiştir. (Sevim, "Tutuş", 1997: 136). İsfahan önlerine gelen Sultan Berkyaruk yanındaki komutanlar Emir Porsuk ve Gümüş Tegin el Candar'ın şehre girmesine müsaade edilmemişlerse de daha sonra burada bulunan Mahmud'un emirleri tarafından yakalanıp hapsedilmişlerdir. Ancak çocuk yaşta olan Mahmud'un o günlerde çiçek hastalığına yakalanması üzerine Berkyaruk'un gözlerine mil çekmekten vazgeçilerek, sonuç beklemeye başlanmıştır (İbnü'l Esir, 1987: 197; Göksu, 2019: 187). Hatta İbni Tilmiz onlara: *"Melik Mahmud şu anda çiçek hastalığına yakalanmış bulunuyor, kurtulacağına benzemiyor. Görüyorum ki siz Tutuş'un hükümdar olmasını istemiyorsunuz. O halde Berkyaruk'un gözlerine mil çekmeyiniz. Eğer Mahmud ölürse onu sultan yaparsınız eğer Mahmud hastalıktan kurtulursa Berkyaruk'un gözlerine mil çekmekte takdir sizindir"* diyerek Berkyaruk'un tarafını tutmuştur. Sultan Berkyaruk'u mağlup ettikten sonra Hemedan'a giden Tutuş daha sonra onun hastalığını duyunca İsfahan'a yürümüştür (Sevim 1997: 136). Buradan Bağdat'a gitmeyi düşünen Tutuş, Ahlat üzerinden tamamıyla ele geçirdiği Azerbaycan'a giderek, daha önce kendisi ile bir mektupla evlenmek isteyen Terken Hatun'dan elindeki maddi kaynaklarla yanına gelmesini istemiştir Ancak Terken Hatun İsfahan'dan yola çıktıysa da*

yolda hastalanarak Şevval 487'de (Ekim-Kasım 1094) ölmüştür. Böylece Terken Hatun'un tarafındaki kuvvetlerin bir kısmı Tutuş'un tarafına bir kısmı ise Sultan Berkyaruk'un tarafına geçmiştir. Bu olay üzerine Halife el- Mustazhir Billah Bağdat'ta Tutuş adına hutbe okutmuştur. Bu sırada Mahmud 487'de (11 Kasım 1094) ölmüştür. İbnü'l Esir, 1987: 198; Özaydın, 1992: 515; Köymen, 1993:76; Sevim, 1981:117). Bunun üzerine Mahmud'un taraftarları Talihi bir anda değişen Berkyaruk'un önce gözüne mil çekip, saltanatına son vermek isteyen Mahmud'un emirleri onu hapisten çıkararak tahta oturtmuşlardır. Bu sırada Berkyaruk da 17 Sefer 488 (Şubat/Mart1095) tarihinde kardeşinden kapıldığı çiçek hastalığına yakalanmışsa da bu hastalıktan kurtulmuştur (er-Ravendi, 1999: 139; el-Azimi, 1988:29; Ebu'l Ferec, 1987: 335; Zettersteen, 1997: 557).

Hemedan'da Berkyaruk'un hastalığını duyan Tutuş, Cerbazakan'ı yağmalayarak Sefer 488'de (Şubat 1095) Rey'e gitmiştir. Olayların Berkyaruk'un lehine değişmesi üzerine İsfahan'daki Berkyaruk'un emirlerinden kendisine itaat etmelerini istemiştir. Onlardan da onun tarafına geçeceklerini dair söz almıştır. Ancak Emirler onu oyalayarak Berkyaruk'un iyileşmesi üzerine "*Aramızda kılıçtan başka bir şey yoktur*" diyerek tutukları tarafı açıkça ortaya koymuşlardır. Berkyaruk'la birlikte İsfahan'dan Rey'e doğru yola çıkmışlardır. Suriye, Irak, el-Cezire, Diyarbakır ve Azerbaycan'a kadar olan bölgeleri ele geçirerek, Hemedan ve Rey'i alarak Cerazakan'da 30 bin kişilik bir orduyla Tutuş'a saldırmıştır. Tutuş, 17 Sefer 488'de (26 Şubat 1095) askerlerinin Berkyaruk tarafına geçmesi sonrası yenilmiştir. Rivayete göre Sungurca adlı Aksungur'un adamlarından biri beyinin intikamı almak için Tutuşun başını gövdesinden ayırarak 17 sefer (26 Şubat 1095) 488'de öldürülmüştür. Urfalı Mateos'a göre ise; Berkyaruk'un askerlerinden biri ilerleyip kılıcıyla onun başını kesmiştir (er-Ravendi, 1999: 140; el-Azimi, 1988: 29; Urfalı Mateos, 1987: 183; Sevim, 1997: 137; Özaydın, 1992: 515). Böylece Berkyaruk'un saltanatı sağlamlaştırmıştır. İbnü'l Esir'in yorumuna göre:

"Allah bir işin vukuunu dilerse sebeplerini de hazırlar. Daha dün amcası Tutuş karşısında mağlup olup az sayıdaki adamlarıyla İsfahan'a giden Berkyaruk'u kimse takip etmemişti. Şayet yirmi süvari onu takip etmiş olsaydı onu mutlaka yakalayacaklardı. Çünkü İsfahan kapısında birkaç gün beklemişti. Daha sonra İsfahan'a girince emirler onun gözlerine mil çekmek istediler. Tam bu sırada İsfahan'a girişinin ikinci günü kardeşi Mahmut'tan bulaşan hastalıklardan (çiçek ve daha sonra menenjitten) kurtulmuştur. Amcası karşısında mağlup olup İsfahan'dan ayrılıncaya kadar dört ay geçmiş geçtiği halde amcası Tutuş hiçbir faaliyette bulunmadı. Şayet Berkyaruk ve kardeşi Mahmut hasta iken onun üzerine (İsfahan'a) yürümüş olsaydı hiç şüphesiz ülkeye hâkim olurdu"

diyerek bunun Allah'ın bir takdiri olduğunu ifade etmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 207-208; Sevim, 1981: 117).

Arslan Argun İsyanı

Berkıyaruk'a karşı 480/ 1095 yılında diğer amcası Arslan Argun (Sümer, 1991: 399; İbnü'l Esir, 1987: 219).³ Horasan'da isyan etmiştir. Arslan Argun Melikşah döneminde Horasan'da yedi bin dinarlık iktâ sahibi bir komutandır. Sultan Melikşah'ın öldüğü sırada Kasım 1092'de Bağdat'ta yanında bulunuyordu. Arslan Argun devletin içinde bulunduğu saltanat mücadelesinden faydalanarak Bağdat'tan çıkıp yedi bin askerle Hemedan'a gitmiştir. Büyük Selçuklu'da yaşanan saltanat kavgaları onun da iştahını kabartmıştır. Belh, Tirmiz, Nişapur ve Horasan'ı ele geçirmiştir. Bununla da yetinmeyip Berkıyaruk ve veziri Meyyedülmülk'e bir mektup göndererek "*Ben dedem Melik (Çağrı Bey) Davud'un memleketine malik oldum. Ben sana ve başkasına tabi değilim. Elimde olan memleketten başkasını istemiyorum ve senin ülkeneye taarruzum yoktur, bilmiş olasin görüşün ne ise öyle kılasın*" demiştir (İbnü'l Esir, 1987: 218). Aynı zamanda Berkıyaruk'un sultanlığını kabul ederek, yıllık vergi vereceğini de bildirmiştir. Sultan Berkıyaruk, Nişapur hariç Horasan'ı dedesi Çağrı Bey hakimiyetindeki hali ile kendine verilmesini isteyen Arslan Argun'a bu sırada amcası Tutuş ve kardeşi Mahmud'un isyanı ile uğraştığından dolayı bir tepki gösterememiştir (İbnü'l Esir, 1987:217-218; Köymen, 1993: 78). Berkıyaruk'un bu dönemde veziri Nizamülmülk'ün oğlu Müeyyedülmülk'ün etkisiyle bir harekette bulunmazken, daha sonraki veziri Fahrülmülk'ün etkisiyle, doğuda isyan eden amcası Arslan Argun üzerine diğer amcası Böripars'ı, Emir Mesud Emir Altuntaş ve bir miktar askerle birlikte göndermiştir. Arslan Argun yeri kaynaklarda belirtilmeyen bir yerde Böripars tarafından mağlup edilmiş ve bunun üzerine Belh'e çekilmek zorunda kalmıştır. Ancak Emir Altuntaş'ın kıskançlık nedeniyle Emir Mesud ve oğlunu öldürmesi üzerine Böripars güç kaybetmiştir (Sümer, 1991: 399). Emir Mesud'un nüfuz sahibi olduğu Türkmenler Arslan Argun tarafına geçtiler. Böylece Arslan Argun 488 (1095) yılında Türkmenlerin yardımı ve yeni bir orduyla Merv'i kuşatarak zorla almıştır. Bu sırada Herat'ta bulunan Böripars harekete geçmiş ve Argun ile savaştıysa da esir düşmüştür. Tirmiz'de hapsedildikten sonra da Arslan Argun tarafından boğularak öldürülmüştür. Daha sonra Aralık 1096/ Ocak 1097'de Arslan Argun Mervu'ş-Şahan, Serahs, Kühendiz-i Nişapur, Şehristan gibi Horasan şehirlerinin surlarını tahrip etmiştir (Ahmed b. Mahmud, 1977: 35-36; Köymen, 1993: 77;).

Sultan Berkıyaruk, Arslan Argun üzerine gönderdiği amcası Böripars'ın öldürülmesinden sonra bu kez kardeşi Melik Sencer'i Arslan Argun üzerine

³Alparslan'ın oğlu Arslan Argun Melikşah zamanında Horasan bölgesinde (Gürgenç, Save dolaylarında) yedi bin dinarlık iktâ sahibidir.

göndermiştir. Emir Kamac'ı (Kumac) Sencer'e Atabey Ebu'l Feth Ali Bin el-Hüseyin et Tuğraî'yi vezir tayin etmiştir. Ancak Sencer Damgan'a geldiğinde askerlerine kötü davranan, onları sık sık cezalandıran Arslan Argun'un bir kölesi tarafından abdest alırken öldürüldüğünü öğrenmiştir (İbnü'l İbri, 1890: 341; Ahmed b. Mahmud, 1977: 36; Göksu, 2019: 188). Başka bir rivayete göre ise: huzuruna çağırdığı askerine geç kaldığı için bağırırken, askeri tarafından bıçaklanarak öldürülmüştür. Bunun üzerine askere niçin öldürüldüğü sorulunca "Halkı onun zulmünden kurtarmak için" cevabını vermiştir. Böylece 26 yaşında 17 Safer 490 (3 Şubat 1097) tarihinde öldürülmüştür. Arslan Argun'un yerine yedi yaşındaki oğlunu geçiren taraftarları Sultan Berkyaruk'tan aman diledikleri için Berkyaruk Rey ve Hemedan bölgesini Arslan Argun'un oğullarına ikta olarak vermiştir. Nişabur kan dökmeden ele geçiren, Arslan Argun meselesini halleden Sultan Berkyaruk, Horasan'ı itaat altına alan Sencer'e merkezi Merv olmak üzere Horasan Melikliğini vermiştir. Kıpçak aslından gelen Koçkar oğlu Ekinci'yi Harezme, Kürboğa'yı da Mısır'a vali tayin etmiştir. Böylece Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nda siyasi birlik yeniden sağlanmıştır (İbnü'l Esir, 1987: 221; Sümer, 1991: 399-400; Bayındır, 2017B: 116).

Berkyaruk Muhammed Tapar Mücadeleleri

Muhammed Tapar, Sultan Melikşah'ın Seferiyye Hatun adlı cariyesinden 18 Şaban 474 (21 Ocak 1082) tarihinde doğan oğludur. Sultan Melikşah'ın çocuklarından Muhammed Tapar, Sencer'in öz, Berkyaruk'un ise üvey kardeşidir⁴ (Houstma, 1997: 481; Bayındır, 2020: 273). Sultan Berkyaruk saltanatının ilk yıllarında desteğini aldığı kardeşi Muhammed Tapar'la arasında dört yıl boyunca süren, kanlı savaşlar meydana gelmiştir. Bu mücadelelerin sadece birincisini kazanan Muhammed Tapar diğer dördünü kaybetmiştir (Göksu, 2019: 193).

Birinci Mücadele (493/1000)

Terken Hatun oğlu Mahmud'u başa geçirmeye çalıştığı yıllarda Bağdat'ta bulunan on bir yaşında olduğu bilinen Muhammed Tapar gizlice İsfahan'da olan Berkyaruk'a yardıma gitmiştir. Bunun üzerine 1093 yılında Berkyaruk Haçlılarla mücadele ettiği sırada ona Gence ve çevresini ikta olarak vermiştir. Berkyaruk Tapar'a "Melik" unvanını ve atabeg olarak ta Emir Kutluğtekin'i vererek Gence'ye göndermiştir. Ancak daha sonra güçlenmeye başlayan Melik

⁴ Melikşah'ın diğer çocukları şunlardır: Davud (öl.474/1082), Ahmed (öl. 481/1088), Sencer (doğ.477/1084), Tuğrul, Emir Mutar, Gevher, Mahmelek, Seyyide'dir. Birinci elden kaynaklarda küçük yaşta ölen adları bilinmeyen iki çocuğunun da olduğu yazar. Ayrıntılı bilgi için bakınız: Kafesoğlu, Melikşah, 200.

Muhammed Tapar çevresinin tahriklerine kapılarak, kendisine engel olarak gördüğü Atabek Emir Kutluğtekin'i öldürerek ona bağlı Arran eyaletini ele geçirmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 221; Köymen, 1993: 78-79; Özaydın, 1990:11). Bu sırada amcası Tutuş'un isyanını bastıran Berkıaruk annesi Zübeyde Hatun'u yanına getirmeye çalışırken veziri Müeyyedülmülk ve emirler annesini terk etmesi söylenir. O da *"Hükümdarlığı onun için ve o yanımda bulunduğu için istiyorum"* diyerek Müeyyedülmülk'ü vezirlikten azletmiştir. Yerine 488/1095'te Mecdülmülk'ü getirmiştir (el-Bundari, 1999: 88; Ahmed b. Mahmud, 1977: 38; Özaydın, 1990:12). Bunun üzerine Müeyyedülmülk Muhammed Tapar'ın hizmetine girerek onu Berkıaruk'a karşı isyana teşvik etmiştir. Muhammed Tapar'a: *"Hükümdarlığa ve devlete istekli olma zamanıdır. Çünkü kardeşin belki şarap içmekle meşgul, ülke kendi haline bırakılmış ve hükümdarlık işleri bozulmuştur"* diyerek tahrik etti. Bunun üzerine Muhammed Tapar kardeşi Berkıaruk'la savaşmak üzere Arran'dan yola çıkmıştır. Melik Muhammed, Berkıaruk adına okunan hutbeye son vermiş, bundan sonra kendisinin Sultan olduğunu Müeyyedülmülk'ü de kendisine vezir tayin ettiğini söylemiştir (Ahmed b. Mahmud, 1977: 38). Sultan Berkıaruk Muhammed'in onu izlediğini öğrenince savaşmaktan çekinmiş Rey'den İsfahan'a gitmiştir. Fakat şehir halkı ona kapılarını açmayınca Huzuristan'a çekilmek zorunda kalmıştır. Melik Muhammed, 2 Zilkade 492 (20 Eylül 1099) tarihinde Rey'e geldiğinde burada bulunan Berkıaruk'un annesi Zübeyde Hatun'u hapsedirmiştir. Güvendiği adamları Melik Muhammed'e onu öldürmesi için tavsiyede bulunsa da Müeyyedülmülk Tapar'a: *"Askerler onun oğlunu seviyorlar onlar Zübeyde Hatun'u sevmedikleri için ondan ayrılıyorlar. Sen ne zaman onu öldürürsen asker derhal Berkıaruk'un tarafına geçer. Sen bu askere güvenme"* demiştir. Ancak Müeyyedülmülk çok zaman geçmemiş olmasına rağmen Zübeyde Hatun'u hapsedildiği kaleden çıkararak boğdurmıştır. Buna da Muhammed Tapar'dan tepki gelmemiştir. Ancak daha sonra Müeyyedülmülk Berkıaruk'a esir düşünce annesinin öcünü almış ve onu öldürmüştür. Mehmet Altay Köymen bu hadisenin Selçuklular tarihinde ilk defa geçen orijinal bir hadise olduğunu söyler (Köymen, 1993: 81; İbnü'l Esir, 1987: 238; el-Bundarî, 1999: 88; el-Hüseynî, 1999: 53; Zettersteen,1997: 557). Bu sırada Berkıaruk'a isyan eden amcası Tutuş'un yanında olduğu için arası bozuk olan Türk asıllı Gulâm emirlerinden Sadüddeve Gevherayın, Musul Emir'i Kürboğa, el-Cezire Emiri Çökürmüş, Kinkever Emiri Sürhab b. Bedr ve diğer bazı emirler ile anlaşıp Sultan Muhammed'in yanına gitmişlerdir. Muhammed Tapar, Gevherayın'ı Bağdat'a göndererek halifeden adına hutbe okutulmasını istemiştir. Halife Mustazir de bu teklifi kabul etmiş, 10 Zilhicce 492 (4 Kasım 1099) cuma günü Sultan olarak adına hutbe okutup *"Gıyasü'd-Dünyave'd-Din"* lakabını vermiştir. Sultan Berkıaruk Huzuristan'dan Vâsıt'a giderken kendisine Hile Emri Sadaka b. Mezyed de katılmıştır. Berkıaruk Vâsıt şehrindeyken İsfahan Şahnesi, onu öldürmek istemiş, fakat başarılı olamamıştır. Böylece Sultan olarak Berkıaruk 17 Sefer 493 (20 Ocak 1100) pazar günü Bağdat'a girmiştir (Özaydın, 1990: 17;

Sevim ve Merçil, 1995: 159). İki gün önce burada adına hutbe okunmuştur. Müeyyedülmülk ile Sultan Tapar'a haber gönderip onları kendi yanına çağıran Sadüddeve Gevherayin'in yanına Sultan Tapar Kürboğa ile Çökürmüş'ü göndermiştir. Ancak Çökürmüş beldesinin karışıklığını sebep göstererek geri dönmek üzere izin istemiştir. Gevherayin de ona izin vermiştir. Bu olanlar üzerine, Gevherayin'in yanında kalan emirler Berkyaruk'a; "Bizim yanımıza gel aramızda seninle savaşacak kimse yok" dediler. Bu Kürboğa'nın fikriydi ve Gevherayin'e "Biz Muhammed ile Müeyyedülmülk'ten hiç fayda görmedik" deyince Sultan Berkyaruk onların yanına giderek beraber Bağdat'a dönmüşlerdir (İbnü'l Esir, 1987: 242-243; Köymen, 1993: 81; Özaydın, 1990: 17).

Kendisine Ebü'l-Mehsin, Abdülcelil Dihistanî'yi vezir yapan Berkyaruk, daha sonra Şehrizur'a gitmiştir. Yanına Türkmen ve diğer kavimlerden birçok kişiyi alarak kardeşi Tapar üzerine yürümüştür. 4 Recep 493 (15 Mayıs 1100) tarihinde iki kardeş arasında Hemedan yolunda Sefidrud (Aknehir)'da ilk savaş meydana gelmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 242. Bayındır, 2020: 276) Muhammed Tapar'ın yanında yaklaşık 20 bin kişi vardır. Muhammed Tapar ve Emir Sermez merkezde, Emir-ahur ve oğlu Ayaz sağ tarafta, Müeyyedülmülk ile Nizamülmülk'e bağlı kişiler ise sol tarafta yer almışlardır. Sultan Berkyaruk'un yanında ise merkezde kendisi ve veziri Ebu'l-Mehasin, sağında Gevherayin, İzzüddeve b. Sadaka b. Mezyed ve Sürhap b. Bedr, sol tarafında ise Kürboğa ile diğer emirler vardır. Sultan Berkyaruk'un askerleri Muhammed Tapar'ın çadırına kadar girmişlerdir. Bu sırada Emir-Ahur, İnanç Yabgu'nun saldırması sonunda, Berkyaruk'un ordusu bozguna uğratılmıştır. Gevherayin'in atından düşerek Horasanlı bir asker tarafından öldürülmesiyle ordusu tamamen dağılan Berkyaruk'un veziri Ebu'l-Mehasin de esir alınmıştır. Ancak Müeyyedülmülk onu iyi karşılamış ve Bağdat amidliğine tayin etmiştir. Hatta onu halifeye göndererek Muhammed Tapar adına hutbenin okumasını söylemesini istemiştir. Ebu'l-Mehasin'in Bağdat'ta halifeye bunu söylemesi üzerine 14 Recep 493 (25 Mayıs 1100) tarihinde cuma günü sultan olarak Tapar adına hutbe okunmuştur (İbnü'l Esir, 1987: 243-244; Ahmed b. Mahmud, 1977: 38-39; Zettersteen, 1997: 557; Özaydın, 1990: 19).

İkinci Mücadele (494/1101)

Muhammed Tapar ile mücadelesi sonrası yenilen Sultan Berkyaruk yanında kalan az bir kuvvetle Utumah'a (bir kale) giderek taraftarlarını bir araya toplamayı amaçlamıştır. Daha sonra İsfarayin'e giden Berkyaruk arasının bozuk olduğu Melik Sencer'le Nuşecan'da savaşmıştır (el-Hüseynî, 1999:61; İbnü'l Esir, 1987: 245; Özaydın, 1990: 21). Bu olaylar üzerine kendisini toparlayan Sultan Berkyaruk, Tapar'dan önce İsfahan'a gitmiştir (Köymen, 1993:83). Sultan Tapar ise kendi taraftarlarının Berkyaruk'un tarafına geçmelerinden endişe ettiği için onun üzerine hemen yürümüştür. İki kardeş arasında ikinci mücadele 3 Cemaziyülahir 494 (5 Nisan 1101) tarihinde gerçekleşmiştir. Sultan Berkyaruk

İsfahan'dan Huzistan'a oradan da Mükrem'e geçmiş ve burada iki ay kalmıştır. Daha sonra Emir Ayaz beş bin askerleriyle Sultan Berkıyaruk tarafına geçmiştir. Sultan Berkıyaruk'un ordusu bu mücadelede 50 bin iken, Sultan Tapar'ın ordusu sadece 15 bindir. Bütün gün süren savaşın sonunda Tapar'ın askerleri aman dileyerek, Sultan Berkıyaruk tarafına geçmişlerdir. Böylece Muhammed Tapar'ın ordusu bozguna uğrayarak geri çekilmek zorunda kalmıştır. Veziri Müeyyedülmülk ise esir olarak Sultan'ın huzuruna çıkarılmıştır. Müeyyedülmülk Sultan Berkıyaruk'a 10 bin dinar vermeyi vaat etmiş olmasına rağmen, Sultan Berkıyaruk onu huzurunda azarlayarak kendi eliyle öldürmüştür (İbnü'l Esir, 1987: 250-251; el-Bundarı, 1999: 89; el-Hüseynî, 1999: 53; Reşidüddin, 1999: 64; Özeydın, 1990: 22)⁵.

Üçüncü Mücadele (495/ 1101)

Sultan Berkıyaruk karşısındaki bu yenilgiden sonra Cürcan'a kaçan Muhammed Tapar, öz kardeşi Sencer ile buluşmak üzere Horasan'a gitmiştir. Burada Sencer'le ittifak kuran Tapar Damgan'a beraber gitmiştir. Daha sonra Rey'e giden iki kardeş halk içinde itibarlarını artırmıştır. Sultan Berkıyaruk'ta bu sırada Rey'e hareket etmiştir. Sultan Berkıyaruk ordusunu büyümesine rağmen Tapar'ı takip etmemiştir. Aynı zamanda Hile Arap Emiri Sadaka'nın babasının yanına dönmesi, yine Emir Ayaz'ın Ramazan ayını Hemedan'da geçirme isteği sonrası Berkıyaruk'un ordusu bozulmaya başlamıştır. Bu çözülmeyi haber alan Tapar Sencer ile Hemedan ve bazı şehirleri ele geçirerek Hulvan'a gelmişlerdir. Berkıyaruk'ta 17 Zilkade 494 (13 Eylül 1101) günü Bağdat'a girmiştir. Halife Muztahzir'in "*kim daha önce gelirse hutbeyi onun adına okuturum*" şeklinde pasif bir politika izlemesi üzerine kendi adına hutbe okutmuştur. Ancak mali açıdan sıkıntıda olan Berkıyaruk yardım istemiştir. Halife Sultan Berkıyaruk'a gönülsüzce de olsa 50 bin dinar yardımda bulunmuştur (İbnü'l Esir, 1987: 253-254; Köymen, 1993: 87). Ayrıca veziri Ebu'l Mehasin ed-Dihistanî aracılığıyla Emir Sadaka b. Mezyed'den devlet hazinesinde kalan 100 bin dinar ile geçmişteki borçlarını derhal ödemesini istemiştir. Buna sinirlenen Sadaka b. Mezyed Bağdat'ta Berkıyaruk adına okunan hutbeyi Muhammed Tapar adına okutmaya başlamıştır. Bu arada Artuklu oğlu İlgazi'nin de Muhammed Tapar'ın katılmasıyla ordusu 10 bine ulaşmıştır. Her iki kardeş, üvey kardeşleri Sultan Berkıyaruk'u tahttan indirmek için Bağdat'a doğru yola çıkmışlardır. Fakat Bağdat'a ulaştıklarında Sultan Berkıyaruk'un çok ağır hasta olduğu haberini almışlardır. Bu sırada askerleri kefenini ve defin yerini hazırlarken, Berkıyaruk'un sağlığının iyiye gitmesi askerlerinin moralini düzeltmiştir (İbn Kesir, 1995: 160;

⁵Müeyyedülmülk'ün divandan kovulduğundan beri Berkıyaruk'a kaşı olan her isyanda, özellikle taht mücadelelerinde yer almıştır. Ancak Müeyyedülmülk'ün esir edildiği bu savaş yapılan savaşların en büyüğü ve şiddetlisi olarak kaynaklarda yer almıştır.

Özaydın, 1990: 25). Ancak askerlerin yol boyunca yağma ve talanları bulunması hoş karşılanmamıştır. Bu sırada Tapar kuvvetlerinin Sultan Berkyaruk tarafına “*Ya Batîniye!*” diye bağırarak saldırıları devam etmiştir. Tapar ve Sencer 27 Zilhicce 494 (23 Ekim 1101) tarihinde Bağdat’a ulaşmışlardır. Berkyaruk ve askerlerinden şikayetçi olan Halife, memnuniyet ifadesi olarak Tapar adına hutbe okutarak Hükümet Konağı’nda misafir etmiştir. Sencer’e de taç bilezik takıp kılıç kuşatmıştır (İbnü’l Esir, 1987:255; Özaydın, 1990: 26-27). Sultan Muhammed Tapar 17 Muharrem 494 (11 Kasım 1101) tarihine kadar Bağdat’ta kalmıştır. Daha sonra Tapar Hemedan’a Sencer ise Horasan’a gitmiştir. Bu olanlar üzerine Sultan Berkyaruk Vasıt’ta Halife’nin arazisine saldırarak ona hakaretlerde bulunmuştur. Halife Sultan Muhammed Tapar’a onu şikâyet etmiştir. Sultan Tapar onunla savaşağını söylemişse de Halife’ye bunu kendisinin yapacağını belirterek askeri ile Rüzrâver’e gitmiştir. Sultan Tapar, Sultan Berkyaruk’u takip ederek Muharrem 495 (29 Kasım 1101)’de Nihavend yakınlarında onunla üçüncü kez karşı karşıya gelmiştir. İki ordu arasında Dicle nehri sınır olmuş ve askerler birbirleriyle çarpışmaya başlamışlardır. Bu çarpışmada Sultan Muhammed’in askeri genelde “*Ey Batıniler!*” diyerek Sultan Berkyaruk’un askerlerine küfür etmişlerdir. Bunun üzerine Sultan Tapar Bağdat’a giderek Halife Mustazhır Billah’tan adına hutbe okutması istemiştir. Berkyaruk’un adamlarının ahlak ve davranışlarına kızan halife onun adına hutbe okunmasına izin vermiştir. Böylece Muhammed adına hutbe okunmuştur (İbnü’l Esir, 1987: 254-255, 271; Köymen, 1993: 39; Zettersteen, 1997: 558).

Sultan Berkyaruk Vasıt’a geldiği zaman çok hasta olmasına rağmen burada iyileşmiştir. Bu arada Berkyaruk ve adamları şehrin batı yakasından doğu yakasına geçmek istemişlerdir. Ancak geminin olmayışı, mevsimin kış oluşu ve suların donması yüzünden bunu gerçekleştirememişlerdir. Kadı Ebul Ali el-Fakî’nin arabuluculuğu ile Vâsıtlı gençler sayesinde Berkyaruk’un askerlerine ait hayvanlar (at, katır ve deve) doğu yakasına geçirilmiştir. Aynı zamanda Vâsıtlı askerler de Sultan Berkyaruk’a itaat etmişlerdir. Bu arada Sultan Berkyaruk kardeşi Sultan Tapar ile Rüzrâver’de karşılaşmışlardır. Sayıca birbirine eşit olan iki ordu arasında çarpışma olmamıştır. Sultan Tapar’ın askerleri Sultan Berkyaruk’un veziri el-Eraz ve Emir Ayaz ile görüşüp halkın savaşıardan bıktığını ve kötü durumda olmalarından dolayı barış yapılmasını istemişlerdir. Bunun üzerine iki kardeş barış kararı alarak 4 Rebiülevvel 495 (27 Aralık 1101) tarihinde anlaşma yapmışlardır. Yapılan anlaşmaya göre;

- Berkyaruk “Sultan”, Muhammed Tapar ise “Melik” unvanına sahip olacak,
- Muhammed için günde üç nevbet çalınacak,
- Gence ve ona bağlı yerler ile Diyarbakır, El Cezire ve Musul, Muhammed Tapar’a ait olacak,

- Muhammed Tapar bir yere sahip olmada zorlukla karşılaşır ise Sultan Berkyaruk askeri askerleri ona yardım edecek,
- Horasan dışında kalan yerler Sultan Berkyaruk'a ait olacak,
- Muhammed Tapar Sultan Berkyaruk'a yılda 1.300.000 altın vergi ödeyecektir (İbnü'l Esir, 1987: 271; Sevim ve Merçil, 1995; 166-167).

Bu anlaşmaya her iki kardeş de sadık kalmaya söz vermişlerdir. Böylece 27 Aralık 1101 tarihinde savaş düzeni bozulmuştur. Sultan Berkyaruk Save'ye gitmek üzere Merc-i Karatekin'e (Karatekin Çayırı), Melik Muhammed de Esterâbâd'a hareket etmiştir. Fakat bu barış anlaşması uzun ömürlü olamamıştır. Tapar emirlerinin tahrikiyle beş nevbet çaldırarak tekrar barışı bozmuştur (İbnü'l Esir, 1987: 271; Anonim Selçukname, 1952: 13; Özaydın, 1990: 28).

Dördüncü Mücadele (495/1102)

Muhammed Tapar Rüzraver'den Esterabad'a, oradan Kazvin'e gitmiştir. Barış için uğraşan emirlerin kendisine ihanet ettiklerini söyleyerek onları suçlamıştır. Kazvin reisi Sultan'dan onlar için şefaah dilemiş ise de Sultan'ın emrine uyararak bir şölen hazırlayıp yakın adamlarına giysilerin altında silah saklamalarını söylemiştir. Sultan Tapar ziyafete Emir Aytekin ve Besmel ile birlikte gelmiştir. Bu şölende Besmel öldürülmüş, Emir Aytekin'in ise gözlerine mil çekilmiştir. Bu sırada Sultan Berkyaruk'un emirlerinden Yınal b. Anuştekin onun yanından ayrılarak Tapar tarafına geçmiş ve Bâtınilerle mücadeleye başlamıştır (İbnü'l Esir, 1987: 272; Bayındır, 2020: 285). Bunun üzerine Rey'de kaldığı sekiz gün boyunca kendi adına beş nevbet çaldırarak tekrar sultanlığını ilan etmiştir. Çok geçmeden Rey'de bulunan askerler de ona katılmıştır. Rey yakınında iki kardeş Cemaziyelevvel 495 (Şubat-Mart 1102) tarihinde dördüncü defa savaşmışlardır. Ancak bu mücadelede Sultan Tapar'ın ordusu dağılmış hazinesi yağmalanmıştır. Hiç kimsenin ölmediği bu savaşta sonra bir grup askeri Taberistan'a kaçarken bir kısmı da Kazvin'e doğru gitmiştir. Kendisi de az kalan askeriyle birlikte sancağını kendisi taşıyarak, İsfahan'a gitmek zorunda kalmıştır (İbnü'l Esir, 1987: 272; Anonim Selçukname, 1952: 13; Özaydın, 1990: 29). Sultan Tapar İsfahan'a girmiş ve şehrin savunmasını arttırmıştır. Sultan Berkyaruk kardeşinin İsfahan'da olduğunu duyunca onun üzerine harekete geçmiştir. Cemaziyelevvel 495 (Şubat-Mart 1102) tarihinde İsfahan'a 15 bin atlı toplam 100 bin kişiden oluşan bir ordu ile gelerek, şehri kuşatmıştır. Sultan Tapar şehrin savunması ile yakından ilgilenmesine rağmen şehirde yiyecek tükenmiştir. Öyle ki halk açlıktan ölmek ölmek için atları, develeri ve öteki hayvanları dahi yemeye başlamıştır. Aynı zamanda para kıtlığının da baş gösterdiği ortamda Sultan Tapar zenginlerden borç para, şehir halkından da ağır vergiler toplamıştır. Fiyatların sürekli artışı 10 Zilhicce 495 (25 Eylül 1102) tarihine sekiz ay kadar devam etmiştir. Sultan Berkyaruk'a karşı gücünün yetersizliğine inanan

Muhammed Tapar gizlice 11 Zilhicce 495 (26 Eylül 1102)'de geri İsfahan'a dönmüştür. Sultan Berkyaruk kardeşi Tapar üzerine Emir Ayaz ve askerini yollamıştır. Askerler çok geçmeden Muhammed Tapar'ı yakalamışlardır. Muhammed Tapar Emir Ayaz'a "*Senin bana bazı yükümlülük ve yeminlerin var. Üstelik bana kötülük yapmanı gerektirecek bir iş de yapmadım*" demesi üzerine Ayazda onu yakalamaktan vazgeçmiştir. Muhammed Tapar'ın sancağını çetreni alarak Berkyaruk'un yanına dönmüştür. Berkyaruk Ayaz'ın yanına gittiğinde Muhammed Tapar'ın bayraklarının ters çevrilmiş olduğunu görmüş ve bunu hoş karşılamamıştır. Ona "Eğer o kötülük yapmışsa bile ona karşı böyle muamele yapmak gerekmez" demiştir. Bu durum Muhammed Tapar'a anlatılınca mutlu olmuştur. Ancak bir rivayete göre ise Sultan Berkyaruk ve askerleri ona yetişemeyip geri dönmüşlerdir (İbnü'l Esir, 1987: 273; Bayındır, 2020: 286). Sultan Berkyaruk kardeşinin İsfahan'dan ayrılmasına rağmen burayı kuşatmaya devam etmiştir. Fakat şehrin etrafında toplanan yağmacılar şehir halkını huzursuz ettikleri için şehir halkı onlara karşı hücumlara başlamıştır. Sultan Berkyaruk'a adamları buradan ayrılmanın yararlı olacağını söylemişlerdir. Bunun üzerine Sultan Berkyaruk İsfahan'dan 18 Zilhicce 495(3 Ekim 1102) günü ayrılmış "Şehristan" denilen tarihi şehre oğlu Melikşah ve bin süvariyle birlikte Türşekes Savabi'yi vekil bıraktıktan sonra Hemedana gitmiştir. Vezir Ebu'l-Mehasin 495 (1102) rivayete göre; Sultan Berkyaruk'un yanında (İsfahan kuşatmasından sonra) Bâtinî olan bir genç efendisi Ebu Said Haddad'ın öcünü almak için çadırından çıkarken yaralayarak öldürmüştür Böylece yerine vezir Mansur el-Meybuzî olmuştur. Bu dönemde Rey şehrinde hutbe Sultan Berkyaruk adına okunuyordu (İbnü'l Esir, 1987: 273; Sevim ve Merçil, 1995: 168). Melik Tapar İsfahan'dan ayrılırken yanına Yınal b. Anuştekin'i de almıştır. Emir Yınal, Tapar'a onun adına hutbe okutmayı istediğini söylemiştir. Muhammed Tapar'ın bu isteği kabul etmesiyle Yınal kardeşi Ali birlikte Safer 495 (Kasım Aralık 1102) tarihinde Rey'e gitmiştir. Sultan Berkyaruk'un gücünün az olmasından dolayı Rey'de Yınal, Muhammed Tapar adına hutbe okutmuştur. Fakat halka zalimce davrandığı halktan 200 bin altın aldığı için Yınal burada ancak 495 /1102 yılının sonuna kadar kalabilmiştir. Sultan Berkyaruk'un emir'i Porsukoğlu Porsuk, emir Yınal üzerine yürümüştür. Rey kapısında Yınal ve kardeşi Ali mağlup olmuşlardır. Böylece Rey yeniden Sultan Berkyaruk'un eline geçmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 274; Köymen, 1993: 91).

Sultan Berkyaruk İsfahan'dan Hemedan'a geldiği zaman Gümüştekin Kayseri'yi Bağdat'a Şahane olarak atamıştır. Sultan olarak Bağdat'ta hutbe Berkyaruk adına okunmaya başlanmıştır. Gümüştekin adamlarından birini Seyfüddevle Sadaka'ya göndererek Sultan Berkyaruk'a itaat etmesini istemiştir. Fakat Sadaka bunu kabul etmeyince Bağdat'ta Sultan Berkyaruk'a cephe alınmış, onun adına hutbe okunması da durdurulmuştur. Gümüştekin 12 Rebiulahir 496 (23 Ocak 1103) Bağdat'tan ayrıldığı zaman burada hutbe tekrar Muhammed Tapar adına okunmaya başlamıştır. Gümüştekin Vasita'ta Berkyaruk adına hutbe

okuttuysa da İlgazi ve sadakanın baskısı ile Vâsıt'tan da ayrılmak zorunda kalmıştır (İbnü'l Esir, 1987: 288-289 Sevim ve Merçil, 1995: 170).

Beşinci Mücadele (496/1103)

Azerbaycan'a hâkim olan Melik Mevdud b. İsmail eniştesi Muhammed Tapar'ı yanına davet etmiştir. Babası İsmail b. Yakutî'nin intikamını Sultan Berkıyaruk'tan almak için Muhammed Tapar'la iş birliği yapmak istemiştir. Ancak Tapar onun yanına vardığında kendisi 22 yaşında olan Mevdud Ocak 1103'te aniden ölmüştür. Melik Mevdud'un askerlerini de yanına alan Muhammed Tapar ve Sultan Berkıyaruk arasında Azerbaycan'daki Hoy şehri önünde 8 Cemaziyelahir 496 (10 Mart 1103) tarihinde beşinci defa savaş olmuştur. Berkıyaruk'un emirlerinden Ayaz'ın 500 atlı askeriyle Muhammed Tapar'ın yorgun askerlerine saldırması bu savaşın kaderini değiştirmiştir. Muhammed Tapar askerleri kaçarken, kendisi önce Erciş'e sonra Ahlat'a yönelmiştir. Sultan Berkıyaruk ise önce Tebriz ve Meraga'ya sonra da Zencan'a gitmiştir (İbnü'l Esir, 1987: 293; Ahmed b. Mahmud, 1977: 39; Köymen, 1993: 92).

Sultan Melikşah'ın oğulları arasında uzun süren taht kavgaları halka kötü günler geçirmiştir. Yerleşim yerleri tahrip olmuş ve sonuçta Büyük Selçuklu Devleti bir buhran içine itilmiştir. Sultan'ın nüfuz kayıpları emirlerin şımarmasına sebep olmuş ve devamlı taraf değiştirmeleri mücadeleleri körüklemiştir. İki kardeş arasında gerçekleşen son savaştan sonra Rey, el -Cibal, Taberistan, Huzistan, Diyarbekir, el-Cezire ve Harameyn-i Şerif'e (Mekke ve Medine) kadar olan bölgede Sultan Berkıyaruk adına, Azerbaycan Arran, İsfahan ve Tekrit hariç Irak'ın her yerinde ise hutbe Sultan Muhammed Tapar adına, Batiha'nın bir kısmında Sultan Berkıyaruk adına, bir kısmında ise Sultan Muhammed adına okunmaya başlamıştır. Bu sırada Basra'da her ikisi adına, Cürcan sınırından Maveraünnehr'e kadar olan Horasan'ın her tarafında Sultan Sencer ve Sultan Muhammed adına hutbeler okunmuştur (Ahmed b. Mahmud, 1977: 40; Anonim Selçukname, 1952: 14; Sevim ve Merçil, 1995: 171).

Devletin bu şekilde parçalanması ve merkezi otorite boşluğunun devlete zarar verdiğini fark eden Sultan Berkıyaruk, Ani kalesine sığınan kardeşi Muhammed Tapar'a Ebu'l Muzaffer Cürcani ile Ahmet Hemedâni'yi elçi olarak göndermiş ve barış yapılmasını istemiştir (İbnü'l Esir, 1987: 300; İbn-Kesir, 1995: 315; Köymen, 1993: 92)

Meraga'da bulunan Sultan Muhammed Tapar ile görüşen iki elçi devletin durumunun kötüye giderek zayıfladığı, İslam düşmanlarının her tarafa göz diktiğini anlatarak, barış teklifinde bulunmuşlardır. Bunun üzerine barış yapmayı kabul eden Sultan Tapar elçiler göndererek barış şartlarını öğrenmiştir (Ahmed

b. Mahmud, 1977: 40; Gönen, 2001: 82). İki taraf arasında Rebiülahir 497 (Ocak 1104) tarihinde bir antlaşma yapılmıştır.

Bu anlaşmaya göre:

-Sultan Muhammed adına nevbet çalınmasına Sultan Berkyaruk karışmayacak ve kardeşine ait şehirlerde okunan hutbelerde Berkyaruk'un adı zikredilmeyecekti,

- İki taraf arasındaki yazışmalar vezirler aracılığıyla olacaktır asker istediği tarafa geçebilecek bunu kimse buna kimse müdahale edemeyecekti,

Sefidrûd, sınır olmak üzere, Azerbaycan, Diyarbekir, El-Cezire, Musul Suriye'ye kadar olan bölgeler Muhammed Tapar'a, Irak topraklarında Seyfüddevle Sadakaya ait olan yerlerde Muhammed Tapar'a ait olacaktır,

- Sultan Berkyaruk ise Cibal, Fas, İsfahan, Hemedan, Huzuristan ve Bağdat'a hâkim olacaktır,

- Berkyaruk'tan sonra Muhammed Tapar Sultan olacaktır,

-Sencer'in hâkim olduğu Maverâünnehir ve Horasan Muhammed'e tabi olacaktır (İbnü'l Esir, 1987: 301; Turan 1998: 230-231).

Sultan Berkyaruk bu şartları kabul etmiştir. Böylece yıllardır devam eden devlet otoritesini sarsacak karışıklıklara sebep olan, halka kötü günler geçiren kavgalar sona ermiştir. İsfahan'dan adamlarını çeken Sultan Tapar burayı Sultan Berkyaruk'a teslim etmiştir. Sultan Berkyaruk kardeşinin adamlarını yanına çağırды ise de onlar fedakârlık örneği gösterip bu teklifi kabul etmemişlerdir. Sultan Berkyaruk'un elçileri Halife el-Mustahzir Billah'a barış ve şartlarını haber vermişlerdir. İlgazi, Halife'den hutbenin bundan sonra Sultan Berkyaruk adına okunmasını istemiştir. Bunun üzerine Sultan Berkyaruk adına 19 Cemaziyelevvel 497 (18 Şubat 1104) perşembe günü Divan'da, bir gün sonra da camilerde ve Vâsıt'ta hutbe okunmuştur. İlgazi'nin Berkyaruk adına hutbe okutmak istenmesini yanlış anlayan Seyfüddevle Sadaka onun Muhammed Tapar'a muhalefet ettiğini sanarak Bağdat'tan uzaklaştırılması için halifeye haber göndermiştir. Bunun üzerine Türkmenlerden asker toplayan İlgazi Bağdat'a gelerek Batı yakasında konaklayan Sadaka'ya elçiler yollamıştır. Yapılan barıştan dolayı Berkyaruk'a itaat ettiğini bildirerek özür dilemiştir. Sadaka bunu kabul etmiş ve Hille'ye dönmüştür. Halife Zilkade 497 (Temmuz- Ağustos 1104 tarihinde Berkyaruk'a hil'at ile saltanat menşurunu göndermiştir (İbnü'l Esir, 1987:301; Ahmed b. Mahmud, 1977: 40; Turan, 1998: 321; Bayındır, 2020: 289).

Büyük Selçuklu Devletinde uzun süren “Fetret Devri” sonrası tekrar merkezi otoritenin yerleşip, ülkenin huzur ve sükuna kavuştuğu bir sırada basur ve vereme yakalanan Sultan Berkyaruk, hastalığı ağırlaşınca bütün emirlerini yanına çağırarak, henüz beş yaşında olan oğlu Melikşah’ı veliaht tayin etmiştir. Sultan emirlerinden bu konuda yemin aldıktan sonra oğlunu veliaht, Emir Ayazı da ona atabeg tayin etmiştir. Sultan Berkyaruk 2 Rebiülahir 498 (22 Aralık 1104)’de İsfahan’da vefat etmiştir. Sultan Berkyaruk’un ölümü üzerine Emir Ayaz, otağ, çadır, çetir, gibi sultanlık ve saltanat alametlerini Melikşah için hazırlatmıştır. Bu tarihten sonra Büyük Selçuklu Devleti yıkılma sürecine girmiştir (İbnü’l Esir, 1987: 300; Sevim ve Merçil, 1995: 172; Göksu, 2019: 191).

SONUÇ

Sonuç olarak; Sultan Berkyaruk Büyük Selçuklu Devleti’nde 12 yıl 4 ay saltanat sürmüş önemli bir sultandır. Birinci elden kaynaklar Sultan Berkyaruk için; “bazen sıkıntıda bazen bolluk içinde yaşamış, her şeyini kaybedip birkaç defa ölüm ile burun buruna gelmiş, yaptığı savaşlarda sadece bir tanesinde mağlup olmuş bir sultan” diye yazar. Aynı zamanda Bağdat’ta adına okunan her hutbe sonrası ülkede fiyatların arttığı, emirlerin çoğunun çıkarları için onu öldürmek bile istediği ancak buna rağmen halkının onu sevdiği ve onun sultanlığını tercih ettiğini, asil, cömert, sabırlı, akıllı, mülayim ve ahlaklı bir hükümdar olarak anlatılır. Cezanın aşırısını sevmeyen affeden bir yapıyla Büyük Selçuklu Devleti’nde önemli bir rol oynamıştır.

Bu çalışmamızda Büyük Selçuklu Devleti’nde “Fetret Devri” olarak geçen Sultan Berkyaruk döneminde -sultanın oğulları ve kardeşlerinin aynı derecede tahta geçme hakkına sahip olmalarından dolayı- 486-498/ 1094-1105 yılları arasında yaşanan hanedan içi mücadeleler göz önüne serilmiştir. Yine Sultan Berkyaruk döneminde yaklaşık on iki yıl devam eden bu taht kavgalarının devlet teşkilatının bozulmasına sebep olduğu, vergilerin tahsil edilemediği, maaş vermek bir tarafa orduyu beslemenin bile olanaksız olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uzun süren bu savaşlar sırasında ve sonrasında, ülkede fitne ve fesadın yaygınlaşması, haksız yere kan dökülmesi, halkın mallarının yağma edilmesi, şehir ve köylerin yakılıp yıkılması gibi durumlara rastlanmıştır. Bunun yanında bu dönemde devlet içinde iç buhrandan faydalanmak isteyen emirlerin topraklarını genişletme amacı ile hareket etmeye başladıkları da görülmüştür. Bu süreçte Selçukluların parçalanmasında en temel sebeplerden biri olarak Türk komutanları arasındaki nüfuz kavgalarının durumun daha da kötüye gitmesinde etkili olduğu, yine bu mücadelelerde menfaatleri için sık sık saf değiştiren komutanlarının olduğu da tespit edilmiştir. Yaşanan bu kötü olaylarda Türkmenlerin mücadeleye nadiren katıldığı görülmüştür. Bu mücadelelere başka yabancı unsurların katıldığı görülse de temelde bu mücadeleler Selçuklu prensleriyle, onlar arasında daima saf değiştiren komutanların arasında olmuştur.

KAYNAKLAR

- Ahmed b. Mahmud (1977). *Selçuk-name*, C.1-2, Haz: E. Merçil, Tercüman 1001 Temel Eser.
- Alptekin, C. (1994). Büyük Selçuklular, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi Ansiklopedisi*, C. VII, Çağ Yayınları.
- Anonim (1952). *Anadolu Selçukluları devleti tarihi (Selçukname)*, Çev: F. N. Uzluk.
- Bayındır, A. (2017A). Selçuklularda taht mücadelelerine etki eden faktörler, *Asia Minor Studies*, 5 (10), 27-39.
- Bayındır, A. (2017B). Sultan Sencer devri (1119-1157) Selçuklu döneminde taht mücadeleleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 115-128.
- Bayındır, A. (2019). Selçuklularda vuku bulan taht kavgaları üzerine bir değerlendirme Melikşah dönemi taht kavgaları (1072-1092), *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 399-412.
- Bayındır, A. (2020). *Selçuklularda saltanat mücadeleleri*, Hiperyayın.
- Gönen, Ö. (2001), *Büyük selçuklu imparatorluğunda hanedan mücadeleleri (1040-1157)*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ebû'l-Ferec* (1987). *Tarih*, C. I, Çev: Ö. R. Doğrul, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- el- Aksarayî, K. M. (1943). *Müsameretü'l- ahbar ve müsâyeretü'n ahyâr*, çev: M. N. Gençosman, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- el-Azimî Tarihi (1988). *Selçuklular dönemi ile ilgili bölümler (430-538-1038/1039-1143/1144)*, Haz: Ali Sevim, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- el- Bundari (1999). *Zübdetü'n -nusra ve nuhbetü'l usra (Irak ve Horasan Selçukluları tarihi)*, Çev: K. Burslan, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- el-Hüseynî (1999). *Ahbârü'd -devleti's Selçukiyye*, (Çev: N. Lügal), Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- er- Ravendi (1999). *Râatü's-sudûr ve ayetü's-sürûr (gönüllerin rahatı ve sevinç alâmeti)*, C. 2, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Göksu, E. (2019), *Selçuklular muhteşem çağın mütevazî çocukları*, Kronik Kitap Yayınevi.
- Houstma, M.TH. (1997). Muhammed Tapar, C. VIII., 481, *İslam Ansiklopedisi*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İbn Kesîr (1995). *el-Bidaye ve'n-nihaye (büyük İslam tarihi)*, C. XII, (Çev: M. Keskin) Çağrı Yayınları.
- İbnü'l Esîr (1987). *el-Kâmil fit't-tarih*, (Çev: A. Özeydın), C.IX-X, Bahar Yayınları.
- İbnü'l-İbrî (1890). *Tarih-i muhtasarü'd- düvel*, (Neşr: A. Salhani).
- Kafesoğlu, İ. (1953). *Sultan Melikşah devrinde büyük Selçuklu imparatorluğu*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1997A). Melikşah, *İslam Ansiklopedisi*, C.XIII, 665-673, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1997B). Nizamülmülk, *İslam Ansiklopedisi*, C. IX, 329-333, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1997C). Selçuklular, *İslam Ansiklopedisi*, C. X, 353-416, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.,
- Kafesoğlu, İ. (2010). Selçuk'un oğulları ve torunları, *Türkiyat Mecmuası*, 13 (0), 117-130.
- Köymen, M. A. (1993). *Selçuklular devri Türk tarihi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Köymen, M. A. (1995). *Alparslan ve zamanı*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Köymen, M. A. (1976). *Tuğrul bey ve zamanı*, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Merçil, E. (1989). *Kirman Selçukluları*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özeydın, A. (1990). *Muhammed Tapar devri Selçuklu tarihi (498-551/1105-1118)*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özeydın, A. (1992). Berkvaruk, *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. III, 514-516.
- Reşidüddin, (1999). *Camü'd-tevarih*, C. II. (Yay. A. Ateş), Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Sevim, A. (1981). *Suriye Selçukluları tarihi I*, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları
- Sevim, A. (1997). Tutuş, *İslam Ansiklopedisi*, C. XII/2, 134-137.
- Sevim, A. (1983). *Suriye ve Filistin Selçukluları tarihi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sevim, A. (1990). *Ünlü Selçuklu komutanları*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sevim, A. (1993). *Anadolu'nun fethi, (Selçuklular dönemi)*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sümer, F. (1991). Arslan Argun, *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedi*, C. III, 399-400.
- Sevim, A ve Merçil, E. (1995) *Selçuklu devletleri tarihi- siyaset, teşkilât, kültür*, Türk Kurumu Yayınları,
- Turan, O. (1999). *Selçuklular zamanında Türkiye*, Boğaziçi Yayınları.
- Turan, O. (1998). *Selçuklular tarihi ve Türk İslam medeniyeti*, Boğaziçi Yayınları.
- Urfalı Mateos (1987). *Vekayinamesi (952-1136) ve papaz Grigor'un zeyli (1136-1162)*, Çev: H.D. Andreasyan, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Usta, A. (17.01.2021) *Gevherâyin, Türk Divanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, <https://Islamansiklopedisi.Org.Tr/Gevherayin>. ET: 17.01.2021
- Yınanç, M. H. (1944). *Türkiye Selçuklu devri, Anadolu'nun fethi*, C.I, İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Zettersteen, K.V. (1997). Berkyaruk, *İslam Ansiklopedisi*, C. II, 556-558. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EK 1. Berkyaruk'un Bir Minyatürü



Geç Dönem Asur Başkentlerinin Savunma Yapıları (MÖ 1000-612)¹

Ebru MANDACI

Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü
mandaciebru@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7487-7057>

CebraİL YEŞİLÇAY

Doktora Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
cebrailyesilcay@outlook.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2428-5958>

Öz

Devletler arasındaki çatışmalar bir savunma hattı mekanizmasının oluşmasını zorunlu kılmıştır. Eski çağlardan bu yana insanoğlu düşman saldırılarından korunmak ya da halkını güven içinde tutmak gibi sebeplerle kaleler ve hendekler benzeri askerî yapılar inşa etmişlerdir. Asur kralları da başkentlerin inşa faaliyetlerinde savunma yapılarına özen göstermişlerdir. Bu çalışmamızda Yeni Asur krallarının kendi yıllıklarında anlatmış oldukları faaliyetler ile arkeolojik verileri değerlendirerek, Asur başkentlerinin savunma yapılarını ortaya koymaya çalıştık. Nimrud, Korsabad ve Ninive şehirlerinin kent giriş kapıları, surlar ve hendekler ile askerî saraylarını inceleyerek, bu başkentlerin savunma yapılarını analiz ettik.

Anahtar Kelimeler: Asur, Savunma, Kapı, Sur, Hendek, Kışla Saray.

**Defending Structures of Assyrian Capitals in the Late Period
(1000-612 BC)**

Abstract

Conflicts between states necessitated creation line of a defence mechanism. Since ancient times, mankind has built castles and ditches and similar military structures for protection against enemy attacks or keeping the people safe. Assyrian Kings have also paid attention to defence structures during the

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 11.02.2019 / 11.04.2021

Künye Bilgisi: Mandacı, E. ve Yeşilçay, C. (2021). Geç dönem Asur başkentlerinin savunma yapıları (MÖ 1000-612). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 630-644. DOI: 10.33437/ksusbd.525530

construction of their capital cities. In this study, we tried to exhibit the defence structures of Assyrian capital cities by assessing the activities that New Assyrian Kings told in their own almanacs and the archeologic data. We analyzed the city entrance gates, walls and ditches and military palaces of Nimrud, Khorsabad and Nineveh cities and we identified the defence structures of these capital cities.

Keywords: Assyria, Defence, Gate, Wall, Ditch, Quarters Palace.

GİRİŞ

Asur kralları imparatorluk döneminde başarılı bir genişleme politikası sürdürmüşler ve bunun sonucunda devletin sınırları genişlemeye başlamıştır. Bu durumda merkezi yönetimde zorluklar ortaya çıkmıştır. Krallar ortaya çıkan engelleri aşmak için devletin başkentini konum olarak daha elverişli bir yere taşımaya başlamışlardır. Devletin başkentini taşımayı ilk olarak II. Assurnasirpal gerçekleştirmiş ve MÖ. 879 yılında başkenti Asur kentinden daha kuzeyde yer alan Nimrud kentine taşımıştır (Gökçek, 2015: 129).

II. Assurnasirpal yeni başkentin açılışı için bir ziyafet töreni düzenlemiş ve toplam 69.574 kişi bu törene katılmıştır (Khurt, 2010: 142). Nimrud kenti, II. Sargon'un Korsabad kentini başkent olarak inşa etmesi ve başkenti Korsabad'a taşıdığı MÖ. 706 yılına kadar Asur devletinin başkenti olarak kalmıştır (Gökçek, 2015: 178).

II. Sargon'un inşa ettiği Korsabad kenti Asur Devleti'nin başarılı dış politikaları sonucu elde edilen ekonomik gücün yansıması olarak görkemli bir şekilde inşa edilmiştir. Ancak başkentin inşa edildiği konum, Nimrud'da olduğu gibi avantajlı bir konumda bulunmamaktadır. Kentin inşasına MÖ. 717 yılında başlanmış ve tam bitirilmeden MÖ. 706'da başkent Nimrud'dan Korsabad'a taşınmıştır (Sevin, 1991: 32). Fakat II. Sargon'un ölmesiyle başkent kısa bir süre sonra Ninive'ye taşınarak Korsabad terk edilmiştir (Gökçek, 2015: 178).

II. Sargon'un ölmesiyle yerine geçen oğlu Sanherib başkenti Korsabad'dan daha önce küçük bir kent olan Ninive'ye taşımıştır. Ancak Sanherib döneminde yapılan imar faaliyetleri ile görkemli bir kent haline gelen Ninive'nin büyüklüğü 750 hektara ulaşmıştır (Van de Mieroop, 2004: 273).

1. Nimrud

1.1 Kent Giriş Kapıları

Kente girişi sağlayan birisi doğu diğeri kuzey duvarında olmak üzere iki ana giriş kapısı bulunmaktadır. Kuzey duvarında yer alan "*Ninuwa Kapısı*" kuzey

surunun kuzeybatı köşesinden 500 metre doğuda yer almaktadır. “Doğu Kapısı” ise Fort Salmanasser yapısının kuzeyine denk gelir. Aşağı kent bölgesinde doğu-batı ekseninde sokak yapılmış olup, “Doğu Kapısı” bu sokağa açılmaktadır (Harmanşah, 2015: 158-159).

1.2. Surlar ve Hendekler

II. Assur-nasirpal’in krallığının ilk yıllarında inşa ettiği Nimrud kentinde dış sur 360 hektarlık bir alanı kapsamaktadır ve kenti uzunluğu 8 km’ye varan surlar² çevrelemekteydi (Oates, 1968: 42; Köroğlu, 2015: 156). Bu surların önüne hendekler oluşturularak savunması güçlendirilmiştir (Oates and Oates, 2001: 27). Kent surları taş temel ve kerpiç duvar planıyla yapılmış olup, kalınlığı 21 metreyi bulmaktadır. Surlara 23-25 metre arasında aralıklar bırakılarak ve kalınlığı 9 metreyi bulan 4 metrelik destekler yerleştirilmiştir. Kentin kuzey bölümünü oluşturan surda toplam 58, doğu bölümünde ise 50’ye yakın bu desteklerden oluşturulduğu saptanmıştır (Sevin, 1991: 28).

II. Assur-nasirpal yıllıklarında Nimrud’da yaptığı inşa faaliyetlerinden söz etmektedir. ARI II 591 numaralı metinde duvarların nasıl sağlam bir şekilde yapıldığı anlatılmaktadır. Belgenin ilgili kısımda şu bilgiler bulunmaktadır:

“... Höyüğün eski molozlarını temizledim (ve) su seviyesi derinliğine kadar kazdım; (temel çukuru) 120 tabaka tuğla derinliğinde batırdım. Duvarlarını inşa ettim, en üst seviyeden en dibine kadar inşa ettim (ve) tamamladım” (Grayson, 1976: 147; Grayson, 1991: 212).

II. Assur-nasirpal devletin başkentini Kalhu’ya taşıdığı zaman başlattığı surların inşası tamamlanamamış, oğlu ve halefi III. Salmanasser tarafından bitirilmiştir. *Fort Salmanasser*’den başlayıp sitadele ulaşan alanda sur, taş temelsiz sert zeminde kerpiç duvardan yapılmıştır (Oates and Oates, 2001: 28).

1.3. Nimrud Kışla Sarayı “ekal maşarti”

Yukarıda da ifade ettiğimiz üzere II. Assur-nasirpal’in Nimrud’da başlattığı imar faaliyetleri III. Salmanasser tarafından sürdürülmüştür. Bu kral tarafından Nimrud kentinde “*Fort Salmanasser*” olarak adlandırılan ve askeri malzemelerin depolandığı “*Kışla Sarayı*” inşa ettirilmiştir (Oates and Oates, 2001: 16; Genç, 2015: 193). Yapı kentin güneydoğu bölümünde nehir kıyısında olacak şekilde Tulul al ‘Azar höyüğü üstünde yer almaktadır (Harmanşah, 2015: 157).

² Genel olarak bütün Mezopotamya kentleri surlarla çevrili olup, bunlar etkileyici ebattadır. Savunma amaçlı yapılmış olsalar da bu duvarların anıtsal ve simgesel değerleri vardır. Savunma surları çoğunlukla kentlere yapılmıştır. Muhtemelen şehirler, kırsal kesim için saldırı anında koruma ve sığınak işlevi görmüşlerdir (Pollock, 2017: 66-67).

Höyük 30 metre genişlikte, 110 metre uzunlukta ve 65 feet yüksekliktedir. Yapıda oluşturulan düzen ve odaların içerikleri, yapının askeri amaç doğrultusunda inşa edildiğini göstermektedir. Bu nedenle kazı çalışmalarının ilk safhalarından itibaren yapıdan “*Fort Salmanasser*” olarak bahsedilmiştir. Bina yoğun bir savunmaya tabi tutulmakla birlikte, kenti güneyden ve doğudan gelebilecek saldırılara karşı koruyabilme niteliğini kazanmıştır. Bunun yanı sıra kuzey tahkimatlarda dış şehir duvarında bulunan bir kapıyı da korumaktadır. Şehir surunun güneydoğu köşesinde burç gibi inşa edilen kale yapısı; batı tarafı boyunca yaklaşık 330 metre uzunluğunda, 10 feet (3,048 metre)³ kalınlığında bir duvar ve birbirinden 62 feet mesafede nöbetçi kulelerle korunmaktaydı. Kale yönetimiyle ilgili bulunan tablette, Asurlular kaleyi “*ekal mašarti*” olarak isimlendirmişlerdir. Buradan hareketle bina cephanelik olarak yorumlanmıştır (Læssøe, 1963: 108-111).

Aşağı kent bölümünde yer alan *Fort Salmanasser* olarak bilinen askeri Kışla Saray merkezi ordunun ihtiyaçlarının karşılanması için inşa edilmiştir. *Fort Salmanasser* batı tarafından 290 metre uzunluğa sahip ve içten geniş kulelerle desteklenmiş bir duvar ile sınırlanmaktadır. Kışla-Saraya girişi iki kapı sağlamaktadır, bunların biri batıda diğeri de kuzey kesimde yer almaktadır (Oates and Oates, 2001: 145-149).

Saray toplam beş bölümden oluşmakta ve 260 odası bulunmaktadır. Kışla Saray’ın bölümleri; kuzeydoğu-batı, güneydoğu-batı ve güney olarak sınıflandırılmaktadır. *Fort Salmanasser* avlu sayıları çoğalmış, askeri ihtiyaçlar için oda bölümleri oluşturulmuştur. Avluların etrafındaki odalar atölyeler, saray görevlilerinin odaları, özel odalar, banyolar, yatakhaneler gibi bölümlere ayrılmıştır. Atölyeler ve saray görevlilerinin odaları kuzeydoğudaki avlu çevresinde yer almaktadır. Bakım ve onarım bölümleri kuzeybatı avlusu etrafında bulunmaktadır. Kralın taht odasının bulunduğu Güneydoğu avlusunun etrafında banyosu bulunan yatakhaneler yer almakta ve avlu 80x100 metreyi bulmaktadır. Sarayın özel yaşam bölümü toplam 72 odaya sahip ve harem bölümü ile birlikte sarayın güneybatı bölümündedir (Sevin, 1991: 61).

Sanherib de kendi krallığı döneminde bu yapının giriş yollarını yeniden düzenlemiş, kalenin kuzey sur tarafı 16 feet kalınlığında yapılan istinad duvarı ile güçlendirilmiştir (Læssøe, 1963: 114). Esarhaddon ise III. Salmanasser’in aşağı kent yerleşiminin güneydoğu köşesinde inşa ettirdiği dış sur duvarını tekrar inşa ettirmiş ve ek olarak bir teras yaptırmıştır almaktadır (Oates and Oates, 2001: 149). Esarhaddon yapmış olduğu inşa faaliyetlerini yıllıklarında ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır. RINAP IV, 77’de şu bilgiler bulunmaktadır.

³ 1 feet = 0,3038 metredir (30,48 cm).

“Benden önce gelen, II. Assur-nasirpal’in oğlu III. Salmanasser’in Kalhu da inşa ettiği kalenin terası yoktu ve alanı çok küçük gelmeye başlamıştı. Bana gelince, Asur kralı Esarhaddon, O teras benim aklıma geldi ve onun hakkında düşündüm. Bir ek olarak kullanılmayan alan ekledim (ve) dağlardan devasa taş bloklarla terası yükselttim. Duvarlarını 120 tabaka tuğla kadar yükselttim. Üzerinde krali ikametgâhım için görkemli konaklar (büyük salonlar) inşa ettim (ve) temellerinden istihkâm siperlerine kadar (onu) tamamladım. Onları Amanus Dağında büyüyen görkemli sedir keresteleri ile çatısını yaptım (ve) giriş kapılarını kokusu hoş olan selvilerden oluşturdum. (onu) tüm insanların ilgisini çektiği görkemle doldurdum (yaptım)” (Leichty, 2011: 156).

Kral, RINAP IV, 81 numaralı belgede de yine teras inşasından sonra kendisi için yaptırdığı saraydan söz etmektedir:

“..... Benden önce gelen, II. Assur-nasirpal’in oğlu III. Salmanasser’in Kalhu da inşa ettiği cephanelik (ile ilgili), bir ek olarak (ona) kullanılmayan alan kattım, terasını dağlardan devasa taş bloklarla yükselttim (ve) üzerinde muhteşem keyfim için bir saray inşa ettim” (Leichty, 2011: 164).

RINAP IV, 78’de ise Nimrud’da yapılan tamiratlar anlatılmaktadır. Belgedeki bilgilerden yıkılan sur duvarları ile şehrin ana giriş kapılarının yeniden inşa ettirilip, güçlendirildiği anlaşılmaktadır:

“O zamanlar, efendim, Tanrı Asur’un yardımıyla fethettiğim bölgelerden esirlerin çalışmasıyla, Kalhu’daki yıkılmış sur, şehir giriş kapıları (ve) sarayların harap olan kısımlarını onardım (ve) yeniledim. (onları) inşa ettim (ve) tamamladım (ve) (onları) öncekinden daha büyük yaptım.” (Leichty, 2011: 159).

2. Korsabad

2.1. Kent Giriş Kapıları

Kente girişi sağlayan toplam 8 kapı yapılması planlanmış ancak son kapı tamamlanamamıştır (Gökçek, 2015: 274). Kapı isimleri Asur’daki koruyucu nitelik kazandırma geleneğinden dolayı Asur tanrı isimlerini almıştır. Çeşitli kapı ve duvarlara “kralın hükümdarlığının devam etmesini sağlayan Tanrı Asur” gibi isimler verildiği görülmektedir (Cancik-Kirschbaum, 2004: 95).

Korsabad surlarında 7 kapı tespit edilmiş ve 3 kapı sırlı tuğla, kanatlı boğalar ve alçak kabartmalarla bezenmiştir (Bordreuil vd., 2015: 125). Ancak II. Sargon kentin kuruluşunu anlattığı yazıtlarında 8 kapıdan söz etmektedir. Kral yıllıklarında kentin dört tarafına ikişer kapı denk gelecek şekilde kapılar

yaptırdığını anlatmakta ve bu kapıların isimlerinden bahsetmektedir. Gerçekleştirilen inşa faaliyetleri ARAB II,121 numaralı belgenin ilgili kısmında şöyle anlatılmaktadır:

“Önden ve arkadan ve her iki yandan, cennetin 8 rüzgarına doğru 8 kapı açtım. Šamaš-mušhakšid-irnitta (“Šamaš gücümü üstün kılar”), Adad-mukil-hegališu (“Bolluğunun sağlayıcısı”), doğuya bakan Šamaš ve Adad giriş kapılarını böyle isimlendirdim; Bêl-mukin-išhdi-alia (“Bêl şehrimin temelini inşa eder”), Bêl-it-mudiššat-hisbi (“Bêl-it bolluğu artırır”), kuzeye bakan Bel ve Belit giriş kapılarını böyle tasarladım; Anu-mušallim-ipšit-kâtia (“Anu Benim Ellerimin İşlerini Başarılı Yapar”), İstar-mušammiat-nišešu (“İstar İnsanlarını Zenginleştirir”), batıya bakan Anu ve İstar giriş kapılarına böyle isim verdim; Ea-muştešir-nakbišu (“Ea Baharları Akışını Bolca Akıtır”), Bêl-it-ilani-murappišat-talittišu (“Bêl-it-ilani Kendi Züriyetini Ülke Dışına Yayar”), güneye bakan Ea ve Bêl-it-ilâni kapılarına isimlerini verdim.”(Luckenbill, 1968: 65; Gökçek, 2015: 275-276).

Kapıların 3’ü araçlar için kullanılırken, diğerleri sadece yaya geçidi olarak kullanılmıştır (Olmstead, 1968: 271). Şehrin ana giriş kapısı, güneyde 67 metre geçiş uzunluğuna sahip olan kalenin yanında oluşturulmuştur. Bu kapı ekstradan desteklenmiştir ve kapının açıldığı yol Ninive’ye ulaşmaktadır. Doğudaki üçüncü ve dördüncü kapılar ile beşinci kapı boşa çıkmakta, ikinci kapı Cebel Mağlub’a açılmaktadır (Frankfort, 1950: 106).

2.2. Surlar ve Hendekler

II. Sargon’un kurduğu Korsabad yaklaşık 300 hektarlık bir alana sahiptir (Wilkinson vd., 2005: 26). Korsabad’ı çevreleyen surlar, taş temel üzerine kerpiç düzleminde inşa edilmiştir. Surların temelinde moloz taş, üst kısımlarında ise fırınlanmamış tuğlalar kullanılmıştır. Surlarda kullanılan malzemelerin dayanıksız olması sebebiyle kalınlıkları 24 metreye ulaşmış ve bu yüzden fazla kuleye yer verilmiştir (Olmstead, 1968: 271). Surların toplam uzunluğu 7 km’ye ulaşırken, kalınlıkları da 24 metreyi bulmaktadır (Köroğlu, 2015: 172). Toplam yüksekliği 12 metre olan surlara her 27 metrede bir 4x13.5 metre ebatlarında destek çıkıntıları (kuleler) yerleştirilmiştir. İç duvar, “Asur kralının ömrünü uzun tutar ve onun savaşçıları korur” adını alırken, dış duvara ise “Bütün zamanlarla duracak evin temelini Urta atar” ismi verilmiştir (Gökçek, 2015: 274-276).

2.3. Korsabad Kışla Sarayı “*ekal mašarti*”

Korsabad “*ekal mašarti*”si kentin güneybatı kısmında, yapay bir teras üzerinde ve bir bölümü sur üzerine gelecek şekilde inşa edilmiştir (Sevin, 1991: 88). Kışla

Saray art arda iki avluya ve kral dairesine sahiptir. Yapıda taht odası, kabul salonu, iki yatak odası ve oturma salonu yer almaktadır (Gökçek, 2015: 277).

Kışla Saray'a kuzeydoğu kısımdan ulaşılmaktadır. Dış avlu yapının kuzeydoğu bölümünde yer alırken, iç avlu ise güneybatı kısımda bulunmaktadır. Kral dairesi iç avlu ile kent suru arasındaki bölmede yer almaktadır ve saraya ulaşmak için iki avlu geçilmektedir. Yapının merkezinde yer alan taht odası 49x10 metre boyutundadır. Güneybatı kısmında ise banyo bölümü bulunmaktadır. Kral dairesi yapılarda kullanılan genel plan olan iç avlu ile dış avlu arasına yerleştirilmemiştir. Girişi güneydoğu yönünden yapılmış olan teras dairesinin dört salonu vardır (Sevin, 1991: 89). Taht odasının güneybatı duvarına bir geçit yapılmıştır ve bu geçit kral dairesi ile terası birleştiren hole çıkmaktadır (Akyüz, 2013: 75).

Sarayın kabul dairesi yapının batı kısmında yer almaktadır. Kral dairesi ile batı kısımdaki daire arasında avlu bulunup, bu avluyu birbirine bağlayan "bit hilanı" tarzında direkli bir geçit bölümü oluşturulmuştur. Sarayın kral dairesi, teras bölümü ve oturma dairelerinden oluşmaktadır. İki avlusu ise arka arkaya gelecek şekilde konumlanmıştır (Sevin, 1991: 91).

3. Ninive

3.1. Kent Giriş Kapıları

Ninive kentine girişi sağlayan 15 kapı oluşturulmuştur ve bu kapıların her birine anlamlı isimler verilmiştir (Van De Mieroop, 2004: 304; Cancik-Kirshchbaum, 2004: 99). Bu kapıların isimleri şöyledir:

Handuri Kapısı: "Kralın Düşmanlarının Üstesinden Gelen Sharur"

Asur Şehrinin Tanrısı Asur Kapısı: "Asur'un Vekili Güçlü Olsun"

Halzi toprağının Sanherib Kapısı: "Tüm Düşmanları Yenen"

Galgal toprağının Şamaş Kapısı: "Krallığının Hükümünü Veren Enlil"

Kar Ninlil Şehrinin Ninlil Kapısı: Önceden "Toprağın Sahibi İstar" olarak adlandırılmış, sonra "Sanherib'in Krallığını Kuran" olarak değiştirilmiş.

Kaplı Kapı: "Cüzama Sebep Olan" ilerde "Cüzamlı Kapı"

Shibaniba Şehrinin Kapısı: "En Seçkin Tahılların Depolandığı Depolar"

Hatamti Şehrinin Kapısı: "Yüksek Yerlerden Ürün Getiren"

Bereketin Adad Kapısı: “Topraktaki Bolluğu Bahşeden”

Tarbisu Şehrinin Nergal Kapısı: “Düşmanlarımı Yıkan Urra”

Bahçelerin Kapısı: “Meyve Bahçelerini Bereketli Kılan İgisigsig” daha sonra İgisigsig hoşnutsuzluğa düştü, kapı Sin’e adanarak “Yüce Hükümdarlığımı Koruyan Nannar” olarak değiştirildi.

Yerleri Sulayan Kapı: “Pınarlarımı Yönlendiren Ea”

Rıhtım Kapısı: “Milletlerin Haraçlarını Getirdiği Yer”

Çöl Kapısı: “Sumuan ve Teme Halkının Hediyelerinin İçine Girdiği Yer”

Cephanelik Kapısı: “Her şeyi Sağlayan” kapı adlarını almış ve bu isimlerle bilinmişlerdir (Luckenbill, 1924: 111-112; Olmstead, 1968: 327-329).

3.2. Surlar ve Hendekler

Ninive kenti 750 hektarlık bir alana dikdörtgen bir planda inşa edilmiştir (Van de Mieroop, 2004: 273). Sanherib’in Ninive’de yaptırdığı surlar 12 km uzunluğu bulmaktadır. Ninive kentinin surları iç sur-dış sur olarak iki bölümden oluşmaktadır. İç sura; “Görkeminin Düşmanı Boğduğu Duvar”, dış sura; “Düşmana Korku Salan” isimleri verilmiş ve dış sur bölümü 55 metre genişlikte hendekle desteklenmiştir. Surların genişliği 45 metreyi, yüksekliği 25 metreyi bulmaktadır (Bordreuil vd., 2015: 125; Olmstead, 1968: 326). Sanherib yıllıklarında surların inşasını şöyle anlatmaktadır:

“... o zaman büyük bir şekilde Ninive’nin sınırlarını genişlettim. Surunu ve dış surunu bu nedenle genişlettim. Yeni bir tane inşa ettim ve dağ yüksekliğine kaldırdım.” (Luckenbill, 1924: 79).

Sanherib yazıtlarında başkent olarak seçtiği Ninive kentinin önceki genişliğinin ne kadar olduğunu, yaptığı eklemelerin miktarını ve inşa ettirdiği surların bölümleri, yükseklikleri ve verdiği isimleri şöyle anlatmaktadır:

“Önceki zamanlarda Ninive’nin yerleşim yeri çevresi 9.300 kübit ölçüsündeydi, benden önce yaşayan (ölen) prensler ne sur ne de dış sur inşa etmişlerdi; şehir etrafındaki ovanın 12.515 (kübit) alanını daha erken yerleşim yerine ekledim. Çevresini 21.815 büyük kübit yaptım. Platformu onun büyük (iç) duvarına kurdum, Badnigalbi-Kuran-şuşu, “Görkemli Düşmanı Bastıran Duvar” Kireçtaşı üstüne (temel) onu 40 tuğla genişliğinde yaptım ve zirvesini (başını) 180 tipku’ya yükselttim.” (Luckenbill, 1924: 111).

Sanherib yine Ninive’de gerçekleştirdiği inşa faaliyetlerini anlattığı bir diğer yazıtında ise dış suru nasıl yaptığını şöyle anlatmaktadır:

“Dış duvar için siperler açtım “Bad-nig-huluhha, “O Düşmanı Korkutur” 45 garlık dibe kazdım. Yeraltı suyuna ulaştım, yeraltı sularının ortasına dağ taşlarından büyük bloklar koydum ve üstüne taşlama biçimlemeyle, dikkatlice büyük taş bloklardan onu inşa ettim.” (Luckenbill, 1924: 113).

3.3. Ninive Kışla Sarayı “ekal maşarti”

Sanherib tarafından inşa edilen *ekal maşarti*, sitadel alanı içerisinde bulunmakta olup, sitadelin 300 metre güneyinde batı suru üstünde yer alacak şekilde yapılmıştır (Gökçek, 2015: 281). Sanherib’in Ninive’de inşa ettiği cephanelik, günümüzde Nebi Yunus Tepesi olarak bilinen tepenin altında yer almaktadır. Burada modern bir köy yerleşkesinin olması yapının ortaya çıkarılmasını engellemiştir. Ancak Sanherib yazıtlarında yapının inşası hakkında bilgiler vermektedir (Sevin, 1991: 95).

Sahnerib yazıtında *ekal maşarti* yapısının nehir kıyısında bulunduğunu, önceden yapılanın küçük, bakımsız ve yıkılmış olduğunu ifade etmektedir. Yapı askeri amaçlar için kullanılmaya yetersiz gelince, yıktırılıp yeniden yaptırılmış, alanı büyütülmüş, teras bölümü eklenerek yükseltilmiştir. Yazıtlardan yapının iki avlulu plan dâhilinde yapıldığı ve “kişallu babanu” olarak nitelenen dış avlunun; askerlerin düzeni, at, katır, agalu, deve, savaş arabaları, ok ve yayları kapsayan her türlü savaş teçhizatının depo birimi olduğu anlaşılmaktadır. Binadaki ikinci avlu “kişallu rabu” olarak nitelenmektedir. Taht odası bölümü bu alanda inşa edilmiş ve taht altlığı Sanherib tarafından yerleştirilmiştir (Sevin, 1991: 282).

Sanherib yazıtlarında Ninive de inşa ettiği *ekal maşarti* yapısının kendisinden önceki genişliğinin yetersiz olduğunu ve alana yaptığı eklemelerle gerçekleştirdiği yeni düzenlemeleri şöyle anlatmaktadır:

“O sarayı tamamen yıktım. Bölgenin geniş bir alanını, şehrin çevresinde ve ovanın içinde plana göre aldım ve oraya ekledim. Eski sarayın sitesini terk ettim. Çayırılık toprağıyla birlikte nehir yatağından elde ettiğim terasla doldurdum. 200 tipku (tuğla kalınlığında) başını yükseğe kaldırdım, uygun bir ayda müsait bir günde terasın zirvesinde- kalbimden devam ediyordu- kireçtaşından bir saray ve sedirden, Hitit mimari tarzından Asur işçiliğinde yüksek bir saray, ki büyüklük ve güzellikle eski sarayı aşmıştı, yetenekli mimarların planına göre onları kraliyet ikametgahım için inşa ettim. Muazzam sedir keresteleri, Amanustan, Parlak Dağ, üstlerine serdim (yani sedirden çatısını yaptım). Kapı kanatlarını Lileri ağacından ben Parlak Bronzdan kaplama ile kapladım ve kurdum. Kapılarında

beyaz kireçtaşından ki Baladai ülkesinde bulunan muazzam kolonlarla bezedim ve girişlerinin sağına ve soluna yerleştirdim. Tüm savaş ekipmanları için; Karabaş (insanlar, yani Asurlular) ekipmanları için, (savaş) atları, katırları, tayları için konut (depo), binek develer (?) savaş arabaları, yük arabaları, atlı yük arabaları, ok kılıfları, yaylar ve oklar, savaş ekipmanlarının tüm çeşitleri:- muazzam güce sahip ve boyundurukları kırılan at ve katır grupları. Onun (Sarayın) giriş avlusunu büyükçe genişlettim o saray temelinden duvar tepeliğine kadar oluşturdum, bitirdim. Bir Stel, Adımın yazıldığı içine yerleştirdim” (Luckenbill, 1924: 128-130).

ARAB II, 690 numaralı yazıtta da aynı şekilde eski sarayın savaş teçhizatı ile savaşta kullanılan hayvanlar için yetersiz geldiği ve bu sebeple eski sarayın yıkılarak yenisinin yapıldığı anlatılmaktadır. Metindeki bilgiler şöyledir:

“ [O zamanda ’ , babamdan önce giden kralların ’ inşa ettiği ’ - [kamp için özenle ’ [büyük] (süvari) atlarının barınağı, katırlar, savaş arabaları, ordular [savaş] ekipmanları ve savaş ganimetleri, tüm çeşitlerde, tanrıların kralı Asur’un kraliyet hediyesi olarak bana hediye ettiği Ninive’nin O ’Sarayı’, atların eğitimi, savaş arabalarının manevra alması için ve bölgenin insanları kollarım (yani boyun eğen) yağmalanmış çok küçük (gözüktü), sepeti ve baş yastığını taşımak için yaptım ve onlar tuğlalar yaptı. O küçük sarayı tamamen yıktım (yeterli) geniş bir alanın bir (parçasını) kestim. Planlarım için işlenebilir toprağımdan oraya eklemek için (yani saray bölgesine), dağ kireçteşi ile kimin terasının içini doldurdum” (Luckenbill, 1968: 265).

SONUÇ

İncelemiş olduğumuz arkeolojik bulgular ile yazılı kaynaklardan Asur krallarının inşa etmiş oldukları başkentlerde savunma yapısı olarak surlar, hendekler, şehir giriş kapıları ve kışla saraylar yaptıklarını tespit ettik. Nimrud kentinde 2 ana giriş kapısı, Korsabad’da 8, Ninive’de ise 15 kapı kente girişi sağlamıştır. Kentlerin kapı isimlerinde tanrıların korumasına başvurma geleneği görülmektedir. Asur’daki koruyucu nitelik kazandırma geleneğinden dolayı şehir giriş kapıları Asur tanrı isimlerini almıştır. Diğer taraftan kapıların iki tarafına yine koruyucu nitelikteki *lamaššu*’lar yerleştirilmiştir.

Kentlerin surları hem korumasının yüksek olması hem de psikolojik olarak düşmana güç göstergesinden dolayı oldukça görkemli inşa edilmiştir. Ninive kentinin iç suruna “Görkeminin Düşmanı Boğduğu Duvar”, dış suruna ise “Düşmana Korku Salan” isimleri verilmesi bunu kanıtlamaktadır. Savunmayı

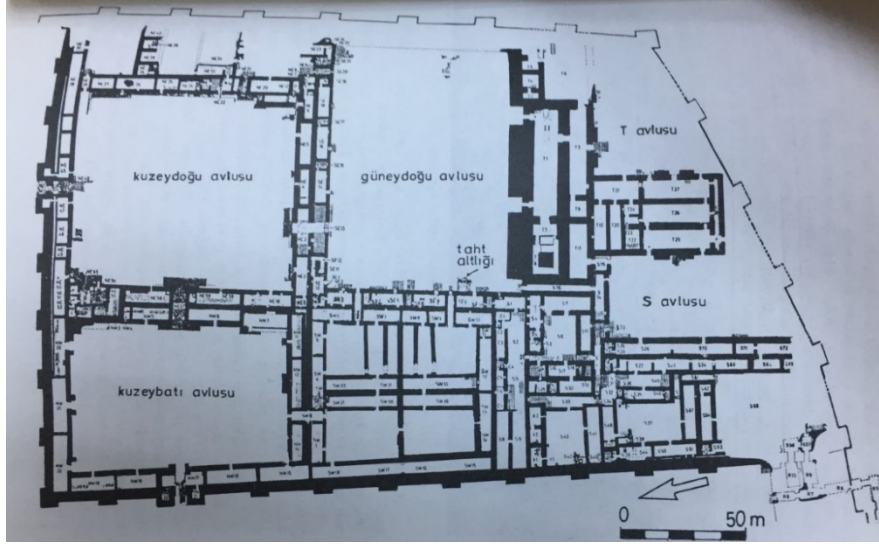
sağlamlaştırmak için surların dışına hendekler yapılmış olup, desteklerle güçlendirilmiştir.

Yeni Asur başkentlerinin önemli savunma yapılarından birisi de kışla saraylardır. Bütün gücünü ordusundan alan Asur Devleti için ekal maşarti yani kışla saraylar inşa etmek kaçınılmaz olmuştur. Bu yapılar askeri malzemelerin depolanmasında kullanılmanın yanı sıra düşman saldırılarına karşı koruma niteliği kazanmıştır. Örneğin Nimrud “ekal maşarti”si kenti güneyden ve doğudan gelebilecek saldırılara karşı ve şehrin bir kapısını koruyabilecek şekilde yapılmıştır.

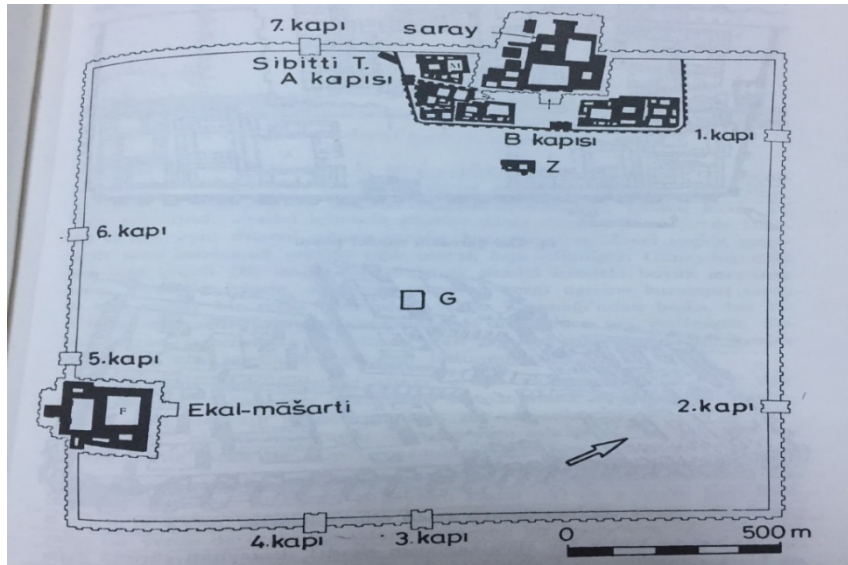
KAYNAKÇA

- Akyüz, F. (2013). *Asur Devleti'nin başkentleri* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bordreuil, P., Briquel-Chatonnet, F., Michel, C. (2015). *Tarihin Başlangıçları*. Alfa Yayınları.
- Cancik-Kirschbaum, E. (2004). *Asurlular (Tarih, Toplum, Kültür)*. İlya Yayınevi.
- Frankfort, H. (1950). Town planning in ancient mesopotamia. *The Town Planning Review*, 21(2), 98-115.
- Genç, B. (2015). *Urartu ve Assur arasındaki kültürel ilişkiler ve Urartu'nun dönüşümünde Assur etkisi* [Basılmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gökçek, L. G. (2015). *Asurlular*. Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Grayson, A. K. (1976). *Assyrian Royal Inscriptions-ARI II*. Otto Harrassowitz.
- Grayson, A. K. (1991). *Assyrian Rulers of the Early First Millennium BC I (1114-859 BC) / RIMA II*. University of Toronto Press.
- Harmanşah, Ö. (2015). *Eski Yakındoğu'da kent, bellek, anıt*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Khurt, A. (2010). *Eski Çağ'da Yakındoğu-II*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Köroğlu, K. (2015). *Eski Mezopotamya tarihi*. İletişim Yayınları.
- Læssøe, J. (1963). *People of Ancient Assyria*. Routledge & Kegan Paul.

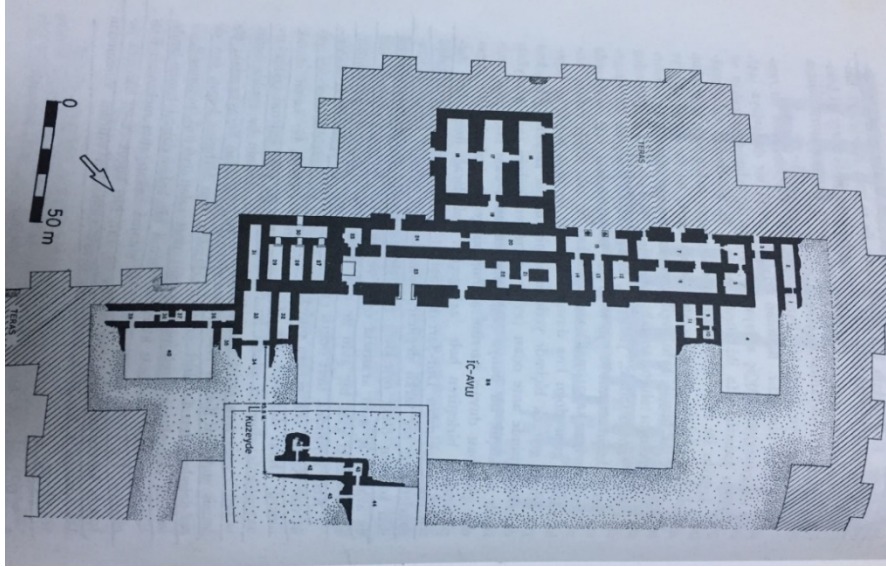
- Leichty, E. (2011). *The Royal Inscriptions of Esarhaddon, King of Assyria (680-669 BC) / RINAP, IV*. Eisenbrauns.
- Luckenbill, D. D. (1924). *The Annals of Sanherib*. The University of Chicago Press.
- Luckenbill, D. D. (1968). *Ancient Records of Assyria and Babylonia-ARAB II*. Greenwood Press.
- Oates, D. (1968). *Studies in the Ancient History of Northern Iraq*. Oxford University Press.
- Oates, J. and Oates, D. (2001). *Nimrud*. The British School of Archaeology in Iraq.
- Olmstead, A. T. (1968). *History of Assyria*. The University of Chicago Press.
- Pollock, S. (2017), *Antik Mezopotamya Var Olmamış Cennet*. Sümer Yayıncılık.
- Sevin, V. (1991). *Yeni Assur Sanatı I-Mimarlık*. TTK Yayınları.
- Van de Mieroop, M. (2004). *Antik Yakındoğu'nun tarihi İÖ 3000-323*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Wilkinson, T. J., Ur, J., Wilkinson, E. B., Altawel, M. (2005). Landscape and Settlement in the Neo-Assyrian Empire. *Bulletin of American Schools of Oriental Research*, 340, 23-56. <https://www.jstor.org/stable/25066913>.



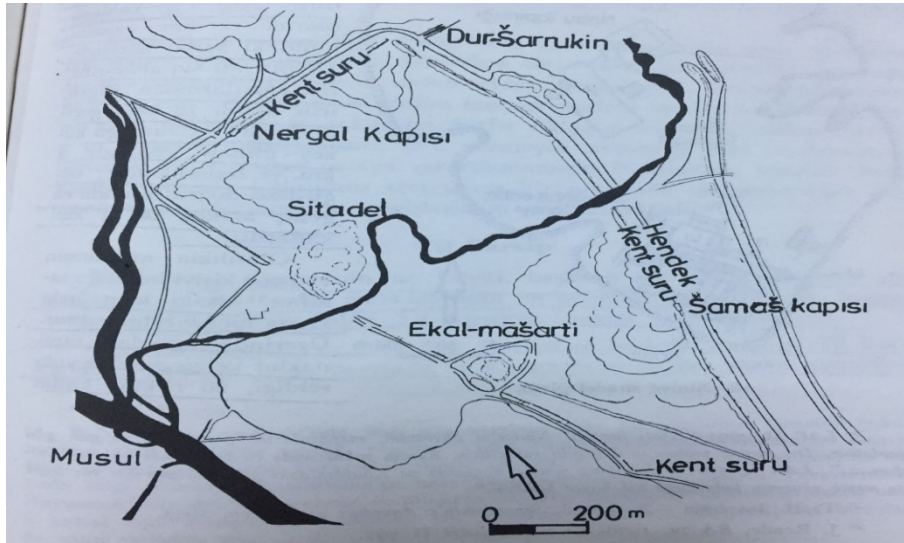
Resim 3. Nimrud Şehri Ekal Maşarti Planı (Sevin, 1991: 55)



Resim 4. Karsabad Şhrinin Kapıları ve Surları (Sevin, 1991: 33)



Resim 5. Korbab Şehri Ekal Mašarti Planı (Sevin, 1991: 90)



Resim 6. Ninive Şehri Kent Planı (Sevin, 1991: 37)

Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'nin Kültür ve Edebiyat Turizmi Kapsamında Değerlendirilmesi ¹

Mehmet POLAT

Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü
polat.m@outlook.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5591-5422>

Öz

Bu çalışmanın amacı Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'ni, kültür turizmi, özel ilgi turizmi ve edebiyat turizmi çerçevesinde kavramsal olarak değerlendirerek literatüre katkıda bulunmaktır. Bu çalışmada edebiyat müzelerinin turizm endüstrisindeki yeri ve önemi vurgulanırken Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır.

2019 yılında hizmete açılan müzenin tarihi ve içeriği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Müzenin diğer edebiyat müzelerinden farklı olan yönlerine değinilerek önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Dünyanın farklı bölgelerindeki edebiyat müzeleri ile karşılaştırma yapılarak bakış açısının genişletilmesi hedeflenmiştir. Son olarak edebiyat müzesinin destinasyon çekim unsuru olarak turizm politikalarında kullanılmak üzere karar vericilere bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültür Turizmi, Özel İlgi Turizmi, Edebiyat Turizmi, Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi, Kahramanmaraş.

Evaluation of Yedi Guzel Adam Literary Museum within the Scope of Culture and Literary Tourism

Abstract

The aim of this study is to contribute to the literature by conceptually evaluating the Kahramanmaraş Yedi Guzel Adam Literary Museum within the framework of cultural tourism, special interest tourism and literary tourism. In this study, while the place and importance of literary museums in the tourism

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 21.01.2020 / 18.12.2020

Künye Bilgisi: Polat, M. (2021). Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'nin kültür ve edebiyat turizmi kapsamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 645-658. DOI: 10.33437/ksusbd.677931

industry is emphasized, Kahramanmaraş Yedi Guzel Adam Literary Museum has been tried to be brought to the fore.

Opened in 2019, informations about the history and contents of the museum has been given. It has been tried to emphasize the importance of the museum by mentioning its different aspects from other literary museums. It has been aimed to broaden the perspective by making comparisons with literary museums in different parts of the world. Finally, a number of recommendations were presented to the decision makers to be used in tourism policies as a destination attraction element of the literary museum.

Keywords: Cultural Tourism, Special Interest Tourism, Literary Tourism, Yedi Guzel Adam Literary Museum, Kahramanmaras.

GİRİŞ

Turizm, ulusal ve uluslararası çapta yaygın bir faaliyet olarak çağdaş toplumların belirleyici bir özelliğini yansıtmaktadır (Jolliffe ve Smith, 2001:149). Turizm aktivitelerinin gerçekleşmesinde doğal çekicilikler hala en önemli faktör olsa da kültürel çekiciliklere olan talep de her geçen gün artmaktadır (Kervankıran, 2014:345). Kural olarak kentsel turizme ilişkin bakış açıları kültür turizminin mevcut başarısına güçlü bir şekilde dayanma eğilimindedir (Jansen-Verbeke ve Van Rekom, 1996). Bu nedenle deniz, kum ve güneş gibi turistik çekicilik unsurlarına sahip olmayan kentlerde (Polat, 2021) turizmin gelişmesi için kültürel çekicilikler alternatif bir alan yaratmaktadır (Polat, 2020).

Kültür ve turizm her zaman birbirleriyle bir bütün olmuştur. Kültürel cazibe unsurları, mekanlar ve kültürel etkinlikler seyahat için önemli bir motivasyon sağlarken seyahat etmek de kültür oluşumuna ve turizmin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Richards, 2018, s. 12). Ülkemizde turizmden istenilen payın elde edilmesi ve turizmin tüm yıla yayılması alternatif turizm çeşitlerinin geliştirilmesine bağlıdır (Aliğaoğlu, 2004: 51). Bu bağlamda kültür turizmini önemli bir özel ilgi turizmi çeşidi olarak, turizme ekonomik katkı sağlaması açısından kritik bir fenomen olarak değerlendirmek mümkündür.

Kültür ve turizmin en önemli elementlerinden birisi müzelerdir. Turizm ve müze birbirlerinden karşılıklı olarak faydalanmaktadırlar. Turizm sayesinde müzelerde sergilenen eserlerin bilinirliği artmaktadır. Müzeler alternatif destinasyonlar yaratarak turist sayısını artırırken aynı zamanda buldukları bölgeye ekonomik fayda da sağlamaktadırlar (Kervankıran, 2014: 348). Edebiyat müzeleri de alternatif destinasyon oluşturmada oldukça başarılı ve etkili bir

müzecilik anlayışına sahiptir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sayıları her geçen gün artarak turizme katkıda bulunmayı sürdürmektedirler.

Edebiyat müzeleri ve yazar evleri eğitimin yanı sıra turizmin gelişmesini de teşvik ederek edebi miras turizminin ilerlemesine katkıda bulunmaktadır. Bu sayede edebiyat kültürü hem yerli hem de yabancı turistler vasıtasıyla önemli bir kitleye ulaşma şansı yakalarken kültürel anlamda da kazanç elde edilebilmektedir (Adıgüzel, 2017: 89). Bu kapsamda değerlendirildiğinde edebiyat müzelerinin hem bulunduğu bölge nazarında hem de ülke genelinde kültür ve tanıtım ürünleri arasında önemli bir yerinin olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı edebiyat müzeleri bağlamında Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'ni kültür turizmi ve destinasyon çekiciliği kapsamında kavramsal olarak ele almaktır. Değişen ve gelişen teknolojiler ile birlikte kurumlar da kendini yenileyerek dış çevreye adapte olmaktadır. Son dönemde müzeler de bu çevreye ayak uydurmaya başlamıştır. Türkiye'de dijital müze anlayışı yeni gelişmeye başladığından örneklerine az rastlansa da bu tür müzelerin sayısında bir artış gözlenmektedir. Türkiye'de bulunan edebiyat müzeleri veya yazar evleri içerisinde Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'nin dijital donanımlara sahip ilk edebiyat müzesi olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye'de bulunan diğer edebiyat müzeleri ve yazar evleri (Mehmet Akif Ersoy, Karacaoğlan, Evliya Çelebi, Divan Edebiyatı, Sait Faik Abasıyanık, Orhan Kemal, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Kemal Tahir, Ahmet Arif, Rıfat Ilgaz, Cahit Sıtkı Tarancı, Ahmet Hamdi Tanpınar, Yahya Kemal Beyatlı, Namık Kemal ve Ziya Gökalp) genellikle tek yazar ve ona ilişkin öğeleri barındırırken Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'nin birbirleri ile bağı olan 7 farklı yazarın ve onlara ait eserlerin bir araya getirilerek oluşturulması onu benzerlerinden ayırarak kültür ve turizm kapsamında önemli bir yere koymaktadır. Bu nedenlerle bu çalışmanın hem literatüre hem de kültür turizmine katkıda bulunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

KÜLTÜR TURİZMİ VE EDEBİYAT MÜZESİ

Kültür turizmi, bireylerin her zaman ikamet ettikleri yerlerden ayrılarak kültürel ihtiyaçları tatmin etmek ve başka kültürler hakkında bilgi edinmek amacıyla kültürel çekiciliği olan yerlere seyahat etmeleridir (Saçılık ve Toptaş, 2017:109). Kültür turizmi genellikle müzeler, sanat galerileri, tarihi ve arkeolojik alanlar, festivaller, mimari eserler, sanatsal performanslar ve kültürel miras yerlerini ziyaretleri içeren gezilerle ilgilidir (Stylianou-Lambert, 2011:405).

Kültür turizminin, müzelere ve kültürel miras alanlarına ekonomik açıdan önemli bir katkısı vardır. Kültür turizminin gelir kaynağı ve tanınmış bir turizm biçimi olarak geliştirilmesi, Kanada ve dünya çapındaki turist operatörlerinin

sayesinde ortaya çıkmıştır (Silberberg, 1995: 361). Bu gelişmelerden sonra ülkeler kültürel değerlerinin farkına vararak onları turistik bir çekim gücü olarak değerlendirmeye başlamışlar ve ülkelere ekonomik açıdan katkıda bulunmuşlardır. Müzeler ise ülkelerin kültürel değerlerini yansıtmada hep öncü kurumlar olmuştur.

Kültür turizmi içinde giderek önemli hale gelen müzeler aynı zamanda çağdaşlaşmanın ve sosyalleşmenin de kayda değer bir göstergesidir. Bu bakımdan müzelerin misyonu, çeşitleri ve fonksiyonları da son zamanlarda değişime uğramıştır. Bu değişime uyum sağlayan, teknolojik altyapısını güçlendiren, tanıtım ve pazarlama yöntemlerini etkili kullanabilen müzelerin ziyaretçi sayıları ve elde ettiği gelir devamlı artmaktadır. Bu farkındalığa sahip birçok ülkede çağdaş müzecilik anlayışına uygun düzenlemeler yapılmakta ve müze veya kültür turizmine ayrılan bütçeler artmaktadır (Kervankıran, 2014, s. 345).

Müzeler, hem yerel halk hem de turistler için bir destinasyonun kültürel mirasının önemli bir parçasıdır. Dünyada 40.000'den fazla müze bulunmaktadır. Avrupa'daki müzelerin yılda 370 milyondan fazla ziyaretçi çektiği tahmin edilmektedir ve bu ziyaretçilerin birçoğu turistlerdir (Gil ve Ritchie, 2009:480). Ziyaretçiler, müzelerin sürdürülebilirliği için gereklidir ve onların gelişimine sürekli katkıda bulunurlar (Moreno-Mendoza, Santana-Talavera, ve Boza-Chirino, 2019). Müzeler ve turizm ilişkisi her zaman önemli bir çalışma konusu olmuştur. Özellikle kültür, bir turizm merkezi olarak kent seçiminde önemli bir faktör olduğundan sanat ve turizm arasındaki genel ilişkiye artan bir ilgi vardır. Müzeler, bir turizm destinasyonunun cazibe üssü ve turizm kaynaklarının önemli ve popüler bir bileşenidir ve onlar sadece ekonomik kalkınmanın lokomotifleri olarak değil, aynı zamanda turistik yerlerdeki farklı bir çekim biçimi olarak da işlev görmektedir. Böylece iş ve gelir artışına katkıda bulunmaktadır. Dahası, turizm ve kültürel kalkınma kentin yenilenmesinde önemli bir rol oynayabileceği gibi destinasyon için turizm tanıtım stratejileri üzerinde de büyük bir etkiye sahip olabilir (Gil ve Ritchie, 2009:480).

Müzeler çoğunlukla kültürel koruma ve sergileme amacıyla hizmet veren, kar amacı gütmeyen kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Siu vd., 2013:293). Müzeler ve kültürel miras alanları bir bakıma mirasın korunması ve eğitim yükümlülüklerini yerine getirmektedirler (Silberberg, 1995:361). Müzelerin eğitim kurumları ve kütüphanelerle kıyaslandığında hedef kitleye farklı ve yeni öğrenme fırsatları sunmaları açısından önemli bir yeri vardır. Modern öğrenme teorilerine göre öğrenme, kişinin aktif olmasını, uygulama yapmasını ve yapılanlar üzerine düşünerek bu süreci anlamlandırmasını, yazılı veya sözlü olarak dili kullanmasını ve bunları yaparken de sosyalleşmesini kapsamaktadır (Adıgüzel, 2017:85). Bu bakımdan müze ve görevlerinin bu amaca hizmet

ederken toplumsal bir yükümlülüğü de yerine getirdiği düşünülmektedir. Kendine has bir özelliği olan edebiyat müzeleri ise aynı amaca hizmet eden ve özel bir kitlenin ilgi odağını oluşturan kurumlar olarak ön plana çıkarak kültür ve edebiyat turizmi kapsamında ele alınmaktadır.

Herbert ile araştırılmaya başlanan (Smith, 2003) edebiyat turizmi, yazarların doğdukları, yaşadıkları, eserlerini kaleme aldıkları müze statüsündeki gerçek mekânlara, yazarların eserlerindeki kurgusal karakterlerle bağlantılı yerlere ya da edebi figürlerden dolayı popüler hale gelmiş destinasyonlara yapılan seyahatleri ifade etmektedir (Çevik, 2018:302). Edebiyat turizmi, edebiyat tasvirleri veya edebi figürler ile ilişkili turizm endüstrisinin önemli ve büyüyen bir sektörüdür. Bu tür yerlere ziyaret, hayran olunan kişilerle ilişkili eserleri ve hatıraları görme şansına ve belki de onlara dokunma şansına izin vermektedir (Busby ve Klug, 2001:319). Edebi yerler çeşitli şekillerde tanımlanabilir ancak temel olarak onlar yazarlarla olan bağlantıları ve yazarların romanlarının ortamları ile anlam kazanırlar (Herbert, 2001:312).

Edebi turizm, yazarlar veya onların edebiyatları popüler hale geldiğinde, insanların ya yazarla ilişkili (doğum yeri, evi vs.) yerleri ya da yazarların yazılarında yer alan yerleri ziyaret etmeleri amacıyla gerçekleştirdikleri turizm faaliyetleridir. Bu tür yerleri ziyaret etmek, edebiyat meraklılarının hayran oldukları yazarlarla veya onların edebiyatlarıyla ilişkili nesnelere/hatıraları görerek ya da dokunarak onlarla etkileşime girmesine izin verir (Hoppen vd., 2014:37).

Favori bir yazarın, kitap ya da şiirinin etkisi ile seyahat etmek, 18. yüzyılda popüler romanın yükselişine dayanmaktadır. Bu etkinlik genişlemeye devam etmekte ve birçok bölge ve yer edebi bağlantılarını kullanarak ve ziyaretçilerini, yazarların yaşamlarıyla ve yaratıcı çıktılarıyla bağlantılı mekanlar aramaya teşvik etmektedir (MacLeod vd., 2018:388). Bu bölgeler, o yörede yaşamış veya doğmuş ya da bir şekilde hayatının bir dönemini o bölgede geçirmiş ve o yöre ile özdeşleşmiş olan popüler yazar veya şairlerin çoğunlukla yaşadığı veya doğduğu yerleri müzeye dönüştürerek bu mekânları bir çekicilik unsuru olarak sunmaktadırlar. Genel olarak bu mekânlar edebiyat müzesi ya da yazar evi olarak adlandırılmaktadır.

Edebiyat müzeleri ve yazar evleri buldukları şehrin edebiyat ve estetik kültürünün yaşandığı ve geliştirildiği yerlerdir. Dünyanın farklı ülkelerinde ünlü yazarlar adına edebiyat müzeleri veya yazar evleri oluşturulduğu görülmektedir. Dostoyevski, Goethe, Victor Hugo, Shakespeare ve Hemingway gibi popüler edebiyatçıların eserlerinin sergilendiği edebiyat müzeleri bunun en güzel örnekleridir. Bu müzelerde güncel estetik ve edebiyat ile ilgili yapıtların yanı sıra eski el yazmaları ve basma eserlerde sergilenmektedir (İnan, 2013:535). Edebiyat

müzesi, özellikle kültürel miras olarak kabul edilen edebiyatla ilgili bir kurumdur. Bu kurumlar, edebiyat ve onun toplumdaki rolü hakkında bilgileri artırmak amacıyla edebiyatı müzeografik kodlarla edinir, korur ve iletir (Bohman, 2020). Aynı zamanda bu müzeler, yazar ve yazarın yaşadığı yerler ile ziyaretçiler arasında bilişsel ve duygusal bir bağ yaratır (Fenu ve Pittarello, 2018).

Dünyanın çoğu ülkesinde, ülkelerinin sahip olduğu kültürel mirasını muhafaza etmek, ilgili araştırmalar yapmak ve elde edilen sonuçları yeni nesillere aktarmak için oluşturulan bu türdeki müzeler çeşitli içeriklerin temel alınmasıyla bir araya getirilmişlerdir. Bu yüzden birbirinden farklı kapsam ve içeriklere sahip edebiyat müzelerine rastlanmaktadır (Adıgüzel, 2017:88). Uluslararası Edebiyat Müzeleri Komitesi'ne (ICLM) göre edebiyat müzelerinin üç farklı kategorisi bulunmaktadır. Yazar müzeleri veya evleri; Genelde yazarların doğup bir süre yaşamını sürdürdüğü ya da öldüğü binalardır. Genel Edebiyat Müzeleri; Örneğin coğrafi olarak tanımlanmış bir bölgeye ait edebiyatın özel bir türü ya da genel olarak edebiyat ile ilgili müzelerdir. Edebi Mekanlar; Ekomüze gibidir. Genellikle belirli bir alandaki evlerin veya doğanın kültürel miras olarak ele alındığı yazarın çalışmasıyla yakından ilişkili yerlerdir.

Uluslararası Edebiyat Müzeleri Komitesi'nin sınıflandırmasına göre Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi genel edebiyat müzesi kategorisine girmektedir. Çünkü bu müzede tek bir yazar ve ona ait eserler değil birçok yazar ve şaire ait eser ve unsurlar bir arada sergilenmektedir.

Bir edebi mekân ne kadar istisnai niteliklere sahip olursa turizmin amaçları için gelişmesi ve kullanılması o kadar kolay olur. Kompozisyonun yeri ve onun kurgusal düzeni uyumlu olduğunda edebiyat seven turistler daha zengin bir deneyim hissederler. Bununla birlikte, turizm ile ilgili karar vericilerin özgünlük kavramını akılda tutmaları gerekmektedir. Çünkü turistler edebiyatla bağlantılı yerleri gördüklerinde bunu kültürel ve edebi özgünlük arayışlarında kapsamlı bir şekilde yorumlarlar, yani mekânın hayal ettiği ile uyumlu olmasını isterler (Hoppen vd., 2014:43).

Postmodern toplumlarda, turizm tüketiminin çeşitli nedenlere bağlı olarak çeşitlenmesi, kişisel özellik ve hobilere bağlı turizmi, kitle turizmine alternatif olarak ortaya çıkartmıştır (Kozak vd., 2015; Tırıl, 2018). Özel ilgi turizmi olarak tanımlanan turizmin bu türü alternatif turizm çeşitleri arasında sayılmaktadır.

Tarısevdi ve Çavuş'a göre özel ilgi turizmi, "ilgileri belirli alanlarda yoğunlaşan ve yalnızca bu ilgileri tatmin etmek isteyen bireylerin, ilgilerini belirli bir bölge veya destinasyonda karşılamak amacıyla yaptıkları seyahatler"dir (Tırıl, 2018:163). Read (1980)' göre kişilerin hobilerini gerçekleştirebilecekleri özel bir bölge veya destinasyona yaptıkları seyahatler" olarak tanımlanırken, Douglas ve Derret, özel ilgi turizmini, bireylerin veya grupların belirli özel ilgi motifleri

tarafından yönlendirilen, uyumlaştırılmış boş zaman ve rekreasyon deneyimleri olarak tanımlamaktadırlar (Akıncı ve Kasalak, 2016:166). Buna ek olarak, özel ilgi turizmi müşterisi turizme, kendine özel ve anlamlı bir aktivite motivasyonu ile katılmaktadır (Brotherton ve Himmetoğlu, 1997:12).

Bu bağlamda edebiyat müzelerini ziyaret eden turistleri özel ilgi turisti olarak değerlendirmek mümkündür. Özel ilgi turistleri kültür turizminin önemli bir parçasını oluşturmaktadırlar. Bu nedenle destinasyonlarda edebiyat müzeleri gibi çekicilik unsurları ön plana çıkarılmaya çalışılırken özel ilgi turistlerinin seyahat motivasyon faktörleri de dikkate alınmalıdır.

Seyahat motivasyonunu kişisel motivasyonla bir araya getirerek kültür turizmi elde edilmektedir. Ancak bir kültür turizmi destinasyonu oluşturmak, kültür için farklı tüketici motivasyon dereceleri olduğunu ve çoğu insanın seyahat ederken yapacakları çeşitli şeyler aradığını anlayarak stratejik planlamayı gerektirmektedir. Destinasyon, tanımı gereği insanların ziyaret etmeyi planladığı yerdir. Turistlerin kişisel ilgi ve seyahat motivasyonlarının büyük çoğunluğunu anlayarak bir kültür turizmi destinasyonu oluşturulabilmektedir (Silberberg, 1995: 363). Kültürel miras mekanları, müzeler ve benzeri yerler ziyaretçileri tek başına cezbetmeyebilir. Bu nedenle bunların farklı turistik ürünlerle desteklenmesi gerekmektedir.

YEDİ GÜZEL ADAM EDEBİYAT MÜZESİ

Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi, Kahramanmaraş ili, Dulkadiroğlu ilçesi, Gazipaşa mahallesinde bulunmaktadır. “Maraş ekolü” olarak adlandırılan başta Nuri PAKDİL olmak üzere Mehmet Akif İNAN, Rasim ÖZDENÖREN, Alaeddin ÖZDENÖREN, Erdem BAYAZIT, Ali KUTLUAY ve Cahit ZARİFOĞLU'nun Maraş merkezli başlayan ve sonraki yıllarda devam eden birliktelikleri Hamle, Edebiyat ve Maveria gibi Türk edebiyatının unutulmaz dergilerini ortaya çıkarmıştır. Cahit Zarifoğlu'nun şiirinde; “Bu insanlar dev midir, Yatak görmemiş gövde midir” şeklinde bahsettiği Yedi Güzel Adam, zamanla yolları aynı şehir ve aynı okulda kesişen bu değerli edebiyatçılara yakıştırılan bir isim haline gelmiştir. Bu isimlerin hatıralarını yaşatmak ve Kahramanmaraş'ın köklü edebiyat geleneğini yansıtmak amacıyla “Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi” adıyla uluslararası standartlarda bir edebiyat müzesi ve çağdaş bir kütüphane kurulmasına karar verilmiştir. Müze için Yedi Güzel Adam olarak nitelendirilen şairlerin de öğrenim gördüğü eski Maraş Lisesi'nin (Kara Lise) tarihi binası uygun görülmüştür.

Binanın tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Müze binası, 1882 yılında Amerikan misyonerleri tarafından “Merkezi Türkiye Kız Koleji (Central Turkey College For Girls)” resmi adıyla eğitim kurumu olarak hizmete açılmıştır (Greene, 1916). Amerikan kadın misyonerleri ve yerli Protestanların da desteği

ile kurulan bu kolejin amacı Güneydoğu Anadolu'da Hıristiyanlığı yayabilecek ve azınlıkları aydınlayabilecek yerel kız liderler yetiştirmektir (Doğan, 2004). Kolej, Lozan Antlaşmasıyla kapatılıp Cumhuriyetin ilanından sonra 1933 yılında, Maraş şehrindeki ilk eğitim kurumu olarak tekrar açılmıştır. 1945 yılından 1965 yılına kadar Maraş Lisesi olarak varlığını sürdürmüş ve şehrin önde gelen isimleri bu lisede yetişmiştir. Günümüzde ise sadece iki yapısı ayakta kalan kolej binası Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi tarafından yapılan onarım ve restorasyon sürecinden sonra edebiyat müzesi ve kütüphane olarak 2019 yılında hizmete açılmıştır. Değerli edebiyatçıların yollarının kesiştiği anısal değere sahip bu binada kurulmuş olan Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'nde köklü ve zengin Türk edebiyatı ve buradaki Kahramanmaraş etkisi geçmişten günümüze sergilenmektedir (Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi , 2020).

Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesinde yer alan görsel panolar, video filmler, replikalar, dijital sunumlar, görsel malzemeler, canlandırmalar, dekorlar, sesli anlatımlar, müzikle desteklenmiş sergi esaslı düzenlemeler, interaktif panolar ve kiosklar aracılığıyla ziyaretçilere edebiyat tarihi hakkında bilgi vermek amaçlanmaktadır. Bu sayede ziyaretçilerin keşfederken hem öğrenerek hem de eğlenerek farklı bir müze deneyimi yaşaması hedeflenmiştir.

Müzenin ilk katında edebiyat ve Maraş'taki edebiyata dair bilgilendirmeler verildikten sonra kronolojik olarak sözlü ve yazılı edebiyat süreçleri 5. ve 10. yüzyıllar arasındaki İslamiyet öncesi Türk Edebiyatı, 10. ve 19. yüzyıllar arası İslamiyet etkisindeki Türk Edebiyatı ve 19. yüzyıl Batı Etkisindeki Türk Edebiyatı dönemlerine ait bilgiler verilmektedir. Ayrıca söz konusu kronolojideki kırılma noktaları ve edebiyatımıza damga vurmuş önemli şahsiyetler ön plana çıkarılmaktadır.



Resim 1. Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi

İkinci katta Türk Edebiyatı kronolojisinin devamı olarak Milli Edebiyat dönemi ve genç Cumhuriyet'in edebiyat anlayışları aktarılırken çeşitli objeler ve dekorlarla hazırlanmış özel sunum alanlarında Alaeddin Özdenören, M. Akif İnan, Erdem Bayazıt ve Rasim Özdenören'in edebi kişilikleri yansıtılmaktadır. Ziyaretçiler ayrıca bu kattaki şairlerin kendi seslerinden şiirler dinleyip, eserlerini daha yakından inceleme fırsatı bulabilmektedirler.

Müzenin üçüncü katında ise Maraş ekolünün diğer önemli sanatçıları Cahit Zarifoğlu, Nuri Pakdil, Sezai Karakoç, Necip Fazıl Kısakürek, Bahaettin Karakoç, Mahzuni Şerif ve Abdurrahim Karakoç için ayrılmış bölümlerde bu sanatçılara yönelik özel, etkili ve dinamik sunumlar ve canlandırmalar yapılmıştır. Aynı zamanda ziyaretçiler bu sanatçılara ait eserlerin yayınlanmış oldukları dergileri de inceleyebilmektedirler (Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi, 2020).

Müze Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesine bağlı bir birim olarak hizmet vermektedir. Bu müze Türkiye'de nadir bulunan edebiyat müzelerinin içerisinde teknolojik ve görsel donanımlara sahip olması, ayrıca bölgesel ve ulusal turizme olan katkısı bakımından önem arz etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültür turizmi, özel ilgi turizmi ve edebiyat turizmi kapsamında kavramsal olarak ele alınan bu çalışmada edebiyat müzelerinin turizm alanındaki yeri ve önemi vurgulanırken Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Edebiyat müzeleri tüm dünyada olduğu gibi son zamanlarda Türkiye’de de ön plana çıkarak turizme katkı sunması açısından önemli bir hale gelmiştir.

Dünyanın değişerek gelişmesi ile birlikte her alan bu değişimden kendine düşen payı almaktadır. Turizm sektörü de bu alanların başında gelmektedir. Değişen turist profili nedeniyle turizmde karar vericiler yeni pazarlar aramak zorunda kalmaktadır. Turizm sektörü eskiden sadece deniz, kum, güneş üçlüsü olarak algılanmakta iken günümüzde bu anlayış yerini farklı ilgilere dayalı alternatif turizm çeşitlerine bırakmaya başlamıştır. Bu motivasyonla seyahat eden birçok turist bulunmaktadır. Amerika Seyahat Endüstrisi Birliği (TIA)’ne göre seyahat eden 118 milyon ABD’li yetişkinlerin %81’i tarihi veya kültürel gezginler olarak kabul edilmektedir (McKercher ve Chan, 2005). Dünyada her geçen gün bu sayının arttığı gözlenmektedir. Bu turistler genellikle klasik turist tipinden farklı olduklarından değişik kültürleri keşfetme amacıyla dönem dönem zengin ve özgün kültürlere sahip ülkeleri ziyaret etme eğilimindedirler. Bu ülkeler arasında önemli bir konumda bulunan Türkiye de sahip olduğu zengin kültürü ve turistik destinasyonları ile ziyaretçilerin her zaman odağında olmaktadır.

Ancak turizm anlamında şanslı kıyı bölgelerine nazaran kısmen daha şanssız gibi görünen Türkiye’nin iç bölgelerinde de keşfedilmeyi bekleyen zengin kültüre sahip kentler bulunmaktadır. Bu kentler turizmin gelişmesi adına bölgelerindeki turistik çekiciliğe sahip değerlerini ön plana çıkararak ekonomilerine katkıda bulunmayı hedeflemektedirler.

Yazarlar ve şairler kenti olarak anılan Kahramanmaraş kenti ise son dönemde bu değerlerini şehrin tanıtım ve pazarlamasında kullanarak bölgeyi bir cazibe ve çekim merkezi haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu çabalar, hem şehrin edebi anlamda kültürünü koruyarak devam ettirmesini ve tanınmasını sağlamak hem de ulusal ve uluslararası çapta turistik bir destinasyon oluşturması açısından önemli gelişmeler olarak değerlendirilmektedir. Fakat turistik bir çekim merkezi oluştururken birçok faktör devreye girmektedir. Turistler seyahat tercihinde bulunurken sadece özel ilgi duyulan bir yerin onları cezbetmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Bu nedenle onları destinasyona çekecek birden fazla cazibe unsurlarının bir araya getirilmesi gerekebilir. Ulaşılabilirlik, şehrin imajı, fiyat, çekicilik (Hacıoğlu ve Avcıkurt, 2008) turistik ürünlerin çeşitliliği gibi faktörlerin ziyaretçilerin tercih noktasında dikkat ettiği kriterler olduğu düşünülürse karar vericilerin bu fenomenleri bütünsel olarak ele alıp değerlendirmesi ve onların üzerlerinde iyileştirme yapması turist algılarında pozitif bir etki yaratabilir. Bu sayede turist sayısında düzenli bir artış sağlanarak devamlılık yaratılabilir.

Bunlara ilaveten edebiyat müzeleri içerisinde veya çevresinde oluşturulacak birkaç küçük girişimle mini pazarlar yaratılarak kente ekonomik girdi sağlanabilir. Turistler çoğu zaman ziyaret edilen farklı bir yerde satın alabilecekleri o yöreye özgü hediyelik eşyaları satın alma eğilimindedir. Bu nedenle edebiyat müzelerinde yazarlarla ilişkilendirilen özel hediyelik eşyalar tasarlanıp ziyaretçilere arz edilerek burada küçük bir endüstri ortaya çıkarılabilir. Örneğin Kafka'nın memleketi Prag'da ona ait bir edebiyat müzesi bulunmaktadır. Onun resmini taşıyan anahtarlıklar, kalemler, defterler, hatta çikolata, bisküvi ve şekerlemeler müze etrafında satışa sunulmaktadır. Burada da benzer ürünlerin satışı yapılabilir.

Edebiyat müzesini ziyaret eden turistlerle ilgili istatistiki kayıtların tutulması ve elde edilen verilerin analizi ile ziyaretçilerin profillerinin çıkarılması sayesinde bir tanıtım ve pazarlama stratejisi oluşturulabilir. Bu sayede daha geniş kitlelere ulaşılarak bilinirlik artırılabilir. Tanıtım ve reklam, turizm pazarlamasında çok önemli bir faktördür. Bu nedenle bu konuya ayrılan bütçenin yeterliliği stratejinin başarıya ulaşması için kritik öneme sahiptir.

Ünlü edebiyatçıların yaşamlarını sürdürdüğü evlerin ve büyük edebi eserlerin geçtiği mekânların turistik bir çekicilik unsuru olarak sunulmasıyla Kafka, Prag için bir pazarlama unsuru olmuştur (Tırıl, 2018). Türk edebiyatında da en az Kafka kadar değerli yazar ve şairlerimiz bulunmaktadır. Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Müzesinde bulunan yazar ve şairlerimiz de bunların başında gelmektedir. Bu değerlere kent halkının da gereken ilgiyi göstermesi şehrin tanıtım ve pazarlaması konusunda onun bir çekicilik unsuru olarak ön plana çıkarılmasına ve kullanılmasına katkıda bulunacaktır. Bu sayede edebiyat ve şiirin başkenti olarak ün kazanan Kahramanmaraş şehrinin edebiyat turizmi alanında gelişmesi ve Türkiye turizm ekonomisine katkıda bulunması sağlanabilir.

Bu çalışmanın kavramsal anlamda ele alınmasının bir kısıtlılık oluşturduğu düşünülse de Kahramanmaraş Yedi Güzel Adam Müzesi ile ilgili literatürde henüz bir bilgiye rastlanılmamış olmasının bu çalışmayı önemli hale getirdiği ve gelecekteki çalışmalara bir referans noktası oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Gelecekteki araştırmaların edebiyat müzesi ile ilgili istatistiki bilgiler toplayarak pratik anlamda çalışılması daha kapsamlı ve net bilgiler sunabilir. Bu sayede destinasyon ve turizm pazarlaması adına elle tutulur bilgilerin ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, F. B. (2017). Edebiyat müzeleri ve müzede edebiyat eğitimi. *Milli Eğitim*, 214, 85–104.

- Akıncı, Z. ve Kasalak, M. (2016). Sürdürülebilir turizm yönetimi açısından özel ilgi turizminin yeri ve önemi. *Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 161–182.
- Bohman, S. (2020). *What is a Literary museum?* International Committee for Literary Museums. <http://network.icom.museum/iclm/what-we-do/what-is-a-literary-museum/>
- Brotherton, B. and Himmetoğlu, B. (1997). Beyond destinations-special interest tourism. *Anatolia*, 8(3), 11–30. <https://doi.org/10.1080/13032917.1997.9687118>
- Busby, G. and Klug, J. (2001). Movie-induced tourism: The challenge of measurement and other issues. *Journal of Vacation Marketing*, 7(4), 316–332. <https://doi.org/10.1177/135676670100700403>
- Çevik, S. (2018). Kurgusal mekânlarda edebiyat turizmi deneyimi: masumiyet müzesi örneği. *SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 11(22), 303–337.
- Doğan, A. (2004). Maraş'ta misyonerlik faaliyetleri (XIX. Yüzyılın ikinci yarısı ve XX. yüzyılın başlarında). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 271–285.
- Gil, S. M. and Ritchie, J. R. B. (2009). Understanding the museum image formation process: A Comparison of Residents and Tourists. *Journal of Travel Research*, 47(4), 480–493. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0047287508326510>
- Greene, F. D. (1916). *Leavening the levant*. *The Pilgrim Press*.
- Hacıoğlu, N. ve Avcıkurt, C. (Ed.). (2008). *Turistik ürün çeşitlendirmesi*. Nobel Yayın.
- Herbert, D. (2001). Literary places, tourism and the heritage experience. *Annals of Tourism Research*, 28(2), 312–333.
- Hoppen, A., Brown, L. and Fyall, A. (2014). Literary tourism: Opportunities and challenges for the marketing and branding of destinations? *Journal of Destination Marketing and Management*, 3(1), 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2013.12.009>
- İnan, F. (2013). Ahmet Hamdi Tanpınar edebiyat müze kütüphanesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 534–536.

- Jansen-Verbeke, M. and Van Rekom, J. (1996). Scanning museum visitors: Urban Tourism Marketing. *Annals of Tourism Research*, 23(2), 364–375. [https://doi.org/10.1016/0160-7383\(95\)00076-3](https://doi.org/10.1016/0160-7383(95)00076-3)
- Jolliffe, L. and Smith, R. (2001). Heritage, tourism and museums: the case of the North Atlantic islands of skye, Scotland and prince edward ısland, Canada. *International Journal of Heritage Studies*, 7(2), 149–172. <https://doi.org/10.1080/13527250120060187>
- Kahramanmaras. (2020). *Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi*. <http://kahramanmaras.bel.tr/yedi-guzel-adam-edebiyat-muzesi>
- Kervankıran, İ. (2014). Dünyada değişen müze algısı ekseninde Türkiye'deki müze turizmine bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 345–369.
- Kozak, N., Kozak, M. A. ve Kozak, M. (2015). *Genel turizm* (18. Baskı). Detay Yayıncılık.
- McKercher, B. and Chan, A. (2005). How special is special interest tourism? *Journal of Travel Research*, 44(1), 21–31. <https://doi.org/10.1177/0047287505276588>
- Moreno-Mendoza, H., Santana-Talavera, A. and Boza-Chirino, J. (2019). Perception of governance, value and satisfaction in museums from the point of view of visitors. Preservation-use and management model. *Journal of Cultural Heritage*. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2019.06.007>
- Polat, M. (2020). Yöresel yemek imajının destinasyon tercihiine etkisi: Kahramanmaraş örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 25(43), 183–194. <https://doi.org/https://doi.org/10.17295 / ataunidcd.712430>
- Polat, M. (2021). Örgütsel Bağlılığın Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi: Kahramanmaraş Otelcilik Sektöründe Bir Araştırma. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 49, 254–272. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.867726>
- Read, S. E. (1980). *A Prime Force In The Expansion of Tourism In The Next Decade: Special Interest Travel*. George Washington University Press.
- Richards, G. (2018). Cultural tourism: A review of recent research and trends. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 36, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2018.03.005>
- Saçılık, M. ve Toptaş, A. (2017). Kültür turizmi ve etkileri konusunda turizm

öğrencilerinin algılarının belirlenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(2), 107–119.

Silberberg, T. (1995). Cultural tourism and business opportunities for museums and heritage sites. *Tourism Management*, 16(5), 361–365. [https://doi.org/10.1016/0261-5177\(95\)00039-Q](https://doi.org/10.1016/0261-5177(95)00039-Q)

Siu, N. Y. M., Zhang, T. J. F., Dong, P. and Kwan, H. Y. (2013). New service bonds and customer value in customer relationship management: The case of museum visitors. *Tourism Management*, 36, 293–303. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2012.12.001>

Smith, K. A. (2003). Literary enthusiasts as visitors and volunteers. *International Journal of Tourism Research*, 5(2), 83–95. <https://doi.org/10.1002/jtr.419>

Stylianou-Lambert, T. (2011). Gazing from home: cultural tourism and art museums. *Annals of Tourism Research*, 38(2), 403–421. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2010.09.001>

Tırlı, A. (2018). Bir özel ilgi turizmi olarak edebiyat turizmi ve Türkiye'nin edebiyat turizmi potansiyeli. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 2(2), 161–184.

Organize Bir Suç Olarak İnsan Ticareti: Arnavutluk Örneği¹**Furkan YILDIZ**

Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Dış Ticaret Programı
yildizfurkan@klu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1533-222X>

Ali HÜSEYİNOĞLU

Doç. Dr., Trakya Üniversitesi,
Balkan Araştırma Enstitüsü
alihuseyinoglu@trakya.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2101-217X>

Öz

İnsan ticareti, uluslararası hukukun ve ülkelerin iç hukuk mekanizmalarının önlem almaya çalıştığı, daha çok suç olarak görülen fakat mağdurlarının çoğu zaman tam manasıyla ihlal edilen haklarını geri alamadığı bir olgudur. Herhangi bir ayırım gözetilmeden her insanın bu suçun mağduru olabileceği gerçeğinin üzerine inşa edilen bu suç, bölgesel talepleri karşılamak için mağdurların belirlenmesinde taleplere yönelik arz oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Balkan coğrafyası bağlamında insan ticareti suçu değerlendirilerek bölgesel talepler ortaya konmuş ve dünyanın en aktif göç rotalarından biri olan Batı Balkan Rotası incelenmiştir. Özeldense hem coğrafi konumu nedeniyle hem de ülke içerisindeki organize suç faaliyetlerinin giderek artması nedeniyle insan ticareti suçuna katılımın dikkat çektiği Arnavutluk incelenmiştir. Bu incelemede, Arnavutluk'un insan ticaretine karşı atmış olduğu hukuki ve politik adımlar değerlendirilmiştir. Hukuki sistemdeki eksiklikler, mağdur sığınma evlerinin ekonomik sorunları, insan ticaretine karşı yürütülen politikaların mağdurları korumaktan ziyade konunun kriminal boyutuna odaklanması gibi eksikliklerin normatif değişimi ve bunların ulusal hukuka yansıtılması analiz edilmiş ve çözüme dair Avrupa Birliği'nin ve Birleşik Devletlerin yayınladığı raporlar incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnsan Ticareti, Balkan Rotası, Organize Suçlar, Arnavutluk

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 18.08.2020 / 15.02.2021

Künye Bilgisi: Yıldız, F. ve Hüseyinoğlu, A. (2021). Organize bir suç olarak insan ticareti: Arnavutluk örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 659-687. DOI: 10.33437/ksusbd.782030

Trafficking in Human Beings as an Organized Crime: The Case of Albania

Abstract

Human trafficking is a phenomenon in which international law and the domestic law mechanisms of countries try to take precautions, which are seen as a crime, but their victims are often not fully compensated. This crime, built on the fact that every person can be the victim of this crime without any discrimination, constitutes a supply for demands in identifying victims to meet regional demands. In this study, in the context of Balkan geography, human trafficking crime is evaluated, regional demands are revealed and the Western Balkan Route, one of the most active migration routes in the world, is examined. In particular, this research focuses on the case of Albania, which attracts attention to trafficking in crime due to its geographical location and the increasing number of organized crime activities within the country. In this respect, legal and political steps taken by Albania against human trafficking are explored. Deficiencies in the legal system, economic problems of victim shelters, and policies focusing on the criminal aspect of the issue rather than protecting the victims of human trafficking are elaborated through lenses of normative changes and their reflections in national law of Albania. While doing so, reports published by the European Union and the United States regarding the solution are also examined.

Keywords: Trafficking in Human Beings, Balkan Route, Organized Crimes, Albania

GİRİŞ

İnsan ticareti günümüz dünyasında bölge, cinsiyet, ırk ve yaş gibi demografik özellikler konusunda herhangi bir ayırım gözetmeksizin varlığını devam ettiren, kişilerin en temel insan haklarını ihlal ederek bu ihlallerden tacirlere para kazandıran bir ölçü olarak birçok araştırmaya konu olmuş bir suçtur. İnsan ticaretinin, 2000 yılında ortaya konulan tanımı Birleşmiş Milletlerin Sınırşan Organize Suçlar Sözleşmesinin bir parçası olarak kabul görmüş ve bu bağlamda değerlendirilmiştir. Daha sonraki bölümlerde bahsedilecek olan suçun karakteristik özelliklerinden biri olan suçun çok yönlü ilerlemesinin (hem ülkelerin egemenlik alanlarında hem de sınırşan nitelikte) bir sebebi olarak konu, uluslararası ilişkiler disiplini adına da önem arz etmektedir. Bunun yanında organize suç kimliği taşıyan bu suçların tarafları birden çok olduğundan, kimi zaman farklı ülkelerden ve bölgelerden kimi zamanda farklı uyruklardan örgütlerin iştirakiyle devletlerin güvenlik algılarına tehdit olarak ortaya çıkması da insan ticareti suçunu uluslararası ilişkiler disiplininde sıkça kullanılan tehdit kavramının altına almaktadır. Bu doğrultuda, Rosenau (1995: 29) bu suçların

sınıraşan niteliklerini “hükümetler tarafından yürütülen uluslararası ilişkilerin özel bireyler, gruplar ve toplumlar tarafından da, olayların seyri için önemli sonuçları olabilecek ve sonuçları olan ilişkilerle desteklendiği süreçler” olarak tanımlamıştır. Bu noktada bakıldığı zaman Birleşmiş Milletler Şartı madde 2(1)’in ve 2(4)’ün ortaya koyduğu ve devletlerin sahip olduğu üç temel ilke olan “egemenlik, eşitlik ve ülke bütünlüğü” konularıyla sınıraşan organize suçların, ülkelerin egemenlik haklarına ve ülke bütünlüklerine tehdit olduğu anlaşılmaktadır.

Milletler Cemiyeti ve Birleşmiş Milletler gibi ulus üstü yapıların kurulmasıyla devletlerin hakim güç olma durumları bir adım geri alınmış ve karar alma mekanizmaları kontrole tabi tutulmuştur. Bu durum, devletlerin uluslararası ilişkiler için tek aktör olduğuna inanan Realist uluslararası ilişkiler yaklaşımının temelinden sarsılmasına sebebiyet vermiştir (Antunes ve Camisao, 2017). Bu duruma ek olarak, günümüzde de yansımalarını sıkça gördüğümüz, korsanlık, uyuşturucu madde ticareti ve kölelik gibi suçlar aslında tarihte sınıraşan nitelikteki eylemler olarak karşımıza çıkmıştır. Geçen yüzyılda konu ile ilgili olarak devletlerin egemenlik alanlarındaki karar alma süreçlerini değişime sokan adımlar, bu tür suçlara karşı uluslararası bir ceza mekanizması üretilmesiyle başlamıştır (Nadelmann, 2010: 18). Bu doğrultuda, ülkelerin hem egemenlik bölgelerinde hem de söz sahibi olarak varlıklarını ispat etmek istedikleri uluslararası ortamda geçmişten günümüze kadar etkisini gösteren sınıraşan nitelikteki suçlar, oluşturdukları tehditlerde sadece mağdur olan insanları değil aynı zamanda da manevra ve hareket bölgeleri olan devletleri hedef alır nitelikte gelişmiştir.

Bu suç 2000’li yılların başına kadar tanımlanamamış ve birçok ülke tarafından görmezden gelinmiş bir konudur. Kökenlerini tarihteki kölelik suçuna dayandırılmış olsa bile insan ticaretinin yapısal farklılıkları ve işleyişle alakalı ciddi farklılıkları vardır. Çalışma bahsedilen farklılıkların ışığında insan ticareti konusu ile ilgili olarak terminolojik unsurların sunumuyla başlayarak ilerleyen bölümlerin kavramsal altyapısını sağlayacaktır. Çalışma temelde iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm çalışmanın odak noktası olan Arnavutluk’un jeopolitik konumundan kaynaklı karşılaştığı göç, insan ticareti ve organize suçlar gibi konuları anlamlandırabilmek ve sağlam bir zeminde değerlendirebilmek için Balkan coğrafyasını ve bu coğrafyanın düzenli ve düzensiz göç akınlarındaki yerini ve organize suçlar bağlamındaki rollerini incelemiştir. Bu bölüm aynı zamanda insan ticareti suçu denilince anlaşılması gereken suçları vurgulanmış ve mağdurların özellikleri üzerinde durmuştur. Çalışmanın ikinci kısmı ise Arnavutluk özelinde insan ticareti suçunu irdelemiştir. Bu değerlendirme sırasında ilk önce ülkenin insan ticareti konusundaki normatif değişimi incelenmiş ve değişimin hükümet politikalarına yansımaları analiz edilmiştir. Daha sonra ise, Arnavutluk’un insan ticareti ile mücadelesi bir bütün olarak

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

değerlendirilip başarıları ve başarısızlıkları ortaya konmuştur. Çalışmanın geneli literatür ağırlıklı iken bu noktada, hem Arnavutluk'un bir siyasi hedef olarak benimsediği Avrupa Birliği üyeliği kapsamında attığı adımlara Birliğin raporlarında verdiği olumlu/olumsuz tepkiler, hem de Arnavutluk'un da incelendiği Birleşik Devletler tarafından yayınlanan yıllık insan ticareti raporundaki ülke ile ilgili bölümler 2002-2020 yılları arası dönem için analiz edilmiştir. Bu incelemelerin ardından Arnavutluk'un başlıca eksiklikleri ortaya konarak bu eksiklere yönelik etkin ve mağdur merkezli bir insan ticareti ile mücadele sürecinin nasıl işletilebileceğine dair fikirler bahsi geçen raporlar ışığında oluşturulmuştur.

Çalışma, son dönemde Suriyeli mültecilerden kaynaklı Avrupa'ya olan mülteci akını ile ilişkili olarak Balkanlar'da atılan adımlardan ziyade, Arnavutluk özelinde bir inceleme yapmıştır. Bunun nedeni Arnavutluk'ta ve Avrupa'daki Arnavutlar arasında hızla yayılan organize suçlar ile artan ilişkinin daha net bir şekilde ortaya konabilmesini sağlamaktır. Öyle ki, sınıraşan organize suçlar arasında sayılan insan ticareti uyuşturucu ticareti, silah ticareti, mülke yönelik suçlar ve tütün kaçakçılığı gibi suçlar ile anılan Arnavutluk için bu gibi yasa dışı faaliyetleri destekler durumdadır. Bu bağlamda çalışma, genel anlamda Arnavutluk'un organize suçlar ile olan ilişkisini ele almayı özelden de insan ticareti ile ilgili atılmış adımlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

İNSAN TİCARETİ VE BALKAN COĞRAFYASI İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde insan ticareti suçunun ve Balkan coğrafyasının bu çalışma için anlamına bakılarak, bu iki kavramın çalışmanın sınırlarını hangi ölçüde belirlediği incelenecektir. Bu bağlamda, ilerleyiş için bir haritalama yapılacak olursak, ilk önce konunun tarihsel altyapısına değinmeden "insan ticareti" kavramı tanımlanacak ve sonrasında ise "Balkan Coğrafyası" dediğimiz vakit hangi ülkelerin ne ölçüde bu coğrafi yapının içinde olduğu incelenecektir. Bir sonraki bölümde bahsi geçen suç için oluşturulan geçiş rotası bağlamında bu coğrafyanın avantajları ve dezavantajları üzerinde durulacaktır.

İnsan Ticareti: Suçlular ve Mağdurlar

İnsan ticareti suçuna ilişkin tanımlamanın yirmi yıllık bir geçmişi olsa bile kölelik suçu ile olan benzerlikleri bu suçu aslında aşına olunan fakat uzun bir süre kavramsallaştırılamamış bir suç haline getirmiştir. Literatürde, insan ticareti suçu bir insan hakları ihlali olarak geçmesine rağmen, insan hakları ile ilgili uluslararası hukuk normları içinde ele alınmamış olan bu konu, sınıraşan organize suçların biri olarak karşımıza çıkmaktadır. 2000 yılından sonra normatif bir çerçeveye kavuşan insan ticareti suçu, hem genel geçer bir tanıma kavuşmuş hem

de devletlerin bu suçla ilgi mücadele yöntemlerinin oluşmasıyla aktif olması beklenen bir mekanizma ile düzenlenmiştir.

Sınıraşan organize suçlar konseptinin içerisinde değerlendirilen insan ticareti, 15 Kasım 2000 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 55/25 sayılı kararı vasıtasıyla kabul edilen ve 19 Eylül 2003 yılında 147 üye devletin imzasıyla yürürlüğe giren, Sınıraşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesine Ek İnsan Ticaretinin Özellikle Kadın ve Çocuk Ticaretinin Önlenmesine, Durdurulmasına ve Cezalandırılmasına İlişkin Protokol (İnsan Ticareti Protokolü) ile uluslararası bir tanıma kavuşmuştur. Diğer bir deyişle, insan ticareti, 2000 yılındaki İnsan Ticareti Protokolü'ne kadar ne olduğuna dair üzerinde fikir birliği sağlanamamış olan bir suçtu. Protokol madde 3(a) bu suç şu şekilde tanımlanmıştır; “İnsan ticareti, kuvvet kullanarak veya kuvvet kullanma tehdidi ile veya diğer bir biçimde zorlama, kaçırma, hile, aldatma, nüfuzu kötüye kullanma kişinin çaresizliğinden yararlanma veya başkası üzerinde denetim yetkisi olan kişilerin rızasını kazanmak için o kişiye veya başkalarına kazanç veya çıkar sağlama yoluyla kişilerin istismar amaçlı temini, bir yerden bir yere taşınması, devredilmesi, barındırılması veya teslim alınması anlamına gelir. İstismar terimi, asgari olarak, başkalarının fuhuşunun istismar edilmesini veya cinsel istismarın başka biçimlerini, zorla çalıştırmayı veya hizmet ettirmeyi, esareti veya esaret benzeri uygulamaları, kulluğu veya organların alınmasını içerecektir.” (İnsan Ticaretinin, Özellikle Kadın ve Çocuk Ticaretinin Önlenmesi, Ortadan Kaldırılması ve Cezalandırılmasına İlişkin Protokol, 2003).

İnsan ticareti suçunun bu tanımı, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası örgütlerin ve bunların yanında birçok uluslararası sivil toplum kuruluşu ve uluslararası birliğin insan ticaretine karşı yürüttükleri mücadelede temel yol haritası olmuştur. Ayrıca, Protokolün bir gerekliliği olarak, taraf devletlerin bu suç cezalandırmakta kullanacağı iç hukuk enstrümanı haline gelmiştir. İnsan ticareti suçunun bir insan hakları ihlali olarak görülse bile konunun bir diğer boyutu da bu suçun bir ticari iş olarak görülmesidir. Konu ile ilgili olarak INTERPOL'ün yaptığı değerlendirmeye göre, insan ticareti, modern bir kölelik mekanizması kuran ve milyarlarca dolarlık bir hacme sahip uluslararası organize bir suç formudur (Interpol, 2019).

Amerika Birleşik Devletleri tarafından 2020 yılında yayınlanan İnsan Ticareti Raporu, insan ticareti suçu ile ilgili olarak en güncel verileri göz önüne sermiştir (U.S. Department of States, 2020). Bu rapora göre, 25 milyon insan, bu suç nedeniyle özgürlüklerinden ve temel insan haklarından mahrum bırakılmıştır. Bahsi geçen bu hacim yıldan yıla artarak büyümekte ve kurbanlarının sayısını her geçen gün arttırmaktadır. Bu duruma kaynak gösterilecek olduğunda, 2006 İnsan Ticareti Raporu o dönem için tahmini insan ticareti kurban sayısını 12,3 milyon

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

olarak vermişti (U.S. Department of States, 2006). Aradan geçen 13 yılın ardından kurbanların sayısı neredeyse iki kat arttığının altı çizilmelidir.

Tablo 1. BMUSO Tarafından 2009, 2012, 2014, 2016 ve 2018 Yıllarında Yayınlanan İnsan Ticareti Küresel Raporlarının Derlemesi

Yıl	Kadın	Erkek	Kız Çocuk	Erkek Çocuk
2006	%66	%12	%13	%9
2009	%59	%14	%17	%10
2011	%49	%18	%21	%12
2014	%51	%21	%20	%8
2016	%49	%21	%23	%7

(UNODC, 2009: 11; UNODC, 2012: 10; UNODC, 2014: 5; UNODC, 2017: 7; UNODC, 2018: 10).

Bu süreçte, insan tacirleri, kadın, erkek, yaşlı veya çocuk ayrımı gütmeyen doğan taleplere cevap vermek için her yaş grubundan ve her cinsiyetten kurbanı ulaştırmaktadır. Konu ile ilgili olarak BMUSO de insan ticaretinin ağır bir suç ve insan hakları ihlali olduğunun altını çizmiştir (UNODC, 2011: 3). Bu suçun her hangi bir ahlaki kodu veya etik yaklaşımı yoktur, asıl olan piyasada ki talebi karşılamak ve kar elde etmektir. Bu bağlamda, bu suçun her hangi bir yaş veya cinsiyet kriteri olmadığına altı çizilmelidir (D’Cunha, 2002: 2). Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi, insan ticaretinin küresel boyutta incelenmesi durumunda kadınların daha büyük bir oranda kurban oldukları dikkat çekmektedir.

Tablo 2. BMUSO’nin Raporlarının Verilerinin Yaş Faktöründen Arındırılmış Hali

Yıl	Kadın	Erkek
2006	%79	%21
2009	%76	%24
2011	%70	%30
2014	%71	%29
2016	%72	%28

. (UNODC, 2009: 11; UNODC, 2012: 10; UNODC, 2014: 5; UNODC, 2017: 7; UNODC, 2018: 10).

Yaş ayrımına gitmeksizin kurbanları incelediğimizde ise karşımıza çıkan sonuç BMUSO’nin küresel raporlarında her yaş grubundan kadın mağdurların beş rapor döneminde ki yüzdeleri oranlarının %70-%80 bandında seyrettiği görülmektedir.

Bu tablolardaki gerçeklikler, 1990'ların başında Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından ortaya çıkan resimle daha da gündeme gelmiş ve uluslararası toplumun insan ticareti konusunda endişeleri arttırmıştır. Bu bağlamda, uluslararası hukukun kölelik ve kölelik benzeri uygulamalar için atılmış olduğu adımlar yetersiz kalmış ve bu suça yönelik normatif bir yaklaşım benimsenmesi beklenir hale gelmiştir. Uluslararası toplumun bu beklentisini arttıran Sovyetlerin dağılmasından başka birçok tetikleyici etken vardır. Örnek olarak, Latin Amerika ve Asya da ciddi oranda artan çocuklara yönelik cinsel istismar konularının gündeme gelmesi verilebilir (Thomas v.d., 1993: 123). Buna ek olarak, küresel anlamda kadınların ve çocukların seks endüstrisinde çalıştırılması ve birçok kadının ev işlerini yapması için insan ticaretine konu edilmesi giderek artmaya başlayan eğilimler olarak ortaya çıkmıştır (O'Neill, 2000: 3). Uluslararası Göç Örgütü'nün verilerine göre yıllık 500 bin kadın ve çocuk Avrupa'ya insan ticareti vasıtasıyla getirilmektedir (IOM, 1998). Sadece Güney Asya da aylık 500 Bangladeşli kadın yasa dışı yollarla Pakistan'a sokulmaktadır; yılda 150 bin Filipinli kadın Japonya'ya yasa dışı yollarla sokulmaktadır; yıllık 7000 Nepalli kadın ve kız çocuğu da Hindistan da ki genel evlere satılmaktadır (CATW-Asia Pacific, 1996; Centre for Women and Children Studies, 1997: 33). Brezilya, Venezüella ve Kolombiya da küçük kızlar kaçırılarak genel evlere ve madenlere satılmıştır (Daguno, 1998: 2). Tüm bunlara ek olarak, İtalyan Kamarro, Çin Triadları, Rus Mafyası ve Japon Yakuzalar da kadınları ve kız çocuklarını cinsel sömürü aracı olarak kullanarak suç gelirlerini arttırmışlardır (Raymond, 2002: 493). Böylece, küresel anlamda erkekler, kadınların ve çocukların, bölgesel, ulusal veya yerel anlamda insan ticaretine konu edildikleri görülmektedir (Limoncelli, 2009: 78).

Balkan Coğrafyası ve Organize Suçlar

Balkan coğrafyası, sınırları konusunda büyük ölçüde fikir birliğine varılsa bile halen yarım adanın kuzey sınırları üzerine tartışmaların sürdüğü bir bölgedir (Danforth v.d., 2016). Topraklarının tamamı Balkanlar'ın sınırları içinde ülkeler olan Arnavutluk, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Karadağ, Makedonya Cumhuriyeti, Yunanistan ve Kosova olarak sayılmaktadır. Bir de topraklarının büyük kısmı Balkanlarda olan ve Balkan ülkesi sayılan Sırbistan, Hırvatistan, Slovenya ve Romanya bu coğrafyanın birer parçasıdır. Buna Türkiye'nin Trakya Bölgesi de eklendiğinde, Balkan coğrafyası 12 devleti sınırlarının içerisine alan bir bölge olarak karşımıza çıkmaktadır (Danforth vd., 2016). Çalışmanın zemin olarak kullanacağı Balkanların, coğrafyası hakkındaki bu temel haritanın ardından çalışmanın ilerleyen kısımlarında sıkça kullanılacak olan organize suçlar konusunun da genel hatlarını çizerek bu bölgede ki organize suç faaliyetlerine değinmekte fayda vardır.

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

1990'lar küresel siyaset için hızlı ve çalkantılı dönemler olarak tarihte yer etmiştir. Sovyetler Birliği'nin ve Yugoslavya'nın dağılmasının ardından ortaya çıkan devletler bahsi geçen dönemde ki siyasi istikrarsızlıkları, savaşları ve etnik kırımları Birleşmiş Milletlerin (BM) gündemine getiren yeni üyeler haline gelmişlerdir. Bu dönem aynı zamanda organize suçların da BM gündemine girdiği dönemdir (Felsen ve Kalaitzidis, 2005: 14). Nitekim BM'nin 50. kuruluş yılında, Birleşik Devletler Başkanı Bill Clinton, BM'yi sınıraşan suçlarla ilgili işbirliği konusunda teşvik etmiş ve 1996 yılında Birleşik Devletler sınıraşan organize suçları kendi ulusal güvenlik konularının başına taşımıştır (Lupsha, 1995; Vlasis, 2002: 27). 1997 yılında BM, sınıraşan organize suçlar ile ilgili bir sözleşme taslağı üzerinde çalışmalarına başlamış ve nihayetinde 15 Kasım 2000'de Birleşmiş Milletler Sınıraşan Organize Suçlar Sözleşmesini ve üç ek Protokol Genel Kurul da kabul edilmiş ve konunun hassasiyeti ile ilgili ilk uluslararası adımı atmıştır.

Sözleşme, suç olarak sayma, uluslararası işbirliği, teknik destek ve uygulama konularının altını çizerek, sınıraşan organize suçlar bağlamında ilk uluslararası çerçeveyi oluşturmuştur (Vlasis, 2002). Sözleşme, "organize suç" oluşturan durumlara üç tutum çerçevesinde baş etmeye çalışmıştır. Sözleşme m.2 (a-c) bahsi geçen üç tutumu şu şekilde tanımlamıştır (Sınıraşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi, 2003):

a) "Organize suç örgütü" kavramını, doğrudan veya dolaylı olarak mali veya diğer bir maddi çıkar elde etmek amacıyla belli bir süreden beri var olan ve bu Sözleşmede belirtilen bir veya daha fazla ağır suç veya yasadışı eylemi gerçekleştirmek amacıyla birlikte hareket eden, üç veya daha fazla kişiden oluşan yapılmış bir grup olarak tanımlamıştır.

b) "Ağır suç", dört yıl veya daha fazla hürriyetten mahrumiyeti veya daha ağır bir cezayı gerektiren bir suçu oluşturan davranış olarak belirtilmiştir.

c) "Yapılanmış grup" belirli bir suçu derhal işlemek için tesadüfi olarak oluşturulmamış ve üyelerinin rollerinin şeklen belirlenmesi şartı olmayan, üyeliğinin devamlılığı veya gelişmiş bir yapısı olması gerekmeyen bir grup olarak ifade edilmiştir.

Bu maddedeki unsurlar ile hedef bölgemiz olan Balkanları birleştirdiğimizde ise 1997 yılına kadar üst düzey suç faaliyetlerine yatırım yapabilmek için sermayesi olmayan ve çevresel aktörlerin içerisinde bulunduğu bir suç yapılanması görülmekte iken, günümüzde tüm Avrupa'da aktif ve üst düzey suçları işleyen gruplar karşımıza çıkmaktadır (Arsovska, 2019: 199).

Organize suçlarla Balkan coğrafyasının ilişkisinin temelinde tarihsel olarak kaçakçılık ve eşkıyalık bulunmaktadır (Binder, 2002). Afganistan'ın

haşhaşlarının Güneydoğu Avrupa'ya sokulması başlarda Türk kaçakçılarının başlattığı bir süreç olsa da 1989 yılında Komünist rejimin çöküşünün ardından tüm coğrafya kanunsuzluğa açık hale gelmiştir (Arsovska, 2019: 199). 2000'li yılların başlarına kadar Balkan organize suç faaliyetleri taşeronluk şeklinde yürümekteydi. Temel faaliyet alanları gasp, adam kaçırmaya, fuhuş, soygun ve koruma şantajı şeklinde sınıflandırılmıştır. İtalyan organize suç örgütleri tarafından fuhşun kontrolünün Arnavut gruplara verilmesi, uyuşturucu kuryeliğinin yine İtalyan ve Türk organize suç şebekeleri tarafından Balkan kökenli suçlulara verilmesi şeklinde hareketlenen bu suçlar, özellikle Kosova savaşı (1998-1999) ve Arnavutluk'ta ki ekonomik sistemin çöküşü (1997) ile Balkan suç örgütleri bireysel olarak güç kazanmaya başlamışlardır (Arsovska, 2019: 199).

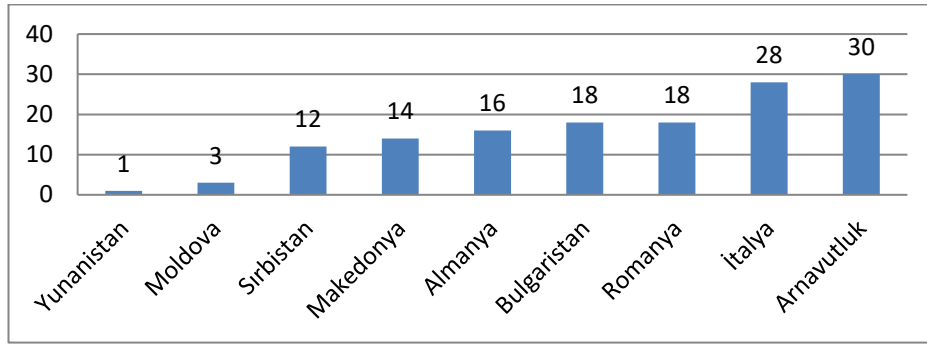
2000'li yıllarda değişen organize suç kimliklerine geçmeden evvel, Soğuk Savaş sonrası dönemde Balkan halklarını organize suç faaliyetlerine iten sebeplere bakmakta fayda vardır. Yugoslavya'daki liberalizm etkileri, bölgedeki diğer diktatörlükle yönetilen Romanya ve Bulgaristan gibi ülkelere göre daha özgür ve daha rahat insan ve mal hareketliliği şeklinde kendini göstermekteydi. Bu durum, bölgenin coğrafi konumunun da avantajıyla Avrupa'ya veya Avrupa'dan çeşitli malların ticareti ve kaçakçılığı anlamına gelmekteydi (Krasniqi, 2016: 209). Organize suç faaliyetlerine katılım, Kommünist devlet anlayışının çöktüğü dönemde ortaya çıkan ekonomik krizler, merkezi otoritede doğan boşluklar nedeniyle ortaya çıkan yolsuzluklar, Yugoslavya'ya uygulanan ekonomik yaptırımlar ve silah ambargoları Avrupa için geçiş konumundaki Balkan coğrafyasında insanların hayatlarını devam ettirebilmek için kullandıkları bir yöntem haline gelmişti (Avrupa Konseyi, 2006; Krasniqi, 2016: 2209-2211; Lotspeich, 1995: 564-567). Bu tetikleyici sebeplerden ötürü organize suç faaliyetleri Balkanlar da hareket alanı bulmuş ve 20.yy'ın son on yılı, 2000'li yıllarda adından söz ettirecek Balkan organize suç örgütlerinin acemiliklerini attıkları bir dönem olarak yaşanmıştır.

2000'li yıllara gelindiğinde ise Balkan organize suç örgütleri daha önce elde ettikleri deneyimleri bireysel olarak kullanarak Avrupa'da ve hatta dünyada adından sıkça bahsettirecek konuma gelmişlerdir (Arsovska ve Basha, 2013). Bu durumun sebebi olarak bölgeden Avrupa'ya ve Birleşik Devletlere olan göç akını gösterilmektedir (UNODC, 2008: 45). Soğuk Savaş sonrasında vasıfsız ya da yarı vasıflı işgücüne olan talep bu göçleri tetiklemiştir. Öyle ki, tahminlere göre 1989-2001 yılları arasında 700 binin üzerinde çoğunluğu İtalya'ya ve Yunanistan'a olmak üzere göçmen Arnavutluk'tan ayrılmıştır (Instant Albania, 2005). 1992-2002 yılları arasında 800 bin civarında Romanya vatandaşı da Batı Avrupa Ülkelerine, Birleşik Devletlere ve Kanada'ya göç etmiştir (UNHRC, 2007). Bu göçlerin neticesinde hali hazırda vasıfsız ya da yarı vasıflı olan insanlar beklentilerini tam olarak karşılayamamış ve kimisi yasadışı işlere bulaşmıştır.

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu **Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...**

2000’li yılların başlarında Balkanlarda ki organize suç eğilimleri üç yasadışı ticaret üzerine yoğunlaşmıştır. UNODC’nin raporuna göre bunlar, uyuşturucu ticareti, insan ticareti ve göçmen kaçakçılığıdır (UNODC, 2008). Avrupa Konseyi’nin Balkanlarda ki organize suç eğilimleri üzerine yürüttüğü çalışmada çıkan sonuç bu ülkelerin organize suç konusundaki yüksek eğilimlerini göz önüne sermektedir.

Tablo 3. 2003 Yılında Her 100 Bin İnsan İçin Organize Suç Bağlantılı Kişi Sayısı (Avrupa Konseyi, 2004)



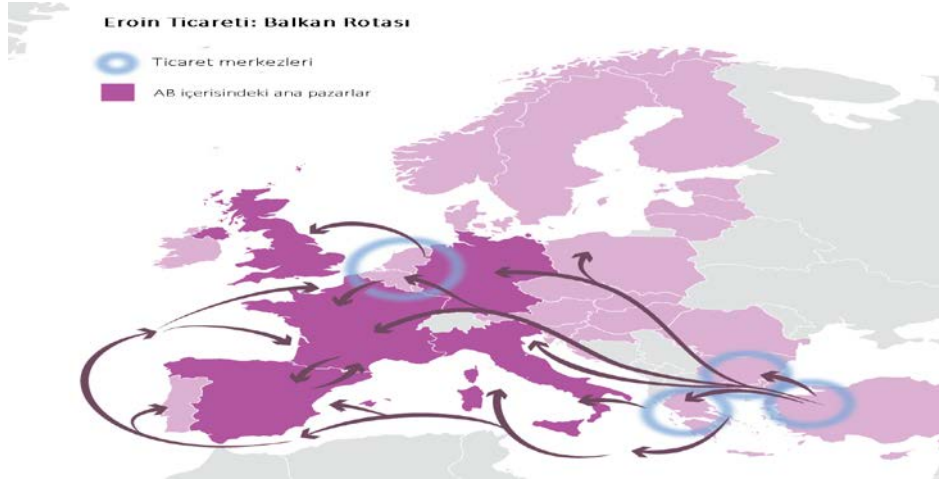
Başta kısaca değinilmiş olan Balkan coğrafyasının konumu organize suç örgütlerini yasadışı ticaret yürütmek konusunda cezbetmektedir. Bu durumun sebebi ise bu coğrafyanın dünyanın en büyük eroin üreticisi olan Afganistan ile dünyanın en büyük eroin tüketiminin olduğu Batı Avrupa arasında bir geçiş konumunda olmasıdır. Bunun yanı sıra Balkanlar, Orta Doğu’dan ve Kuzey Afrika’dan insanlara (yasadışı göç ve insan ticareti) Avrupa’ya bir geçiş imkanı sunmaktadır. Nitekim coğrafyanın bu karakteristik özellikleri sadece 2000’lerin başlarında değil, günümüzde de çekici özelliğini sürdürmektedir (Global Initiative against Transnational Organized Crime, 2017: 1).

Balkanlar’ın organize suç örgütlerinin hedefi konumunda olmasını günümüz şartları ile değerlendirecek olursak, Balkanlar’ın doğu ile batı, kuzey ile güney arasında bir kavşak konumunda olması organize suç örgütleri için önemli bir artıdır. Buna ek olarak, zayıf sınır koruma mekanizmaları, yolsuzluk, bölgedeki çatışma mirası, jeostratejik rekabet, Komünizm sonrası özelleştirme politikaları, Balkanları organize suçlar için açık hedef haline getirmiştir (Global Initiative against Transnational Organized Crime, 2017: 5). Balkanlar, organize suç örgütlerinin kullandığı ve dünya üzerindeki önemli organize suç rotalarından biri olan “Balkan Rotasına” isim veren bölge olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Balkan rotası”, içerisinde hem karadan hem de denizden yol alınabilen Orta Doğu’dan veya Asya’dan gelen göçmenlerin Avrupa Birliği’ne uzanan yollarını

ifade eder. Bu rota Türkiye'yi ve Güneydoğu Avrupa'yı kapsamaktadır. Bu rota kimi zaman deniz yolu ile Türkiye ve Yunanistan kullanılarak aktif edilmiş, kimi zaman da kara yolu ile Makedonya'ya veya Bulgaristan'a yönlenerak Sırbistan ve Macaristan yolunu takip ederek ya da Sırbistan, Hırvatistan ve Slovenya yolunu takip ederek Avrupa Birliği'ne ulaşmayı hedeflemiştir (Bechev, 2016). Balkan rotası coğrafi konumunun sağladığı çekici özellikler nedeniyle önemli bir yerdedir. Özellikle son dönemde mülteci kriziyle ön plana çıkan bu güzergah daha önce de belirtildiği gibi uyuşturucu, silah ve insan (insan ticareti ve göçmen kaçakçılığı) unsurları içeren organize suçlarda Avrupa'ya açılan bir kapı konumunda işlev görmektedir. Bu bölümde, Balkan rotasının kapasitesi ve uzandığı bölgeler değerlendirilerek daha sonraki bölümlerin temel konusu olan insan ticareti bağlamındaki rollerinin genel hatları çizilecektir.

Harita 1. Balkan Rotası



Kaynak: Europol, 2019:117

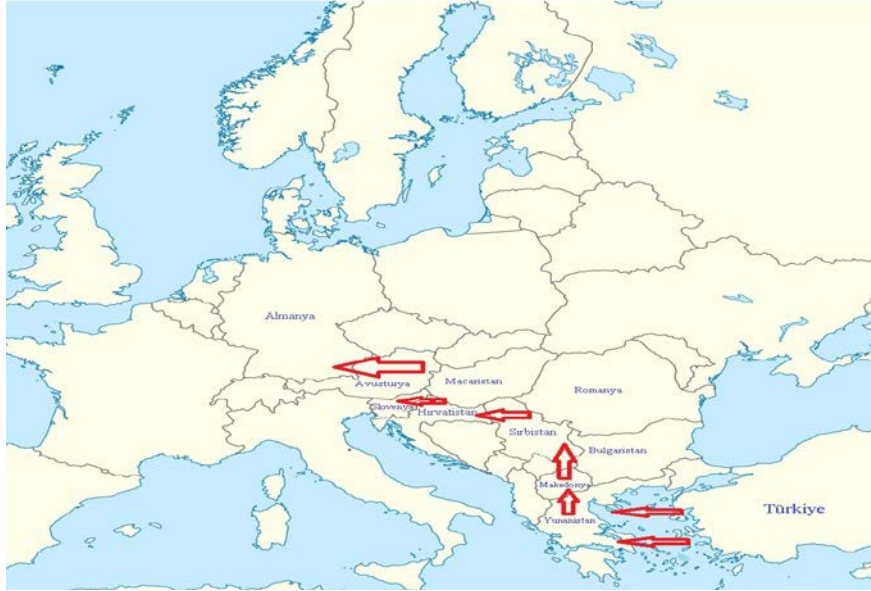
Afganistan eroini Türkiye üzerinden Batı Balkan ülkeleri vasıtasıyla Avrupa Birliği sınırlarından içeri girmektedir (Yıldız ve Dikmen Yıldız, 2020). Haritada da açık bir şekilde görüldüğü üzere eroin ticareti için en iyi bilinen ve kullanılan rotadır. Burada, eroin Makedonya'ya ve Sırbistan'a ulaşmadan önce Türkiye'den Yunanistan'a ve/veya Bulgaristan'a sokulmaktadır. Buradan da eroin, Avrupa Merkez Rotası olarak bilinen Macaristan'ı, Slovakya'yı, Avusturya'yı ve İsviçre'yi içine alan bölgeye ulaştırılır. Bu yola alternatif olarak, eroin, Makedonya'yı ve Kosova'yı kullanarak İtalya'ya ulaştırılmaktadır. Sırbistan'dan ve Karadağ'dan da eroin Bosna Hersek'e ulaştırılıp Hırvatistan'a ve Slovenya'ya gönderilmektedir (Gibbons, 2015). Balkanlar uyuşturucu ticareti bağlamında incelendiğinde sadece ticari bir güzergah olmaktan çok daha fazladır. Bunun

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

nedeni ise ham halde gelen uyuşturucuların bir kısmı Balkanlarda işlenmektedir (Global Initiative Against Transnational Organized Crime, 2019: 4).

Balkan rotası uyuşturucu ticaretinin Avrupa'ya açılan kapı olarak kullanımı kadar yoğun, bir şekilde konusu insan olan göçmen ticareti, insan kaçakçılığı gibi yasa dışı işler için de kullanıldığı bilinmektedir. Özellikle, 2011 yılında ortaya çıkan Suriye İç Savaşı'nın ardından ortaya çıkan mülteci akını ve hali hazırda varlığını hep sürdüren insan ticareti için bu rota, Avrupa'nın anahtarı konumunda değerlendirilmektedir.

Harita 2. Mülteciler İçin Balkan Rotası



2015 yılında ortaya çıkan ve Avrupa'yı ciddi şekilde etkileyen "mülteci krizi", aslında Balkan rotasını daha görünür hale getirmiştir. Çoğunluğunu Suriye'den, Irak'tan, Afganistan'dan ve Pakistan'dan gelen mülteci ve göçmenlerin oluşturduğu bu kriz (Brunovskis ve Surtees, 2019: 75), Kuzey Avrupa'ya geçmeye çalışan Kuzey ve Orta Afrika kökenli göçmenlerin de bu yolu kullanması ile kötü bir üne kavuşmuştur ("Balkans Route", 2017). Bunun sebebi ise uyuşturucu ve silah ticaretinde ön planda olan bu rotanın göçmenleri "uyuşturucudan daha değerli" görmeye başlamasından ötürüdür (Sironi, 2014). Öyle ki, 2009 yılından 2014 yılının sonuna kadar Balkan rotasını kullanarak yasa dışı bir şekilde Avrupa'ya giren kişi sayısı 80 bini geçmemişken, 2015 yılının başından 2018 yılının sonuna kadar olan dönemde 910 binin üzerine çıkmıştır (Frontex, 2018). Bu artışın sebebi ise Arap Baharı'nın Orta Doğu'da ve Kuzey Afrika'da oluşturmuş olduğu güvensizlik ortamındandır. Göçmenler, Akdeniz'i

kullanarak Yunanistan ve İtalya üzerinden kendi güvenliklerini sağlayabilmek için Avrupa'ya yönelmişlerdir (Balcı ve Göcen, 2018: 20). Bu yönelimin günümüze kadar yansıyan özellikle 2020 yılının başından bu yana Avrupa'yı etkisi altına alan ve göçmen karşıtı kutuplaşmayı arttıran ciddi bir sonucu da ortaya çıkmış ve 2015 yılından bugüne Avrupa'yı önemli ölçüde etkileyen krizi tekrar canlandırmıştır.

ARNAVUTLUK VE İNSAN TİCARETİ

Çalışmanın bu bölümünde, Balkanlarda etkili olan bir organize suç faaliyeti olan insan ticareti konusu Arnavutluk bağlamında ele alınacaktır. Burada hem Arnavutluk'un neden insan ticareti konusunda önemli bir yeri olduğu, hem de hükümetlerin insan ticaretine karşı atmış oldukları adımlar değerlendirilecektir. Bu temel konulardan önce 2015 yılında neredeyse tüm Balkanlar'ı ve Avrupa'yı etkileyen göçmen krizinin, Arnavutluk'u nasıl etkilediğine bakmakta fayda vardır. Bu bakış açısı sıkça birbirine karıştırılan göçmen kaçakçılığı ve insan ticaretine ilişkin geliştirilen refleksleri anlamak açısından da yarar sağlayacaktır.

Arnavutluk, Balkan rotasının etkisizleşmesi ile Arnavutluk, Karadağ ve Bosna üzerinden kurulan ve Batı Avrupa'ya ulaşım için yeni bir yol haline gelen güzergahın oluşması ile göçmen krizinden şekilde etkilenmiştir (Bregu, 2019: 68). Bu yeni yol üzerinde Arnavutluk, Avrupa'ya ulaşmak için kullanılan transit ülke konumundadır. Bu bağlamda, Arnavutluk Mülteciler Yüksek Komiserliği Temsilcisi Pablo Zapata ülkenin konumunu, "mülteciler aile bağlarının olduğu Kuzey Avrupa'ya geçmek için yolculuklarına başlamışlar ve Arnavutluk'u göçmen kaçakçıları ile irtibata geçip kuzeye ulaşmak için bir ara durak olarak görmekte-dirler" ifadeleri ile özetlemişlerdir (Arapi, 2017). Hedef ülkelere ulaşım açısından Arnavutluk'ta iltica talep eden mülteciler ülkede kalmak için değil, büyük ölçüde geçiş sürecini uzatmak maksadıyla bu talepte bulunmuşlardır (UNHCR, 2019: 2). Arnavutluk, Avrupa Birliği dışında olup Avrupa'nın sınır güvenliği için görevlendirmeler yaparak ve araç tahsis ederek sınır geçişleriyle ilgili suçları önlemeye yönelik kendi operasyonunu başlatan ilk ülke konumundadır. Bu doğrultuda başlatılan ilk görev, 2019 yılı içerisinde Arnavutluk ve Yunanistan kara sınırında geçiş belgelerinin kontrolünü, göçe ilişkin hareketlilikleri, suç içeren faaliyetleri ve insan ticaretini denetlemeyi hedeflemiştir (Frontex, 2019). Konum itibarıyla hassas bir noktada olan ve Avrupa geçişleri için bir kapı olarak algılanan Arnavutluk, son dönemdeki göçmen akımı ile değil, aynı zamanda ülkede ve bölgede faaliyet gösteren organize suç örgütlerinin bir diğer gelir kapısı konumundaki insan ticareti ile olan bağıyla da anılmaktadır.

İnsan ticareti suçunda asıl olan insanların istismar edilmesi ve sömürülmesi aracılığıyla kar elde etmektir. Bu bağlamda Balkanlar'da Arnavutluk hassas bir

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

noktaya sahiptir. Arnavutluk 2000 yılından 2010 yılına kadar fuhuş istismarı, cinsel sömürü, zorla çalıştırma ve organ ticareti başta olmak üzere insan ticaretine konu olan neredeyse tüm suçlar için mağdur edilen insanların getirildiği bir ülke konumundaydı (Dottridge ve Machel, 2004: 60). Öyle ki, bahsi geçen 10 yıllık dönemde 5000'den fazla kadın, cinsel istismar amacıyla insan ticaretine konu edilmiştir (Balidemaj, 2019: 1304). Yıllar içerisinde tespit edilen mağdur sayısında bir dalgalanma olsa da 2017 yılında tespit edilen 109 insan ticareti mağdurunun içerisinde kadın ve kız çocuklarının oranı %80'e ulaşmıştır (U.S. Department of States, 2019: 62). Arnavutluk'un transit ve konak ülke olarak görülmesinden ziyade, aynı zamanda bir kaynak ülke konumunda da değerlendirilmiştir. Avrupa'da 2015-2016 yılları arasında insan ticareti olarak kayda geçirilen 10372 mağdurun 1397'si Arnavutluk vatandaşıdır (U.S. Department of States, 2019: 63). Bu oran genele bakıldığında %10'luk bir dilimin üzerindedir.

İnsan Ticareti ile İlgili Arnavutluk'un Hukuki ve İdari Uygulamaları

Arnavutluk, geçiş rotası olarak kullanıldığından, Batı Avrupa'ya bir giriş kapısı olarak görüldüğünden ve ayrıca son dönemde de Avrupa'da güçlenen Arnavutluk menşeli organize suç örgütleri nedeniyle insan ticareti konusunda birçok adım atmıştır (Avrupa Birliği, 2018: 13). Çalışmanın bu bölümünde, Arnavutluk'un insan ticaretini önlemeye yönelik politika hedefleri ve bu hedeflerin uygulamada göstermiş oldukları farklılıklar tartışılacaktır. Politika adımıdaki değerlendirmelerin akabinde, hukuki olarak ne gibi yaptırımlar uyguladığı doktrinden alıntılar yaparak yasal düzenlemelerin politika hedefleriyle uyumluluğu değerlendirilecektir.

Arnavutluk Hükümeti 1998 yılına kadar insan ticareti ile ilgili her hangi bir hukuki zemine sahip değilken bahsi geçen yılda İçişleri Bakanlığı bünyesinde kurulan İnsan Kaçakçılığına Karşı Görev Gücü ile bu suça karşı devlet nezdinde ilk adımı atmıştır (Portanova, 2018; Townsend, 2019). Arnavutluk, 2001 yılında insan ticareti suçunu ceza hukuku sistemine alarak devletin eğilimini normatif hale getirmiştir. Birçok ülkenin aksine, bu adım Arnavutluk 2002 yılında BM İnsan Ticareti Protokolü'nü onaylayarak yürürlüğe sokmadan önce atılmıştır (U.S. Department of States, 2002). İnsan Ticareti Protokolü'ne ek olarak Arnavutluk Avrupa Konseyi'nin insan ticaretine karşı kullanılacak araçlarını da 20 Kasım 2006 yılında onaylayarak 9642 sayılı kanun olarak iç hukukunda yürürlüğe sokmuştur (Agolli Nasufi ve Bruci, 2019: 491).

Arnavutluk'ta bu suç ile ilgili olarak 2001 yılına kadar her hangi bir tanımlama yoktur. 1995 tarihli Arnavutluk Ceza Kanununun m.114'ne göre insan ticaretine en yakın suç olarak fuhuş suçu karşımıza çıkmaktadır. 1995-2001 yılları arasında insan ticareti ile ilgili düzenlemeler iki önemli değişiklik ve eklemeye

karşılaştıktan sonra, yeni ceza sisteminin içerisine m.110/a ve m.128/b olarak eklendi. Bu maddelerin ilki yetişkinlerin mağdur oldukları insan ticareti suçunu kapsarken, ikincisi reşit olmayan mağdurlar ile alakalı olarak insan ticaretini suç olarak tanımlamıştır. Bu maddelerin detaylarına bakacak olursak; İnsan Ticareti Protokolüyle aynı doğrultuda tanımlanan insan ticareti suçunun cezası 5 yıldan 15 yıla kadar hapis ve 2 milyon Arnavutluk Lek'inden 5 milyon Lek'e kadar da para cezası olarak belirtilmiştir. Cezayı arttırıcı bir etken olarak suçun organize şekilde işlenmesi halinde ise insan ticareti yapan örgütlere, örgüt yöneticilerine ve bu örgütlere finansal destek sağlayanlara 7 yıldan 15 yıla kadar hapis ve 4 milyon Lek'ten 6 milyon Lek'e kadar para cezasına hükmedilebileceği belirtilmiştir. İnsan ticareti suçu işlenirken diğer suçlarla (fiziksel şiddet ve sağlığın kötü etkilenmesine sebep olacak davranışlar) birleşmesi durumunda ise insan ticareti suçunun cezası 15 yıldan az olmamak kaydıyla hapis cezası ve 6 milyon Lek'ten 8 milyon Lek'e kadar para cezası olarak belirtilmiştir. Bu suç sırasında karşılaşılabilecek en ağır senaryo ise ölümlü neticelenen insan ticareti suçudur, burada m.110(a) 20 yıldan az olmamak şartıyla hapis cezasına ve 7 milyon Lek'ten 10 milyon Lek'e kadar para cezasına hükmedileceğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda bakıldığı zaman insan ticareti ile ilgili uygulanacak cezaların suçu önlemeye ve suçla savaşmaya yönelik bir doğrultu izlerken aynı zamanda mağdurların cezaların ağırlığı sebebiyle korunmasını hedeflemektedir.

Normatif olarak atılan bu adımlarla beraber 2011-2013 yılları arasında kapsayan bir aksiyon planı devreye sokulmuştur. Bu planın içeriği, insan ticareti ile mücadele için hukuki düzenlemelerin, istatistik tutmanın ve bilgilerin takibinin önemini, hizmetleri, farkındalık projelerini ve işbirliklerini altını çizerek vurgulamıştır (Balidemaj, 2019: 1307). Bu adım ile hedeflenen ise Arnavutluk hukuk sisteminin uluslararası hukuk ile uyumunu arttırarak insan ticareti için yeni bir standart ortaya koymaktır. Bu bağlamda, Arnavutluk'un insan ticareti suçunu kriminal hale getirdiğini söylemek mümkündür fakat insan ticareti ile ilgili olarak en temel problemlerden biri ise mağdurların gerçekten mağdur olup olmadıklarını anlayabilmektir. İnsan tacirleri farklı metotlar kullanarak ve farklı istismar yöntemleri ile kişileri insan ticareti mağduru haline getirdikleri için teşhis büyük bir öneme sahiptir (Avrupa Komisyonu, 2013: 2-3; Simich, Goyen, ve Mallozzi, 2014: 11). Bunun nedeni ise mağdurların tekrardan mağdur edilmelerinin önüne geçmek ve ihlal edilen insan haklarının iade edilmesini sağlamaktır. Aksi takdirde, teşhiste bir yanlış, mağdur olan kişiye ceza verilerek kişi ikincil mağduriyetle yüz yüze bırakmak anlamına gelir. Bu noktada Arnavutluk kolluk kuvvetlerinin veya ilk müdahale ekiplerinin kurbanların teşhisi için beş bölümden oluşan resmi bir mülakat yöntemi uygulamaktadır. Teşhisin ilk aşaması olarak, mağdurlar veya mağdur olma ihtimali olanlar kendi rızaları ile veya ekiplerin yönlendirmesiyle mülakata alınmaktadır. İkinci adım olarak, kişinin mağdur olup olmadığına karar verilir. Burada, mağdurdan alınan cevapların derlenerek analiz edilmesi şeklinde bir

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

prosedür izlenir. Bu değerlendirmelerin ardından üçüncü adım olarak, mağdurun desteğe ve korunmaya ihtiyacının olup olmadığına karar verilir. Kişinin mağdur olduğunun netleştiği ve suç içerisinde yaşadığı mağduriyette derecelendirildikten sonra dördüncü adım olarak mağdurun durumuna en uygun desteğin belirlenerek güvenli bir şekilde destek alması sağlanmaktadır. Bu sürecin son adımında ise tüm bu süreçlerin akabinde mağdur kişinin insan ticareti mağduru olduğu onaylanır (Agolli Nasufi ve Bruci, 2019: 491).

Mağdurların belirlenmesinin ardından hakların iade edilmesi ve destek görme süreçleri ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, Arnavutluk'un hukuk sisteminin insan ticareti mağdurlarının haklarını iade etmekle ilgili doğrudan bir düzenlemesinin olmaması mağdurları süreç içerisinde zaman kaybı yaşatarak yeniden belirli ölçüde mağdur etmektedir. Bunun yanında, sivil mahkemelerde insan tacirlerine dava açma hakları saklı tutulmuş ve bu haklar Ceza Muhakemesi Kanunu'nun içerisinde m.61'de düzenlenmiştir. Bunlara rağmen, Arnavutluk'un birçok ülkede olduğu gibi hukuki eksiklikleri nedeniyle problemlerle karşılaşması söz konusudur. Bu problemlerin başında, İnsan Ticareti Protokolü'nün getirmiş olduğu tanımın geniş, açıklayıcı, birçok unsuru kapsayan yapısı uygulamada ve yorumlamada sorunlara neden olmasıdır (Kranrattanasuit, 2014: 111). Arnavutluk'un iç hukukunda insan ticareti ile ilgili hükümler olmasına rağmen mağdurların ihlal edilen hakları ile ilgili daha önce de bahsedildiği gibi kolaylaştırıcı bir yol ortaya konmamıştır. Öyle ki, insan ticareti ile ilgili olarak 2006 yılında oluşturulan Ulusal Koordinatörlük, hakların geri verilmesi ve zararların tazmin edilmesi için tacirlerden ele geçirilen mülklerin gelirlerine dayandırılmıştır. 2014-2017 yılları için hazırlanan 'İnsan Ticareti ile Mücadele Stratejisi ve Aksiyon Planı' içerisinde de mağdurların haklarının iade edilmesi, rehabilitasyon süreçlerinin yürütülmesi ve zararlarının tazmin edilmesi yine aynı şarta bağlanmıştır.

Buradan da görüleceği gibi bu süreçte bahsi geçen konularla ilgili yapıcı ve düzenleyici etkin bir adım atılmamıştır. Bir diğer değişle Arnavutluk insan ticareti suçunu normatif olarak suç haline getirmiş fakat mağdurların korunması konusuna yeterince eğilmemiştir (Asllani, 2018: 8). Buna örnek olarak ise, insan ticareti konusunda çok sıkça literatürde görülen bir cümle ile açıklık getirmek önem arz eder. İnsan ticareti mağdurları hem suçun mağduru hem de görgü tanıklarıdır (Ward ve Fouladvand, 2018: 139). Bu minvalde, Arnavutluk Ceza Muhakemeleri Kanunu m.316 insan ticareti mağdurlarına özel koruma yöntemleri getirmiştir. Bu yöntemler uzaktan mahkemelere katılmak, ifadeler sırasında ses ve görüntüyü mağdur tanınmayacak şekilde almak olarak belirtilmiştir. Buna ek olarak, mağdurların hukuki yardım almaları noktasında da Arnavutluk Anayasası m.31 doğrultusunda kişilerin savunma hakkı gözetilerek mahkemede vekil atanması konusuna olanak tanınmıştır. Fakat bu durum normal vatandaşlar ile aynı yürütülmeyle şarta bağlanmıştır. Ceza Kanunu m.61 ve

62'nin düzenlemelerine göre, bir insan ticareti mağduru avukat tarafından savunulma hakkına ancak ceza davasına sivil bir müşteki olarak katılması ve insan tacirinden tazminat istediğinde bulunması durumunda sahip olabilmektedir. Hal böyle olsa bile mahkeme mağdura ücretsiz vekil tayinini garanti etmemektedir (Anti-Human Trafficking and Migrant Smuggling Unit, 2010; Balidemaj, 2019: 1311). Başlı başına bu durum bile mağdurların en temel insan haklarından biri olan savunma hakkının tazmin edilmesini gerektirmekte ve yaşamış oldukları mağduriyetin tekrarlandığının (re-victimization) bir göstergesidir.

Arnavutluk'un, hukuki anlamda eksiklikler olsa bile, mağdurların hayata yeniden entegrasyonunu ve ihtiyaç duydukları hizmetleri sağlamak için açtığı dört adet insan ticareti mağdurlarına özel sığınma evi bulunmaktadır. Bu dört sığınma evi İnsan Ticaretine Karşı Sığınma Evleri Ulusal Birliği'ni oluşturmaktadır. Bu birlik hukuki destekten meslek edindirmeye, çocuk mağdurlara destekten uzun süreli konaklama hizmetlerinin teminine kadar birçok konuda mağdurlara destek sunmaktadır. Bu sığınma evleri Birleşik Devletlerin yıllık olarak yayınladığı insan ticareti raporuna göre toplamda 115 mağdura destek hizmeti sağlamıştır (U.S. Department of States, 2020: 69).

Arnavutluk'un İnsan Ticareti ile İlgili Karnesi

Arnavutluk, Amerika Birleşik Devletleri'nin 2001 yılından bu yana düzenli olarak yayınladığı İnsan Ticareti Raporlarının (İTR) en günceli olan 2020 raporunda Tier 2 ülkeleri arasında gösterilmiştir (U.S. Department of States, 2020: 69). Bunun anlamı, insan ticareti ile ilgili uyulması gereken minimum standartlara uygun davranılması olarak ifade edilmektedir.² Raporların başladığı dönemden bu yana Arnavutluk 2008 ve 2013 yıllarında olmak üzere Tier 2 statüsünde bir adım gerilemiş ve izleme listesine girmiştir. 2008 yılındaki gerilemenin sebebi 2007 yılında, özellikle de mağdurların korunması alanında, insan ticareti ile mücadele çabalarının arttığına dair kanıt sunamaması olarak ifade edilmişken, 2013 raporlama döneminde hükümet, bir önceki raporlama

² Bu standartlar 2000 yılında ortaya konan İnsan Ticareti Mağdurlarını Koruma Sözleşmesi 108. Bölümünde ortaya konulmuş ve İnsan Ticaretini Ortadan Kaldırmak İçin Uyulması Gereken Minimum Standartlar olarak adlandırılmıştır. Buna göre: 1) Ülke hükümeti, insan ticareti biçimlerini yasaklamalı ve bu tür insan ticareti eylemlerini cezalandırmalıdır; 2) Güç kullanımı, hile ve baskı içeren insan ticaretinde veya anlamlı bir rıza gösteremeyen çocukların cinsel istismar için ticaretinin yapılmasında veya tecavüz ve kaçırma içeren ya da ölümlü sonuçlanan insan ticareti suçlarında devletler suçun ağırlığıyla orantılı cezalar vermelidir.; 3) Kişilerin ağır bir insan ticareti eylemi yapması durumunda, ülke hükümeti caydırmaya yetecek, sıkı ve suçun iğrenç doğasını yeterince yansıtan cezalar vermelidir; 4) Ülke hükümeti, insan ticaretinin ciddi biçimlerini ortadan kaldırmak için ciddi ve sürekli çaba sarf etmelidir.

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

döneminde insan ticaretine yönelik çabaların arttığına dair kanıt gösteremedi ifadesi kullanılmıştır (U.S. Department of States, 2008: 54-55; U.S. Department of States, 2013: 67-69). Buradan da anlaşılabilceği gibi ilk gerileme temelde mağdurların korunmasına yönelik yetersiz çaba iken, ikinci gerilemede ise insan ticareti ile topyekün mücadelede ortaya çıkan motivasyon kaybıdır. Genel itibariyle Arnavutluk insan ticareti konusunda ortaya konan minimum standartlara tam anlamıyla uymuyor olsa bile bu yönde çaba gösteren bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır.

Arnavutluk Hükümeti, 2016 yılında mağdur kadınların ve kız çocuklarının ekonomik durumları, barınmaları, eğitimleri, sosyal desteklerden faydalanmaları ve hayata yeniden entegre olmaları için “Mağdur Kadın ve Kız Çocuklarının Sosyal ve Ekonomik Entegrasyonuna Dair Eylem Planı” hazırlamıştır (Gjebrea, 2016: 7). Bu eylem planının hemen akabinde, İçişleri Bakanlığı ve Ulusal İnsan Ticareti Koordinasyon Bürosu Uluslararası Göç Örgütü ile beraber ülkenin organize suçlar ile ilgili stratejileri ile doğru orantılı bir eylem planı hazırlığına girişmiştir (Birleşik Krallık İç İşleri Bakanlığı, 2018b: 35). Ocak 2016’da kurulan Mağdur Yardım Bürosu özellikle reşit olmayan, engeli bulunan, şiddet gören ve cinsel istismara maruz kalan insan ticareti kurbanlarına destek vermek için kurulmuştur. Birleşmiş Milletler bu konuda Arnavutluk’un bu adımını desteklediğini beyan etmiştir (UN Committee, 2016: 32-33). Bu adımlar sadece devletin çabaları ile sınırlı kalmamış ve halktan da bir karşılık görmek için devlet eliyle ve uluslararası örgütlerin destekleriyle projeler organize edilmiştir. Bu bağlamda ilk dikkat çeken farkındalık projesi Ekim 2017-Mart 2018 döneminde insanları göçe veya insan ticaretine iten sebeplerden olan ekonomi, sağlık ve eğitim temelli sorunları hafifletmeyi hedefleyen ve Arnavutluk’un 12 bölgesinde aynı anda başlatılan ve Uluslararası Göç Örgütünün desteklediği “Şansı Seç, Düzensiz Göçü Değil” projesidir (IOM, 2017). Bunun yanı sıra, insan ticaretini önlemek adına Farklı ve Eşit adlı sivil toplum kuruluşu ile çalışan ve Tiran Belediyesi çalışanı olan bir sosyal hizmetler yetkilisi okullara ziyaretler düzenleyerek gençleri bilgilendirmiştir (Birleşik Krallık İç İşleri Bakanlığı, 2018b: 35). Son beş yıllık ilerlemeler doğrultusunda hem önlemeye yönelik hem de mücadeleye yönelik ulusal ve uluslararası enstrümanlar kullanılmıştır. Fakat bu dönemi daha iyi değerlendirmek için yine Birleşik Krallığın 2020 yılında yayınlamış olduğu değerlendirme raporuna bakarak 2018 yılından Haziran 2020’ye kadar neler yapıldığına bakmak önemlidir. Bu dönemde Arnavutluk, insan ticaretini önlemeye ağırlık vermiş ve organize suçlar, yasa dışı ticaret ve terörizm ile ilgili düzenlemeler yaparak Avrupa Konseyi’nin dikkatini çekmiştir (Birleşik Krallık İç İşleri Bakanlığı, 2020: 32). İnsan Ticaretine Karşı Ulusal Eylem Planı (2018-2020) kapsamında toplumsal farkındalık oluşturmak için çaba sarf etmiş ve çocuk mağdurlar için teşhis aşamasından başlayarak süreci daha hassas yürütmek noktasında çaba göstermiştir (U.S. Department of Labor, 2018).

Yukarıda bahsedilen tüm çabalara rağmen özellikle cinsel istismar amacıyla yapılan insan ticaretinde oluşan talebi ortadan kaldırmaya yönelik bir adım atmaması, Arnavutluk'un çabalarını gölgede bırakmaktadır (Birleşik Krallık İç İşleri Bakanlığı, 2020: 33). Gerek ulusal gerekse uluslararası anlamda atılan adımlar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Tier 2 statüsünde olan Arnavutluk'un insan ticareti ile mücadelenin asgari şartlarını sağlayabilmesi için gereken adımlara hem önceki çabaları iyileştiren hem de gelecekte atılacak adımları sağlamlaştıracak nitelikteki unsurlar 2020 yılında Birleşik Devletler tarafından ortaya konmuştur. Buna göre Arnavutluk şu konular üzerinde durmalıdır: soruşturma, yargılama ve ceza süreçlerinde değişiklik, mağdur tespitinde hassasiyet, süreçlere dahil olan kolluk kuvvetlerinin bilgilendirilmesi, başka iş kollarının altında yürütülen insan ticaretini fark edebilmek için kalifiye ve farkındalık sahibi elemanların yetiştirilmesi, mağdurlar için sığınma evleri kurmak ve finanse etmek, reşit olmayan mağdurların haklarının daha dikkatli ve özenli bir şekilde tazmin edilmesi, ve tüm süreç içerisinde mağdur merkezli bir yaklaşım benimsenmesi (U.S. Department of States, 2020: 68).

İnsan ticareti ile ilgili asgari şartları sağlamak bakımından önem arz eden bu noktalar da gösteriyor ki insan ticaretini kanunlarda suç haline getirmek yeterince mağdur merkezli adımlar atılmadıkça Arnavutluk'u sadece yerinde saydırmaktadır. Bu önerileri daha iyi yorumlayabilmek için Arnavutluk'un aday ülke statüsünde bulunduğu Avrupa Birliği'nin ülke hakkındaki en güncel raporlarını inceleyip bir durum değerlendirmesi yapmak hem sorunlar hakkında geniş bir bakış açısı sağlayacak hem de uluslararası bir yaklaşımın iç dinamikleri nasıl etkilediğini gösterecektir. Adaylık yolundaki Arnavutluk'un yıllık ilerlemelerini değerlendiren 2019 raporu Adalet, Özgürlük ve Güvenlik başlığı altında insan ticaretine yer vermiştir. Rapora göre çocuklar ve kadınlar hem ülke içinde hem de Avrupa Birliği içerisinde insan ticaretine konu edilmektedir. Bu bağlamda, rapor özellikle refakatsiz seyahat eden çocuklara ve insan ticareti mağduru çocuklara özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Avrupa Birliği, 2019: 36). İnsan ticareti davalarına da değinen rapor bu noktada 2020 yılında yayınlanan raporla tutarlı bilgiler vererek 2017 yılında insan ticareti ile ilgili 30 adet dava olduğunu bu sayının 2018 yılında 21 davaya düştüğünü söylemiş fakat davaların yavaş ilerlediğini vurgulamak için 2017 yılında sadece 9 davanın, 2018 yılında da 3 davanın sonuçlandığını söylemiştir (Avrupa Birliği, 2019: 35; Avrupa Birliği, 2020: 6). Bu noktada 2019 raporunu iki kısımda incelemek gerekmektedir. Bunun nedeni, Avrupa Komisyonu raporlama döneminde karşılaşılan olumlu adımları, olumsuzlukları ve yetersiz gördüğü noktalar içinde önerilerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Komisyon, raporlama döneminde insan ticareti mağdurlarına destek sunan sığınma evlerinin fonsuz kaldığını ve hükümetin mağdur merkezli soruşturma ve yargılama yapamadığını söyleyerek en temel eleştirilerini beyan etmiştir. Bu eleştirilere ek olarak Arnavutluk'un Ceza Muhakemeleri Hukuku'nda insan ticareti mağdurlarının haklarını

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

koruyacak ve hali hazırda ihlal edilmiş olan haklarını tazmin edecek bir yapılandırmanın olmamasını da eleştirmiştir (Avrupa Birliği, 2019: 35). Bu eleştirilerle beraber Komisyon ülkeye insan ticareti ile daha iyi mücadele edecek ve mağdurların korunmasını sağlayacak yöntemlerle ilgili bilgilendirmiştir. Önerilerden ilki, insan ticareti suçunun sınıraşan organize suç kimliğine vurgu yaparak bu suçun diğer organize suç faaliyetleri ile olan beraberliğini göstermiş ve insan ticareti ile ilgili soruşturmanın bir ayağının da finansal boyutta bir soruşturma olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu minvalde 2019 raporunun son önerisine geçmeden 2020 yılı raporunda Komisyon, bir önceki yıl Avrupa Birliği'ndeki uyuşturucu ticarete karşı 3 yıllık bir takibatın ardından neticelendirilen operasyonda uyuşturucu ticareti yapan organize suç örgütlerinin aynı zamanda insan ticareti de yaptıklarının tespit edildiğini vurgulamıştır (Avrupa Birliği, 2020: 5). Komisyon, 2019 yılındaki raporunda, özellikle mağdur merkezli bir adalet sistemi oluşturmak ve suçun önlenmesini sağlayabilmek için Arnavutluk'a ceza adaleti sisteminin kuvvetlendirilmesi yönünde öneride bulunmuştur (Avrupa Birliği, 2019: 35).

Çalışmanın bu bölümünde Arnavutluk'un durumunu değerlendirirken kullanılan üç raporun ortak olarak altını çizdiği konulara baktığımızda net bir şekilde çocuk mağdurlara hassasiyet gösterilmesi gerektiği ve hukuk sisteminin daha mağdur merkezli bir şekilde yeniden tasarlanması gerektiğini görmekteyiz. Bunun dışında ortak öneri noktalarının, bir diğeri ise, insan ticaretinin organize suçlar ile alakalı karakteristik özelliklerinin gözetilmesi gerektiği ve diğer suçlarla ilgili soruşturmalar yürütülürken bu suça da dikkat edilmesi hususu özellikle vurgulanmıştır. Üç raporda vurguladığı mağdur merkezli bir sistem dizaynının belki de en net yansıdığı nokta, mağdurlara ve muhtemel mağdurlara sağlıktan eğitime, hukuki danışmanlıktan ekonomik desteğe kadar birçok konuda yardımcı olan sığınma evlerinin hükümet tarafından daha fazla desteklenmesi vurgulanmıştır.

SONUÇ

Çalışma, Arnavutluk'un insan ticareti ile olan ilişkisini ve bu ilişkinin neticesinde ortaya çıkan hukuki ve idari çıktıları uluslararası nitelikteki belgelerle sistematik bir şekilde incelemiş ve kritik etmiştir. Çalışma iki temel bölümden oluşmuş ve bu bölümlerin ilki konu ile ilgili terminolojik ve coğrafi bilgileri ortaya koymuştur. İkinci bölümde ise Arnavutluk'un insan ticaretine karşı atılmış olduğu adımlar değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda çıkan olumlu ve olumsuz yönler uluslararası raporlarla yorumlanmıştır.

Konu ile ilgili en temelde sorulması gereken sorulardan olan “insan ticareti nedir?” ve “bu suçun mağdurları kimlerdir?” sorularına literatür yardımıyla cevap verilmiştir. İnsanlar, herhangi bir cinsiyet, yaş, ırk, bölge ve ülke ayrımı

gözetilmeksizin bu suçun mağduru olabilmektedir. Nitekim, dünyada farklı coğrafyalarında insan tacirleri birbirinden farklı istismar amaçlı bu ticareti yürütmektedir. Buna ek olarak, insan ticareti sınıraşan bir karakteristik özelliğe sahip gibi görünse de ülke sınırları içinde de yapılan bir suç olarak günümüzde 25 milyon insanın mağdur olduğu bir suç olarak kayda geçmiştir.

Ülkelerin veya coğrafyaların jeopolitik konumları neticesinde karşılaştıkları savaş ve kıtlık gibi olgular, göç rotalarına ve talebe olan yakınlık konuları belli bir bölgede bu suça olan katılımı arttırırken, insan tacirlerine kurban bulma olanağı da sağlamıştır. Günümüzde organize suç örgütlerinin daha ön plana çıktığı bu ticaret, bölgeler bazında incelendiğinde farklılık göstermektedir. Balkan coğrafyasına baktığımızda Batı Avrupa'ya geçiş için hali hazırda kullanılan bir rota üzerinde olması, gerek Suriye İç Savaşı nedeniyle 2011 yılında doğan göç akınlarında ön plana çıkması gerekse Kuzey Afrika'dan deniz yoluyla ulaşılabilir olması bu bölgeyi son dönemde insan ticareti için de kritik hale getirmiştir. Bu duruma ek olarak, Balkan ülkelerinde artan organize suç yapılanmaları göçmen kaçakçılığı, tütün ve tütün ürünleri ticareti, uyuşturucu ve silah ticareti gibi yasa dışı faaliyetlere ek olarak insan ticaretini de gelir elde etmek amacıyla yoğun bir şekilde kullanmaya başlamışlardır.

Konjonktürel değişiklikler ve değiştirilemeyecek olan coğrafi konum gibi bir gerçeklik arasında Balkan ülkelerinden Arnavutluk'a baktığımızda da insan ticareti konusunun hem hukuki hem de politik bir değerlendirme altında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Arnavutluk'un 2001 yılından sonra hukuki anlamda bir ivme yakaladığı yadsınamaz bir gerçek olarak ortadadır. Ceza Hukuku içerisine alınan insan ticareti bu vasıtayla suç olarak tanımlanmıştır. Akabinde Birleşmiş Milletler İnsan Ticareti Protokolü'ne taraf olan Arnavutluk bu konuda uluslararası düzeyde bir adım atmıştır. Sonraları ise hem Protokolün gereklerini yerine getirmek hem de Avrupa Birliği üyelik müzakereleri çerçevesinde Arnavutluk, insan ticaretini önlemeye ve mağdurların korunmasına yönelik birçok adım atmıştır. Bu adımların başında mağdurlar için sığınma evleri açmak, farkındalık kampanyaları yapmak ve uluslararası düzeyde sağlanan işbirliği gelmektedir. Birleşik Devletler'in yıllık insan ticareti raporlarında istikrarlı bir tablo çizen Arnavutluk konu ile ilgi asgari şartları sağlamak bakımından çaba gösteren ülkelerden biri olarak gösterilmektedir. Fakat bu çaba yanında, hem AB raporlarında hem de Birleşik Devletlerin raporlarında bazı konularda ciddi uyarılar yer almış ve bu eksiklikleri gidermek adına öneriler sunulmuştur. Arnavutluk'un insan ticareti ile mücadelelerinde yetersiz kaldığı noktaların başında ülkenin Ceza Hukuku Sisteminin mağdurları merkeze alan ve onları korumaya yönelik adımlarının yetersiz olduğu konusu gelmektedir. Ülke, sistem olarak konuyu suç olarak görmekte fakat insan ticareti ile mücadelenin en önemli adımlarından biri olan korumayı geri plana atmaktadır. Bu çıkarıma ulaşmakta raporlar özellikle sığınma evlerinin yeterince fon alamaması

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

konusunu, ceza muhakemeleri sisteminde mağdurların ihlal edilen haklarını tazmine yönelik atacakları adımların kolaylaştırılmaması konuları gelmektedir. Bir diğer eksiklik ise insan ticareti konusunun tek taraflı bir suç olmama ihtimalinin Arnavutluk tarafından göz ardı edilmesi olarak gündeme gelmektedir. Öyle ki, hemen hemen tüm Avrupa'yı etkileyen uyuşturucu ticareti ile ilgili yapılan büyük ölçekli bir operasyonda organize suç örgütünün insan ticareti de yaptığı gerçeği vurgulanmıştır. Bu konularla ilgili olarak yapılan öneriler ise özetle, sığınma evlerine maddi destek, mağdur merkezli bir süreç (saptamadan mağdurların yeniden hayata uyumunu sağlamaya kadar uzanan) organize etmek. Ek olarak, başta kadın ve çocuk mağdurlara süreçte daha hassas davranarak onların süreç içinde yeniden mağdur olmalarına engel olmak, organize suç örgütlerinin her iştiraklerine ulaşabilmek adına özellikle finansal anlamda yürütülecek bir soruşturma ve kovuşturma süreci tasarlamak.

KAYNAKLAR

- Agolli Nasufi, I. and Bruci, A. (2019). Government responses to the survivors of trafficking in human beings: a study of Albania. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Law and Political Sciences*, 13(4), 489-499.
- Anti-Human Trafficking and Migrant Smuggling Unit. (2010). *Smuggling of migrants-a global review and annotated bibliography of recent publications*. UNODC.
- Antunes, S. and Camisao, I. (2017). Realism. İçinde S. McGlinchey, R. Walters, and C. Scheinpluf (Ed.), *International relations theory* (ss. 15-22). E-International Relations Publishing.
- Arapı, L. (2017, Kasım 20). *Syrian refugees find a home in Albania*. InfoMigrants. <https://www.infomigrants.net/en/post/6159/syrian-refugees-find-a-home-in-albania>
- Arsovska, J. (2019). The rise of Balkan organized crime. İçinde M. Natarajan (Ed.), *International and transnational crime and justice* (2. bs, ss. 198-203). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108597296.033>
- Arsovska, J. and Basha, D. (2013). Globalizing the Western Balkans: Transnational crime, fundamental Islam and unholy alliances. *Études caribéennes*, 22. <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.5871>
- Asllani, D. N. (2018). The civil compensation of criminal acts in Albania. *Tort Law*, 5, 1-9.

- Avrupa Birliği. (2018). *Data collection on trafficking in human beings in the EU*. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-security/20181204_data-collection-study.pdf
- Avrupa Birliği. (2019). *Albania 2019 report* (Commission Staff Working Document COM(2019) 260 final). Avrupa Komisyonu. <https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/20190529-albania-report.pdf>
- Avrupa Birliği. (2020). *Update on the Republic of Albania* (Commission Staff Working Document SWD(2020) 46 final). Avrupa Komisyonu. <https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/update-on-the-republic-of-albania.pdf>
- Avrupa Komisyonu. (2013). *Guidelines for the identification of victims of trafficking in human beings*. https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/guidelines_on_identification_of_victims_1.pdf
- Avrupa Konseyi. (2004). *Organised crime situation report 2004*. Avrupa Konseyi. <https://www.coe.int/t/dg1/legalcooperation/economiccrime/organisedcrime/Organised%20Crime%20Situation%20Report%202004.pdf>
- Avrupa Konseyi. (2006). *Crime situation report on economic and organized crime in South-eastern Europe* (PC-TC(2006)9). https://www.esiweb.org/pdf/montenegro_COE-SEE%20org%20crime-2006.pdf
- Balcı, M. ve Göcen, C. E. (2019, Nisan 26-28). *Avrupa Birliği’de artan zorluklar: göçmen krizi ve ırkçılık* [Sözlü Sunum]. Sosyal Bilimler Kongresi, Elazığ, Türkiye. ss.20-27. https://www.researchgate.net/publication/337161432_AVRUPA_BIRLIGI_GINDE_ARTAN_ZORLUKLAR_GOCMEN_KRIZI_VE_IRKCILIK
- Balidemaj, A. (2019). Human rights legislation in Albania: The case of human trafficking. *The International Journal of Human Rights*, 23(8), 1300-1316. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1601083>
- Balkans Route. (2020). *Refugees in Towns*. <https://www.refugeesintowns.org/balkans-route>

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

- Bechev, D. (2020, Mayıs 1). *Europe's refugee crisis and the Balkans*. Al Sharq Think Tank. <https://research.sharqforum.org/2016/06/08/europes-refugee-crisis-and-the-balkans/>
- Binder, D. (2020, Mayıs 8). 269. *Organized crime in the Balkans | Wilson Center*. <https://www.wilsoncenter.org/publication/269-organized-crime-the-balkans>
- Birleşik Krallık İç İşleri Bakanlığı. (2018a). *Country policy and information note Albania: people trafficking*. <https://www.refworld.org/docid/5b3b34557.html>
- Birleşik Krallık İç İşleri Bakanlığı. (2018b). *Report of a home office fact-finding mission Albania*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/681071/Home_Office_FFM_Report_-_Albania.pdf
- Birleşik Krallık İç İşleri Bakanlığı. (2020). *Country policy and information note Albania: trafficking of women for sexual exploitation*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/896134/Albania_-_Trafficking_-_CPIN_-_v9.0__June_2020_.pdf
- Bregu, M. (2019). *The effects of the migration crisis in Albania: The Syrian Refugee Case*. 2(18), 64-74.
- Brunovskis, A. and Surtees, R. (2019). Identifying trafficked migrants and refugees along the Balkan route. Exploring the boundaries of exploitation, vulnerability and risk. *Crime, Law and Social Change*, 72(1), 73-86. <https://doi.org/10.1007/s10611-019-09842-9>
- CATW-Asia Pacific. (1996). *Trafficking in women and prostitution in the Asia Pacific*. Coalition Against Trafficking in Women-Asia Pacific.
- Centre for Women and Children Studies. (1997). *The Bangladeshi-Pakistan and Nepal-India Estimates*. Fact-Finding National Workshop on Trafficking in Women and Children, Bangladesh.
- Daguno, I. (1998). Migration and trafficking of Filipinowomen for prostitution. İçinde L. C. Amilbansa & Women's Education, Development, Productivity and Research Organization (Philippines) (Eds.), *Halfway through the circle: The lives of eight Filipino women survivors of*

- prostitution and trafficking* (ss. 1-16). Women's Education, Development, Productivity and Research Organization.
- Danforth, L., Crampton, R. and Allcock, J. (2016). *Balkans / Definition, map, countries, & facts*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/place/Balkans>
- D'Cunha, J. (2002). *Trafficking in persons: A gender and rights perspective*. Seminar on Promoting Gender Equality to Combat Trafficking in Women and Children. <https://www.un.org/womenwatch/daw/egm/trafficking2002/reports/EP-DCunha.PDF>
- Dottridge, M. and Machel, G. (2004). *Kids as commodities? Child trafficking and what to do about it*. International Federation Terre des Hommes.
- Europol. (2019). *EU drug markets report*. Publications Office of the European Union. https://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/12078/20192630_TD0319332ENN_PDF.pdf
- Felsen, D. and Kalaitzidis, A. (2005). A historical overview of transnational crime. İçinde P. Reichell (Ed.), *Handbook of transnational crime & justice* (ss. 3-19). Sage Publication.
- Frontex. (2018). *Western Balkan route*. <https://frontex.europa.eu/along-eu-borders/migratory-routes/western-balkan-route/>
- Frontex. (2019). *Albania and FRONTEX launch the first ever joint operation outside EU* [Text]. EEAS - European External Action Service - European Commission. https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/62894/albania-and-frontex-launch-first-ever-joint-operation-outside-eu_en
- Gibbons, J. (Ed.). (2015). *Drug money: the illicit proceeds of opiates trafficked on the Balkan route*. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/documents/rpanc/Publications/other_publications/Balkan_route_web.pdf
- Gjebrea, L. (2016). *National action plan for the socio-economic re-integration of women and girls victims of trafficking in the Republic of Albania*. Pegi. https://mb.gov.al/wp-content/uploads/2018/01/16-04-19-04-28-08National_action_plan_for_the_socio-economic_re-integration_of_women_and_girls_victims_of_trafficking_in_the_Rep_of_Albania.pdf

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

- Global Initiative against Transnational Organized Crime. (2017). *Crooked kaleidoscope organized crime in the Balkans*. Global Initiative against Transnational Organized Crime. https://globalinitiative.net/wp-content/uploads/2017/07/OC_balkans.pdf
- Global Initiative Against Transnational Organized Crime. (2019). *Hotspots of organized crime in the western Balkans: Local vulnerabilities in a regional context*. <https://globalinitiative.net/wp-content/uploads/2019/05/Hotspots-Report-English-13Jun1110-Web.pdf>
- İnsan Ticaretinin, Özellikle Kadın ve Çocuk Ticaretinin Önlenmesi, Ortadan Kaldırılması ve Cezalandırılmasına İlişkin Protokol, 4804 2003 (2003). <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4800.html>
- Instat Albania. (2005, Mart 21). *Albanian emigration 1989-2001*. Conference of European Statisticians, Cenevre. <http://www.instat.gov.al/media/4386/migration-in-albania-2001.pdf>
- Interpol. (2019). *Human trafficking*. <https://www.interpol.int/en/Crimes/Human-trafficking>
- IOM. (1998). *Analysis of data and statistical resources available in the EU member States on trafficking in humans, particularly in women and children for purposes of sexual exploitation*. IOM.
- IOM. (2017). *Choose opportunities, not irregular migration!*. http://www.mb.gov.al/wp-content/uploads/2018/01/Choose_opportunities_not_irregular_migration.pdf
- Kranrattanasuit, N. (2014). *ASEAN and human trafficking: Case studies of Cambodia, Thailand and Vietnam*. Brill Nijhoff.
- Krasniqi, K. (2016). Organized crime in the Balkans. *European Scientific Journal*, *ESJ*, 12(19), 204-220. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n19p204>
- Limoncelli, S. A. (2009). Human trafficking: globalization, exploitation, and transnational sociology. *Sociology Compass*, 3(1), 72-91. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00178.x>
- Lotspeich, R. (1995). Crime in the transition economies. *Europe-Asia Studies*, 47(4), 555-589.

- Lupsha, P. (1995). Transnational organized crime versus the nation-state. *Transnational organized crime*, 2(1), 21-48.
- Nadelmann, E. A. (2010). *Cops across borders: The internationalization of U.S. criminal law enforcement*. Pennsylvania State University Press.
- O'Neill, A. R. (2000). *International trafficking in women to the United States: A contemporary manifestation of slavery and organized crime* [CIA Brifingi]. CIA. <https://www.cia.gov/library/center-for-the-study-of-intelligence/csi-publications/books-and-monographs/trafficking.pdf>
- Orlova, A. and Moore, J. (2005). Umbrellas or building blocks: Defining international terrorism and transnational organized crime in international law. *Houston Journal of International Law*, 27(2), 267-310.
- Portanova, M. (2018). *Mafia and organized crime in Europe*. Il Fatto Quotidiano. <https://www.ilfattoquotidiano.it/longform/mafia-and-organized-crime-in-europe/map/>
- Raymond, J. G. (2002). The new UN trafficking protocol. *Women's Studies International Forum*, 25(5), 491-502. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(02\)00320-5](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(02)00320-5)
- Rosenau, J.N. (1995). Governance in the twenty-first Century. *Global Governance*, 1(1), 13-43.
- Sınırtaşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi, 4800 (2003). <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4804.html>
- Simich, L., Goyen, L. and Mallozzi, K. (2014). *Improving human trafficking victim identification—validation and dissemination of a screening tool* (NCJ 246712). <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/246712.pdf>
- Sironi, D. F. (2014, Aralık 2). *Gli immigrati rendono più della droga la mafia nera nel business accoglienza*. l'Espresso. <http://espresso.repubblica.it/inchieste/2014/12/02/news/gli-immigrati-rendono-piu-della-droga-la-mafia-fascista-nel-business-accoglienza-1.190479>
- Thomas, D. Q., Jones, S., Asia Watch Committee (U.S.), & Women's Rights Project (Human Rights Watch) (Eds.). (1993). *A Modern form of slavery: Trafficking of Burmese women and girls into brothels in Thailand*. Human Rights Watch.

F. Yıldız-A. Hüseyinoğlu Bir Organize Suç Olarak İnsan Ticareti...

- Townsend, M. (2019, Ocak 13). Kings of cocaine: how the Albanian mafia seized control of the UK drugs trade. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2019/jan/13/kings-of-cocaine-albanian-mafia-uk-drugs-crime>
- UN Committee. (2016). *Consideration of reports submitted by states parties under article 73 of the Convention Second periodic reports of States parties due in 2015 Albania* (CMW/C/ALB/2). https://www.ecoi.net/en/file/local/1399380/1930_1494418572_g1700962.pdf
- UNHCR. (2019). *Albania*. UNHRC. <https://www.unhcr.org/see/wp-content/uploads/sites/57/2019/03/Fact-Sheet-UNHCR-Albania-Updated-31-January-2019.pdf>
- UNHRC. (2007). *Estimate of refugees and displaced persons still seeking solutions in South-Eastern Europe*. UNHRC.
- UNODC. (2008). *Crime and its impact on the Balkans*. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/Balkan_study.pdf
- UNODC. (2009). *Global report on trafficking in persons*. https://www.unodc.org/documents/human-trafficking/Global_Report_on_TIP.pdf
- UNODC. (2011). *Transnational organized crime fact sheet: smuggling of migrants—the harsh search for a better life*. UNODC. https://www.unodc.org/documents/toc/factsheets/TOC12_fs_migrantsmuggling_EN_Plain.pdf
- UNODC. (2012). *Global report on trafficking in persons, 2012*. United Nations Office on Drugs and Crime.
- UNODC. (2014). *Global report on trafficking in persons, 2014*. United Nations Publication.
- UNODC. (2017). *Global report on trafficking in persons 2016*. United Nations Pubns.
- UNODC. (2018). *Global report on trafficking in persons in the context of armed conflict 2018*. United Nations publication.

- U.S. Department of States. (2002). *IIIa. Country narratives—countries A through G*. U.S. Department of State. //2009-2017.state.gov/j/tip/rls/tiprpt/2002/10679.htm
- U.S. Department of States. (2008). *Trafficking in persons report 2008*. <https://2009-2017.state.gov/documents/organization/105656.pdf>
- U.S. Department of States. (2013). *Trafficking in persons report 2013*. <https://2009-2017.state.gov/documents/organization/210738.pdf>
- U.S. Department of States. (2019). *Trafficking in persons report 2019*. <https://www.state.gov/wp-content/uploads/2019/06/2019-Trafficking-in-Persons-Report.pdf>
- U.S. Department of States. (2020). *Trafficking in persons report 20th edition*. <https://www.state.gov/wp-content/uploads/2020/06/2020-TIP-Report-Complete-062420-FINAL.pdf>
- U.S. Department of Labor. (2018). *Child labor and forced labor reports*. <https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/albania>
- U.S. Department of States. (2006). *Trafficking in persons report 2006*. <https://2009-2017.state.gov/documents/organization/66086.pdf>
- Vlasis, D. (2002). The UN convention against transnational organized crime. İçinde M. Berdal and M. Serrano (Ed.), *Transnational organized crime and international security: Business as usual?* (ss. 83-94). Lynne Rienner Pub.
- Ward, T. and Fouladvand, S. (2018). Human trafficking, victims' rights and fair trials. *The Journal of Criminal Law*, 82(2), 138-155. <https://doi.org/10.1177/0022018318761680>
- Yıldız, F. ve Dikmen Yıldız, P. (2020). Ege Denizi'nde Uyuşturucu Ticareti ve Güvenlik: Uyuşturucu ve Psikotrop Maddelerin Kaçakçılığına Karşı BM Sözleşmesi (Viyana Konvansiyonu). H. Çomak, B. Ş. Şeker, ve D. Ioannidis (Ed.), *Ege Jeopolitiği* (ss. 1651-1666). Nobel Akademik Yayıncılık.

31 Mart 2019 Yerel Seçim Sonuçları Analizi: Malatya İli Üzerine Bir Değerlendirme¹

Hasan YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi,
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü

hyilmaz@inonu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-8084>

Öz

Demokratik seçim sistemlerinin uygulandığı ülkelerde genel ve yerel seçimler demokrasinin uygulanabilir olduğunun kanıtlarından biri ve en önemlisidir. Seçmenler genel seçimlerde yasama ve yürütme kuvvetinin üst düzey temsilcilerini belirlerken, yerel seçimlerde ise buldukları il ve ilçe sınırlarındaki temsilcilerini belirlemektedir. Söz konusu tüm seçimler demokrasinin geliştiği ülkelerde vatandaşın siyasal alana ilgisinin artması ile birlikte önemli bir durum haline gelmektedir. Türkiye’de 2019 yılında siyasetin, ekonominin ve sosyal hayatın odaklandığı önemli gelişmelerden biri 31 Mart 2019 yerel seçimleri olmuştur. 31 Mart 2019 yerel seçimleri bazı yerlerde beklenenden farklı sonuçlanmış, bazı yerlerde ise kamuoyunun beklediği gibi gerçekleşmiştir. Özellikle büyükşehir belediye seçim sonuçları, İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı seçimlerinin 23 Haziran 2019’da yenilenmesi gibi gelişmeler, 2019 yerel seçimlerinin önemini artırmıştır. Türkiye’de bu süreçler yaşanırken Malatya ilinde büyükşehir belediye başkanlığı yarışında Cumhuriyet İttifakı ve AK Parti adayı Selahattin Gürkan seçimi kazanmıştır. Türkiye’deki büyükşehirler arasında Konya ilinden sonra ikinci en yüksek oyu Malatya Büyükşehir Belediye Başkan adayı almıştır. Ancak Malatya’nın merkez ilçeler dâhil toplamda 13 ilçesinde alınan sonuçlar ile büyükşehir belediye başkanlığı oylamasındaki sonuçlar oldukça dikkat çekmektedir. Bu çalışmada Malatya’da 31 Mart 2019 Yerel Seçim sonuçları üzerinde bir değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yerel Seçim, 31 Mart 2019 Yerel Seçimleri, Malatya.

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 20.11.2019 / 14.03.2021

Künye Bilgisi: Yılmaz, H. (2021). 31 Mart 2019 yerel seçim sonuçları analizi: Malatya ili üzerine bir değerlendirme, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 688-706. DOI: 10.33437/ksusbd.649072

31 March 2019 Local Election Results Analysis: An Evaluation on Malatya Province

Abstract

In countries where democratic electoral systems are implemented, general and local elections are one of the proofs of the viability of democracy and the most important. Voters determine the high-level representatives of the legislative and executive power in general elections, and their representatives in local elections at the borders of their provinces and districts. All the elections in question become an important situation with the increase in the interest of citizens in the political field in countries where democracy is developing. Politics in Turkey in 2019, one of the most important developments has been the focus of the economic and social life of the local elections on March 31, 2019. The local elections on March 31, 2019, were concluded differently than expected in some places, and in some places, they were realized as expected by the public. In particular, developments such as the metropolitan municipal election results and the renewal of the Istanbul Metropolitan Municipality elections on June 23, 2019, have increased the importance of the 2019 local elections. Turkey in this process was taking place in the province of Malatya metropolitan Cumhuriyet Alliance and the AK Party candidate in the mayoral race was won Selahattin Gürkan choice. then the second-highest number of votes from among the metropolitan city of Konya in Turkey, Malatya Mayor candidate has received. However, the results obtained in 13 districts in total including the central districts of Malatya and the results of the voting for the metropolitan mayor draw attention. In this study, an evaluation was made on the results of the 31 March 2019 Local Election in Malatya.

Keywords: Local Election, March 31, 2019 Local Elections, Malatya.

GİRİŞ

Halka iktidarı belirleme yetkisinin, seçimler yoluyla verilmesi, temsili demokrasilerin en önemli özelliğidir. Siyasi partiler temsili demokrasinin önemli bir aracı olarak siyasette yer alarak seçimlere katılmaktadırlar. Seçmenler siyasi partiler yoluyla kendilerine ait düşünce, görüş, yaşayış ve inanç durumlarını temsil etme durumunda kalmaktadır.

Malatya Belediyesi Mart 2014 seçimleri ile fiilen büyükşehir statüsüne girmiştir. Mart 2014 seçimlerini Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) adayı Ahmet Çakır'ın kazanması sonucu ilk büyükşehir belediye başkanı da

belirlenmiştir. 31 Mart 2019'a kadar geçen sürede parlamento seçimleri nedeniyle belediye başkanlığı el değiştirmiştir. Haziran 2018'de yapılan Milletvekili Genel Seçimleri sonucu mevcut başkan Ahmet Çakır, milletvekili seçilmesi sebebiyle belediye başkanlığı görevinden ayrılmıştır. Malatya Büyükşehir Belediye Meclisi'nde yapılan oylama sonucu Yeşilyurt Belediye Başkanı olan Hacı Uğur Polat Malatya Büyükşehir Belediye Başkanlığına seçilmiştir. Meclis toplantısında 47 meclis üyesinin 40'ının oyunu alarak seçilen (Anadolu Ajansı, 2018) Hacı Uğur Polat yaklaşık 10 ay kadar başkanlık görevini yerine getirmiştir.

Malatya'daki yerel siyaseti ve aktörlerini ele aldığımızda; siyasetin kendi doğasında var olan özelliklerin yaşadığımız döneme ait bir tezahürünü görmektedir. Sonuçlar kimi dönem değişse de konjoktürel gelişmeler, seçim çalışmaları, aday seçimi gibi esaslar her zaman etkisini ve güncelliğini korumaktadır. Malatya ilinde 31 Mart 2019 tarihinde yapılan yerel seçimde alınan bazı sonuçlar değişen siyasetin farklı sonuçları olduğunun göstergesi olarak analiz edilebilir.

TÜRKİYE'DE SEÇMEN DAVRANIŞI ÜZERİNE

Bir toplumun geleceği önceden belirlenemez, çünkü bazı dış etkenler etkili olmaktadır. Ancak, geçmiş yaşamın incelenmesi toplumun geleceği hakkında fikir sahibi olmamızı sağlamaktadır (Ahmad, 2012: 249). Bu noktadan hareketle seçmenin gelecekte neler yapacağını söylemek zor olsa da geçmişte yaptıkları ve bugünkü izlenimleri hakkında değerlendirmeler yapmak mümkündür.

Demokrasilerde yönetimin kime, nasıl emanet edileceği tartışması, yaşanan mücadeleler sonucunda, iktidarı belirleyecek yetkinin halka verilmesi ile sonuçlanmıştır. Siyasal ve toplumsal düzeyde meşruiyet kaynağı böylelikle değişime uğramıştır (Sartori, 1996: 31). Demokrasilerin en temel sorunlarından biri olan katılım sorunu uygulamada temsili demokrasi anlayışına zemin hazırlamıştır. Demokrasilerde halkın tekelinde olan yönetim hakkı, temsili demokrasilerde seçimler aracılığıyla temsilcilere aktararak sağlanmaktadır. Seçimler yoluyla halkı temsil hakkını kazanan iktidar, böylelikle meşruiyet sorununu ortadan kaldırmaktadır (Çam, 2002: 481). Halkın temsil hakkını kazanmak bir hayli zor süreçtir. Seçmen kitlesini etkileyebilmek ve inandırabilmek gereklidir. Böylelikle seçmenin davranış özellikleri belirginleşir ve ortaya davranış modelleri çıkmaktadır.

Marius Deeb, siyasal partilerin önemi ve özelliklerini kavramak için üç temel belirleyici faktör olduğundan bahsetmektedir. Bu temel belirleyici faktörler; parti ve siyasetçinin ilkeleri, kurumsal yapısı veya örgüt şekli ile toplumsal temeldir (aktaran Zürcher, 1992: 9). Buna göre belki de seçmenler ilk olarak, siyasi parti ve siyasetçilerin önemini kavrayabilmek adına girişimlerde bulunmalıdır.

Girişimler sonucunda ilkesi, yapısı ve toplumsal temeli belirlenmiş bir siyasal alanı kabul eden ve buna uygun seçmen davranışında bulunan kitleler görülecektir. Böylelikle seçmen davranışlarının analizi nesnel olarak yapılabilecektir.

Seçmen davranışı yerel idareler seçimleri özelinde incelendiğinde üç temel faktör ortaya çıkmaktadır. Birincisi; seçmen partilerle olan bağlarını güçlü tutmaktadır. Genel veya yerel seçim ayrımı yapmadan seçmen partisini önceden belirlemektedir. İkincisi, seçmen ekonomik yapıya dikkat etmektedir. Belediyelerin harcama politikaları, başkanların siyasi geleceklerini belirlemektedir. Üçüncü olarak etnik ve kültürel farklılıklar, kimi partilerin siyaset yapma şekillerine göre bazı illerde öne çıkarmaktadır (Akgün, 2007: 110). Yerel seçim özelinde ortaya çıkan bu farklılıklar seçilen adayın kaderini de belirlemektedir. Bu süreç ise demokrasi yaşamını doğrudan veya dolaylı etkilemektedir.

Seçmenlerin ekonomik tercihlerde bulunması yaklaşımı, kişinin herhangi kişisel görüş etkisinde kalmadan, başka birini kırmama düşüncesinde hareketle bir partiye oy vermesinin söz konusu olmaması olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda seçmen siyasi amaçları üzerinde odaklanarak sosyo-psikolojik modelden farklı bir konuma gelmektedir (Harrop ve Miller, 1987: 145).

Demokrasilerde içsellik ve kurumsallık sorunu seçmeni etkileyen diğer önemli bir faktördür. Bu bağlamda katılımcı demokrasi anlayışı ile sivil topluma gereken önemin verilmesi, demokrasinin içselliği ve kurumsallığına olumlu etki etmektedir. Halkın yönetime aktif olarak katılması ile siyasal alanda önemli bir sorun giderilebilecektir (Akıncı ve Usta, 2015: 51).

Seçmen davranışı üzerine yapılan teorik çalışmaların yanı sıra alan araştırmaları şunu göstermiştir ki; seçmenler özellikle yerel seçimlerde aile, arkadaş ve kanaat önderi gibi yakın çevresinden etkilenmektedir. Bu etkilenmede ve seçmen tercihini belirlemede, yerel değişkenler ve siyasal iletişim faaliyetleri öne çıkmaktadır (Doğan ve Göker, 2010: 184).

MALATYA İLİ 31 MART 2019 YEREL SEÇİME KATILIM DURUMU

Malatya ilinde gerçekleşen 31 Mart 2019 Yerel Seçimlerinde seçime katılım ile ilgili bilgiler dikkat çekmektedir. Tablo 2’de Malatya ilinde 2014 ve 2019 yıllarında yapılan yerel seçimlerine ait seçim sonuçları bilgileri yer almaktadır. Bu tabloda; büyükşehir ve ilçe belediye başkanlıkları ile birlikte belediye meclis üyeliği seçimlerine ait genel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. 2014 ve 2019 Malatya Yerel Seçimlerine Katılım Oranları

	2014 Yerel Seçimi			2019 Yerel Seçimi		
	BŞ ²	İlçe	BM ³	BŞ	İlçe	BM
Kayıtlı Seçmen	524.212	524.212	524.212	561.708	561.708	561.708
Oy Kullanan Seçmen	457.515	456.463	456.265	464.819	464.107	463.826
Geçerli Oy	444.973	442.935	442.014	446.292	444.288	442.218
Geçersiz Oy	12.542	13.528	14.251	18.527	19.819	21.608
Katılım (%)	87.28	87.08	87.04	82.75	82.62	82.57

Kaynak: YSK'nın 2019 yılı verilerine göre yazar tarafından derlenmiştir.

Tablodan çıkarılacak ilk sonuçlardan biri; oy kullanan seçmen sayısı artarken geçerli oyların aynı oranla artmadığıdır. 2019 seçimlerinde büyükşehir ve belediye meclisi kıyaslamasında geçerli oylar arasında yaklaşık dört bin oy farkı bulunmaktadır.

Tablodan çıkarılacak analizlerin başında oransal olarak iki seçim arasındaki farklar göze çarpmaktadır. İki seçime ait veriler incelendiğinde 2019 seçimlerine katılım oranı 2014 seçimlerine göre yaklaşık %5 düşüş göstermiştir. Bu düşüşün sebepleri arasında ekonomik sorunlar, siyasi ve ideolojik yaklaşımlar ve yerelde yaşanan gelişmeler olduğu söylenebilir.

Tablodan çıkarılacak bir başka sonuç ise geçersiz oylardaki artıştır. 31 Mart 2019 seçimlerinde büyükşehir adaylığı oyları ile belediye meclis üyeliği adaylığı arasında yaklaşık üç bin oy farkı bulunmaktadır. Bu fark sayısal olarak 561.708 seçmen içinde önemli bir fark olarak görülmesi de siyasi bir seçmen mesajı olarak görülebilir. Büyükşehir adayına olan ilgi veya belediye meclis üyeliği adaylarına tepki olabileceği düşünülebilir. Diğer yandan büyükşehir adaylarının ittifaklar üzerinden belirlenmesi ve bu sürecin oluşturduğu sonuç olarak da değerlendirilebilir. Diğer bir açıdan ittifak adaylarının ittifak içerisinde tepkisel oylarının yansımaları olarak da görülebilir.

MALATYA 2019 YEREL SEÇİM SONUÇLARI

Malatya 2019 yerel seçimlerinin en belirgin sonucu kuşkusuz resmi olarak AK Parti ve Milliyetçi Hareket Partisi'nden (MHP) oluşan Cumhuriyet İttifakının aldığı sonuçtur. AK Parti'nin kuruluşundan itibaren katıldığı seçimlerde en yüksek oy oranlarına ulaştığı Malatya'da 31 Mart 2019 yerel seçimleri AK Parti ve Cumhuriyet İttifakı açısından başarı olarak kabul edilebilir. Türkiye'de büyükşehirler

² Büyükşehir belediye başkanlığı seçimi

³ Belediye meclis üyeliği seçimi

arasında Konya'dan sonra ikinci en yüksek oyu alarak önemli bir başarı yakalanmıştır. Malatya ilinde yapılan yerel seçimlerde büyükşehir belediyesi ve on üç ilçe belediyesinde başkanlık seçimi yapılmıştır. Cumhuriyet İttifakı büyükşehir dâhil toplamda on belediye başkanlığı kazanmıştır. Kalan dört başkanlığın üçünü Millet İttifakı, birini ise bağımsız aday kazanmıştır (YSK, 2019).

Tablo 2. 31 Mart 2019 Malatya İli Seçim Sonuçları

İlçeler	B. Belediye Başkanı		İlçe Belediye Başkanlığı					Belediye Meclis Üyesi			
	CHP	AK Parti	CHP	AK Parti	MHP	İYİ Parti	Bağımsız	CHP	AK Parti	MHP	İYİ Parti
Akçadağ	7465	14.482	7818	7.195	0	0	8055	7185	9289	0	0
Arapgir	3081	3871	3793	3.025	0	0	0	3708	3056	0	0
Arguvan	3283	1720	2899	917	0	0	0	2862	1159	0	0
Battalgazi	24.868	117.259	0	108.568	0	35.535	0	0	110.303	0	29.390
Darende	2079	14.538	0	8823	0	0	0	0	9451	0	665
Doğanşehir	10.335	14.003	11.616	13.130	0	0	0	11.450	12.947	0	0
Doğanyol	236	2035	123	1468	0	0	0	173	1420	0	0
Hekimhan	7712	7966	8123	0	7680	0	0	7946	0	7526	0
Kale	217	3473	0	2196	0	16	0	0	2325	0	29
Kuluncak	1821	4117	2300	0	2778	0	425	2311	0	2781	0
Pütürge	535	6989	0	5431	0	0	0	0	5530	0	0
Yazıhan	2912	7469	3477	6950	0	0	0	3346	6837	0	0
Yeşilyurt	39.126	107.666	34.398	102.570	0	10.690	0	35.981	101.505	0	9145
TOPLAM	103.690	305.588	74.547	260.273	10.458	46.241		74.962	263.822	10.307	39.229

Kaynak: 2019 YSK verilerine göre yazar tarafından derlenmiştir.

Cumhuriyet İttifakı üyesi MHP, büyükşehir belediye başkanı adayı çıkarmamış AK Parti adayını desteklemiştir. MHP diğer yandan Hekimhan ve Kuluncak ilçelerinde aday çıkarmış, Hekimhan'da başkanlık yarışını kaybederken, Kuluncak'ta kazanmıştır. Cumhuriyet İttifakı büyükşehirden ayrı olmak üzere dokuz ilçede seçim yarışını kazanmıştır. Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçeleri ile birlikte Darende, Doğanşehir, Doğanyol, Kale, Kuluncak, Pütürge, Yazıhan ilçelerinde belediye başkanlığını kazanmıştır. Diğer yandan belediye meclis üyelik seçimlerinde merkez ilçeler dâhil dokuz ilçede AK Parti, üç ilçede CHP, bir ilçede MHP en fazla üye sayısına sahip olmuştur. Tablo 1'den anlaşılacağı

üzere büyükşehirde yarışta kazanan Cumhuriyet İttifakı, merkez ilçeler dâhil dokuz ilçede başkanlığı kazanmıştır. Millet İttifakı ise üç ilçede seçim yarışını kazanmış, bir ilçede ise bağımsız aday kazanmıştır. Sonuçlara göre Cumhuriyet İttifakı'nın oy sayısı, oy oranları ve kazandığı başkanlık sayısı bakımından üstünlük kurduğu görülmektedir.

Malatya İli Büyükşehir Belediye Başkanlığı Seçim Sonuçları

31 Mart 2019 seçim sonuçlarına göre Cumhuriyet İttifakı ve AK Parti Büyükşehir Belediye Başkan adayı Selahattin Gürkan geçerli oyların en fazlasını alarak Malatya Büyükşehir Belediye Başkanı olmuştur.

Tablo 3. Malatya Büyükşehir Belediye Başkanlığı Sonuçları

Parti	Aday	Aldığı Oy	Oran (%)
AK Parti	Selahattin Gürkan	305.588	68.47
CHP	Soner Gökçe	103.690	23.23
Saadet Partisi	Osman Cemali Marasalı	23.682	5.31
HDP	Yusuf Bozkuş	6555	1.47
DP	Mehmet Cahit Karakuş	1651	0.37
BTP	Mesut Günışık	1508	0.34
DSP	Haydar Levent	1345	0.30
Bağımsız	Şerif Demirel	1029	0.23
TKP	Ferhat Tunçdemir	626	0.14
Vatan Partisi	Hüseyin Koç	618	0.14
İYİ Parti	Aday Çıkarmamıştır		
BBP	Aday Çıkarmamıştır		
MHP	Aday Çıkarmamıştır		

Kaynak: 2019 YSK verilerine göre yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 3'e göre Malatya Büyükşehir Belediye Başkanlığı seçimlerinde ittifaklar öne çıkmıştır. AK Parti ve MHP'nin Cumhuriyet İttifakı, aday olarak Selahattin Gürkan'ı belirlerken, Millet İttifakı CHP ve İYİ Parti, Avukat Soner Gökçe ile seçime katılmıştır.

Malatya ilinde büyükşehir yarışında ittifaklar dışında en güçlü adaylardan biri Saadet Partisi adayı Osman Cemali Marasalı olmuştur. Adaylık öncesi Saadet Partisi İl Başkanlığı'nı yürüten Marasalı, seçimde 25 bine yakın oy almıştır. İttifak adayları ve Osman Cemali Marasalı haricinde diğer adaylardan öne çıkan olmadığı söylenebilir.

Diğer yandan bu seçimde, resmi olarak ittifakta yer almasa da BBP'nin, Türkiye genelinde aday çıkarmayacağı ve Cumhuriyet İttifakı'na destek vereceği

bilinmektedir. BBP Genel Başkanı Mustafa Destici seçim öncesi ve sonrası yaptığı açıklamalarda Cumhur İttifakı'nda pazarlık yapmadıklarını ancak desteklediklerini belirtmiştir. Özellikle İstanbul seçimlerinin yenilenmesinde Cumhur İttifakının zaferi kazanacağına dair beyanları bulunmaktadır (BBP, 2019). Ancak Malatya'da on üç ilçenin altısında aday göstermesi ve özellikle Darende ilçesinde seçim yarışına Hamit Demir ile katılarak Cumhur İttifakını seçimde zorlaması dikkat çekmektedir. BBP adayı Darende'de seçimi kazanan Cumhur İttifakı adayından yaklaşık üç yüz oy az alarak toplamda 8.500 civarında oy almış ve seçim ittifakı açıklamalarının tersi bir durum yaşanmıştır.

Yerel seçimlerde sonuçların seçmen davranışı üzerinden değerlendirilmesi oldukça önemli ve bir o kadar karmaşık bir durumdur. İllerin farklı sosyal ve siyasal yapılarından kaynaklandığı düşünülen bu durum, esasen toplumdaki yerel aktörlerin öne çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Yereldeki aktörlerin siyaset açısından kazandığı teveccüh siyasal pazarlama kavramı ile ilgilidir. İlk olarak 1950'li yıllarda ortaya çıktığı belirtilen aday potansiyel seçmenlere tanıtmak, seçimde rakiplerini geçmesini sağlamak, asgari düzeyde araçlarla seçimi kazanabilmek (Demirtaş ve Orçun, 2015: 42) anlamına gelen siyasal pazarlama, günümüzde oldukça önemli bir kavram haline gelmiştir. 31 Mart 2019 yerel seçimleri siyasal pazarlama açısından değerlendirildiğinde Malatya ili seçim sonuçlarının farkı ortaya çıkmaktadır.

Selahattin Gürkan seçim çalışması kapsamında katıldığı bir programda 31 Mart seçimlerini seçim olarak görmediğini, bayram olarak gördüğünü söylemiştir. Malatya'da artık her kesim, düşünce ve ideolojinin bir olduğunu ve böylelikle hep birlikte Malatya'nın oluşacağını vurgulamıştır (Habertürk, 2019). Tüm kesimleri kucaklayacağı anlamına gelen ve sıklıkla bu durumu ifade eden Gürkan, ideoloji ve grupsal ayrılıkları bir tarafa bırakmak gerektiğini beyan ederken parti ve ittifak üstü bir söyleme de imza atmaktadır. Söz konusu söylemlerin arkasında Cumhur İttifakı'nın yer aldığı düşünülebilir, bir başka açıdan ise Gürkan'ın partiler üstü bir siyaset tarzı ile yerel siyasi aktör olabilme düşüncesi yer alabilir.

Tablo 4. Malatya Büyükşehir Belediye Başkan Adaylarının İlçelerden Aldıkları Oyların Dağılımı

İlçe	SP	BTP	TKP	Vatan Partisi	CHP	AK Parti	DP	HDP	DSP	Şerif Demirel
Akçadağ	767	224	42	32	7465	14.482	28	598	32	419
Arapgir	173	21	7	9	3081	3871	10	52	3	6
Arguvan	43	5	17	11	3283	1720	30	440	625	3
Battalgazi	9195	368	196	244	24.868	117.259	330	2320	242	212

Darende	592	146	33	32	2079	14.538	27	152	28	6
Doğanşehir	552	29	23	32	10.355	14.003	44	364	23	29
Doğanyol	116	2	1	4	236	2035	368	13	14	2
Hekimhan	271	13	22	35	7712	7966	29	51	30	13
Kale	123	26	9	0	217	3473	272	9	8	0
Kuluncak	174	35	11	7	1821	4117	13	23	9	10
Pütürge	1603	16	4	4	535	6989	21	31	6	2
Yazihan	260	18	8	7	2912	7469	11	359	13	2
Yeşilyurt	9840	579	252	201	39.126	107.666	468	2143	312	325
TOPLAM	23.709	1482	625	618	103.690	305.588	1651	6555	1345	1029

Kaynak: 2019 YSK verilerine göre yazar tarafından derlenmiştir.

Selahattin Gürkan katıldığı bir programda ise, 31 Mart seçimlerinin çok önemli olduğunu ve herkesin sandığa gitmesi gerektiğini belirtmiştir. Üç dönemdir belediye başkanlığı yaptığını ve ilk defa oy istediğini beyan etmiştir. Şimdiye kadar hangi parti, görüş ve düşünceye sahip olursa olsun bu seçimde AK Parti'yi seçmelerini arzu ettiğini dile getirmiştir (Vuslat, 2019). 2004'te bağımsız aday olarak başkan seçilen, 2009 ve 2014 yıllarında AK Parti'den Battalgazi Belediye Başkanı olan Selahattin Gürkan'ın "ilk defa oy istiyorum" açıklaması seçimlere damga vurmuştur.

Tablo 4'e göre Selahattin Gürkan Arguvan dışındaki ilçelerde ilçe belediye başkan adaylarından daha fazla oy almıştır. Arguvan'da Soner Gökçe'ye verilen oylar Selahattin Gürkan'a verilen oyların yaklaşık iki katı kadardır. Selahattin Gürkan diğer yandan Millet İttifakının kazandığı Arapgir'de ve Hekimhan'da daha fazla oy alabilmiştir. Ancak Millet İttifakının kazandığı üç ilçenin sadece birinde Selahattin Gürkan'ın geride kalması seçmen davranışı ile ilgili önemli bir sonuçtur. Cumhuriyet İttifakının kaybettiği ve bağımsız adayın kazandığı Akçadağ ilçesinde; Selahattin Gürkan, CHP oylarının yaklaşık iki katı kadar oy almıştır.

Malatya İli 2019 İlçe Belediye Başkanlıkları Seçim Sonuçları

Malatya ilinde büyükşehir belediye başkanlığı haricinde, merkez ilçeler Yeşilyurt ve Battalgazi dâhil toplam 13 belediye başkanı seçimi yapılmıştır. Bu seçimlerde Cumhuriyet ittifakı dokuz, Millet İttifakı üç belediye başkanlığı kazanırken bir ilçede bağımsız aday başkan olarak seçilmiştir.

Tablo 5. Malatya İlçe Belediye Başkanlık Seçimi Oy Dağılımı

İlçe	SP	BTP	TKP	BBP	CHP	AK Parti	DP	MHP	İYİ Parti	HDP	DSP	Bağımsız
Akçadağ	166	572	0	0	7818	7195	0	0	0	0	0	8055

Arapgir	35	21	0	291	3793	3025	0	0	0	0	0	0
Arguvan	18	1	6	0	2899	917	0	0	0	414	1853	0
Battalgazi	4310	440	0	2623	0	108.568	0	0	35.535	3051	0	0
Darende	195	230	0	8542	0	8823	0	0	0	0	0	0
Doğanşehir	307	57	0	0	11.616	13.130	0	0	0	0	0	0
Doğanyol	27	5	0	0	123	1468	1172	0	0	0	0	0
Hekimhan	132	25	48	0	8123	0	0	7680	0	0	0	0
Kale	20	24	0	783	0	2196	1055	0	16	0	0	0
Kuluncak	0	42	0	652	2300	0	0	2778	0	0	10	425
Pütürge	3596	52	0	0	0	5431	0	0	0	0	0	0
Yazıhan	125	21	0	0	3477	6950	0	0	0	280	0	0
Yeşilyurt	8611	418	0	3492	34.398	102.570	567	0	10.690	0	0	0
TOPLAM	17.542	1908	54	16.383	74.547	260.273	2794	10.458	46.241	3745	1863	8480

Kaynak: 2019 YSK verilerine göre yazar tarafından derlenmiştir.

Merkez ilçelerden biri olan Battalgazi İlçesinde AK Parti ilçe belediye başkan adayı Osman Güder 108.568 oy alarak seçimi kazanmıştır. AK Parti Büyükşehir Belediye Başkan adayı Selahattin Gürkan bu ilçeden 117.259 oy almıştır. Büyükşehir adayı ve ilçe adayı arasındaki 8.691 oyun Millet İttifakı cephesinden veya diğer partilerden geldiği düşünülebilir. Şöyle ki; İlçede Millet İttifakı (CHP-İYİ Parti) adayı Ali Ekinci'ye verilen oyların bir kısmı, büyükşehirde Cumhuriyet İttifakı adayına gelmiş olabilir.

AK Parti'de 2019 yerel seçimleri için belediye başkan aday adaylığına başvuran ve 2014 yerel seçimlerinde seçim yarışına bağımsız olarak girip AK Parti'nin ardından ikinci en yüksek oyu alan Ali Ekinci'nin, ilçe seçmeninden aldığı oy önemli bir gelişme olmuştur. Millet İttifakı cephesinden bakıldığında İYİ Parti adayı olarak 35.535 oy ile ilçedeki en yüksek ikinci oyu alması ve Battalgazi seçmeninden Millet İttifakı Büyükşehir Belediye Başkan adayı Soner Gökçe'ye verilen oylardan 10.667 daha fazla alması önemli bir gösterge olmuştur. Soner Gökçe büyükşehir belediye başkanı adayı olarak girdiği yarışta Battalgazi seçmeninden 24.868 oy alabilmiştir.

Malatya'nın bir diğer merkez ilçesi olan Yeşilyurt ilçesinde Cumhuriyet İttifakı adayı Mehmet Çınar seçim yarışını kazanmıştır. Yeşilyurt ilçesinde Millet İttifakı resmi olarak oluşturulmamış ve seçimde CHP adayı Erkan Özgür 34.398, İYİ Parti adayı Cem Parlak 10.690 oy almıştır. Rakamlara bakıldığında Millet İttifakının resmi olmasa da 45 bin civarında oy toplamına ulaştığı söylenebilir. Ancak Yeşilyurt ilçesinde Millet İttifakı Büyükşehir Belediye Başkan adayı

olarak gösterilen Soner Gökçe 39.126 oy almıştır. Bu sonuca göre Millet İttifakının yaklaşık 6 bin oyunun Büyükşehir belediye başkanlığı seçimlerinde diğer adaylara dağıldığı veya doğrudan Selahattin Gürkan'a geçtiği söylenebilir.

Akçadağ ilçesinde 2014 yerel seçimlerinde AK Parti'den Belediye Başkanı olarak seçilen Ali Kazgan ise bağımsız aday olarak girdiği 2019 seçimlerini 8.055 oy alarak kazanmıştır. AK Parti Belediye Başkan adayı Mustafa Kırteke 7.195 oy alırken, Büyükşehir Belediye Başkanlığı oylamasında Selahattin Gürkan, Kırteke'den yaklaşık iki kat fazla oy almıştır. Akçadağ'da Cumhuriyet İttifakı Büyükşehir adayı Selahattin Gürkan'a 3.871 oy verilmiştir. Bu sonuçlara göre Akçadağ ilçesinde aday isimlerinin öne çıktığı görülmektedir. Akçadağ seçmeni ilçesinde bağımsız adaya en fazla oyu verirken büyükşehirde Cumhuriyet İttifakına oy kullanmıştır. Diğer yandan Selahattin Gürkan ilçedeki seçimi kazanan bağımsız adaydan daha fazla oy alabilmiştir.

Arapgir'de Millet İttifakı ve CHP adayı Haluk Cömertoğlu 3.081 oy alarak kazanmıştır. Oysaki Haluk Cömertoğlu 2014 seçimlerinde AK Parti adayı olarak girdiği seçimde 3.288 oy almıştı (Habertürk, 2014). Buradan hareketle seçmen sayısı artmasına rağmen ilçeden aldığı oylar 2014'de aldığı oy sayısına göre azalmış denilebilir. Arapgir ilçesinde Cumhuriyet İttifakı adayı Rıza Murat Türksoy 3.025 oyda kalmıştır. Ancak bir önceki dönem AK Parti Belediye Başkanı olarak görev yapan Haluk Cömertoğlu'nun CHP'den aday olması yerel seçimde sonucu etkileyebilecek dozda bir tepki oluşturmamıştır. Bu ilçede aday isminin ön plana çıktığı veya tepkisel oyların öne çıktığı değerlendirilebilir.

Arguvan'da seçimi 2.899 oy alan Millet İttifakı ve CHP adayı Mehmet Kızıldaş kazanmıştır. İkinci en yüksek oyu DSP adayı Ergün Kılıç almıştır. Cumhuriyet İttifakı ve AK Parti adayı Ahmet Eren 917 oyda kalmıştır. Cumhuriyet İttifakı Büyükşehir belediye başkanlığı oylamasında Selahattin Gürkan 1.720 oy almıştır. Cumhuriyet İttifakının ilçe bazında büyükşehir oyları, ilçe oylarının yaklaşık iki katı kadardır.

Darende ilçesinde Cumhuriyet İttifakı ve AK Parti adayı İsa Özkan 8.823 oy alarak belediye başkanlığını kazanmıştır. Büyükşehir Belediye Başkanlığı oylamasında Selahattin Gürkan ise Darende ilçesinde 14.538 oy almıştır. Selahattin Gürkan İsa Özkan'dan yaklaşık 5.715 oy fazla almıştır.

2019 yerel seçimlerinde Malatya'da Millet İttifakı üyeleri CHP ve İYİ Parti'nin aday çıkarmadığı iki ilçeden biri olan Darende'de seçim yarışında BBP adayı Hamit Demir 8.542 oy almış ve belediye başkanlığını kazanan İsa Özkan'dan sadece 281 oy geride kalmıştır. BBP Malatya ili Darende ilçesinde Cumhuriyet İttifakının karşısında yer almıştır. Ayrıca istatistiklere göre Millet İttifakı cephesi oylarının önemli bir kısmını aldığı söylenebilir.

Doğanehir’de Cumhur İttifakı adayı Vahap Küçük 13.130 oy alarak başkanlığı kazanmıştır. Büyükşehir oylamasında Selahattin Gürkan ise 14.003 oy almış ve Vahap Küçük’ten yaklaşık 873 oy fazla almıştır. Millet İttifakı ve CHP adayı Mehmet Bayram ise ilçede 11.616 oy almıştır. Millet İttifakı Büyükşehir adayına ilçeden 10.355 oy çıkmıştır. Bu sonuca göre yaklaşık 1.350 oyun önemli bir kısmı Cumhur İttifakına geçtiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre Doğanehir ilçesi ittifakların aldığı sonuçlar açısından önem arz eden bir ilçe olmuştur.

Doğanyol ilçesinde Belediye Başkanlığını 1.468 oy alan Cumhur İttifakı ve AK Parti adayı Hakan Bay kazanmıştır. 2014 yerel seçimlerinde Millet Partisi adayı olan ve yarışa kazanamayan Behsat Karakaya, 2019 seçimlerinde Demokrat Parti’den yarışa katılmıştır. Seçimde ikinci olan Behsat Karakaya oyların %41,93’ü yani 1.172 oy almıştır. Doğanyol ilçesinde de Cumhur İttifakı ve AK Parti büyükşehir adayı Selahattin Gürkan ilçe başkan adayından yaklaşık altı yüzden fazla oy almıştır.

Hekimhan ilçesinde 8.123 oy alan Millet İttifakı ve CHP adayı Turan Karadağ seçimi kazanmıştır. Cumhur İttifakı ve MHP adayı olan H. Mustafa Arıkan ise 7.680 oy almıştır. Hekimhan’da Millet İttifakı adayı Turan Karadağ, büyükşehir adayı Soner Gökçe’den 411 oy fazla almıştır. Diğer yandan Cumhur İttifakı’nın ilçedeki adayı, ittifakın büyükşehir adayından 286 oy az almıştır. Buradan anlaşılacağı üzere seçmenler, ilçe ve büyükşehir belediye başkanlığı seçimlerinde partiler ve ittifaklar üzeri bir anlayışıyla yaklaşım göstermişlerdir.

Kale ilçesinde Cumhur İttifakı adayı Murat Koca 2.196 oy alarak başkanlığını kazanmıştır. İlçede Demokrat Parti adayı Mehmet Kiraz 1.055 oy almış, BBP adayı Nizamettin Fırat ise 783 oy almıştır. CHP’nin aday göstermediği ilçede Millet İttifakı adayı İYİ Parti’den Adil Geyik ise 16 oy alarak farklı bir sonuçla karşılaşmıştır. Diğer yandan Cumhur İttifakı ilçe adayı, büyükşehir adayından 1.277 oy az almıştır. Bu tabloya göre ilçede DP ve BBP adaylarının etkili olduğu görülmektedir. Diğer yandan ilçedeki bu seçimde aday tercihinin önemi bir kez daha vurgulanmıştır. Şöyle ki, 2014 yılında yapılan yerel seçimlerde AK Parti 2.534 oy ile oyların %66,65’ini almışken (Habertürk, 2014), 2019’da 2.196 oy ile oyların %53,64’ünü almıştır. Seçimi AK Parti kazanmasına rağmen oylarda yaklaşık %13 azalma görülmektedir.

Kuluncak ilçesinde Cumhur İttifakı kapsamında MHP adayı Erhan Cengiz 2.778 oy alarak seçimi kazanmıştır. Ancak ilçe adayı Cumhur ittifakı büyükşehir adayından 1.339 oy az almıştır. Millet ittifakı ve CHP adayı 2.300 oyda kalmıştır. 2014 yerel seçimlerinde Kuluncak ilçesinde Ak Parti 1.520, CHP 1.349, MHP 1.133 oy almış ve seçimi Ak Parti adayı Mehmet Boyraz kazanmıştı. Bu tabloya göre 2019 yerel seçimlerinde Cumhur ittifakı yaklaşık olarak oylarını korumuş görülmektedir.

2019 yerel seçimlerinde Malatya’da Millet ittifakı üyeleri CHP ve İYİ Parti’den herhangi birinin aday çıkarmadığı ilçelerden bir olan Pütürge’de, Cumhuriyet İttifakı ve AK Parti adayları olan Mikail Sülük 5.431 oy alarak seçimi kazanmıştır. Saadet Partisi adayları Kasım Tilbaç ise 3.596 oyda kalmıştır. Cumhuriyet İttifakı ve AK Parti adayları seçimi kazanmış olsa da 2014 yerel seçimlerine göre AK Parti’nin oy sayısı yaklaşık 1.500 azalmış ve oy oranı %71,32’den %59,82’ye (Habertürk, 2014) gerilemiştir.

Pütürge’de ilçe oylarından daha fazlasını büyükşehir oylamasında Selahattin Gürkan 1.600 oy gibi bir farkla almıştır. Bu sonuca göre Cumhuriyet İttifakının aday seçimi ve Millet İttifakının aday göstermeden farklı adayları desteklemesi etkili olduğu görülmektedir.

Yazıhan ilçesinde Cumhuriyet İttifakı oylarını artırmış ve önceki belediye başkanı Nevzat Öztürk 6.950 oy alarak belediye başkanlığına yeniden seçilmiştir. Nevzat Öztürk 2014 seçimlerine göre oyunu yaklaşık 2 bin kadar artırmıştır. Buna rağmen Selahattin Gürkan, Nevzat Öztürk’ten yaklaşık beş yüz oy fazla almıştır. Millet İttifakı ve CHP adayları Niyazi Akıncı 3.477 oyda kalmıştır.

Malatya İli 2019 Belediye Meclis Üyeliği Seçim Sonuçları

Malatya ilinde Belediye Meclis Üyeliği seçimlerinde ilçe belediye başkanlığı seçimlerinden bir anlamda farklılaşan bir tablo ortaya çıkmaktadır. Özellikle Akçadağ ilçesinde ilçe yarışını bağımsız bir adayın kazanması meclis üyeliği dağılımını etkilemiştir.

Tablo 6. Malatya Belediye Meclis Üyelikleri Sonuçları

İlçe	SP	BTP	TKP	Vatan Partisi	BBP	CHP	AK Parti	DP	MHP	İYİ Parti	HDP	DSP	Bağımsız
Akçadağ	386	583	70	0	4428	7185	9289	0	0	0	0	0	1678
Arapgir	57	23	23	0	272	3708	3056	0	0	0	0	0	0
Arguvan	25	2	18	0	0	2862	1159	0	0	0	539	1484	0
Battalgazi	6224	393	309	259	3629	0	110.303	0	0	29.390	3594	0	0
Darende	208	134	81	0	6982	0	9451	0	0	665	0	0	0
Doğanşehir	468	44	99	0	0	11.450	12.947	0	0	0	0	0	0
Doğanyol	35	2	6	0	0	173	1420	1131	0	0	0	0	0
Hekimhan	164	23	58	0	0	7946	0	0	7526	0	0	0	0
Kale	34	30	6	0	709	0	2325	915	0	29	0	0	0
Kuluncak	227	68	12	0	621	2311	0	0	2781	0	0	23	45
Pütürge	3427	37	31	0	0	0	5530	0	0	0	0	0	0

Yazıhan	174	19	15	0	0	3346	6837	0	0	0	360	0	0
Yeşilyurt	8.159	392	312	160	4196	35.981	101.505	495	0	9145	0	0	0
Toplam	19.588	1750	1040	419	20.837	74.962	263.822	2541	10.307	39.229	4493	1507	1723

Kaynak: 2019 YSK verilerine göre yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 6'ya göre; Akçadağ ilçesinde bağımsız adayın Belediye Başkanı olması, meclis üyeliğinde AK Parti ve Cumhuriyet İttifakının öne geçmesini engelleyememiştir. Akçadağ seçmeni ilçe yerel yöneticisini bağımsız aday olarak tercih etmiş, ancak mecliste Cumhuriyet İttifakı üyelerinin daha fazla yer almasını sağlamıştır.

Darende ilçesinde Millet İttifakı üyelerinden CHP'nin listede olmadığını, İYİ Parti'nin 665 oy aldığını görmekteyiz. Bu durum ilçede belediye başkan adayı çıkarmayan ve BBP'ye destek veren CHP ve İYİ Parti'nin meclis üyeliğinde ittifak yaptığının bir göstergesi olabilir.

Cumhuriyet İttifakı üyelerinden MHP iki ilçede üyeleri ile katılmış ve Hekimhan'da yaklaşık dört yüz oy ile kaybederken, Kuluncak'ta yaklaşık beş yüz oy ile kazanmıştır.

Millet İttifakı cephesinde üç ilçede CHP kazanmış, İYİ Parti dört ilçede katılmış ve hiçbirinde kazanamamıştır. Kale ilçesinde CHP'nin katılmayıp, İYİ Parti'nin 29 oy alabilmesi ilginç sonuçlar arasında yer almaktadır. Pütürge ilçesinde CHP ve İYİ Parti'nin liste dışında olması ve Saadet Partisi'nin 3.427 oy alması da dikkat çekmiştir. Saadet Partisi'nin ittifakta yer alıp almadığı konusunda yorumlara neden olmuştur. Resmi ittifakta yer almayan Saadet Partisi'ni ilçede alınan bu sonuçlarla Millet İttifakının yanında değerlendirmek yanlış olabileceği gibi ittifak dışında tutmak da istatistiksel verilere göre pek mümkün değildir.

31 MART 2019 YEREL SEÇİMLERİ MALATYA VE ANKARA SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

31 Mart 2019 Yerel Seçimleri Ankara Büyükşehir Belediye Başkanlığı yarışını, CHP ve Millet İttifakı adayı Mansur Yavaş kazanmıştır. 2019 yerel seçimleri, büyükşehir belediye başkanlığı yarışında, Malatya ile Ankara ili seçim sonuçları arasında karşılaştırmalı bir analiz yaparak, yerel seçim sonuçlarının genel seçim sonuçları ile farklılıklarını teyit edebiliriz.

Her seçim döneminin kendine özgü bir yapısının olduğu ve bu sürecin birtakım konjektürel gelişmelere bağlı olduğu bilinmektedir. 31 Mart seçimlerini bu açıdan değerlendirdiğimizde; Türkiye'de yaşanan ekonomik, sosyal gelişmelerin etkili olduğu görülmektedir. Diğer yandan kurulan resmi ve gayri

resmi ittifaklar ile adayların ön plana çıkarıldığı bir seçim olmuştur. Ankara ve Malatya bu açıdan karşılaştırma yapılmaya uygun bulunmaktadır.

Tablo 7’de Ankara ili büyükşehir belediye başkanlığı yarışında 25 ilçenin sonuçları yer almaktadır. Bu tabloya göre, ilçelerden büyükşehir belediye başkanı adaylarına verilen oylar ortaya çıkmaktadır. Tablo 8’de ise Ankara’nın ilçelerinde seçime katılan partilerin ilçe belediye başkanlıkları sonucu yer almaktadır. Tablo 7 ve 8 birlikte değerlendirildiğinde; partilerin ilçede aldıkları oylar ile büyükşehir adaylarının aldığı oylar karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalı analizin detayları paylaşılmıştır.

Resmi veya gayri resmi olarak kurulan ittifakların kesin bir şekilde sonuca ettiği bir il olan Ankara örneği, Malatya ile kıyaslandığında yerel seçimlerin farklı sonuçlar oluşturabileceğini göstermektedir. İlçelerde başarılı veya önde olan parti ilde kazanamamış, ilde başarılı olan ilçeleri kaybetmiş veya istediği oy oranına ulaşamamıştır. Bu sonuçlarda ittifaklara sandıktaki tepkiler, ekonomi ve siyasetin güncel durumları, iç ve dış politikaların seçimde bıraktığı izlenimlerin karşılıkları yer almaktadır.

Ankara’da tüm ilçelerde ve büyükşehirde aday gösteren Saadet Partisi’nin ilçe ve büyükşehirde aldığı oylar arasındaki fark dikkat çekmektedir. Diğer yandan HDP’nin, Ankara’da 25 ilçenin sadece beşinde aday gösterip, büyükşehirde aday göstermediği dikkat çekmektedir. HDP aday gösterdiği ilçelerde toplamda yaklaşık 18 bin oy almıştır.

Ankara ve İstanbul başta olmak üzere çıkan sonuçlar göstermiştir ki; seçmenlerin yerel seçimlerdeki davranışları farklı nedenlere bağlı olarak sandığa yansımaktadır. Bu nedenle yerel seçim sonuçlarının genel seçim sonuçlarının farklılığı esas alındığında, her iki seçimin karşılaştırmalı analizi önem taşımaktadır.

Tablo 7. Ankara Büyükşehir Belediye Başkanlık Seçimi Sonucu

İlçe	SP	CHP	AK Parti	DSP
Akyurt	205	4892	15.119	59
Altındağ	2456	73.930	126.706	601
Ayaş	79	6098	6416	24
Bala	188	9831	14.690	71
Beypazarı	318	15.567	15.717	60
Çamlıdere	64	2372	8760	30
Çankaya	4133	437.982	121.982	1497
Çubuk	961	13.745	39.149	108
Elmadag	497	14.937	13.255	64
Etimesgut	3719	185.654	143.285	1101

Evren	17	956	1662	7
Gölbaşı	1317	35.580	38.806	203
Güdül	35	2740	5080	19
Haymana	1027	10.002	16.193	172
Kahramankazan	333	11.211	20.045	80
Kalecik	41	3316	6032	39
Keçiören	5852	231.671	282.801	1651
Kızılcahamam	287	6848	16.706	81
Mamak	3131	187.044	179.659	995
Nallıhan	144	8554	10.356	95
Polatlı	675	33.784	35.516	328
Pursaklar	1130	20.362	59.066	197
Sincan	3551	101.864	184.608	1184
Şereflikoçhisar	181	8347	11.323	75
Yenimahalle	3841	234.922	165.478	965
TOPLAM	34.182	1.662.209	1.538.410	9706

Kaynak: 2019 YSK verilerine göre yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 7 ve 8'e göre; Ankara'da 25 ilçenin 22'sinde seçimi kazanan Cumhuriyet İttifakı (19 ilçe AK Parti, 3 ilçe MHP) büyükşehirde seçim kazanamamıştır. Diğer yandan Millet İttifakı Ankara'da CHP ile üç belediye başkanlığı kazanmıştır. Ankara'da Millet İttifakının diğer partisi İYİ Parti 25 ilçenin 16'sında aday göstermiş ancak hiçbirini kazanamamıştır. Buradan çıkan başka bir sonuç ise CHP'nin Ankara'da sadece 10 ilçede aday göstermiş olmasıdır. Ankara'da sadece Güdül ilçesinde CHP ve İYİ Parti ittifak yapmamış ve kendi adaylarını göstermişlerdir.

Tablo 8. Ankara İli İlçe Belediye Başkanlıkları Seçimi Sonucu

İlçe	SP	CHP	AK Parti	MHP	İYİ Parti
Akyurt	167	0	11.238	0	1.461
Altındağ	5.050	0	130.434	0	55.400
Ayaş	117	5.802	6.554	0	0
Bala	313	0	15.125	0	8.766
Beypazarı	996	0	15.292	0	15.179
Çamlıdere	46	0	8.229	0	2.482
Çankaya	9.023	418.740	123.222	0	0
Çubuk	4.560	0	35.399	0	9.408
Elmadağ	482	15.015	13.305	0	0
Etimesgut	6.116	152.057	0	164.842	0
Evren	9	0	1.675	0	918
Gölbaşı	2.037	0	0	41.055	29.626
Güdül	33	891	5.185	0	1.637
Haymana	2.297	5.966	11.903	0	0
Kahramankazan	173	0	17.145	0	14.483

Kalecik	33	2.928	5.739	0	0
Keçiören	9.616	0	332.396	0	161.336
Kızılcahamam	197	0	14.519	0	8.928
Mamak	5.183	176.190	187.714	0	0
Nallıhan	161	0	10.276	0	8.501
Polatlı	670	26.809	0	39.376	0
Pursaklar	1.307	0	58.567	0	15.124
Sincan	6.358	0	194.879	0	75.410
Şereflikoçhisar	265	0	11.450	0	7.790
Yenimahalle	4.422	238.187	164.156	0	0
TOPLAM	59.631	1.042.585	1.374.402	245.273	416.449

Kaynak: 2019 YSK verilerine göre yazar tarafından derlenmiştir.

SONUÇ

Yerel seçimleri genel seçimlerden ayıran en önemli özellik seçimlerde adayların kişisel özelliklerinin ön plana çıkması olarak bilinmektedir. Ayrıca seçmen, genel seçimlerin provası olarak görebilir veya partisine verdiği oylar ile mesaj iletebilir. Ancak değişen sosyal ve siyasal yaşam ile birlikte elde edinilen sonuçlara bakıldığında; kimi yerlerde iktidarda olan parti adayının, kimi yerlerde şehrin güvendiği, kişisel kariyeri ile öne çıkan adayın, kimi yerlerde ise “Genç”, “Dinamik” ve “Farklı” gibi sıfatlarla öne çıkan adayların seçimi kazandıkları görülmektedir. Özellikle yerel seçimlerde seçmen davranışları analiz edildiğinde kuramsal yapıların ve teorilerin pratikten farklı olduğu açıkça görülebilmektedir. Bu durum gün geçtikçe siyasal alana ilgi duyan bireylerin ortaya çıkmasına ve siyasal toplumsallaşmanın artmasını sağlamaktadır.

Malatya ilinde 31 Mart 2019 tarihinde yapılan yerel seçimler sonucunun da farklı analizleri yapılabilir. Özellikle Büyükşehir yarışında Cumhuriyet İttifakı'nın Türkiye ikincisi olmasının yanında ilçelerde istediği sonuçları alamaması, Millet İttifakı'nın seçim öncesi beklentilerinin altında kalması ve tüm partilerin çalışmalarının seçimde bıraktığı izlenimler öne çıkmıştır. Şu bir gerçektir ki, söz konusu seçim sonuçlarının, Cumhuriyet İttifakı'na olan güvenden mi, başkan adaylarının kişisel başarılarından mı, parti içerisinde yaşanan birtakım gelişmelerin sandığa yansımalarından mı olduğu tartışılmaya devam edecektir. Ancak sorunun asıl cevabı elbette seçimde saklıdır.

Seçimlerde çıkan sonuçlara tahammül etmek, seçmen tercihinin saygı duymak demokrasinin temel koşullarındandır. Bu nedenle toplum olarak Malatya seçmenin ilde ve ilçelerde yapmış olduğu tercihlere saygı duymak gerekliliğini hatırlamak gerekmektedir. Bununla birlikte siyasi partiler ise seçim sonuçlarına bağlı olarak eksiklerini ve hatalarını arama, daha fazla seçmene ulaşabilme hesaplarını yapmaya devam etmektedirler. Partilerin bu çabaları iktidarı ve

muhalefeti geliştirdiği ve toplumsal sorunların çözümlüne odaklandığı sürece anlamlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahmad, F. (2012). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. (Çev: Yavuz Alogan). Kaynak Yayınları.
- Akgün, B. (2007). *Türkiye'de seçmen davranışı, partiler ve siyasal sistem*. Nobel Yayınları.
- Akıncı, A. ve Usta, S. (2015). Türkiye'de çok partili hayata geçişte etkili olan iç faktörlerin analizi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17 (29), 1-52.
- Anadolu Ajansı. (AA) (2018, Mayıs 4). *Malatya Büyükşehir Belediye Başkanlığı'na Polat seçildi*. <https://www.aa.com.tr/tr/politika/malatya-buyuksehir-belediye-baskanligina-polat-secildi/1135413>
- Büyük Birlik Partisi (BBP). (2019). *Cumhur İttifakının zaferiyle seçim sonuçlanacaktır*. <https://www.bbp.org.tr/haberler/cumhur-ittifakinin-zaferiyle-secim-sonuclanacaktır-71939>
- Çam, E. (2002). *Siyaset bilimine giriş* (8. basım). Der Yayınları.
- Demirtaş, M.C. ve Orçun, Ç. (2015). Siyasal pazarlama uygulamalarının ilk kez oy kullanacak seçmenler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 17 (28), 41- 48.
- Doğan, A. ve Göker, G. (2010). Yerel seçimlerde seçmen tercihi (29 Mart yerel seçimleri Elazığ seçmeni örneği). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2), 159-187.
- Habertürk (2014). *HT yerel seçimler 2014*. <https://www.haberturk.com/secim/secim2014/mahallisecim/sehir/malatya-44>
- Habertürk (2019). *Gürkan'dan 31 Mart vurgusu*. <https://www.haberturk.com/malatya-haberleri/67937245-gurkandan-31-mart-vurgusuak-parti-malatya-buyuksehir-adayi-selahattin-gurkan-31-marti-secim>
- Harrop, M. and Miller W. L. (1987). *Election and voters a comparative introduction*, Mcmillan.

Sartori, G. (1996). *Demokrasi teorisine geri dönüş*. (Çev: T. Karamustafaoğlu, ve M. Turhan), Yetkin Yayınları.

Vuslat Haber (2019, Mart 25). *Tecrübelerimizi teşmil edeceğiz*.
<http://www.vuslathaber.com/malatya/tecrubelerimizi-tesmil-edecegiz-h39126.html>

Yüksek Seçim Kurulu (YSK). (2019). *Sandık sonuçları ve tutanaklar*.
<https://sonuc.ysk.gov.tr/sorgu>

Zürcher, E. J. (1992). *Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası*. (Çev. Güven, Gül Çağalı). Bağlam Yayıncılık.

Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmeti Tecrübeleri ve Sağlık Hizmeti Kullanma Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma¹

Necla YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü
neclabardak@sdu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-6888>

Rabia FETTAHOĞLU

Öğr. Gör., Kafkas Üniversitesi,
Susuz Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü
rabiafettahoglu95@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5736-7175>

Olebeng Mpho MACKENZIE

olebengmackenzie@yahoo.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8567-1967>

Öz

Bu çalışmanın amacı; uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerinin değerlendirilmesi ve sağlık hizmeti kullanma eğilimlerinin araştırılmasıdır. Çalışma ile ayrıca, öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri, Türkiye'de bulunma süreleri ve eğitim süreçleri gibi sosyo-demografik özelliklerin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın evrenini; 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı içerisinde, Süleyman Demirel Üniversitesi'nin farklı fakülte, enstitü ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan 1644 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu evrenden kolayda örnekleme yolu ile 235 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Araştırmanın verileri, 26 madde ve 6 boyuttan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin Türkiye'de en fazla eğitim almak amacıyla buldukları ve bu eğitimin öğrenci hareketliliği programından faydalanmak ve Türkiye'nin kültürünü tanımak amacıyla gerçekleştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin sağlık hizmetine erişim düzeyi arttıkça ve yakın çevreden sosyal destek gördükçe Türkiye'deki yaşam şartlarından memnuniyet düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; sağlık hizmeti kullanımında ayrımcılık ve

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 08.05.2019 / 28.04.2021

Künye Bilgisi: Yılmaz, N., Fettahoğlu, R. ve Mackenzie, O.M. (2021). Uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübeleri ve sağlık hizmeti kullanma eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 707-740. DOI: 10.33437/ksusbd.561977

eşitsizliğe yönelik algılarının düşük olması sebebiyle Türkiye'deki yaşam memnuniyetlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Öğrenci, Sağlık Hizmeti Kullanımı, Sağlık Yönetimi.

A Study on International Students' Healthcare Experiences and Tendencies in Using Healthcare Services

Abstract

The aim of this study; the evaluation of international students' healthcare experience and research of their tendency to use healthcare. The study also reasons to prefer Turkey of students, such as residence time and training process in Turkey is aimed to determine the socio demographic characteristics. The universe of the research; during 2017-2018 academic year, 1644 international students studying in different faculties, institutes and departments of Süleyman Demirel University are formed. 235 students were easily reached from the universe in question by sampling. The research data were collected through a questionnaire consisting of 26 items and 6 dimensions. As a result of the study; their students in order to get the most training in Turkey and to benefit from this training and student mobility programs have been found to occur in order to recognize Turkey's culture. Students increasing the level of access to health services and social support they saw the immediate vicinity of the living conditions resulted in an increased level of satisfaction has been achieved in Turkey. Also; the utilization of health services for the perception of discrimination and inequality can be said that high due to the low life satisfaction in Turkey.

Keywords: International Student, Health Service Usage, Healthcare Management.

GİRİŞ

Geçtiğimiz son birkaç yılda insanların kendi ülkeleri dışında yaşama, eğitim görme ve sağlık hizmeti alma arzusu giderek artış göstermiş ve bu durum kişilerin farklı ülkelere seyahat etmelerine neden olmuştur. Farklı ülkelerde yaşamını sürdürme arzusunun altında yatan pek çok sebep yer almaktadır. Bunlar arasında başta iyi bir eğitim alma arzusu olmak üzere sağlık turizmi ve refah bir yaşam sürdürebilme gibi konular da yer almaktadır. Söz konusu durumlar ise ülke ve yaşam değişiklikleri kapsamında pek çok çalışmada incelenmiştir. İnsanların farklı ülkelerde eğitim amacıyla bulunma sebeplerinin altında; kişisel gelişim, yeni bir kültürü yaşamak ve görmek, yabancı dil öğrenmek gibi pek çok değişik sebep olabileceği gibi tercih edilen ülkelerin iyi burs imkânları sağlaması da

önemli bir etken olarak görülmektedir. Akinola'ya (2014: 6) göre, son yıllarda uluslararası öğrenci pazarında bir artış görülmektedir. Bu noktada, öğrencilerin eskiye oranla daha fazla mobil olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler birçok ülkede farklı nedenlerle bulunurken, Türkiye de kendi ülkelerinin dışında eğitim deneyimi arayan uluslararası öğrencileri çekebilen gelişmekte olan ülkelerden biri olarak görülmektedir.

Kendi kültüründen ayrı bir yerde yaşamak insanın yaşam pratiklerinde bazı değişimler meydana getirebilir ve oraya alışma süreci içinde zaruri ihtiyaçlarını görmek gerekli olabilir. Bir insanın gittiği ülkeye kolay adapte olması ve benimsemesi özellikle de yabancılar için yapılan düzenlemelerle kolaylaşmaktadır. Yabancı bir ülkeye eğitim almak amacıyla gitmiş olan bir öğrencinin hayatını idame ettirebilmesi için sağlık hizmetine erişimi mümkün olmalı ve yasal anlamda kolaylık sağlanmalıdır. Sağlık hizmeti diğer alanlardan zaruri bir ihtiyaç olmasından ötürü ayrılmakta ve insan sağlığı ön plana çıkan bir özellik taşımasından dolayı yabancı uyruklu öğrenciler de gittiği ülkelerde bu hizmetlere talep oluşturmaktadır. Bu hizmetler sağlanırken yabancı uyruklu öğrencileri kendi evindeymiş gibi hissettirecek şekilde kolaylık sağlanmalı, yabancı dil anlamında personel tahsis edilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu çalışmada Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetlerini kullanımının değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişimde karşılaştıkları zorluklar ele alınacaktır. Bu açıdan, Türkiye'de eğitim alan uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetleri kullanımına ve yaşam tecrübelerine yönelik değerlendirmelerinin hem literatür hem de üniversiteler açısından önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir.

Uluslararası Öğrenci Kimdir?

2015 yılı UNESCO raporuna göre; Vanuatu, Tuvalu, Nauru ve Lihtenştayn da dâhil olmak üzere, yüz altmıştan fazla ülkeden yaklaşık kırk bin uluslararası öğrencinin Türkiye'de eğitim gördüğü ortaya konmuştur. Bununla birlikte, bu sayının dünya çapında seferber edilen tüm uluslararası öğrencilerin sadece % 1,1'ini temsil ettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu istatistiklere göre Azerbaycan, Türkiye'de eğitim gören 4.412 uluslararası öğrenciyi Türkiye'ye göndererek diğer ülkeler arasında lider konumunda yer almaktadır. Türkmenistan 4167 öğrenci ile Azerbaycan'ı takip etmektedir. Türkiye'de eğitim amacıyla bulunan uluslararası öğrencilerin geldikleri diğer ülkeler arasında İran, Almanya, Bulgaristan, Afganistan, Moğolistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Bosna Hersek de bulunmaktadır. OECD'ye (2013) göre pek çok öğrenci daha yüksek

eğitim fırsatlarını uygun bir maliyetle almaya çalışırken öğrenci hareketliliğinden giderek daha fazla yararlanıldığı için bir çekim çeşitliliği bulunmaktadır.

Akinola'ya (2014) göre, uluslararası öğrenciler kimi zaman ev sahibi ülkede iklim, yiyecek, su, çevre ve kültürel zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Kimi zaman ise yerel öğrenci nüfusuna göre sağlık açısından dezavantajlı konuma düşmektedir. Sıklıkla sosyal destek ve iletişim eksikliği, sağlık hizmetlerine erişim kısıtı, ayrımcılık ve eşitsizlik gibi farklı konular açısından bazı zorluklarla karşılaşabilmektedirler. İnsanların çalışma ve öğrenme yeteneği, sağlık ve esenlik düzeylerinden etkilenmektedir. Dünya Sağlık Örgütü; sağlığı “yalnızca hastalık ya da sakatlığın olmayışı değil tüm vücut sisteminin fiziksel, zihinsel, sosyal sosyal anlamda tam bir refah düzeyinin göstergesidir” şeklinde açıklamıştır. Bunlar, mutluluk ve güven duygularının toplumun bir parçası olduğu ve kişiye fiziksel olarak uygun olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle uluslararası öğrenciler, sağlıklı olmadıklarında veya karşılaştıkları sağlık riskleri nedeniyle eğitim süreçlerini verimli bir şekilde devam ettiremeyebilirler.

İletişim ağının yaşadığı gelişme ve yaygınlaşma neticesinde arasında binlerce kilometre olan toplumlar birbirine daha yakın hale gelmiştir. Bu sayede insanlar ticaret, spor, kültür, sanat veya akademik alanda diğer ülkelerin bilgi ve haberlerinden yararlanmaya başlamıştır (Sevim, 2014: 390). Farklı ülkelerden eğitim amacıyla gelen öğrenciler kültürler arası etkileşimde önem arz etmektedir. Bu nedenden ötürü konuya verilen önem giderek artış göstermiştir. Ülkesi dışında herhangi bir öğrenim kurumunda eğitimine devam eden öğrenci “uluslararası öğrenci” olarak ele alınmaktadır (Dato-on, 2000: 428; Aktaran Gülnar ve Balcı, 2010: 450). Üniversitelerin uluslararası öğrencilere bakış açısına değinmek gerekirse “yabancı öğrenci” olarak ifade edilen kavram “uluslararası öğrenci” şeklinde bir değişim yaşamıştır. Farklı ulusların vatandaşlığında olan öğrencilere yabancı denmesi “öteki ve diğer” manalarını çağrıştırdığından bu tarz bir dönüşümle karşılaşmıştır. Bunun yanı sıra uluslararası öğrencilerin sayısında eskiye nazaran artışlar gözlenmiştir (Özkan ve Güvendir, 2015: 176-177).

Küresel model, uluslararası öğrenci akışını “itme ve çekme” şeklinde ifade etmiştir. İtme faktörleri kaynak ülkede mevcut olduğu gibi aynı zamanda öğrencinin uluslararası boyutta çalışmasında etkili olmaktadır. Öte yandan çekme faktörleri gidilecek olan ülkeyi uluslararası öğrenci adına cazip kılmaktadır. Bu faktörlerin bir kesimi kaynak ülkede, bir kesimi ev sahibi yani gidilecek ülkede ve kalan diğerleri de öğrencide bulunmaktadır (Mazzarol ve Sautar, 2002: 3). Hem ekonomik nedenler hem de eğitim amacıyla oldukça farklı milletlerden insanlar günümüzde sınır ötesi ülkelerde yaşam sürmeye başlamıştır. Uluslararası öğrencilerin herhangi bir eğitim kurumuna başvurma nedenlerini harç ücretlerinin durumu, yaşam giderleri, ülkelerin akrabalık ilişkileri, yabancı dilde uzman olunması, vize işlemleri, üniversitelerin akademik başarıları ve çalışma

fırsatlarının fazla olması gibi birçok faktör oluşturmaktadır (Gülner ve Balcı, 2010: 449; Levent ve Karaevli, 2013: 102).

Üniversite eğitimi almak amacıyla yahut köyden şehre göç gibi konularda aynı ülkenin vatandaşları arasında bile uyum problemleri yaşanmaktadır. Öte taraftan başka bir ülkeden gelen bir insanın bunlarla karşılaşması oldukça doğaldır. Çünkü her toplumun kendine has yapısı ve kültürel değerleri mevcuttur. Amacı ne olursa olsun bu değişim bireyin yaşamına yansımaktadır (Çöllü ve Öztürk, 2009: 224). Eğitim alma amacıyla gittikleri yerin kendi kültürüyle bağı olsun ya da olmasın yeni bir sosyal çevrede yaşamaya karar veren uluslararası öğrencilerin karşılaştığı bir takım uyum problemleri bulunmaktadır. Bunlar dil problemi, gelir ve ekonomik düzeyde farklılıklar, cinsiyet, iletişim, birebir ilişkiler ve buna konuda beliren kaygılar olarak ifade edilmektedir (Sungur vd., 2016: 107).

Uluslararası öğrenciler gittikleri ülkede okul, ekonomik durum, sosyal etkinlik ve eğlence, oryantasyon, din ve ahlâk, barınma, vatan hasreti gibi konuların yanı sıra sağlık ve sağlık hizmetleri alımı konularında da birtakım tecrübeler yaşamaktadır (Halmatov, 2007: 24-26). Sağlık hizmeti kullanımı; ihtiyacı olan bireylerin (hastaların) bu hizmetten yararlanması şeklinde ifade edilmektedir (Kaya, 1995: 102). Sağlık hizmeti kullanımını ölçen çalışmaların genel bir ortak özelliği araştırmacının amacını ön plana çıkarması ve bu anlamda bilgi sağlamasıdır. Daha evvel yapılmış olan çalışmalara bakıldığında sağlık hizmetini ölçmek amacıyla katılımcılara hekime ve dış hekime başvurma, hemşire ve ebe gibi diğer diğer sağlık personeline başvurma, polikliniğe başvurma, kliniğe başvurma, tedavi edici sağlık hizmeti alma ve eczaneye başvurma gibi kriterler kullanılmaktadır. Katılımcılara “son bir sene içerisinde kaç kez hekime/eczaneye başvurduunuz?” şeklinde sorular sorulduğu için bir senelik sağlık hizmeti kullanımı zaman kıstası olarak ele alınmaktadır (Erdem ve Pirinçci, 2003: 40). Gerek Türkiye gerekse farklı ülkelerden gelerek eğitim alan öğrencilerin pek çok konuda problemle karşılaşmalarının muhtemel olduğu ifade edilebilir. Söz konusu problemlerden bir tanesi de sağlık hizmetlerinin alınması sürecinde ortaya çıkan problemlerdir. Özellikle sağlık hizmetlerine erişimde ve sağlık hizmeti alım sürecinde tecrübe edinebilecek konular yahut olası problemler aşağıda belli başlı başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

Sosyal Destek Eksikliği

Uluslararası öğrenciler çoğunlukla kendi ülkelerindeki arkadaşlarını ve ailelerini geride bıraktıkları için çoğu zaman derin bir kayıp ve yalnızlık hissi duymaktadır (McClure, 2007; Sawir vd., 2008; Zhao vd., 2008). Benzer şekilde dil ve kültürel engeller ve kişilerarası problemlerden dolayı sosyal destek sağlamak amacıyla sosyal ağ kurma sürecinde de bir takım sorunla karşılaştıkları

görülmektedir (Yeh ve Inose, 2003). Sosyal destek tipik olarak kişinin kendi kimliğini, benlik saygısını ve benlik kavramını doğrulamaktadır. Bu açıdan sosyal destek; uluslararası öğrencilere sağlık hizmetlerine eriştiğinde gerekli duygusal ve araçsal desteği sağlamaktadır. Sonuç olarak, sosyal desteğin yitirilmesi tecrit duygularına ya da uyumsuzluğa yol açabilmektedir (Pedersen, 1991). Mallinckrodt ve Leong (1992) tarafından yapılan bir araştırma, sosyal desteğin sadece stres indirgemeye doğrudan pozitif bir ilişki içinde olmadığını aynı zamanda uluslararası öğrencilerin psikolojik sıkıntı yaşadıklarında tamponlama etkisi olarak devreye girdiğini ortaya koymuştur. Doğal olarak başkalarının size değer verdiğinin bilinmesi, sağlıklarının iyileştirilmesi, kötü yaşam alanlarının unutulması ve çevreyle ilgili olumlu düşüncelere daha fazla yer verilmesi için önemli bir psikolojik faktör olarak ele alınmaktadır.

İletişim

Uluslararası öğrencilerin ana dili akıcı bir şekilde konuşabilme kabiliyeti kendilerine ev sahipliği yapan ülkede sosyal olarak yer almalarını zorlaştırmaktadır (Yang vd., 2006; Hayes ve Lin, 1994; Li ve Stodolska, 2006). Çoğu uluslararası öğrenci standart dil yeterlilik sınavlarını geçebilmesine rağmen dersleri anlayamamakta, fikir ifade edememekte veya rapor yazamamaktadır (He ve Shi, 2008). Benzer şekilde dilsel azınlık olan hastalar, sağlık hizmeti sırasında farklı bir dil kullanmalı veya bir tercümanın kullanılabilirliğine ve doğruluğuna güvenmelidirler. Bir tanı veya tedavinin ayrıntılarını iletirken ilişkili risk faktörlerinin olasılığını doğru bir şekilde iletmek önem arz etmektedir (Schenker vd., 2007; Gillotti vd., 2002). Risklerin ciddiyetinin düzgün bir şekilde iletilmemesi hastaların talimatlara uymaması veya hayat kurtaran tedaviye sahip olmayı seçmemesi gibi olumsuz sorunları beraberinde getirebilir. Bu nedenle, sağlık çalışanlarının hizmet esnasında dilleri yerine farklı bir dil kullanılması uluslararası öğrenciler için dezavantaj olabilir.

Uluslararası öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmalarında Çöllü ve Öztürk (2009: 224), Türk Cumhuriyetlerden gelenlerin yaşadığı en büyük problemlerden birinin günlük hayatlarında yeterli seviyede Türkçe konuşmalarına rağmen yazma noktasında yetkin olmadıklarını ortaya koymuştur.

Ulaşılabilirlik

Uluslararası öğrenciler normalde ev sahibi ülkede farklı ortamlar hakkında bilgi sahibi olamamaktadır. Bunlardan biri ülkede mevcut olan sağlık sistemleri ve tesisleri olarak ifade edilmiştir. Çoğu zaman ev sahibi ülke onları sağlık tesisleri ve sistemleri üzerinde yönlendirmemektedir. Örneğin İskandinav ülkelerinde göçmenlere ev sahibi ülkede yaşamaya başladıktan sonra dil kursları sunulmakta ancak "İskandinav" sağlık sistemleri hakkında bilgi edinebilecekleri bir program sağlanmamaktadır (Czapka ve Sagbakken, 2016; Lindkvist vd.,

2015). Czapka ve Sagbakken'e (2016) göre, göçmenlerin Norveç sağlık sistemi hakkında bilgi eksikliği, hizmetlere ve sağlık hizmetlerine erişim engellerine duyulan güvensizliğe yol açmaktadır. Cantarero-Arévalo ve diğerlerinin çalışmasında (2013), Danimarka sağlık sistemi ve sağlık hizmetleri için yapısal olmayan engellerin ilgisiz bakım profesyonelleri ile daha az temas kurulmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Lindkvist ve diğerlerinin (2015) çalışmasında katılımcılar; İsveç sağlık sistemine erişimde karşılaşılan zorlukların onları düşme klinikleri veya acil servislerden tıbbi yardım almaya yönlendirdiğini belirtmiştir.

Ayrımcılık ve Eşitsizlik

Ev sahibi ülke vatandaşlarının uluslararası öğrencilere yönelik önyargıları ve kalıp düşünceleri öğrencilerin halkla ilişki kurma ve destek sistemlerini geliştirme veya sürdürme yeteneklerini etkilemektedir (Constantine vd., 2005; Hayes ve Lin, 1994). Örneğin, Ray ve Lee (1989) tarafından, Nijeryalı uluslararası öğrencilerle yapılan bir çalışma Afrika kökenli Amerikalıların ırk ve kimliklerinin başkalarıyla etkileşimlerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde İranlı, Tayvanlı ve Venezüellalı öğrencilerin yanı sıra diğer uluslararası gruplar da bir yabancı olmanın ırktan ziyade entegrasyonda önemli bir engel olduğunu ortaya koymuştur (Hayes ve Lin, 1994). Afrika'daki öğrencilerin depresyon puanlarının Asya'daki öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur (Constantine vd., 2004). Ayrıca, Afrika'daki uluslararası öğrenciler ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Sam, 2001). ırk ayrımcılığı ve kalıp yargılar uluslararası öğrenciler için özellikle ırkçı homojen ülkelerden gelenler adına zorluk oluşturmaktadır (Constantine vd., 2005; Sandhu ve Asrabadi, 1994). Geleneksel ırk ayrımcılığı (renge dayalı) ve yeni ırkçılık (kültüre dayalı olarak) uluslararası öğrencileri etkilemiş olan olumsuz klişelerin örnekleri arasında yer almaktadır (Lee ve Rice, 2007). Ev sahibi topluluğun üyeleri genellikle kendi küresel ekonomik çevrelerindeki marjinal konumlarının bir sonucu olarak, ev sahibi ülke kültürünün olumsuz algısından etkilenmektedir (Lee ve Rice, 2007). Bu nedenle uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetleri gibi mevcut kaynaklara erişimde zorluklar yaşamalarında milliyetlerine ve bazen renklerine göre ayrımcılığa uğramalarından ileri gelebilir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Amaç ve Önem

Bu çalışma; Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetleri tecrübelerinin ve kullanımının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu çalışma, öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişimde karşılaştıkları zorlukların neler olduğunu ortaya koyacaktır. Dünyadaki diğer farklı ülkelere benzer şekilde, Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğrenim

gören uluslararası öğrenciler de sağlık hizmetlerine erişimleri esnasında öğrenimlerini ve akademik çalışmalarını aksatıcı bir takım problemlerle karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin bir kısmı sağlık sigortası eksikliği nedeni ile bir kısmı ise sağlık hizmetlerine erişimde yaşanan problemlerden dolayı ülkesine geri dönmek zorunda kalabilmektedir. Bu öğrencilerin genellikle destek eksikliği, erişilebilirlik ve iletişim sorunları, ayrımcılık ve eşitsizlik gibi durumlarla karşılaştığı söylenebilir.

Literatür kapsamında; göçmen nüfusun geneline odaklanan çeşitli araştırmaların yapıldığı ancak uluslararası öğrencilerin daha az sayıda araştırmaya konu edildiği söylenebilir. Uluslararası öğrencilere dayanan çalışmaların ise; iklim, yiyecek ve zihinsel sorunlar gibi daha yaşamsal konularla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışma ise, uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti kullanımlarına yönelik durumların tespit edilmesini hedeflemektedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı içerisinde, Süleyman Demirel Üniversitesi'nin farklı fakülte, enstitü ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan 1644 (1341 önlisans/lisans, 299 lisansüstü) uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama döneminin öğrencilerin final sınavlarına denk gelmesi ve bazı öğrencilerin ülkelerinde olmalarından bazılarının ise aktif olarak öğrenimlerine devam etmemelerinden dolayı ulaşılabilirlik konusunda bir takım sıkıntılar yaşanmıştır. Bu sebeplerle söz konusu evrenden kolayda örnekleme yolu ile 235 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Araştırmanın verileri Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerden yüz yüze anket uygulaması ile elde edilmiştir.

Örneklem Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Uluslararası Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet		
Kadın	76	32.3
Erkek	157	66.8
Yaş (Yıl)		
24 yaş ve altı	164	69.8
25 yaş ve üzeri	61	26.0
Medeni Durum		
Evli	20	8.5

Evli Değil	211	89.8
Eğitim Durumu		
Ön Lisans ve Lisans	184	78.3
Lisansüstü	49	20.9
Ülkesi		
Düşük gelir düzeyinde ülke grubu	106	45.1
Alt-Orta gelir düzeyinde ülke grubu	39	16.6
Üst-Orta ve Yüksek gelir düzeyinde ülke grubu	65	27.7
Çalışma Alanı		
Sağlık Bilimleri	41	17.4
Fen Bilimleri	64	27.2
Sosyal Bilimler	89	37.9

Tablo 1'e bakıldığında bazı değişkenlerin toplam değerinin, örneklem sayısı olan 235 olarak verilmediği görülmektedir. Bu durumun sebebinin bazı öğrencilerin sosyo-demografik verilerde eksik bilgi vermelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 1'de görüleceği üzere araştırmada yer alan öğrencilerin %32.3'ü kadın iken erkekler %66.8'ini oluşturmaktadır. 24 yaş ve altı katılımcı sayısı %69.8 ile daha fazla iken 25 yaş ve üstü katılımcılar %26.0'lık kısmı oluşturmaktadır. Medeni durum bakımından ele alındığında katılımcılardan oldukça yüksek bir kısmının yani %89.8'i bekâr iken %8.5'inin evli olduğu görülmektedir. Katılımcılara ait olan eğitim durumunda ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim görenler %78.3 iken lisansüstü seviyesinde eğitim gören katılımcılar %20.9 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların uyrukları geldikleri ülkelerin gelişmişlik düzeyi bakımından ele alınmış ve neticede düşük düzey %45.1, alt-orta düzey %16.6, üst-orta ve yüksek %27.7 olarak bulunmuştur. Son olarak katılımcıların eğitim gördükleri bölümler 3 alana ayrılmış ve %17.4'lük kısım sağlık bilimleri, %27.2'lik kısım fen bilimleri ve %37.9'lük kısım sosyal bilimleri kapsamaktadır.

Tablo 2. Uluslararası Öğrencilerin Ülkelerine Göre Dağılımları

Sıra No	Ülkeler	Frekans	%	Sıra No	Ülkeler	Frekans	%
1	Özbekistan	1	.4	30	Malezya	2	.9
2	Eritre	2	.9	31	Gana	7	3.0
3	Kırgızistan	3	1.3	32	Türkmenistan	11	4.7
4	Benin	4	1.7	33	Ürdün	2	.9
5	Afganistan	34	14.6	34	Kenya	1	.4
6	Suriye	18	7.8	35	Filistin	2	.9
7	İran	5	2.1	36	Yemen	7	3.0

N. Yılmaz-R. Fettahoğlu-O. M. Mackenzie Uluslararası Öğrencilerin...

8	Arnavutluk	3	1.3	37	Orta Afrika Cumhuriyeti	2	.9
9	Tanzanya	1	.4	38	Tayland	1	.4
10	Sudan	3	1.3	39	Sincan Uygur Özerk Bölgesi	2	.9
11	Somali	10	4.2	40	Polonya	1	.4
12	Kamerun	2	.9	41	Bosna Hersek	3	1.3
13	Ukrayna	2	.9	42	Çad	2	.9
14	Kazakistan	3	1.3	43	Libya	2	.9
15	Rusya	2	.9	44	Endonezya	2	.9
16	Azerbaycan	5	2.1	45	Gürcistan	2	.9
17	Cibuti	2	.9	46	Filipinler	2	.9
18	Mali	2	.9	47	Pakistan	1	.4
19	Madagaskar	1	.4	48	Bangladeş	1	.4
20	Burundi	1	.4	49	Moğolistan	1	.4
21	Irak	22	9.4	50	Etiyopya	2	.9
22	Nijerya	4	1.7	51	Karadağ	2	.9
23	Mısır	3	1.3	52	Makedonya	1	.4
24	Güney Sudan	2	.9	53	Zimbabve	1	.4
25	Burkina Faso	1	.4	54	Yunanistan	1	.4
26	Liberya	1	.4	55	Uganda	1	.4
27	Gine	3	1.3	56	Avusturya	1	.4
28	Kongo	1	.4	57	Almanya	1	.4
29	Kırgızistan	5	2.1		Toplam	210	90.2

Tablo 2’de öğrencilerin ülkelere göre dağılımına yer verilmiştir. Buna göre Süleyman Demirel Üniversitesi’ne eğitim amacıyla gelen öğrencilerin ait oldukları ülkelerden en fazla frekansa sahip olanları sırasıyla; Afganistan (34), Irak (22), Suriye (18), Türkmenistan (11) ve Somali (10) şeklindedir. Toplamda 57 farklı ülkeden gelen öğrencilerin ülkeleri ile Türkiye arasında bir köprü vazifesi gördüğü söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 26 madde ve 6 boyuttan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Söz konusu anket; Almurideef (2016), Awe (2014) ve Giacomo (2009)’nun çalışmalarından esinlenilerek, literatür taraması sonucunda araştırmacılar tarafından elde edilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde uluslararası öğrencilerin kullanım deneyimlerini ölçen sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; Türkiye’yi tercih etme nedenleri, Türkiye’de bulunma süreleri ve eğitim süreçleri hakkında bazı sorular ile sağlık hizmeti

kullanım sıklıkları gibi temel sorulardan oluşan sosyo-demografik sorular bulunmaktadır.

Analiz Yöntemi

Veriler bilgisayar ortamına Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22.0) paket programı kullanılarak aktarılmış ve yine bu program aracılığıyla analize tabi tutulmuştur. Ankette yer alan maddeler 5’li likert ile ölçülmüş olup toplanan veriler standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın istatistiksel değerlendirmeleri bu puan ortalamaları dikkate alınarak yapılmıştır. Ankete verilmiş olan cevapların ifadelerle katılma düzeyini ölçmek için 5’li likert ölçeği kullanılmıştır (Kaplanoğlu, 2014): Buna göre katılımcılar verilen ifadelerle hiç katılmıyorsa “1”, tamamen katılıyorsa “5” puan aralığındaki düzeylerden birini seçmiştir. Bu bakımdan katılma düzeylerinin aralıkları “Hiç Katılmıyorum” için 1.00-1.179, “Kısmen Katılmıyorum” için 1.80-2.59, “Orta Düzey Katılıyorum” için 2.60-3.39, “Çoğunlukla Katılıyorum” için 3.40-4.19 ve “Tamamen Katılıyorum” için 4.20-5.00 şeklinde değerlendirilmeye alınmıştır

Veriler normallik testine tabi tutularak, her bir boyutun basıklık ve çarpıklık değerleri bulunmuştur (Tablo 12). Yapılan test sonucuna göre, ankette yer alan boyutların test istatistiği değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebeple; boyutların demografik değişkenlere göre karşılaştırmaları yapılırken parametrik testler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan ‘iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t testi)’ ve üç ve üzeri grubun karşılaştırılmasında ise parametrik testlerden olan ‘varyans analizi (ANOVA) (F testi) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farkın kaynağını tespit etmek üzere ‘Tukey’s-b testi’ kullanılmıştır. Uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetleri kullanımına yönelik deneyimleri ile ülkelerindeki yaşam şartlarının Türkiye ile kıyaslanması arasındaki ilişki ise kolerasyon analizi sonucunda ortaya konmuştur.

BULGULAR

Tablo 3. Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Süreleri

Türkiye’de Bulunma Süresi	Frekans	%
6 aydan az	20	8.5
6 ay-1 yıl	60	25.5
2-3 yıl	72	30.6
3 yıldan daha fazla	83	35.3

Tablo 3'te görüleceği üzere çalışmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri 4 seçenek altında incelenmiştir. Neticede 6 aydan daha az Türkiye'de bulunanlar %8.5, 6 ay ile 1 yıllık süre içinde olduğunu belirtenler %25.5, 2-3 yıllık kısım %30.6 ve son olarak 3 yıldan daha fazla olduğunu belirtenler %35.3'lik kısımdır.

Tablo 4. Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'ye Gelme Nedenleri

Türkiye'ye Gelme Nedeni	Frekans	%
Eğitim	215	91.5
Sağlık	3	1.3
Sağlık Turizmi	3	1.3
Diğer	6	2.5

Tablo 4'te öğrencilere Türkiye'ye gelme nedenleri sorulmuş ve %91.5'lik kısım eğitim amacı ile geldiğini ifade etmiştir. Katılımcıların cevaplarına göre sağlık amacı ile gelenler %1.3, sağlık turizmi için gelenler %1.3'lük kısımdır. Diğer nedenlerden ötürü geldiğini ifade edenler ise %2.5 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'yi Eğitim Amacıyla Tercih Etme Nedeni

Türkiye'yi Eğitim Amacıyla Tercih Etme Nedeni	Frekans	%
Harç ücretlerinin düşük olması	32	13.6
Öğrenci Hareketliliği Programından Faydalanmak	56	23.6
Burs miktarlarının yüksek olması	49	20.9
Türkiye'nin kültürünü tanıma isteği	58	24.7
Diğer	15	6.4

Tablo 5'te katılımcılara eğitim almak amacıyla neden Türkiye'ye geldikleri sorulunca %13.6'lık kısım harç ücretlerinin düşük olması sebebiyle geldiklerini belirtmişlerdir. %23.6'lık kısım öğrenci hareketliliği programından yararlanmıştır. %20.9'luk kısım burs miktarının yüksek olmasından dolayı Türkiye'de olduğunu belirtmiştir. %24.7'lik kısım Türk kültürünü tanıma isteğini tercih etmiştir. Kalan %6.4'lük kısım ise diğer sebeplerden ötürü geldiğini ortaya koymuştur.

Tablo 6. Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'yi Tercih Ettikleri Eğitim Programı

Tercih Edilen Eğitim Programı	Frekans	%
Devlet Bursları Kapsamında	156	66,4
Özel Burslar Kapsamında	14	6,0
Uluslararası Öğrenci Sınavları Kapsamında	17	7,2

Öğrenci Değişim Programı Kapsamında	9	3,8
-------------------------------------	---	-----

Tablo 6, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunmalarına imkân tanıyan eğitim programlarını göstermektedir. Öğrencilerin %66.4’lük bir kısmı Türkiye’de eğitim alma amacıyla devlet burslarından (Irak devlet bursu, Afganistan devlet bursu gibi) yararlanmaktadır. Öğrencilerin % 6’lık bir kısmı kendi imkânları ile yani özel burslar çerçevesinde eğitim alırken, % 7.2’lik bir kısmı ise Yüksek Öğretim Sınavı ve doktora programı gibi herhangi bir program kapsamında yapılan sınavlarda başarılı olarak eğitim almayı hak etmişlerdir. Öğrencilerin % 3’lük bir kısmı ise Erasmus ve Mevlana gibi öğrenci değişim programları aracılığıyla Türkiye’de bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’deki Yaşam Şartlarını Kendi Ülkelerine Göre Değerlendirmeleri

Türkiye’deki Yaşam Şartlarını Kendi Ülkelerine Göre Değerlendirme	Frekans	%
Çok Kötü	3	1.3
Kötü	10	4.3
Orta Düzeyde	84	35.7
İyi	72	30.6
Çok İyi	48	20.4

Tablo 7’de Türkiye’deki yaşam standardını kendi ülkeleriyle kıyaslamaları istenen katılımcılardan en fazla orta düzeyi seçenler %35.7’lik kısmı oluşturmaktadır. Çok kötü diyenlerin %1.3, kötü diyenlerin %4.3, iyi diyenlerin %30.6 ve çok iyi diyenlerin %20.4’lik kısımda olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Uluslararası Öğrencilerin Son 1 Yıl İçerisinde Herhangi Bir Sağlık Problemi ile Karşılaştığında Hekime, Hastaneye ve Acil Servise Başvurma Sayısı

Hekime Başvurma Sayısı	Frekans	%
Hiç Gitmeyenler	72	30.6
1-3 kez	131	55.7
4-6 kez	21	8.9
6’dan fazla	8	3.4
Hastaneye Başvurma Sayısı		
Hiç Gitmeyenler	76	32.3
1-3 kez	119	50.6
4-6 kez	24	10.2
6’dan fazla	12	5.1

Acil Servise Başvurma Sayısı		
Hiç Gitmeyenler	136	57.9
1-3 kez	84	35.7
4-6 kez	5	2.1
6'dan fazla	3	1.3

Tablo 8’de katılımcıların son bir sene içinde sağlık hizmeti almak için hekime, hastaneye ve acile başvurma sayıları ortaya konmuştur. Hekime son bir sene içinde 1-3 kez başvuru yapanlar %55.7’dir. Son bir sene içinde hekime hiç gitmeyenler%30.6 ile azımsanmayacak bir kısımdır. Hekime son bir sene içinde4-6 kez başvuru yapanlar %8.9’luk kısımdır. Nihai olarak %3.4’lük kısım ise 6’dan fazla kez son bir sene içinde hekime başvuru yapanlardır.

Hastaneye başvuru sayısı bakımından katılımcıların %32.3’lük kısmı son bir sene içinde hiç gitmediğini belirtmiştir. %50.6’lık kısım 1-3 kez gittiğini ifade ederken 4-6 kez sağlık hizmeti alanlar %10.2 olarak bulunmuştur. 6’dan fazla kez hastaneye başvuru yaptığını ortaya koyanlar %5.1’dir.

Son bir sene içinde acile kaç kez başvuru yapıldığı ile alakalı soruda yarısından fazlasını ifade eden %57.9’luk kısım hiç gitmediğini ortaya koymuştur. Acile 1-3 kez gidenler %35.7 bulunmuştur. %2.1’lik kısım son bir sene içinde acile 4-6 kez başvuru yapmıştır. Son bir sene içinde acile 6’dan fazla kez başvuru yapanlar %1.3 olarak görülmektedir.

Tablo 9. Uluslararası Öğrencilerin Isparta’da Yaşadıkları Süre Boyunca Sağlık Hizmeti Alma Durumları

Isparta’da Sağlık Hizmeti Alma Durumları	Frekans	%
1 kez	65	27.7
2 kez	39	16.6
3 kez	37	15.7
3’ten fazla	58	24.7

Katılımcılara Isparta’da yaşadıkları süre boyunca kaç kez sağlık hizmeti aldıkları sorulduğunda 1 kere aldığını belirtenler %27.7’lik kısımdır. Katılımcıların %16.6’sı 2 kez almışken %15.7’lik kısmın 3 kez aldığı görülmektedir.3’ten fazla kez aldığını ifade eden katılımcılar ise %24.7’lik kısımdır.

Tablo 10. Uluslararası Öğrencilerin Isparta’da En Fazla Tercih Ettikleri Sağlık Kuruluşu

Isparta’da En Fazla Tercih Ettikleri Sağlık Kuruluşu	Frekans	%
SDÜ Araştırma ve Uygulama Hastanesi	117	49.8
Şehir Hastanesi	70	29.8
Özel Hastane	18	7.7
Aile Sağlığı Merkezi	3	1.3
Diğer	3	1.3

Katılımcıların sağlık hizmeti almak amacı ile Isparta’da bulunan sağlık kuruluşlarından hangisini tercih ettikleriyle alakalı soruda %49.8’lik kısım SDÜ Araştırma ve Uygulama Hastanesi olduğunu belirtmiştir. Şehir hastanesini tercih edenler %29.8 iken %7.7’lik kısmın özel hastaneye gittiği sonucuna varılmıştır. Sağlık hizmeti almak için aile sağlığı merkezini tercih edenler %1.3 iken diğer kuruluşları tercih edenler %1.3’tür.

Tablo 11. Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmeti Tecrübelerine Dair İfadelerden Aldıkları Puanların Dağılımları

No	İfadeler	\bar{X}	SS
1	Herhangi bir sağlık sorunu konusunda çevremden destek almak beni mutlu eder.	3.670	1.260
2	Çevremden destek aldığımında eski sağlığıma daha çabuk kavuşacağıma inanıyorum.	3.502	1.145
3	Sağlık hizmetine erişimde en iyi desteği bana arkadaşım verir.	3.241	1.170
4	Sağlık hizmetine erişimde en iyi desteği bana hocam verir.	2.744	1.267
5	Sağlık hizmetine erişimde aldığım sosyal destek seviyesi çok iyi derecededir.	3.195	1.094
6	Sağlık hizmeti alırken en çok hekimler tarafından destek görmekteyim.	3.326	1.103
7	Sağlık hizmeti alırken en çok hemşireler tarafından destek görmekteyim.	3.155	1.148
8	Sağlık hizmeti alırken arkadaşlarıma destek vermek hoşuma gider.	3.623	1.245
9	Sağlık hizmeti alırken genel olarak iletişim problemi (dil problemi) yaşamaktayım.	2.586	1.251
10	Sağlık hizmeti alırken daha çok hekimlerle iletişim problemi yaşamaktayım.	2.652	1.217
11	Sağlık hizmeti alırken daha çok hemşirelerle iletişim problemi yaşamaktayım.	2.649	1.296
12	Sağlık hizmeti almamda iletişim problemleri arasında en çok dil problemini önemli görmekteyim.	2.836	1.386
13	Hekime kendimi ifade etmede sorun yaşamıyorum.	3.271	3.262

N. Yılmaz-R. Fettahoğlu-O. M. Mackenzie Uluslararası Öğrencilerin...

14	Başvurduğum hekimden sağlık sorunuma ilişkin yeterince bilgi almaktayım.	3.262	1.171
15	Hekimin empati kurması neticesinde aldığım sağlık hizmetinden olumlu etkilenirim.	3.429	1.068
16	Sağlık hizmeti alırken bana ayrılan süre yeterlidir.	3.271	1.180
17	Sağlık hizmetlerine kolayca erişebilirim.	3.443	1.221
18	Sağlık hizmetlerine ihtiyaç duyduğumda nereye gideceğimi her zaman bilirim.	3.476	1.226
19	Sağlık hizmetlerine ihtiyaç duyduğumda hangi uzmanlık alanına gideceğimi her zaman bilirim.	3.369	1.170
20	Acil servisleri kolaylıkla kullanabilirim.	3.459	1.121
21	Sağlık hizmetlerine erişirken farklı bir muamele görüyorum.	2.951	1.167
22	Sağlık çalışanlarının bana karşı önyargılı olduğunu hissediyorum.	2.822	1.271
23	Bazı sağlık çalışanlarının bana karşı ayrımcılık yaptığını hissediyorum.	2.626	1.284
24	(Farklı bir uyruğa sahip olmamdan dolayı) Irkımdan dolayı hastaneye gittiğimde eşit olmayan tedavi gördüğümü hissediyorum.	2.439	1.253
25	Rengimden dolayı hastaneye gittiğimde eşit olmayan tedavi aldığımı hissediyorum.	2.371	1.305
26	Hak ettiğim sağlık hizmeti kalitesini elde edemediğimi düşünüyorum.	2.909	1.332

Tablo 11’de uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübeleri ifadelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarına yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında 1, 2, 8, 15, 17, 18 ve 20. ifadelerin 3.40’ın üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların genel anlamda sağlık hizmeti alırken arkadaşlarına destek vermenin hoşlarına gittiği (3.623), çevresinden destek alması halinde eski sağlığına daha çabuk kavuştuğu (3.502), sağlık hizmetlerinde ihtiyacı olduğu zaman nereye gideceğini bildiği (3. 476), acil servisi kolaylıkla bulabildiği (3.459), sağlık hizmetlerine kolayca erişebildiği (3.443) ve hekimin empati kurması halinde aldığı sağlık hizmetinden olumlu etkilendiği (3.429) görülmektedir.

Anketin ifadelerinde 1. sırada olan “*Herhangi bir sağlık sorunu konusunda çevremden destek almak beni mutlu eder.*” ifadesi (3.670) katılımcılar tarafından en yüksek katılım düzeyi olan ifadedir. 25. sırada yer alan “*Rengimden dolayı hastaneye gittiğimde eşit olmayan tedavi aldığımı hissediyorum.*” ifadesi (2.371) ise; katılım düzeyi en düşük olan ifade olarak görülmektedir.

Faktör Analizi Sonuçları

Uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerine yönelik ankette yer alan ifadeler; boyutlarının oluşturulabilmesi ve daha anlaşılır analizlere ulaşabilmek amacıyla faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizinde Direct Oblimin (eğik döndürme) döndürme yöntemi uygulanmış ve ifadelerin faktör yük sınırının 0.40'dan düşük ve 0.10'dan daha az farkla birden fazla faktöre dâhil olmadığı göz önünde bulundurularak herhangi bir maddenin anketten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Faktör analizi neticesinde 6 faktörün tespit edildiği ifadelere ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmeti Tecrübelerinin Değerlendirmelerine Dair İfadelerin Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans	Cronbach Alfa
Faktör 1: Erişim			
16. Sağlık hizmeti alırken bana ayrılan süre yeterlidir.	0.578	19.968	0.772
17. Sağlık hizmetlerine kolayca erişebilirim.	0.653		
18. Sağlık hizmetlerine ihtiyaç duyduğumda nereye gideceğimi her zaman bilirim.	0.749		
19. Sağlık hizmetlerine ihtiyaç duyduğumda hangi uzmanlık alanına gideceğimi her zaman bilirim.	0.729		
20. Acil servisleri kolaylıkla kullanabilirim.	0.723		
Faktör 2: Ayrımcılık ve Eşitsizlik			
21. Sağlık hizmetlerine erişirken farklı bir muamele görüyorum.	0.635	36.488	0.837
22. Sağlık çalışanlarının bana karşı önyargılı olduğunu hissediyorum.	0.683		
23. Bazı sağlık çalışanlarının bana karşı ayrımcılık yaptığını hissediyorum.	0.795		
24. (Farklı bir uyruğa sahip olmamdan dolayı) İrkimden dolayı hastaneye gittiğimde eşit olmayan tedavi gördüğümü hissediyorum.	0.741		
25. Rengimden dolayı hastaneye gittiğimde eşit olmayan tedavi aldığımı hissediyorum.	0.694		
26. Hak ettiğim sağlık hizmeti kalitesini elde edemediğimi düşünüyorum.	0.686		
Faktör 3: İletişim			
9. Sağlık hizmeti alırken genel olarak iletişim problemi (dil problemi) yaşamaktayım.	-0.696	43.541	0.777
10. Sağlık hizmeti alırken daha çok hekimlerle iletişim problemi yaşamaktayım.	-0.732		

11. Sağlık hizmeti alırken daha çok hemşirelerle iletişim problemi yaşamaktayım.	-0.739		
12. Sağlık hizmeti almamda iletişim problemleri arasında en çok dil problemini önemli görmekteyim.	-0.754		
Faktör 4: Yakın Çevre Sosyal Destek			
1. Herhangi bir sağlık sorunu konusunda çevremden destek almak beni mutlu eder.	-0.753	49.956	0.757
2. Çevremden destek aldığımda eski sağlığıma daha çabuk kavuşacağıma inanıyorum.	-0.744		
3. Sağlık hizmetine erişimde en iyi desteği bana arkadaşım verir.	-0.628		
8. Sağlık hizmeti alırken arkadaşlarıma destek vermek hoşuma gider.	-0.765		
Faktör 5: Anlaşılrlık			
13. Hekime kendimi ifade etmede sorun yaşamıyorum.	0.723	54.711	0.577
14. Başvurduğum hekimden sağlık sorunuma ilişkin yeterince bilgi almaktayım.	0.481		
15. Hekimin empati kurması neticesinde aldığım sağlık hizmetinden olumlu etkilenirim.	0.705		
Faktör 6: Uzak Çevre Sosyal Destek			
4. Sağlık hizmetine erişimde en iyi desteği bana hocam verir.	-0.717	58.864	0.715
5. Sağlık hizmetine erişimde aldığım sosyal destek seviyesi çok iyi derecededir.	-0.592		
6. Sağlık hizmeti alırken en çok hekimler tarafından destek görmekteyim.	-0.590		
7. Sağlık hizmeti alırken en çok hemşireler tarafından destek görmekteyim.	-0.553		

Tablo 12’de uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerinin değerlendirilmesine yönelik ankete ait ifadelerin faktör yükleri ile açıklanan varyans değerleri verilmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan anketin faktör yapısını ortaya koymak, değişkenler arasındaki korelasyonun anlamlılığını açıklamak ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett’s testi yapılarak değerleri belirlenmiştir. Yapılan testin sonucunda anket faktörlerinin KMO değeri 0,798 olarak tespit edilmiş olup, seçilen örneklem büyüklüğünün analiz için yeteri düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Barlett’s testi sonucunda ($p<.001$) olarak bulunmuştur.

Tablo 13. Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmeti Tecrübelerine İlişkin Boyutların Psikometrik Özellikleri

Boyutlar	N	Max/Min	Cronbach Alfa	\bar{X}	SS	Normallik Testi	
						Kurtosis	Skewness
1.Erişim	5	1-5	0.772	3.403	0.891	-0.316	-0.287
2.Ayrımcılık ve Eşitsizlik	6	1-5	0.837	2.689	0.945	-0.514	0.149
3.İletişim	4	1-5	0.777	2.690	1.005	-0.724	0.087
4.Yakın Çevre Sosyal Destek	4	1-5	0.757	3.513	0.925	-0.350	-0.458
5.Anlaşılabilirlik	3	1-5	0.577	3.317	0.869	-0.236	-0.170
6.Uzak Çevre Sosyal Destek	4	1-5	0.715	3.109	0.854	-0.136	-0.282

Erişim Boyutu: Beş ifadeden oluşmakta olan bu boyut araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetinde erişimde süre, kolaylık ve gereksinim duyulması halinde hangi uzmanlığa gidilmesi gerektiği ile alakalıdır. Bu boyuta ait olan aritmetik ortalama 3.403 iken standart sapması 0.891 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra boyutun güvenilirlik derecesini ölçen Cronbach Alfa değeri ise 0.772'lik sonuç ile güvenilir bulunmuştur.

Ayrımcılık ve Eşitsizlik Boyutu: 6 ifadeden oluşan bu boyut katılımcıların sağlık hizmeti alırken uluslararası öğrenci olmaları nedeniyle herhangi bir ayrımcılık ve eşitsizlik ile karşılaşmış olduklarını ortaya koymaktadır. Bu boyut için aritmetik ortalama 2.689 ve standart sapması ise 0.945 olarak bulunmuştur. Boyutun güvenilirlik derecesi (Cronbach Alfa) 0.837 ile oldukça güvenilir bulunmuştur.

İletişim Boyutu: Bu boyut toplamda 4 ifadeyi içermektedir. Araştırmada yer alan katılımcıların sağlık hizmeti alırken kendilerini ifade ederken dil problemi ile karşılaşmış olduklarını ortaya koymaktadır. Bu boyuta ait olan aritmetik ortalama 2.690 ve standart sapma değeri 1.005 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik derecesi (Cronbach Alfa) 0.777 ile güvenilir bulunmuştur.

Yakın Çevre Sosyal Destek Boyutu: Bu boyut 4 ifadeyi içermektedir. Bu ifadeler katılımcıların sağlık hizmetine erişimde yakın çevresinden sosyal destek alma noktasında fikirlerini içermektedir. Bu boyuta ait olan aritmetik ortalama 3.513 iken standart sapma ise 0.925 olarak bulunmuştur. Boyuta ait olan güvenilirlik derecesi (Cronbach Alfa) 0.757 ile güvenilir olarak ölçülmüştür.

Anlaşılabilirlik Boyutu: Bu boyut üç ifadeyi kapsamaktadır. Bu ifadeler katılımcının kendini ifade etme noktasında bir sorun yaşamaması karşıda yer alan sağlık çalışanının bunu anlamada bir sıkıntı çekmediğini ortaya koymaktadır. Bu boyutun aritmetik ortalaması 3.317 ve standart sapması 0.869 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik derecesi (Cronbach Alfa) 0.577 ile düşük derecede güvenilir bulunmuştur.

Uzak Çevre Sosyal Destek Boyutu: Son boyut 4 ifadeyi kapsamaktadır. Katılımcıların sağlık hizmeti kullanımında uzak çevre (öğretmen, hekim ve hemşire) bakımından sosyal destek alıp almadığıyla ilgili görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu boyutun aritmetik ortalaması 3.109 ve standart sapması ise 0.854 olarak bulunmuştur. Boyutun güvenilirlik derecesi (Cronbach Alfa) 0.715 ile güvenilirdir.

Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmeti Tecrübelerinin Değerlendirilmesine Yönelik Ankete Ait Boyutların Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırmaları

Uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerinin değerlendirilmesine yönelik boyutların demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 14. Erişim Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırması

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Test Değerleri
Cinsiyet				
Kadın	76	3.467	0.864	t=0.428
Erkek	157	3.368	0.905	p=0.794
Yaş (Yıl)				
24 yaş ve altı	164	3.348	0.874	t=-2.084
25 yaş ve üzeri	61	3.626	0.929	p= 0.038
Eğitim Durumu				
Ön Lisans ve Lisans	184	3.370	0.881	t= -1.027
Lisansüstü	49	3.517	0.929	p= 0.305
Ülkesi*				
Düşük gelir düzeyinde ülke grubu	106	3.343	0.926	F=2.205 p= 0.113

*Katılımcıların mensubu olduğu ülkeler; "Dünya Bankası Atlas Yöntemi" kullanılarak yapılan ekonomik sınıflandırma kapsamında ele alınmıştır <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>.

Alt-Orta gelir düzeyinde ülke grubu	39	3.405	0.782	
Üst-Orta ve Yüksek gelir düzeyinde ülke grubu	65	3.636	0.901	
Çalışma Alanı				
Sağlık Bilimleri	41	3.681	0.679	F=1.494 p=0.227
Fen Bilimleri	64	3.371	0.904	
Sosyal Bilimler	89	3.484	0.974	

Tablo 14’te uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerine yönelik anketin erişim boyutunun demografik değişkenler ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular yer almaktadır. Erişim boyutunun puanları katılımcıların cinsiyetleri ($t=0.428$, $p=0.794$), eğitim durumlarına ($t= -1.027$, $p= 0.305$), uyruklarına ($F=2.205$, $p= 0.113$) ve çalışma alanlarına ($F=1.494$, $p= 0.227$) göre karşılaştırılması halinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Erişim boyutunun katılımcıların yaşlarına göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=-2.084$, $p= 0.038$). Aradaki farkın 25 yaş ve üzeri olan kişilerin 24 yaş ve altı olan kişilere göre daha yüksek puan almasından dolayı olduğu görülmektedir. Bundan ötürü 24 yaş ve altı olan kişilerin 25 yaş ve üzeri olan kişilere göre sağlık hizmetine erişimde sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Tablo 15. Ayrımcılık ve Eşitsizlik Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırması

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Test Değerleri
Cinsiyet				
Kadın	76	2.642	0.946	$t=0.710$ $p=-0.372$
Erkek	157	2.690	0.925	
Yaş (Yıl)				
24 yaş ve altı	164	2.633	0.924	$t=-1.006$ $p=0.316$
25 yaş ve üzeri	61	2.775	0.998	
Eğitim Durumu				

N. Yılmaz-R. Fettahoğlu-O. M. Mackenzie Uluslararası Öğrencilerin...

Ön Lisans ve Lisans	184	2.671	0.941	t= -0.113 p=0.910
Lisansüstü	49	2.688	0.897	
Ülkesi				
Düşük gelir düzeyinde ülke grubu	106	2.635	0.901	F=2.135 p=0.121
Alt-Orta gelir düzeyinde ülke grubu	39	2.901	0.999	
Üst-Orta ve Yüksek gelir düzeyinde ülke grubu	65	2.511	0.954	
Çalışma Alanı				
Sağlık Bilimleri	41	2.243	0.800	F=5.145 p=0.007
Fen Bilimleri	64	2.842	0.965	
Sosyal Bilimler	89	2.663	0.981	

Tablo 15'te uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerine yönelik anketin ayrımcılık ve eşitsizlik boyutunun demografik değişkenler ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular yer almaktadır. Ayrımcılık ve eşitsizlik boyutunun puanları katılımcıların cinsiyetlerine ($t= 0.710, p= -0.372$), yaşlarına ($t=-1.006, p= 0.316$), eğitim durumlarına ($t= -0.113, p=0.910$) ve uyruklarına ($F=2.135, p=0.121$) göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Ayrımcılık ve eşitsizlik boyutunun katılımcıların çalışma alanlarına göre karşılaştırılması yapıldığında ise, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=5.145, p=0.007$). Aradaki farkın kaynağının Sağlık Bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin puanlarının Fen Bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 16. İletişim Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırması

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Test Değerleri
Cinsiyet				
Kadın	76	3.370	0.881	t=0.719

Erkek	157	3.517	0.929	p=0.361
Yaş (Yıl)				
24 yaş ve altı	164	2.644	0.988	t= -0.752 p=0.453
25 yaş ve üzeri	61	2.757	1.045	
Eğitim Durumu				
Ön Lisans ve Lisans	184	2.683	0.989	t= 0.353 p=0.725
Lisansüstü	49	2.627	1.010	
Ülkesi				
Düşük gelir düzeyinde ülke grubu	106	2.685	1.066	F=3.680 p=0.027
Alt-Orta gelir düzeyinde ülke grubu	39	3.001	0.949	
Üst-Orta ve Yüksek gelir düzeyinde ülke grubu	65	2.452	0.922	
Çalışma Alanı				
Sağlık Bilimleri	41	2.396	1.120	F=4.515 p=0.012
Fen Bilimleri	64	2.953	0.908	
Sosyal Bilimler	89	2.565	1.019	

Tablo 16’da uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerinin değerlendirilmesine yönelik anketin iletişim boyutunun demografik değişkenler ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular yer almaktadır. İletişim boyutunun puanları katılımcıların cinsiyetlerine (t=0.719, p=0.361), yaşlarına (t= -0.752, p=0.453) ve eğitim durumlarına (t= 0.353, p=0.725) göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

İletişim boyutunun katılımcıların uyruklarına göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (F=3.680, p=0.027). Aradaki anlamlı farkın orta düzey gelir grubuna ait katılımcıların puanlarının, yüksek gelir grubuna ait katılımcıların puanlarından yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

İletişim boyutunun katılımcıların çalışma alanlarına göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=4.515,

p=0.012). Aradaki farkın kaynağının Sağlık Bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin puanlarının Fen Bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 17. Yakın Çevre Sosyal Destek Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırması

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Test Değerleri
Cinsiyet				
Kadın	76	2.705	1.019	t=2.221 p=0.027
Erkek	157	2.655	0.981	
Yaş (Yıl)				
24 yaş ve altı	164	3.514	0.928	t= -0.867 p=0.387
25 yaş ve üzeri	61	3.632	0.850	
Eğitim Durumu				
Ön Lisans ve Lisans	184	3.504	0.913	t= -0.314 p=0.754
Lisansüstü	49	3.550	0.936	
Ülkesi				
Düşük gelir düzeyinde ülke grubu	106	3.493	0.996	F=0.503 p=0.605
Alt-Orta gelir düzeyinde ülke grubu	39	3.533	0.794	
Üst-Orta ve Yüksek gelir düzeyinde ülke grubu	65	3.636	0.818	
Çalışma Alanı				
Sağlık Bilimleri	41	3.628	0.960	F=0.342 p=0.711
Fen Bilimleri	64	3.491	0.897	
Sosyal Bilimler	89	3.588	0.877	

Tablo 17’de uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerinin değerlendirilmesine yönelik anketin yakın çevre sosyal destek boyutunun demografik değişkenler ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular yer almaktadır. Yakın çevre sosyal destek erişim boyutunun puanları katılımcıların yaşlarına (t= -0.867, p=0.387), eğitim durumlarına (t= -0.314, p=0.754), uyruklarına (F=0.503, p=0.605) ve çalışma alanlarına (F=0.342, p=0.711) göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

Yakın çevre sosyal destek boyutunun katılımcıların cinsiyetlerine göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (t=2.221, p=0.027). Aradaki farkın kadınların erkeklere göre daha yüksek puan alması nedeniyle olduğu görülmektedir. Bundan dolayı kadınların

erkeklere göre sağlık hizmetine erişimde yakın çevreden sosyal destek alma ihtiyacının olduğu söylenebilir.

Tablo 18. Anlaşılrlık Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırması

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Test Değerleri
Cinsiyet				
Kadın	76	3.371	0.943	t=0.641
Erkek	157	3.294	0.812	p=0.522
Yaş (Yıl)				
24 yaş ve altı	164	3.282	0.876	t= -1.872
25 yaş ve üzeri	61	3.520	0.760	p=0.062
Eğitim Durumu				
Ön Lisans ve Lisans	184	3.284	0.876	t= -1.207
Lisansüstü	49	3.450	0.772	p= 0.229
Ülkesi				
Düşük gelir düzeyinde ülke grubu	106	3.268	0.909	F= 0.508 p= 0.603
Alt-Orta gelir düzeyinde ülke grubu	39	3.417	0.748	
Üst-Orta ve Yüksek gelir düzeyinde ülke grubu	65	3.365	0.882	
Çalışma Alanı				
Sağlık Bilimleri	41	3.506	0.988	F= 0.681 p= 0.507
Fen Bilimleri	64	3.354	0.706	
Sosyal Bilimler	89	3.317	0.909	

Tablo 18’de uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerinin değerlendirilmesine yönelik anketin anlaşılrlık boyutunun demografik değişkenler ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular yer almaktadır. Anlaşılrlık boyutunun puanları katılımcıların cinsiyetlerine (t=0.641, p=0.522), yaşlarına (t= -1.872, p=0.062), eğitim durumlarına (t= -1.207, p= 0.229), uyruklarına (F= 0.508, p= 0.603) ve çalışma alanlarına (F= 0.681, p= 0.507) göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 19. Uzak Çevre Sosyal Destek Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırması

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Test Değerleri
Cinsiyet				
Kadın	76	3.251	0.708	t=1.937

N. Yılmaz-R. Fettahoğlu-O. M. Mackenzie Uluslararası Öğrencilerin...

Erkek	157	3.024	0.891	p=0.054
Yaş (Yıl)				
24 yaş ve altı	164	3.064	0.861	t= -1.568
25 yaş ve üzeri	61	3.262	0.789	p=0.118
Eğitim Durumu				
Ön Lisans ve Lisans	184	3.050	0.854	t= -1.700
Lisansüstü	49	3.279	0.772	p= 0.091
Ülkesi				
Düşük gelir düzeyinde ülke grubu	106	3.058	0.840	F=0.707 p=0.494
Alt-Orta gelir düzeyinde ülke grubu	39	3.223	0.724	
Üst-Orta ve Yüksek gelir düzeyinde ülke grubu	65	3.175	0.911	
Çalışma Alanı				
Sağlık Bilimleri	41	3.158	0.738	F=0.018 p=0.982
Fen Bilimleri	64	3.140	0.905	
Sosyal Bilimler	89	3.128	0.851	

Tablo 19’da uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerinin değerlendirilmesine yönelik anketin uzak çevre sosyal destek boyutunun demografik değişkenler ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular yer almaktadır. Uzak çevre sosyal destek erişim boyutunun puanları katılımcıların cinsiyetlerine ($t=1.937$, $p=0.054$), yaşlarına ($t= -1.568$, $p=0.118$), eğitim durumlarına ($p=0.091$, $t=-1.700$), uyruklarına ($F=0.707$, $p=0.494$) ve çalışma alanlarına ($F=0.018$, $p=0.982$) göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 20. Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmeti Tecrübeleri ile Türkiye’deki Yaşam Şartlarını Kendi Ülkelerine Göre Kıyaslama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Boyutlar		Yaşam Şartları Kıyaslaması
Sağlık Hizmeti Tecrübesi	1. Erişim Boyutu	$r=0.236$, $p=0.000$
	2. Ayrımcılık ve Eşitsizlik Boyutu	$r=-0.136$, $p=0.045$
	3. İletişim Boyutu	$r=-0.101$, $p=0.138$
	4. Yakın Çevre Sosyal Destek Boyutu	$r=0.187$, $p=0.006$
	5. Anlaşılabilirlik Boyutu	$r=0.125$, $p=0.066$
	6. Uzak Çevre Sosyal Destek Boyutu	$r=0.133$, $p=0.051$

Uluslararası öğrencilerin sağlık hizmeti tecrübelerine dair boyutları ile ülkelerindeki yaşam şartlarının Türkiye ile kıyaslanması arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi Tablo 20’de görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında “yaşam şartları kıyaslaması” ile sağlık hizmeti kullanımı anketinde yer alan “erişim” ve “yakın çevre sosyal destek” boyutları arasında pozitif; “ayrımcılık ve eşitsizlik” boyutu arasında ise negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin, Türkiye’deki yaşam şartlarını kendi ülkelerine göre daha iyi gördükçe sağlık hizmetlerine erişim ve yakın çevreden sosyal destek görme konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları ve ayrımcılık ve eşitsizlik olduğuna dair algılarının da düşme eğiliminde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada; uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişim, sağlık hizmeti alımında deneyimledikleri ayrımcılık ve eşitsizlik, iletişim, yakın ve uzak çevrelerinden aldıkları sosyal destek ve sağlık hizmeti kullanımında anlaşılabilirlik kapsamında sağlık hizmetleri kullanım deneyimleri değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca; uluslararası öğrencilerin uyruklarına, çalışma alanlarına, eğitim durumlarına ve yaş, cinsiyet, medeni durum gibi sosyo demografik özellikleri tespit edilmiştir. Türkiye’yi tercih etme nedenleri, Türkiye’de bulunma süreleri ve eğitim süreçleri, yararlandıkları eğitim programı, sağlık hizmeti kullanım sıklıkları ile en fazla tercih edilen sağlık kuruluşları gibi konular da çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Çalışma kapsamında ele alınan öğrencilerin çoğunluğu erkeklerden oluşmakta iken, yine çoğunlukla 24 yaş ve altında bir grupta yer aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin uyrukları ülke gelir düzeylerine göre gruplandırıldığında yarıya yakınının düşük gelir düzeyinde bir (Afganistan, Yemen, Uganda, Eritre, Benin ve Çad gibi) ülke grubunda yer aldığı söylenebilir. Literatürde bu konuya dair yapılan diğer çalışmalarda katılımcıların çoğunluğunun düşük gelir düzeyinde ülkelerden eğitim almak için Türkiye’ye geldikleri görülmektedir (Abdulrahim, 2020: 29; Masharipov, 2020: 70).

Öğrencilerin çalışma alanlarına göre bir değerlendirme yapılacak olursa en fazla Sosyal Bilimler alanında öğrenci bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun 2-3 yıl ile 3 yıldan daha fazla bir süre zarfında Türkiye’de buldukları ve büyük çoğunluğunun eğitim almak amacıyla geldikleri de çalışma sonucunda ulaşılan bilgiler arasındadır. Diğer ülkelerden ziyade eğitim almak amacıyla Türkiye’nin tercih edilmiş olmasının altında yatan nedenler ise; Türkiye’deki harç ücretlerinin düşük olması, Türkiye’de eğitim alınan süre boyunca verilen burs miktarlarının yüksek olması ve Türkiye ile anlaşmalı öğrenci hareketliliği programlarının güzel bir fırsat olarak görülmesidir.

Türkiye'nin kültürel özelliklerini tanıma isteği de yine eğitim amacıyla Türkiye'nin tercih edilmesinde yer alan önemli faktörler arasındadır. Uluslararası öğrenciler üzerine yapılan bir çalışmada katılımcıların önemli bir çoğunluğunun (%70.9) Türkiye'de okumayı değerli bulduğu, Türkiye'ye eğitim almak için bilinçli bir tercihle geldikleri ortaya konmuştur (Topal ve Tauscher, 2020: 324). Bir ülkenin kültürünün aktarılması ve taşınmasında “gönüllü kültür elçiliği” yapan bu öğrencilerin eğitim süreci boyunca birçok farklı güzelliği görüp, tecrübe ederek kendi ülkelerine taşınmaları ve etkileşimi artırmaları da kültürlerarası yakınlaşmada önemli bir basamak olarak görülebilir.

Türkiye uluslararası öğrenci hareketliğine destek vermek amacıyla her yıl ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilere araştırma bursu tahsis etmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin kendi ülkelerinin sağlamış olduğu burslar da öğrenci hareketliğine destek vermek amacıyla verilmektedir. Bu çalışmanın sonucunda da öğrencilerin çoğunluğunun devlet bursları kapsamında Türkiye'de eğitim aldıkları görülmüştür. Özel bursların sınırlı sayıda kaldığı da çalışma sonunda tespit edilen önemli bulgular arasında yer almaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren Ulaş ve diğerlerinin (2020: 45) çalışmasına göre katılımcıların %89.5' inin burs imkânlarından yararlanmadığı ortaya konmuştur.

Öğrencilerden Türkiye'deki yaşam şartlarıyla kendi ülkelerindeki yaşam şartlarının değerlendirilmesi istendiğinde, Türkiye'deki yaşam şartlarının kötü bir düzeyde olduğunu belirten öğrenci sayısının az olduğuna dikkat çekmek yerinde bir değerlendirme olacaktır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun düşük gelir düzeyindeki bir ülkeye mensubiyeti göz önüne alındığında, Türkiye'den ve Türkiye'deki yaşamdan memnuniyet düzeylerinin yüksek olması da beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Kendi ülkesinden ayrılıp farklı bir kültüre merhaba diyen öğrencilerin maddi desteklerden ziyade manevi anlamda da birtakım sosyal desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Sosyal destek; öğrencilerin gerek yakın arkadaş çevresinden gerekse uzak çevre olarak adlandırabilecek toplumsal çevreden maddi ve maddi olmayan desteklerini kapsamaktadır. Öyle ki ülkesinden uzakta bir kişinin en çok ihtiyaç hissettiği konular arasında olduğu söylenebilir. Çalışma sonucuna göre, araştırmanın katılımcılarının sosyal destek almaktan, yakın ve çevrelerine sosyal destek vermekten hoşlandıkları söylenebilir. Hatta öğrencilerin sosyal destek almalarının sağlığına yeniden kavuşma noktasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Ek olarak öğrencilerin sağlık hizmetlerine kolayca erişebildiği ve sağlık hizmeti alımı esnasında empatik yaklaşım sayesinde sağlık hizmetlerinden olumlu manada etkilendiğini de belirtmek gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte uluslararası öğrenciler üzerine yapılan bir çalışmada katılımcılar, sağlık hizmetine ulaşmada sorun yaşamadıklarını ve kendi okudukları üniversitenin sağlık hizmetini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir (Topal ve Tauscher, 2020: 331). Uluslararası öğrenciler üzerine yapılan bir diğer çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların %30.8'inin ücretsiz sağlık hizmetinden yararlandıkları ve sağlık hizmeti almak için %46.2'sinin özel hastaneye %53.8'inin devlet hastanesine başvurduğu görülmüştür (Usta vd., 2017: 572). Yapılan bir başka çalışmaya göre uluslararası öğrenciler; sağlık merkezine/hastaneye ulaşımdan, sağlık çalışanlarından ve sağlık hizmetleri işleyişinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir (Ghanbary, 2017: 53). Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olmak üzere uluslararası öğrenciler üzerine yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin sağlık sigortasına sahip olup olmama durumu araştırılmış ve katılımcıların %75'inin sağlık sigortası olduğu ortaya konmuştur (Masharipov, 2020: 72). Ayrıca; öğrencilerin herhangi bir ideolojik yaklaşım yahut kalıp yargılardan dolayı ayrımcılığa maruz kalmadıklarını belirten ifadeden düşük puan almaları ülkemiz adına sevindirici bir durumdur. Bu sonuçları destekler nitelikte Koyuncu ve Güneş (2020: 99)'in çalışmasına göre, uluslararası öğrencilerin çoğunluğu herhangi bir ayrımcılığa uğramadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Türkiye'deki yaşam şartlarını kendi ülkelerinin yaşam şartlarına göre daha iyi görme düzeyleri arttığında sağlık hizmeti kullanımında herhangi bir ayrımcılık ve eşitsizliğe maruz kalmadıkları söylenebilir. Yine öğrencilerin sosyal destek ve sağlık hizmetlerine erişim düzeyleri arttıkça yaşamdan memnuniyet düzeylerinin de arttığı çalışmanın önemli sonuçları arasındadır.

Uluslararası öğrencilerin ülkemizde eğitim almalarını kolaylaştırmak ve onların memnuniyet düzeylerini artırmak adına üniversitelerin yabancı öğrencilere yönelik faaliyetlerine verdikleri önemi artırmaları gerekmektedir. Yabancı öğrencilere yönelik eğitim programlarının kapsamının genişletilmesi, burs ücretlerinin iyileştirilmesi, Türkiye'de buldukları süre boyunca yaşam standartlarının yükseltilmesi ve sağlık hizmetlerine erişimde görülmesi muhtemel problemlerin ortadan kaldırılması hususunda gerekli düzenlemeler yapılabilir. Sağlık hizmeti alımında çevrelerinden aldıkları desteğin artırılması, iletişimden kaynaklı problemlerin giderilmesi, ayrımcılık ve eşitsizlik konusunda yapılan olumsuz uygulamaların ortadan kaldırılma çabaları ile hizmet alım sürecinin kolaylaşacağı söylenebilir. Öğrencilerin memnuniyet düzeyinin artırılması adına sağlık personeline yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetleri yürütülebilir. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler; kendilerini daha rahat ifade edecekler, aldıkları sağlık hizmetlerinden olumlu yönde etkilenecekler ve sağlık hizmetlerine erişimleri artmış ve hakları olan sağlık hizmetlerini en iyi şekilde almış olacaklardır. Son olarak, ülkemizde eğitim alan uluslararası öğrencilerin olumlu sağlık hizmeti tecrübesi edinebilmeleri amacıyla, her türlü

imkânın sağlanması ve desteğin verilmesi adına sağlık kurumları ve üniversitelerin ortak yönde hareket etmeleri sağlıklı bir adım sayılabilecektir.

KAYNAKÇA

- Abdulrahim, A. (2020). *Problem and challenges faced by the African students in Adana and some solutions to the problems*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
https://www.udef.org.tr/media/publication/pdf/b21_94OI6Rc.pdf#page=71
- Akinola, B. A. (2014). Health problems of international students in universities/colleges: An India perspective, *World J Public Health Sciences*, 2 (1), 6-12.
- Almurideef, R. (2016). *The challenges that international students face when integrating into higher education in The United States* [Unpublished master dissertation]. Rowan University.
- Awe, O. O. (2014). *Communication barrier during clinical placement: challenges and experiences of international nursing students*,
<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/80527/Thesis%20work.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantarero-Arévalo, L. Holstein, B.E. Andersen, A. Kaae, S. Nørredam, M. & Hansen, E.H. (2013). Inequalities in asthma treatment among children by country of birth and ancestry: a nationwide study in Denmark, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67 (11), 912-917.
<http://dx.doi.org/10.1136/jech-2012-202135>
- Constantine, M. G., Anderson, G. M., Berkel, L. A., Caldwell, L. D. and Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 57–66. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.57>
- Constantine, M. G., Okazaki, S. and Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 230–241. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.3.230>
- Czapka, E.A., Sagbakken, M. (2016). “Where to find those doctors?” A qualitative study on barriers and facilitators in access to and utilization of

- health care services by Polish migrants in Norway. *BMC Health Serv Res* 16, 460. <https://doi.org/10.1186/s12913-016-1715-9>
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2009). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği), *Journal of Azerbaijani Studies*, 11, 223-239.
- Erdem, R. ve Pirinççi, E. (2003). Sağlık hizmetlerinde kullanım ve kullanımı etkileyen faktörler, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 20(1), 39-46.
- Ghanbary, R. (2017). *Hacettepe Üniversitesinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin profili, ihtiyaçları ve sorunları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Giacomo, M. (2009). *Foreigners studying nursing in Finland: a study about experiences from practical placements* [Yayınlanmamış lisans tezi]. Turku University.
- Gillotti, C. Thompson, T. & McNeilis, K. (2002). Communicative competence in the delivery of bad news, *Soc Sci Med*, 54(7), 1011-23. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00073-9](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00073-9)
- Gülнар, B. ve Balcı, Ş. (2010). Televizyon izleme motivasyonları ve kültürleşme: yabancı uyruklu üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 447-483.
- Yang, H. Harlow, S. Maddux, C. and Smaby, M. (2006). The impact of cross-cultural experiences on worldviews of Chinese international students, *Counseling & Values*, 51, 21-38. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2006.tb00063.x>
- Halmatov, S. (2007). *Türkiye'de eğitim görmekte olan yabancı uyruklu öğrenciler ile T.C. uyruklu öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Hayes, L. R. & Lin, H. (1994). Coming to America: developing social support systems for international students, *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 22, 7-16. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1994.tb00238.x>
- He, L. and Shi, L. (2008). ESL students' perceptions and experiences of standardized English writing tests, *Assessing Writing*, 13, 130-149. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.08.001>

- Kaplıanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma, *Journal of Accounting and Finance*, 64, 131-150. <https://doi.org/10.25095/mufad.396494>
- Kaya, S. (1995). Sağlık bakım hizmetlerinin kullanılabilirliği, *Toplum ve Hekim*, 10(66), 101-106.
- Koyuncu, A. A. ve Güneş, Ş. (2020). *Uluslararası öğrencilerin yaşam memnuniyeti: Siirt üniversitesi öğrencileri örneği*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları. https://www.udef.org.tr/media/publication/pdf/b21_94OI6Rc.pdf#page=71
- Lee, J. J. and Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381-409. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3>
- Levent, F. ve Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-117. <https://doi.org/10.15285/EBD.2013385569>
- Li, M. Z. and Stodolska, M. (2006). Transnationalism, leisure, and Chinese graduate students in the United States. *Leisure Sciences*, 28(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/01490400500332686>
- Lindkvist, P., Johansson, E. and Hylander, I. (2015). Fogging the issue of HIV-Barriers for HIV testing in a migrated population from Ethiopia and Eritrea. *BMC Public Health*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-014-1333-6>
- Mallinckrodt, B. and Leong, F. T. (1992). International graduate students, stress, and social support. *Journal of College Student Development*, 33(1), 71-78.
- Masharipov, A. (2020, Şubat 2020). *Türkiye'de öğrenim gören evli uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları. https://www.udef.org.tr/media/publication/pdf/b21_94OI6Rc.pdf#page=71
- Mazzarol, T. and Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>

- McClure, J. W. (2007). International graduates' cross-cultural adjustment: Experiences, coping strategies, and suggested programmatic responses. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/13562510701191976>
- OECD Library: *How is International Student Mobility Shaping Up?* No 14, pg 4, 01 July 2013. http://www.oecd-ilibrary.org/education/how-is-international-student-mobility-shaping-up_5k43k8r4k821-en (Erişim: 25.06.2018).
- Özkan, G. ve Güvendir, M. A. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: Kırklareli ve Trakya üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 174- 190.
- Pedersen, P. B. (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19(1), 10-58. <https://doi.org/10.1177/0011000091191002>
- Ray, M. C. and Lee, M. Y. (1989). Effects of stigmas on intergroup relationships. *Journal of Social Psychology*, 129(6), 855-857. <https://doi.org/10.1080/00224545.1989.9712094>
- Sam, D. L. (2001). Satisfaction with life among international students: An exploratory study. *Social Indicators Research*, 53(3), 315-337. <https://doi.org/10.1023/A:1007108614571>
- Sandhu, D. S. and Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychologica Reports*, 75(1), 435-448. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.1.435>
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C. and Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148-180. <https://doi.org/10.1177/1028315307299699>
- Schenker, Y., Wang, F., Selig, S. J., Ng, R. and Fernandez, A. (2007). The impact of language barriers on documentation of informed consent at a hospital with on-site interpreter services. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2), 294-299. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0359-1>
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, 60, 389-402.
- Sungur, M. A., Şahin, M., Can, G., Şahin, M. F., Duman, K., Pektaş, B., Doğan, S., Alkan, A.Ö. ve Hasan, O. (2016). Düzce Üniversitesinde

yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101-109.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics, 6th (ed.) Boston, MA.

Topal, F. ve Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-336. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.624380>

Ulaş, Ö. Baydaş, Ö. ve Demi, A. (2020). *Uluslararası öğrenci üniversite yaşamına uyum düzeyleri*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları. https://www.udef.org.tr/media/publication/pdf/b21_94OI6Rc.pdf#page=71

Usta, S. Sayın, Y. ve Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 565-577. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.233>

UNESCO. (2015). *Global flow of tertiary-level students*, Retrieved March 29, 2015. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>. (Erişim: 25.06.2018).

Yeh, C. J. and Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/0951507031000114058>

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. and Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>