

OPUS

40

OPUS ▶

*International Journal of
Society Researches*

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Cilt *Vol* 18 • Sayı *Issue* 40 • Ağustos *August* 2021 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



SAYI
40

ADAMOR

ADAMOR

OPUS ▶

Cilt Volume 18, Sayı Issue – 40

OPUS

Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sayı Issue –40 • Ağustos August 2021

Sahibi • Owner

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. şti. adına
Yusuf SUNAR

Yazı İşleri Müdürü • General Director

Abdullah Harun Bozkurt

Editörler • Editors

Prof. Dr. Şahin Kesici (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Susran Erkan Eroğlu (Osmaniye Korkutata Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli (Selçuk Üniversitesi)

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Öğr. Gör. Emre Emrullah Boğazlıyan (Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)

Alan Editörleri • Field Editors

Prof. Dr. Sait Akbaşlı (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Çelebi (Erciyes University)
Prof. Dr. Mustafa Akdağ (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Müjdat Avcı (Osmaniye Korkut Ata University)
Doç. Dr. Ergün Kara (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç. Dr. Fikret Gülaçı (Erzincan Binali Yıldırım University)
Doç. Dr. Jolanta Bieliauskaitė (European Humanities University)
Doç. Dr. Ayşegül Derman (Necmettin Erbakan University)
Doç. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Resul Öztürk (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Savaş Karagöz (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Özden Taşğın (Nevşehir HBV Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Murat (Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Iwona Florek (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow)

Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board*

- Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç),
Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz)
Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia –İtalya)
Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya),
Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan),
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Ewa Stawicka (Warsaw University of Life Science- Polonya)
H. Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye)
Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya),
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)
İbrahim Yenen (Kastamonu Üniversitesi- Türkiye)
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya)
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)
Katarzyna Łobacz (University of Szczeciń Polonya)
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)
Mehmet Merve Özyaydın (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi- Türkiye)
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)
Murat Sezik (İnönü Üniversitesi- Türkiye)
Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye)
Osman Yıldız (Hak İş Konfederasyonu- Türkiye)
Pawel Sitek (University of Finance Management in Warsaw – Polonya)
Péter Mezei (Szeged University -Macaristan),
Simona Tripa (University of Ordea -Romanya)
Süleyman Özdemir (Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi- Türkiye)
Sunhilde Cuc (University of Ordea -Romanya)
Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya),
Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye),
Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

*Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*

Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Yayın Türü

Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Elektronik Baskı

Ağustos August 2021

İletişim Correspondence

Nasuh Akar Mahallesi,

Prof. Dr. Osman Turan Sokak, No:4/2,

Çankaya/ANKARA

Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

Web: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, aylık olmak üzere yılda 12 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net ve ERIHPLUS tarafından indekslenmektedir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published four issues a year in March, June, September and December and accepts either Turkish or English studies.

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

*OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-*tei*, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net and ERIHPLUS*

İçindekiler / Contents

- 1984** *Turan Akman ERKILIÇ*
A Study on Management Philosophy in the Context of Philosophy and Basic Concepts of Management
Yönetimin Temel Kavramları ve Felsefe Bağlamında Yönetim Felsefeleri Üzerine Bir Çalışma
- 2009** *Sezgi DURGUN*
The Changing Meanings of Neighborhood in Modern Istanbul
Modern İstanbul'da Mahalle'nin Dönüşen Anlamları
- 2030** *Elçin GÜVEN*
Pandemics in the History of Medicine and Variations of Pharmaceutical Market in Turkey During the Era of the Recent Covid-19 Corona Pandemic
Tıp Tarihinde Salgın Hastalıklar ve Covid-19 Döneminde Türkiye İlaç Pazarının Değişimi
- 2056** *Özlem ÇAKMAK TOLAN – Mustafa KILIÇ*
Prediction of Marital Adjustment in the Context of Personality Traits, Relationship Beliefs and Conflict Resolution Styles (Sample of Diyarbakır)
Evlilik Uyumunun Kişilik Özellikleri, İlişkiye Dair İnançlar ve Çatışma Çözüm Stilleri Bağlamında Yordanması (Diyarbakır İli Örneği)
- 2085** *Ayşe Müge YAZGAN*
Sağlık İletişiminde Motivasyona Yönelik Bir Çaba: Öz Yeterlilik İnançının ve Kişilerin Diyete İkna Edilmesi Sürecinin Analizi
An Effort for Motivation in Health Communication: An Analysis of Self-Efficacy Beliefs and Persuasion of People to Diet
- 2116** *İsmet KAYA– Hüseyin Fazlı ERGÜL*
Öğretmenlerin Disiplini Sağlama Yaklaşımları ile Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
The Relationship Between Discipline Approaches of Teachers and Students' Perceptions on Instructional Dissent
- 2146** *Rahmi YILDIZ– Murat KANGALGİL*
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İlköğretim İkinci Kademe Beden Eğitimi ve Spor Dersi Kazanımlarının Gerçekleştirilmesine İlişkin Görüşleri
Views of Physical Education and Sports Teachers on Primary Education Second Stage Physical Education and Sports Course Achievements
- 2168** *Başak KASA AYTEN*
İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kültürel Değerler
Cultural Values in the Texts in Primary School Turkish Course Textbooks

- 2191 *Mustafa Kemal YILMAZ – İsmail Can ALBAYRAK*
Kuşakların Helal Gıda Satın Alma Niyetlerinin Planlı Davranış Teorisi Bağlamında İncelenmesi: Samsun-Köln Örneği
An Investigation of the Intentions of Generations X, Y and Z to Buy Halal Certified Foods: The Sample of Samsun-Köln
- 2221 *Evrım URAL – Ayşe Rabia BAŞARAN UÇUR*
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık ve Maddenin Halleri Konularına İlişkin Kavram Yanılgıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
An Analysis of the Relationship between Pre-service Science Teachers' Misconceptions Regarding Heat-Temperature and State of Matter
- 2258 *Ali BATTAL – Aslı ÇALIŞKAN*
Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi Alanında 2015-2019 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İncelenmesi
Investigating the Studies Conducted between 2015-2019 in the Field of Computer Assisted Mathematics Instruction
- 2288 *Elvan HAYAT – Afet SÖZEN ÖZDEN*
Genelleştirilmiş Sıralı Lojistik Regresyon Analizi ile Bireylerin Mutluluk Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi
Determination of Factors Affecting Happiness Levels of Individuals with Generalized Ordered Logistic Regression Analysis
- 2317 *Ensar YILDIZ- Hasibe ELIBOL- Merve ADA*
Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of the Views of the Parents that Preschool Children on Values Education
- 2345 *Ahmet KAYA- Banu MOÇOŞOĞLU- Halil İbrahim SEVİM*
Sağlık İnanç Modeli' ne Dayalı Olarak Öğretmenler ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının İncelenmesi
Examining Teachers' and School Administrators' Perceptions of Individual Readiness for the Epidemic Based on the Health Belief Model
- 2375 *Banu ERGÜÇ ŞAHAN – Hanifi PARLAR*
Pandemi Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler ve Çözüm Yolları
Problems Encountered by Classroom Teachers During the Pandemic Period and Solutions
- 2408 *Tolga SAKA – Tufan İNALTEKİN*
Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretime Yönelik Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Analizi (2000-2020)
Bibliometric Analysis of Academic Studies Regarding Inquiry-Based Teaching (2000- 2020)
- 2450 *Didem TETİK KÜÇÜKELÇİ*
Kişilerde Tükenmişlik ile Kişilik Özellikleri Arasında Yoga'nın Aracılık Etkisi
Yoga's Mediation Role in Relation between Personality Types and Burnout Scale

- 2480 *Asiye ATA– Melike ARSLAN*
2000-2019 Yılları Arasında Uzaktan Eğitimde Video Kullanımı Üzerine Yapılan Makalelerin İncelenmesi
A Review of Articles on Video Usage in Distance Education between 2000 and 2019
- 2500 *Engin İŞ – M. Semih SUMMAK*
Okul Müdürlerinin, Okul Temelli Denetim Yaklaşımlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
A Scale Development Study for the Assessment of School Principals' Supervisory Approaches
- 2530 *Fatma SADIK– Onur YALÇIN*
Liselerde Disiplin Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri
The Views of Teachers and Students on Disciplinary Practices in High Schools
- 2586 *Betül GÜNGÖR– Yüksel GÜNDÜZ*
Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki
The Correlation between Organizational Silence and School Culture Perceptions of Teachers
- 2615 *Elif KAYNARPUNAR – Mehmet AKMAN*
Tip 2 Diyabetli Hastaların Beslenme Alışkanlıkları, Diyet Kalitesi ve Yeme Davranışlarının Değerlendirilmesi
Determination of Nutritional Habits, Diet Quality and Eating Behaviors of Patients with Type 2 Diabetes
- 2638 *Gökçe KOCAMAN – Hüseyin KAZAN*
Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Instagram Bağımlılıkları ve Sosyal Görünüş Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship between High School Students' Instagram Addiction and Social Appearance Anxiety
- 2665 *Meryem FIRAT – Yalçın KANBAY – Mehmet UTKAN – Burcu DEMİR GÖKMEN*
Ergenlerde Yorgunluk Üzerine Etkili Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi
Examination of Effective Factors on Fatigue in Adolescents with Structural Equality Model
- 2683 *Hanefi YAZICI– Yusuf YILDIRIM*
The Reaction of US and EU to the Russian Federation's Intervention in Crimea
Rusya Federasyonu'nun Kırım'a Müdahalesine ABD ve AB'nin Tepkisi
- 2731 *Seçil ÖZDEMİR METLİOĞLU*
Kentte İnsan Hakları ve Kent Hakkı
Human Rights and Right to the City
- 2744 *Engin KOÇ*
Hindistan ve Pakistan İlişkileri: Bölgesel Rekabetin Nükleer Silahlanma Stratejilerine Etkileri
India and Pakistan Relations: The Effects of Regional Competition on Nuclear Armament Strategies
- 2775 *Halime KÖKCE*
Din ve Milliyetçik İlişkisi: Kolaylaştırıcı mı Zorlaştırıcı mı?
The Relationship between Religion and Nationalism: Is it Facilitating or Complicating?

- 2797 *Mevlüt AKÇAPA*
İngiltere'nin Nükleer Silahlanma Sürecinde ABD'nin Rolü (Soğuk Savaş Dönemi)
U.S. Role in UK's Nuclear Armament Process (The Cold War Era)
- 2821 *Şeyda KOÇAK KURT*
Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular
The Historical Adventure of Emotions and Emotions in History
- 2853 *Okay ÖZDAĞ*
Klasik Gıtarıda Sol El Serçe Parmağı ile Legato Tekniğı Üzerine Bir Değerlendirme
An Evaluation on Legato Technique with Left Hand Little Finger in Classical Guitar
- 2868 *Furkan TERZİ- Uğur Yasin ASAL*
Doğu Akdeniz'deki Gelişmelerin Kıbrıs Sorununa Yansması: Enerji Jeopolitiğinde Yeni Dönem ve Jeostratejik Dönüşüm
Reflection of the Developments in Eastern Mediterranean to Cyprus Issue: The New Era in Energy Geopolitics and the Geostrategic Transformation
- 2896 *Emre SÜRER- Gökhan GÖKTÜRK*
"Yön"ünü Arayan Sol: Kalkınmada Eklektik Deneyimleme
The Left Seeking for its Tack: The Eclectic Experience in Development
- 2924 *Emine Seda KOÇ - Meral DEVECİ*
Öğretim Programlarının Engellilik Açısından Uluslararası Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi
An International Comparative Analysis of Curricula in Terms of Disability
- 2961 *Selim YEŞİLTAS - Tolga ERDEM*
Vişegrad Grubu Üzerine Bir Analiz: Oluşumu, İşleyişi, Etkileri ve Sorunlar
An Analysis on Visegrad Group: Formation, Functioning, Effects and Problems

Editörden

Yayın hayatına başladığı 2011 yılından beri araştırmacıların toplumla ilgili bilimsel temelli ürettikleri bilgilerin daha fazla okuyucu ve araştırmacıya ulaştırılmasında bir referans noktası olma hedefini belirleyen OPUS, 2021 yılının yedinci sayısı olan 40. sayı ile bu hedefinde kararlı adımlarla ilerlemeye devam etmektedir.

Bu sayımızda da topluma dair problemleri (eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi alanlarından) disiplinler veya disiplinlerarası ele alan 35 kuramsal ve uygulamalı çalışmayla toplum araştırmalarına önemli katkılar sağladığımızı düşünmekteyiz.

OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi 2020 yılından itibaren aylık periyotta yılda 12 iki sayı olarak çıkarılmaktadır. Bunun yanı sıra belirli konuları içeren özel sayılarda yayınlayarak daha fazla araştırmacının yayınlarını okuyuculara ulaştırmak için yoğun bir çaba içerisindeyiz. Bu yoğun çaba içerisinde yazarlarımızdan gelen taleplerin en hassas şekilde karşılanması için de elimizden geleni yapmak için çabaladığımızın bilinmesini isteriz. Bu noktada dergimize çalışma gönderen ve göndermeyi düşünen değerli araştırmacıların özellikle www.opusjournal.net adresinden yapmış olduğumuz duyuruları mutlaka incelemelerini önemle rica ederiz.

Bildiğiniz üzere OPUS makale takip ve yayın süreci Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu kapsamda daha önceki yıllarda yayımlanmış makalelerde yazarlar tarafından talep edilen düzeltmeler (Kaynakça eksikliği vb.) hemen yerine getirilmekteydi. Ancak Dergipark 2018 yılından itibaren sayı yayınlandıktan sonra düzeltmeler için süreyi beş günle sınırlandırmıştır. Bu sürenin dışında düzeltme imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yayınlandıktan sonra makalesinde düzeltme talebinde bulunan yazarlarımızdan düzeltme metni talep edilmekte ve bu metinlere bu sayıdan itibaren çıkacak ilk sayılarda yer verilmektedir.

Diğer taraftan 2018 yılı içerisinde titiz ve şeffaf akademik yayıncılık ilkeleri kapsamında OPUS yayın etiği ve yayın ilkelerimizi derginin web sayfasından tüm paydaşlarımızla paylaşmıştık. OPUS yayın etiği bölümündeki etik ilkelere yönelik standartlara, yayıncı ve editörler olarak bağlı kalacağımızı belirtip diğer paydaşlarımızdan da aynı hassasiyeti beklemekteyiz. Özellikle dergimize çok değerli katkılar veren hakemlerimizden yayın değerlendirme ilkeleri konusunda biraz daha hassas olmalarını rica ediyoruz.

OPUS'un 40. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür eder, tüm yazarlarımıza; huzur, başarı ve sağlık dileriz.

Editörler

A Study on Management Philosophy in the Context of Philosophy and Basic Concepts of Management

DOI: 10.26466/opus.886009

*

Turan Akman Erkilic *

* Doç. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey

E-Mail: terkilic@anadolu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-2507-2663](https://orcid.org/0000-0002-2507-2663)

Abstract

Philosophy is the field which investigates the perspective on and attitude against life in the dimensions of logic, values, knowledge and existence. It is obvious that management, which is defined as directing and management process, involves a philosophical dimension. Main purpose of this study is to discuss the basic issues regarding management philosophy and field of philosophy in the context of organizational management. The views on management in the dimensions of ontology, epistemology and axiology; nature of the knowledge of the aforesaid dimensions and definitions of basic issues and concepts in management are investigated and discussed. The study is based on document analysis and systematic compiling pattern. It is observed in the study that organizations are at the extremes in terms of material and moral values based on idealist and materialist philosophies within the context of ontology. In the context of epistemology, management of organizations is differentiated based on true, practical, pragmatist, idealist and realistic knowledge. In the context of axiology, values are formed based on subjective, constant, unchangeable, absolute and objective, variable and factual situations. In the second sub-dimension of the study, social responsibility, quality, efficiency, effectiveness, organizational justice, ruling class, management authority and individual as basic concepts in management are examined in terms of various philosophies. According to idealism, dedication, rationalism and sense of ideal bureaucracy become prominent while control, consideration of reality and assessment prevail in realistic philosophy. According to materialism, labor, collective ownership and class struggle themes are the premises. In reference to liberalism, freedom, individual, private property, efficiency, effectiveness and quality notions are dominant. Pragmatists highlight the principles of benefit, functional work and industrial democracy. As for Postmodernism, labor entrusted to market, deregulation, total quality, liberalism, the concept of bureaucratic elitist groups versus bureaucratic cosmopolite power and the motto of anything goes are prominent. It is suggested that issues regarding management be examined in detail by qualitative and quantitative studies.

Key Words: *Philosophy of management, management of organization, management of education, ontology, epistemology.*

Yönetimin Temel Kavramları ve Felsefe Bağlamında Yönetim Felsefeleri Üzerine Bir Çalışma

*

Öz

Felsefe varlık, bilgi, değerler ve mantık boyutlarıyla yaşama karşı bir tavır alış ve bakışı irdelleyen çalışma alanıdır. Sevk ve yöneltme süreci olarak tanımlanan yönetimin felsefi bir boyutu olduğu açıktır. Araştırmanın temel amacı, örgütlerin yönetimi bağlamında felsefenin çalışma alanları ile yönetim felsefesine ilişkin temel konuları tartışmaktır. Yönetimde ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji boyutlarında hangi görüşlerin yer almakta olduğunu; boyutlara ilişkin bilgilerin nasıl olduğu ile yönetimde temel konu ve kavramların nasıl tanımlandığı araştırılmış ve tartışılmıştır. Araştırma, doküman analizine dayanarak sistematik derleme desenine dayalı bir çalışmadır. Araştırmada ontolojik bağlamda idealist ve materyalist felsefelerle ilgili olarak örgütlerin manevi ve maddi değerler açısından uçlarda olduğu görülmektedir. Epistemolojik bağlamda örgüt yönetimlerinin doğru, kullanışlı, pragmatist, idealist ve gerçekçi bilgiler göre farklı şekillenmişlerdir. Aksiyoloji bağlamında değerler; öznel, sabit, değişmez ve mutlak ya da nesnel, değişken ve olgusal durumlara göre oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci alt boyutunda felsefi açıdan yönetimde temel kavramlar olarak birey, yönetim erki, yönetici sınıf, örgütsel adalet, etkililik, verimlilik, kalite ve sosyal sorumluluk kavramları değişik felsefeler açısından irdelenmiştir. İdealizme göre adanma, akılcılık, ideal bürokrasi anlayışı öne çıkarken realist felsefede kontrol, gerçeği dikkate alma, somut durum tespitleri daha yaygındır. Materyalizme göre emek, kamusal mülkiyet, sınıf mücadelesi temaları öncüdür. Liberalizm de ise özgürlük, birey, özel mülkiyet, etkililik, verimlilik ve kalite anlayışları baskındır. Pragmatistler yarar, işlevsel çalışma, endüstriyel demokrasi ilkelerini öne çıkarmaktadırlar. Postmodernizmde ise piyasaya emanet işgücü, kuralsızlaştırma, toplam kalite, liberalleşme, bürokratik elit gruba karşıtlık ve bürokrasinin kozmopolit bir güç oluşu anlayışı ile her şey gider bilgisi öne çıkmaktadır. Çalışma sonunda yönetime ilişkin konuların nicel ve nitel araştırmalarla daha detaylı incelenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim felsefesi, örgüt yönetimi, eğitim yönetimi, ontoloji, epistemoloji.

Introduction

Philosophy is a field of study which has its own questions and answers as well as results adapted to various areas. On one hand, Philosophy has specific fields of study such as ontology, epistemology and ethics; on the other hand, various social institutions or disciplines such as law, education, religion and politics have sub-disciplines which can be studied based on philosophy (Cevizci, 2011; Yazıcı, 2017). However, while the subject of political philosophy is widely addressed in terms of social management, the subject of management philosophy is little discussed. As a matter of fact, the field is extremely limited with a few studies such as Keskin (2012) and Küçükali (2015).

Philosophy is a concept which can be defined in terms of various aspects. In a broad sense, it is an attitude to and perspective on life in relation to daily life (Sönmez, 2016). Philosophy is also a systematic of thinking, principle, methods and strategies. At the same time, it is the creation of a whole of ideas, principles, methods and strategies; as well as perspective and thought formation through logic (Topdemir, 2010). All definitions imply that all social life; either conscious or unconscious, direct or indirect, individuals or institutions, is intertwined with philosophy. Therefore, every subject as well as every event or organization interacts with philosophy in one way or another. Considering this, it is obvious that it is a must to analyze and review the issue of the management philosophy of organizations.

Overall, the studies and discussions on the management philosophy in Turkey are considerably limited. In fact, it is asserted that the philosophical dimension of management remains an "unknown area" in the Johari window due to its demanding and theoretical nature (Keskin, 2012, p.19). Considering the studies on Management Philosophy in Turkish literature, it is observed that it is limited to the studies which have been co-edited by Küçükali (2015) and Keskin (2012) and Tsoukas and Chia (2013). Furthermore, it is also seen that management philosophy is not covered enough in both general management and educational management works. This is a clear indication of the need to increase the number of researches on management philosophy.

It is possible to make the following summary, inferences and determinations considering common philosophies in general in order to examine the subject of management philosophy. **Idealism** means commitment to an ideal, opposition to materialism, and transference of idea. Idealism is also used as the opposite of realism, materialism and naturalism as it asserts that existence exists independently of thought (Cevizci, 2017). In a sense, idealism can be interpreted as a philosophy which is the opposite of materialist understanding. Idealism argues that the main purpose of human being as a spiritual object is to represent and demonstrate his nature suggesting that absolute truth is spiritual rather than physical (Çüçen, 2012). At this point, it can be discussed that an important problem area is whether or not ideal management exists.

Realism means factuality (gerçekçilik) in Turkish. It is the philosophy arguing that outside world exists independently of our knowledge and senses (Yıldırım, 1991). Truth is what exists in life outside of the human mind. Real knowledge exists independently of individual. Reality is the world where the observed, proven nature continues to exist in physical harmony (Wiles and Bondi, 2002). In a sense, realism is the view that advocates a reality which has "spontaneity" and is independent of subject and would continue to exist whether or not subject is present (Topdemir, 2010). In this context, the most important problem is the question of whether the ideals of management or the reality or a different understanding should be attached importance to.

Turkish equivalent of **Pragmatism** is utilitarianism and it is generally known as American philosophy. Pragmatism is the philosophy which determines the meaning or accuracy of a concept, principle or view with its practical consequences (Yıldırım, 2011). It is a functionalist approach based on Darwin and Lamarck's theory of biology. According to this approach, the criterion of truth is utility. What is useful is true (Topses, 2006). In this context, the real question is whether or not pragmatism leads to self-interest-seeking.

Existentialism is a philosophical trend which puts individual in the center and aims at liberating people against alienation. The substance of philosophy is human beings (Hilav, 2003). According to the existentialist philosophy, education should create the individual, develop freedom, identify and neutralize hidden and open sources of pressure. The purpose

should be the emancipation of the individual, not the harmonization (Tozlu, 2003; Kutluay, 2016). In a sense, existential philosophy is neither a shallow philosophy which is squeezed into rigid patterns of a doctrine nor a singular school of thought. The essence of existentialism is to understand the absurdity of life and overcome it (Aydın, 2009). In the context of existentialism, the most critical problem is the question of to what extent the existence of the individual affects the achievement of the organization's goals.

Liberalism is often used etymologically as the equivalent of "freedom". Liberalism is an ideology, tradition of politics and a movement of thought which considers freedom as the primary political value (Yayla, 2002). In this context, liberalism is a socioeconomic political approach rather than a philosophical trend. Liberal ideology is the ideology of the clergy and aristocratic class as well as the new bourgeoisie, which seeks equality in legal rights before the law (Öztekin, 2016). Liberalism is considered as a holistic economic and political philosophy based on the principles of individualism, freedom, natural order (spontaneous order), market economy, and limited state as well as liberal democracy (Çetin, 2001). Liberalism focuses on the extent to which the goods are produced fairly and how the problems which are caused by unequal distribution can be solved.

Materialism, "maddecilik" and "özdekçilik" are the Turkish equivalents for this concept. It is the world perspective which regards the essence and basis of all kinds of reality, not only objective but also spiritual and spiritual reality, as matter; and claims that matter is the unique substance (Akarsu, 2019). Materialism is the philosophical theory which advocates that nothing exists except matter and its movements and changes. On the other hand, in popular culture, materialism is also used to imply attaching more importance to material beings and physical comfort than spiritual values (Timuçin, 2007). It suggests that only matter is real, nothing exists except matter and its changes, and being is manifested in terms of matter. It adopts the understanding of existence which defends that matter is the only or fundamental component of the universe (Cevizci, 2017). The question of whether or not materialism creates effectiveness, efficiency and quality problems in organizations in practice arises as a field of discussion and problem.

Positivism, “olguculuk” is a philosophical thought which takes modern science as basis and refuses superstitions and metaphysical speculation. For positivism, understanding of science based only on the facts of the physical or material world is valid (stner, 2005). The main claim of positivism is that metaphysics has no value. Comte opposes Kant's understanding that metaphysics bears at least moral value and does not accept this notion (Arslan, 2007). Interpretivists criticize positivism particularly for their totalitarian approach.

Postmodernism is used to mean post or beyond modernism. Postmodernism is the formulation of all political and social changes, intellectual and theoretical products and cultural practices which differ from modernism either in positive or negative sense. Rather than being a major formulaic stereotypical ideology; it is a post-modern understanding of perception, production and consumption rather than a formulaic ideology (Gm, 2015). Defining is contrary to postmodernist philosophy. Once defined, it becomes part of what is already accepted. For this reason, it describes the existing period as 'postmodern situation'. It is a critical opposition rather than a complete opposition or the end of modernism. Contrary to the Marxist approach, post-modernism claims that society is shaped by modeled media not by the modes of production (Giddens, 2006). Although differences among the basic features of postmodernism are present, its basic features can be grouped under the headings of reality and accuracy, objectivity, continuous change, multi-focalism, baselessness, self, interpretivism, locality versus universality locality, social engineering, meta-narratives, pluralism and eclecticism (Aydn, 2006).

The study is important for the following reasons: In literature review process, it has been observed that the works such as books, articles and researches on the relation of management and philosophy are considerably limited. The scarcity of the management philosophy studies in the context of the national identities of the countries narrows the field of management and the perspective of related works. Therefore, it is an obligation rather than a necessity to conduct theoretical studies and research on the management philosophy in Turkey. All these observations and determinations indicate the need for a methodological and epistemological study of management philosophy.

The question of how the relationship between management and philosophy will be or what the management philosophy will be about is still ambiguous. Considering the general characteristics of philosophy and management, the following questions can be asked based on both theoretical and practical perspectives. Based on what criteria can the basic philosophies of life and management be determined? How do management and philosophy interact? How do the philosophical fields of study, that is ontology, epistemology and axiology, affect management? How can the preferences, actions and enforcement of the manager or management in management processes be interpreted in terms of different philosophies? As a matter of fact, it is not known exactly what the answers to these questions are or will be. This uncertainty can be interpreted as management philosophy, at least in Turkey, is still "barren". In this respect, the present state of management in the context of the given questions can be considered as a problem.

Purpose

Main purpose of this study is to reveal and discuss certain basic issues related to management philosophy by referring to basic philosophical fields of study.

For this purpose, answers to the following questions were sought.

- 1) What opinions are included in the philosophy of management in the dimensions of ontology, epistemology and axiology which are the main fields of philosophy and what is the existing knowledge on these dimensions?
- 2) What are the subjects and basic concepts in management philosophy and how are they defined?

Methodology

This study is designed as a systematic review based on document analysis. Systematic review methodology is a study which aims to synthesize findings, results and evaluations by examining a number of studies (Burns and Grove, 2011). Although they may include some weaknesses, review

studies carry intellectual value and offer theoretical depth in identifying general trends and making broad general inferences (Kaşık, 2015).

In this study, considering research problem, the studies on management philosophy have been gathered under two main themes as philosophy and management. English and Turkish books published after 2000 with the names of "philosophy, introduction to philosophy" were examined for the first theme. English and Turkish books published after 2000 with the names of "management" or "introduction to management" or having the related contents were included for the second theme.

In the context of data collection, the following works have been performed: The study dimensions of philosophy were determined by ten education management and management experts who graduated from at least a graduate program with thesis in order to determine basic concepts in management and how questions addressing consideration of the mentioned concepts are answered in the selected works with related key words. The determined topics are synthesized in accordance with the classical review methodology.

The topics-dimensions-themes selected for the study were determined by the researcher based on field research. The selected concepts and topics were presented to the opinions of the experts who are graduates with thesis in the related fields and work on business management, philosophy, educational philosophy and educational management, and the questions and study subjects were finalized. Subject areas created in the light of the data obtained were discussed based on the distinction of "agreement" and "disagreement" and necessary arrangements were made. For the reliability calculation of the study, the reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) as $\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$ was used. As a result of the calculation, the reliability of the study was calculated as 82%. A reliability calculation above 70% is considered reliable for the study (Miles and Huberman, 1994). The study dimensions and the questions which have been answered are given in Table 1 below.

Table 1. Creating a Design and Detailing the Study Question

Components of the Question	Definition-explanation –question
The study fields of Management- Philosophy	What are the study fields of philosophy? What are the views on management in terms of the study fields of philosophy
Basic concepts in Management	Which concepts are basic in management? How are the basic concepts defined? How are the basic concepts considered in the context of different philosophies?
Results and Interpretation	Results based on the views

Findings and Interpretation

The first sub-aim of the study is formulated as what views on the philosophy of management are included in ontology, epistemology and axiology which are the basic study fields of philosophy and what the quality of information about the dimensions is. Findings regarding this dimension are given and interpreted below.

In general, answers to the following questions are sought in ontology. For example, the answers are sought to the questions of whether or not being exists, the universe is in a smart order, events occur in a predetermined order (Yazıcı, 2017).

The existence of organization and management is questioned in the context of ontology. At this point, what is accepted as "arche" is a very "critical" question. For example, in this dimension, the question of "what is the organization's existence based on?" can be asked. If the existence of the organization is based on 'material' elements, it is possible that 'materialist' perceptions and understandings will prevail in the organization. However, if the existence in the organization is based on 'spiritual' elements, organizational tendencies will incline to idealist philosophy. Apart from these two extremes, if organizational perception or acceptance is processed in the form of a synthesis of material and spiritual elements; organizational pragmatism may prevail. In a sense, in the context of the first substance, there is a distribution where two different philosophies are at the extremes. The philosophies based on the "arche" and the distribution of philosophies which can be guided by the management are given below in Figure 1.

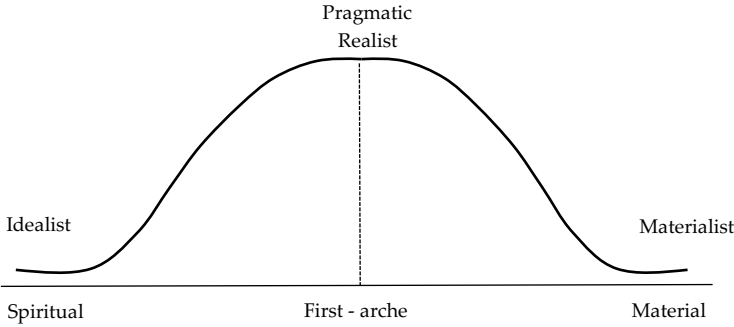


Figure 1. Philosophies and organizational management in the context of arche

Figure 1 can be interpreted as follows. The general acceptance is that pragmatism is not a 'doctrinal' school of thought considering its essence and practices (Ekkjaer and Simpson, 2013). For this reason, it is assumed that the more the management approach focuses on practice and reality, the more its applications can be concrete and realistic. Furthermore, it can be said that the more the management approach is based on idea, the more subjective it is; the more it is based on commodities, the more materialistic it can be. However, the more management takes the reality into account, namely the concrete situation, the more realistic and situationalist it is likely to be. In essence, it is clear that organizations are at the extremes in terms of moral and material values, depending on idealist and materialist philosophies in an ontological context. It can be said that organizations are dispersed within this range of perspectives according to their functions and positions. For example, traditionalism is dominant in religious institutions and conservative structures. On the other hand, it can be said that a materialist culture is dominant in marketist societies.

In the context of **epistemology**, that is **philosophy of knowledge**, methods of knowledge acquisition and the information sources of organization and management are discussed. In this context, the possibility of knowledge, the source and criteria of knowledge, the scope of knowledge, its limits and standards are questioned (Arslan, 2017). Philosophy in the context of epistemology guides on the issues of which knowledge is more useful, practical and preferable in management. Management enables knowledge to be used at work. This implies the existence of an

interactional relationship between epistemology and management. It is the purpose of epistemology to find answers, based on a certain context and perspective, to questions like "what is the source of knowledge for management? how does management obtain knowledge?"

Epistemological gains are, in a sense, the mind of organization and management. Since all management processes are decision-making processes at their core, knowledge itself and the acquisition and use of knowledge is of "critical" value. Metaphysics, ethical philosophy of science requires the establishment of correct knowledge, clarification of concepts specific to each field. Moreover, it is a relationship between logic and epistemology to deliver solutions to problems. In this case, correct reasoning and use is, in a sense, the introduction of the epistemology dimension of philosophy (Cevizci, 2017).

Considering general philosophies in the epistemological context, as can be seen in Figure 2, a series of processes regarding the acquisition and acceptance of knowledge are discussed.

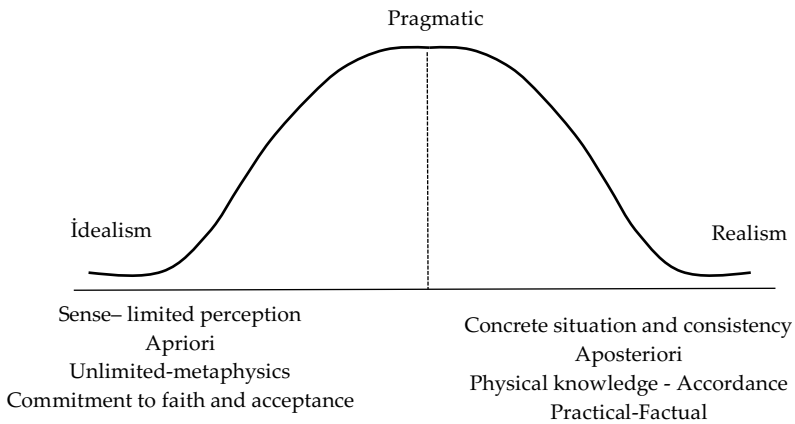


Figure 2. Philosophies and organizational management in the context of knowledge acquisition

Figure 2 shows that according to pragmatism, "correct" knowledge is based only on the truths proved in practice and the "fact-driven" approach is absolutized. On the other hand, meta-physics and idealism express that the truth is only in the human mind and argue that knowledge cannot be

limited to senses and perceptions (Yazıcı, 2017). Likewise, correct knowledge and knowledge which is compatible with reality, that is, the theory of correspondence, is based on realist philosophy. Defining correct knowledge based on not an outside phenomenon but being in conformity with another design in the mind, that is, consistency, mostly indicates idealist philosophy in general and rationalism in particular (Kale, 2009; Sönmez, 2010). In the epistemological context, it can be suggested that organizational managements are formed differently according to correct, useful, pragmatist, idealistic and realistic information. As a matter of fact, it can be claimed that if organizations are based on effectiveness and efficiency; they are quite likely to become liberal; if the focus is on the employees, the possibility of being progressive and pragmatist increases.

In the context of **axiology**, which is **philosophy of values**, the following topics are topics: What are the sources of values for organization and management; whether or not the values have changed and what the correct values are. The answers to many questions including the source and criteria of good, right and beautiful, whether or not ethical, aesthetic and social politics have been changing, is the subject of axiology (Çilingir, 2014). Axiology is significantly concerned with moral understanding in everyday life. This is because, while knowledge is 'factual', moral values and perceptions are related to 'fact-value problem' and they are value-based knowledge; therefore moral values and perceptions are very controversial. In this context, it can be stated that decisions, perceptions, sanctions and practices are very critical for management in axiology dimension. Formation of axiological qualities with different philosophies is given in figure 3.

Examining Figure 3, the following considerations can be included. Values in the context of axiology are formed according to subjective, fixed, unchangeable and absolute or objective, variable and factual situations. Values sometimes address a rather idealistic perception which is subjective, fixed, unchangeable and absolute. On the other hand, as values are defined objective, variable and factual, based on certain organizations and eras, they demonstrate a transition to a progressive and materialist perception. In the context of organization and management, it is a necessity for realist and pragmatic values to be prevalent for effectiveness and efficiency of institution.

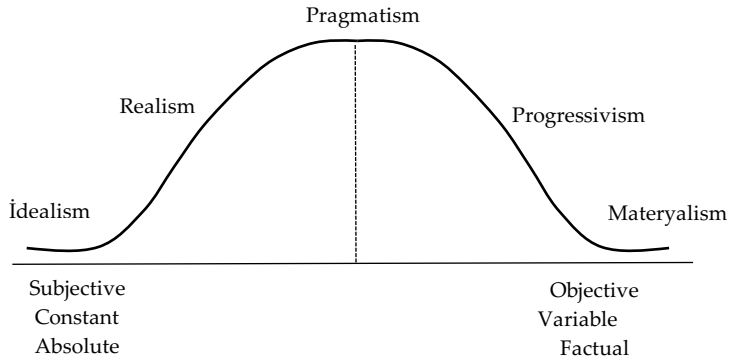


Figure 3. Interaction between axiology and philosophies

What can be the basic concepts of management philosophy?

The second aim of the study is the question of what the subject and basic concepts in management philosophy and how different philosophies' views on these concepts are. Management is generally defined as the process of directing and managing of the work according to the objectives. Based on this definition, if management is examined philosophically, the concepts of direction and orientation and administration should be taken as a basis. Therefore, basic concepts can be listed as **individual (worker - member - employee), management power - sovereignty, exercise of power, bureaucracy - ruling class, organizational justice, effectiveness - efficiency, quality and social responsibility.**

Individual (worker - member - labor - employee): Employee is a crucial component in terms of production process and management. Considering the production and management processes together, it is observed that human being is the only social, psychological and biological entity of the production process as the "labor" factor. In this respect, human being can be defined as the critical element of organizations and organizational management. Particularly, as machinery, means of production and technology have become similar, organizations have also resembled one another; as a consequence of this, human resources have gradually become

a specialty which differentiates organizations from others (Selamoğlu, 1998). In this context, the position of human or labor in the organization has also been evaluated differently by various philosophical approaches. How to interpret labor in the context of idealist philosophy is, in a sense, related to the type of idealism, in other words, the ideal of organization. However, according to functionalists which can be considered as the reflection of idealist and realist philosophies in sociology, "labor" is viewed as "human capital" which should perform its function. Liberalism has made the most effective explanation for the notion of individual; in addition to the determination of natural relations, individual is an empirically, rationally, morally and politically superior entity (Kocaoğlu and Altundal, 2017). Thus, individual should be creative, self-confident, productive and visionary. It is clear that pragmatists envision a productive labor based on knowledge and action dynamics within the theory-practice integrity (Ekljear and Simpson, 2013). According to the materialist approach, 'labor' is the highest value and exploited through surplus value in the capitalist system (Aren, 2018). Postmodern approach, on the other hand, is a cultural phenomenon that adopts the principle of reinterpreting modernism as an alternative historical explanation model which interprets the global victory of capitalism (Gül, 2016). As a result, postmodernism adopts a classical capitalist approach to labor. In addition, the deregulated and cheap labor which works in inconvenient conditions has emerged with the introduction of unipolar world. In this context, the summary of the discussions is given below in Table 2 with the heading of "individual (worker – member-labor-employee) and philosophies."

Table 2. Individual (worker –member-labor-employee) and Philosophies

	Production factor	Valuableness	Political economy
Pragmatism	Labor is critical Tendency to put labor in the center	Social component of production Functional operation	Productive labor with its knowledge and actions
Liberalism	A production factor Productive, effective and efficient	Shareholding and value based on market	Only a production factor; No political value attachment
Materialism	Forces of production	Working class– Socio-political leadership	Leadership for socialist revolution – pioneer class
Postmodernism	Cheap labor in difficult conditions which is entrusted to market	Loss of prestige and power Educated and qualified labor	Global production based on automation – deregulation

Management power – sovereignty, exercise of power: Power is defined as the exercise of management power in the management process or as an option for whom exercises sovereignty and how. At this point, certain characteristics distinguish government from management and science from politics. The sovereignty of the state is expressed to be absolute, indivisible, unlimited and non-assignable (Cevizci, 2011). However, corporate management differs from state government due to the fact that the management is not in the name of the whole "nation-people" and the sovereignty is limited. Therefore, the essential question of whom manages the organization; based on what and why, arises as well as the question of whom exercises the decision-making sovereignty. It is a social, economic and politically grounded philosophical problem to determine whether the exercise of power in the organization is based on tradition, reason, material-financial power or ownership of means of production. For example, according to the dialectical materialist philosophy; sovereignty in organizations is formed by ownership of means of production. Sovereignty in the socialist political system, at least theoretically, should be assigned to the working class. According to the liberal philosophy, sovereignty should be turned to entrepreneurs and owners of capital for the market economy to function (Kışlalı, 2016). On the other hand, materialists, especially according to the dialectical materialist theory, claims that bourgeoisie derives his management power from ownership of the means of production (Husson, 2013). However, it should be noted that most philosophies do not express a direct opinion in this context, and that the opinion to be passed will be controversial. In this context, the summary of the discussions is given below in Table 3 with the heading of "management power – sovereignty, exercise of power and philosophies".

Table 3. Management Power– Sovereignty, Exercise of Power and Philosophies

	Valuableness	Political economy
Pragmatism	Shared, share from production and profit	Participation in management, industrial democracy
Liberalism	Close to sharing, economical individualism	Capital must rule, economical freedom, private
Materialism	Working class sovereignty	Means of production owned by public
Postmodernism	Smaller communities, alienation	Total quality– new capitalist relationships

Bureaucracy - the ruling class: Although bureaucracy is a concept related to the state government, it is used to address groups of elite and white-collar people who manage and have relative administrative power in all institutions. The question to be answered in the context of management philosophy is what the authority, power and enforcement instruments of the bureaucratic class are. What role this class should play in the organization considering its power; what its function should be is a philosophical problem area with a set of social, political and administrative implications. Three different opinions can be included about what the position of the bureaucracy as a class or social stratum is compared to the 'working class'. "Materialist" and "liberalist" philosophies oppose each other. . On the other hand, bureaucracy appears as a management approach, apart from being a social layer, with the style by Max Weber. The system emphasizes hierarchy of authority, functional specialization, registration and filing, directed competence, rationalism in management, competence and rule-based management (Kaya, 1993). Bureaucracy is also known as large organizational formations where the rules are quite specific and appropriate behaviors are essential (Başaran, 2000).

In the context of the bureaucracy and the ruling class, the philosophical problem is the question of who dominates or manages the organization as well as how and why. At this point, how much the bureaucrats have their share in management power as "appointed" is an important problem area. In this context, the views of realists, pragmatists, rationalists and other philosophies appear as important questions for the academic and philosophical field. Although different philosophies or approaches have different opinions on the subject, it is possible to summarize the views in general as follows. According to Karl Marx, bureaucracy is the ultimate goal of the state; it emphasizes form rather than content. Bureaucracy legitimizes the state and the ruling class (Zengin, 2014; Marks, 2014). According to the liberal point of view, bureaucracy is the dominant class in real socialism (Aktan, 1999). From the idealist point of view, the ideals which bureaucracy should be directed to is a more important question. According to the ideal bureaucracy approach, the organization can create more productive and effective organizations with division of labor, merit, objective evaluation (Bateman and Snell, 2007). In the context of functionalists and realists, bureaucracy is a reality, but it causes conflict among

groups. Bureaucracy creates organizational incompetence, rigidity and unwieldiness. However, bureaucracy is a tool for institutional control and guiding individuals to institutional objectives (Black and Porter, 2000). Bureaucracy is also a tool for organizational domination. As a more central view, it is a group of 'officers' who are assigned to perform technical work (Cevizci, 2011). Postmodern philosophy and view have a critical approach to bureaucracy for a different reason. Especially in developing countries, bureaucracy has been used as the leading force of development and as a means of sovereignty. In this respect, postmodern point of view can be regarded as the reaction to positivist understanding and it criticizes bureaucrats (Vergin, 2008). In this context, the summary of the discussions is given in Table 4 with the heading of "bureaucracy - ruling class and philosophies".

Table 4. Bureaucracy – Ruling Class and Philosophies

	Valuableness
Idealism	Ideal bureaucracy approach– objective promotion, division of labor, effective and productive organization
Realism	Tool for organizational control– Directing to common goals through rules and regulations
Pragmatism	Bureaucracy, delay in works– strictness –unwieldiness
Liberalism	A stratum which should not exist– should be minimal
Materialism	Ultimate tool for state – Legitimizing instrument – Dominant class in actually existing socialism
Postmodernism	Opposition to bureaucratic elite group– Effective and efficient service – A more cosmopolitan power

Effectiveness Efficiency Quality Social Responsibility

Effectiveness and efficiency are an important problem area for organizations. In order to better comprehend this issue, the meanings of effectiveness and efficiency can be summarized as follows. Effectiveness, in short, is the degree to which the organization achieves its goals. Efficiency is to obtain the highest possible output with the least possible input (Certo, 2000).

In terms of management philosophy, main problem is not merely about defining effectiveness and efficiency, but about how effectiveness and

efficiency are considered in the context of the organizational components. For example, 'yes' to effectiveness and efficiency, but to whom, according to what and how much effectiveness and efficiency are controversial. Considering various philosophies, they are not "opposed" to being effective and efficient directly. However, especially liberal and dialectical materialist philosophies approach the problem differently. According to liberals, an effective and efficient organization is a must. Especially with total quality management (TQM), it is the existing tendency towards social responsibility within and outside the organization with both environmental relations and participation in decisions (Tuckman, 1994). The market economy defends an effective and productive organization under all circumstances, with the perspective of "laissez faire, laissez passer" (let things alone, let them pass tn). On the other hand, for dialectical materialism and politics, socialists interpret the effective and productive organization as an exploitation of surplus value due to ownership of property (Marx, 2014).

In addition to effectiveness and efficiency, another area of interest of new era organizations is social responsibility. Undoubtedly, it is important to produce. However, the positive and negative effects of the production process on the near and far environment are unquestioned. In this context, following questions are important: "How should organizations and their management approach environment? What kind of environment? What is the positive and negative impact on the social and natural environment?". The problem of how to approach environment, in whole-part conception without isolating the problem from natural environment, is actually the determination of the philosophy on which the mentioned approach is based. Pragmatism aims to provide efficiency, transformation efficiency, especially through the principles of experience, inquiry, habit and operation. It is essential to use knowledge for practical solutions to organization and environmental problems (Ekljeer and Simpson, 2013). From this point of view, while particularly the American version of pragmatic philosophy evolves into 'self-interested' understanding, it is a fact that pragmatists are social utilitarian in general. As a result, it is generally claimed that pragmatism is not opportunistic, but rather aims to produce knowledge for social benefit (Czarniawska, 2013). It is quite difficult to find the opinions of idealist and realist philosophies directly related to the issues of effectiveness, efficiency, quality and social responsibility.

However, it is clear that certain argumentation can be mounted based on the answer to the question of what kind of idealism and realism it should be. In this context, the summary of the discussions is given in Table 5 with the heading of "effectiveness, efficiency, quality, social responsibility and philosophies".

Table 5. Effectiveness, Efficiency, Quality, Social Responsibility and Philosophies

	Effectiveness	Quality	Social responsibility
Idealism	Habit- - transaction	Important and functionality	Solution oriented Social sharing
Realism	Effectiveness and efficiency for organizational life	Important – Sense of quality	Gain oriented attention to environmental relations
Pragmatism	Increasing surplus value	Program of bourgeoisie	Reformist movement
Liberalism	Important	Important, liberalization through total quality	New concepts and projects

Examining Table 5, functionality, solution-oriented view and social sharing become prominent in pragmatic philosophy. For liberalism, emphasis is placed on efficiency, quality and gain-oriented environmental relations. Materialism, on the other hand, interprets the production and management process as the effort of increasing the surplus value exploitation by the dominant classes. Quality and similar activities are described as the program of the bourgeoisie and social responsibility activities as reformist actions.

According to the second sub-purpose, the results can be briefly summarized as follows: According to idealism, dedication, rationalism and ideal bureaucracy are essential, while control, considering truth, and determination of concrete situations are more common in realist philosophy. Materialism interprets all management processes in terms of social class and ownership of the means of production. According to materialism, the themes of labor, public ownership and class struggle are critical. In liberalism, concepts of freedom, individual, private property, efficiency, efficiency and quality are dominant. Pragmatists suggest the principles of utility, functional work, industrial democracy. In postmodernism, on the other hand, the labor entrusted to the market, deregulation, total quality, liberalization, opposition to the bureaucratic elite and the concept of

bureaucracy as a cosmopolitan power and the motto of “anything goes” come to the forefront.

Conclusion and Discussion

Academic studies on management philosophy are considerably limited. These works, consisting of several books and articles, are undoubtedly an important beginning as they are the first. However, the quantity is only an inadequacy in terms of continuity, skepticism and explanation principles and functions of scientific research and it is a necessity to perform new studies. This study is one of them.

In the process of study preparation, it has been observed that the subject of philosophy was mostly studied in the fields of religion, politics, education and law. It is a need to adapt philosophy to other new special areas through studies on both general and special fields. For example, new expansions on management philosophy can be made by utilizing studies in such fields as politics, education, and philosophy of religion.

It is notably difficult to study management philosophy. In other words, management is not a social institution and it is rather complicated to address the relations of management and philosophy compared to religion, education and political philosophy. In addition, it is problematic to derive and interpret the views of some philosophies such as idealism and realism especially on concepts such as labor, management power, sovereignty, exercise of power, bureaucracy, ruling class, effectiveness, efficiency, quality and social responsibility. On the other hand, it is more convenient to determine the views on pragmatism, liberalism, materialism and postmodernist philosophies which are the source of today's social, economic and political debates. As a matter of fact, the questions of the existence of the management in organizations, for what, where and how they exist are as much a philosophical discussion as the scientific research of the management. Answers on the subject matter from various perspectives from liberalism to materialism are included in the study. It is clear that studying these issues will make new contributions to the world of management science.

Political philosophy is the field to which can be referred most in the study of management philosophy. Although politics and management are

different disciplines, the discipline which is most benefited by the development of management philosophy studies is politics. In a sense, if politics is social management; management is the direction and administration of organizations. In this respect, it can be said that political philosophy is the most consulted field in management philosophy studies. Gundogan in Turkey (2010). The field of management philosophy can be strengthened theoretically by domestic and foreign works based on basic philosophy references such as Gundogan(2010), Çüçen (2012), Çilingir (2014), Cevizci (2017) and Yazıcı (2017).

It is very difficult to find a direct answer to some of the questions asked in order to get answers in the management philosophy in some of the philosophies. The formation of philosophies is the result of events and phenomena specific to different social, economic and political periods. Various philosophical thoughts can be mentioned from idealism to postmodern philosophy, with very different historical stories, narratives and inferences. It is clear that the reinterpretation and improvement of the missing points must be performed as stated by Kale (2009), Black and Porter (2000), Husson (2013), Czarniawski (2013) and Gül (2016). In this respect, it is difficult to obtain a product on an ordinary experience in a field which has been less studied. More detailed studies on management philosophy are a necessity.

Studies on management philosophy will enrich the field of business management and management in general theoretically. As a matter of fact, the scarcity of philosophical studies in the field of management causes the field to be limited to only basic concepts, studies of management processes and theories. In general, it can be observed that management and business management works and studies are limited to basic concepts, management processes and management theories. In this context, studying the philosophical view and the effects of different philosophical fields on management may create intellectual wealth with the change of perspective and paradigm in the fields of general management, business management and education, health management.

Approaching the management processes and operations from a single perspective is a defect or even mistake. Considering that philosophy is a point of view and an attitude to life, it is clear that management mentality is also philosophy. In this respect, it is clear that management philosophy

will contribute to the multi-directional and holistic development of management approaches with its ontological, epistemological and axiological dimensions.

Suggestions

Management philosophy is a field which has not been studied enough yet. It is a necessity to study different fields of philosophy such as ontology, epistemology and axiology in a more detailed and specific manner in the context of management. In this context, quantitative and qualitative studies can be performed having dimensions of the study areas of philosophy and selecting target audiences as sample.

It is recommended that studies on management philosophy should be studied in a more detailed manner such as idealistic philosophy and management, materialism and management.

Views of various philosophies discussed in the study on individual (employee - member - employee), management power - use of sovereign power, bureaucracy - ruling class, organizational justice, effectiveness efficiency quality social responsibility can be studied individually Thus, it is possible to investigate the views of philosophies on the subjects in a more detailed manner and detailed information can be obtained.

Qualitative or quantitative studies with different sample groups such as employee, teacher, field experts can be performed developing various measurement tools regarding individual (employee - member - employee), management power - sovereignty use, bureaucracy - management class, organizational justice, effectiveness, efficiency, and social responsibility dimensions of different philosophies discussed in the study. It can be determined to what extent the organization and its management exhibit the characteristics specific to which philosophical fields by developing the mentioned measurement tools.

References

- Akarsu, B. (2019). *Felsefe terimleri sözlüğü*. (13. Baskı). Ankara: Kırmızı Kedi.
Aktan, C. C. (1999). Liberalizm ve sınırlı devlet. *Yeni Türkiye Dergisi*, 5(25),142-145.

- Aren, E. (2018). *100 soruda ekonomi el kitabı*. (7. Baskı). Ankara: İmge.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş*. (24. Baskı). İstanbul: BB101.
- Aydın, A. (2009). *Felsefe düşünce tarihi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Aydın, H. (2006). Eğitimde modern ve postmodern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, 60-69.
- Başaran İ. E. (2000). *Yönetim*. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Bateman, T. S. and Snell, S. A. (2007). *Management leading and collaborating in a competitive world*. (7th Edition). New York: McGraw Hill.
- Black, J.S. and Porter, L. W. (2000). *Manegement meeting new challenges*. New Jersey: Prentice Hall.
- Burns N. and Grove, S. K. (2011). *Understanding nursing research*. (5th Edition). New York: Elsevier Inc.
- Certo, S. C. (2000). *Modern management diversty quality ethics and global environment*. (8th Edition). New Jersey. Prentice Hall.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefeye giriş*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Cevizci, A. (2017). *Felsefeye giriş*. (6. Baskı). İstanbul: Say.
- Czarniawski, B. (2013). Richard Porty, kadınlar ve yeni pragmatizm. H. Tsoukas ve R. Chia (Editörler), (Çev. M. Özkan). *Felsefe ve örgüt teorisi içinde* (s.365-383) Ankara: Nobel. (Çeviri tarihi: 2013).
- Çetin, H. (2001). Liberalizmin temel ilkeleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 219-237.
- Çilingir, L. (2014). *Felsefeye giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Elis.
- Çüçen, A. K. (2012). *Felsefeye giriş*. Bursa: Sentez.
- Ekkjaer B. and Simpson, B. (2013). Pragmatizm: Yaşamış ve yaşayan bir felsefe çağdaş örgüt teorisine ne sağlayabilir? H. Tsoukas ve R. Chia (Eds.), (Çev. N.K. Gümüştas). *Felsefe ve örgüt teorisi içinde* (s.55-84) Ankara: Nobel. (Çeviri tarihi: 2013).
- Galvan, J. (2006). *Writing literature reviews: A guide for students of the behavioral sciences* (3rd Edition). Glendale: CA: Pycrczak.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity.
- Gül, E. C. (2016). Postmodern sanrı ve yabancılaşma gerçeği. *Toros Üniversitesi İİBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 75-107.
- Gümüş, S. (2015). *Modernizm postmodernizm edebiyatımızın dünü bugünü*. İstanbul: Can.
- Gündoğan, A. O. (2010). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Dem.
- Hilav, S. (2003). *100 soruda felsefe*. İstanbul: Koç Kitaplığı.

- Husson, M. (2013). *Marksist iktisat teorisi ağdaş kapitalizm ve kriz*. (Çev: O. S. Binatlı). İstanbul: Yazım Yayınları. (Çeviri tarihi: 2013).
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaşık, S. (2015). *Bilimsel Araştırma ve Makale Türleri*, <https://www.sametkasik.com.tr/bilimsel-arastirma-makale-tur-leri.html> (Erişim tarihi: 21.09.2018).
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (5. Basım). Ankara: Set.
- Keskin, U. (2012). *Yönetim felsefesi*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kışlalı, A. T. (2016). *Siyaset bilimi*. (17. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kocaoğlu, M. and Altındal, U. (2017). Siyasal liberalizmde birey imgesi eleştirel bir bakış. *Birey ve Toplum*, 7(13), 59-78.
- Kutluay, H. (2016). *Egzistansiyalizm Nedir?*, <https://www.makaleler.com/egzistansiyalizmin-ozellikleri-ve-temsilcileri> (Erişim tarihi: 21.01.2018).
- Küçükali, R. (2015) *Yönetim felsefesi*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Marks, K. (2014). *Artı-değer teorileri birinci kitap*. (Çev. Y. Findancı). Ankara: Sol Yayınları. (Çeviri tarihi: 2014).
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap*. (Çev: S. Akbaba ve A. A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi. (Çeviri tarihi: 2015).
- Öztekin, A. (2016). *Siyaset bilimine giriş*. (10. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Selamoğlu, A. (1998). *Küreselleşme sürecinde insan kaynağı*. İstanbul: Tühis Yayını.
- Sönmez, V. (2010). *Bilim felsefesi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2016). *Eğitim felsefesi*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timuçin, A. (2007). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Topdemir, H. G. (2010). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s.54.-72). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Bakanlığı Yayınları.
- Tsoukas H. and Chia, R. (2013). *Felsefesi ve örgüt teorisi*. (Çev. İ. Anıl). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tuckman, A. G. (1994). *The Yellow Brick Road: Total Quality Management and the Restructuring of Organizational Culture*.

- https://www.researchgate.net/publication/247733864_the_Yellow_Brick_Road_Total_Quality_Management_and_the_Restructuring_of_Organizational_Culture (Erişim tarihi: 10.10.2018).
- Üstüner, M. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine* içinde (s.91-117). Ankara: Ütopya.
- Vergin, N. (2008). *Siyaset sosyolojisi kavramlar tanımlar yaklaşımlar*. (6. Baskı). İstanbul: Doğan.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2002). *Curriculum development a guide to practice*. (6th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Yayla, A. (2002). *Liberalizm*. Ankara: Liberte.
- Yazıcı, S. (2017). *Felsefeye giriş*. (7. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan.
- Yıldırım, A. and Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. A. Hakan (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Yıldırım, M. (2011) Pragmatizm ve yeni kamu işletmeciliği. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 187-208.
- Zafir, C. Z. (2009). Neoliberalizmin minimal devlet yaklaşımına bir eleştiri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 65-82.
- Zengin, S. (2014). *Marksist Liberal ve Anarşist bürokrasi anlayışları*. <http://akademikperspektif.com/2014/04/04/marksist-liberal-ve-anar-sist-burokrasi-anlayislari/> (Erişim tarihi: 11.10.2018).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Erkılıç, T. A. (2021). A study on management philosophy in the context of philosophy and basic concepts of management. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(40), 1984-2008. DOI: 10.26466/opus.886009.

The Changing Meanings of Neighborhood in Modern Istanbul

DOI: 10.26466/opus.872573

*

Sezgi Durgun *

* Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Mail: sezgi2005@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6482-141X](https://orcid.org/0000-0002-6482-141X)

Abstract

Departing from the Ottoman-Turkish concept of mahalle (neighborhood) and its transformation, this article endeavors to discuss how the local people react to the socio-economic changes that came along the revitalization processes in İstanbul in the last 10 years. The study departs from a field work that has been conducted in Rasimpaşa neighborhood in Kadıköy, located at the Asian part of İstanbul, where there seems to be an ongoing process of revitalization, which started in 2010 with the partnership of The Foundation for the Protection and Promotion of the Environment and Cultural Heritage [ÇEKÜL] and Kadıköy Municipality. Rasimpaşa neighborhood constitutes a good example for old mahalle tradition since it preserved the Ottoman heritage and it is officially under the urban protection. Today it seems to preserve the characteristics of the "mahalle culture" that is embraced by the migrant families who came to İstanbul from Anatolian cities and who got localized here in time. Moreover, Rasimpaşa accommodates newcomers such as university students, international visitors (Erasmus students, upper middle-class artists, musicians, travelers). The question of the research has a simple focus: How do the local shopkeepers perceive the recent changes in the neighborhood and what are their reactions regarding the past present and future of neighborhood. it is assumed that the locals in Rasimpaşa would welcome the revitalization process that would increase the visitors/tourists/customers. According to the findings of the field work most of the local shopkeepers perceive the process in a negative way due to the decay of traditional values as well as decay of old neighborhood lifestyle. Hence this study tries to address the social implications of the revitalization process by demonstrating how and why local people respond to this transformation.

Key Words: Neighborhood, İstanbul, Urban Revitalization, Rasimpaşa

Modern İstanbul'da Mahalle'nin Dönüşen Anlamları

*

Öz

Makale, Türk ve Osmanlı kültüründeki mahalle kavramından yola çıkarak mahalle kavramının dönüşümünü ve son on yılda İstanbul'daki kentsel canlandırma projelerinin getirdiği sosyo-ekonomik değişimleri yerel esnafın gözünden görmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın mekanı İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan Kadıköy Rasimpaşa mahallesidir. Bu mekânın seçilmesinin temel nedeni Rasimpaşa'nın Belediye ve Çevre ve Kültür Değerlerini Korumave Tanıtma Vakfı [ÇEKÜL] işbirliği ile 2010 yılında başlatılan canlandırma projesinin parçası olmasıdır. Rasimpaşa mahallesi Osmanlı mirasını koruması ve resmi olarak koruma altında olması nedeniyle dönüşen "mahalle" kavramı için iyi bir örnektir. Anadolu kentlerinden gelip zaman içinde burada yerleşik hale gelen göçmen aileler, mahalle kültürünün korunmasında önemli bir rol oynamıştır. Günümüzde Rasimpaşa'nın nüfusuna her geçen gün üniversite öğrencileri, dış ülkelerden gelen gezginler, üst orta sınıf kentliler, sanatçılar reklamaktadır. Makalenin araştırmasorusu, mahalle sakinlerinin yaşadıkları canlandırma sürecini nasıl algıladıkları ve mahallenin geçmişi, bugünü ve geleceği hakkındaki görüşleridir. Araştırmada yöntem olarak saha çalışması ve derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın varsayımı belediye destekli canlandırma projesinin yerel ekonominin canlandıracağı ve yaşanan dönüşümün yerel esnaf tarafından olumlu karşılanacağı yönünde kurulmuştur. Fakat araştırmanın bulguları yaşanan dönüşümün yerel esnaftaki izdüşümünün olumsuz olduğu yönündedir. Olumsuz algının temelinde mahallenin geleneksel değerlerinin yitirildiği, komşuluk ilişkilerinin zayıfladığı yönünde görüşler yatmaktadır. Dolayısıyla araştırma canlandırma projesinin sosyal sonuçlarını betimlemeyi ve verilen olumlu/olumsuz tepkilerin nasıl ifade edildiğini ve gerekçelendirildiğini gözler önüne sermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mahalle, İstanbul, Kentsel Canlandırma, Rasimpaşa

Introduction

The Turkish- Ottoman tradition of mahalle was a social and physical unit, designed as the main functional core of urban life. It follows from this design that the inhabitants of the neighborhood are physically and socially connected. Physically it was the smallest settlement unit including the sacred places (i. e mosque, church or synagogue) primary school, fountain (when there was no infrastructure for water), convenient stores, and coffee/tea houses, Turkish bath, playgrounds (parks). In the Ottoman tradition there are many ways how mahalle is named. Some mahalle were named after the Ottoman Pasha (i.e Rasimpaşa, Piyale Paşa) who endowed their capital for building up the urban infrastructure which made possible via the Waqf system under Islamic law, some are named after an influential religious sheik or leader, some are named after a poet, or a government official' some are named after the previous place of the replaced community (Ergenç, 1980).

Etymologically the term mahalle derives from the Arabic root of hall (halel and hulul) meaning "to inhibit, to locate, to settle"; hence the word mahalle is used in contemporary Turkish derives its meaning from the word mahal that means location, region, and place (Küçükaşçı and Yel, 2003). It is the physical intimacy and shared space that weaves the social fabric into the urban cosmos. Mahalle is the microcosm of urban life in the Ottoman Turkish tradition. Therefore, the mahalle bonds were considered as integral part of a social order, which have been formed by long durée relationships. Primarily a community life was experienced in mahalle along the family bonds (Ergenç 1984, p.9). Current studies on mahalle show that in the Ottoman Empire, cities were based upon neighborhoods and were responsible for satisfying the basic needs, hence the neighborhood administration was at the center of local and central management with its duties and functions (Alver, 2013; Behar, 2003; Cansever, 2016)

Mahalle was also an ethical universe that connects the locals through ties akin to family bonds. That means there are some common values and norms that the community observes. So, this community ethos was considered as the core of the urban social order. Some historical studies on Ottoman urban culture and public administration suggest that it is the

mahalle that characterizes values such as solidarity and security on a micro scale (Alver, 2013, p.222-223). Nevertheless, it simultaneously creates a discourse of surveillance and control mechanism as well as social, moral and administrative control over people (Alver, 2013, p.222; Cansever, 2016, p.121). Historically speaking, The Ottoman-Turkish mahalle tradition was mainly formed around the religious community centers. Hence people in the neighborhood were relating to each other by “praying under the same roof” (Ergenç, 1984, p.69). Being both a socio-cultural and moral space gives the urban character to mahalle that has been easily transformed into administrative units in a political sense (Uğur, 2015, p.295-298). Hence, in this article it can be argued that the Ottoman mahalle can be seen as a liminal space that stands between public and private sphere, hence it is greater than family and smaller than the city.

In this article mahalle and its transforming meanings will be analysed from the point of view of Rasimpaşa’s current inhabitants. In order to show this transformation, next chapter will introduce the context of İstanbul’s urban transformation, secondly the socio-cultural and historical context of Rasimpaşa will be discussed and then the field work, methodology and categorization of the data (in- depth-interviews) will be presented. Lastly, in the concluding chapter, the findings by the field work will be interpreted in respect to the question of the past, present and future of mahalle.

Remarks on İstanbul’ s Urbanization Context : It is beyond the scope of this paper to present a comprehensive and diffusive account on the urban history of İstanbul. However, we can argue that contemporary İstanbul, under the pressure of globalization, experienced drastic changes that had a serious impact on local community life. As it is argued in the literature the “beautification of İstanbul” started from the 1950’s. In 1956, with a motto of “beautifying Istanbul and glorifying its Ottoman past”, Prime Minister Adnan Menderes declared in the press conference that “Istanbul was to acquire an entirely new face and be made into a modern city,” (Cumhuriyet, 1956). This “beautification” had irreversible results that the city became an enormous site of construction between 1956 and 1960 (Akpınar,2015, p.56-58) Historically speaking, the chain of processes (i.e gentrification, complex migration dynamics, adjoining and overlapping,

interlacing revitalization processes) caused by rapid urbanization after the 1950's. Hence the traditional and relatively homogeneous neighborhoods transformed into places that contain various communities settled on top of each other yet not integrated. Its population doubled from about 1 million in 1950 to 2.2 million by 1970 and then grew to 2.9 million in 1980. The population of the metropolitan area grew from 1.1 million in 1950, to 3 million in 1970 and 4.7 million in 1980. Obviously, these transformations had a huge impact on the geography and demography of İstanbul (Enlil, 2011, p.6-8).

It is obvious that these neighborhoods got their share from this transformation by losing their traditional profiles and gradually transforming into locations that are more heterogeneous. In the last 20 years Istanbul has become a global centre of attraction, and along this rise, its historical urban sites have been witnessing the long "urban revitalization and gentrification" processes. The emerging literature on "neoliberal policies and its impact on city planning" suggest that urban space in Turkey entered a new phase during the last decades due to the Act on the "Renewal and Re-use of Deteriorated Historic Building Stock" enacted in 2005 (Act No. 5366) which endows local authorities with new powers to intervene and regenerate historic neighborhoods. It happens where market forces by themselves do not suffice or do not act quick enough to gentrify and transform these settlements (Dinçer, 2011; Enlil, 2011; Lovering and Türkmen, 2011; Tansel, 2019; Uysal, 2015)

As it is noted in the existing literature the revitalization processes are differentiating from the classic gentrification processes where the former take a more community-oriented approach to economic and demographic shifts, and it is more likely to see new businesses in revitalized neighborhoods instead of simply new homeowners. When the historical phases of gentrification and the revitalization of Istanbul are examined, the first examples can be seen in mahalles such as Arnavutköy, Ortaköy and Kuzguncuk that are located parallel to the Bosphorus line beginning from 1980s. In 1990 and afterwards, this transformation continued in Cihangir, Galata, Tarlabaşı and Asmalımescit neighborhoods of Beyoğlu. All these settlements which confront gentrification are, in fact, characterized by a multi-cultural society who lived on these lands in the past. (Behar, 2003;

Coşkun and Yalçın, 2007). After 1980, this fact met the desires of the middle class who were trying to gain a new cultural identity. Therefore, it has become for some people a frequent tendency to long for the previous neighborhood atmosphere which formalized the multi-cultural past of the city and to feel proud of being a resident of Istanbul.

It is remarkable that in these settlements when “revitalization” projects run by private sectors, it is common to observe a change in the social structure of the neighborhood, in most cases the local people with low income end up leaving their neighborhoods as a result of change of value (Şahin, 2013). This seems to be a transition from a communitarian life which is based on both spatial connectedness and historical roots towards the individualistic life which is based on mobility and cosmopolitanism. Academic studies suggest that the example of Rasimpaşa stands out among other renewal projects that are run by private sectors (Şahin, 2013).

In the Rasimpaşa urban renewal project, Kadıköy Municipality and NGO based initiatives named as ÇEKÜL worked together and they both aimed at creating a slow but steady change in the mahalle through participatory development and it seem to be a positive example built upon a participatory model. In Rasimpaşa the municipality supported the foundation of the architectural design atelier that is named as *Tasarım Atölyesi Kadıköy* (TAK); which is a platform that welcomes citizens, designers, volunteers, students and supporters building national and international collaborations to produce ideas and practices for public good. It is an independent organization; it organizes programs and projects based on volunteering and collaborative work of a variety of designers from different disciplines.

It is apparent that the recent changes enable the formation of a new middle class as a result of the growth in service industry, flexibility in business hours as well as the apparent removal of the home and office distinction by the convenience of the growing digital technology. This new cultural middle class, distinguishing itself from classical middle class, has created its own lifestyle and preferred to reside in old historical neighborhoods paying relatively low rents, which are partly considered as “depression areas” (i.e Rasimpaşa) that has a potential for revitalization.

The Socio-Historical Context of Rasimpaşa: In Rasimpaşa, there is an apparent cosmopolitan heritage of the old mahalle culture. Here it should be noted that the so-called Ottoman cosmopolitanism is put in question by many scholars (İnalçık 1990; Işın 2008; Boyar 2010) since the İslamic and religious categorizations were demarcating the communities rather than building a harmonious co-existence. Moreover, Rasimpaşa is a district of “multistorey-apartments” that represent the early modernization movement in the Ottoman urbanism. As one can see at the first glance the urban texture in Rasimpaşa is dense, formed by approximately multi-storey apartments. The spatial structure of the district (slopes and elevations) has huge contribution in this density; their backyards and empty areas between apartment blocks and this forms a multi-sectional neighborhood texture; the historical brick apartments are decorated with frontage embellishments and are influenced by Art Nouveau. Reinforced buildings in the neighborhood are constructed between the years 1950 - 1970. Hence the “multicultural non-Muslim texture”, inherited from the Ottoman Empire enduring the initial years of the Republic, in time gave way to a social-culture structure dominated by Muslim Turkish population. The famous apartment buildings Valprede, Menase and Kehribarji were built by non-muslim communities between 1905 and 1908 (Atılğan, 2017). Due to the historical value Rasimpaşa has benefited from the privilege of being a “protected area” and therefore this area is suitable for revitalization rather than rebuilding or gentrification. Today these apartments are still standing and being home to working class families who came from Eastern part of Turkey. In this context Rasimpaşa, having grown especially by internal migration (from Bingöl, Konya and Blacksea Region) and low-income group has concentrated here until the 1990s (Türkmen, 2015).

The most remarkable historical buildings in Rasimpaşa belong to three different religions; Rasimpaşa Mosque, Agios Georgios Eastern Orthodox church and Hemdat Israel Synagogue. Each of these religious buildings have a historical and cultural role hence they complete the narrative of Ottoman cosmopolitan mahalle culture. Most of the historical apartments of the old Rasimpasa district are in fact the apartments once constructed for the lodging of German and Italian personnel during the construction of Haydarpaşa Train Station. Haydarpaşa Train Station was constructed in

1909 by the Anatolian Railway [CFOA] as the western terminus of the Baghdad and Hedjaz railways, has become a symbol of Istanbul and Turkey and is famous throughout the Middle East (Atılğan, 2017).

As a result of the revitalization processes, new cultural middle class (artists, gallery owners, art directors and journalists, Erasmus students and university lecturers, etc.) preferred this region as their residence. Some of these newcomers also started their own business (as cafe, art studios, craftwork shops). In this way the upper middle class also joined in the mahalle's population, which was composed of working class and lower middle class before. Considering its central location (geographical proximity to the Ferry docks, Marmaray, Metro, Metrobus lines), historical value and the rent scale, Rasimpaşa became an attractive spot for international visitors.

According to the data provided by the Turkish Statistical Institute (Türkiye İstatistik Kurumu -TUIK 2017), the population of the Rasimpaşa neighborhood is 14,016 (6671 male and 7345 female). Municipality's official discourse emphasizes that the vitalization project conducted by the Foundation for the Protection and Promotion of the Environment and Cultural Heritage [ÇEKÜL] and Kadıköy Municipality (2010-2013) gives weight to "mahalle culture" and looks out for protecting the heritage without interfering into the living habits of the residents (Municipality Social Service, 2020).

However, in this article the revitalization will be considered from the point of view of the present inhabitants, hence the article focuses on how the inhabitants perceive the transformation of their mahalle, it hypothesized that the local people would welcome the revitalization due to basic pragmatic reasons, for example they would perceive it positively as long as they economically gain from these processes. However, it could also be the case that the locals would take a more conservative attitude towards change and perceive it negatively. It will be shown in the concluding part why and how it is perceived negatively.

Method and Sample

The field work that was conducted in Rasimpaşa in 2018 lasted for 6 months and it focused on reactions by the local people mainly the traditional shopkeepers (Total 40 people, 30 male 10 female) who lived here more than 30 years. The exemplary/sample discourses quoted here will be coded as numbers to keep confidentiality (i.e Interviewee 1, grocery shop owner). 40 interviews for this study are conducted in 2018-2019, June-January in Rasimpaşa, Kadıköy. In this article I refer to the sample of the expressions by nine (9) interviewee as they represent the positive and negative responses Below **Table 1.** shows the coded list of interviewees, their professions and dates of interviews.:

Table 1. Coded list of interviewees according to their professions

Code	Profession	Date of Interview
Interviewee (1)	Grocery shopkeeper	22.06.2018
Interviewee (2)	Stationary shopkeeper	30.07.2018
Interviewee (3)	Community house manager	19.08.2018
Interviewee (4)	Electronic Repair shopkeeper	22.08.2018
Interviewee (5)	Photobooth owner/Photographer	12.10.2018
Interviewee (6)	Neighborhood House Manager	08.09.2018
Interviewee (7)	Tailor	27.11.2018
Interviewee (9)	Shopkeeper	16.01.2019

The semi-structured in-depth interviews concentrate on three simple questions. 1) How was mahalle life in the past? 2) What are the changes in mahalle today? 3) How will it be in the future?

First question addresses the historical meaning and past experiences, second question addresses the present-day perception of change, the third question addresses the future vision of the residents, which could be also decisive for their vision of Rasimpasa after the revitalization. These questions will also constitute the chapters of the present article. Regarding the first question majority of the interviewees define the concept of mahalle with the following words: "Being tight-knit", "Collective life", "Muslims and non-Muslims together". Regarding the second question there are positive and negative responses to the transformation of Rasimpasa. Regarding the third question about the future majority of the interviewees are pessimistic and highly critical the loss of traditional mahalle culture, however there are a few positive examples that suggest the traditional culture

will be a new home for the newcomers who that could adapt themselves to the existing tradition. Each question follows a timeline so that we can see how the interviewees see the past, present and the future of Rasimpaşa.

Findings

Those Were the Days: Neighborhood as A Big Family: As far as the history of mahalle is concerned the word "nostalgia" is inescapable for its residents. When it is asked "how was life back then" most of the interviewees underline the presence of non-Muslim communities. Even though there are different religions communities standing side by side in the same mahalle, cooperation among different cultures are especially highlighted by the interviewees. When they recall the traditional characteristics of mahalle, the following words recur: "tea and chat at the doorsteps", "not locking doors at night", "helping each other in childcare", "everyone knowing everyone", "mutual family visits in the evenings", "uniting Muslims and non-Muslims during funerals and religious holidays", "morning salutations", "security", "watching out each other". The abovementioned expressions emphasize mutual social awareness and transparency. According to one interviewee (1), when "500 people share grief of a single person also, 500 people share the joy of a single person, this is "mahalle". It is the place where "all become one". This emphasis of unity, such as "becoming one big family when necessary" is the basic theme of nostalgia regarding the mahalle life. An interviewee (2) says: "If my neighbor next door is not going to heal my wound then, for what good is he/she here".

Hence from the perspective of the locals, sharing grief and joy brings forth a kind of "neighborhood as a moral universe" where common values and expectations are set and cultivated. Referring to the old times, %90 of the interviewees mentioned `community responsibility` and `respect for others needs`. For example, when non-Muslim shopkeepers who made the first sale of the day in the morning usually send their second customer to the nearest Muslim shopkeeper that have not yet made the first sale. Similar communal responsibility is apparent in cooperative action in childcare. When the interviewees recall their childhood memories, they

recall playing in the street all day long and eating lunch in each other's tables.

While responding to the second question about the present situation of mahalle, %100 of the interviewees underlined the dramatic decrease of non-Muslim population (Greek, Armenian and Jewish) who were the integral part of the mahalle and who made a special contribution to the spirit of solidarity. All interviewees feel nostalgic about the "old lifestyle" approximately 30 years ago. Especially, solidarity in times of funerals and religious holidays are still a nostalgic reminiscence for the old residents. As Interviewee 3 says: "We did not attend the daily religious ceremonies, but we did go to the funerals. Whole neighborhood attended the funeral of Solomon and Dr. Vita at the synagogue. But why is the door of the synagogue closed today? Because they feel not secure" (K. F). "There were attacks, there is no security of life; doors were closed when they attacked (Synagogue) ceremonies... I must confess that we are a bit barbarian".

Here it should be noted that the interviewee (3) refer to the three terrorist attacks in İstanbul on Neve Shalom Synagogue in 1986, 1992 and 2003. That is an important point that these attacks and political situations make people insecure and distant from each other today. Interviewee (1) tells that "the church bell used to ring every day. It does not today... there was Monsieur Yanni; he owned a five-store shop, a draper, and he was loved by everyone. He continues and says "During the "Cyprus Peace Operation" in 1974 Yanni was afraid sold everything and disappeared ".The operation mentioned by (interviewee 1) here refers to the Turkish military operation on Cyprus that was launched on 20 July 1974, following the Cypriot coup d'état on 15 July 1974. This event had a serious impact on Turkish Greek relations (Stavrou, 2011: p.130).

As one can easily follow, the high politics on the international level had its consequences on the micro politics as well as in mahalle level. Though today these non-Muslim neighbors are remembered with nostalgia it would be too naive to think that the Turkish citizens of this mahalle was immune to the effervescent nationalism at that time. There could also be some local cause for the insecurity of people like Mr. Yanni. When asked, %100 of the interviewees underline the positive side of the intercommunal relations as one can see in the following expressions:

- "We learned Greek while living with them, we used to say good morning "kalispera" in Greek. "When they go Church on Sunday times it was like a parade. Unfortunately, they are gone, and the tradition is dead." (Interviewee 1)
- "We played in the garden of Synagogue; we had Orthodox neighbors; their garden was well trimmed; I saw aquarium fish for the first time in their garden...The doors were always open; our neighbor would bring *gavurdağı* salad and my mom would send them deep fried pastry. They celebrated Easter and gave us cases of eggs. They were decent people". (Interviewee 2)
- "Our Jewish neighbor had a fridge. I used to sell water down in Kadıköy, and they were helping me making ice so that I can keep the water cold." (Interviewee 4)
- "We had Armenian neighbors, everyone was saluting each other; some afternoons they bake pie and my mom bake special pastry (*pufböreği*) then they together drink tea on the doorsteps" (Interviewee 5)

The local memories of Rasimpasa residents bear many characteristics like the people of other historical neighborhoods (i.e.Kuzguncuk, Teşvikiye) who had preserved the same Ottoman cosmopolitanism for some time after the foundation of the Turkish Republic in 1923. Academic research on these historical mahalle culture suggest that in the mindset urban middle class there has been a strong emphasis on the lost "cosmopolitan" Istanbul (Neyzi, 2009; Mills, 2004). However this attitude is transforming rapidly with new immigrations and Istanbul's new silhouette after the 2000's: "Portrait of an ideal but lost city, where diverse but urban communities live in peace, is featured in many cultural artifacts such as autobiography, documentary, TV series, novels and cinema" (Mills, 2004: p.367-394). According to Neyzi (2009) the epitome of sympathy displayed by the urban middle class towards non-Muslim minorities (or their ghosts in the city) lies within the class and cultural alliance formed against recent migrants who came from the countryside. Urban middle class, today identifying themselves with the minorities fictionalized as "old Istanbulites", is composed of Muslims bourgeoisie that gained their current position with the opportunities of the Republic. Therefore, it can be argued

that the locals of Rasimpaşa harbor a similar nostalgia that Neyzi and Mills have mentioned.

Neighborhood Today: "Open to the World, Yet Closed to Neighbors": As it was mentioned before, with the revitalization process and settling of the new middle class that comprises artists, journalists, foreign and local students, Rasimpaşa's profile has changed; the most important triggering event was the "Yeldeğirmeni Neighborhood Vitalization Project" conducted with the partnership of ÇEKÜL Foundation and Kadıköy Municipality since 2010. In this context for example, MURAL-IST being the first event in Turkey for painting building facades has brought an utterly different ambiance to the spatial appearance of the neighborhood. The Yeldeğirmeni Wall Art Festival was held within the scope of "Yeldeğirmeni Neighborhood Revitalization Project", and the neighborhood became an attraction center for both local and international artists. Mural festival was a good example in observing how global trends and courses were represented locally (Mimarizm, 2018).

Therefore, Rasimpasa (Yeldeğirmeni) being articulated into the wall art trends worldwide has become a new value in terms of global scale. Similarly, another dynamism transforming the neighborhood is the geometrical increase in socialization areas (Artist workshops, event venues, Yeldeğirmeni Art Center, Design Studio Kadıköy and generally cafés with the concept of "Italian style"). Especially cafés offering work space and wireless internet have become asocialization area preferred by the students and young people who work from home. %10 of the interviewees state that newcomers brought a new joy to the neighborhood and say that, "the newcomers adapted to us, and we did not adapt to them". The %90 of the interviewees are unhappy with the newcomers. For them it is mainly the issue of "internationalization" and "unfamiliarity" of the newcomers that caused the disturbance and negative perception.

In regard to rent scale in Rasimpaşa, five years ago it was possible to find a studio-flat at a reasonable price for a student budget, however in five years TRY/square meter of real estates increased to 104.5% - (Zingat, 2019). This increase has attracted many real estate investors to the region. Some investors renovated the old apartments and turned them into international youth hostels which has attractive prices for moderate

budgets. Moreover the global accommodation networks such as Airbnb contributed to the branding of Rasimpaşa as an international spot for young travellers.(Uzgören and Türkün,154-170). Some of the interviewees express their disapproval of the constant flow of people in the mahalle, highlighting that security. and peace of the mahalle is disturbed. Most of the complaints of the residents underline the following words: “degeneration”, “alcohol consumption on the streets”, “littering”, “not saluting”, “not knowing each other”, “cosmopolitan life”, “insecurity” and “immoral manners.

The interviewee (5) expresses his comment in the following way: “Ground floors of the apartments turned into cafés or art studios, it is fine to have such places but if they arouse chaos, if the sidewalks are occupied, if there is no respect for each other, if people throw their cigarettes on the streets then we will not tolerate this. The rents of shops have increased by 90%. They come and open workshop ateliers, artists do sculptures, sell them at a high price, hence they can pay high rents. Putting the money issues aside, these artist groups don't mix in the mahalle. They live where they work, inside their atelier, use the art studio as lodging; there are even rooms which are rented daiy. They call it private life, what the heck is that?” (Interviewee 5).

Another interviewee (6) expresses his ideas in the following way: ““What happens to our mahalle when families go away? If 15 students are living in a home, then there is no social touch with the neighbors. No *komşu* (neighbor) no mahalle. Families do not pay visits to each other, we used to gather in one's house every evening, we would eat popcorn, there was no TV, and everyone would sleep around 10:30 pm. You can see this old lifestyle nowadays only in small towns of Anatolia” (Interviewee 6).

The selected discourses above show the negative sentiments that seem to be rising between the old and new Rasimpaşa people. Thereby, lifestyle differences between them constitute problems such as who should adapt to whom? As it can be traced from the expressions such as “they adapted with us, not vice versa” or “we won't be amahalle anymore if no one knows each other” indicate that the local people feel that their mahalle life is at stake.

As the interviewee (7) says: “In the 1970s non-Muslims were the majority here, they were so polite.They would say thank you even when they

give you money. They were orderly and tidy; even the laundry was dried in back balconies not in the front. The cultural mosaic has shattered, spiritual richness has gone; People used to know each other, now no one will be aware if you have a funeral, no one will send them traditional food. Half of the neighborhood used to go for the prayers, but not anymore" (Interviewee 7).

In this context one can see that the diversification and mobility of people in terms of class, lifestyle, nationality, causes unrest among the locals. As it is expressed by interviewee (5): "This liberal cosmopolitan lifestyle' and so called democracy is not good for the mahalle: Democracy is like an oversize shirt that does not fit us; there must be a bit of fear besides love; freedom, democracy, aimlessness are a bit over the top of us. In the past, evil was rare but now the good is rare. Insensitivity towards neighbors will bring the end of mahalle; there is no faith, no trust. We were really poor back then; I would like to go back to those old days because we overcame poverty but overpowered by wealth" (Interviewee 5).

Though there is a negative tendency towards the newcomers and the new profile of the mahalle, there are also positive responses regarding the internationalization of the people of mahalle. Erasmus students, artists who come from different countries using Airbnb links and global housing networks produce the "good guests" of mahalle. As interviewee (8) and (9) say: "We become cosmopolitan. For example, yesterday, a Peruvian and Danish got acquainted in my shop. Marmaray (train) also had an impact, the number of student housing has increased here. We do not complain about them. We get acquainted here. There are artists, organizing workshops; they invite us to their events. One time, one of these artists guys distributed flour halva (*un helvası*) and told that his mother had passed away. They share it with every shopkeeper here, it means that they are mixing in tomahalle, not vice versa" (interviewee 8).

Another interviewee supports the positive sentiment in the following way: "There are artists in the neighborhood. We got acquainted with Erasmus students. They are influenced by our mahalle life. They speak Turkish, we are surprised by it. We are happy with it". (Interviewee 9)

Looking into the Future of Neighborhood: The third question of the fieldwork interviews, "the future of mahalle?" is reserved for collecting public

opinions regarding the future. Real estate companies make the projection that Rasimpaşa, transforming gradually in the last five years, will be a rising star for the young urban alternative lifestyle (Zingat 2019). Socio-economically, it is in category (A). Category A means that the 36.5% of the population has a university diploma and the ratio of 15-44 age range in the general population is 57.3%. The future projections made by the real estate database services (i.e. Endeksa 2019; Zingat 2019; Yuvako 2020) suggest that Kadıköy and Rasimpaşa are rising trends in the field of real estate investment; it is also the case in the formerly revitalized neighborhoods of İstanbul such as Beyoğlu and Cihangir.

It can be clearly seen in the discourses of the interviewees that Rasimpaşa would resemble Beyoğlu and Cihangir soon. Beyoğlu and Cihangir represent the examples of formerly revitalized regions that are mostly populated by the upper middle-class intellectuals and artists today. This indicates that mahalle in the old sense is replaced by a more individualistic, urban and cosmopolitan lifestyle. While groceries and repair shops transform into cafés, hostels, and art studios, young, unmarried profile will populate the mahalle, hence a new Rasimpaşa -with its new problems- will be born. Regarding the negative impact of the transformation interviewees conveyed issues such as lack of familiarity, intimacy, security. Moreover the %90 of the interviewees express the opinion which suggests that the technological tools deprive physical communication and sense of collectivity. An important detail emphasized by the interviewees is that newcomers of the neighborhood are "open to the globe but careless to their neighbors".

The most significant indicator is the café culture, which made a huge change in the social life of the neighborhood. As expressed by interviewee (8) "being neighbors in traditional sense is not properly experienced by the young generation; why should we go to those expensive coffee houses and pay for it while we can have a cup of coffee with our neighbor?" This sentence is a clear indication that locals have hard time to conceive the mindset of the new middle class who go to a café to work or socialize. Once upon a time, neighbors in the Rasimpaşa "mahalle" used to sit on chairs at the doorsteps, sharing tea and homemade pastries but now, this has moved indoors in apartment buildings and transformed into

“making evening visits at home”. Nowadays, a brand-new format has developed with the cafés opened at every corner. Mahalle’s social area has gained a heterogeneous and cosmopolitan characteristic.

Conclusion

To sum up, this article attempted to approach the mahalle culture as a concept that is inherited from Ottoman Empire and it tried to analyze how “mahalle” transformed in contemporary İstanbul. In order to understand how the locals, perceive the revitalization and its social implications this article presents the field work data that was obtained from the in-depth interviews with the local shopkeepers who had lived in Rasimpasa more than 30 years. In this research it was expected that the locals who economically gain from the process would perceive the changes in a positive way. However, it turned out to be the case that in the eyes of the locals, the newcomers (upper middle-class profile and “foreigners” coming via global networks) make the traditional mahalle culture more vulnerable. For the local shopkeepers, the changes coming along the revitalization caused discomfort, insecurity and estrangement. As 90% of the interviewees expressed their discontent, only 10% of the interviewees see it from a positive lens. Those who take it positively are in the opinion that their “mahalle” stands as a place for global encounters and it is good for future. Within this frame, mahalle can be considered as liminal space not only by being family and urban community but also by means of interaction between old and new, new synthesis and hybridizations. From the negative side which represents the %90 of the interviewees the recent transformations will end the mahalle in the old sense as they know, as a transparent, social and physical unity as well as a moral universe. As it can be observed due to the changes in this mahalle, the traditional family life is decreasing, steady communitarian life is decaying, instead global mobility and human flow is increasing, international housing market is rising, working hours and and lifestyle of the young generations are changing.

As a result of this micro scale research, one can argue that though Rasimpaşa is officially presented to be a positive participatory model for revitalization process in İstanbul, from the eyes of the local shopkeepers it seems to have some negative consequences regarding mahalle culture.

This could be meaningful for the future discussions on three basic considerations. If mahalle culture is considered as a cultural heritage to be preserved in the urban context, the following points are to be reconsidered:1) Participatory models in revitalization process needs to take the local reactions into account 2)Not only economic but also socio-cultural projections concerning local settings is vital for the future of mahalle.3) The social impact of international real estate market on the local level needs to be considered.

Regarding the first level, further field studies are needed to compare different models and experiences to view the phenomenon from local level. In the context of conserving the cultural heritage, the social impact evaluations and field work gain special importance since the local reactions can be considered for constructing a sustainable revitalization process without causing any negative reaction in the local community. Although the interviewees mention about the non-Muslim communities such as Christian or Jewish neighbors who significantly differ from the Muslim faith, they do not narrate their differences as an exclusive one. However, it seems to be the case that the interviewees tend to develop a thicker concept of the “strangeness” towards the newcomers (upper middle class and international visitors) compared to the non-Muslim communities in the past. Connecting first and the second level it is crucial to rethink whether the locals longing for the past is a mere nostalgia, fueled by selective memories of the harmonious good old days with the non-Muslim neighbors or could it correspond to a conservative communitarian call against the “ruthless cosmopolitanism” that pay reference to the idealization of the family and neo-conservative moral ground that can be found in religious communities. Moreover, regarding the third level described above, the indicators of the real estate market shows that Kadıköy and Rasimpaşa is an attractive investment for the newcomers as well as foreign internationals (Zingat 2020). If this region continues to be an appealing place for investment, this means that revitalization of mahalle must absorb more cosmopolitan encounters than before.

Hence the discussion over mahalle paves the way for further sociological debate over new urban belongings, new encounters and new understanding of shared social and physical spaces. Borrowing an analysis by the prominent sociologists Urry one can argue that the modern urban

identifications deconstruct the classical meaning of settlement and identification processes (Urry, 1999: p.288). Hence, the modern urban identity has completely reversed the traditional identification processes. In one respect, existence of new public locations, such as cafés, hostels, where people experience a specific sense of privacy within the public space transforms the spatial experience i.e. juxtaposition of people in a café, or a specific corner in the neighborhood turning out to be a hangout place for residents as well as for the tourists. All of these in urban scale seems to serve to the development of atomic identities that are extraordinary as expressed in different kinds of urban belongings. Therefore, Rasimpaşa and other revitalizations projects can be discussed further as samples that produce multiple kinds of belongings and multilayered social experiences for the new and old Istanbulites.

References

- Akpınar, İ. (2015). Urbanization represented in the historical peninsula: Turkification of Istanbul in the 1950s. M.Ö. Gürel (ed.), *Mid-Century Modernism in Turkey: Architecture Across Cultures in the 1950s and 1960s* içinde p.56-84(New York and London: Routledge.
- Aksoy, A. (1996). *Küreselleşme ve İstanbul'da istihdam*. İstanbul: Fes.
- Alver K. (2013). *Mahalle: Mahallenin toplumsal ve mekânsal portresi*. İstanbul: Hece yayınları.
- Atılğan,A. (2017). *Evvel zaman içinden yel değirmeni*. İstanbul: K-İletişim yayınları.
- Aytaç Ö. (2007). Kent mekânlarının sosyo-kültürel coğrafyası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 199-226.
- Behar C., (2003). *A neighbourhood in İstanbul*. NY: State University of New York series.
- Boyar E. and Fleet K. (2010). *Social history of Ottoman İstanbul*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cansever, T. (2016). *İslam'da şehir ve mimari*. İstanbul: Timaş.
- Coşkun, N. and Yalçın, S. (2007) Gentrification in a globalizing world, case study: İstanbul, Rotterdam, *ENHR 2007 International Conference Sustainable Urban Areas*, 25-28 June 2007.
- Cumhuriyet (1956, 13 Ekim). Başvekil beklenen basın toplantısını dün yaptı, Retrieved from: <https://egazete.cumhuriyet.com.tr/>

- Çeker A. and Belge R. (2015). İstanbul'da kentsel dönüşüm kapsamında gerçekleşen bir olgu: Soylulaştırma. *Türk Coğrafya Dergisi* 65, 77-86.
- Demirel, T. and Serdaroğlu S., N. (2019). Kentsel dönüşümde sosyal etki değerlendirmesi: Sümer Mahallesi kentsel dönüşüm projesi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 21(2), 350 - 368. DOI: 10.24011/barofd.569896
- Düzbakar, Ö. (2013). Osmanlı döneminde mahalle ve işlevleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 99.
- Ergenç, Ö . (1984). Osmanlı Şehrindeki "mahalle"nin işlev ve nitelikleri üzerine . *Osmanlı Araştırmaları* , 04 (04). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oa/issue/10973/13129>.
- Ergenç, Ö. (1980). Osmanlı şehirlerinde esnaf örgütlerinin fizikî yapıya etkileri. (Eds. Osman Okyar and Halil İnalçık). *Birinci Uluslararası Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi Kongresi Bildirileri*, Ankara.
- Enlil, Z. M. (2011). The neoliberal agenda and the changing urban form of İstanbul, *International Planning Studies*, 16(1), 5-25.
- Işın E. (2008). *Everyday life in İstanbul*. İstanbul: Yapı Kredi yay.
- İnalçık, H. (1990). İstanbul: An islamic city. *Journal of Islamic Studies*, 1, 1-23.
- İnalçık H. (2011). *Devleti 'Aliyye Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar I*. Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İstanbul.
- Küçükbaşçı, M. S. and Yel, A. M. (2003) TDV İslam ansiklopedisi online: <https://islamansiklopedisi.org.tr/mahalle> Date of Retrieval: 23.10.2020
- Mills, A. (2004). *Streets of memory: The kuzguncuk "mahalle" in cultural practice and imagination*. PhD Thesis, University of Texas at Austin, Texas, USA.
- Mimarizm-Journal(19.06.2018)Accessed-online: https://www.mimarizm.com/etkinlikler/sergiler/mural-istanbul-festivali-2018_129266
Date of Retrieval: 13.08.2019
- Neyzi, L. (2009) Eski İstanbul'un şehir kültürünü hatırlamak: Yaşanmışlık, bellek ve nostalji, *Eski İstanbullular, Yeni İstanbullular*, Murat Güvenç (yay. haz.) içinde (78-83) İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.
- Öncü, A. (1997). The myth of the 'ideal home' travels across cultural borders to İstanbul (Eds. Öncü, A. and Weyland). *Space, Culture and Power: New Identities in Globalizing Cities*, London: Zed Books.
- Stavrou, M. (2011). *Resolving the cyprus conflict: Negotiating history*. Palgrave Macmillan

- Şahin A. S. (2013). *Kültürel miras alanlarının dönüşümünde yeni bir yaklaşım*. Unpublished Master Thesis. İstanbul Bilgi University, İstanbul.
- Tansel, Cemal B. (2019). Reproducing authoritarian neoliberalism in Turkey: urban governance and state restructuring in the shadow of executive centralization. *globalizations*, 16(3), 320-335.
- Türkiye İstatistik Kurumu, [TÜİK] (2015), Demographical Data, Accessed online: www.tuik.gov.tr Date of Retrieval: 05.05.2018.
- Türkmen Z. (2015). *The cultural transformation of yeldeğirmeni neighborhood*. (Unpublished Master Thesis). İstanbul Bilgi University: Cultural Studies, İstanbul.
- Uğur Y. (2015) Osmanlı şehirleri ve şehirleşmesi. *Osmanlı İmparatorluğu'nda Çevre Ve Şehir*, İstanbul Medeniyet Üniversitesi and Çevre ve Şehircilik Bakanlığı yayını, 295-298.
- Ünsal, B. Ö. (2015). State-led urban regeneration in Istanbul: Power struggles between interest groups and poor communities. *Housing Studies*, 30(8), 1299-1316.
- Urry, J. (1999). *Mekânları tüketmek*. (Trans. R.G Ögdül) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Wolf, M. (2005 June). Turkey – rising star? Paper presented at the *Emerging European Real Estate Markets: Trends, Challenges & Opportunities*, Urban Land Institute Conference, İstanbul.
- Zingat (2019) Rasimpaşa-Kadıköy Regional Report. Accessed Online <https://www.zingat.com/kadikoy-rasimpasa-bolge-raporu> Date of Retrieval: 23.10.2020

Citation Information

Durgun, S. (2021). The Changing Meanings of Neighborhood in Modern İstanbul. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(40), 2009-2029. DOI: 10.26466/opus.872573.

Pandemics in the History of Medicine and Variations of Pharmaceutical Market in Turkey During the Era of the Recent Covid-19 Corona Pandemic

DOI: 10.26466/opus.907864

*

Elçin Güven *

* Dr, Ersin Inanç Financial Advisory Company, Kırklareli/Turkey

E-Mail: elcinguven@windowslive.com

ORCID: [0000-0003-0920-0861](https://orcid.org/0000-0003-0920-0861)

Abstract

The concept of Turkish pharmaceutical market may be verbalized as a gradual propagation of economic progresses all over the world together with advancements in medical technologies which was first introduced in the USA after it began to affect the economy by all means considerably which triggered to take some new steps and measures within the framework of globalization in the early 1980's accordingly. Pharmaceutical market, a subgroup of chemical industry, is an integral part of medical services. Pharmaceutical market is quite influential not only on international economy but also on human health. Turkey has advanced technology and manufacturing standards in pharmaceutics. Such expenditures as licensing, patent works, and advance technology manufacturing can be costly in medical market. The main reasons for why the pharmaceutical market grows include easy access to medical services and changes in demographic structure. It is a value-added sector with lots of opportunities to import and export. It is a strategic sector as it offers treatment services and lots of research development activities. In this study, have also been compared the drug market in Turkey, import-made in Turkey, medical products market foreign in the pharmaceutical market rates in Turkey. The concept of Turkish pharmaceutical market has been dealt within this research study initially. Afterwards, import and export rates in Turkey and, medical products market in Turkey have also been included. The purpose of this study is to search for and compare various constituent ingredients of Pharmaceutical Market in Turkey such as the market of Pharmaceutical products in terms of manufacturing and importing such products, the market of medicinal products, the rates of the foreign commerce within the scope of Pharmaceutical Market in Turkey and the related trimester data belonging to the years of 2018-2019 and 2020. The adopted method of this study construe with the findings in respect to the market of medicinal products, the market of manufactured and imported medicinal products, the Pharmaceutical Market and also the foreign trade rates of the medicinal products in Turkey by reflecting such data on tables or diagrams accordingly.

Keywords: Covid-19, Pandemics, Turkey Pharmaceutical Market, Turkey Foreign Trade in the Pharmaceutical Market

Tıp Tarihinde Salgın Hastalıklar ve Covid-19 Döneminde Türkiye İlaç Pazarının Değişimi

*

Öz

1980'ların başında, küreselleşmeyle birlikte, ilk kez ekonomide etkili olan Türkiye ilaç pazarı kavramı, medikal teknolojilerindeki gelişmelerin tüm dünyaya zamanla yayılması olarak ifade edilebilir. Kimya sanayinin alt grubu olan ilaç pazarı ve sektörü, sağlık hizmetlerinin önemli bir parçasıdır. Uluslararası ekonomide ve insanların sağlığında, ilaç pazarı büyük önem taşımaktadır. Türkiye, ilaç sanayinde gelişmiş bir teknoloji ve üretim standartlarına sahiptir. Ruhsatlandırma, patent çalışmalarını ve ileri teknoloji üretimi gibi harcamalar tıbbi pazarda maliyetli olabilir. İlaç pazarının büyümesinin ana nedenleri tıbbi hizmetlere kolay erişim ve demografik yapıdaki değişikliklerdir. Katma değeri yüksek olan ilaç sanayi, ihracat ve ithalat imkânı olan, sektörlerimizden biridir. İlaç pazarı, tedavi hizmetleri sunması, ar-ge faaliyetlerinin çok olması sebebiyle stratejik bir sektördür. Bu çalışmada tıp tarihinde salgın hastalıklar, Türkiye'deki ilaç pazarı, Türkiye'de ithal-imal pazarı, tıbbi ürün pazarı, Türkiye'de ilaç pazarında dış ticaret oranları karşılaştırılmıştır. Çalışmada öncelikle, Türkiye ilaç pazarı kavramı ele alınmıştır. Bu çalışmada amaç, Türkiye'deki ilaç pazarı, Türkiye'de ithal-imal pazarı, tıbbi ürün pazarı, Türkiye'de ilaç pazarında dış ticaret oranlarının 2018-2019-2020 yıllarına ait verileri 3'er aylık periodlarla, karşılaştırmaktır. Çalışmanın yöntemi, 2018-2019-2020 yıllarının Türkiye'deki ilaç pazarı, Türkiye'de ithal-imal pazarı, tıbbi ürün pazarı, Türkiye'de ilaç pazarında dış ticaret oranlarının tablolarla değerlendirilip, yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Salgın Hastalıklar, Türkiye İlaç Pazarı, Türkiye İlaç Pazarında Dış Ticaret.

Introduction

Such expenditures as licensing, patent works, and advance technology manufacturing can be costly in medical market. The main reasons for why the pharmaceutical market grows include easy access to medical services, changes in demographic structure. While small businesses supply products to national markets; large-scale business enterprises provide products to international companies. Small companies manufacture the goods of small companies in exchange for licensing. Large business enterprises are the ones with an abundance of patents and R&D investment (Kaynak,2016, p.50). Due to Covid-19, developed countries are facing with unemployment and high rates of inflation due to their expenditure on the treatment of Covid-19 patients and the financial support they provide for the companies (Duran, Acar, 2020, p.57).

Pharmaceutical market is a sector with a highly sustainable demand. Since it concerns human health, it is constantly being supervised. The supervision processes are limited to the public authorities interfering with the prices and to the profitability of the companies. In comparison to other sectors, the process of launching new products might be longer in pharmaceuticals. Product launch may take 12 to 13 years once the patent applications are done. Within that period, only one or two out of 10.000 studies will be required eligible in every step of the way. Research and development studies can be around 2 billion Euro in new products. Pharmaceutical market is therefore based on capital and investment. In order to reach an abundance of customers and to boost its efficiency, the pharmaceuticals make use of block chain and data processing. Companies who wish to keep operational costs under control try to make use of the selected R&D methods through various partnerships. As a result, they make a great deal of profit (KPMG, 2020, p.3). Covid-19 pandemic increased the price of shares for pharmaceutical warehouses, pharmaceutical companies, and private medical institutions (Çoban, Coşkun, Çoban, 2020, p.509). Covid-19 resulted some short-term changes in the market including demand, stocking, purchasing, communication, and research & development. Its long-term effects include progress

towards self-sufficient supply chains and trends in medication consumption (Ayati, Saiyarsarai, Nikfar 2020, p.800-802).

Pandemics in the History of Medicine

Ever since 1900s, there have been pandemics with an influence on economy and they are presented hereby.

Epidemics and pandemics are the most dominant disasters among various extreme hazards that human beings have come face to face so far. Their severity, high frequency and infectious properties and devastating effects of contagious diseases globally make them known as "global pandemics" and they are named as pandemics. Those contagious or infectious diseases namely pandemics which affect the community health care severely have caused deaths of millions of people (Tokaç, 2020). Some of those world-wide known pandemics in the history of mankind are as follows; Spanish Flu 1918-1919-2009-2010, H1N1 Epidemic, Pandemic (Swine Flu), 2003 SARS Pandemic, 2014 Ebola Pandemic, Covid-19 Corona Pandemic.

The Great Influenza (Spanish Flu) 1918-1919: Between 1918 and 1919, the Great Influenza Pandemic (Spanish Flu) caused a social and financial recession with an impact on one third of the world population. With the advent of World War I, the pandemic resulted in the creation of female workforce due to a decrease in male population. Women were granted the right to vote two years after the pandemic. In some countries, there was a rise in the fees of the employees and labor unions got stronger. The Great Influenza Pandemic (Spanish Flu) resulted in women getting socially and financially powerful and triggered movements of change (Bingül, Türk, Ak, 2020, p.192-193).

The Swine Flu H1N1 2009 – 2010: From 2009 to 2010, H1N1 Pandemic (originated in Mexico and known as the Swine Flu) is defined as a flu infection transmitting from swine to humans. It spread all the continents and had a worldwide impact. As it first originated in Mexico, it was initially called as Mexican Flu. Yet, it was later defined as Swine Flu and H1N1 pandemic. In addition to causing death, it also impacted

agriculture, industry, finance, economics, and medical sectors (Bingül, Türk, Ak, 2020, p.194).

SARS Pandemic in 2003: SARS first appeared on November 16, 2002 in Guangdong State of Southern China. It is defined as acute respiratory failure. In 2003, World Health Organization used its lab resources to prevent the pandemic as soon as possible during the first global SARS pandemic. World Health Organization took the pandemic under control on July 5, 2003. SARS spread to 8098 people in 26 countries and killed 774 people (Eyigün, 2005, p.108). SARS pandemic has an overall mortality rate of about 10%. It is reported to have virulence characteristics with a mortality rate up to 50% (Cameron et al., 2012). Within scope of the economic effects of SARS, those who are concerned in this issue usually focus on the assessment of the losses the sectors of tourism and retail industry services in Asian countries. The economic shocks experienced in a country lanced spread far and wide in other countries as well both commercially and financially due to the globalization. The SARS Pandemic influenced the economies of China and Hog Kong badly and as a result which the losses of the global economy reached to 40 billion dollars. Therefore, income streams of some oil producing countries such as Venezuela and Kuwait went down because of economic recession globally because the demand for oil and petroleum products at the rate of 300,000 barrels a day in Asia (Türk, Bingül, Ak, 2020, p.623-624).

Ebola Pandemic in 2014: Ebola is a disease with a high mortality rate and potential to spread. It was initially called haemorrhagic fever. In 1976, the first Ebola pandemic was detected in Congo and Sudan. It is an RNA virus with an active filoviridae. Rodents, gorillas, antelopes, and chimps are known to cause infection. African fruit bats are thought to be natural hosts. It can transit from human to (Açikel, 2014, p.194-195). Ebola mostly affected agriculture, mining, transportation, trading, health, and education sectors in West Africa. Its damage on agriculture in West African countries had an adverse effect on national economies (Yıldırım, 2015).

Covid-19 Pandemic: Coronavirus (CoV) is a virus of Orthocoronavirinae subcategory from Coronaviridae family, with an enveloped RNA size varying from 26 kb to 32 kb. In 2002, SARS-CoV was first seen in China. Later, it spread to the world and resulted in hundreds of deaths by 11%. In 2012, MERSCoV was first seen in Saudi Arabia. It later spread to the whole world with 37% death rate SARS CoV-2 leading to Covid-19 belongs to the coronavirus family and it causes respiratory failure. World Health Organization named SARS-CoV-2 pandemic as Covid-19. It was declared as a pandemic on March 11, 2020 as it caused the death of more than 4000 people. Covid-19 disease is a respiratory disease first detected in the Wuhan City in December 2019. As of the first case reported in Wuhan, it spread to China and then to the whole world (Çöl, Güneş, 2020, p.1). The disease is infectious. Its clinical symptoms include fever, cough, fatigue, muscle pain and gasping. Covid-19 spreads from person to person through breathing droplets, contact with sick people and surfaces (Samancı, 2020, p.7). The economic impact of the Covid-19 Pandemic has already resulted in serious and considerable amounts of losses in all sectors of the countries worldwide. Some of the global economic effects the Covid-19 Pandemic are as follows; Ferrari and Volkswagen car companies have already suspended their car manufacturing projects in Europe. Besides, various business sectors such as hotel, transportation, retails, entertainment and restaurants have already faced serious losses and they have already declared losses at the rate of almost one fourth of their GDP deflators. Journeys, travel plans and excursion organizations to tourist attractions and destinations such as Paris, Madrid and Rome came to a standstill and trade fair organizations and similar activities were cancelled. Various meetings and Olympic Games were cancelled and transportation services to certain destinations were restricted for definite periods of time globally (Cinel, 2020, p.128).

Turkish Pharmaceutical Market

Turkey has advanced technology and manufacturing standards in pharmaceuticals. It is a value-added sector with lots of opportunities to import and export. It is a strategic sector as it offers treatment services

and lots of research development activities. In Turkey, the importance of pharmaceutical market is on the rise. Depending on medical transformation programme and international developments, Turkish pharmaceutical market also changes. Except for the biotechnological products, Turkish pharmaceutical market can produce anything with its advanced technology. "Good manufacturing applications" was designed by WHO and put into effect in 1984. 'Good Manufacturing Applications' were reinforced with technology and infrastructure and it caught up with the European Union countries. International standards are also applied in Turkey and all pharmaceutical manufacturing facilities are supervised by the Ministry of Health. Since 2019, Turkey has been exporting to Commonwealth of Independent States' pharmaceutical market (Middle Eastern and North African Countries, European Union etc.) together with about 180 countries. The top 10 largest pharmaceutical manufacturers are the sellers in Turkish market. Sanofi, Novartis, Roche, and Pfizer are manufacturing in Turkey. The process of producing a medicine may last from 10 to 15 years. Completing all phases and launching a medicine into a market requires research development and investment. This costs around \$ 2.6 billion in pharmaceutical market. According to the General Directorate of R&D Incentives reporting to the Ministry of Industry and Technology, there are 32 research development centres in pharmaceutical market: 2 in Kırklareli, 8 in Tekirdağ, 13 in Istanbul, 3 in Kocaeli, Ankara, Konya and Balıkesir. Some members of international drug administration council members include Japan, the US, Switzerland, Ireland, Australia, England, Germany, and Canada. As of 2018, Turkish Institution of Drugs and Medical Devices was accepted as a member to International Drug Administration. Any supervision conducted is international recognized. International Compliance Council was founded by the drug authorities in Japan, the US and EU in 1990. International Compliance Council aims at guaranteeing the safety, quality and effectiveness of the medication and international regulation compliance as well as managing and leading. Turkey was granted a full membership to International Compliance Council in 2020. Within that scope, medical devices and clinical studies licensed with a membership of International Compliance Council are considered as approved with

international standards. (İlaç ve Eczacılık Ürünleri Sektörü (Ticaret Bakanlığı), 2020, p.4-5).

Pharmaceutical Market in Turkish Economy

Pharmaceutical sector is in the chemical sector of manufacturing industry. In terms of strategy and economics, pharmaceutical sector is quite important not only in Turkey but also in the world. In case of pandemics and epidemics, countries with a pharmaceutical market make profit as they can meet the demand. Having a powerful pharmaceutical manufacturing capacity will contribute to the economy and research development projects. Qualified staff members in the Turkish pharmaceutical sector will keep the research development enterprises alive and will contribute to the growth of economics and industry. Turkish pharmaceutical industry can manufacture any product other than the ones require customized manufacturing technology. As in European countries, Turkish market also follows international standards and pharmaceutical sector is dense in Marmara and Trakya regions due to the abundant number of health institutions, communication and transportation opportunities, easy access to staff and supplies (TOBB, 2008, p.1-2).

During Covid-19, changes in demand soon occurred in the pharmaceutical market, communication, and research development. Stocks for certain medications such as the ones relating to immunity and chronic diseases are on the decrease. Despite the increase in the overall demand, the sector generally shrank. Pharmaceutical sector includes making contracts in relevant countries to prepare protocols for medication, as well as to develop, manufacture and distribute medication (Zeren, Boynukisa, 2020, p.31).

Research Development works in the pharmaceuticals also include the studies relating to the discovery of a new molecule. New drugs and treatment methods are developed because of studies based on clinical trials, experiments, and combinations. The basic feature that sets pharmaceutical research development projects apart is the participation of humans in clinical trials. Finding molecules and areas of use, restudying the adverse effects of medications and clinical studies of

research development projects may be costly and time-consuming. Once the molecules are discovered, they are improved to be used as a treatment by the patent owners. Molecules with licensing and patent duration expired are manufacturing by companies of equivalent nature and distributed to a wide range of consumers. Equivalent and generic medication is the basic area of activity for pharmaceutical industry in Turkey. Different dosages of discovered molecules, combinations of 2 or 3 are conducted to develop generic/equivalent products. There has been no molecule developed in Turkey, yet. Research development expenses for basic pharmaceutical products and the production of pharmaceuticals related supplies increased 43% in 2017, in comparison to previous year. Service and product manufacturing in internationally competitive markets constitute the basic elements for the development of pharmaceuticals. To boost these elements, there should be more support for research development activities. International and national pharmaceutical companies have been actively carrying out their clinical trials in our country. The Ministry of Health published "Regulation on Clinical Research" dated August 19, 2011 in the Official paper no 28030. It complies with the European Union Directives and the international principles for good clinical applications. As of July 2018, Turkey has had a share of 1.3% share in the number of worldwide clinical research (310.483). With its number of clinical trials (3.927), Turkey ranks the 13th in Europe and the 23rd in the world. The number of clinical trials in Turkey is 1177 (except for the trials completed, terminated, or withdrawn) (İlaç Sektörü Raporu, 2019, p.14-15). While Covid-19 hit certain sectors deeply, some managed to make profits. For instance, such sectors as online shopping, cleaning products, masks, distant learning are on the rise whereas there is a decrease in others such as transportation, hotel management and entertainment. During Covid-19, all sectors are being influenced in line with their financial contribution to the economy (Demir, 2020, p.7). Pharmacies have had their economies shrank. There has been an annual drop in doctor visits and a less demand for products and services offered in pharmacies, which might be defined as the main causes of shrinkage. Offering their services to chronically ill patients, pharmacies try to fill in the gap as a part of a

system. The sustainability of this function depends on the sustainability of the pharmacies (Türk Eczacılar Birliği, 2020, p.10).

Financial Measures for Covid-19 In Turkey and Selected Countries

Turkey saved a package of 100 billion lira for Covid-19 period. The package includes food and drinks, accommodation, logistics and transportation, social security premiums for organization and entertainment sectors, postponing withholding, VAT stoppage for 6 months in addition to payments for April, May, and June. Accommodation tax will not be changed until November. Revenue share and servitude costs for hotel rentals in April, May and June were all postponed for 6 months. VAT rates for domestic airline transportation decreased to 1% for 3 months. Interest payment and principal credit amount were also postponed for at least 3 months and exporters' stocks were determined to be financially supported. Credit Guarantee Fund limit was raised from 25 billion lira to 50 billion liras for small enterprises and firms. Distant and flexible working models were activated. The procedures for short-term working allowance were speeded up. This decreased the costs for the employers whose business was interrupted and provided a temporary income for the employees. The minimum retirement pension became 1500TL and 2 months of compensation period became 4 (Nakiboğlu and Işık, 2020, p.773-774).

Financial measures during Covid-19 pandemic in Spain account for a budget of 8.9 billion Euro (about 0.7 percent of GDP). This budget includes a budget support of 1 billion Euro to the Ministry of Health, 2.8 billion Euro to regional medical services, 110 billion Euro to the additional financing for Covid-10 related medication and vaccination development projects, unemployment compensation right and 300 million Euro for supporting the dependants as additional budget. The US also took measures like the rest of the world and shut down the restaurants, schools, bars and limited travels. As per IMF data, the US issued a Coronavirus Aid and Financial Security Act of 2.3 trillion dollars, which accounts for 11% of its GDP. This act is made up of following items: 250 billion dollars for increasing unemployment compensations, 24 billion dollars for providing food for the ones who

cannot afford, 359 billion dollars for supporting small enterprises, 150 billion dollars for state and local administrations, 100 billion dollar for hospitals. Germany saved 156 billion Euro for Covid-19, accounting for about 4.5 % of its GDP. They made expenses to preserve hospital capacity, medical equipment as well as to sustain research and development project for vaccination and to protect freelancers (50 billion Euro grant) and workers. Childcare support and access to public credit guarantees were raised to a minimum of 833 billion Euro, accounting for about 24% of the GDP. Italy also took some measures during Covid-19. Social security and tax payments in March for all enterprises, freelancers, and taxpayers with a turnover less than 2 million Euro were suspended. Execution, proceedings, tax supervisions, sequestration, field inspections were all postponed till June. Tax reduction applied to medical expenses. Special addition payment to be given to the employees who have an income of less than 40.000 Euro (Özdemir, Atak, Hatper, 2020, p.193-196).

Methods

Turkey's pharmaceutical market rates compared in tables and figures were reviewed. It has been observed during the literature survey that there is not a comprehensive amount of data and survey regarding to medicinal market, market of pharmaceutical products, variations related to export-import of medicinal products. Within the scope of the survey in question, the researcher and the author of the survey made a move from this point forth and conducted a survey to find out answers to the question of the rates of variations in the market of pharmaceutical products in Turkey and also the variations within this market. Various topics such as Pandemics in the History of Medicine, Variations of Pharmaceutical Market in Turkey, the market of import and manufacturing in Turkey, the market of medicinal products and also the rates of foreign trade within the scope of pharmaceutical products in Turkey have all been searched for, compared and narrated. While devising the tables and diagrams, the medicinal market in Turkey has been dealt with and afterwards the rates of export and import of

pharmaceutical products and also the rates of medical products have been compared and interpreted in the tables and diagrams.

Table 1. Turkish Pharmaceutical Market (2019)

Total value for 3 months (Billion TL)			Total Volume for 3 Months (Billion Boxes)			Average Price			
Jan- March	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Pharmaceutical Market	7,4	9,5	% 27,5	0,6	0,6	% 0,4	11,8	15	% 27
Total value for 6 months (Billion TL)			Total Volume for 6 Months (Billion Boxes)			Average Price			
Jan- June	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Pharmaceutical Market	14,8	19,4	% 30,5	1,16	1,18	% 1,1	12,8	16,5	% 29
Total value for 9 months (Billion TL)			Total Volume for 9 Months (Billion Boxes)			Average Price			
Jan- Sept	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Pharmaceutical Market	22,7	29,5	% 30,2	1,72	1,74	% 1,3	13,2	16,9	% 28,6

Resource: *İeis*, 2019, p.2

Turkish pharmaceutical market in January, February and March 2019 became 9.5 billion TL with a total 27.5% increase in hospitals and pharmacies. The number of boxes sold was 0.6 billion with 0.4% growth. Average price per box used to be 11.8 TL in the first 3 months of 2018 and it increased up to 15TL with 27% in 2019. In the first half of 2019, Turkish pharmaceutical market became 19.4 billion TL in total with 30.5% increase in hospital and pharmacies. The number of boxes sold was 1.18 billion with 1.1% growth. In the first 6 months of 2018, average price per box used to be 12.8 TL and it reached up to 16.5TL with 29% increase in 2019. In the first 9 months of 2019, Turkish pharmaceutical market became 29.5 billion TL in total with 30.2% increase in hospital and pharmacies. The number of boxes sold was 1.74 billion with 1.3% growth. In the first 9 months of 2018, average price per box used to be 13.2 TL and it reached up to 16.9 TL with 28.6 % increase in 2019.

In Turkish pharmaceutical market, there was 29.9% increase from January-March 2019 to 2020 and in total volume-box scale, 0.63 billion boxes were sold in 2019 and 0.67 billion boxes were sold in 2020. There was a 6.5% growth in box sales and the average price per box used to be 15 TL during 2019 Jan-March period and became 18.3 TL during 2019.

Table 2. Turkish Pharmaceutical Market (2020)

Total value for 3 months (Billion TL)			Total Volume for 3 Months (Billion Boxes)			Average Price			
Jan- March	2019	2020	Change	2019	2020	Change	2019	2020	Change
Pharmaceutical Market	9,4	12,3	% 29,9	0,63	0,67	% 6,5	15	18,3	% 22
Total value for 6 months (Billion TL)			Total Volume for 6 Months (Billion Boxes)			Average Price			
Jan- June	2019	2020	Change	2019	2020	Change	2019	2020	Change
Pharmaceutical Market	19,4	22,5	% 16,3	1,18	1,10	% -6,4	16,5	20,5	% 24,3
Total value for 9 months (Billion TL)			Total Volume for 9 Months (Billion Boxes)			Average Price			
Jan-September	2019	2020	Change	2019	2020	Change	2019	2020	Change
Pharmaceutical Market	29,5	34,6	% 17,4	1,74	1,62	% -7,1	16,9	21,4	% 26,4

Resorce: İeis, 2020, p.2

The change ratio rose up to 22%. Turkish pharmaceutical market had a total of 6.4% decrease in the first six months of the year in hospital and pharmacies; and 1.10 billion boxes were sold, and the market became 22.5 billion TL with 16.3% in value. During January- June 2019, average price per unit was 16.5 TL in the first 6 months and it increased up to 20.5TL with 24.3% increase in 2020. When the first nine months of 2019 is compared to the first nine months of 2020, there seems to be a growth of 17,4%. And in terms of average prices, a growth of 26,4% is recorded.

Table 3. Imported-Manufactured Medication (2019)

Total value for 3 months (Billion TL)			Total Volume for 3 Months (Billion Boxes)			Average Price			
	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Imported	3,7	4,6	% 22,2	0,1	0,1	% -8,9	37	49,7	% 34,1
Manufactured	3,7	4,9	% 33,1	0,5	0,5	% 2,2	6,9	9	% 30,2
Total value for 6 months (Billion TL)			Total Volume for 6 Months (Billion Boxes)			Average Price			
	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Imported	7,6	9,5	% 24,5	0,19	0,17	% -9,2	40,3	55,3	% 37,1
Manufactured	7,2	9,9	% 36,8	0,97	1,01	% 3,1	7,4	9,9	% 32,6
Total value for 9 months (Billion TL)			Total Volume for 9 Months (Billion Boxes)			Average Price			
	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Imported	11,4	14,3	% 24,5	0,25	0,23	% -9,1	45,2	61,9	% 37
Manufactured	11,2	15,3	% 36	1,47	1,51	% 3,1	7,6	10,1	% 32

Resorce: İeis, 2019, p.4

During 2018 January – March, the value and volume of imported medication had 22% growth and 8.9% shrinkage, respectively. As of the first 3 months in 2019, the value of imported medication was 4.6 billion TL and its volume accounted for the sales of 0.1 billion boxes with an

average price of 49.7 TL. Manufactured medication was 4.9 billion TL during 2019 January- March with 0.5 billion boxes sold and the average price per box 9 TL. During 2019 January-June period, imported medication had a 24.5% of growth value and 9.2% shrinkage in volume. During the first 6 months, imported medication had a value of 9.5 billion TL and a volume of 0.17 billion boxes sold and an average price of 55.3 TL. Manufactured medication had a value of 9.9 billion TL and 1.01 billion boxes sold with an average price of 9.9 TL during Jan-June period. During the first 9 months of 2019, the imported medication had 24.5% growth in value and 9.1% shrinkage in volume. In the first 9 months, imported medication had a value of 14.3 billion TL, 0.23 billion boxes sold in volume with an average price of 61.9 TL. During the first 9 months, imported medication had a growth of 36%, 1.51 billion boxes sold with an average price of 10.1 TL.

Table 4. Imported-Manufactured Medication (2020)

	Total value for 3 months (Billion TL)			Total Volume for 3 Months (Billion Boxes)			Average Price		
	2019	2020	Change	2019	2020	Change	2019	2020	Change
Imported	4,3	5,6	% 28	0,07	0,07	% -1,7	60,7	79,1	% 30,3
Manufactured	5,1	6,7	% 31,5	0,56	0,60	% 7,5	9,1	11,2	% 22,3
	Total value for 6 months (Billion TL)			Total Volume for 6 Months (Billion Boxes)			Average Price		
	2019	2020	Change	2019	2020	Change	2019	2020	Change
Imported	9,1	10,8	% 19,4	0,13	0,13	% -5,8	67,1	85,1	% 26,8
Manufactured	10,3	11,7	% 13,5	1,04	0,97	% -6,5	9,9	12	% 21,4
	Total value for 9 months (Billion TL)			Total Volume for 9 Months (Billion Boxes)			Average Price		
	2019	2020	Change	2019	2020	Change	2019	2020	Change
Imported	13,8	16,9	% 22,2	0,20	0,19	% -4	68,8	87,6	% 27,2
Manufactured	15,7	17,7	% 13,1	1,54	1,43	% -7,5	10,2	12,4	% 22,3

Resource: İeis, 2020, p.4

In 2020, it was observed that there was 28% growth in imported medication and 31.5% growth in manufactured medication. In total volume box sales, there was a shrinkage of -1.7 in imported medication and a growth of 7.5 in imported medication. There was 30.3% growth in the average price of imported medication and 22.3% growth in manufactured medication. There was 5.8% decrease in imported medication and 6.5% shrinkage in manufactured medication. In terms of value scale, imported medication had 19.4% increase and a sale of 10.8 billion TL and manufactured medication had 13.5% increase and a sale of 11.7 billion TL. In terms of average price level, the average price per box

was 85.1 TL for imported medication and 12 TL for manufactured medication. Figures points out that there was a growth of 22,2% in imported medication and 13,1% in manufactured medication during the first nine months of 2019 and 2020. In terms of average price, there was a growth of 27,2% in imported medication and 22,3% in manufactured medication for the same period.

Turkish medical products market includes cosmetics, derma cosmetics, nutritional supplements, biocidal products licensed by the Ministry of Health, vitamins licensed by the Ministry of Agriculture and Forestry, enteral nutrition and medical nutrition, certain medical devices in pharmaceutical form, medical products in pharmaceutical companies, non-pharmacologic products, and formula. During Jan-March 2019, there was 28% growth in comparison to the same period in 2018 and its value became 723 million TL. Its volume became 45.7 million with 1.2% increase and its average price was 15.8 TL. In 2019, of non-pharmacologic products with a volume of 45.7 million boxes; 31.1 million (68% share) belongs to enteral nutrition and medical nutrition. The average price for such products subject to reference price system like medication licensed by the Ministry of Health is 10.00 TL. Therefore, it is influential in setting the average price of medical products as 15.8 TL. The average price of nutritional supplements was 31.8 TL in 2019 and the average price of formulas was 35.0 TL. In the first half of 2019, it had 27,8% growth in comparison to the same period in the previous year and a value of 1.439,9 million TL, 0,3% increase in boxes with a volume of 87.2 million box volume. The average price of these products is 16,5 TL. In the first 9 months of 2019, the value became 2.218,1 million TL with 26,3% growth and 0,5% increase in boxes with a volume of 132.7 million box volume. The average price of these products is 16,7 TL.

In the first 3 months of 2020, the value became 1.104 million TL with 53% growth and 20,9% increase in boxes with a volume of 55.1 million box volume. The average price of these products is 20 TL. In 2020, of non-pharmacologic products with a volume of 55.1 million boxes; 35.1 million (64% share) belongs to enteral nutrition and medical nutrition.

Table 5. Turkish Medical Products Market (2019)

Total value for 3 months (Billion TL)			Total Volume for 3 Months (Billion Boxes)			Average			
Price									
Jan- March	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Medical Products Market	564,9	723,1	% 28	45,1	45,7	% 1,2	12,5	15,8	% 26,4
Nutritional Supplement	218,1	268,3	% 23	7,5	7	% -5,8	29,2	38,1	%30,5
Enteral Diet and Medical Nutrition	223,9	309,9	% 38,4	29	31,1	%7	7,7	10	%29,4
Formula	56,8	67,7	% 19,2	2,1	1,9	% -6,3	27,5	35	% 27,2
Others	66,2	77,3	% 16,7	6,6	5,7	% -13,8	10,1	13,6	% 35,4
Total value for 6 months (Billion TL)			Total Volume for 6 Months (Billion Boxes)			Average			
Price									
Jan - June	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Medical Products Market	1.126,6	1.439,9	% 27,8	87	87,2	% 0,3	13	16,5	% 27,5
Nutritional Supplement	426,1	524,3	% 23	14	13,2	% -6,3	30,3	39,8	%31,3
Enteral Diet and Medical Nutrition	474,7	661,5	% 39,4	58,2	61,3	%5,3	8,2	10,8	%32,4
Formula	120,6	129,2	% 7,1	4,2	3,7	% -12,6	28,7	35,2	% 22,6
Others	105,2	124,9	% 18,7	10,5	9,1	% -13,4	10	13,7	% 37,1
Total value for 9 months (Billion TL)			Total Volume for 9 Months (Billion Boxes)			Average			
Price									
Jan - Sept	2018	2019	Change	2018	2019	Change	2018	2019	Change
Medical Products Market	1.756,1	2.218,1	% 26,3	132,1	132,7	% 0,5	13,3	16,7	% 25,7
Nutritional Supplement	659	800,7	% 21,5	21	19,9	% -5,2	31,4	40,3	% 28,2
Enteral Diet and Medical Nutrition	742	1.035	% 39,5	89,2	93,7	%5,1	8,3	11	%32,8
Formula	189	191,7	% 1,4	6,2	5,3	% -14	30,4	35,9	% 18
Others	166,2	190,6	% 14,7	15,7	13,8	% -11,9	10,6	13,8	% 30,2

Resource: İeis, 2019, p.5

Table 6. Turkish Medical Products Market (2020)

Total value for 3 months (Billion TL)				Total Volume for 3 Months (Billion Boxes)					
Average Price									
Jan- March	2019	2020	Change	2019	2020	Change	2019	2020	Change
Medical Products Market	722	1.104	% 53	45,6	55,1	% 20,9	15,8	20,0	% 26,5
Nutritional Supplement	268	457	% 70,7	7,0	11,3	% 60,8	38,2	40,6	%6,2
Enteral Diet and Medical Nutrition	309	441	% 42,6	31,0	35,1	%13,2	10,0	12,6	%26,0
Formula	68	87	% 29,4	1,9	2,1	% 8,2	34,9	41,7	% 19,6
Others	77	119	% 53,8	5,7	6,7	% 18,6	13,6	17,7	% 29,6
Total value for 6 months (Billion TL)				Total Volume for 6 Months (Billion Boxes)					
Average Price									
Jan- June	2019	2020	Change	2019	2020	Change	2019	2020	Change
Medical Products Market	1.439,4	2.021,6	% 40,5	87,2	100,6	% 15,4	16,5	20,1	% 21,7
Nutritional Supplement	524,3	777,2	% 48,2	13,2	18,1	% 37,3	39,9	43,0	% 7,9
Enteral Diet and Medical Nutrition	661,3	897,7	% 35,7	61,3	68,6	%12	10,8	13,1	%21,2
Formula	129	175,5	% 36	3,7	4,1	% 11,3	35,1	42,9	% 22,2
Others	124,7	171,3	% 37,3	9,1	9,8	% 8,3	13,7	17,4	% 26,8

Resource: İeis, 2020, p.5

The average price of nutritional supplements was 40.6 TL in 2020 and the average price of formulas was 41.7 TL. In the first half of 2020, there was 40,5% growth in comparison to the same period in the previous year and a value of 2.021,6 million TL, 15.4% increase in boxes with a volume of 100.6 million box volume. The average price of these products is 20,1 TL. In 2020, of non-pharmacologic products with a volume of 100.6 million boxes; 68.6 million belongs to enteral nutrition and medical nutrition. The average price for such products subject to reference price system like medication licensed by the Ministry of Health is 13.1 TL. Therefore, it is influential in setting the average price of medical products as 20.1 TL. The average price of nutritional supplements was 43 TL and the average price of formulas was 42.9 TL during the same period.

Table 7. Pharmaceutical Foreign Trade (2019)

Million US Dollar	2018	March 2018	March 2019	Change	April 2017 March 2018	April 2018 March 2019	Change
Turkish Export	167.945	41.136	42.249	% 2,7	160.320	139.047	% 5,4
Pharmaceutical Export	1.173	288	273	% -5,1	1.003	1.158	% 15,4
Pharmaceutical Share	% 0,70	% 0,7	% 0,6		% 0,6	% 0,7	
Turkish Import	223.046	61.895	49.020	% -20,8	245.259	210.173	% -14,3
Pharmaceutical Import	5.003	1.451	1.343	% -7,4	5.278	4.896	% -7,2
Pharmaceutical Share	% 2,24	% 2,3	% 2,7		% 2,2	% 2,3	
Turkish Foreign Trade Volume	390.992	103.030	91.269	% - 11,4	405.580	379.220	% - 6,5
Pharmaceutical Foreign Trade Volume	6.176	1.739	1.616	% -7,1	6.281	6.053	% -3,6
Pharmaceutical Share	% 1,58	% 1,7	% 1,8		% 1,5	% 1,6	
Turkish Foreign Trade Deficit	-55.100	-20.759	-6.771	%-67,4	-84.939	-41.126	% -51,6
Pharmaceutical Foreign Trade Deficit	-3.830	-1.163	-1.070	% -8	-4.275	-3.738	% -12,6
Pharmaceutical Share	% 6,95	%5,6	% 15,8		%5	%9,1	
Turkish Import / Export	% 75,30	% 66,5	%86,2		%65,4	%80,4	
Pharmaceutical Import / Export	%23,44	%19,9	%20,4		%19	%23,6	
Million US Dollar	2018	Jan-June 2018	Jan- June 2019	Change	July 2017 June 2018	July 2018 June 2019	Change
Turkish Export	167.920,8	82.163,2	83.716,4	% 1,9	161.780,5	169.473,8	% 4,8
Pharmaceutical Export	1.172,4	599	621,7	% 3,8	1.130,8	1.195	% 5,7
Pharmaceutical Share	% 0,70	% 0,73	% 0,74		% 0,70	% 0,71	
Turkish Import	223.047,2	122.966,8	98.565,8	% -19,8	248.446,6	198.646,1	% -20
Pharmaceutical Import	5.003,4	2.769,5	2.589,7	% -6,5	5.446,6	4.823,6	% -11,4
Pharmaceutical Share	% 2,2	% 2,3	% 2,6		% 2,2	% 2,4	
Turkish Foreign Trade Volume	390.968	205.130	182.282,2	% - 11,1	410.227,1	368.119,9	% - 0,3
Pharmaceutical Foreign Trade Volume	6.175,8	3.368,6	3.211,5	% -4,7	6.577,4	6.018,6	% -8,5
Pharmaceutical Share	% 1,6	% 1,64	% 1,76		% 1,60	% 1,63	
Turkish Foreign Trade Deficit	-55.126,4	-40.803,7	-14.849,5	% -63,6	-86.666,1	-29.172,3	% -66,3
Pharmaceutical Foreign Trade Deficit	-3.831	-2.170,5	-1.968	% -9,3	-4.315,7	-3.628,5	% -15,9
Pharmaceutical Share	% 6,9	%5,32	% 13,25		%4,98	%12,44	

Pandemics in the History of Medicine and Variations of Pharmaceutical Market in Turkey
During the Era of the Recent Covid-19 Corona Pandemic

Share							
Turkish Import / Export	% 75,3	% 66,8	%84,9		%65,1	%85,3	
Pharmaceutical Import / Export	%23,4	%21,6	%24		%20,8	%24,8	
US Million Dollar	2018	Sept 2018	Sept 2019	Change	Jan- Sept 2018	Jan- June 2020	Change
Turkish Export	167.920,8	14.398	14.436	% 0,3	122.942	125.765	% 2,3
Pharmaceutical Export	1.172,4	92	108	% 17,4	847	875,9	% 5,4
Pharmaceutical Share	% 0,7	% 0,6	% 0,7		% 0,7	% 0,7	
Turkish Import	223.047,2	16.327	16.492	% 1	174.155	148.428	% -14,8
Pharmaceutical Import	5.003,4	318	440	% 38,3	3.800	3.876	% 2
Pharmaceutical Share	% 2,2	% 1,9	% 2,7		% 2,2	% 2,6	
Turkish Foreign Trade Volume	390.968	30.724	30.928	% 0,7	297.097	274.193	% - 7,7
Pharmaceutical Foreign Trade Volume	6.175,8	410	548	% 33,6	4.647	4.769	% 2,6
Pharmaceutical Share	% 1,6	% 1,3	% 1,8		% 1,6	% 1,7	
Turkish Foreign Trade Deficit	-55.126,4	-1.929	-2.056	% 6,6	-51.213	-22.664	% -55,7
Pharmaceutical Foreign Trade Deficit	-3.831	-226	-332	% 46,8	-2.953	-2.984	% 1
Pharmaceutical Share	% 6,9	%11,7	% 16,2		%5,8	%13,2	
Turkish Import / Export	% 75,3	% 88,2	%87,5		%70,6	%84,7	
Pharmaceutical Import / Export	%23,4	%28,9	%24,5		%22,3	%23	

Resource: *İeis*, 2019, p.6-7

During the first 3 months, pharmaceutical export decreased by 5.1% and became 273 million US dollar. Within that period, Turkish export increased by 2.7% and as a result, the pharmaceutical share in Turkish export became 0.6%. On annual basis, pharmaceutical export increased 15.4% in comparison to the previous year and became 1.158 million US dollar. Within that period, Turkish export increased by 5.4%. Following these developments, pharmaceutical foreign trade deficit became 3.738 million US Dollar and the ratio in which the export covers for the import was 23.6%. During the first half of the year, pharmaceutical export had 3.8% increase and became 621.7 million US Dollar. Within that period, Turkish export had 1.9% increase. The share of pharmaceutical export in Turkey's export became 0.74%. On annual basis, pharmaceutical export

increased by 5.7% in comparison to the previous year and became 1.195,0 million US dollar. Within that period, Turkish export had 4.8% increase. Pharmaceutical export decreased 11.4% and became 4.823,6 million US dollar. As a result of these developments, pharmaceutical foreign trade deficit became 3.628,5 million US dollar and the ratio in which the export covers for the import was 24.68%. As of Eylül 2019, pharmaceutical export increased by 5.4% in comparison to the previous year and became 893 million US dollar for the last 9 months. Within that period, Turkish export increased by 2.3%. Pharmaceutical export became 3.876 million US dollar. As a result of these developments, pharmaceutical foreign trade deficit became 2.984 million US dollar and the ratio in which the export covers for the import was 23%.

Table 8. Pharmaceutical Foreign Trade (2020)

Million US Dollar	2019	March 2019	March 2020	Change	April 2018 March 2019	April 2019 March 2020	Change
Turkish Export	180,848,6	16.335,9	13.422,0	% - 17,8	178.457,1	179.054,2	% 0,3
Pharmaceutical Export	1.442,1	124,0	164,1	% 32,4	1.288,8	1.528,1	% 18,6
Pharmaceutical Share	% 0,80	% 0,76	% 1,22		% 0,72	% 0,85	
Turkish Import	210.344,3	18.250,5	18.813,4	% 3,1	217.307,7	215.526,9	% -0,8
Pharmaceutical Import	5.555,5	526,3	550,5	% 4,6	5.007,8	5.654,0	% 12,9
Pharmaceutical Share	% 2,64	% 2,88	% 2,93		% 2,30	% 2,62	
Turkish Foreign Trade Volume	391.192,9	34.586,4	32.235,5	% - 6,8	395.764,8	394.581,1	% - 0,3
Pharmaceutical Foreign Trade Volume	6.997,6	650,2	714,6	% 9,9	6.296,6	7.182,1	% 14,1
Pharmaceutical Share	% 1,79	% 1,88	% 2,22		% 1,59	% 1,82	
Turkish Foreign Trade Deficit	-29.495,7	-1.914,6	-5.319,4	% 181,6	-38.850,6	-36.472,7	% -6,1
Pharmaceutical Foreign Trade Deficit	-4.113,4	-402,3	-386,4	% -4,0	-3.719,1	-4.125,9	% -10,9
Pharmaceutical Share	% 13,9	%21,01	% 7,17		%9,57	%11,31	
Turkish Import / Export	% 75,3	% 66,8	%84,9		%65,1	%85,3	
Pharmaceutical Import / Export	%26	%23,6	%29,8		%25,7	%27	
Million US Dollar	2019	June 2019	June 2020	Change	January-June 2019	January-June 2020	Change
Turkish Export	180,848,6	11.634,7	13.462,2	% 15,7	88.364,1	75.020,6	% -15,1
Pharmaceutical	1.442,1	111,5	162,0	% 45,3	686,0	875,9	% 27,7

Pandemics in the History of Medicine and Variations of Pharmaceutical Market in Turkey
During the Era of the Recent Covid-19 Corona Pandemic

Export							
Pharmaceutical Share	% 0,80	% 0,96	% 1,20		% 0,78	% 1,17	
Turkish Import	210.344,3	15.064,5	16.307,8	% 8,3	102.151,8	98.894,8	% -3,2
Pharmaceutical Import	5.555,5	360,8	422,6	% 17,1	2.669,3	2.830,7	% 6
Pharmaceutical Share	% 2,64	% 2,40	% 2,59		% 2,61	% 2,86	
Turkish Foreign Trade Volume	391.192,9	26.669,1	29.769,9	% 11,5	190.516	173.915,4	% - 8,7
Pharmaceutical Foreign Trade Volume	6.997,6	472,3	584,6	% 23,8	3.355,3	3.706,6	% 10,5
Pharmaceutical Share	% 1,79	% 1,77	% 1,96		% 1,76	% 2,13	
Turkish Foreign Trade Deficit	-29.495,7	-3.429,8	-2.845,6	% -17	-13.787,7	-23.874,2	% 73,2
Pharmaceutical Foreign Trade Deficit	-4.113,4	-318,4	-260,6	% -18,2	-1.983,2	-1.954,8	% -1,4
Pharmaceutical Share	% 13,9	%9,28	% 9,16		%14,38	%8,19	
Turkish Import / Export	% 86	% 77,2	%82,6		%86,5	%75,9	
Pharmaceutical Import / Export	%26	%30,9	%38,3		%25,7	%30,9	
Million US Dollar	2019	September 2019	September 2020	Change	January-Sept.2019	January-Sept. 2020	Change
Turkish Export	180,848,6	15.273,6	16.009,2	%4,8	132.792,6	118.324,8	% -10,9
Pharmaceutical Export	1.442,1	115,2	153,9	%33,6	981,5	1.307,1	%33,2
Pharmaceutical Share	%0,80	%0,75	%0,96		%0,74	%1,10	
Turkish Import	210.344,3	16.940,6	20.836,9	%23	153.885,3	156.186,4	%1,5
Pharmaceutical Import	5.555,5	445,8	546,7	%22,6	3.991	4.125,4	%3,4
Pharmaceutical Share	%2,64	%2,63	%2,62		%2,59	%2,64	
Turkish Foreign Trade Volume	391.192,9	32.214,2	36.846,2	%14,4	286.677,9	274.511,2	%- 4,2
Pharmaceutical Foreign Trade Volume	6.997,6	561	700,6	%24,9	4.972,5	5.432,4	%9,3
Pharmaceutical Share	%1,79	%1,74	%1,90		%1,73	%1,98	
Turkish Foreign Trade Deficit	-29.495,7	-1.667,1	-4.827,7	%189,6	-21.092,8	-37.861,6	%79,5
Pharmaceutical Foreign Trade Deficit	-4.113,4	-318,4	-392,9	%23,4	-3.009,5	-2.818,3	% -6,4
Pharmaceutical Share	%13,9	%19,10	%8,14		%14,27	%7,44	
Turkish Import / Export	%86	%90,2	%76,8		%86,3	%75,8	
Pharmaceutical Import / Export	%26	%25,8	%28,1		%24,6	%31,7	

Resource: *İeis*, 2020, s.6-7

In March 2020, pharmaceutical export became 1.528.1 million US dollar with 18.6% increase. Within that period, Turkish export increased 0.3%. The share of pharmaceutical export in Turkish export became 0.74%. Pharmaceutical export increased 32.4% in comparison to the same period in the previous year and became 164.1 million US dollar. Pharmaceutical export increased 12.9% and became 5.654 million US dollar. As a result of these developments, pharmaceutical foreign trade deficit became 4.126 million US dollar and the ratio in which the export covers for the import was 27%. According to TUIK overall trade system calculation method in 2020 June, pharmaceutical export increased by 45,3% in comparison to the previous year and became 162 million US dollar. Within that period, Turkish export increased 15.7%. During the first 6 months in 2020, Turkish export decreased by 15.1% and pharmaceutical export increased 27.7% and became 875,9 million US dollar. Within that period, pharmaceutical export increased 6% and became 2.830,7 million US dollar. During the first 6 months, the ratio in which the pharmaceutical export covers for the import increased by 5.2 points and reached up to 30,9%. As of June 2020, pharmaceutical export for 12 months increased by 23% in comparison to the previous year and became 1.632,0 million US Dollar. Within that period, Turkish export decreased 6.4%. Pharmaceutical export increased by 15.5% and became 5.716,9 million US Dollar. As a result of these developments, pharmaceutical foreign trade deficit became 4.085,0 million US dollar and the ratio in which the export covers for the import was 28,5 %. While the pharmaceutical export was 981,5 million dollars from January to September 2019, it reached up to 1.307,1 million dollars from January to September 2020. There was 33,2% increase in pharmaceutical export figures. The pharmaceutical import was 3.991 million dollars from January to September 2019. This figure increased by 3,4% and reached up to 4.125,4 million dollars.

Discussion

It is obligatory to have a strong pharmaceutical industry and pharmaceutical market to introduce medical services effectively and to preserve overall health. In addition to its contributions to the economic

growth, the pharmaceutical industry and market is also necessary for a country so that medication can be manufactured even at times of such disasters as epidemics, pandemics, war, and embargo. Turkey also imports some medication as many other countries do. Imported medication includes antidote, cancer medication, insulin, hormone medication, some ophthalmologic preparations (İlaç Sektörü Raporu 2019, p.6). Covid-19 has impacted the pharmaceutical industry and market. There has been an increase in the usage of some medication such as analgesics for the treatment of Covid-19 patients. Patients with therapeutic cases such as autoimmune diseases continue to receive their medication. Therapeutical medications are not the ones taken in acute illnesses or at the hospital. Therefore, Covid-19 did not have any influence on the purchase of these medication. Such areas as dermatology and ophthalmology work on polyclinical basis and therefore, significant decline has been observed in optional departments. One of the greatest impacts of Covid-19 on the public and private sector has been the economy packages declared by the governments for Covid-19 period (Ural, Eren, Sağlı, 2020, p.3-4). As of January 1st, 2021, total Covid-19 related mortality rate has been 20.881 in Turkey and the number of patients requiring intensive care is 3.918. The number of cured patients is 2.208.652. On a global scale, total number of people who lost their lives due to Covid-19 pandemic is 1,825.709 and the number of active cases is 22.659.240 (wikipedia, 2021).

Considering pharmaceutical market, imported, and exported medication, pharmaceutical import and export rates and pharmaceutical foreign trade volume during the pandemic, Turkish pharmaceutical market used to be TL 29.5 billion in January to September 2019 and it increased by 17.4% in January to September 2020 and became TL 34,6 billion. In the exported and imported pharmaceutical market, Turkey sold imported goods of TL 13.8 billion in the first 9 months of 2019. During the first 9 months of 2020, there has been 22.2% increase with a sales figure of TL 16.9 billion. During the first 9 months of 2019, there was a sale of TL 15,7 billion imported goods. During the first 9 months of 2020, there was a sale of TL 17,7 billion with an increase rate of 13,1%. From January to September 2019, the pharmaceutical export was 981.5 billion dollars while it became 1.307,1 million dollars from June to

September 2020. This accounts for an increase of 33,2%. Pharmaceutical export was 3.991 million dollars from January to September 2019, 4.125,4 million dollars from January to September 2020 with an increase of 3,4%. Pharmaceutical foreign trade volume was 4.972,5 million dollars in Turkey from January to September 2019. This increased by 9.3% and reached up to 5.432,4 million dollars from January to September 2020.

References

- Açıkcel C. (2014). 2014 Yılı'nın en büyük salgını: Ebola virüs hastalığı. *Gülhane Tıp Dergisi*, 56, 194-197.
- Ayati, N., Saiyarsarai P. and Nikfar S. (2020). Short and long term impacts of COVID-19 on the pharmaceutical sector. *Daru Journal of Pharmaceutical Sciences*, 28(1), 1-7.
- Bingül Ak, B., Türk, A. and Ak, R. (2020). Covid-19 bağlamında tarihteki büyük salgınlar ve ekonomik sonuçları. *Turkish Studies*, 15(4), 189-200.
- Cameron, M.J., Kelvin, A.A., Leon, A.J., Cameron, C.M., Ran, L., Xu, L., Chu, Y.K., Danesh, A., Fang, Y., Li, Q., Anderson, A., Couch, R.C., Paquette, S.G., Fomukong, N.G., Kistner, O., Lauchart, M., Rowe, T., Harrod, K.S., Jonsson, C.B. and Kelvin, D.J. (2012). Lack of innate interferon responses during sars coronavirus infection in a vaccination and reinfection ferret model. *Plos One*, 7(9), e45842.
- Cinel E. A. (2020). Covid-19'un küresel makroekonomik etkileri ve beklentiler. *Politik Ekonomik Kuram*, 4(1), 124-140.
- Çınar F. and Oğuz M. (2020). Türkiye'nin Covid-19 pandemisine yönelik stratejilerinin SWOT analizi ile değerlendirilmesi. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Çoban O., Coşkun Ö. and Çoban A. (2020). Covid-19 krizinin finansal piyasalara etkisi: Türkiye örneği. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, (Special Issue), 506-519 .
- Demir İ. (2020). Kovid-19 salgının seyri ve Türkiye ekonomisi, Kovid-19 (Koronavirüs) salgınının ekonomik etkileri. *Uluslararası İlişkiler ve Stratejik Araştırmalar (ULİSA) Enstitüsü (Ulisa)*, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Duran M. and Acar M. (2020). Bir virüsün dünyaya ettikleri: Covid-19 pandemisinin makroekonomik etkileri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 10(1), 54-67.

- Eyigün C. (2005). Ortaya çıkışından bugüne Sars: Güncel durum. *Flora Dergisi*, 10(3), 108-118.
- ILO Sectoral Brief. (2020). Covid-19 And the Health Sector. International Labour Organization, https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_741655/lang-en/index.htm. (28.12.2020)
- İlaç Sektörü Raporu. (2019). Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Sanayi ve Verimlilik Genel Müdürlüğü sektörel raporlar ve analizler serisi. ieis.org.tr. (21.12.2020)
- İlaç ve Eczacılık Ürünleri Sektörü-Sektör Raporları. (2020). Ticaret Bakanlığı, İhracat Genel Müdürlüğü. [İlaç ve Eczacılık Ürünleri Sektörü ticaret.gov.tr](http://ticaret.gov.tr). (12.11.2020)
- İlaç Sektörel Bakış, (2020). KPMG. [Sektörel Bakış 2020 - İlaç - KPMG Türkiye home.kpmg](http://home.kpmg). (16.10.2020)
- Kaynak S. (2016). Türk ilaç sektörünün rekabet yapısı ve yoğunlaşma analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 49-66.
- Nakiboğlu A. and Işık S. (2020). Kovid-19 Salgınının ekonomi üzerindeki etkileri: Türkiye’de işletme sahipleri üzerinde bir araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 76
- Özdemir H., Atak O. and Hatper Z. (2020). Koronavirüs (Covid-19) küresel salgını dolayısıyla Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerde alınan ekonomik ve mali tedbirler. *Vergi Raporu*, 248, 186-200.
- Sağlı A., Eren U., Ural A. (2020). Covid-19 Krizinin Türkiye’de ve globalde sağlık sektörüne etkileri. *Sağlık Sektöründeki Son Gelişmeler Toplantı Raporu*. www.assets.ey.com. (23.05.2021)
- Taş, M. B. H. and Yağanoğlu, M. (2020). Ağır akut solunum yolu yetersizliği sendromu Koronavirüsü 2 (SARSCoV-2) dünya çapındaki analizi ve gelecekteki durumu. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 20, 248-253.
- Tokaç M. (2020). Salgın hastalıkların tarihi, *SD Platform Dergisi*, www.sdplatform.com. (23.05.2020)
- Türk A., Ak Bingül B. and Ak R., (2020), Tarihsel süreçte yaşanan pandemilerin ekonomik ve sosyal etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, Special Issue*, 612-632.
- Türkiye İlaç Sanayi Sektör Raporu. (2008). Veriler. *Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye İlaç Sanayi Meclisi*. ieis.org.tr. (23.05.2021)

- Yıldırım H. (2015). Batı Afrika ekonomisinde Ebola etkisi. *EkoAvrasya, Avrasya Ekonomik İlişkiler Derneği*, Ankara. www.ekoavrasya.net. (09.10.2020)
- Zeren D. and Boynukisa M. (2020). Covid-19 sürecinde beşeri ilaç sektörünün sektör yöneticilerinin perspektifinden değerlendirilmesi ve pandemi sonrasına yönelik projeksiyonlar. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 1, 26-44.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güven, E. (2021). Pandemics in the history of medicine and variations of pharmaceutical market in Turkey during the era of the recent covid-19 corona pandemic. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(40), 2030-2055. DOI: 10.26466/opus.907864.

Prediction of Marital Adjustment in the Context of Personality Traits, Relationship Beliefs and Conflict Resolution Styles (Sample of Diyarbakır)¹

DOI: 10.26466/opus.854688

*

Özlem Çakmak Tolan* – Mustafa Kılıç**

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır/Türkiye

E-Mail: ozlemtolan@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8128-6498](https://orcid.org/0000-0002-8128-6498)

** Prof. Dr., Ufuk üniversitesi, İstanbul/Türkiye

E-Mail: kilicmustafa49@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7065-3785](https://orcid.org/0000-0001-7065-3785)

Abstract

In this study, whether there is a significant relationship between the personality traits, relationship beliefs, and conflict-resolution styles and whether there is any significant difference between some demographic variables with respect to marital adjustment were investigated. Additionally, the prediction of marital adjustment regarding personality traits, relationship beliefs, and conflict resolution styles was aimed. The study was conducted with 656 married individuals in total: 292 women and 364 men. Dyadic Adjustment Scale (DAS), Five-Factor Personality Inventory (FFPI), Relationship Beliefs Inventory (RBI), Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI), and Personal Information Form were applied to the married couples in the research. The Pearson correlation coefficient methods, one-way ANOVA analysis, and stepwise regression analysis were used to analyze the data obtained. A positive relationship was found between total scores of dyadic adjustments and positive conflict, extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience scales. A negative relationship was found between total scores of dyadic adjustment scale and negative conflict, neuroticism, disagreement is destructive, genders are different and partners don't change subscales. It has been concluded that the marital adjustment of the individuals varies according to their gender, age, number of children, and marriage formation type variables. It has also been found that the strongest variables that predict marital adjustment are neuroticism in terms of personality traits, positive conflict, negative conflict, and withdrawal in terms of conflict-resolution styles, and partners don't change and disagreement is destructive in terms of relationship beliefs. The results obtained were tried to be discussed under the light of the relevant literature.

Key Words: Marital adjustment, personality, relationship beliefs, conflict resolution styles.

¹ This study was produced from the doctoral thesis prepared by Dr. Özlem TOLAN under the advisory of Prof. Dr. Mustafa KILIÇ.

Evlilik Uyumunun Kişilik Özellikleri, İlişkiye Dair İnançlar ve Çatışma Çözüm Stilleri Bağlamında Yordanması (Diyarbakır İli Örneği)

*

Öz

Mevcut araştırmada evlilik uyumu ile kişilik özellikleri, ilişkiye dair inançlar ve çatışma çözüm stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bazı demografik değişkenler arasında evlilik uyumu acaısından anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca evlilik uyumunun, kişilik özellikleri, ilişkiye dair inançlar ve çatışma çözüm stilleri bağlamında yordanması amaçlanmıştır. Araştırma 292 kadın ve 364 erkek olmak üzere 656 evli birey ile yürütölmüştür. Araştırmaya katılan evli bireylere Çift Uyum Ölçeği (ÇUÖ), Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ), İlişki İnanç Envanteri (İİE), Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği (ÇÇSÖ) ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için, Pearson korelasyon katsayısı, tek yönlü ANOVA ve adimsal regresyon analizi yöntemleri uygulanmıştır. Çift uyumu toplam puanları ile olumlu çatışma, dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin ve gelişime açıklık boyutları arasında olumlu yönde; olumsuz çatışma, nörotiklik, anlaşmazlık zarar verir, cinsiyetler farklıdır ve eşler değişmez boyutları arasında ise olumsuz yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Evli bireylerin evlilik uyumlarının, cinsiyet, yaş, çocuk sayısı ve evlenme biçimi değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Evlilik uyumunu yordayan en güçlü değişkenlerin kişilik özelliklerinden nörotiklik, çatışma çözüm stillerinden olumlu çatışma, olumsuz çatışma ve geri çekilme, ilişkiye dair inançlardan ise, eşler değişmez ve anlaşmazlık zarar verir olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığı altında tartışılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evlilik uyumu, kişilik, ilişki inançları, çatışma çözüm stilleri.

Introduction

Although individuals build up various relationships during their development process, marriage is accepted as the most important relationship to have in their lifetime (Gottman, 1993). In this sense, marriage is regarded as an important experience and the essential human relationship to both build family relationships and create future generations (Larson and Holman, 1994). Moreover, a marriage relationship is regarded as the most significant social tradition that is accepted by every community to satisfy our emotional needs (Sharif, Soleimani, Candidate, Mani, and Keshavarzi, 2013).

According to Tutarel-Kışlak (1999), while marital adjustment is seen as a complex notion, couples who are constantly in communication can make a consensus regarding the family and marriage and solve their problems in a positive way have marriage defined as well adjusted marriage. As for Rosen-Grandon, Myers and Hattie (2004), individuals who have a good and well-adjusted marriage feel themselves happier, are healthier in a physical and mental scale, and can lead their life in a more meaningful way. Halford and Markman (1997) define four main features for marital adjustment. These features are related to the positive interactions in a marriage relationship, effective communication and successful conflict management, a positive approach to the partner, and relationship schemes. Within the context of the current research on the factors considered to be related to marital adjustment, it is aimed to examine the relationship between personality traits, beliefs for relationship, and conflict resolution styles.

Marital Adjustment and Personality Traits Relationship

In the related literature, one of the variables whose relation is examined with marital adjustment is personality traits. Some interpersonal and internal factors affect the marriage relationship. Within this framework, it is stated that the personality is a prominent factor, and it is suggested that individuals have certain stable, steady, and persistent traits (Costa and McCrae, 1992). In this aspect, it is underlined that having certain person-

ality traits has a powerful effect on both marital adjustment and the conflicts and peace that emerge in relationships. Moreover, it is stated that people inevitably carry their personality traits to their marriage (Craig and Olson 1995; Decuyper, De Bolle, and De Fruyt 2012). According to Lavee and Ben-Ari (2004), personality traits affect how the problems emerge in marriage are perceived, how individuals express their emotions, and how they act in a conflict; and it is shown as the critical factors in a conflict. In a research conducted by Gattis, Berns, Simpson and Christensen (2004), a relationship between a decrease in marital adjustment and high-level neuroticism, low-level reconcilability, and the ability to express less positively has been found. Other research by Karney and Bradbury (1995) found a relationship between neuroticism and negative affection and low marital satisfaction.

Personality traits are commonly evaluated in terms of Five Factors Model (FFM) and considered in five scales. These scales are neuroticism, extroversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness. The neuroticism scale includes negative emotions such as fear, anger, uneasiness, which is experienced chronically. Extroversion scale is explained by the characteristics such as being energetic, excited, cheerful, talkative, and social. Openness to experience scale involves a high level of imagination, eagerness to learn, having an explorer character, not being traditional, being curious, independent, and creative. Persons who have high agreeableness are defined as being humble, docile, loving, generous, honest, flexible, kind, respected and having a high level of social interest. As for the conscientiousness, it includes characteristics such as control, responsibility, success, competence, and high sense of duty. In research on romantic and marital relationships, the level of neuroticism of individuals is shown as the most consistent and powerful personality predictor. There is a negatively meaningful relationship between neuroticism scale and marital adjustment (Heller, Ilies, and Watson 2004; Kurdek 1995; Karney and Bradbury 1995). Research conducted by Zoby (2005) found a positive relationship between marital adjustment and agreeableness and openness to experience subscales and a negative relationship with neuroticism. Caughlin, Huston, and Houts (2000) examined neuroticism and the observed negative lives of couples in a longitudinal study lasting thirteen years. It is stated that couples with high neuroticism scores have a more

negative communication pattern, and this situation leads to a toxic effect on relationship satisfaction. According to the extroversion scale, while some research has found a positive relationship between marital satisfaction and extroversion (Hayes and Joseph 2003; Karney and Bradbury 1995), some research shows a negative relationship (Aluja, del Barrio, and García 2007; Kelly and Conley 1987). Research conducted by Akram and Malik (2011) found a positive relationship between marital adjustment and the extroversion and conscientiousness scales.

Marital Adjustment and Irrational Beliefs Relationship

One of the individual variables whose relationship is examined with marital adjustment is the variable of irrational beliefs, which is covered in the research. According to Ellis (1994), irrational beliefs prevent people from achieving their goals and can cause them to be in trouble and harming themselves or others. In another aspect, irrational beliefs cause people to experience emotions such as anger, depression, anxiety, and guilt more intensely. Most of the research in this context underlines that dysfunctional relationship beliefs have a considerable contribution to marital adjustment (Debord, Romans and Krieshok 1996; Epstein, Pretzer and Fleming 1987). It is stated that irrational beliefs about marital problems are exaggerated, strict, and illogical. Unrealistic or persistent expectations can lead to frustration and tension, along with negative interactions (Digiuseppe and Zee, 1986).

A research conducted by Dowd, Means, Pope and Humphries (2005) found a relationship between low level of negative attributions and increase in marital satisfaction. In research conducted by Addis and Bernard (2002), a relationship between irrational thoughts and marital problems has been detected. Another study by Koolae, Adibrad and Sedgh (2010) compared the relationship beliefs of 50 women who applied for divorce and 50 women whose marriage continue. According to the research results, it was determined that women who were in the divorce process have more irrational beliefs and these differences are seen in the subscales of "spouses cannot be changed" and "disagreement is destructive".

Marital Adjustment and Conflict-Resolution Styles Relationship

One of the variables examined under the current research is conflict-resolution styles. In recent research on marital adjustment, it is seen to be focused on interpersonal variables such as communication, problem solving, conflict-resolution styles. Prado and Markman (1999) suggest that how couples manage their conflicts is more related to marital adjustment or divorce than the number and content of the problems happen in marriage. According to Greeff and De Bruyne (2000), when marital conflicts are managed constructively, relationships are stronger, and when it is managed destructively, the possibility of unsatisfied and unhappy relationships incases. Heavey, Layne and Christensen (1993) and Metz and Dwyer (1993) suggest that conflict management is one of the most important determinants that has a strong effect on well-being and marital satisfaction in relationships.

Conflict-resolution styles used in marital relationships are addressed by different researchers. According to Burman, Margolin and John (1993), couples have three conflict-resolution styles. These are physical aggressiveness, verbal aggressiveness, and withdrawal. According to Greeff and Bruyne (2000), conflicts are defined as constructive and destructive. Constructive conflict is defined as a conflict style that includes components such as being relationship-oriented instead of being flexible and individual-oriented. A study by Stanley, Markman and Whitton (2002) found a relationship between negative communication and interaction between spouses and increase of divorce potential. Withdrawal conflict-resolution style is determined to be widely used, and that increases the negativity in relationships and decreases the positive relationship. In a study conducted by Dwyer (2005), emotional intelligence and dysfunctional conflict-resolution style have been found to be predictor variables of marital dissatisfaction. Positive problem solving, withdrawal, and adaptation conflict-resolution styles are found not being predictor variables of marital dissatisfaction.

Today, studying marital relationships is of big importance in terms of both theoretical and clinical purposes. Snyder, Heyman and Haynes (2005) state that only a third of married people feel happy in their marriage. Bradbury et. (2000) emphasized that problems in marriage can cause

negative situations such as increased symptoms of anxiety and depression of individuals and psychological problems of children. It is considered that it is very important to determine the variables affecting marital adjustment by considering the increasing rate of divorce, marital adjustment, and mental-physical health, raising healthy children, and protecting public mental health in a broader term. In this context, a better understanding of conflict-resolution styles, personality traits, relationship beliefs, and marital adjustment will contribute to the literature and field applications about marriage.

Research questions built regarding the overall purpose of the research are listed below.

- Is there a meaningful relationship between personality traits, beliefs in relationship, conflict-resolution styles, and marital adjustment?
- Is there a significant difference in demographic difference variables such as gender, age difference between couples, marriage formation type, number of children in terms of marital adjustment?
- Do personal traits predict marital adjustment at a meaningful level?
- Do beliefs in relationships predict marital adjustment at a meaningful level?
- Does conflict-resolution styles predict marital adjustment at a meaningful level?

Research Model

This research is descriptive research that examines the current situation. The main objective of this research is to analyze married individuals' personality traits, beliefs on relationship, and conflict-resolution styles based on the variables considered to affect marital adjustment. The dependent variable of this research is marital adjustment, and the predictor variables are personality traits, beliefs in relationship, and conflict-resolution styles.

Study Group

The population of this research consists of married couples who live in the city center of Diyarbakır and has spent at least one year in their marriage. As for the study group of this research, they consist of married individuals

who work in various institutions in Diyarbakır city center and have spent at least one year in their marriage. In this research, convenience sampling method was used to determine the study group. Convenience sampling method is to select the sample from easily accessible and applicable units due to the existing limits in terms of time, money, and labor (Fraenkel and Wallen, 1993). Research participation was provided on a voluntary basis.

Demographic information about the study group is given in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Married Individual Participants

		n	%
Gender	Women	292	44.5
	Men	364	55.5
	Total	656	100
Age	21-30	141	21.5
	31-40	328	50
	41 and above	187	28.5
	Total	656	100
Education Level	Primary/Secondary	40	6.1
	High School	148	22.6
	Associate degree	227	34.6
	Undergraduate and Graduate	241	36.7
	Total	656	100
Number of Children	None	101	15.4
	Only child	186	28.4
	Two children	216	32.9
	Three children and more	153	23.3
	Total	656	100
Marriage formation type	Dating	482	73.5
	Arranged marriage	174	26.5
	Total	656	100
Age Gap Between Spouses	0-5 years	484	73.8
	Six years and above	172	26.2
	Total	656	100
Degree of Kinship Between Spouses	Kin	138	21
	Non-kin	518	79
	Total	656	100
Income Level	500-1000 TL	42	6.4
	1001-2000 TL	98	14.9
	2001-3000 TL	134	20.4
	3001-4000 TL	113	17.2
	4001-5000	141	21.5
	5001 TL and above	128	19.5
Total	Total	656	100

Data Collection Tools

Personal Information Form: A Personal Information Form made by the researcher was used to determine the participants' demographic information such as gender, age, marriage age, and level of education.

Dyadic Adjustment Scale (DAS): In this study, Dyadic Adjustment Scale (DAS) was used to determine marital adjustment levels of married individuals. In the standardization research carried out by Fıfıloğlu and Demir (2000) in our country, it was stated that this scale is a reliable and valid scale for the samples in Turkey. Cronbach value obtained in total points from the scale is 0.92, for the happiness of the couple .83; for the couple's devotion .75; for the couple's co-decision .75; for the emotional expression .80 is found. Within the scope of the current research, Cronbach alpha reliability parameter is found to be .93 out of the total point of the scale.

Five Factor Personality Inventory (FFPI): The Five Factor Personality Inventory was developed by Benet-Martinez and John (1998) as "The Big Five Inventory" and consists of 44 items. Prepared briefly in terms of effective and rapid evaluations of researchers, this scale measures the dimensions of "neuroticism", "extroversion", "openness to experience", "agreeableness" and "conscientiousness" from personality traits. The Turkish adaptation of the inventory was made by Sumer (2005), and other research stated that Cronbach alpha reliability values of the five-factor personality scales vary between .64 and .77 (Sumerian, Lajunen and Özkan, 2005). Within the scope of the current research, Cronbach alpha reliability coefficients for the lower subscales were found to be .65 for neuroticism subscale; .68 for extroversion subscale; .55 for agreeableness subscale, .68 for the conscientiousness subscale, and .72 for the openness to experience subscale. Cronbach alpha reliability coefficient made on the total score is found as .74

Relationship Belief Inventory: It is an inventory of a total of 40 items by Eidelson and Epstein (1982) to assess dysfunctional beliefs in close rela-

tionships. It is stated that the RBI consists of five sub-scales called "Disagreement is destructive to a relationship", "Partners should be able to mindread", "Partners don't change", "One should be sexually perfect" and "There are dramatic differences between men's and women's personality and needs". In their study, Kapci, and Turkçapar (2010) found that all items were included in accordance with the recommended five-factor structure. Cronbach alpha reliability coefficients made for the lower sub-scales under the current research were found to be .70 for "Disagreement is destructive" sub-scale, .62 for "genders are different" sub-scale, .57 for the "Partners should be able to mindread" sub-scale, .60 for the "Sexual perfectionism" sub-scale, and .58 for the "Partners don't change" sub-scale. Cronbach alpha reliability coefficient made on the total score is found as .72.

Conflict-Resolution Styles Inventory: Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI) was developed by Özen (2006) to measure couples' conflict resolution styles. The inventory measures four conflict resolution styles: positive, negative, compliance, and withdrawal conflict resolution styles. Cronbach alpha internal consistency coefficients for positive, negative, withdrawal, and compliance sub-scales of conflict-resolution styles scale were calculated as .77, .81, .75 and .80, respectively. Cronbach alpha internal consistency coefficients made for the lower subscales under the current research were found to be .72 for the "Positive Conflict Solving Style" sub-scale, .81 for the "Negative Conflict Solving Style" sub-scale, .69 for the "Withdrawal Conflict Solving Style" sub-scale, .68 for the "Compliance Conflict Solving Style" sub-scale, and .93 for the total score.

Data Analysis

As a result of the application, the data of 14 people who filled in incorrectly or incompletely and 47 people because of the extreme value analyses were not analyzed. The data of the remaining 656 people were analyzed. The SPSS-21 package program was used in the data analysis. In accordance with the initial objective of the research, to determine relationships between variables, correlation analysis; to determine the strength of

each of the independent variables in predicting couple adjustments, stepwise regression analysis was used. To determine whether the data showed normal distribution, Mahalanobis and Durbin Watson values which are hypothetical criteria in stepwise regression analysis were considered. It was found that Mahalanobis value was below 25, Durbin Watson values were valued between 1.5 and 2.5 and data showed normal distribution. Correlation values were below .70 among the variables included in the model and there was no multicollinearity problem. It is stated in the regression analysis that the number of participants should be $50+8k$ (k =number of variables) times that of each argument (Field, 2009). 656 individuals participated in the study and it was observed that the criteria for the number of participants were achieved. For the second purpose of the research, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied to the data to determine whether the couple adjustment levels of married individuals varied in terms of gender, age, education level, number of children, marriage formation type, age gap between spouses, degree of kinship between spouses and income level variables. To determine the inter-group differentiation, F statistics; in cases where group variants were evenly distributed for multiple comparisons, "Tukey-test"; and in cases where group variants were not evenly distributed, Dunnet-C" test was used.

In the data analysis, the effect size values showing how effective the independent variables on the dependent variable were also examined. Cohen's d formula was used to calculate the effect size for statistical methods in which the difference between the averages of the two groups was calculated. As a result of the calculations, Cohen's d value obtained was $<.20$ small; $.20 <.50$ medium and $.50 <.80$ were interpreted as big effect sizes. Omega square (Ω^2) method was used to calculate the impact size in comparing more than two groups. Impact sizes for omega square should be interpreted as .01 small, .06 medium, .14 big effect (Kirk, 1996; Field 2009).

Findings

Descriptive Statistics

Descriptive statistics of the research scale are given in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics

Subscales	Scales	\bar{x}	Ss	Min	Max	Skewness	Kurtosis
1- Dyadic adjustment	(DAS)	107.	19.51	46.00	150.00	-.641	.273
2- Positive conflict	(CRSI)	4.41	.77	2.33	6.00	-.317	-.308
3- Negative conflict	(CRSI)	2.41	.88	1.00	4.86	.293	-.542
4-Compliance	(CRSI)	3.91	.96	1.33	6.00	-.226	-.281
5- Withdrawal	(CRSI)	3.85	.98	1.17	6.00	-.205	-.284
6- Extraversion	(FFPI)	3.39	.61	1.75	5.00	-.102	-.238
7- Agreeableness	(FFPI)	3.97	.49	2.67	5.00	-.329	-.228
8- Conscientiousness	(FFPI)	3.87	.58	2.22	5.00	-.318	-.423
9- Neuroticism	(FFPI)	2.98	.62	1.50	5.00	.328	-.068
10- Openness to experience	(FFPI)	3.50	.57	1.90	5.00	.050	-.302
11- Disagreement is destructive	(RBI)	2.04	.97	.00	4.67	.119	-.434
12- Genders are different	(RBI)	2.92	.95	.40	5.00	-.130	-.297
13- Partners should be able to mindread	(RBI)	3.16	.92	.75	5.00	-.147	-.313
14- Sexual perfectionism	(RBI)	2.46	.93	.00	5.00	-.074	.115
15- Partners don't change	(RBI)	1.52	.87	.00	4.00	.372	.114

Pearson correlation coefficient between the examined variables are given in Table 3.

A positive relationship is found between the total dyadic adjustment total scores of the married individuals that participated in the study, and the subscale scores of the FFPI in conscientiousness, openness to experience, agreeableness, extraversion, and a negative relationship is found with neuroticism ($p < .01$). In this context, it is observed that as the marital adjustment degrees increase, conscientiousness, openness to growth, agreeableness, and extraversion in the personality of the married individuals increase. On the other hand, it is concluded that married individuals' increased neuroticism characteristics lead to decreased marital adjustment degrees.

Correlation Analysis

A negative relationship is found between the total dyadic adjustment scores of the married individuals that participated in the study, and their subscale scores of RBI in disagreement are destructive to a relationship, there are dramatic differences between men's and women's personality and needs, partners cannot change themselves. In this context, it is shown

that the increase in the beliefs of disagreement is destructive to a relationship; there are dramatic differences between men's and women's personality and needs, and partners cannot change themselves subscales lead to a decrease in marital adjustment. On the other hand, no relationship is found between the partners should be able to mindread, and one should be sexually perfect subscales of the RBI and the total scores of the dyadic adjustment.

Table 3. Pearson Correlation Coefficient Results Among the DAS, CRSI, FFPI AND RBI Scores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1-Dyadic adjustment	1														
2-Positive conflict	.19**	1													
3-Negative conflict	-.36**	-.07	1												
4-Compliance	.06	.23**	-.18**	1											
5-Withdrawal	-.06	.20**	-.07	.40**	1										
6-Extraversion	.12**	.12**	-.03	-.07	.03	1									
7-Agreeableness	.15**	.19**	-.23**	.17**	.10*	.12**	1								
8-Conscientiousness	.21**	.17**	-.21**	.09*	.07	.26**	.39**	1							
9-Neuroticism	-.26**	-.04	.31**	-.09*	-.03	-.16**	-.15**	-.22**	1						
10-Openness to experience	.15**	.19**	-.16**	.04	.05	.41**	.26**	.37**	-.13**	1					
11-Disagreement is destructive	-.25**	-.07	.33**	-.02	.02	-.08*	-.13**	-.09*	.18**	-.16**	1				
12-Genders are different	-.18**	-.03	.21**	.02	.09*	-.07	-.09*	-.02	.19**	-.09*	.43**	1			
13-Partners should be able to min	-.04	.09*	.11**	.07	.12**	.02	.00	.08*	.09*	-.02	.38**	.41**	1		
14-Sexual perfectionism	-.01	-.03	.01	.14**	.02	-.05	-.00	.03	-.01	-.02	.18**	.08*	.08*	1	
15-Partners don't change themselves	-.27**	-.17**	.15**	-.15**	-.18**	-.08*	-.12**	-.15**	.06	-.10**	.00	-.09*	-.28**	-.06	1

A positive relationship is found between the total dyadic adjustment scores of the married individuals that participated in the study and the scores they received from the positive conflict subscale of the CRSI, and a negative relationship is found with the negative conflict subscale of the CRSI. In this case, it can be concluded that the use of a positive conflict resolution style, which is one of the conflict resolutions styles of married individuals, increases their marital adjustment level, whereas using a negative conflict resolution style decreases their marital adjustment level. On the other hand, no relationship is found between the total scores of dyadic adjustments obtained from the DAS and the compliance and withdrawal subscales of the CRSI of the married individuals that participated in the study.

t-test

Table 4. Marital Adjustment of the Married Individuals by Gender Variable

Gender	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Women	292	111.40	18,81				
Men	364	104.81	19.59	654	4.35	.000*	.34

* $p < .001$

Whether the marital adjustment scores of married individuals differ according to the gender variable was tested with the t-test. As it is seen in Table 4, marital adjustment [$t(654)=4.35$; $p < .01$] by gender shows a significant difference. It was determined that women have more marital adjustment than men.

One-way analysis of variance

Table 5. Marital Adjustment of the Married Individuals by Age Variable

Age	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark	Omega squared (ω^2)
21-30	141	113.79	18.16				
31-40	328	105.36	19.86			1-2**	
41 and above	187	107.36	19.00	9.49	.000	1-3*	.02

* $p < 0.5$

Whether the marital adjustment scores of married individuals differ according to the age variable was tested by one-way ANOVA. As seen in Table 5, marital adjustment [$F(2,653)=9.49$; $p < .01$] shows a significant difference in terms of the age variable. Younger married individuals consider their marriages more adjusted than older married individuals.

One-way analysis of variance

Table 6. Marital Adjustment of the Married Individuals by Education Level Variable

Education Level	n	\bar{x}	Ss	F	p
Primary/Secondary/Highschool	40	105.82	21.23		
Assoc./Undergrad./Grad.	148	107.19	20.93	.362	.780
	227	107.46	19.83		
	241	108.66	18.05		

* $p < 0.5$

Whether the marital adjustment scores of married individuals differ according to the education level variable was tested by one-way ANOVA. As seen in Table 6, the average score of marital adjustment of married individuals [$F(3,652) = 0.362$; $p > .05$] does not show a significant difference in terms of education level variable.

One-way analysis of variance

Table 7. Marital Adjustment of the Married Individuals by Number of Children Variable

Number of Children	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Difference	Omega squared (ω^2)
None	101	112.89	15.31				
Only Child	186	109.36	19.11			1-3*	
2 Children	216	103.93	20.94	6.017*	.000	2-3*	.02
3 Children and more	153	107.75	19.50				

* $p < 0.5$

Whether the marital adjustment scores of married individuals differ according to the number of children variable was tested by one-way ANOVA. As seen in Table 7, marital adjustment [$F(3,652) = 6.017$; $p < .01$] shows a significant difference in terms of the number of children variable. Married individuals who have no child or have only one child experience more marital adjustment than married individuals with two children.

t-test

Table 8. Marital Adjustment of the Married Individuals by Marriage Formation Type Variable

Marriage Formation Type	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Dating	482	108.91	18.78				
Arranged Marriage	174	104.52	104.52	654	2.413*	.016	.22

* $p < 0.5$

Whether the marital adjustment scores of married individuals differ according to the variable of marriage formation type was tested with the t-test. As seen in Table 8, marital adjustment [$t(654) = 4.35$; $p < .05$] shows

a significant difference according to the variable of marriage formation type.

Regression Analysis

Stepwise Regression Analysis Results on Relationship Beliefs, Conflict Resolution Styles and the Personality Traits in the Prediction of Marital Adjustment

Table 8. Step-By-Step Regression Analysis Results Related to the Prediction of Independent Variables on Marital Adjustment

Analysis Stage	B	Standard Error	β	R	R ²	t	Sig.
1 (Constant)	126.66	2.06				61.21	.000
Negative conflict	-7.82	.80	-.35	.35	.12	-9.737	.000
2 (Constant)	132.41	2.22				59.59	.000
Negative conflict	-7.10	.79	-.32	.41	.17	-8.98	.000
Partners don't change	-4.92	.80	-.22			-6.12	.000
3 (Constant)	144.78	3.55				40.70	.000
Negative conflict	-5.98	.82	-.27			-7.30	.000
Partners don't change	-4.88	.79	-.21	.44	.19	-6.15	.000
Neuroticism	-5.08	1.15	-.16			-4.41	.000
4 (Constant)	147.47	3.57				41.22	.000
Negative conflict	4.96	.84	-.22			-5.85	.000
Partners don't change	-5.05	.78	-.22	.46	.21	-6.44	.000
Neuroticism	-4.66	1.14	-.15			-4.08	.000
Disagreement is destructive	-3.00	.74	-.15			-4.06	.000
5 (Constant)	132.66	5.54				23.92	.000
Negative conflict	-4.91	.84	-.22			-5.84	.000
Partners don't change	-4.60	.78	-.20			-5.83	.000
Neuroticism	-4.59	1.13	-.14	.48	.23	-4.05	.000
Disagreement is destructive	-2.85	.73	-.14			-3.87	.000
Positive conflict	3.05	.87	.12			3.47	.001
6 (Constant)	141.97	5.91				24.01	.000
Negative conflict	-5.09	.83	-.23			-6.12	.000
Partners don't change	-5.05	.78	-.22			-6.42	.000
Neuroticism	-4.63	1.11	-.14	.50	.25	-4.14	.000
Disagreement is destructive	-2.69	.72	-.13			-3.70	.000
Positive conflict	3.69	.88	.14			4.19	.000
Withdrawal	-2.91	.69	-.14			-4.17	.000

As R^2 values are examined in Table 8; it is seen that negative conflict, from the variables that predict marital adjustment, explains 12% of the total variance [$F(1,654)= 94.80$; $p < .01$]. In the second phase, the total variance rose to 17% [$F(2,653)= 68.80$; $p < .01$] as the partners cannot change themselves sub-scale is added; in the third phase it went up to 19% [$F(3,652)= 53.67$; $p < .01$] with the neuroticism sub-scale; in the fourth phase it increased to 21% [$F(4,651)= 45.33$; $p < .01$] with the disagreement is destructive to a relationship sub-scale; in the fifth phase it inclined to 23% [$F(5,650)= 39.29$; $p < .01$] with the positive conflict scale; and finally, in the sixth phase, it rose to 25% [$F(6,649)= 36.47$; $p < .01$] with the withdrawal sub-scale.

Discussion and Result

Discussion and interpretation of the findings of the relations between the marital adjustment and personality traits, relationship beliefs, and conflict resolution styles.

According to the current study results, a positive relationship is found between marital adjustment and positive conflict, extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience. Whereas a negative relationship is found between the marital adjustment and the negative conflict, neuroticism, disagreement is destructive to a relationship, there are dramatic differences between men's and women's personality and needs, and partners cannot change themselves scales.

According to the current study results, a positive relationship is found between the agreeableness subscale and marital adjustment. The result is consistent with the relevant studies in the literature (Botwin, Buss and Shackelford 1997; Russell and Wells 1994). Caughlin, Huston and Houts (2000) indicate that in interpersonal interactions, agreeable individuals are more able to regulate their emotions and engage in interpersonal interactions more softly. Tobin, Graziano, Vanman and Tassinari (2000) indicate that marital adjustment is a significant predictive variable of agreeableness on interpersonal interactions. It is stated that the listening skills of the

agreeable individuals, their tolerant approach to different perspectives, their successful communication styles, and their low tendency to behave provocatively and aggressively lead to increased marital adjustment.

According to the research findings, a positive relationship is found between the sub-scales of openness to experience and marital adjustment. The result is consistent with the relevant studies in the literature (Donnellan, Conger and Bryant 2004; Russell and Wells 1994). It is indicated that spouses with advanced openness to experience contribute to increased marital adjustment by possessing stronger problem-solving skills, having more flexible attitudes towards experienced changes, and having more willingness to analyze their relationships (Robins, Caspi and Moffitt, 2000).

According to the research findings, a positive relationship is found between the Conscientiousness sub-scale and marital adjustment. The result is consistent with the relevant studies in the literature (Donnellan, Conger and Bryant, 2004). Robins, Caspi and Moffitt (2000) indicate the decrease in the amount and frequency of negative interactions in marriage by emphasizing the less critical behaviors of the individuals with high levels of conscientiousness towards their spouses. It is stated that the marital adjustment increase, and the areas of problems in couple relationships decrease since the individuals with high levels of conscientiousness are responsible, trustworthy, and hardworking.

According to the research findings, a positive relationship is found between the extraversion sub-scale and marital adjustment. In this context, it is seen that different results were obtained in the related studies in the literature. In some studies, a positive relationship (Hayes and Joseph, 2003; Watson, Hubbard and Wiese, 2000), in some studies, a negative relationship (Botwin, Buss and Shackelford, 1997; Gattis, Simpson, Christensen and Berns, 2004) is found between the extraversion scale and marital adjustment. According to Watson, Hubbard and Wiese (2000), extroverted individuals have a positive, outgoing, sympathetic, and cheerful nature. It is indicated that extroverted individuals' compassionate and warm behaviors towards their spouses cause less relationship conflict; thus, marital adjustment increases.

A negative relationship is found between marital adjustment and neuroticism sub-scale. The findings are consistent with the related studies in

the literature (Buss, 1991; Geist and Gilbert, 1996; Kurdek, 1997; Caughlin, Huston and Houts, 2000). It is claimed that the neuroticism level (negative sensation and emotional inconsistency) is the most predictive variable that has a strong and consistent effect on relationship results (Buss, 1991; Geist and Gilbert, 1996). It is stated that the chronic negative emotions of individuals with high levels of neuroticism affect their marital adjustment. According to Bouchard, Lussier and Sabourin (1999), characteristics such as anxiety, restlessness, and emotional inconsistency of individuals with high neuroticism levels impact decreased marital adjustment.

As stated in the results, it is seen that the use of a positive conflict resolution style leads to increased marital adjustment. The result is consistent with related studies in the literature (Cohan and Bradbury, 1997; Gottman and Krokoff, 1989; Kurdek, 1995). The positive conflict resolution style includes dealing with the conflict using constructive methods such as discussing the conflict situation and finding reasonable solutions for the couples. According to Gottman (1993), handling the conflict positively and constructively increases marital adjustment and relationship stability. Besides, it is stated that the use of reconciliation and negotiation skills in a positive conflict resolution style impacts the rise of marital adjustment. In these marriages, spouses take care of each other, have activities they share, listen to each other, and agree on fundamental values. It is indicated that all the above-mentioned behaviors reveal positive conflict resolution styles and increase the dyadic adjustment.

According to the research findings, a negative relationship is found between marital adjustment and negative conflict. The result is consistent with related studies in the literature (Cohan and Bradbury, 1997; Cramer, 2000; Gottman and Krokoff, 1989; Kurdek, 1995). The negative conflict resolution style is associated with destructive behaviors involving verbal and physical aggression while dealing with conflict. According to Cohan and Bradbury (1997), a destructive conflict resolution style or poor effective-problem-solving skills increase sensitivity or vulnerability to stressful life events. According to Greef and De Bruyne (2000), the use of a negative/destructive conflict resolution style between couples causes to reduce marital adjustment and marital satisfaction by reducing the strength and endurance against stress.

According to the research findings, a negative relationship is found between marital adjustment and disagreement is destructive to a relationship, there are dramatic differences between men's and women's personality and needs, and partners cannot change themselves sub-scales. The result is consistent with related studies in the literature (Bradbury and Fincham, 1993; Eidelson and Epstein, 1982; Haferkamp, 1994; Hamamci, 2005; Möller and Van Der Merwe, 1997). According to Sharp and Ganong (2000), irrational relationship beliefs lead to increased relationship problems and the emergence of maladjustment. Besides, these beliefs are constant, resistant to change, and incompatible with reality. Individuals with these beliefs may possess unhealthy emotions, dysfunctional behaviors, and psychological disorders. These outcomes may lead to a decrease in marital adjustment.

Discussion and interpretation of the findings on the prediction of marital adjustment in the context of personality traits

As a result of the analysis in the context of predicting the marital adjustment according to the personality traits, it is seen that neuroticism sub-scale has the power to negatively predict the marital adjustment. In research on romantic relationships and marital relationships, it is demonstrated that the degree of neuroticism is the most consistent and strong personality predictor. A negative relationship is found between the marital adjustment and neuroticism scale (Geist and Gilbert, 1996; Kurdek, 1997; Bouchard, Lussier and Sabourin, 1999). Karney and Bradbury (1995) state that the scale of neuroticism on marital results has a much higher rate of predictive power than other personality traits. In a study conducted by Gattis, Berns, Simpson and Christensen (2004), a relationship is found between the decrease of marital adjustment and a high level of neuroticism, low levels of reconcilability, and a less positive ability to express oneself. Costa and McCrae (1992) assert that neurotic individuals experience negative emotions more often, have poor impulse control, and weak stress management skills. It is indicated that these features have an influence on the decrease in marital adjustment.

Discussion and interpretation of the findings on the prediction of marital adjustment in the context of beliefs about the relationship

As a result of the analysis in predicting the marital adjustment according to the beliefs about the relationship, it is seen that the partners cannot change themselves, and disagreement is destructive to relationship subscales have the power to predict negatively. The relevant literature shows that having irrational or dysfunctional beliefs about relationships leads to a decrease in marital adjustment (Bradbury and Fincham, 1993; Haferkamp, 1994; Hamamci, 2005; Möller and Van Der Merwe, 1997).

In a study conducted by Hamamcı (2005), a negative relationship is found between the mind-reading subscale about the relationship beliefs and the marital conflict that women experience. According to DiGuissepe and Zee (1986), one or two spouses' irrational beliefs related to marital problems are exaggerated, rigid, and illogical. Unrealistic or persistent expectations may lead to frustration and tension with negative interactions, and as a result, adjustment levels of the couples' relationships may decrease.

Discussion and interpretation of the findings on the prediction of marital adjustment in the context of conflict resolution styles

As a result of the analysis in predicting the marital adjustment according to the conflict resolution styles, it is seen that negative conflict and withdrawal have the power to predict marital adjustment negatively. In contrast, positive conflict has the power to predict marital adjustment positively. It is seen that the results are consistent with the studies in the literature (Cramer, 2000; Dwyer, 2005). Greeff and Bruyne (2000) assert that relationships become stronger when conflicts in marriage are constructively managed, whereas the likelihood of unsatisfied and unhappy relationships increases when conflicts are managed destructively. The use of a negative/destructive conflict resolution style between couples reduces the strength and endurance of defense against stress, decreasing marital adjustment, and satisfaction.

Gottman (1989) claims that the use of the withdrawal conflict resolution style leads to the re-emergence of conflict issues and the formation of

emotional distance between spouses. It is stated that spouses that use the withdrawal conflict resolution style try not to show their neither positive nor negative emotions avoid discussions and produce less convenient strategies for conflict resolution. It is emphasized that all these behaviors impact the deterioration of marital adjustment in the long term.

According to another result, it is seen that one of the strongest predictive of marital adjustment is positive conflict resolution. Positive conflict resolution style includes dealing with conflict in a constructive way, such as discussing the conflict situation and finding reasonable solutions for couples, and trying to understand the other person (Schrumppf, Crawford, and Bodine, 1997). In this context, it is indicated that these behaviors will increase marital adjustment and marital satisfaction.

It is considered that it would be appropriate to plan experimental research to improve marital relationships. Especially, studies on conflict resolution styles or relationship beliefs may be proposed. It is considered that married individuals could be included in the study as a couple to achieve more comprehensive results. It may be suggested that to explain marriage and family life better, the married couples' children may also be included in the research. Information on variables such as marital adjustment and conflict resolution styles, relationship beliefs or personality traits can be investigated using qualitative methods. In the programs prepared to improve the marital relationship, it is considered that intervention programs to change dysfunctional beliefs about the relationship will be necessary within the framework of a cognitive-behavioral based approach.

References

- Addis, J., and Bernard, M. E. (2002). Marital adjustment and irrational beliefs. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1023/A:1015199803099>
- Aluja, A., del Barrio, V., and García, L. F. (2007). Personality, social values, and marital satisfaction as predictors of parents' rearing styles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 725–737.
- Belsky, J., and Kelly, J. J. (1994). *The transition to parenthood : how a first child changes a marriage : why some couples grow closer and others apart*. New York: Delacoute Press.

- Benet-Martinez, V., and John, O. E. (1998). Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729–750.
- Bouchard, G., Lussier, Y., and Sabourin, S. (1999). Personality and marital adjustment: Utility of the five-factor model of personality. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 651–660.
- Bradbury, T. N., and Fincham, F. D. (1993). Assessing dysfunctional cognition in marriage: A reconsideration of the relationship Belief inventory. *Psychological Assessment*, 5(1), 92–101. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.1.92>
- Bradbury, T. N., Fincham, F. D., and Beach, S. R. H. (2000). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*. 62, 964-980. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00964.x>
- Burman, B., Margolin, G., and John, R. S. (1993). America's angriest home videos: Behavioral contingencies observed in home reenactments of marital conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(1), 28–39. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.61.1.28>
- Çağ, P. (2011). *Evlili bireylerde eş desteği ve evlilik doyumu*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Caughlin, John P., Huston, T. L., and Houtsve, R. M. (2000). How does personality matter in marriage? An examination of trait anxiety, interpersonal negativity, and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 326–336. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.326>
- Çınar, L. (2008). *Evlilik doyumu: Cinsiyet rolleri ve yardım arama tutumu*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohan, C. L., and Bradbury, T. N. (1997). Negative life events, marital interaction, and the longitudinal course of newlywed marriage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 114–128. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.114>
- Costa, P. T., and McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The neo personality inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5–13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>

- Craig, R. J., and Olson, R. E. (1995). 16 PF profiles and typologies for patients seen in marital therapy. *Psychological Reports*, 77(1), 187–194. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.1.187>
- Cramer, D. (2000). Relationship satisfaction and conflict style in romantic relationships. *The Journal of Psychology*, 134(3), 337–341. <https://doi.org/10.1080/00223980009600873>
- Debord, J., Romans, J. S. C., and Krieshok, T. (1996). Predicting dyadic adjustment from general and relationship-specific beliefs. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 130(3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/00223980.1996.9915008>
- Decuyper, M., De Bolle, M., and De Fruyt, F. (2012). Personality similarity, perceptual accuracy, and relationship satisfaction in dating and married couples. *Personal Relationships*, 19(1), 128–145. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2010.01344.x>
- Demiray, Ö. (2006). *Evlilikte uyumun demografik özelliklere göre incelenmesi*. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Digiuseppe, R., and Zee, C. (1986). A rational-emotive theory of marital dysfunction and marital therapy. *Journal of Rational-Emotive Therapy*, 4(1), 22-37.
- Dökmen, Z. Y., and Tokgöz, Ö. (2002). Cinsiyet, eğitim, cinsiyet rolü ile evlilik doyumu, eşle algılanan benzerlik arasındaki ilişkiler. In *XII. Ulusal Psikoloji Kongresi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Donnellan, M. B., Conger, R. D., and Bryant, C. M. (2004). The Big Five and enduring marriages q. *Journal of Research in Personality*, 38, 481–504. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.01.001>
- Dowd, D. A., Means, M. J., Pope, J. F., and Humphries, J. (2005). Attributions and marital satisfaction: The mediated effects of self-disclosure. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 97(1), 22–26.
- Durmuş, E., and Baba, E. (2014). Evli çiftlerin duygusal zeka düzeyleri ile evlilik uyumlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 352-369.
- Dwyer, M. (2005). *Emotional intelligence and conflict resolution style as predictors of marital satisfaction in the first year of marriage*. The Graduate School, University of Kentucky, Lexington, Kentucky, USA.

- Eidelson, R. J., and Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relationship beliefs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*(5), 715–720. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.50.5.715>
- Epstein, N., Pretzer, J. L., and Fleming, B. (1987). The role of cognitive appraisal in self-reports of marital communication. *Behavior Therapy, 18*(1), 51–69. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(87\)80051-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(87)80051-5)
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS, third edition*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fişiloğlu, H., and Demir, A. (2000). Applicability of the Dyadic adjustment scale for measurement of marital quality with Turkish couples. *European Journal of Psychological Assessment, 16*(3), 214–218.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. (M. Ryan, Ed.) (Eight Edit). New York: McGraw Hill.
- Gattis, K. S., Simpson, L. E., Christensen, A., and Berns, S. (2004). Birds of a feather or strange birds? Ties among personality dimensions, similarity, and marital quality. *Journal of Family Psychology, 18*(4), 564–574. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.4.564>
- Geist, R., and Gilbert, D. G. (1996). Correlates of expressed and felt emotion during marital conflict: Satisfaction, personality, process, and outcome. *Elsevier, 21*(1), 49–60.
- Gökmen, A. (2001). *Eoli eşlerin birbirlerine yönelik kontrolçülük ve bağımlılık algılarının evlilik doyumu üzerindeki etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gottman, J. M. (1993). The roles of conflict engagement, escalation, and avoidance in marital interaction: A longitudinal view of five types of couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(1), 6-15.
- Gottman, J. M., and Krokoff, L. J. (1989). Marital interaction and satisfaction: A longitudinal view. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*(1), 47–52. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.57.1.47>
- Greeff, A. P., and De Bruyne, T. (2000). Conflict management style and marital satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy, 26*(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/009262300438724>
- Haferkamp, C. J. (1994). Dysfunctional beliefs, self-monitoring, and marital conflict. *Current Psychology, 13*(3), 248–260.
- Halford, W. K., and Markman, H. J. (Eds.). (1997). *Clinical Handbook of Marriage and Couples Interventions*. John Wiley and Sons Inc.

- Hamamci, Z., Kapci, E. G., and Turkcapar, H. (2010). Psychometric properties of the relationship belief inventory in Turkish couples. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(2), 127–132.
- Hamamci, Z. (2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality*, 33(4), 313–328. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0013-y>
- Hayes, N., and Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 723–727. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00057-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00057-0)
- Heavey, C. L., Layne, C., and Christensen, A. (1993). Gender and conflict structure in marital interaction: A replication and extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(1), 16–27. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.61.1.16>
- Heller, D., Ilies, R., and Watson, D. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination. *Psychological Bulletin*, 130(4), 574–600. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.574>
- Henri, B., and Jon, H. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *International Journal of Conflict Management*, 15(3), 216–244.
- Hortaçsu, N. (2007). Family- versus couple-initiated marriages in Turkey: Similarities and differences over the family life cycle. *Asian Journal of Social Psychology*, 10(2), 103–116. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2007.00217.x>
- Hünler, O. S., and Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi : Algılanan evlilik problemleri çözümünün rolü. *Türk Psikoloji Dergisi-TPD*, 18(51), 99–108.
- Jose, O., and Alfons, V. (2007). Do demographics affect marital satisfaction? *Orathinkal Jose & Vansteenwegen Alfons*, 33(1), 73–85. <https://doi.org/10.1080/00926230600998573>
- Karney, B. R., and Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, method, and research. *Psychological Bulletin*, 118(1), 3–34.
- Kelly, E. L., and Conley, J. J. (1987). Personality and compatibility: A prospective analysis of marital stability and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 27–40. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.27>
- Koolae, A. K., Adibrad, N., and Sedgh, B. S. (2010). The comparison of relationship Beliefs and couples burnout in women who apply for divorce

- and women who want to continue their marital life. *Iranian J Psychiatry*, 5(1), 35-44.
- Kışlak, T. Ş. (1999). Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 7(1), 50–57.
- Kurdek, L. (1997). The link between facets of neuroticism and dimensions of relationship commitment: Evidence from gay, lesbian, and heterosexual couples. *Journal of Family Psychology*, 11(4), 503–514.
- Kurdek, L. A. (1995). Predicting change in marital satisfaction from husbands' and wives' conflict resolution styles. *Journal of Marriage and Family*, 57(1), 153-164.
- Lavee Y. and Ben-Ari, A. (2004). Emotional expressiveness and neuroticism: Do they predict marital quality? *Journal of Family Psychology*, 18(4), 620-627.
- Metz, M. E., and Margretta Dwyer, S. (1993). Relationship conflict management patterns among sex dysfunction, sex offender, and satisfied couples. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 19(2), 104–122. <https://doi.org/10.1080/00926239308404894>
- Möller, A. T., and Van Der Merwe, J. D. (1997). Irrational beliefs, interpersonal perception and marital adjustment. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 15(4), 269–279. <https://doi.org/10.1023/A:1025089809243>
- Özen, A. (2006). *Value similarities of wives and husbands and conflict resolution styles of spouses as predictors of marital adjustment*. The Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12607273/index.pdf>
- Robins, R. W., Caspi, A., and Moffitt, T. E. (2000). Two personalities, one relationship: Both partners' personality traits shape the quality of their relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 251–259. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.2.251>
- Rogers, S., and Forces, P. (2000). Have changes in gender relations affected marital quality? *Social Forces*, 79(2), 731–753.
- Russell, R. J. H., and Wells, P. A. (1994). Personality and quality of marriage. *British Journal of Psychology*, 85(2), 161–168. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1994.tb02516.x>
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., and Bodine, J. R. (1997). Peer mediation: Conflict resolution in schools: Program guide. Illinois: Research Press.

- Soleimani, S., Sharif, F., Mani, A., and Keshavarzi, S. (2004). The Effect of conflict resolution training on marital satisfaction in couples referring to counseling centers in Shiraz, Southern Iran. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery*, 1(1), 26-34. <http://ijcbtnm.sums.ac.ir/index.php/ijcbtnm/article/view/20>
- Sharp, E. A., and Ganong, L. H. (2000). Raising awareness about marital expectations: Are unrealistic beliefs changed by integrative teaching? *Family Relations*. National Council on Family Relations. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00071.x>
- Snyder, D. K., Heyman, R. E., and Haynes, S. N. (2005). Evidence-based approaches to assessing couple distress. *Psychological Assessment*, 17(3), 288–307. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.17.3.288>
- Stanley, S. M., Markman, H. J., and Whitton, S. W. (2002). Communication, conflict, and commitment: Insights on the foundations of relationship success from a national survey. *Family Process*, 41(4), 659–675. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00659.x>
- Sternberg, R., and Hojjat, M. (1997). *Satisfaction in close relationships*. New York: Guilford Press.
- Sümer, N., Lajunen, T., and Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident. *Traffic and Transport Psychology*, 18, 215–227.
- Tobin, R. M., Graziano, W. G., Vanman, E. J., and Tassinary, L. G. (2000). Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 656–669. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.656>
- Twenge, J. M., Campbell, W. K., and Foster, C. A. (2003, August). Parenthood and Marital Satisfaction: A Meta-Analytic Review. *Journal of Marriage and Family*, 65, 574-583. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00574.x>
- Vaillant, C. O., and Vaillant, G. E. (1993). Is the U-curve of marital satisfaction an illusion? A 40-year study of marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 55(23), 230–239.
- Watson, D., Hubbard, B., and Wiese, D. (2000). General traits of personality and affectivity as predictors of satisfaction in intimate relationships: Evidence from self- and partner-ratings. *Journal of Personality*, 68(3), 413-449. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00102>

Zeytinoğlu, E. (2013). *Evli bireylerin benlik saygısı, kıskançlık düzeyi, evlilikteki çatışmalar ve evlilik doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zoby, M. (2005). The association between personality and marital and relationship outcome. Regent University, Virginia Beach, Virginia. <https://search.proquest.com/docview/305379290?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çakmak Tolan, Ö. ve Kılıç, M. (2021). Prediction of marital adjustment in the context of personality traits, relationship beliefs and conflict resolution styles (sample of Diyarbakır). *OPUS–International Journal of Society Researches*, 18(40), 2056-2084. DOI: 10.26466/opus.854688.

Sağlık İletişiminde Motivasyona Yönelik Bir Çaba: Öz Yeterlilik İnancının ve Kişilerin Diyete İkna Edilmesi Sürecinin Analizi

DOI: 10.26466/opus.871362

*

Ayşe Müge Yazgan*

* Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İstanbul/Türkiye

E-Posta: muge@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5909-5791](https://orcid.org/0000-0002-5909-5791)

Öz

Etkin sağlık iletişimi ile bireyler için önleyici ve koruyucu sağlık çerçevesi çizilebileceği aşikârdır. Bu konjonktür içindeki kamu sağlığını gözeten perspektif, henüz hastalık evresi başlamadan ülke ekonomisine büyük katkı sağlayacağını göstermektedir. Bu araştırma, kişinin sağlıklı beslenmeye yönelik düşüncelerinin analizini yaparken, bu analiz perspektifinde kendisinin eğitiminin, yaşam koşullarının, hayat biçiminin de incelenmesini amaçlamaktadır. Bu araştırmanın örneklemini İstanbul ili Maltepe ilçesi Yalı mahallesi ve Kadıköy İlçesi Fenerbahçe mahallesinde yaşayan, olasılıksız örnekleme içinde kartopu yöntemi ile ulaşılmış 18 yaş üstü 24 erkek ve 76 kadın birey olarak toplam 100 kişiden oluşmaktadır. Araştırma, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan izin alındıktan sonra 2020 yılı Eylül ve Aralık ayları arasında yapılmıştır. Araştırma, Kişisel bilgi formu, Diyet Öz etkinlik İnanç Ölçeği ve İkna Ölçeğinden oluşmaktadır. Bulgular ve tartışma bölümü sahadan elde edilen veriler sonucunda anket formunda yer alan sorular yüzde ve frekansları hesaplanarak tablolar halinde özetlenmiştir. Araştırma deseni nicel araştırma üzerine yapılmıştır. Bulgular ve tartışma bölümü bu sonuca göre oluşmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 23.0 paket programında yapılmıştır. Sonuç olarak, eğitim düzeyinin, yaşın, yaşanılan yerin, mesleğin, medeni durumunun öz yeterlik ve ikna açısından anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beslenme davranışı, ikna edici iletişim, kamu sağlığı, koruyucu sağlık, motivasyon.

An Effort for Motivation in Health Communication: An Analysis of Self-Efficacy Beliefs and Persuasion of People to Diet

*

Abstract

That a preventive and protective health framework can be established for individuals through effective health communication is obvious. The perspective dealing with public health within this conjuncture demonstrates that it will make a great contribution to the national economy before the disease phase starts. While this study makes an analysis on the person's thoughts about healthy nutrition, it also aims to examine them from the perspectives of their education, living conditions, and life style. The sample of this study consisted of a total of a 100 individuals, 24 men and 76 women over the age of 18 living in Maltepe-Yalı and Kadıköy-Fenerbahçe districts of İstanbul province who were reached over the snow-ball method in the non-probability sampling method. The research on the study was conducted from 2020 September to 2020 December after obtaining permission from the Marmara University Institute of Health Sciences Ethics Committee. The research consisted of the individual information form, Self-efficacy Belief Scale, Persuasion Scale. The results taken from the questionnaire were summed up in charts in percentage and in frequency calculations. The research design was based on quantitative method. Findings and discussion sections were written according to the results. Cronbach Alpha reliability coefficient was used to determine the reliability of the scales used in this study. The analysis of the data was done in the SPSS 23.0 package program. As a result, it is understood that education level, age, income level, profession, marital status differ significantly in terms of self-efficacy and persuasion.

Key Words: *Feeding patterns, persuasive communication, state medicine, preventive health motivation.*

Giriş

İletişim kişilerarasında bilgi, duygu ve düşünce alışverişidir. Kanal aracılığı ile kaynaktan giden mesajın anlaşılması sonucunda alıcıda etki yapmaktadır. Diğer bir deyişle gönderici olan kişinin bilinçli bir niyetle gönderdiği mesajların alıcıyı etkilemesi beklenmektedir. İletişim, İngilizce "communication" kelimesinden dilimize girmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre, iletişim duygu ve düşüncelerin akla uygun şekilde başkalarına aktarılması, bildirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu ifadeden yola çıkarak iletişim becerisinin iletişim yeterliliğine dönüşümünün eğitimle mümkün olduğu görülmekte, öğrenilebilir ve geliştirilebilir beceri olarak tanımlanmaktadır. Herkes mesajı alır ancak farklı yorumlar çünkü algılar farklı çalışmaktadır. İletişimde en önemli unsur dinlemektir. Dinleyen kişinin ileti dakikliğinin önem kazandığı dinleme becerisinde vericinin de empatik iletişim kurması ve güven duygusunu verebilmek için yeterince açık olması önemlidir. İletişimde beden dili ve ses en önemli iki faktördür. Kişi kendini ne kadar saklamaya çalışsa da beden dili ve ses tonu kendisini ele vermektedir. Örneğin; daha önce karşılaşılmamış bir insanın bile telefondaki ses tonundan dahi sevinçli, üzüntülü, heyecanlı veya kaygılı olduğu rahatlıkla anlaşılabilir. İletişim insanların birbirlerini anlamasını, sevgiyi öğrenmesini sağlamaktadır çünkü iletişim duygu ve düşüncelerde pozitif yönde ilerleme demektir aksi takdirde gürültü olarak adlandırılmaktadır. Mevlana'nın da dediği gibi aynı dili konuşanlar değil, aynı duyguları paylaşanlar anlaşmaktadır. Heinemann iletişimi iki veya daha fazla insan arasındaki duygu ve düşünce paylaşımı olarak görmektedir. Ortak anlayışta buluşmak ancak ortak sözler, semboller ve simgelerle mümkündür (Reddi, 2009, s.38-39). Ortak sözler etikettir. Krebs ve Davies (1993) için de iletişimin etkin yürümesi simge ve sembollerin doğru anlaşılması ile mümkündür. Dolayısı ile iletişim kişilerarasında bilgi paylaşımını sağlayan sosyal bir davranış olarak adlandırılmaktadır (Narula, 2006, s.5-6). İletişim sayesinde bilgi üretilmekte, anlamlandırılmakta ve çok daha önem verilerek paylaşılmaktadır (Dökmen, 2008, s.55-61).

İletişimin en önemli parçası sosyalleşmedir. Sosyalleşmenin kuralı da sağlıklı beşeri ilişkilerdir. Beşeri ilişkilerin ilerlemesi genellikle sofrada,

yemek esnasında perçinleşmektedir. İş toplantıları, özel toplantılar, davetler ve organizasyonlar her zaman toplantı öncesinde veya sonrasında yemek üzerine kuruludur. İçinden geçilen 2020 Covid 19 pandemi sürecinde bu tür etkinlikler askıya alınmış olsa da bu dönem, çekirdek ailenin sofralarında aile fertleri ile bir arada evde yemek yeme alışkanlıklarını, dengeli ve sağlıklı beslenmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Sağlıklı ve dengeli yemek yemek sağlıklı yaşam anlayışı diyerek günümüzde sağlık kavramı ve sağlıklı kalma perspektifi üzerine değişen hızlı koşullar oldukça önem kazanmıştır. Geçmişte beslenme adına yapılan hatalar tekrarlanmamaya çalışılmaktadır. Genç nesil fiziksel aktivitelerine yaşlı nesile göre daha fazla önem vermekte, sağlıklı beslenmek adına “yeni nesil mutfak” diye adlandırılan yemek türlerini denemektedir. Üç beyazdan imtina eden yeni nesil mutfak, un çeşitlerini, şeker miktarını ve türünü farklılaştırmakta, ağız tadını değiştirmektedir. Örneğin; beyaz un adı verilen buğday un yerine badem ya da ceviz unu tercih etmeye başlayan gençlik, şeker yerine de keçiyoynuzu ya da hurma kullanmaktadır. Diğer bir deyişle sağlıklı kalmak için sağlıklı gıda tüketmek artık onlar için yeni bir yaşam felsefesi olmuştur. Sağlık kavramı kültürden kültüre, toplumların yaşadığı koşullara göre değişiklik göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ilk olarak 1948 yılında “Sağlık, sadece hasta ve sakat olmama durumu değil, aynı zamanda bedensel, ruhsal ve sosyal olarak tamamen rahat, iyilik içerisinde olma halidir” derken bu tanımla eleştiri almıştır (United Nations World Health Organization Interim Commission, 1948). Nedeni de sağlığın durağan değil dinamik olması vurgulanmamıştı. DSÖ, 1981’de “2000 Yılında Herkes için Sağlık” başlığındaki çalışmalar kapsamında, o dönemin ruhuna uygun bir biçimde, bir tanım daha yaptı: “Kendilerine sosyal ve ekonomik olarak üretken bir yaşam sürdürmeye olanak sağlayan sağlık düzeyi...” Bu saptamasıyla sağlık hizmetinin yalnızca üretim sürecindekilere yönelik olmasını dillendirdi. İlkine göre, çok daha geri düzeyde bir içerik ve hedefle ortaya çıkan bu yaklaşım birçok nedenden ötürü kabul görmedi ama bilelim ki DSÖ tarihinde böyle bir girişim yaşandı.

Terris (1995, s.3-5)’in sağlık kavram açısından incelendiğinde Dünya Sağlık Örgütüne katkı sağlamış olan Henry E. Sigerist’in sağlık anlayışını benimsediği anlaşılmaktadır. Terris’e göre, Sigerist sağlık içinde yeterli

yaşam standardı bulunması gerektiğini vurgulamakta, sağlığın iyi olabilmesinin iyi çalışma koşulları ve sağlığı destekleyici eğitimle mümkün olacağını belirtmektedir. Raithel, Dollinger ve Hormann (2007) ise konuya üç tanımlama ile yaklaşmıştır:

1. **Sınırlandırma:** Bu kavram içerisinde hastalıkla ilgili tıbbi belirlenme ve teşhis bağlantısına dayanmaktadır. Bu bağlamda sağlık, “hastalık durumu olmaması” olarak belirtilmektedir.
2. **Özellikli sağlık:** Bireyin çevre şartlarına uyumu üzerinde durulmaktadır. Diğer bir deyişle kişinin düşünceleri ile beden ve ruhen çevre koşullarına esnek bir biçimde adapte olması üzerinde durulmaktadır.
3. **Yüksek değerli sağlık:** Dünya Sağlık Örgütünün, “Sağlık, sadece hasta ve sakat olmama durumu değil, aynı zamanda bedensel, ruhsal ve sosyal olarak tamamen rahat, iyilik içerisinde olma halidir” tanımına uygunluğu göze çarpmaktadır.

Bireylerin hasta, hasta yakını veya potansiyel hasta adayları olarak görülmesi ile iletişim alanında yeni bir boyut ortaya çıkmıştır. Sağlık iletişimi olarak adlandırılan bu kavram 1970 li yıllarda ICA International Communication Association ile başlamıştır. 1985 yılında SCA Speech Communication Association komisyonunun kurulmasından sonra 1992 yılında bu iki dernek birleşmiş ve hem ulusal hem de uluslararası çalışmalarda hız kazanmıştır. Sağlık iletişimi içinde sadece sağlık bilimlerini değil aynı zamanda fen ve sosyal bilim dallarını da barındırmaktadır (Sabırcan, 2012, s.39). Sağlık iletişimi, sağlık psikolojisi, sağlık sosyolojisi, biyomedikal iletişim, davranışsal tıp, davranışsal sağlık ve tıbbi iletişim gibi yeni ortaya çıkan disiplinlerle birlikte gelişmektedir (Okay, 2016 a). Tarihsel süreç içerisinde Hipokrat, hastaların zor durumunda hekimin iyi niyetli yaklaşımı sayesinde kendilerinin sağlıklarına geri kavuşacaklarını belirtmektedir (Box, 2004, s.98). Sağlık iletişimi modern tıbbın ilerlemesi ile önem kazanmıştır. Bilimsel tıbbın ilerleme sürecinde duygular geri plana atılmıştır. Hasta ve hasta yakınları ile iletişimin zaruryeti anlaşıldıkça hekim ile hasta arasında bağ kurulmaya başlanmıştır. Doktorun hastadan aldığı her bilgi, hasta üzerinde yaptığı her gözlem, uyguladığı her plan hastanın tedavisinde ve beraberce katettikleri yolda önemli bir gelişme sağlamaktadır. Hekimler halk dili ile daha açıklayıcı bilgi vermeye çalışırken, hastalar

da çekinmekten vazgeçerek daha açıklayıcı bilgi almak amacı ile doktorlarına soru sormaya başlamışlardır. Özellikle sağlık konusunda önleyiciliğin tedaviden daha öne çıkması ile sağlık hizmetlerinin boyutu da genişlemiştir (Okay, 2016 b, s.16-17). Sağlık iletişiminin bir disiplin olarak görülmesi zamanla artan önemi sayesinde olmuştur. Konu üzerine yapılan çalışmalar sayesinde insana dair davranışlar ve ilişkiler gelişmiştir. Çınarlı'nın (2008) ifade ettiği üzere sağlık iletişimi üzerine araştırmalar ivme kazanırken, kamu ve sağlıkla ilgili eğitimlerde de artış gözlemlenmiştir. Schwartz ve Fuchs (1996)'ın yılındaki çalışmalarına göre özyeterlilik, sağlık davranışının doğru yürütmesinde bir belirleyicidir. Sağlık açısından kişinin özyeterli sayılması için sağlığına önem veriyor olması, yaşam tarzını değiştirmeden sağlığına kavuşamayacağını kabul etmiş olması, kendine inanarak tüm yapılması gereken adımları hekimi ya da diyetisyeni ile beraber çözeceğine inanması gereklidir. Bu yetkinliği kendinde görebilmesidir. Özyeterliliği güçlü olan insanlar doygun olarak devam ettikleri yaşamlarında başarıya, ulaşmak istedikleri hedefe daha odaklı olurlen, engeller açısından daha mücadelecidirler. Diğer bir deyişle, davranış değişikliğine sahip oldukları öz güvenle içinde buldukları durumu farklı bir boyuta taşıyabilmektedirler. Bandura (1977 a) yaptığı çalışmada insanların sonuca odaklı olduklarından bahsetmektedir. İnsanlar başarısına inanmadıkça bir iş üzerinde yeterli konsantr olamamaktadırlar. Trost ve arkadaşlarına (2002, s.1996-2001) göre öz yeterlilik gelişimi dört temel uygulama üzerine oturmaktadır:

1. Daha önce elde edilen deneyimler sonucunda elde edilen verimli performans (Mastery experience)
2. Benzer deneyimleri yaşayan kişilerin gözlemlenmesi (Vicarious Experiences)
3. Gerçekçi sınırlar içinde yapılan cesaretlendirmeler olarak görülen sosyal ikna (Social persuasion)
4. Duygusal ve fizyolojik olarak verilen tepkiler (Sentimental Reaction)

Literatürde diyet programlarındaki uyum süreçleri incelendiğinde sadece değişime hazır olan bireyler üzerinde başarının daha etkin olduğu görülmektedir (Norris, Engelgau ve Narayan, 2001, s.561-587). Değişime hazır olmanın yanı sıra, ikna edici iletişim biçimi de kişinin doğru beslen-

meye yönelik bilişsel yapısında ve hastalık durumunda da hastaların tutumlarında önemli değişikliklere yol açmaktadır. İnsanların pek çoğu karar alma aşamasında ikna edilmek istemektedirler (Özerkan ve İnceoğlu, 1997, s.59). İkna kelimesi Arapçadan gelmektedir. Kandırma, inandırma olarak Türkçeleşen bu kavramda kandırma tek yönlü bir aldatma olarak görülürken, inandırma ise karşılıklı rıza olarak tanımlanmaktadır. İngilizcesi “persuasion” olan bu kelime, ikna etmek olarak kullanılmaktadır. İletişim ile iç içe olan ikna kavramında “niyet” önemli bir unsurdur (Anık, 2006, s.36). Niyet kavramı merkezi bir rol üstlenerek ikna konusunda vazgeçilmez oynamaktadır. Hasta olarak kendi sağlığını düşünen kişinin öncelikleri sağlığına kavuşmak olarak düşünüldüğünde bu kişinin kendi yetkinliğine inanması, sağlığının her şeyden önce geldiğini düşünerek niyetinin bu yönde olumlu ilerlemesi gerekmektedir. Hastanın hekimi veya diyetisyeni ile sağladığı iletişimde dürüstlük, düşüncelerin açıkça ifadesi ve ilişkide olumlu niyetle ilerleme önemlidir. Burada etkin olan husus, hastanın tutumları ve davranışları üzerinde değişiklik yapması gerektiğine olan inancıdır. Aristo (M.Ö. 384-322), Retorik adlı eserinde konuşan, söz ve dinleyenden bahsetmektedir. Teorisinde ethos, pathos ve logos olarak bahsettiği kavramlarda konuşmacının karakterinden, dinleyicinin takdirinden ve inanmasından bahsetmektedir. Doktorun meslek kimliği, hastanın takdiri ile düşüncede ikna edilmesi her ikisi arasındaki iletişimin önemini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, konuşmacı olarak sağlık çalışanı hekimin dürüstlük, deneyim ve mizah gücü gibi özellikleri unvanı ile birleştiğinde hastanın ikna olmasını kolaylaştırmaktadır. Bu durum hastanın demografik yapısının iyi bilinmesi, hasta ile kurulan iletişim bağında hastanın düşüncelerine, tutum ve davranışlarına uygun diyet programı uygulanması, kısacası hekim ile hasta arasında bağ kurulması demektir.

Sosyolojik açıdan bireysel problemlerin toplumsal sorun olarak araştırılması ve açıklığa kavuşturulması önem arz etmektedir. Bu nedenle katılımcıların görüşlerinin ortak ve farklı temalarını bulmak araştırmanın esas hedeflerinden biridir. Bu araştırma, kişinin sağlıklı beslenmeye yönelik düşüncelerinin analizini yapmaya odaklanırken, kendisinin eğitimi, yaşam koşulları, hayat biçimi perspektifinden incelenmesini amaçlamaktadır. İkna sürecinde hastaların eğitimi, yaşam koşulları, hayat biçimleri aç-

sından öz yeterliliklerinin kendilerini tanıma ve hekimlerine inanma açısından incelenmesi literatürde yok denecek kadar azdır. Bu nedenle, sağlıklı beslenme gayretinde olan insanların neredeyse tüm hayatlarını ömür boyu kontrol altına almaya çalıştıkları bir dönemde iknanın başarı ölçüsünün anlaşılması ve literatürdeki boşluğun kapatılmasına yönelik veriler elde edilmesine yönelik çalışmalar oldukça önemlidir. Bireyin alışkanlıklarından vazgeçmesi, sağlık kalitesi için doğru beslenmeye ikna edilmesi oldukça önemli ancak zor bir süreçtir. İnsanların sağlık kalitesi için de sağlıklı beslenmesi 2020 pandemi sürecinde oldukça önem kazanmıştır. Doğru yaklaşımın nasıl olması gerektiğinin anlaşılması ile kişinin doğru beslenmeye yönelik bilincinde artış söz konusu olacağı gibi hastalık durumunda da hasta ile doğru bir iletişim kurularak kendisinden istenilenleri uygulaması mümkün olacaktır. Bu şekilde, aile bütçesindeki sağlık harcamalarında azalma ve devlet bütçesinden sağlığa harcanan kalemde bir kaynak artışı olacağı ön görülmektedir. Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında bu araştırma, başlı başına bilgi sağlamayı ve literatüre katkı yapmayı hedeflemektedir.

Problem Durumu

Kadıköy / Fenerbahçe ve Maltepe / Yalı semtlerinde oturan kişilerin öz yeterlilik inançlarının seviyesi ve diyetle ikna edilmedeki görüşleri ne durumdadır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Katılımcıların perhiz ya da diyet öz yeterlilik inançları demografik yapılarına göre ne düzeydedir?
2. Katılımcıların diyet/perhiz öz yeterlilik inançları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların diyetle / perhize ikna durumları ne düzeydedir?
4. Katılımcıların doktoru / diyetisyeni ile olan çabasında ikna boyutunu etkileyen nedir?
5. Katılımcıların diyet / perhiz durumlarında ikna durumları aile yapısına göre değişmekte midir?

6. Katılımcıların diyet/perhiz öz yeterlilik inançları ile ikna durumları eğitim seviyesine göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırmanın evreni İstanbul İli Maltepe İlçesi Yalı Mahallesi ve Kadıköy İlçesi Fenerbahçe Mahallesinde yaşayan toplam 100 bireyden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek sorularına verdikleri cevapların sonucunda diyet özyeterlilik inancı ve diyete ikna süreci hakkında bilgi toplamayı hedeflemiştir. Araştırma, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan izin alındıktan sonra 2020 yılı Eylül ve Aralık ayları arasında uygulanmıştır. Sağlıklı beslenme konusunda bireylerin bireysel, sosyal ve tıbbi açıdan ortaya çıkan davranışlarının ve düşüncelerinin tutumlarına yansımaları üzerinde çalışılmıştır. Hastaların sosyo demografik yapıları ile öz yeterlilikleri karşılaştırılmasında özyeterlilik inancının ve iknanın öneminin ortaya çıkarılması söz konusudur.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları anket (survey) araştırmaları üzerinde Diyet Özetkinlik İnanç Ölçeği (DÖİÖ), İkna ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formudur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üzerinde çalışılan evrenin davranışlarını ve düşüncelerini incelemeye yönelik betimsel çalışma içinde tarama modeli uygulanmıştır. Betimsel araştırma, araştırmacının uzun yıllar ikamet ettiği iki semt olan, aynı zamanda iki farklı demografik yapı içerisinde yer alan, bir semtte daha bireyselci düzende bir semtte ise daha geleneksel toplulukçu aile yapısı içinde yaşayan bireylerden oluşan İstanbul ili Maltepe ilçesi Yalı mahallesi ve Kadıköy ilçesi Fenerbahçe mahallesinde uygulanmıştır. Farklı meslek gruplarından olan 18 yaş üstü 24 erkek ve 76 kadın birey olmak üzere toplam 100 gönüllü katılımcıya olasılıksız örnekleme yönteminde kartopu yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırma bu bağlamda, katılımcıların belli bir konudaki fikirleri, duyuğu ve düşünceleri üzerinde inceleme yap-

maktadır. Sosyo ekonomik düzeyleri değişkenlik gösteren bireyler gönüllü olarak araştırmaya katılım sağlamıştır. Katılım, pandemi sürecinde olunması nedeni ile soruları kağıt üzerinde cevaplamayı kabul etme şartı ile mümkün olmuştur. Her iki semtte ikamet eden birer kişi ile başlamış olan kartopu yöntemi, bu konuda kiminle anket çalışması yapılmasının fayda sağlayacağı sorularak başlatılmıştır. Her iki semt çok geniş bir alan içerisinde olduğu için evreni oluşturacak kişilere ulaşmanın zorluğu aşıkardır. Bu nedenle her iki semtte de sağlıklı yaşam konusunda en fazla hassasiyete sahip olduğu düşünülen kişi ile görüşmeye başlanmıştır. Bu kişiye ulaşmak için “Bu konu hakkında en iyi bilen kimdir? Kiminle ilk görüşülse en doğru olur?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmacının deneyimleri, tecrübesi ve kuvvetli olan sosyal ilişkileri sayesinde her iki semtte de başkalarının güvenini kazanmış, sayılan, sevilen, sağlıklı beslenme konusunda hassas ve diyetle özenli olan komşuyu bulmak diğer bir deyişle ilk kişiye ulaşmak için sorulan soruların cevaplarını bulmak zor olmamıştır. Görüşülen her katılımcının konu ile ilgili doğru bilgiyi sağlayabilecek başka kişileri tavsiye edip etmeyeceklerinin sorulması ve bu şekilde örneklem genişletilmesi sokak ortamında değil ev ortamında gerçekleşmiştir. Randevu ile ziyaret edilen gönüllü katılımcılara bilgilendirme yapılması sağlanmış, yazılı onam alınmıştır. Anketlerin teslim edilmesi sırasında yüz yüze görüşme ile konuya daha duyarlı oldukları ve daha samimi cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Grix’in (2010) de bahsettiği gibi araştırmacının görüştüğü kişilerin güvenini kazanması önemlidir. İnsanlar güvenmedikleri takdirde bilgi vermekten imtina edebildikleri gibi yeni kişilere ulaşmak için referans da olmak istemeyebilmektedirler (Marshall, 1996, s.522-526). Soruların cevaplanmasında kendilerini rahat ortamda hissetmeleri için belli bir süre verilmiş, daha sonra anket cevapları elden yine kapıdan teslim alınmıştır. Bu sayede akıllarına takılan, sormak istedikleri sorular içinde fırsat yaratılmıştır. Bu bağlamda doğal olarak ulaşılan her yeni kaynak araştırmada yeni bir ufuk açabilmektedir. Bu evreni oluşturan kitleye iki ayrı ölçekle yapılan ölçümler sonucu bireylerin hastalıklarına olan inançlarında diyetin onlar için öneminin sorgulanmasının yanı sıra sosyo demografik yapıları içerisinde kendi öz yeterlikleri de karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada hekimin / diyetisyenin katılımcıya hangi açıdan yaklaşımının kendisini hasta ya da danışan olarak sağlıklı beslenmeye daha fazla ikna ettiği incelenmiştir. Tüm bu çalışmalar araştırmacı

tarafından geliştirilen genel bilgi formunda yer alan demografik veriler ışığında incelenmiştir. Bu forma ek olarak Diyet Öz etkinlik İnanç Ölçeği ve İnkna Ölçeği soruları verilerek, elde edilen cevaplar üzerinden birebir gözlem yapılmıştır. Bulgular ve tartışma bölümü bu sonuca göre oluşmuştur.

Verilerin Toplama Aracı

Araştırma, üç bölüm içinde taranmıştır. Birinci bölümde bireylerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durumu, mesleği, aile yapısı, sağlık güvencesi, kronik rahatsızlığı, kilosu, boyu, aile gelir düzeyi üzerinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan demografik yapılarını belirten form kullanılmıştır. İkinci bölümde diyet yaparken öz yeterlilik inancının uyumu üzerinde yapılan ölçüm ve son olarak üçüncü bölümde diyetisyenin ya da hekimin hastaya uygulaması gereken diyet programında ne kadar ikna edebildiği incelenmiştir. Araştırma içindeki örneklemden doğru betimleme sağlanabilmesi araştırmanın olgusuna değer katmıştır. Araştırmada doğru örnekleme ulaşılabildiği açısından kartopu yöntemi ile örnekleme üzerinde üç ayrı safhada inceleme yapılmıştır:

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların eğitim durumları, yaşları, cinsiyetleri, oturdukları semtleri, sağlık güvenceleri, meslekleri ve medeni durumları ile ilgili bilgilere ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen sosyodemografik veri formuna göre demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	f
İlkokul mezunu	-
Ortaokul mezunu	8
Lise mezunu	14
Üniversite mezunu	64
Lisansüstü	14
Toplam	100

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların çoğunluğunun üniversite mezunu (%64'ünün) oldukları görülürken, ortaokul, lise ve lisansüstü eğitim almış katılımcıların sayısının az olduğu ve ilköğretim mezunu hiçbir katılımcının olmadığı da görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yaşlarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N
18-28	15
29-39	23
40-50	15
51-61	24
62-72	14
73 ve üstü	9

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde yaşlara göre dağılımın dengeli olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyetine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N
Kadın	76
Erkek	24
Toplam	100

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların çoğunluğunun (%76) kadın olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubundaki katılımcıların ikamet ettikleri semtlere göre dağılımı Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Oturdukları Semtlere Göre Dağılımı

Semt	N
Kadıköy/Fenerbahçe	50
Maltepe/Yalı	50
Toplam	100

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yarısının Kadıköy/Fenerbahçe’de diğer yarısının ise Maltepe/Yalı’da oturdukları görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sağlık güvencelerine göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Sağlık Güvencelerine Göre Dağılımı

<i>Sağlık Güvencesi</i>	<i>N</i>
SSSK, Bağkur, Emekli Sandığı	57
Özel Sağlık Sigortası	43
Toplam	100

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yarısından bir miktar fazlasının (%57’sinin) sağlık güvencesinin SSK, Bağkur ve Emekli sandığı olduğu görülürken, yarısına yakınının ise özel sağlık sigortası olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların mesleklerine göre dağılımı Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Mesleklerine Göre Dağılımı

<i>Meslek</i>	<i>N</i>
Öğrenci	-
Ev hanımı	17
İşçi	-
Memur	12
Özel sektör	30
Serbest meslek	17
Emekli	24
Toplam	-
	100

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan özel sektörde çalışan ve emekli olanlarının sayısının diğerlerinden fazla olduğu görülürken (%30 ve %24) öğrenci ve işçi olan hiçbir katılımcının olmadığı da görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	N
Bekar	20
Evli	72

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların çoğunluğunun evli olduğu görülürken, az bir kısmının ise bekâr olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri Diyet Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğidir. (DÖİÖ). Bahsi geçen ölçek, Bandura'nın (1977 a) özetkinlik kavramından yola çıkılarak Özlem Sertel Berk ve Duygu Yüksel (2014) tarafından hazırlanmıştır. Üç farklı Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından dil kuralları açısından incelenmiş ve son haline getirilmiştir. Bu ölçek bireyin tedaviye hazır oluş durumunu ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçek, 37 maddeden oluşan "Genel İnançlar", "Tıbbi Boyut", ve "Hazırlık/Kontrol" olarak adlandırılan üç faktörden oluşan bir ölçüm aracıdır. Diğer bir deyişle, bağımlı değişkenler, diyet öncesi genel inançlar, tıbbi inançlar ve hazırlık inançları alt boyutlarından oluşan üç faktör halindeki öz yeterlilik inançlarından oluşmaktadır. Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları, "Genel İnançlar" için Cronbach Alfa .95, "Tıbbi İnançlar" için .86 ve "Kontrol ve Hazırlık İnançları" için ise .75 olarak hesaplanmıştır. Anket, Likert Ölçeğine uygun olarak 1, "hiç uygun değil" 2, "uygun değil" 3, "az uygun" 4, "uygun" 5, "çok uygun" anlamını taşıyan 5'li ifade şeklinde hazırlanmıştır. Sırası ile 1. Seçenek 1 puan, 2. Seçenek 2 puan, 3. Seçenek 3 puan, 4. Seçenek 4 puan ve 5. Seçenek 5 puan olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanımı için ölçeğin yetkilileri olan Doç. Dr. Özlem Sertel Berk ve Uzman Psikolog Duygu Yüksel'den yazılı izin alınmıştır. Bir doktor ya da diyetisyenin güvenilir insan özelliklerini bulmak amacı ile araştırmada "ikna edebilme özellikleri" ni de ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından Patton'un da (2014, s.350) üzerinde durduğu gibi katılımcıların konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini anlayabilmek ve tahlil edebilmek için düşünce ve değer soruları ile duygu ve his sorularına yer veren araştırma da yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarının betimlenmesinde yer alan diğer ölçek olan ikna Ölçeği, Prof. Dr. S. Ece Karadoğan (2003) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek,

güvenilir olmak, yalan söylememek, tutarlı olmak, beden dili, bilgili olmak ve kim olduğu üzerine 6 faktörden ve 44 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek, ALPHA güvenlik testinde o, 9086 çıkmıştır. 0,70 ve üstü çok güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Bu durumda ölçeğin güvenilirliği çok yüksek olduğu görülmektedir. Ölçek, anket formunda likert Ölçeğine uygun olarak “çok gerekli”, “gerekli”, “fark etmez”, “gerekli değil” ve “hiç gerekli değil” şeklinde 5’li ölçek kullanılarak hazırlanmıştır. Deneklerden alınan sonuçlar çok gerekli=5 puan, gerekli= 4 puan, fark etmez= 3 puan, gerekli değil= 2 puan ve hiç gerekli değil=1 puan olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanımı için Prof. Dr. S. Ece Karadoğan’dan yazılı izin alınmıştır.

Varsayım

Bu araştırmanın temel varsayımı, kişilerin diyet özyeterlilik inancı ile diyet ikna süreçlerindeki düşüncelerini ölçmek için geliştirilen anketin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olmasıdır. Araştırmanın diğer varsayımı, demografik yapının kişiler üzerinde etkisinin büyük olduğudur.

Kısıtlamalar

Araştırma 2020 yılı Eylül ve Aralık ayları arasında İstanbul İl Merkezi Maltepe ve Kadıköy ilçelerinde yaşayan 18 yaş üstü 76 kadın ve 24 erkeğe olmak üzere toplam 100 bireyden uygulanmış olup, kendilerinden elde edilen cevaplar ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları toplam 100 mahalle sakinine uygulanan anket formunun ölçtüğü nitelikte sınırlıdır. İstanbul ili Maltepe / Yalı ve Kadıköy / Fenerbahçe ilçesi dışında bir genelleme söz konusu değildir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma bulgularına ve bu bulgularla ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır.

Analiz sonucunda 36 maddeden oluşan diyet öz yeterlik inançları ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı (α) 0.95, 44 maddeden oluşan ikna ölçeğinin güvenirlik katsayısı ise (α) 0.72 olarak bulunmuştur.

Diyet Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile İkna Ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Araştırmada Kullanılan Ölçekler	Cronbach Alfa Değerleri
Diyet Öz Yeterlik İnançları Ölçeği	0.95
İkna Ölçeği	0.72

Araştırmada yer alan katılımcıların “Diyet Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ile “İkna Ölçeği”ne verdikleri cevaplara dayalı olarak elde edilen veriler parametrik test varsayımları ile bakılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılımda ve varyansların homojenliğinde istatistiki açıdan teste tabi tutulmuştur. Gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği betimsel yöntemler, grafiksel yöntemler ve hipotez testiyle incelenmiştir. Yukarıda bahsedilen yöntemler kullanılarak hipotez testi için kullanılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda p değerleri 0,05’den küçük, çarpıklık-basıklık katsayıları ve indeksleri istenilen aralıkta olmadığı ve grafikler de normallığe ilişkin gösterimler sunmadığı için verilerin dağılımının normal olmadığı söylenebilir. Varyansların homojenliği ise “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiş ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla her iki ölçek için de homojenliğin sağlanmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, dağılımın normallik varsayımının yerine getirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak katılımcıların “Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği” ve “İkna Ölçeği”nden aldıkları puanların ne düzeyde olduğu belirlemek amacıyla sözü edilen ölçekten elde edilen puanlara dayalı olarak

aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerler hesaplanmıştır. İkinci olarak araştırmada yer alan katılımcıların “Diyet Öz yeterlilik İnançları Ölçeği” ve “İkna Ölçeği”nden aldıkları puanların eğitim durumu, yaş, meslek değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine “Kruskal-Wallis H-testi” ile, söz konusu puanların katılımcıların cinsiyetine, sağlık güvencesine, yaşadıkları semte ve medeni duruma bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ise “Mann Whitney U-testi” ile bakılmıştır. Son olarak araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada etki büyüklükleri (r) hesaplanmış ve 0.10, 0.30 ve 0.50 düzeyindeki değerler aynı sırayla küçük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988, 1992). Araştırmada eğitim durumu, yaş, meslek değişkenlerinde grup sayılarının fazla olması hatanın artmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle bu değişkenlerin karşılaştırılmasında I. Tip hatayı kontrol etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi (correction) yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi anlamlılık düzeyi / grup sayısı formülü ile belirlenmektedir (Vialatte ve Cichocki, 2008). Bu araştırmada grup sayısı dört olduğunda anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi ile 0.012, beş olduğunda ise 0.01 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Kruskal-Wallis H analizi sonrası ortaya çıkan kategoriler arasındaki farkın test edilmesi için kullanılan Mann Whitney U testi için anlamlılık düzeyi dört grup için $p=0,012$ ve beş grup için $p=0,01$ olarak alınmıştır. Grup sayısının iki olduğu durumlarda yapılan karşılaştırmalarda ise Bonferroni düzeltmesi kullanılmamış, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Verilerin analizi SPSS 23.0 paket programında yapılmıştır.

Katılımcıların “Diyet Öz yeterlilik İnançları Ölçeği” ve “İkna Ölçeği”nden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Betimsel Analizler

Araştırmada yer alan katılımcıların “Diyet Öz yeterlilik İnançları Ölçeği” ve “İkna Ölçeği”nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel analizler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde diyet öz yeterlilik inançları ölçeği ile ikna ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanlar sırasıyla 171 ve 198 iken, katılımcıların sözü edilen ölçekten aldıkları puanların ortalamasının 135.25 ve 182.09 olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve "İkna Ölçek"lerine İlişkin Betimsel Analiz Değerleri

Araştırmada Kullanılan Ölçekler	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	Ss
Diyet Öz yeterlik İnançları	100	75	171	135.25	26.83
Ölçeği	100	161	198	182.09	9.62
İkna Ölçeği					

Bu bulgular incelendiğinde, katılımcıların hem diyet öz yeterlik inançları ölçeği hem de ikna ölçeğinden aldıkları puanların yüksek düzeyde olduğu yani katılımcıların öz yeterlik inançlarının ve diyetle ikna edilme durumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeğiyle Çeşitli Değişkenler Arasındaki Analizlere İlişkin Bulgular: Bu bölümde katılımcıların eğitim düzeyine, yaşlarına, cinsiyetlerine, sağlık güvencelerine, yaşadıkları semte, mesleklerine ve medeni durumlarına göre oluşan değişkenler üzerindeki analiz sonuçları verilmektedir.

Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen Puanların Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları: Araştırmada yer alan katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ve ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine Kruskal-Wallis H-Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Araştırmada Kullanılan Ölçekler	Eğitim Durumu	n	Sıra orta.ı	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark	r
Diyet Öz Yeterlik Ölçeği	İlkokul mezunu	-	-	3	32.75	0.00*	2-4, 3-	0.54,
	Ortaokul mezunu	8	89.00				4, 4-5	0.34,
	Lise mezunu	14	64.50					0.38
	Üniversite mezunu	64	38.85					
İkna Ölçeği	Lisansüstü	14	61.50					
	İlkokul mezunu	-	-	3	17.17	0.00*	4-5	
	Ortaokul mezunu	8	53.57					0.41
	Lise mezunu	14	56.45					
	Üniversite mezunu	64	42.77					
	Lisansüstü	14	76.50					

Tablo 10 incelendiğinde, sırasıyla Diyet Öz yeterlik İnancı Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2(3)=32.75$, ($\chi^2(3)=17.17$; $p<0.05$). Çıkan farkın hangi grubun lehine olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda Diyet Öz yeterlik ölçeğinde ortaokul ve lise mezunu katılımcıların puanlarının üniversite mezunlarından, yüksek lisans/doktora mezunlarının üniversite mezunlarından yüksek olduğu görülürken, ikna ölçeğinde ise yüksek lisans/doktora mezunu katılımcıların puanlarının üniversite mezunlarından daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda etki büyüklükleri her bir ikili grup için ayrı ayrı hesaplanmış ve etki katsayısının genel anlamda yüksek ve yükseğe yakın olduğu yani gruplar arası farkın büyük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak eğitim durumu değişkeninin diyet öz yeterlik inançları ve kişilerin diyete ikna edilme durumları için önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen Puanların Yaşa Göre Analiz Sonuçları: Araştırmada yer alan katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ve ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların yaşına göre farklılık gösterip göstermediğine Kruskal-Wallis H-Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Araştırmada Kullanılan Ölçekler	Yaş	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark	r
Diyet Öz Yeterlik Ölçeği	18-28	15	29.67	5	19.86	0.00*	1-2, 1-4	0.52, 0.64
	29-39	23	63.04					
	40-50	15	39.20					
	51-61	24	62.90					
	62-72	14	42.46					
İkna Ölçeği	72 ve üzeri	9	51.44	5	15.73	0.01*	2-3	0.48
	18-28	15	43.20					
	29-39	23	64.83					
	40-50	15	39.73					
	51-61	24	51.83					
	62-72	14	59.00					
72 ve üzeri	9	27.22						

* $p<0.05$

Tablo 11 incelendiğinde, sırasıyla Diyet Öz yeterlik İnancı Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2(5)=19.86$, ($\chi^2(2)=15.73$; $p<0.05$). Çıkan farkın hangi grubun lehine olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda Diyet Öz yeterlik ölçeğinde 29-39 ile 51-61 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarının 18-28 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu görülürken, ikna ölçeğinde ise 29-39 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarının 40-50 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda etki büyüklükleri her bir ikili grup için ayrı ayrı hesaplanmış ve etki katsayısının genel anlamda yüksek olduğu yani gruplar arası farkın büyük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yaş değişkeninin diyet öz yeterlik inançları ve kişilerin diyete ikna edilme durumları için önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen Puanların Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları: Araştırmada yer alan katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ve ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine Mann-Whitney U Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçekler	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Diyet Öz Yeterlik Ölçeği	Kadın	76	52.70	4005.50	744.50	0.18
	Erkek	24	43.52	1044.50		
İkna Ölçeği	Kadın	76	50.79	3860.00	890.00	0.86
	Erkek	24	49.58	1190.00		

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ile ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($U=744.50$, $U=890.00$; $p>0.05$).

Bu açıdan ele alındığında katılımcıların cinsiyetinin diyet öz yeterlik inançlarını ve diyete ikna durumlarını etkileyen önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen Puanların Sağlık Güvencesine Göre Analiz Sonuçları

Araştırmada yer alan katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ve ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların sağlık güvencesine göre farklılık gösterip göstermediğine Mann-Whitney U Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Sağlık Güvencesine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Araştırmada kullanılan ölçekler</i>	<i>Sağlık Güvencesi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Diyet Öz Yeterlik Ölçeği	SSK, Bağkur, Emekli Sandığı	57	46.49	2650.00	997.00	0.11
	Özel sigorta	43	55.81	2400.00		
İkna Ölçeği	SSK, Bağkur, Emekli Sandığı	57	52.02	2965.00	1139.00	0.55
	Özel sigorta	43	48.49	2085.00		

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ile ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının sağlık güvencesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($U=997.00$, $U=1139.00$; $p>0.05$). Bu açıdan ele alındığında katılımcıların sağlık güvencesinin diyet öz yeterlik inançlarını ve diyete ikna durumlarını etkileyen önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen Puanların Yaşadıkları Semte Göre Analiz Sonuçları: Araştırmada yer alan katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ve ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların yaşadıkları semte göre farklılık gösterip göstermediğine Mann-Whitney U Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Yaşadıkları Semte Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Araştırmada kullanılan ölçekler</i>	<i>Yaşanan Semt</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Diyet Öz Yeterlik Ölçeği	Kadıköy/Fenerbahçe	50	41.38	2069.00	794.00	0.00*	0.31
	Maltepe/Yalı	50	59.62	2981.00			
İkna Ölçeği	Kadıköy/Fenerbahçe	50	37.10	580.00	580.00	0.00*	0.46
	Maltepe/Yalı	50	63.90	1855.00			

* $p < 0.05$

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ile ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yaşadıkları semte göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=794.00$, $U=580.00$; $p < 0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde hem diyet öz yeterlik inançları ölçeği hem de ikna ölçeğinde Maltepe/Yalı’da oturanların sıra ortalamalarının Kadıköy/Fenerbahçe’de oturanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte etki büyüklükleri incelendiğinde ise 0.31 ve 0.46 olarak bulunmuştur. Buna göre diyet öz yeterlik ölçeğinde etki orta düzeyde ikna ölçeğinde ise yüksek düzeydedir. Kadıköy/Fenerbahçe’de oturan katılımcılar ile Maltepe/Yalı’da oturan katılımcıların diyet öz yeterlik puanları arasındaki farkın orta düzeyde, diyete ikna durumları arasındaki farkın ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında katılımcıların oturdukları semtin diyet öz yeterlik inançları ile diyete ikna durumlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen Puanların Mesleğe Göre Analiz Sonuçları: Araştırmada yer alan katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ve ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların mesleğine göre farklılık gösterip göstermediğine Kruskal-Wallis H-Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeği Puanlarının Mesleğe Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Araştırmada Kullanılan Ölçekler	Meslek	n	Sıra ortalaması	S d	χ^2	p	Anlamlı fark	r
Diyet Öz Yeterlik Ölçeği	Öğrenci	-	-	4	36.43	0.00*	2-4, 2-5,	0.68,
	Ev hanımı	17	87.94				2-6, 2-7	0.66,
	İşçi	-	-					0.86,
	Memur	12	46.50					0.85
	Özel Sektör	30	46.17					
	Serbest Meslek	17	33.97					
İkna Ölçeği	Emekli	24	43.19					
	Öğrenci	-	-	4	15.27	0.00*	2-7, 4-7	
	Ev hanımı	17	65.12					
	İşçi	-	-					0.65,
	Memur	12	64.50					0.52
	Özel Sektör	30	55.28					
Serbest Meslek	17	43.94						
Emekli	24	34.12						

* $p < 0.05$

Tablo 15 incelendiğinde, sırasıyla Diyet Öz yeterlik İnancı Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının mesleğe göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2(4)=36.43$, ($\chi^2(2)=15.27$; $p < 0.05$). Çıkan farkın hangi grubun lehine olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda Diyet Öz yeterlik ölçeğinde ev hanımı olan katılımcıların puanlarının memur, özel sektörde çalışan, serbest meslek ve emekli olan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu görülürken, ikna ölçeğinde ise ev hanımı ve memur olan katılımcıların puanlarının emekli katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda etki büyüklükleri her bir ikili grup için ayrı ayrı hesaplanmış ve etki katsayısının genel anlamda yüksek olduğu yani gruplar arası farkın büyük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak meslek değişkeninin diyet öz yeterlik inançları ve kişilerin diyete ikna edilme durumları için önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeğinden elde edilen Puanların Medeni Duruma Göre Analiz Sonuçları: Araştırmada yer alan katı-

lımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ve ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların medeni durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine Mann-Whitney U Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Diyet Öz yeterlik İnançları Ölçeği ve İkna Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Araştırmada kullanılan ölçekler</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Diyet Öz Yeterlik Ölçeği	Bekar	28	30.30	606.00	396.00	0.00*	0.32
	Evli	72	51.00	3672.00			
İkna Ölçeği	Bekar	28	31.95	639.00	429.00	0.01*	0.29
	Evli	72	50.54	3639.00			

* $p < 0.05$

Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların diyet öz yeterlik inançları ölçeği ile ikna ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=396.00$, $U=429.00$; $p < 0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde hem diyet öz yeterlik inancı ölçeği hem de ikna ölçeğinde evli katılımcıların puanlarının bekârlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte etki büyüklüğü değeri ise öz yeterlik ölçeği için 0.32, ikna ölçeği için ise 0.29 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değere göre gruplar arası farkın orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında katılımcıların medeni durumunun diyet öz yeterlik inançları ile diyetle ikna durumlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölüm araştırma içinde elde edilmiş bulgu ve yorumlara göre elde edilen sonuçlar ve öneriler için ayrılmıştır. Bu araştırma temel iki değişken üzerinden yürütülmüştür. Kişilerin demografik yapısının öz yeterlik inancı üzerinde bir etki farkı yaratıp yaratmadığı ve kişilerin diyetle ikna edilmesi hususunda demografik yapının önemli olup olmadığı şeklindedir. Örnekleme oluşturan kişilerin durumları incelendiğinde en yüksek

oranı üniversite mezunları oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada diyet anlayışında eğitim durumunun önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Eğitim standardı yüksek olan kişilerin sağlıklı beslenme konusunda ikna edilmesinin daha kolay olduğu görülmektedir.

Sahada yapılan araştırma yaşın anlamlı bir farklılık gösterdiğini kanıtlamaktadır. Diyet özyeterlilik açısından yaş almanın faktörü yüksektir. 29-39 yaş arası en yüksek gruptadır. Yaş değişkenliği öz yeterlilik inancı ve kişilerin diyete ikna edilmesinde önemli bir faktördür. Bu durumda genç orta yaş olarak adlandırılan 40-50 yaş grubun iknada da daha zorlandığı görülmektedir. Bu da genç neslin yeni nesil mutfağı denediği, 40-50 yaş grubun ise daha gelenekselci tatlarda ve kötü alışkanlıklarda kalmakta ısrarcı olduklarını göstermektedir.

Semtler arasındaki fark açısından bakıldığında diyete ikna ve diyet öz yeterlilik açısından Kadıköy/Fenerbahçe'de oturanların sıra ortalamalarının Maltepe/Yalı'da oturanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise diyet öz yeterlilik ölçeğinde etki orta düzeyde, ikna ölçeğinde ise yüksek düzeydedir. Kadıköy/Fenerbahçe'de oturan katılımcılar ile Maltepe/Yalı'da oturan katılımcıların diyet öz yeterlilik puanları arasındaki farkın orta düzeyde, diyete ikna durumları arasındaki farkın ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Maltepe ilçesinde daha toplulukçu aile profiline ikamet etmesi, bireyselleşimin Kadıköy/ Fenerbahçe'de daha yaygın olması sonuçlara da yansımış durumdadır.

Araştırmada meslek gruplarının değişken olduğu, ev hanımlarının bu konuda daha etkin rol aldığı görülmektedir. Ev hanımlarının evde olmanın avantajını kullanarak diyet uygulamaya ağırlık verebildikleri anlaşılmaktadır.

Doğrudan bir özyeterlilik ve ikna inancı göstergesinde medeni durumun avantajı fazlası ile anlaşılmaktadır. Evli olan grubun daha düzenli bir hayatı olması nedeni ile sağlıklı beslenme ve diyet konularına rahat yaklaşmaktadırlar. Bu durumda diyet özyeterlilik inancı ve diyete ikna durumları da yüksek çıkmaktadır.

Olasılıksız örnekleme içinde kartopu yöntemi sayesinde sosyal sınıf açısından istatistiksel anlamda geçerli karşılaştırmalar yapabilmek mümkün olmuş, araştırmanın sonuçları tümleşik bir hal alabilmiştir (Patton; 2005).

Her iki semtte oturan kendi içinde homojen yapıda olan iki farklı örneklem grubu sayesinde sosyo ekonomik açıdan, aile yapısı açısından yeme alışkanlıkları belirlenmiştir. Kişinin sağlıklı beslenme açısından düşüncelerinin analizi demografik yapı içerisinde incelenmiştir.

Sonuç olarak, eğitim düzeyinin, yaşın, ikamet ettikleri semtin, mesleğin, medeni durumun öz yeterlik ve ikna açısından anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. İstikrarlı bir toplumsal yaşamı oluşturmak ve muhafaza etmek için sağlık önemli bir unsurdur. Toplumların gelişebilmesi, toplumun ilk grubu olan aile içerisinde beslenme ve bakım, sevgi ihtiyacı, duygusal gelişimi, psikolojik gelişimi için önemli bir konumdadır. Beslenme ve bakım doğumdan itibaren aile bireylerinin sağlık çalışanlarından, aile hekimlerinden, çocuk doktorlarından, endokrinologlardan veya diyetisyenlerden en azından biri ile doğru sağlık iletişimi çerçevesinde alması gereken hizmettir. Doğru yönlendirme ile diyetle, sağlıklı beslenmeye teşvik edilen bireyler için önleyici ve koruyucu sağlık çerçevesi çizilebilecektir. Henüz hastalıklar çıkmadan kontrol altına alınması da sağlanmış olacaktır. Bu durum sadece bireye değil ülke ekonomisine de katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda aile hekimliklerine diyetisyen ataması yapılması da önerilir. Araştırmanın, İstanbul ili diğer ilçeler veya İstanbul dışındaki diğer illerde genelleştirilebilmesi ve daha geniş açılı bir örneklem üzerinde çalışılması koruyucu sağlık açısından daha vizyoner bakış açısı katacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**An Effort for Motivation in Health Communication:
An Analysis of Self-Efficacy Beliefs and Persuasion
of People to Diet**

*

Ayşe Müge Yazgan
Marmara University

A preventive and protective health framework for individuals is likely to be established through effective health communication. Since the progress of scientific medicine, the necessity of communication with patients has been realized. The connection between the physician and the patient has been established. While the doctors are tending to explain more details in everyday language, the patients are more encouraged to ask questions about their health conditions.

By regarding healthy eating and healthy life understanding, rapid changing conditions today based on the concept and understanding of health have gained considerable importance. It is obvious that in literature only the persons who are ready to improve themselves are getting successful on healthy diet programs (Norris, Engelgau, and Narayan, 2001, s. 561-587). Besides being ready for a change, a persuasive and an empathetical communication style leads to significant changes in the cognitive structure of the person towards proper nutrition and the attitudes of the patients in case of illness. Many people wish to be convinced during decision-making. In this case, it is necessary to know the demographic structure of the patient well, to apply an appropriate diet program to the patient's thoughts, attitudes, and behaviors. As this study focuses on analysing the person's perceptions on healthy living eating, it aims to examine herself/himself from the perspective of her/his education, living conditions, and lifestyle. Evaluation of the patients' self-efficacy in terms of educational level, sociocultural and living conditions, and lifestyles in the process of persuasion in terms of knowing themselves and believing in their physicians is almost non-existent in the literature. For this reason, it

is very vital to understand the success measure of persuasion and to obtain data to close the gap in the literature for the people who strive for healthy living.

Whether the demographic structure of the people has an impact on self-actualization and whether it is important in terms of persuading people to embrace a healthy diet are the two basic variables to be conducted in this research. The research design is on the quantitative method. The survey data is applied to 100 residents in İstanbul Kadıköy district Fenerbahçe neighbourhood and Maltepe district Yali neighbourhood. Frequency analysis is taken, and the results are entered into the 23.00 package program. In the demographic structure, it is seen that most of the participants (64%) are university graduates. In total, 72% of the participants are married. According to the descriptive analysis obtained in the field, the highest scores should be 171 and 198. The scores of the participants were 135.25 and 182.09 as an average. In this sense, the examined impact coefficients are generally at an upper level with 0.54 and 0.41 points according to the education level. This situation shows that both dietary self-actualization and embracing a healthy diet persuasion of the study group are at a high level. The study has shown that educational status is an important variable in a healthy diet understanding. By self-efficacy scale means, it is observed that secondary school graduates are higher than university graduates with 89 points and higher than high school graduates with 64.50 points, compared to university graduates with 38.85 points. On the persuasion scale, participants with a master's / doctorate degree are at the top of the scale with 76.50 points. It seems that people with a high level of education are easier to be convinced about a healthy diet. Age variability is an important factor in self-efficacy beliefs and in persuading people to a healthy lifestyle. In this case, it is seen that the 40-50 age group, called the young middle age, has more difficulty in persuasion. This shows that the young generation tries the new generation cuisine, while the 40-50 age group insists on staying with more traditional tastes and unhealthy habits. Considering the differences between the districts, it is seen that the average rank of those living in Kadıköy / Fenerbahçe is lower than those living in Maltepe / Yali in terms of persuasion to diet and dietary self-efficacy. However, when the effect sizes are examined, it is found as 0.31 and 0.46. Accordingly, the effect is moderate on the dietary self-efficacy scale and

high on the persuasion scale. The fact that a more collectivist family profile resides in Maltepe district and individualistic culture is more widespread in Kadıköy / Fenerbahçe is reflected in the results. The study observes that the occupational groups are variable, and housewives take a more active role in this issue. The housewife group seems to be in the front phase with 87.94 points on the diet self-efficacy scale and 65.12 points on the persuasion scale. In the research, it is found out that they can concentrate on a healthy lifestyle by using the advantage of being at home. In the indicators of self-efficacy and persuasion belief, the advantage of marital status is understood well ($U=396.00$, $U=429.00$; $p<0.05$). When the average rank is examined, the married gets the higher score than the single. It is obviously seen that since the married group has a more regular life, they approach healthy nutrition and diet issues more comfortably than the single ones.

Consequently, it is realized that education level, age, district of residence, socio-cultural conditions, profession, and marital status differ significantly in terms of self-efficacy and persuasion. Healthy living is an important element in creating and maintaining a stable social life. It is in an important position for the development of societies, nutrition and self-care, the need for love, emotional development, and psychological progress. Nutrition and care are the services that family members should receive from birth, within the framework of correct health communication with at least one of the healthcare professionals; dieticians, family physicians, pediatricians, or endocrinologists. A preventive and protective health framework can be drawn for individuals who are encouraged to maintain a healthy and balanced diet with correct guidance. That preventive health care is supported before diseases occur will be ensured. This situation will contribute to both the individual and the nation socioeconomically. In this context, it is also recommended to appoint a dietician to family physicians' polyclinics of each neighborhood. Generalizing the study to other districts in Istanbul or other provinces in Turkey and working on a wider sample will add a more visionary perspective in terms of preventive health.

Kaynakça/References

- Anık, C. (2006). *Siyasal ikna*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-125.
- Box, J. E. (2004). Placebos and the UK Medical research council and the consumer perspective. *Science and Engineering Ethics*, 10(1), 98.
- Çınarlı, İ. (2008). *Sağlık iletişimi ve medya*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çalışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Mac Millan.
- Karadoğan, E., (2003). *Kişilerarası iletişim sürecinde güven unsuru: Güven ve ikna ölçeği örneği*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (140923).
- Krebs, J.R. and Davies, N.B. (1993). *An introduction to behavioural ecology*. [3rd Ed.] Oxford: Blackwell Scientific.
- Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Narula, U. (2006). *Handbook of communication: Models, perspectives, strategies*. Delhi: Atlantic.
- Norris, S. L., Engelgau, M. M. and Narayan, V. K. (2001). Effectiveness of Self management training in Type-2 diabetes. *Diabetes Care*, 24(3), 561-587.
- Okay, A. (2016). *Sağlık iletişimi*. İstanbul: Derin yayınları.
- Özerkan, Ş. ve İnceoğlu, Y. (1997). *İletişimde etkileme süreci*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Patton, M. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M.Bütün ve S.B. Demir, çev.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Raithel, J., Dollinger, B. and Hormann, G. (2007). *Einführung padagogik begriffe*. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften.
- Reddi, C. (2009). *Effective public relations and media strategy*. Delhi: PHI Learning.
- Sabırcan, F. (2012). *Sağlık iletişimi kampanyalarının davranış değişikliği oluşturmadaki rolü: Türkiye’de son 15 yılda yapılmış olan kampanyalardan örnekler çerçevesinde bir değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, İstanbul.

- Schwartz, R. and Fuchs, R. (1996). Self efficacy. The exercise of control; self efficacy and health behaviors; predicting health behavior. (M. Conner and P. Norman, Eds.), UK: Open University Press.
- TDK Türk Dil Kurumu. *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 3 Eylül 2020 tarihinde sozluk.gov.tr. adresinden alındı
- Terris, M. (1995). The contributions of Henry E. Sigerist to health service organization. . *J Public Health Policy*,16(2),3-5.
- Trost, S., Owen, N., Bauman, A., Sallis, J. F. and Brown, W. (2002). Correlates of adults' participation and physical activity: Review and update. *Medicine Science and Sports Exercises*, 34, 1996-2001.
- United Nations World Health Organization Interim Commission. (1948). *Summary Report on proceedings minutes and final acts of the international health conference*. New York: WHO.
- Yüksel, D. ve Sertel Berk, Ö. (2014). *Sağlık psikolojisinde tedavi motivasyonu açısından diyet davranışları: Diyet öz yeterlilik inançları ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yazgan, A. M. (2021). Sağlık iletişimde motivasyona yönelik bir çaba: Öz yeterlilik inancının ve kişilerin diyete ikna edilmesi sürecinin analizi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2085-2115. DOI: 10.26466/opus.871362.

Öğretmenlerin Disiplini Sağlama Yaklaşımları ile Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.855051

*

İsmet Kaya* – Hüseyin Fazlı Ergül **

* Dr. Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır/Türkiye

E-Posta:ismetkaya@dicle.edu.tr

ORCID:[0000-0002-9998-1261](https://orcid.org/0000-0002-9998-1261)

** Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır/Türkiye

E-Posta:fazliergul@hotmail.com

ORCID:[0000-0002-3966-677X](https://orcid.org/0000-0002-3966-677X)

Öz

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ile öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin disiplin ve öğretimsel muhalefete ilişkin alguları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bazı bulgular şunlardır: Öğretmenlerin yüksek düzeyde çağdaş disiplin anlayışına, orta düzeyde geleneksel disiplin anlayışına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretimsel muhalefet ile ilgili alt boyutlardaki algılarının ortalamaları; dışavurumcu için “orta düzeyde katılıyorum”, etkileyici için “orta düzeyde katılıyorum” ve intikamcı için ise “hiç katılmıyorum” derecesinde saptanmıştır. Disiplin yaklaşımının “çağdaş” alt boyutu ile öğretimsel muhalefetin “dışavurumcu” alt boyutu arasında negatif yönde “düşük” düzeyde bir ilişki; “etkileyici” alt boyutu ile pozitif yönde “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki ve “intikamcı” alt boyutu ile negatif yönde “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Disiplin yaklaşımının “geleneksel” alt boyutu ile öğretimsel muhalefetin “dışavurumcu” alt boyutu arasında pozitif yönde “düşük” düzeyde anlamlı bir ilişki; “etkileyici” alt boyutu ile negatif yönde “düşük” düzeyde anlamlı bir ilişki ve “intikamcı” alt boyutu ile pozitif yönde “orta” düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disiplin yaklaşımı, muhalefet, öğretimsel muhalefet.

¹ Bu çalışma İsmet Kaya'nın, H. Fazlı Ergül danışmanlığında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

The Relationship Between Discipline Approaches of Teachers and Students' Perceptions on Instructional Dissent

*

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' disciplinary approaches and instructional dissent according to the perceptions of high school students. Relational survey model was used in the research. The students' perceptions about disciplinary and instructional dissent were examined with correlation analysis. Important findings of the research are that: The students' perceptions for disciplinary approach are "often" in contemporary dimension, it is "sometimes" in traditional dimension. The average of students' perceptions of the sub-dimensions related to instructional dissent is "agree on a medium level" for expressionist, "agree on a medium level" for impressive, "never disagree" for revenge. The "contemporary" sub-dimension of disciplinary approach and "expressionist" sub-dimension of educational opposition have a relation in a negative direction and at a "low" level. The "contemporary" sub-dimension of disciplinary approach and "impressive" sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a positive direction and at a "medium" level. The "contemporary" sub-dimension of disciplinary approach and "vengeful" sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a negative direction and at a "medium" level. The "traditional" sub-dimension of disciplinary approach and "expressionist" sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a positive direction and at a "low" level. The "traditional" sub-dimension of disciplinary approach and "impressive" sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a negative direction and at a "low" level. The "traditional" sub-dimension of disciplinary approach and "vengeful" sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a positive direction and at a "medium" level.

Keywords: *Disciplinary approach, dissent, instructional dissent*

Giriş

Okullarda öğrenme faaliyetinin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için; öğrencilerin gereksinimlerinin karşılandığı, kendilerini iyi hissedebilecekleri, birtakım sorunlarından arındırılmış bir ortamın meydana getirilmesi gerekir (Uslu, 2002). Bu ortamın sağlanacağı yer okuldaki öğretimin gerçekleştiği sınıflardır. Çünkü okuldaki öğretim daha çok sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en alt birimi olmasına rağmen, bu sistemin en önemli basamağını oluşturmaktadır (Sarıtaş, 2000, s.47). Eğitimin hedefi olan istendik yönde öğrenci davranışlarının olduğu ve şekillendiği yer büyük ölçüde sınıftır. Bu nedenle, davranışların kazanılmasında ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde sınıf ortamının en iyi şekilde düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir.

Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim ağını gerçekleştirme amacına dönük etkinlikleri ifade eder. Bu anlamda sınıfı yönetmek, sınıf yönetimini etkileyen değişkenleri tanımayı gerektirmektedir (Aydın, 2014, s.19). Sınıf yönetimini etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenler; sınıfın fiziksel düzeni, zaman yönetimi, davranış düzenlemeleri, plan-program etkinliklerinin düzenlenmesi, sınıfta ilişki ve iletişimin yönetimi, öğrenci motivasyonu, sınıf içi kuralların düzenlenmesi ve öğretmenlerin disiplin sağlama yaklaşımları şeklinde ifade edilebilir (Akan, 2015, s.9; Başar, 2004, s.4; Çelik, 2005, s.8-9; Demirtaş, 2012; Kılbaş Köktaş, 2003, s.3).

Bu değişkenlerden birisi olan *disiplin sağlama yaklaşımı*, sınıftaki öğrencilerin başarılarını arttırmada ve davranışlarını geliştirmede önemli bir işleve sahiptir (Gözütok, 1993; Akt. Şimşek, 2000). Çünkü sınıf yönetimi ve disiplin arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Hatta çoğu zaman bu iki kavram birbirinin yerine kullanılmaktadır. Sınıf yönetimi, öğretim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Öğrenme, ancak uygun bir ortam oluşturulduğunda ve öğretim etkili bir şekilde planlanıp uygulandığında ortaya çıkar. Planlanan ve uygulanan eğitim süreci de disiplin üzerine kurulmaktadır. Sınıfta disiplin sağlanmadan etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinden söz edilemez. Sınıftaki disiplin problemlerinin sonuçları, sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir (Bal, 2005, s.24). Bu nedenle

sınıf yönetimi yaklaşımlarında özellikle disiplinin sağlanması konusuna ağırlık verilmiştir (Çelik, 2005, s.38).

İncelenen araştırmalardan ve kuramsal açıklamalardan yola çıkılarak, disiplin yaklaşımlarında iki temel bileşen üzerinde durulduğu söylenebilir. Bunlar, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin aşırı derecede yapılandırıldığı öğretmen merkezli “geleneksel yaklaşım” ile disiplini sağlamada gücü öğrencinin yararına olacak şekilde kullanan insancıl, demokratik ve öğrenciyi merkeze alan “çağdaş yaklaşım” olarak isimlendirilebilir.

İnsancıl yaklaşımın savunucularından olan William Glasser (1969), Rudolf Dreikurs (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1982), John Neison (1987) ve Mortimer Adler (1990) çocukların gelişimi ve sosyal etkileşimleri gibi konular üzerinde durmuşlar ve çocukların kendi davranışlarını kontrol etme becerisi kazanmalarına yardımcı olacak araçlar, yöntemler geliştirmişlerdir. Davranışçı, öğretmeni merkeze alan yaklaşımlar: Skinner, Saul Axeirod (1977) ve Lee Canter (Canter, Canter, 1985) ceza ve ödüllerle çocukların davranışlarını yönlendirecek metodlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımın amacı, belirlenen beklentilere göre çocukların davranışlarını yapılandırmaktır (Celep, 2004, s.170). Disiplin yaklaşımlarını davranışçı ve insancıl olarak ele aldığımızda, bu yaklaşımların hangisi benimsenirse, ona göre disiplin uygulamalarının şekillendiğini görürüz (Durukan, 2005). Bu yaklaşımlardan davranışçı yaklaşım, geleneksel yaklaşım olarak ve insancıl yaklaşım ise çağdaş yaklaşım olarak bilinmektedir.

Geleneksel anlayışla yönetilen bir sınıfta öğretmen, kendisinin hazırlayıp belirlediği birtakım kurallarla öğrencileri hizaya getirmeye ve bu kurallara herkesin harfiyen uymalarını sağlamaya çalışır. Öğretmen, öğrencilerin kurallara baş eğmelerini ister ve istediklerini öğrencilere nasıl yaptırabileceğine odaklanır (Saban, 2000, s.28). Bu yaklaşımda, öğrencinin ne istediğinden çok öğretmenin ne istediği önemli görülmektedir. Bu yaklaşım biçimi öğretmeni katı, müdahaleci ve otoriter yaparken, öğrenciyi de uysal, sorumluluk alamayan ve sürekli problem çıkarmaya hazır bir nesne haline getirmektedir.

Geleneksel yaklaşımın ilkeleri düzeni korumaya yöneliktir. Düzeni koruma, riski de beraberinde getirir. Çünkü düzen yönelimli öğretmen her an öğretimi kesebilir ve dersi tehlikeye sokabilir. Öğretmen en küçük istenmeyen davranışa karşı hoşgörülü değildir, hemen dersi kesip emir-

ler yağdırabilir. Önemli olan sınıf düzenini sağlanmasıdır. Gerekirse öğrenci feda edilir. Çünkü düzen, eğitim ve öğretim etkinliklerinden daha önemli görülmektedir (Çelik, 2005: 10).

Öğrencinin birey olarak değerli olduğu felsefesinden hareket eden çağdaş disiplin yaklaşımı, demokratik, insancıl ve olumlu disiplin olarak da adlandırılır. Sınıf içi kuralları birlikte oluşturmak, öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak, örnek olmak, teşvik etmek, takdir etmek, beden dilini etkili kullanmak, davranışın altında yatan nedeni düşünmek, davranışın sonucunu açıklamak ve zararlarını fark etmesini sağlamak, küçük kusurları görmezden gelmek, 'sen dili' yerine 'ben dilini' kullanmak, etkin dinleme, dersi ve ortamı eğlenceli yapmak, sorun çözme becerisini kavratmak, öğrencinin kendi hatalı davranışlarını düzeltmesini sağlamak, veli-öğretmen-öğrenci toplantıları çağdaş disiplin uygulamalarına örnek olarak verilebilir (Kızılkaya, 2006, s.119).

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Burada eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Diğer bir ifadeyle, öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikler birlikte tartışılarak belirlenir (Aydın, 2014, s.6). Çağdaş yaklaşıma göre, sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Bu yaklaşımda otorite yerine etkileşim esas alınmıştır (Ünal ve Ada, 2000, s.31). Sınıfta etkinlik ve sorumluluklar paylaşılmıştır. Karar alma sürecinde öğretmen sadece lider, rehberlik ve yardım edendir. Öğretmen patron konumunda değil, sınıfın herhangi bir üyesi gibidir.

Birey ve çevre arasındaki ilişki, öğrencilerin davranışlarını açıklamaya yönelik yapılan tüm tartışmaların altını çizdiği temel değişkendir. Bu ilişkiyi şekillendiren ise bireylerin inançlarını, davranış biçimlerini, değer yargılarını ve varsayımlarını içeren kültürel yapıdır. Bu kültürel yapı önce aileden daha sonra sınıftan başlayıp topluma uzanan bir hiyerarşiyi kapsar. Bu anlamda, disiplin sürecinde öğrencilerin sınıf kurallarını anlamlandırma ve tanımlamada (Cheng, 2000) bu kuralların, nasıl yorumlandığı, sınıftaki uygulamaların öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği önem arz etmektedir (Neff ve Helwing, 2002). Sınıf deneyimlerine dayanan bu olumsuz reaksiyonların bir türü kural ve uygulamalarla

ilgili uyuşmazlığın ifadesi veya fikirlerin tutarsızlığı da denilebilecek bir muhalefet şeklinde olabilir (Kassing, 1997).

İdeal olarak sınıf ortamı öğrenmeyi teşvik eden, öğretmen ile öğrenci arasında etkili ve uygun iletişimi düzenleyen bir ortamı ifade eder. Fakat öğrencilerin beklentileri öğretmen tarafından karşılanmayabilir ve bu durum değişik şekillerde öğrencilerin muhalefet etmesine neden olabilir. Öğrencilerin; öğretmenlerin disiplini sağlama davranışları ve bununla ilişkili diğer etkenlere yönelik, hoşnutsuzluğunu ve şikâyetlerini dile getirdikleri bu muhalefet biçimine öğretimsel muhalefet denir (Goodboy, 2011; Goodboy ve Martin, 2014).

Öğretimsel muhalefet, çoğunlukla öğretmenin hoş olmayan tutum ve sınıfta aldığı haksız kararlardan oluşan etkisiz bir öğretimden kaynaklı öğrenci algısının verdiği bir yanıt olarak meydana çıkmaktadır. Öğrenciler öğretimsel muhalefetlerini ifade ederken genellikle sınıfla ilgili konularda anlaşmazlıkları ve şikâyetleri dile getirirler (Goodboy, 2011a). Öğretmenler anlaşılır, akıcı, fark edilebilir etkili davranışlar sergilediklerinde ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduklarında öğretimsel muhalefetten vazgeçilmektedir (LaBelle, Martin ve Weber, 2013). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz davranış şeklinin öğrencilerin derslere katılımını azalttığı (Goodboy ve Bolkan, 2009), öğretmenleri ile iletişime geçmek için gerekli olan motivasyonu düşürdüğü (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010), daha az duyuşsal ve bilişsel öğrenme sağladığı (Banfield, Richmond ve McCroskey, 2006; Goodboy ve Bolkan, 2009) görülmektedir. Dahası uygun davranış sergilemeyen ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturamayan öğretmenlerin, daha çok yoruldukları, daha az sevildikleri (Can ve Baksi, 2014), daha az güvenilir (Banfield vd., 2006; Thweatt ve McCroskey, 1998) ve daha az duyarlı (Wanzer ve McCroskey, 1998) oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yetersiz, zayıf ve saldırgan olduğu sınıf ortamında öğrenciler öğretmenleri daha az pozitif bulmakta ve bu öğrencilerin öğrenme eğilimi daha az olmaktadır (Vallade ve Myers, 2014).

Goodboy, öğrencilerin muhalefet etme nedenleri ve şekilleri üzerinde yaptığı çalışmalarda, öğrencilerin üç muhalefet türünü kullandıklarını keşfetmiştir. Bunlar; Dışavurumcu (expressive), etkileyici (rhetorical), intikamcı (vengeful) muhalefettir. Dışavurumcu ve intikamcı muhalefet öğrencilerin iletişimini, motivasyonlarını, duyuşsal öğrenimlerin ve sınıf

adaleti algılarını olumsuz etkiler. Etkileyici muhalefet ise öğretmen ile kurulan iletişim sayesinde bir yanlış düzeltmeye yönelik tek muhalefet türüdür ve bilişsel öğrenmeye pozitif etkisi vardır (Goodboy, 2011a). Ayrıca öğretmenlerin anlayışlı oldukları hissedildiğinde öğrenciler daha çok etkileyici muhalefeti az da olsa dışavurumcu muhalefeti kullanmaktadırlar (LaBelle, Martin ve Weber, 2013).

Dışavurumcu muhalefet, öğrencinin, kendi duygusal durumunu iyileştirmek için duygularını açığa vurma ve ifade etme isteğidir. Dışavurumcu muhalefet, öğrencinin başka bir gruba giderek empati ve/veya sempati kazanmak için hayal kırıklığını dile getirmesi durumunda gerçekleşir (örneğin öğrencinin zor bir sınavı başka bir öğrenciye yakınması gibi) (Goodboy, 2011b). Dışavurumcu muhalefet, sınıftaki bir anlaşmazlık durumunda duygularını ve hayal kırıklıklarını açıkça ortaya koyan öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Öğrenciler öncelikle kendilerini daha iyi hissetmek için dışavurumcu muhalefeti kullanırlar ve bu mesajları sınıf arkadaşlarına, ailelerine ve arkadaşlarına iletirler.

Etkileyici muhalefet, öğretmenle kurulan iletişim ile bir yanlış düzeltmeye yönelik tek muhalefet türüdür ve bilişsel öğrenmeye pozitif etkisi vardır (Goodboy, 2011a). Etkileyici muhalefeti kullanan öğrenciler vicdani bir sorumluluk duygusu ile hareket ederek sınıf içinde kendi kanaatleri doğrultusunda uygun olmayan düşünce ve uygulamalara karşı çıkmakta ve bulunduğu sınıfı daha iyi bir yer yapmak için muhalefet mesajı vermektedir.

İntikamcı muhalefet, itibarına leke düşürerek bir öğretmenden intikam almak amacıyla onun hakkında olumsuz söylemleri yaymakla gerçekleşir. Örneğin bir öğretmeni meslektaşlarıyla zor durumda bırakmaya çalışmak, gelecekte öğrencilerin o öğretmenin dersini almamalarını ve/veya öğretmenin hata diye algılanan yanlışından dolayı kendi mesleğini kaybetmesini sağlamaya çalışmaktır (Goodboy, 2011b). İntikamcı muhalefet; öğretmene misilleme veya öç alma yoluyla yapılmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerini sıkıntıya sokmak için (öğretmenlerini işten kovdurmaya sebebiyet ihtimali dâhil) ve diğer öğrencilerin aynı problemlerle karşı karşıya gelmelerini önlemek ve diğer eğitimcilerin sorunlu bir meslektaşına sahip olduklarının farkına varmalarını sağlamak için öğretmenlerinin itibarını yerle bir etmek için muhalif olduklarını belirtmektedirler. İntikamcı muhalefet, öğrencilerin kendilerini yararsız-ışe yara-

maz hissettiklerinde sınıfta kendilerince eşitliği (dengeyi) sağlamak için başvurdukları muhalefet türüdür.

Ülkemizde alan yazında çoğunlukla öğrencilerin disiplinsiz ve istenmeyen davranışları üzerinde durulurken, öğretimsel muhalefet davranışları üzerinde yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Oysaki etkili öğrenmenin sağlandığı sınıf ortamlarının, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurduğu ortamlar olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, öğrencilerin öğretimsel muhalif davranışlarının anlaşılması sınıflardaki iletişim yapısının çözümlenmesine yardım etmesi bakımından önemlidir. Okullarda öğrencilerin öğretimsel muhalifet davranışlarını tetikleyen nedenlerin, muhalif davranış biçimlerinin ve sergiledikleri muhalefetin yol açtığı sonuçların saptanması gerek okul gerekse öğretmenler bakımından önem taşımaktadır. Öncelikle öğrencileri muhalefet etmeye iten koşulların mevcut oluşu, genelde okullarda özelde ise sınıflarda bazı sorunların yaşandığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu bakımdan öğrencileri muhalefet etmeye iten nedenlerin irdelenmesi ve çözümlenmesi; okul içi sorunların teşhis edilmesine ve bu sorunlara dönük iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yapılmasına ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Öğretimsel muhalefet, araştırma için nispeten yeni bir alan olduğu için öğrencilerin muhalefet deneyimlerini etkileyebilecek birçok faktör ve değişken vardır. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin sağlama yaklaşımlarının karşılaştırıldığı (Çelikkaleli ve İnandı, 2012; Sağnak, 2007), buna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin alındığı (Aydın, 2004; Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007) ve disiplin anlayışlarının incelendiği (Sesli ve Bozgeyikli, 2015) birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımları ile öğrencilerin öğretimsel muhalefet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, özellikle öğretimsel muhalefet ile yakından ilgili olduğu düşünülen öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımlarının öğretimsel muhalefet değişkeniyle incelenmesinden ötürü önemlidir. Bu çalışma, disiplin ve öğretimsel muhalefet alanlarında günümüzde yaşanan ve ortaya çıkan problemlere çözüm önerileri geliştirmeye yöneliktir. Araştırmanın amacı, Anadolu lisesi öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ile öğrencilerin öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Anadolu lisesi öğrencilerinin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Anadolu lisesi öğrencilerinin öğretimsel muhalefet davranışları nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Anadolu lisesi öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile öğretimsel muhalefet davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerdeki Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler (Anadolu meslek liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri hariç) ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın verileri, öğrencilere uygulanan ölçek maddeleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005, s.79-81). Buna göre öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin sağlama yaklaşımlarının, lise öğrencilerinin öğretimsel muhalefet algılarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bunu belirlemek amacıyla ilişkisel araştırma desenlerinden yordama araştırması kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) bulunan 19 Anadolu Lisesinde (Meslek ve Teknik Anadolu liseleri hariç) öğrenim gören 16.795 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni ile ilgili veriler Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistiklerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Evreni oluşturan öğrencilerin ilçe ve okullara göre dağılımına bakıldığında yedi okulun bazı şubelerinde hiç öğrenci olmadığı için bu okullar örneklem dışında tutulmuştur.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle Diyarbakır merkez ilçelerinde bulunan Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sayılarından yola çıkılarak tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Tabakalı örnekleme, evrenin, araştırmacının bağımlı değişkeni üzerinde etkisi olabilecek şekilde homojen olmadığı durumlarda tercih edilebilecek bir yöntemdir. Evrenden seçilen tabakaların büyüklükleri farklıysa ve bunun da araştırmaya yansımaları gerekiyorsa, alt evrenden örnekleme alınacaklar, her bir alt evrenin evren içindeki oranınca belirlenir (Can, 2016). Bu araştırmanın örnekleme 3 basamakta belirlenmiştir.

İlk aşamada, okullardaki 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf şubelerinin her biri tabaka olarak örnekleme alınmıştır. Şubelerdeki öğrenci sayıları dikkate alınarak tabakalar oluşturulmuştur. Örneklem seçimi işleminde, Örneklem Büyüklükleri Tablosu'ndan (Ek-1) yararlanılmış ve araştırmanın örneklemini $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde 381 öğrencinin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2015, s.108.). Ancak uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunlar ve veri kaybı da göz önünde bulundurularak Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan 1.500 öğrencinin örnekleme alınması kararlaştırılmıştır. Örneklem sayısı belirlendikten sonra, ulaşılması gereken öğrenciler belirlemek amacıyla sırasıyla tabakalama, oranlama ve rastgele seçme işlemleri uygulanmıştır. Tüm şubeler için şubedeki öğrenci sayısının evrende temsil ettiği oran hesaplanmış ve bu oran dikkate alınarak her bir şubede ulaşılacak öğrenci sayısı belirlenmiştir. Oranlamanın yapılma sebebi örneklem dağılımını evrenin dağılımına mümkün olduğunca benzeştirmek içindir. Bu sayının evren içindeki tabakaların dağılımına uygun olmasını sağlamak için her bir şubenin evrene oranından faydalanarak her bir şubeye ait örneklem büyüklüğü belirlenmiştir;

Şubedeki örneklem büyüklüğü= $1500 \times \text{Şubedeki öğrenci sayısı} / \text{Evren Örneğin}$; Birlik Anadolu Lisesinin lise 1 şubesinde 289 öğrenci bulunmaktadır. Buna göre Birlik Anadolu lisesinde ulaşılması gereken lise 1 öğrenci sayısı şu şekilde hesaplanmıştır; Öğrenci sayısı= $1.500 \times 289 / 16.701 = 25.95$ şeklinde hesaplanarak, sonuç tam sayıya yuvarlanmış ve 26 öğrenciye ulaşılmıştır. Diğer şubelerdeki örneklem belirleme yön-

temi de aynı şekilde hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda Anadolu liseleri ve bu liselerin şubelerinde ulaşılan öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 1. Okullarda Bulunan Şubeler ve Bu Şubelerden Örnekleme Alınan Öğrenci Sayıları

İLÇE/OKUL ADI	Öğrenci Sayısı				Örnekleme Sayısı			
	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Birlik Anadolu Lisesi	289	273	204	301	26	25	18	27
Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi	241	80	158	124	22	7	14	11
Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi	157	129	430	626	14	12	39	56
Ali Emiri Anadolu Lisesi	355	260	244	143	32	23	22	13
Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi	319	202	243	206	29	18	22	19
Alparslan Anadolu Lisesi	119	198	68	80	11	18	6	7
80. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi	104	71	89	151	9	6	8	14
85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Lisesi	172	162	131	238	15	15	12	21
Ahmet Arif Anadolu Lisesi	200	284	744	170	18	26	67	15
Diyarbakır Anadolu Lisesi	148	155	163	303	13	14	15	27
Gaffar Okkan Anadolu Lisesi	162	79	137	292	15	7	12	26
Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi	196	166	170	253	18	15	15	23
Orhan Asena Anadolu Lisesi	200	429	738	66	18	39	66	6
Rekabet Kurumu Anadolu Lisesi	169	166	172	222	15	15	15	20
Selahaddini Eyyubi Anadolu Lisesi	230	135	152	333	21	12	14	30
Sezai Karakoç Anadolu Lisesi	120	160	162	189	11	14	15	17
Şehit Süleyman Sorkut Anadolu Lisesi	281	383	190	90	25	34	17	8
Yeni Diyarbakır Anadolu Lisesi	275	245	242	109	25	22	22	10
Ziya Gökalp Anadolu Lisesi	190	450	219	195	17	40	20	18
Genel Toplam	3927	4027	4656	4091	354	362	419	368

Tablo 1’de görüldüğü üzere liselerin tüm şubelerinden ulaşılan öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre Birlik Anadolu lisesinin 9. sınıf şubesinde okumakta olan 289 öğrenciden 26’sına, 10. sınıf şubesinde okumakta olan 273 öğrenciden 25’ine, 11. sınıf şubesinde okumakta olan 204 öğrenciden 18’ine ve 12. sınıf şubesinde okumakta olan 289 öğrenciden 27’sine ulaşılmıştır. Diğer liselerin de şubelerinde ulaşılan öğrenci sayıları bu şekilde tabloda verilmiştir.

Son aşamada, okullardaki şubeler basit örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit örnekleme yöntemi, “oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Her bir sınıf düzeyinde basit yöntemle seçilen şubelerin öğrenci listelerinde yer alan tüm öğrenciler örnekleme dâhil edimştir. Örneğin Birlik Anadolu lisesinde 8 tane 9. sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu sınıflar içerisinde toplamda 26 öğrenciye ulaşılması gerekmektedir. Bu lisenin 9. sınıf şubelerinden 2 şube basit örnekleme yöntemi ile seçilmiş daha sonra bu 2 şubedeki bütün öğrencilere ölçek formları uygulanmıştır. Veri kaybını engellemek amacıyla bu şubede eksiksiz doldurulan anket formlarından 26 tanesi rastgele seçilerek örnekleme dâhil edilmiştir. Bu yolla toplam 1512 ölçek formu değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır.

Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin (Kaya, Ergül ve Aküzüm, 2018), yapı geçerliğinin, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri ile değerlendirildiği görülmüştür. Yapılan AFA sonucunda KMO değeri 0,94; Barlett Sphericity testi sonucu ise anlamlı ($p < .05$, $df=231$) bulunmuştur. Ölçek 39 madde olup, 39 maddeden 19 madde (1-19) I. faktör olan çağdaş yaklaşımı, 20 madde (20-39) II. faktör olan geleneksel yaklaşımı oluşturmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde yer almamaktadır. I. faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0,40-0,69; II. faktördeki maddelerin faktör yüklerinin ise 0,54-0,73 arasında değiştiği saptanmıştır. Açıklanan toplam varyans %44,90 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan Disiplin Yaklaşımları Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır: I. bölümde kişisel bilgilerle ilgili yedi, II. bölümde ise disiplin yaklaşımları ile ilgili 39 madde yer almaktadır. Kişisel bilgiler hariç, 39 maddeden oluşan veri toplama aracındaki soruların cevap seçenekleri ve bu seçeneklere verilen değerler; “Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4) ve Her Zaman (5)” puan olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular

Boyut	Madde sayısı	Ölçeği geliştirenin sonuçları	Bu araştırmada elde edilen sonuç
Çağdaş	19	,91	,91
Geleneksel	20	,94	,92
Toplam	39	,95	,74

Öğrencilerin öğretimsel muhalefet algılarını ölçmek için "Instructional Dissent Scale" adıyla Goodboy (2011a) tarafından geliştirilen ve Türkiye Öğretimsel Muhalefet Ölçeği adıyla Dağlı, Ergül ve Kaya (2017) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Öğretimsel muhalefet ölçeği "dışavurumcu muhalefet", "etkileyici muhalefet" ve "intikamcı muhalefet" olmak üzere üç alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutta bulunan madde sayıları; dışavurumcu muhalefet 10 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), etkileyici muhalefet 6 madde (11, 12, 13, 14, 15, 16) ve intikamcı muhalefet ise yine 6 madde (17, 18, 19, 20, 21, 22) şeklindedir. Ölçekte tersten puanlanan madde yoktur. Türkçe formda tüm maddeler özgün ölçekteki alt faktörlerle uyumlu olarak bulunmuştur ve özgün formun üç faktörlü yapısı oluşmuştur. Ayrıca Öğretimsel Muhalefet Ölçeği'nin faktör yük değerlerinin dışavurumcu muhalefet alt boyutunda .39 ile .73 arasında, etkileyici muhalefet alt boyutunda .60 ile .75 arasında ve intikamcı muhalefet alt boyutunda ise .63 ile .83 arasında değiştiği bulgulanmıştır.

Ölçek 5'li likert tipi bir ölçek olup; Tamamen Katılıyorum (5), Büyük Oranda Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Çok Az Katılıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) dereceleme düzeyleri ile puanlanmaktadır. Ters kodlanan madde yoktur.

Araştırmanın alt amaçlarından olan ve bağımsız değişkenler ile boyutlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan anlamlılık testlerinde öncelikle parametrik varsayımlardan olan verilerin normalliği test edilmiştir.

Tablo 3. Öğretimsel Muhalefet Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular

Boyut	Madde sayısı	Ölçeği geliştirenin sonuçları	Bu araştırmada elde edilen sonuç
Dışavurumcu	10	,73	,83
Etkileyici	6	,81	,86
İntikamcı	6	,84	,90
Toplam	22	,80	,84

Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra disiplin yaklaşımları, sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ve öğretimsel muhalefete ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için ölçme aracındaki tüm maddelere verilen cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları, boyut ortalamaları ve düzeyleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Betimsel Analiz Sonuçları

	\bar{X}	Ss	Düzye
Çağdaş Disiplin Yaklaşımı	3,50	0,68	Çoğunlukla
Geleneksel Disiplin Yaklaşımı	2,59	0,78	Nadiren

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrenciler, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımının "çağdaş" alt boyutunda en çok "Öğretmenlerimiz öğrenciye ismi ile hitap eder." ($\bar{X}=4,17$) ifadesine "Çoğunlukla" düzeyinde, en az ise "Öğretmenlerimiz istenen davranışları sergileyen öğrencileri ödüllendirir." ($\bar{X}=2,58$) ifadesine "Nadiren" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler ilgili alt boyuta ($\bar{X}=3,50$), "Çoğunlukla" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler, öğretmenlerinin çağdaş disiplin anlayışına sahip oldukları görüşüne sahiptir.

Öğrenciler, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımının "geleneksel" alt boyutunda en çok "Öğretmenlerimiz öğrenciyi düşük not vermekle tehdit eder." ($\bar{X}=3,13$) ifadesine "Bazen" düzeyinde, en az ise "Öğretmenlerimiz sınıf kurallarına uyulmadığında ceza verir (dayak atma, azarlama, konuşmama vb.)" ($\bar{X}=2,08$) ifadesine "Nadiren" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ($\bar{X}=2,59$) "Na-

diren" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Geleneksel disiplin boyutundaki maddeler dikkate alındığında öğretmenlerin nadiren çağdaş disiplin yaklaşımına aykırı olan geleneksel birtakım davranışlar sergiledikleri de görülmektedir. Buna göre öğretmenler çağdaş bir disiplin anlayışına sahip olmakla birlikte nadiren de olsa geleneksel bir yaklaşım sergileyebilmektedirler.

Tablo 5. Öğretimsel Muhalefete İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Görüşlerine Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	\bar{X}	Ss	Düzy
Dışavurumcu Boyut Ortalaması	3,12	,77	Orta Düzeyde Katılıyorum
Etkileyici Boyut Ortalaması	3,23	,97	Orta Düzeyde Katılıyorum
İntikamcı Boyut Ortalaması	1,75	,97	Hiç Katılmıyorum

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğrenciler, öğretimsel muhalefetin "dışavurumcu" alt boyutunda en çok "Beni kızdıran öğretmen hakkında sınıftaki diğer öğrencilerin de şikâyetleri olup olmadığını öğrenmek için onlarla konuşurum" (\bar{X} =3,71) ifadesine "büyük oranda katılıyorum" düzeyinde, en az ise "Kızgınlığımı dindirmek için öğretmenimden şikâyetçi olurum" (\bar{X} =1,97) ifadesine "çok az katılıyorum" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler ilgili alt boyuta (\bar{X} =3,12), "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler; öğretmenlerini arkadaşlarına şikâyet etmek, öğretmenlerinin dedikodusunu yapmak ve dersle ilgili sıkıntılarını başkalarıyla paylaşmak gibi dışavurumcu muhalefet davranışlarını orta düzeyde sergilemektedirler.

Öğrenciler, öğretimsel muhalefetin "etkileyici" alt boyutunda en çok "Dersi daha iyi anlayabilmek için öğretmenimle aynı fikirde olmadığım noktaları ona söylerim" (\bar{X} =3,53) ifadesine "büyük oranda katılıyorum" düzeyinde, en az ise "En iyi notu alabilmek için öğretmenim ile endişelerimi paylaşırım" (\bar{X} =2,98) ifadesine "orta düzeyde katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta (\bar{X} =3,23) "orta düzeyde katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler; dersi daha iyi anlayabilmek için endişe ettikleri veya düzelmesini istedikleri bazı konuları öğretmenlerine ifade etme davranışlarını orta düzeyde sergilemektedirler. Bu durum, lise öğrencilerinin etkileyici mu-

halefet davranışlarını normal seviyede sergilediklerinin bir göstergesi olarak görülmektedir.

Öğrenciler “intikamcı” alt boyutunda ise en çok “Öğretmenimin kötü uygulamalarını başkalarına anlatarak onu gözden düşürmeye çalışırım” ($\bar{X}=1,90$) ifadesine “çok az katılıyorum” düzeyinde, en az ise “Sıkıntı çıkararak öğretmenimden intikam almaya çalışırım” ($\bar{X}=1,62$) ifadesine “hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ($\bar{X}=1,75$) “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler; öğretmenlerinin işten atılmasını istemiyor, onları başkalarının gözünde değersiz kılmak için çok az olumsuz propaganda yapıyor ve öğretmenleri hakkında intikamcı duygular beslemeye hiç katılmıyor.

Tablo 6. Disiplin Yaklaşımları ve Öğretimsel Muhalefetin Boyutları Arasındaki Korelasyon Durumu

		Dışavurumcu	Etkileyici	İntikamcı
Çağdaş	r	-,033	,372**	-,333**
	p	,195	,000	,000
	n	1512	1512	1512
Geleneksel	r	,216**	-,164**	,425**
	p	,000	,000	,000
	n	1512	1512	1512

**Korelasyon, 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, disiplin yaklaşımının “çağdaş” alt boyutu ile öğretimsel muhalefetin “dışavurumcu” alt boyutu arasında ($r=-,033$; $p<,01$) negatif yönde, “düşük” düzeyde, “etkileyici” alt boyutu arasında ($r=,372$; $p<,01$) pozitif yönde, “orta” düzeyde ve “intikamcı” alt boyutu arasında ($r=-,333$; $p<,01$) ise negatif yönde, “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Disiplin yaklaşımının “geleneksel” alt boyutu ile öğretimsel muhalefetin “dışavurumcu” alt boyutu arasında ($r=,216$; $p<,01$) pozitif yönde, “düşük” düzeyde, “etkileyici” alt boyutu arasında ($r=-,164$; $p<,01$) negatif yönde, “düşük” düzeyde ve “intikamcı” alt boyutu arasında ($r=,425$; $p<,01$) ise pozitif yönde, “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına yönelik alguları ile öğretimsel muhalefetin geneline ilişkin alguları arasındaki ilişki incelendiğinde; Disiplin yaklaşımının “çağdaş” alt boyu-

tu ile öğretimsel muhalefet arasında ($r=,008$; $p<,01$) pozitif yönde, "düşük" düzeyde bir ilişki; disiplin yaklaşımının "geleneksel" alt boyutu ile öğretimsel muhalefet arasında ($r=,236$; $p<,01$) ise pozitif yönde, "düşük" düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin çağdaş bir disiplin anlayışına sahip oldukları ve nadiren geleneksel yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Bu durum lise öğrencilerinin, öğretmenlerini çağdaş disiplin yaklaşımlarını kullanan bireyler olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Disiplin yaklaşımının öğretimsel muhalefet üzerindeki etkisini belirlemek için oluşturulan ve test edilen modele göre; çağdaş disiplin yaklaşımının etkileyici muhalefeti olumlu yönde intikamcı muhalefeti ise negatif yönde etkilediği görülmektedir. Geleneksel disiplin yaklaşımı, dışavurumcu ve intikamcı muhalefeti pozitif yönde anlamlı olarak etkilerken, etkileyici muhalefeti pozitif yönde düşük seviyede anlamlı olarak etkilemektedir. Buna göre öğretmenler, çağdaş disiplin anlayışına uygun davranışları sergilediklerinde öğrenciler intikamca duygular beslemek yerine iletişime dayalı bir tarz benimsemeyi tercih etmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin anlayışlı bir sınıf lideri olması karşısında herhangi bir sıkıntıyı daha rahat ifade edebilmekte ve muhalefetlerini etkileyici bir şekilde dile getirebilmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin gelenekselci ve öğrencinin duygularını göz ardı eden anlayışı, öğrencilerinin intikamca duygular beslemesine ve öğretmenleri hakkında kara propaganda yapmalarına yol açmaktadır. İnsan, doğası gereği eksik ve kusurları görmeye meyilli bir varlıktır. Bu nedenle anlayışsız bir tavırla geleneksel disiplin davranışları sergilemenin, öğrenciye hem olumsuz propaganda yapma imkânı vereceği hem de intikamca duyguları körüklemeye yol açacağı söylenebilir. Ada ve İnce'nin (2012) çalışmaları bu sonucu desteklemektedir. Buna benzer birtakım araştırmalara göre, disiplin; başkalarını kontrol etmeye dönük geleneksel bir bakışla ele alındığında başarılı olamaz. Bu durum öğrencilerin memnuniyetsizliğini artırır ve istenmeyen muhalefet biçimine neden olur (Humpreys, 1998, s.17; Demirtaş, 2012: 18; Weis-hew ve Peng, 1993, s.5-17; Sheets, 2002; Bekiari, Heropoulou ve Sakellariou, 2005; Tor ve Sargın, 2005).

Katı yani gelenekçi bir disiplin anlayışında, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki çatışmaların çoğu, sınıfta güç mücadelesi etrafında döner. Eğer öğretmen baskıcı olmaya çalışırsa, öğrenciler bunu hissedecek ve ona karşı asi bir tutum takınacaklardır. Bu nedenle öğretmenin tutumu, öğrencilerin ne düşündüklerini ve neler hissettiklerini içeren, onlara önem veren bir tutum olmalıdır. Öğretmen, gücü paylaştığında kontrolü kaybedeceğini düşünmemelidir. Paylaşılan güç, sorumluluk ve bunlar arasındaki eşitlik birçok genel disiplin problemlerinin azalmasına katkı sağlayacaktır (Zeiger, 2000; Akt. Demirtaş, 2012, s.18). Öğretmen öğretme-öğrenme etkinliklerini etkili biçimde tasarlayıp uygulayabiliyorsa, öğrencinin yaptığı etkinliklere ve başarısına ilişkin dönüt sağlıyorsa istenmeyen davranışlara daha az rastlanmaktadır (Weishew ve Peng, 1993, s.5-17).

Öğretimsel muhalefete ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenleriyle veya dersle ilgili bir sıkıntıyı gideremedikleri durumlarda arkadaşlarına anlatmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin muhalefetlerini dışavurmada büyük oranda arkadaşlarıyla paylaşarak ortaya çıkardıkları görülmektedir. Bu durumda öğretimsel muhalefeti uygun yollarla ifade edemeyen öğrencilerin bunu arkadaşlarına anlatarak dışavurmalarının kaçınılmaz olduğu sonucuna varılabilir. Horan ve arkadaşları öğrencilerin %52,1'inin muhalifliği de kapsayan sınıf içerisinde ortaya çıkan haksızlıklara davranış olarak tepki gösterdiklerini, bu da öğrencilerin adalet algılarının ötesinde muhalifliğe sebep olan sayısız nedenlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Goodboy, 2011b). Öğrenciler öğretimsel muhalefetlerini ifade ederken genellikle sınıfla ilgili konularda anlaşmazlık ve şikâyetlerini dile getirirler (Goodboy, 2011a). LaBelle, Martin ve Weber'in (2013) yaptıkları çalışmaya göre, öğretmenler anlaşılır, akıcı, fark edilebilir etkili davranışlar sergilediklerinde ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduklarında öğretimsel muhalefetten vazgeçilmektedir. Öğretimsel muhalefet üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin geneli, sınıf şartlarını öğrenciler için istemsiz bir hale getirdiklerinden dolayı öğretmenlerini muhalefetin tek sebebi olarak görmektedir (Bolkan ve Goodboy, 2013; Goodboy, 2011a; Horan, Chory ve Goodboy, 2010). Buna karşılık öğrenciler, hoşnutsuzluklarını dile getirmek için iletişim ihtiyacı hissetmekte ve bu durumu öğretmenlerine muhalefet ederek dışarıya vurmaktadırlar (Goodboy, 2011b). Ayrıca Marzano

(2003) muhalif çocukların, orta düzeyde davranış sorunları sergilediklerini fakat sıklıkla kurallara uymaya karşı koyabileceklerini, yetişkinlerle tartıştıklarını, kaba bir dil kullandıklarını ve şikâyet etme eğiliminde olduklarını ifade eder (Uyanık Balat, 2013).

Etkileyici muhalefet boyutunda öğrencilerin; dersle ilgili endişelerinin giderilmesinde, öğretmenlerine katılmadıkları noktaları söylemede ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları şeyi öğretmenlerine ifade etmede çekinmedikleri ve büyük oranda bunu yaptıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerinin derse yönelik düşüncelerine büyük oranda değer verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Etkileyici muhalefet, öğretmenle kurulan iletişim ile bir yanlışı düzeltmeye yönelik tek muhalefet türüdür ve bilişsel öğrenmeye pozitif etkisi vardır (Goodboy, 2011a). Cooper ve Sawaf (2010: 141-143), bozucu bir etkisi olmasına karşın muhalefetin, derin bir güven yaratmak ve iletişim kurmak için gereken yaratıcı fikirlerin ve imkânların kaynağı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler, muhalefeti kötülemez yerine onun değerini ve etkisini anlayarak öğrencileri ve sınıfı için pek çok özel yol bulabilir. Bunlar; farkında olma, problemleri ortaya çıkarma, empati kurma, güven, katılım, yaratıcı işbirliği, daha iyi sonuçlar, eylemle öğrenme, mücadele ve sorumluluk ve zamanı iyi kullanma şeklinde sıralanabilir. Geri bildirimden yoksun öğretmenlerin, herhangi bir öğrenci veya sınıfın geneli ile ilgili var olan bir sıkıntının farkına varmaları ve bunu çözüme kavuşturmaları zor olacaktır.

İntikamcı muhalefet ile ilgili öğrencilerin; öğretmenlerinin kötü uygulamalarını başkalarına anlatarak onları gözden düşürme ve öğretmenlerinin kötü biri olduğunu herkese anlatma davranışını çok az sergiledikleri görülmüştür. Bu da öğretimsel muhalefetlerini ortaya koyarken öğrencilerin, intikamcı bir tutum sergilemekten kaçındıklarını göstermektedir. Bu sonuç ülkemizde Anadolu lisesi öğrencilerinin öğretmenlerle problem yaşama durumunda bile intikamcı muhalefeti çok da tercih etmediklerinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin içinde yetiştikleri kültürün; öğretmenler hakkında kötü konuşma, onlara zarar verme, meslektaşlarıyla zor durumda bırakma, kendi mesleğini kaybetmesini sağlama ve onlardan intikam alma gibi konulara sıcak bakmaması şeklinde yorumlanabilir. Chory-Esad ve Paulsel'e (2004) göre, öğrenciler canının yakıldığını hissettiğinde öğretmenlerine

zarar vermeye yönelik saldırgan ve düşmanca tavırlar içine girebilmektedir. Yükseköğretimdeki öğrencilerin muhalif davranışlarını inceleyen bazı araştırmalarda, muhalefetin büyük ölçüde öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklandığı, öğrencilerin kendilerine yakın davranan öğretim elemanlarına direnç göstermedikleri, buna karşılık öğrencilerin kendilerine soğuk davranan ve uzak olarak gördükleri, kısaca sevmedikleri öğretim elemanlarına direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğretmenle açıkça karşı karşıya gelmekten kaçındıkları ve bunu sözel olmayan şekilde gösterdikleri tespit edilmiştir (Plax, Kearney, Downs ve Stewart, 1986).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç/muhalefet davranışlarını inceleyen Yüksel (2004) dirençin/muhalefetin yönetilmesi için şu önerilerde bulunmuştur: Öğretmenler öğrencilerin ait oldukları toplumsal grupların düşünceleri, değerleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretme-öğrenme süreci öğrencilerin görüşleri alınarak, onlarla birlikte plânlanmalıdır. Öğretme-öğrenme süreci sürekli olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenler öğrencilerden sürekli dönüt olarak bu dönütler doğrultusunda yanlış ve eksikliklerini gidermelidir. Sınıftaki olumsuz olaylar gereğinden fazla büyütülmemelidir ve sert tepkilerden kaçınılmalıdır. Gereğinden fazla gösterilen tepkiler olumsuz davranışların direnç/muhalefet hâlini almasına yol açmaktadır. Direnç gösteren öğrencilerin tekrar direnç göstermelerinin engellenebilmesi için onlarla iletişim kurulmalı, onlarla yakından ilgilenilmelidir. Öğrencilere gördükleri derslerin önemi ve bu derslerin günlük hayattaki yansımaları konusunda ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır.

Öğretmenin öğrencileri küçük düşürücü, aşağılayıcı bir dil kullanması, arkadaşlarının içinde utandırması ya da hakaret etmesi ve olumlu bir dil kullanmaması gibi davranışlar, öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve öğrenmeye güdülenmesini azaltarak öğrenmeyi engellemekte, öğrencide düşmanca duygular gelişmesine neden olmakta ve öğrencinin davranışlarını olumsuzlaştırmaktadır (Bekiari, Heropoulou ve Sakellariou, 2005). Tor ve Sargın (2005) tarafından yapılan bir araştırma öğretmenlerin, kulak çekme, cetvel veya sopayla vurma, tokat atma, azarlama, kalem veya başka bir şey fırlatma gibi davranışlara önemli ölçüde başvurduklarını belirlemiştir. Aynı araştırmada “öğretmen tarafından gösterilen şiddete nasıl tepki verirsiniz?” sorusuna öğ-

rencilerin % 54.16'sı, öğretmenin dersine çalışmayacağını, %20.83'ünün öğretmenin ders işleyişini bozmaya çalışacağını belirtmişlerdir. Can ve Baksı'nın (2014) araştırmasında, öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmen davranışlarına bağlı olarak farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarına verdikleri tepkilerin öğrenci tutum ve davranışlarını etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin sınıftaki adalet deneyim ve tepkilerini inceleyen nitel bir çalışmada Horan, Chory ve Goodboy (2010) sınıfta yaşanan bir haksızlıktan sonra öğrencilerin en çok kullandığı davranışsal tepkinin öğrenci muhalefeti olduğunu keşfetmişlerdir. Özellikle, Horan'ın örnekleminin %52,1'i sınıfta bir haksızlık gördüklerinde kendi öğretmenlerine, diğer öğretmenlere, bölüm başkanına, aile bireylerine, arkadaşlara, diğer öğrencilere muhalif olduklarını söylemektedir. Muhalefetin çoğu öğretmenin, davranışlarına açıklama getirmesini istemeye ve onu öğrencilerin adil olarak tanımladığı bir davranışta bulunması için ikna etmeye yöneliktir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin; dersle ilgili endişelerinin giderilmesinde, farklı düşünceleri dile getirmede, öğretmenine katılmadığı noktaları söylemede ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları şeyi öğretmenlerine ifade etmede kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin uygun bir şekilde muhalefetlerini dile getirebilecekleri, daha iyi anlamak için önerilerde bulunabilecekleri ve anlaşmazlık noktalarını ifade edebilecekleri bir öğrenme kültürünün liselerde yerleşmesi sağlanmalıdır. Bunun için "drama" ve "münazara" gibi ifade becerilerini geliştiren etkinliklerin öğretmenler tarafından öğrenilmesi ve sınıflarda aktif olarak kullanılması gerekir.

Öğretmenler çağdaş disiplin yaklaşımını benimsediklerinde yapıcı muhalefet artmakta, yıkıcı muhalefet azalmaktadır. Öğretmenler geleneksel disiplin yaklaşımını benimsediklerinde ise yıkıcı muhalefet artmakta, yapıcı muhalefet azalmaktadır. Bu durumda öğrencilerin muhalefet etme tarzlarının (yapıcı veya yıkıcı olma) öğretmenlerin sergiledikleri disiplin yaklaşımından etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle öğretimsel muhalefetin zararlarını en aza indiren çağdaş disiplin yaklaşımıyla ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve bu yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır. Bunun

için çağdaş disiplin yaklaşımlarının başarılı uygulama örneklerinin öğretmenlere paylaşılarak farkındalık artırılmalıdır.

Öğretmenlerin kendilerini sınıfın merkezine alan, sınıf düzeninin ve kurallarının belirleyicisi olduğu şeklindeki geleneksel yaklaşımın değişmesi, öğrenci beklentilerini, gereksinimlerini ve gelişim özelliklerini merkeze alan özgür ve esnek bir sınıf yaşantısı oluşturmaya yönelik çağdaş bir yaklaşım benimsemeleri açısından, sınıf yönetimi ile ilgili bilimsel yayınları izlemeleri yararlı olabilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Relationship between Discipline Approaches of Teachers and Students' Perceptions on Instructional Dissent

*

İsmet Kaya – Hüseyin Fazlı Ergül
Dicle University

Classroom management refers to activities aimed at realizing an effective education and communication network. In this sense, managing the classroom requires recognizing the variables that affect classroom management. There are many variables that affect classroom management. One of these variables can be expressed as teachers' approaches to discipline. The discipline approach has an important function in increasing the success of the students in the classroom and improving their behavior.

Based on the researchers examined and theoretical explanations, it can be said that two basic components are emphasized in disciplinary approaches. These can be named as the teacher-centered "traditional approach" in which teacher-student relations are overly structured, and the humane, democratic and student-centered "contemporary approach" that uses the power to provide discipline for the benefit of the student.

In a classroom managed with a traditional approach, the teacher tries to align the students with a set of rules that he has prepared and determined, and to ensure that everyone follows these rules to the letter. The teacher wants students to obey the rules and focuses on how to get students to do what they want. In this approach, what the teacher wants is more important than what the student wants. While this approach makes the teacher strict, intrusive and authoritative, it also makes the student an object that is docile, unable to take responsibility and is always ready to cause problems.

Contemporary discipline approach, which is based on the philosophy that the student is valuable as an individual, is also called democratic, humane and positive discipline. Composing classroom rules together, helping students gain good habits, being model, encouraging, appreciat-

ing, using body language effectively, thinking about the reason behind the behavior, explaining the result of the behavior and making it realize its harms, ignoring the small flaws, using 'I language' instead of 'you language', active listening, making the lesson and the environment enjoyable, teaching problem solving skills, enabling students to correct their own mistakes, parent-teacher-student meetings can be given as examples of contemporary discipline practices.

The relationship between the individual and the environment is the main variable that underlines all the discussions about students' behavior. What shapes this relationship is the cultural structure that includes the beliefs, behavior patterns, value judgments and assumptions of individuals. This cultural structure encompasses a hierarchy starting from the family and then the class and extending to the society. In this sense, in the disciplinary process, it is important how these rules are interpreted and how the practices in the classroom are evaluated by the students in making sense of and defining the classroom rules. One type of these negative reactions, based on classroom experiences, may be in the form of an expression of disagreement with rules and practices, or dissent, also called inconsistency of ideas.

Ideally, the classroom environment refers to an environment that promotes learning and regulates effective and appropriate communication between teacher and student. However, the expectations of the students may not be met by the teacher and this may cause students to dissent in different ways. Students; this form of dissent, in which teachers express their displeasure and complaints about their discipline behavior and other related factors, is called instructional dissent.

Goodboy (2011a), in his studies of the causes and forms of students' dissent, discovered that students use three types of dissent. They are expressive, rhetorical, vengeful dissent. Expressive and vengeful dissent negatively affects students' communication, motivation, affective learning, and perceptions of class justice. Rhetorical dissent, on the other hand, is the only type of dissent to correct a mistake through communication with the teacher and has a positive effect on cognitive learning. In addition, when it is felt that teachers are understanding, students use more rhetorical dissent, less expressive dissent.

This study aims to develop solutions to the problems that are experienced and emerging in the fields of discipline and instructional dissent. The aim of the study is to examine the relationship between teachers' disciplinary approaches and students' instructional dissent behaviors according to the perceptions of Anatolian high school students.

In this study, it was examined whether the discipline approaches used by teachers significantly predicted high school students' perceptions of instructional dissent. To determine this, predictive research, one of the relational research designs, was used. In order to determine the sample of the research, firstly, the stratified sampling method was used based on the number of students studying in Anatolian high schools in the central districts of Diyarbakır. A total of 1512 scale forms were evaluated.

In the research, it is seen that teachers have a contemporary understanding of discipline and rarely resort to traditional methods. This situation reveals that high school students see their teachers as individuals who use contemporary discipline approaches. According to the model created and tested to determine the effect of disciplinary approach on instructional dissent; It is seen that the contemporary discipline approach affects the rhetorical dissent positively and the vengeful dissent negatively. While the traditional discipline approach positively affects the expressive and vengeful dissent, it affects the rhetorical dissent positively and at a low level. Accordingly, students prefer to adopt a communicative style instead of having vengeful feelings when teachers show behaviors in line with contemporary discipline understanding. Students are able to express any distress more easily and express their dissent in an rhetorical way when their teacher is an understanding class leader. On the other hand, teachers' traditionalist and ignoring student's feelings cause their students to have vengeful feelings and to make black propaganda about their teachers. By nature, human beings are inclined to see deficiencies and flaws. For this reason, it can be said that exhibiting traditional discipline behaviors with an unsympathetic attitude will both give the student the opportunity to make negative propaganda and lead to vengeful feelings.

When the findings regarding the instructional dissent are examined, it is seen that the students prefer to tell their friends when they cannot

solve a problem with their teacher or the lesson. It is seen that the students reveal their dissent mostly by sharing it with their friends. In this case, it can be concluded that it is inevitable for students who cannot express instructional dissent in appropriate ways to express this by telling their friends.

With rhetorical dissent; it is seen that students do not hesitate to address their concerns about the lesson, tell their teachers about the points they disagree with, and express what they need to be successful, and they do this to a large extent. In this case, it can be interpreted those teachers greatly value their students' thoughts about the lesson.

Instead of vilifying dissent, teachers can find many special ways for their students and class by understanding its value and impact. Those values and impacts are awareness, revealing problems, empathizing, trust, participation, creative cooperation, better results, learning by action, struggle and responsibility, and good use of time. Without feedback, it will be difficult for teachers to recognize and resolve an existing problem with a particular student or class in general.

With vengeful dissent, it has been observed that students show very little behavior of discrediting their teachers by telling others about their bad practices and telling everyone that their teacher is a bad person. This shows that the students avoid displaying a vengeful attitude while revealing their instructional dissent. This result is seen as an indication that Anatolian high school students in our country do not prefer vengeful dissent very much even when they have problems with teachers. This is due to the culture in which the students grew up; It can be interpreted as speaking badly about teachers, harming them, putting them in a difficult situation with their colleagues, making them lose their profession and taking revenge on them.

Kaynakça / References

Ada, S., ve İnce, B. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1023-1041.

- Akan, D. (2015). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. (Ed: Celal Gülşen). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 326-337.
- Bal, T. (2005). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., ve McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-72.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bekiari, A., Heropoulou, H. ve Sakellariou, K. (2005). Perceived aggressive physical education teacher communication, student state satisfaction and reasons for discipline. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12(1), 73-78.
- Bilir, A., Kuru, S., ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 1-15.
- Bolkan, S., ve Goodboy, A. K. (2013). No complain, no gain: Students' organizational, relational, and personal reasons for withholding rhetorical dissent from their college instructors. *Communication Education*, 62, 278-300.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E., ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cheng, Y. C. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership and Management*, 20(2), 207-225.

- Chory-Assad, R. M., ve Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53, 255-275.
- Cooper, R. ve Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ*. (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikkaleli, Ö., ve İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Dağlı, A. Ergül, H. F., ve Kaya, İ. (2017). Öğretimsel muhalefet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 237-251.
- Demirtaş, H. (2012). "Sınıf yönetiminin temelleri". (Ed: Hüseyin Kıran). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durukan, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. (2. Bs.). Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Goodboy, A. K., ve Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73, 204-219.
- Goodboy, A. K., Myers, S. A., ve Bolkan, S. (2010). Student motives for communicating with instructors as a function of perceived instructor misbehaviors. *Communication Research Reports*, 27, 11-19.
- Goodboy, A. K. (2011a). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education*, 60, 422-430.
- Goodboy, A. K. (2011b). Instructional dissent in the college classroom. *Communication Education*, 60, 296-313.
- Goodboy, A. K., ve Martin, M. M. (2014). Student temperament and motives as predictors of instructional dissent. *Learning and Individual Differences*, 32, 266-272.
- Horan, S. M., Chory, R. M., ve Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59, 453-474.
- Humpreys, T. (1998). *Disiplin, nedir? ne değildir?*. (Çev: Berat Çelik), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (15. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332.
- Kaya, İ., Ergül, H. F., ve Aküzüm, C. (2018). Disiplin yaklaşımları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Social Sciences Studies Journal*, 4(21), 3434-3445.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kızılkaya, E. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- LaBelle, S., Martin, M. M., ve Weber, K. (2013). Instructional dissent in the college classroom: Using the instructional beliefs model as a framework. *Communication Education*, 62, 169-190.
- Neff, K. D., ve Helwig, C. C. (2002). A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development*, 17, 1429-50.
- Plax, T. G., Kearney, P., Downs, T. M. ve Stewart, R.A. (1986). College student resistance toward teachers use of selective control strategies. *Communication Research Reports*, 3, 20-27.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağnak, M. (2007). İlköğretim okullarında ve liselerde kullanılan sınıf içi disiplin stratejilerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 305-316.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin ile ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. (Ed: Leyla Küçükahmet). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sesli, S., ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmalar Dergisi*, 5(8), 82-111.
- Şimşek, Ö. F. (2000). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thweatt, K. S., ve McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.
- Tor, H. ve Sargın, N. (2005). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin şiddet hakkındaki görüşleri. On Dördüncü Ulusal

- Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, (28-30 Eylül).
- Uslu, A. (2002). *Yüzüncü yıl üniversitesinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Vallade, J. I., ve Myers, S. A. (2014). Student forgiveness in the college classroom: Perceived instructor misbehaviors as relational transgressions. *Communication Quarterly*, 62, 342-356.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 341-354.
- Wanzer, M. B., ve McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47, 43-52.
- Weishew, N. L. ve Peng, S. S. (1993). Variables predicting students' problem behaviors. *Journal of Educational Research*, 87(1), 179-215.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kaya, İ. ve Ergül, H. F. (2021). Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2116-2145. DOI: 10.26466/opus.855051.

Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İlköğretim İkinci Kademe Bedens Eğitimi ve Spor Dersi Kazanımlarının Gerçekleştirilmesine İlişkin Görüşleri

DOI: 10.26466/opus.856590

*

Rahmi Yıldız* – Murat Kangalgil **

* Dr. Öğr., Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas/Türkiye

E-Posta: ryildizsivas@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9789-7157](https://orcid.org/0000-0001-9789-7157)

** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fak., İzmir/Türkiye

E-Posta: murat.kangalgil@deu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-7480-199X](https://orcid.org/0000-0002-7480-199X)

Öz

Bu araştırma ile ilköğretim ikinci kademedeki bedens eğitimi ve spor dersine giren öğretmenlerin bedens eğitimi ve spor dersi öğretim programları (5-8.sınıf) kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise toplam 6 ilde görev yapan 819 bedens eğitimi ve spor öğretmeninden oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 6 sorudan oluşan anket ve her sınıf için kazanımların soru şekline dönüştürülmesi ile 5'li likert tipinde maddelerden oluşturulmuş standart ölçekler uygulanmıştır. Verilerin analizinde, Kruskal-Wallis Varyans analizi, Mann-Whitney-U testi kullanılmış ve yanılma düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırma bulgularına göre tüm sınıflar için kazanımların kazandırılması ile ilgili puanların yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre 5. Sınıf düzeyinde erkek bedens eğitimi ve spor öğretmenleri lehine fark bulunmuştur ($p<0,05$). Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin bedens eğitimi ve spor dersi öğretim programını değerlendirme puanları, 5, 6 ve 8. sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, fark istatistiksel olarak önemli bulunurken ($p<0,05$), 7. sınıf düzeyinde ise fark önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$). Sonuç olarak İlköğretim ikinci kademedeki bedens eğitimi ve spor dersi öğretim programları (5-8.sınıf) kazanımlarının gerçekleşme düzeylerinin büyük oranda öğrencilere kazandırıldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim ikinci kademe, bedens eğitimi ve spor öğretim programı, öğretmen görüşleri, kazanım.

Views of Physical Education and Sports Teachers on Primary Education Second Stage Physical Education and Sports Course Achievements

Abstract

With this research, it was aimed to determine views of teachers attending physical education and sports lessons (P.E) in the second stage of primary education on the realization status of the P.E curriculum achievements (5-8th grades). The research's universe consisted of teachers working in 13 provinces in the Central Anatolian Region during the academic year of 2017-2018, and the sample consisted of 819 teachers working in 6 provinces. As a data-collection tool, a questionnaire of 6 questions and standard scales of fivefold likert types by converting the achievements into a questionnaire were applied. Kruskal-Wallis analysis of variance and Mann-Whitney-U test were used, and the error level was taken as 0.05. According to the research findings, the scores of obtaining the achievements were high. According to gender variable, a difference was found on behalf of male teachers on the 5th grade level ($p < 0,05$). According to age variable, the difference of the teachers' P.E evaluation scores was statistically significant on the 5-6-8th grade levels ($p < 0,05$), while it was found to be insignificant on the 7th grade ($p > 0,05$). As a result, it can be said that the realization levels of P.E education achievements in the 5-8th grades were high.

Keywords: *Primary education secondary level, physical education and sports curriculum, views of teachers, achievements.*

Giriş

Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Geniş anlamda ise, bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Demirel, 2011). Eğitimin genel amacı bireylerin toplumsal yaşama sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu amaç sınıflaması içerisinde Millî Eğitimin ve ilköğretimin amaçları, diğer eğitim basamaklarındaki amaçların gerçekleşmesinde çok önemli bir role sahiptir (Arslan, 2008). Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlama, uygulama, denetleme ve değerlendirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Türk eğitim sisteminin amaçları 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler yaşanan çağın özelliklerine göre değişmektedir. Türk toplumunun çağın hızla gelişen ve değişen ortamına cevap verebilecek nitelikte ve çağın gerektirdiği yeterliliklere göre inşa edilmiş bir eğitim sistemine sahip olması zorunlu bir durum haline gelmesinden dolayı eğitim programında değişikliklere gidilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 1997). Program, okulda öğretilen bir gereçler kümesidir, program bir konular grubudur, program davranış değiştirme sürecidir, program bir çalışma yoludur ya da program okulda öğrencilerin başından geçen deneyimler dizisidir (Demirhan, 2006). Milli eğitim temel politikalarının uygulamaya dönüştürülmesi eğitim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Buna göre, Türk Ulusunun, birlik ve bütünlük içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikasının, ülkenin en uzak köşesine kadar yayılması ve gerçekleşmesinde programlar köprü görevi görmektedir (Özdemir, 2009).

Eğitim programı, eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planıdır (Demirhan, 2006). Uygulanan programların niteliğinin azalmaması ve geçerliliğini kaybetmemesi için eğitim programları şartlara göre kendini sürekli yenilemelidir. Ancak eğitim programları gelişigüzel geliştirilemez. Programları daha etkili duruma getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır (Gültekin, 2013). Eğitim alanında her geçen gün büyük değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun sebeplerinden biri ise geleneksel öğretim uygulamalarının birçok noktada yetersiz

olduğunun artık farkına varılmış olması, özellikle de okul çatısı altında öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılamaması ve öğrencilerin edindikleri soyut bilgileri somut hâle dönüştürememesidir. Bu noktada yeni arayışlar, alternatif çözüm yolları sunan yapıcı yaklaşım ve farklı uygulama modellerinin gün ışığına çıkmasını gerektirmiştir (Kılıç, 2004). Bu nedenle hazırlanan programlar öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmalarını ve sonuçta ne kadar geliştiklerini görmelerini sağlamak amacıyla yapılandırmacı yaklaşım kuramı temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2017). Yapılandırmacılık, öğrenme ve eğitim bağlamlarında kavramsal bir terim olarak bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması-oluşturulmasına işaret eder (Duman, 2008). Yetiştirilecek olan insanların özelliklerinin belirleyicisi olan eğitim programları, bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilcek bilgi, beceri ve tutumları, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini belirler. Kuşkusuz sistemde önemli bir işlevi olan eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir (Gültekin, 2013). Öğretmen, bir toplumun geleceği olan, ülkeyi daha ileri noktalara götürecek olan bireyleri yetiştiren, çocukları hayata hazırlayan kişidir. Okullardaki değişimin öncüsü olarak öğretmenler büyük rol oynamaktadır. Bu durumda sistemin en kritik ögesi öğretmenler gözükmektedir (Yıldırım, 2011).

Alan yazın incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretim programlarının kazanımlarıyla ilgili yapılan çalışmaların eski programlara göre yapıldığı görülmüştür. Buradan hareketle araştırma, ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi ve spor dersi güncel öğretim programı kazanımlarının kazandırılabilirliğine ilişkin kazanımların sonuçlarının ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerinin ne olduğunu elde edilen bulgulardan yola çıkarak varsa sorunlarla ilgili önlemler alınması açısından önemli hale gelmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada; İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin güncellenen öğretim programı kazanımlarının ilişkin görüşlerin incelenmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle

betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmakta ve bu araştırmalar genellikle tarama araştırmaları olarak da bilinmektedir (Kıncal, 2015). Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında faaliyetini sürdüren, İç Anadolu bölgesindeki toplam 13 ilden her biri küme kabul edilmiş ve bu kümelerden (Sivas, Kırşehir, Konya, Yozgat, Kayseri, Aksaray) %45'inin örnekleme alınmasına küme örnekleme yöntemine göre bulunmuştur. Küme örnekleme yönteminde evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman çeşitli elemanları olan, benzer bir amaca sahip kümelerden oluşur. Örneklem seçkisiz yolla seçilen ve benzer özellikler taşıyan bu kümeler ile belirlenmektedir (Karasar, 2015, s 33). Bu illerde görev yapan bedens eğitimi ve spor öğretmenlerinin sayısı 1255 olarak tespit edilmiştir. Buna göre; $\alpha=0,01$ olarak, $d=\pm 0,5$ birim olarak, $p=0,80$ olarak, $q=0,20$ olarak, $t=1,96$ alınarak bu illerde görev yapan 1255 kişiden en az 610 kişinin çalışmaya dahil olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Oluşan tablo aşağıda tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İllere göre örnekleme alınan kişi sayısı

Sıra	İller	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı
1	Sivas	181	87
2	Kırşehir	62	30
3	Konya	485	236
4	Yozgat	80	39
5	Kayseri	356	174
6	Aksaray	91	44
	Toplam	1255	610

Veri Toplama Aracı ve Değerlendirilmesi

Öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan toplam altı sorudan oluşan anket ve kazanımlardan oluşan ölçek uygulanmıştır. Ölçek, kazanımların soru şekline dönüştürülmesi ile oluşturulmuş, 5. sınıf 31 kazanımdan, 6. sınıf 31 kazanımdan, 7. sınıf 30 kazanımdan ve 8. sınıf ise 30 kazanımdan oluşmaktadır. Her sınıf için ayrı kazanımları içeren 5'li likert tipinde maddelerden oluşmaktadır. Maddeler; "Kesinlikle Kazandırılmaz (1), Kazandırılmaz (2), Fikrim yok (3), Kazandırılabilir (4), Kesinlikle Kazandırılabilir (5)", şeklinde düzenlenmiştir. Her bir kazanımın en

düşük puanı 1, en yüksek puanı ise 5'tir. Ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri; 5. sınıf için 0,96; 6. sınıf için 0,93; 7. sınıf için 0,96 ve 8. sınıf için 0,93 bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenleri en fazla eğitim faaliyetlerini yürüttüğü sınıf düzeyinin ölçeğini doldurmuştur. Yalnızca tek bir ölçekten sorumlu olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen veriler analiz programına yüklenerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde; her sınıf düzeyi ayrı ayrı olarak değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına Shapiro-Wilk testine göre bakıldığında; 5. 7. ve 8. sınıf verileri normal dağılım göstermediğinden dolayı; Kruskal-wallis testi ve Mann-Whitney-U testi kullanılmıştır. 6. Sınıf verileri normal dağılım gösterdiğinden dolayı; t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar için ise Tukey testi kullanılmıştır. Veriler tablolarda aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca, minimum ve maksimum değer, birey sayısı ve yüzdesi şeklinde belirtilip, yanılma düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya ait veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik dağılımları

Değişkenler	Nitelik	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Yerleşim Yerleri	Sivas	32	15,9	35	16,8	30	14,6	40	19,7
	Kayseri	42	20,8	43	20,7	50	24,3	54	26,6
	Konya	66	32,5	70	33,7	80	38,8	70	34,5
	Kırşehir	14	7,0	20	9,6	12	5,8	15	7,4
	Aksaray	21	10,5	10	4,8	16	7,8	12	5,9
	Yozgat	27	13,3	30	14,4	18	8,7	12	5,9
Cinsiyet	Kadın	66	32,4	78	37,5	64	31,1	68	33,5
	Erkek	138	67,6	130	62,5	142	68,9	135	66,5
Hizmet Yılı	1-5 yıl	62	30,4	68	32,7	56	27,2	59	29,1
	6-10 yıl	78	38,2	90	43,3	104	50,5	77	38,0
	11-15 yıl	42	20,6	30	14,4	28	13,6	51	25,1
	16 ve üzeri	20	10,8	16	7,7	18	8,7	16	7,8

Görev Yeri	Köy	18	8,8	8	3,8	14	6,8	21	10,3
	Belde (Kasaba)	8	3,9	16	7,7	18	8,7	9	4,4
	İlçe Merkezi	64	31,4	62	29,8	60	29,1	72	35,5
	İl Merkezi	114	55,9	122	58,7	114	55,3	101	49,8

Bedens Eğitimi ve Spor Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Tablo 3. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirme durumları tablosu

Sınıf düzeyleri	n	X	Ss
5.sınıf	204	4,04	,780
6.sınıf	208	3,94	,749
7.sınıf	206	3,88	,702
8.sınıf	203	3,77	,715

Tablo 3'te beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tüm sınıf düzeylerindeki kazanımlara yönelik görüşlerine bakıldığında; beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımları her sınıf düzeyinde büyük bir oranda kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bedens eğitimi ve spor ders kazanımları; incelendiğinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kazanımlara en yüksek seviyede kazandırılabilirlik durumlarına göre bakıldığında;

- 5. 6. ve 7. sınıflar düzeyinde "cimnastik hareketleri ile ilgili kazanımlar"
- 5. 6. ve 7. sınıflar düzeyinde " ritim ve ile ilgili kazanımlar"
- 5. ve 8.sınıflar düzeyinde "fiziksel etkinlikler ile ilgili kazanımlar"
- 5.sınıf düzeyinde "geleneksel çocuk oyunları ile ilgili kazanımlar"
- 5. 6. 7. ve 8. sınıflar düzeyinde değerler eğitimi ise, "başkalarının haklarına saygı, sorumluluk, adil oyun, işbirliği, iletişim, liderlik, bireysel ayrılıkları kabul, bayram ve törenlere katılmaya istekli olma ile ilgili kazanımlar"
- 5. 6. 7. ve 8. sınıflar düzeyinde "Atatürk' ün sporcuya verdiği değer ile ilgili kazanımlar" kazanımlarının büyük oranda kazandırıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularında kazanımların kazandırılmasının olumlu sonuçlarının yanı sıra hedeflenen düzeyden düşük seviyede ve kazandırılmaz nitelikte de ders kazanımlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımlar incelendiğinde;

- 6. ve 7.sınıf düzeylerinde “beslenme programı ile ilgili kazanımlar”
- 5.sınıf düzeyindeki “su sporları ile ilgili beceri geliştirme”
- 8.sınıf düzeyindeki “olimpik ve paralimpik okul günleri hazırlama” kazanımları kesinlikle kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını değerlendirme puanlarının t- testi ve Mann-whitney-u sonuçlarına göre karşılaştırılması

Sınıf	Cinsiyet	n	Ortalama	Std.	Ortanca	Min.	Max.	Sonuçlar
5.Sınıf	Kadın	66	116,87	19,05	122,00	49,00	150,00	p= 0,015*
	Erkek	138	123,71	12,61	124,00	91,00	146,00	
6.Sınıf	Kadın	78	120,89	13,94	-	-	-	t= 1,34
	Erkek	130	123,56	13,87	-	-	-	p= 0,181
7.Sınıf	Kadın	64	114,71	9,11	118,50	97,00	131,00	p= 0,108
	Erkek	142	117,71	15,41	118,00	30,00	150,00	
8.Sınıf	Kadın	68	118,45	10,52	120,50	95,00	139,00	p= 0,408
	Erkek	135	116,62	13,40	116,00	57,00	138,00	

*p<0,05 önemli

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, 5. sınıf düzeyin de fark önemli bulunurken (p<0,05); diğer sınıflar düzeyinde ise fark önemsiz bulunmuştur (p>0,05).

Tablo 5. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını değerlendirme puanlarının Kruskal-wallis testi ve Varyans analizi ve ANOVA sonuçlarına göre karşılaştırılması

Sınıf	H. Yılı	n	Ortalama	Ss	Ortanca	Min.	Max.	Sonuçlar
5.Sınıf	1-5	62	117,54	16,88	122,00	59,00	142,00	p= 0,093 kw= 7,95
	6-10	78	124,20	10,95	123,00	99,00	146,00	
	11-15	42	119,19	20,17	123,00	49,00	150,00	
	16 ve +	22	127,70	9,27	127,00	114,00	145,00	
6.Sınıf	1-5	68	115,53	9,16	-	-	-	p=0,001* f=6,97
	6-10	80	118,00	11,28	-	-	-	
	11-15	30	119,86	12,85	-	-	-	
	16 ve +	20	128,25	18,75	-	-	-	
7.Sınıf	1-5	56	112,07	20,47	114,00	30,00	150,00	p= 0,001* kw= 16,83
	6-10	98	116,53	9,16	118,50	97,00	140,00	
	11-15	30	122,42	8,50	121,00	112,00	144,00	
	16 ve +	22	124,11	11,79	120,00	113,00	150,00	
8.Sınıf	1-5	59	113,14	9,40	122,00	100,00	139,00	p=0,001* kw=36,43
	6-10	77	113,53	14,26	117,00	57,00	130,00	
	11-15	51	114,52	9,60	112,00	101,00	137,00	
	16 ve +	16	129,50	7,12	129,00	123,00	136,00	

*p<0,05 önemli

Tablo 5 incelendiğinde, hizmet yılı değişkenine göre, (6,7 ve 8) sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0,05$). 6. sınıf düzeyinde 1-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin puanları diğer değişkenlerden anlamlı derecede düşük çıkmıştır. 6-10 hizmet yılı ile 16 ve üzeri hizmet yılı arasında farklılık önemli bulunurken ($p<0,05$), diğer hizmet yılları arasında farklılık önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$). 7. sınıf düzeyinde puanlar ikişerli karşılaştırıldığında, 1-5 hizmet yılı ile 11-15 hizmet yılı arasında, 1-5 hizmet yılı ile 16 ve üzeri hizmet yılı arasında farklılık önemli bulunurken ($p<0,05$), diğer hizmet yılları arasında farklılık önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$).

8. sınıf düzeyinde puanlar ikişerli karşılaştırıldığında, 1-5 hizmet yılı ile 11-15 hizmet yılı arasında, 1-5 hizmet yılı ile 16 ve üzeri hizmet yılı arasında, farklılık önemli bulunurken ($p<0,05$), diğer hizmet yılları arasında farklılık önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$). 5. sınıf düzeyinde ise fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 6. Görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını değerlendirme puanlarının Kruskal-wallis ve Varyans analizi sonuçlarına göre karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	Görev Yeri	n	Ortalama	S.S	Ortanca	Min.	Max.	Sonuçlar
5.Sınıf	Köy	30	113,22	24,53	122,00	49,00	132,00	$p= 0,001^*$ $kw= 16,78$
	Belde	24	113,00	15,02	110,50	99,00	132,00	
	İlçe	60	117,03	17,16	121,50	59,00	146,00	
	İl	90	125,91	10,22	125,00	105,00	150,00	
6.Sınıf	Köy	28	121,00	19,16	-	-	-	$p= 0,157$ $f= 1,65$
	Belde	22	115,62	15,38	-	-	-	
	İlçe	62	124,45	13,22	-	-	-	
	İl	96	122,62	13,59	-	-	-	
7.Sınıf	Köy	32	119,71	18,54	120,00	97,00	150,00	$p= 0,001^*$ $kw= 21,07$
	Belde	26	107,00	7,79	110,00	93,00	115,00	
	İlçe	60	118,26	11,26	118,50	98,00	150,00	
	İl	98	117,19	14,61	119,00	30,00	144,00	
8.Sınıf	Köy	31	113,00	15,02	110,50	99,00	132,00	$p= 0,002^*$ $kw= 14,33$
	Belde	20	114,55	9,23	114,50	95,00	133,00	
	İlçe	69	125,00	9,98	121,00	116,00	138,00	
	İl	93	117,45	14,88	121,00	57,00	139,00	

* $p<0,05$ önemli

Tablo 6 incelendiğinde, görev yeri değişkenine göre, (5,7 ve 8) sınıf düzeyine göre fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0,05$). 5. sınıf düzeyinde puanlar ikişerli karşılaştırıldığında, köy ile il merkezi arasında, ilçe ile il merkezi arasında farklılık önemli bulunurken ($p<0,05$), diğer görev yerleri arasında farklılık önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$). 7. sınıf düzeyinde puanlar ikişerli karşılaştırıldığında, köy ile belde arasında, belde ile ilçe arasında, belde ile il arasında farklılık önemli bulunurken ($p<0,05$), diğer görev yerleri arasında farklılık önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$).

8. sınıf düzeyinde puanlar ikişerli karşılaştırıldığında, köy ile ilçe merkezi arasında, belde ile ilçe merkezi arasında, ilçe ile il merkezi arasında, il merkezi ile köy arasında, il merkezi ile belde arasında, farklılık önemli bulunurken ($p<0,05$), diğer görev yerleri arasında farklılık önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$). 6. sınıf düzeyinde ise fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($p>0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında bulunan kazanımların, kazandırılabilirlik düzeylerine, cinsiyet, hizmet yılı ve görev yeri değişkenlerine göre bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tüm sınıf düzeylerindeki görüşlerine bakıldığında; kazanımların büyük bir oranda kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda alan yazın incelendiğinde, (Esmaeilli, 2006; Ramezaninejad, 2008; Thorburn vd., 2011; Kickhofel, 2012; Pangrazi, 2013; Young, 2016; Pill ve Stolz, 2017) beden eğitimi ve spor dersinde belirlenen kazanımların genel itibariyle kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak yapılan çalışmalarda, (Gorozidis ve Papaioannov, 2009; Shoab vd., 2015; Nazari vd., 2017) beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının genel itibari ile kazandırılmadığı ve sonuçlarının istenilen düzeylerden daha aşağıda olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kazanımlara en yüksek seviyede kazandırılabilirlik durumlarına göre bakıldığında; Ceylan ve Dalaman'ın (2017) çalışmasında temel cimnastik hareketlerinin temelini oluşturan esneme, eğilme, denge, dönme, itme ve

çekme gibi hareketlerinin kazandırılabilirdiği bulunmuştur. Bedensel eğitimi ve spor dersinin amaca ulaşılabilirliğini araştırmış genel olarak amaçların gerçekleştirildiği sonucu ortaya çıkmıştır (Temel, 2018; Mamak, 2012). Fakat Altun'un (2016) çalışmasında ise bu kazanımların yeteri kadar kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç elde ettiğimiz bulgularla benzerlik göstermemektedir. Dalaman'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada ritim ve müzik eşliğinde hareket etme kazanımının gerçekleştirilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmalarda ise; ritim ve müzik eşliğinde hareket edilebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Temel, 2018; Ceylan ve Dalaman, 2017). Bu sonuçlar araştırma bulgularımızla benzerlik gösterirken; Demirci ve Demirci'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada, ritim ve dans kazanımlarının kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dudley vd., (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde bedensel eğitimi dersi fiziksel aktivite düzeylerini belirlemek için yapmış oldukları araştırmada genel olarak orta düzeye yakın olduğunu tespit etmişlerdir. Demirci ve Demirci (2014), fiziksel uygunluk ve fiziksel aktivite düzeyleri için öğrencilerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar elde ettiğimiz bulgularla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmayla benzerlik göstermeyen çalışmalar da (Memiş ve Yıldırım, 2008; Akman vd., 2012; Hekim ve Yüksel, 2015; Temel, 2021) alan yazında bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında katılım düzeylerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamana da öğrencilerin günde en az bir saat oyun ve fiziki etkinliklere katıldıklarında sağlıklarının olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmüştür (World Health Organization, 2010). Sağlıklı bireyler yetiştirebilmek için fiziki etkinliklerin önemi giderek artmaktadır. Geleneksel çocuk oyunları, ders kazanımlarının aktarılması konusunda oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Tüm kademelerde bu oyunlar oynatılmaktadır (Dalaman, 2012; Ceylan ve Dalaman, 2017; Temel, 2018). Demirci ve Demirci (2014) oyunla eğitimin önemi vurgulayarak, oyunla eğitimin ders başarısını arttırdığını savunmuştur. Tepeköylü'nün (2012) yapmış olduğu çalışmada spor ve oyunla eğitimin beceri düzeyi arttığı gibi iletişim becerilerinin de arttığını tespit etmiştir. Geleneksel çocuk oyunları derslerde uygulanabilirdiği gibi diğer ders kazanımlarının verilmesinde de etkilidir. Ritim duygusunu geliştirdiği gibi değerler eğitimi verilmesinde de etkili olmuştur (Beştaş, 2015; Celayir, 2015; Aydın, 2016;

Budak, 2016; Bozkurt, 2017; Temel, 2018). Wood ve Roach araştırmasında değerler eğitimine bir önem sırası yapmıştır. Bu sıralama; sorumluluk, dürüstlük, iyi vatandaş, saygı, işbirliği, hoşgörü, şeref, işe yarama, iç disiplin, şefkat, adalet, doğruluk, hedef koyabilme, diğer insanlara hizmet seçme özgürlüğü, inançlı, cömert, bireysel hak ve cesaret'tir (Akt: Akbaş, 2004,s 60). Beden eğitimi alanında yapılan benzer çalışmalar incelediğinde, adil oyun, işbirliği, sorumluluk alma, bireysel ayrıklara saygı, liderlik gibi kavramlarının yanında ulusal bayramlara katılmaya istekli olma, Atatürk ve spor konusu ile ilgili kazanımların yüksek düzeyde kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Mamak, 2012; Dalaman, 2012; Demirci ve Demirci, 2014; Ceylan ve Dalaman, 2017; Temel, 2018). Bu sonuçlar elde ettiğimiz bulgular ile benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak beden eğitimi ve sporla uğraşan bireylerin toplumsal değerlere olan bağlılığı üst düzeyde olduğu görülmektedir (Güven, 1992).

Araştırma bulgularında kazanımların kazandırılmasının olumlu sonuçlarının yanı sıra hedeflenen düzeyden düşük seviyede ve kazandırılmaz nitelikte de ders kazanımların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde; Erdoğan ve Öçalan'ın (2010) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin, kazanımları gerçekleştirilmesi noktasında görüşlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Kuzu ve Aslan (2014) çalışmalarında, benzer şekilde ders kazanımlarının uygulanmakta zorlandığı görüşünü ortaya koymuşlardır. Demirci ve Demirci'nin (2014) araştırmasında öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeyleri orta ve düşük seviyelerde bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin kendisini ve arkadaşlarını değerlendirmesi yönünden ve strateji ve taktik geliştirme kazanımları açısından olumlu çalışmalara da rastlanmıştır. Bu kazanımlar oldukça iyi düzeyde kazandırabilir niteliktedir (Dalaman, 2012; Ceylan ve Dalaman, 2017; Temel, 2018). Araştırmada elde edilen bilgiler doğrultusunda uygulamada zorlanılan ders kazanımlarının, Bloom taksonomisinin sentez basamağı ile ilgili olduğu görülmüştür. Sentez öğeleri, belli ilişkileri ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma ile ilgilidir. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi üst düzey özellikler söz konusudur (Sönmez, 2015). Bu özelliklerin herkes tarafından kazanılması oldukça güçtür ve çoğunluk bu basamağa erişememektedir. Bu yüzden araştırmada elde edilen sonuçların olumsuz sonuçlandığı

düşünülmektedir. Kaşıkçı'nın (2010) ortaokul öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun beslenme alışkanlığının olmadığı ve öğünler atladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin beslenme düzeylerinin yetersiz olduğunu saptanmıştır. Buradan hareketle beslenme yetersizliği çeken çocukların uygun program hazırlaması da güçleşmektedir (Dalaman, 2012; Ceylan ve Dalaman, 2017; Kobal, 2017; Temel, 2018). Tüm bu sonuçlar elde ettiğimiz bulgularla benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak sağlıklı beslenme ve besin seçimine yönelik bilgi, tutum, davranış ve becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde gözden geçirilmesinin okul çağı döneminde, program temelli beslenme eğitimi çalışmalarının verimliliğine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Kaymaz, 2016). Altun'un (2016) araştırmasında ders kazanımlarının kazandırılmadığı görüşüne ulaşmıştır. Sebepler incelediğinde okulun fiziki yapısı, araç-gereç ve imkân yoksunlukları bir araya geldiğinde olumsuz sonuçlar alınmaktadır. Literatür incelediğinde araç gereç ve fiziki ortamın yetersizliği hakkında çalışmalar mevcuttur (Dalaman, 2010; Kuzu ve Aslan, 2014; Güven ve Yıldız, 2014). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle su sporlarının kazandırılmadığı bulunmuştur. Okulların bulunduğu bölge ve okulların tesisleşme önceliği göze önüne alındığında, su sporları ile ilgili tesislerin İç Anadolu bölgesinde çok fazla olmadığı tespit edilmiştir (Yıldız ve Kangalgil, 2013). Öğretmenlerinde bu kazanımları gerçekleştirebilme düzeyleri konusunda ki görüşleri olağandır. Bu yüzden öğretmenler yıllık planlarını oluştururken okulun ve öğrencilerin özelliklerini göz önüne almaktadır. Fiziki yetersizliklerin eksikliğinden dolayı öğretmenlerin bu kazanımlara yer vermediği düşünülmektedir. Temel'in (2018) çalışmasında ilkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarından, belirli gün ve haftalar kazanımlarının gerçekleştirilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dalaman (2012) tarafından yapılan çalışmada belirli gün ve haftaların yapılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Çevik'in (2013) yapmış olduğu çalışmada ise belirli gün ve haftaların neler olduğu açıklamıştır. Bu haftalar içerisinde olimpiik ve paralimpiik gün için bir etkinliğe rastlanmamıştır. Gülay ve Ekici'nin (2009) çalışmasında, belirli gün ve haftalarda çevre eğitimi ile ilişkili

belirgi gün-haftalar bulunmakla birlikte, olimpiik ve paralimpiik günlerin oranların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu da olimpiik ve paralimpiik günlerin yapılmasını engellemektedir. Öğretmenler kurulunda bu günlerin programa alınması, istenilen düzeyde kazanım oluşturması yönünden gerekli olabilir. Temel'in (2018) alışmasında ilkokul (1-4) ders kazanımlarının ilk 3. sınıf düzeyinde benzer iken 4. sınıfta kazanımların verilme oranı düşmektedir. Bu durumun ilk 3 kademedede 5 saat olan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin 4. sınıfta 2 saate düşmesinden kaynaklanabileceği düşünmektedir. Bu sonuç araştırma bulgularımız ile benzerlik göstermektedir. Aynı doğrultuda ders kazanımlarının ortaokul düzeyinde de verilme oranı doğrusal şekilde azalmaktadır. Memiş ve Yıldırım'ın (2008) yapmış oldukları çalışmada aynı şekilde ilk, orta, lise ve niversite öğrencilerini araştırmış fiziksel aktivite düzeylerinin doğrusal olarak azaldığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Sallis vd., (1996) ergenlik dönemine doğru fiziksel aktivitelerin azaldığını tespit etmiş buna ek olarak cinsiyet yönünden de farklılıklar olduğunu ileri srmştir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor dersi fiziksel aktiviteleri içeren uygulamalı bir derstir. Bu nedenle aktivitelerin azalması, ders kazanımlarının verilme durumunu da olumsuz etkilemektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan, cinsiyet değişkenine göre; beden eğitimi ve spor dersi ğretmenlerinin, beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının kazandırılabilirliği ile ilgili görüşleri arasında farklılaşma sadece 5. Sınıf düzeyinde erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Diğer sınıf düzeylerinde farklılık anlamlı bulunamamıştır. Alan yazında araştırma bulguları ile benzer alışmalar (Erdoğdu ve alan, 2010; Işıkgöz, 2015) bulunmaktadır. Öte yandan yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermeyen araştırma da (Dalaman, 2010) yer almaktadır.

İkinci alt problemimiz olan, hizmet yılı değişkenine göre, beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının kazandırılabilirliği ile ilgili görüşleri arasında farklılaşma (6,7 ve 8) sınıf düzeylerinde görülmektedir. Alan yazında araştırma bulguları ile benzer alışmalar (Mamak, 2010; Işıkgöz, 2015) bulunmaktadır. Öte yandan yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermeyen araştırmalar da (Dalaman, 2010; Erdoğdu ve alan, 2010) yer almaktadır.

Üçüncü alt problemimiz olan, görev yeri değişkenine göre İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin, beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının kazandırılabilirliği ile ilgili görüşleri arasında farklılaşma (5,7 ve 8) sınıf düzeylerinde görülmektedir. Alan yazında araştırma bulguları ile benzer çalışmalar (Mamak, 2010; Dalaman, 2010) bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda; ilköğretim ikinci kademe (5 - 8. sınıf) kademesi "Beden eğitimi ve spor dersi" öğretim programı kazanımlarının büyük oranda öğrencilere kazandırılabilirdiği görüşü hâkim olmuştur. Bu doğrultuda beden eğitimi ve spor dersi kazanımları için öneriler,

- Veri toplama aşamasında, bazı öğretmenlerin, bazı kazanımlardan haberdar olmadığı görülmüştür. Bu nedenle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yenilenmiş beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve programı oluşturan öğeler hakkında yeterince bilgilendirilmesinin gerektiği önerilebilir.
- Beden eğitimi ve spor dersinin kazanımlarının kazandırılabilirlik oranını arttırmak için, öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim verilebilir
- Beden eğitimi ve spor dersi ihtiyaçları ve göz önüne alındığında kazandırılabilirliği düşük çıkan kazanımlar üzerinde değişiklikler yapılması önerilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının, üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren bölümlerine ve ilgili paydaşlara iletilmesi, böylece güncel bilgilerden, öğretmen adaylarının da faydalanması sağlanabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yenilenmiş beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve programı oluşturan öğeler hakkında yeterince bilgilendirilmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Views of Physical Education and Sports Teachers on
Primary Education Second Stage Physical Education
and Sports Course Achievements**

*

Rahmi Yıldız – Murat Kangalgil
MONE- Dokuz Eylül University

In general meaning, Education is the process of changing behavior in person. In the broad sense, it is all social processes that effect society standarts, beliefs and the ways of person's life (Demirel, 2011). One of the great speciality that distinguish people from other livings is that they transfer their knowledge and fund of knowledge to new generations through education and training. As a result of the rapid increase in information, communication possibilities and the spread of technology in the "information age" we live in, societies constantly develop and change their education programs according to the characteristics they want to develop in people (Gülüm, 2011). In line with this need, the Ministry of National Education reorganized and implemented the "Primary Physical Education and Sports (Grades 1-8)" Course Curriculum based on according to the constructivist approach in the 2017-2018 academic year. When the literature is examined, it has been seen that there were very little researchs about the gains of physical education and sports education programs and they were studied according to the old programs and it is aimed to determine how much the achievements of the new education program reach its purpose.

The research is a screening model and the universe of it consists of physical education and sports teachers who work in the second level of public schools in 13 provinces (Sivas, Kırşehir, Konya, Yozgat, Kayseri, Aksaray) in the 2017-2018 academic year. The sample is; 610 physical education and sports teachers in a total working in the designated provinces in Central Anatolia Region with cluster sampling.

In order to determine the demographic characteristics of the teachers, a questionnaire which was prepared by the researcher, consist of six questions and a achievements scale were carried out. The scale is formed

by transforming the gains into a question form, and the 5th grade achievements consist of 31 winnings, 6 rd grade 31 winnings, 7 rd grade 30 winnings and 8th grade winnings consist of 30 winnings. The lowest point of each outcome is 1 while the highest point is 5. In this study, according to the analysis of data, each grade level were evaluated respectively. When considering Shapiro-Wilk test to examine the data was normally distributed or not, 5. 7. And 8. grades' data had not demonstrated normal distribution. For this reason, Kruskall-Wallis and Mann-Whitney – U tests were used. Since 6th grades' data demonstrated normal distribution, t test and Anova were used. Tukey test was also used for pairwise comparisons. The data were indicated in the charts such as arithmetic average, standard deviation, median, minimum and maximum value, number of individuals and percentage. Besides; error level was taken as 0.05.

According to the findings of the results considering the gender variable, while the difference according to 5th grade level was statistically significant ($p>0.05$); it was found insignificant for other grades. According to age variable, while the difference according to 7th grade was insignificant ($p<0.05$), it was found to be statistically significant according to other grades ($p>0.05$). According to service variable, the difference was found significant in 6th, 7th and 8th grades level ($p>0.05$), however it was found insignificant in 5th garde level ($p<0.05$). According to station variable, whilst the difference according to 6th grade level was found statistically insignificant ($p<0.05$), it was found significant for other grade levels ($p>0.05$). According to education status variable any significant difference was not found in all variables.

When considering opinions, for all grade levels, of physical education and sport teachers, it was determined that each grade level's curriculum outcomes of physical education and sport lesson were substantially gained. However it was also understood that some outcomes could not be gained. These are "to measure her own physical activity level" outcome according to 6th, 7th and 8th grades level, "to form nutrition outcome" according to 6th and 7th grades level, "to develop skills related to water sports" measuring his own physical activity level" according to the 6th, 7th and 8thgradesoutcome according to 5th grade level, and "to prepare olympic and paralympic schooldays" according to 8th grade level,

Measuring his own physical activity level" according to the 6th, 7th and 8th grades, According to the 5th grade level "to analyze her performance during sports and games", "Strategy and tactical production" according to 6th and 7th grade levels, It was concluded that the achievements of "preparing Olympic and Paralympic school days" at the 8th grade level could not be achieved.

Kaynakça / References

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi (Kırşehir ili örneği). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(2), 327-347. doi:10.17539/aej.25944
- Arslan, Y. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe beden eğitimi ders programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, G., ve Dalaman, O. (2017). İlkokul II. sınıf oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarının gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *The Journal of International Education Science*, 10(1), 235-254. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16991/inesjournal.1334>
- Çevik, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim okullarında kutlanan anılan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalaman, O. (2010). *İlköğretim birinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirci, N., ve Toptaş Demirci, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-34.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Dudley, D., Okely A.D, A., Cotton, W., Pearson, P., ve Caputi, P. (2012). Physical activity levels and movement skill instruction in secondary school physical education. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 15(3), 231-237.
- Duman, B. (2008). *Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, M., ve Öcalan, M. (2010). Yeni ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programının uygulanabilirlik düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 15(3), 41-59. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/370558>
- Esmaili, M. (2006). Comparative study of elementary physical education curriculum in Iran a selected countries and proposing a model. (Unpublished PhD thesis). University of Tehran Teacher Training. Tahran. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=94314>
- Gorozidis, G., and Papaioannou, A. (2009). Physical educators' achievement goals and self-efficacy in the implementation of the new greek national curriculum. *University of Thessaly Department of Physical Education and Sport Science*, 17(2), 15-24.
- Gülây, H., ve Ekici, G. (2009). MEB Okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 55-68.
- Gülüm, V. (2008). *Adana ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim okullarında uygulanmakta olan beden eğitimi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimler Entitüsü, Adana.
- Güven, Ö. (1992). Spor anlayışımız ve sporun sosyo-ekonomik işlevi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 30-35.
- Havadar, T. (2013). *4. ve 5. sınıf beden eğitimi ve spor ders programı hakkında öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü, Kars.
- Hekim, M., ve Yüksel, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinin beden kitle endeksi ve fiziksel aktivite düzeylerinin yaş, cinsiyet ve spor yapma durumlarına göre incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*. 4(2), 12-23.
- İnce, M. L., ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin

- algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 135(157), 128-140. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRBMU1qZzVPUT09>
- Işıkgöz, E. (2015). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının temel ilkelerine ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri (Sakarya İli Örneği). *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 27-41.
- Kara, İ. (2007). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karacaoğlu, Ö. (2008). Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/9038/avrupa%20birli%C4%9Fi%20ve%20e%C4%9Fitim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşıkcı, S. (2010). *Edirne ili merkez ilköğretim okullarında okuyan 6., 7.ve 8. sınıf öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Namık Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Kaymaz, E. (2016). *Devlet ve özel okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin obezite, fiziksel aktivite düzeyi ve beslenme alışkanlıklarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kazu, H., ve Aslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-63.
- Kickhofel, A. (2012). A Physical education curriculum study: a comparison of traditional views and the introduction of new pe (Unpublished Master's Thesis). University Of Wisconsin-Stout, Graduate School. Menomonee.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320.
- Kıncal, R. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kobal, S. (2017). *Beslenme alışkanlıklarının ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin başarıları üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

- Mamak, H. (2010). *8 yıllık kesintisiz ilköğretim okullarında bedens eğitimi ve spor derslerinin uygulanırılığı ve amaçlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mamak, H. (2012). İlköğretim okullarında bedens eğitimi ve spor derslerinin amaçlarına ulaşma düzeyini etkileyen faktörler. *Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science*. 3(1), 109-115. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/603145>
- MEB. (2012). *Bedens eğitimi ve spor dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Bedens eğitimi ve spor dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memiş, U. A., ve Yıldırım, İ. (2008). Çocukluk ve ergenlikteki fiziksel aktivite deneyimleri ile yetişkinlikteki fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi, Bedens Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 13-32. *Doi: 10.17363/SSTB.2015159754*
- Nazari, H., Jafari, E. M., Nasr, A. R., ve Marandi, S. M. (2017). Scholl physical education curriculum of iran from experts' perspective: "what it is and should be". *International Journal of Environmental & Science Education*. 12(5), 971-984.
- Pangrazi, R., ve Beighle, A. (2013). Dynamic physical education curriculum guide: lesson plans for implementation. *Journal Of Physical and Sports Trainers*, 5(1), 17-22.
- Pill, S., and Stolz, S. (2017). Exploring australian secondary physical education teachers' understanding of physical education in the context of new curriculum familiarisation. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*. 8(1), 67-79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1131327>
- Ramezanijad, R. (2008). Investigation of the physical education curriculum needs and sport in iranian high schools. *Research in Sport*. 3(2), 2-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145586.pdf>
- Sallis, J., Zakarian, J., Hovell, M., and Hofstetter, R. (1996). Ethnic, socioeconomic and gender differences in physical activity in adolescents. *Journal Of Clinical Epidemiology*. 49(2), 125-134. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0895435695005145>
- Shoab, M. A., Wang, X. Z., ve Shoab, M. Y. (2015). The current status of physical education curriculum at high schools in Sudan. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(3), 1-7.

- Temel, A. (2018). *İlkokul, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas
- Temel, A. ve Kangalgil, M. (2021). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 445-462.
- Tepeköylü, Ö. (2012). *Ders dışı etkinlik olarak uygulanan sporla ilgili oyunların ortaöğretim öğrencilerinin iletişim becerisi algılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Thorburn, M., Jess, M., and Atencio, M. (2011). Thinking differently about curriculum: analysing the potential contribution of physical education as part of 'health and wellbeing' during a time of revised curriculum ambitions in scotland. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 383-398.
- Varol, S., ve Türkmen, M. (2017). Beden eğitimi öğretmeni adayları son sınıf öğrencilerinin beden eğitimi öğretim yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3(2), 330-342.
- Yıldıran, İ., ve Yetim, A. (1996). Orta öğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1),36-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/289483>
- Yıldız, E., ve Kangalgil, M. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*. 5(1), 61-76.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yıldız, R. ve Kangalgil, M. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2146-2167. DOI: 10.26466/opus.856590.

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kültürel Değerler¹

DOI: 10.26466/opus.902826

*

Başak Kasa Ayten *

* Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya/TÜRKİYE

E-Posta: basak.kasa@inonu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5926-3380](https://orcid.org/0000-0001-5926-3380)

Öz

Dil bir kültür aktarıcısıdır. Dil sayesinde toplumun kimliğini ve davranış özelliklerini yansıtan kültür ve kültürel değerler gelecek kuşaklara aktarılır. Türkçe dersi hem dil becerilerini geliştirmede hem de kültürel değerleri kazandırmada öncelikli bir derstir. Dilin kazandırılmasında rol sahibi olan Türkçe dersinde kültürel değerlerin incelenmesi dil kültür ilişkisinin kurulması açısından önemlidir. Bu bağlamda çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kültürel değerlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yoluyla 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından her biri farklı yayınevi olmak üzere her sınıf seviyesinden birer kitap seçilmiştir. Seçilen kitaplar içerik analiziyle analiz edilmiş ve "Türk Dili, Türk Tarihi, Şehirler, Sanat, Bağımsızlık Simgesi, Din, Gelenek-Görenek" olmak üzere 7 tema üzerinde veriler sınıflandırılmıştır. İncelenen kitaplarda en çok Türk Tarihi temasının vurgulandığı ve en çok 4. sınıf ders kitabında kültürel değerlere rastlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bütün sınıflarda eşit düzeyde Bağımsızlık Simgesi teması vurgulanırken, 4. sınıfta Sanat ve Din teması diğer sınıflara göre daha çok vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe ders kitapları, kültürel değerler, doküman analizi.*

¹ Bu çalışma 2-4 Kasım 2017 tarihinde İnönü Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 9. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan "İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Değerler" adlı sözlü bildirinin verileri güncellenerek hazırlanmıştır.

Cultural Values in the Texts in Primary School Turkish Course Textbooks

*

Abstract

Language is a culture transmitter. Thanks to the language, culture and cultural values that reflect the identity and behavioral characteristics of the society are passed on to future generations. Turkish lesson is a priority lesson in both developing language skills and gaining cultural values. Reviewing cultural values in the Turkish course, which has a role in language acquisition, is important in establishing the relationship between language and culture. In this context, it is aimed to examine the cultural values in the texts in Turkish textbooks. In the study, qualitative research approach was adopted and document analysis method was used. One book from each grade level was selected from the 2nd, 3rd and 4th grade Turkish textbooks, each from a different publishing house, through random sampling. Selected books were analyzed with content analysis and data were classified on 7 themes: Turkish language, Turkish history, Cities, Art, Symbol of Independence, Religion, Tradition and Custom. It was concluded that the Turkish history theme was mostly emphasized in the analyzed books and cultural values were encountered mostly in the 4th grade textbooks. In addition, while the Independence Symbol theme was emphasized equally in all textbooks, the theme of Art and Religion was emphasized more in the 4th grade textbook compared to the other textbooks.

Key Words: *Turkish course textbook, cultural values, document analysis.*

Giriş

Değerler toplumdaki bireyleri ortak noktada birleştiren, bireylerin davranışlarını biçimlendiren, bireyleri iyiye, doğruya yönlendiren, ortak yaşantılar sonucu oluşan ölçütler, standartlardır. Demirhan İşcan (2019, s.31)'a göre bir değer; özgürce ve sonuçlarının getirileri düşünülüp seçilmeli, davranışa dönüştürülmeli, yaşamda yerini almalı ve etkileyeceği toplumdaki bireyleri onayını almalıdır. Toplum tarafından kabul görmüş ve içselleştirilmiş değerler, toplumu bir arada tutmaya ve toplumun sürekliliğini sağlamaya yarar. Benzer değerler toplumlar tarafından ortak kabul göreceği gibi bazen de değerler toplumdaki topluma değişiklik gösterebilir. Bir toplumun kendine özgü özellikleri ancak başka toplumlarla bir araya geldiğinde açığa çıkar, ortak olmayan ve uyuşmayan özellikler kendini gösterir (Aksan, 2008, s.17). Bu durum kültürel bir çatışmadır ve değerlerin çatışmasıyla ortaya çıkar (Erkılıç, 2019, s.31).

Linton (1961; Akt. Kurt, 2004, s.26) kültürü “belli bir topluluğa ait öğrenilmiş davranış biçimleri” olarak tanımlamıştır. Bu davranış biçimleri toplumun özelliklerini yansıtmaktadır. Tezcan (1987)'a göre de kültür bir toplumu yansıtan toplumsal kalıttır. Bir toplumun birlik beraberlik içerisinde yaşayabilmesi ve geçmişten getirdiği birikimi devam ettirebilmesi için kendi kültürüne sahip çıkması gerekmektedir.

Dil, tarih, töreler, örf ve adetler, duygu ve düşünceler, aile, akrabalık, din, devlet, yönetim, giyim kuşam, yerleşme, sanat, bilim, eğitim, ahlak, teknoloji, ekonomi kültürü oluşturan kültürel öğelerdir (Uygur, 2007, s. 56; Güvenç, 2002; Torun, 2006, s.24). Bu kültür öğeleri toplumun hem geçmişini korur hem de geleceğini şekillendirir hem de kimliğini oluşturur. Toplumun dilinden dinine, tarihî eserlerinden tarihî olaylara, yemeğinden giyim tarzına yaşayan bütün kültürel öğeler toplumun kendi kültürel değerlerini oluşturur (Kasa Ayten, 2019, s.308). Bir toplumun değer verdiği bazı sosyal, tarihî ve düşünce değerleri zamanla o toplumun kültürel değerleri haline gelir (Özkul, 2013, s.33). Dil, tarih, edebiyat, Türk musikisi, Türk plastik sanatları, Türk şehirleri de Türk toplumunun kültürel değerleridir (Kaplan, 1987).

Diline, tarihine, edebiyatına, sanatına, gelenek ve göreneklere bağlı bireyler yetiştirmek için toplumdaki kültürel değerlere önem verilmesi ve öğrencilere bu değerlerin aktarılması gerekmektedir. Kültürel

değerlerine sahip çıkan, koruyan ve gelecek nesillere doğru aktaran toplumlar kendi özünü kaybetmeden kendini geliştirir. Kültürel değerlerin planlı ve programlı bir şekilde bireylere aktarılması ise eğitim sistemiyle gerçekleşmektedir. Eğitim sisteminde temel beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasında ilkokul önemli bir noktadadır. Bu bağlamda değerlerin kazanılmasında kritik bir dönemde olan ilkokul, öğrencilere kültürel değerleri kazandırmak açısından da önem arz etmektedir.

Kültürü meydana getiren değerler, dil ve edebiyat aracılığıyla tanıtılır, millete benimsetilir (Özbay, 2002, s.115). Eğitim sisteminde dil becerilerinin kazandırılmasında öncü olan Türkçe dersi kültürel değerlerin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersi kapsamında işlenen metinlerle birlikte bireyler, hem dil becerilerini geliştirir, hem de içinde yaşadığı toplumun sahip olduğu kültürünü, değerlerini ve özelliklerini öğrenir (Kasa, 2015, s.32). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler kültürel değerlerin aktarımı ve kazandırılması açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kültürel değerler açısından durumunu ortaya koymaktır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Genellikle diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı özellikte olmasına rağmen, tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilen doküman analizi (Kıral, 2020, s.176), araştırılması planlanan olgu ve olgular hakkında bilgi içeren sözlü, yazılı vb. materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2008, s.189). Bu bağlamda çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki kültürel değerler incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarının seçiminde Milli Eğitim Bakanlığınca onaylı 2020-2021 eğitim öğretim yılında geçerliliğini sürdüren Türkçe ders kitaplarından seçkisiz olarak hepsi farklı yayınevi olmak koşuluyla ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından birer tane seçilmiş ve incelenmiştir. Kitaplarda dinleme metinleri yer almadığı için kitaplardaki her temadan 3 okuma, 1 serbest okuma metni incelenmiş ve toplamda 96 metin analiz edilmiştir. Dinleme metinlerinin sadece

başlıkları incelenerek bir sınıflama yapılmıştır. İçerik analiziyle analiz edilen verilerden tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Veriler analiz edildikten sonra Türkçe öğretmeni ana bilim dalında görev yapan bir uzmandan dokümanları analiz etmesi istenmiştir. Oluşturulan temalar bir araya getirilmiş ve görüş ayrılığı olan temalar gözden geçirilip ortak bir nokta belirlenmiştir. Güvenilirlik için Miles ve Huberman (1994, s.64)'ın güvenilirlik formülü kullanılmış [Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] ve sonuç olarak araştırmancının güvenilirliği .81 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre güvenilirliğin .70 üstü çıkması araştırmancının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmancının da güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmancının aktarılabilirliğini için de ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda bulgularda incelenen dokümanlardan elde edilen verilere ilişkin olarak örnekler verilerek bulgular desteklenmiştir.

Bulgular

İncelenen ilkököl 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından elde edilen bulgulara ilişkin tema ve alt temalar Tablo 1'de yer almaktadır. Metinler başlığı altında örnekler 2.5.3 (2. Sınıf 5. Tema 3. Metin), 3.7.4 (3. Sınıf 7. Tema 3. Metin), 4.2.SO (4. Sınıf, 2. Tema Serbest Okuma Metni) şeklinde belirtilmiştir. Ders kitaplarındaki temaların başlıkları ise sırasıyla 2. sınıf Türkçe ders kitabında "Çocuk Dünyası, Milli Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Milli Kültürümüz, Doğa ve Evren, Vatandaşlık Bilinci, Sağlık ve Spor, Bilim ve Teknoloji"; 3. sınıf Türkçe ders kitabında "Erdemler, Çocuk Dünyası, Milli Kültürümüz, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Doğa ve Evren, Milli Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji"; 4. sınıf Türkçe ders kitabında "Okuma Kültürü, Milli Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Doğa ve Evren, Milli Kültürümüz, Sağlık ve Spor, Sanat"tır. Böylelikle yalnızca frekanslar değil frekanslara ilişkin bütün örnekler kitapta yer aldığı tema ve metin sırasına göre Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Bulgulara İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	2.Sınıf Metinler	f	3. Sınıf Metinler	f	4. Sınıf Metinler	f
Türk Dili ve Edebiyatı	Edebi Eserler	2.4.4	1	3.3.3	1	4.1.1, 4.6.3, 4.6.SO, 4.7.3	5
	Yazarlar	2.2.3	1	3.7.4	1	4.1.2, 4.2.3	2
Türk Tarihi	Atasözleri	2.6.SO	1	-	-	4.6.1, 4.6.3	2
	Tarihi Eserler	-	-	3.3.1, 3.7.1	2	4.2.1, 4.4.SO	2
	Tarihi Olaylar	2.2.3, 2.2.SO	2	3.7.1, 3.7.2	3	4.2.2, 4.2.3, 4.2.SO	3
	Tarihi Kişiler	Atatürk	2	Atatürk	3	Atatürk	3
		2.2.2, 2.2.SO		3.7.1, 3.7.2		4.2.1, 4.2.2, 4.2.SO	
		Şehitler 2.2.1, 2.2.3	2	3.7.SO		Şehitler 4.2.2	1
Şehirler	Semboller	2.4.1, 2.4.2	3	3.3.1 3.5.SO	3	4.5.1, 4.5.SO, 4.6.1	3
	Sanat	Türkü	-	-	-	4.2.3	1
	Sanatçı	-	-	-	-	4.3.1.	1
	Spor	2.7.3	1	-	-	4.7.2	1
	El Sanatları	-	-	-	-	4.8.2	2
	Gölge Oyunu	-	-	3.3.2	1	4.6.2, 4.8.2	2
Bağımsızlık Simgesi	Vatani/Ülke sevgisi	2.2.1, 2.2.2, 2.2.SO, 2.4.1	4	3.3.1, 3.7.3	2	4.2.2, 4.2.3, 4.2.SO 4.6.4, 4.6.SO	5
	Marş			3.7.4	1	4.2.3	1
	Bayrak	2.2.1, 2.2.2, 2.4.SO	3	3.3.4, 3.7.2	2	-	-
Din	Namaz	-	-	-	-	4.4.3	1
	Müslümanlık	-	-	-	-	4.4.3	1
	Ramazan	-	-	3.4.1	1	4.6.2	1
	İnanç	-	-	3.7.3	1	4.6.SO	1
	Zekat/Sadaka	2.3.1	1	-	-	-	-
Gelenek Görenek	Konukseverlik	-	-	3.3.2	1	4.6.3	1
	Türk kahvesi	-	-	-	-	4.6.3	1
	Yemek	-	-	3.3.2	1	-	-
	Milli Birlik	2.2.3	1	-	-	4.2.3	1
	Özel Günler	2.4.1	1	-	-	-	-
	Anne Sevgisi	2.4.3	1	3.1.2	1	-	-
Toplam			24		25		50

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe Ders Kitaplarında yer alan kültürel değerler “Türk Dili ve Edebiyatı”, “Türk Tarihi”, “Şehirler”, “Sanat”, “Bağımsızlık Simgesi”, “Din” ve “Gelenek-Görenek” olmak üzere 7 temada sınıflandırılmıştır.

Tablo 1’de “Türk Dili ve Edebiyatı” temasında Edebi Eserler, Yazarlar, Atasözleri olmak üzere 3 alt tema yer almaktadır. Dil, kültürün gelecek kuşaklara aktarımında aracı olan bir kültür aktarıcısıdır. Türkçe dersi ve derste en çok kullanılan kaynak olan metinler dilin özelliklerini kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda kültürel değerler açısından da Türk dili büyük bir rol oynamaktadır. Dilin yapısı, dilin zenginlikleri, dile katkısı olan edebi eserler, edebi eserlerin yazarları vb. Türk diline ilişkin kültürel değerlerin kazandırılmasında birer ögedir. Özellikle Türkçe dersinde yer alan metinlerin edebi nitelikleri ve içerisindeki söz varlığının zenginliği başlı başına Türk dilinin zenginliğinin göstergesidir.

Edebi Eserler alt temasında 2. sınıf Türkçe ders kitabında (f=1), 3. sınıf Türkçe ders kitabında (f=1), 4. sınıf Türkçe ders kitabında (f=5) örnekler yer almaktadır. 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki Milli Kültürümüz 4. temasında yer alan “Hoca Nasreddin” dinleme metninin, 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki Milli Kültürümüz 3. temasında yer alan “Yıldızla Isınmış” okuma metninin, 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki Sağlık ve Spor 7. temasında yer alan “Şifa Niyetine” okuma metninin Nasreddin Hoca’yla ilişkili metinler olduğu görülmektedir. Edebi Eserler alt temasında Nasreddin Hoca’nın fıkra anlatım tarzından yararlanarak öğrencilere Türk dilinin özellikleri kazandırılmaya çalışılmıştır.

“Açıl kitap açıl” dersin açılır
İçinden ne öyküler, sözler saçılır
Keloğlan ne güzel seni şaşirtir
Büyüsü tükenmez hiç okumanın.

Şekil 1. “4.1.1 Numaralı Metin” Edebi Eser Örneği

Resim 1’de görüldüğü gibi 4. sınıf “Kitap Büyüsü” isimli metinde yer alan “Açık kitap açıl” sözünü Binbir Gece Masallarında yer alan Ali Baba ve Kırk Haramiler’de geçen “Açıl susam açıl” sözüyle ilişkilendirilmiş ve “Keloğlan ne güzel seni şaşirtir” derken Keloğlan masallarına gönderme yapılmıştır.

“Türk Dili ve Edebiyatı” temasında yer alan Yazarlar alt temasında 2. sınıfta Ömer Seyfettin, 3 ve 4. sınıfta Mehmet Akif Ersoy vurgulanmıştır. 2. sınıf Türkçe ders kitabında 2.2.3 “Çanakkale’den Sonra” metninde “...Bu önemli zaferde verdiğimiz şanlı şehitlerimizi her yıl 18 Mart gününde anıyoruz. Bu kutlu zaferi anlatmak için şairlerimiz nice şiir yazdı, nice öykü, roman kaleme alındı. Ömer Seyfettin de ‘Çanakkale’den Sonra’ isimli hikâyesiyle, bu zaferin verdiği umut duygusunu en güzel şekilde anlatan yazarlardan biri oldu...” geçen sözlerle Türk diline katkıda bulunan yazarlardan Ömer Seyfettin vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra örnekte görüldüğü gibi hem Türk Tarihi temasındaki Tarihi Olaylar alt temasına ilişkin Çanakkale Zaferi hem de Tarihi Kişiler alt temasına ilişkin şehitlere de vurgu yapıldığı görülmektedir.

4.1.2 örneğindeki “Asım’ın Nesli Kitap Dostudur” metninde ise Mehmet Akif Ersoy “...Akif’in boşa geçirecek zamanı yoktu. O ya okurdu ya okuturdu; ya yürürdü ya da sizi de birlikte yürütürdü. (...) Âkif için cehalet bir tür hastalıktı. Toplum ancak okuyarak cehaletten uzaklaşabilirdi. Bu yüzden Âkif, gençlerin sistemli okumasını ve kendilerini yetiştirmelerini isterdi. (...) Âkif, kalkınmanın cehaletin yenilmesiyle mümkün olacağına inanırdı. İlkokul sıralarından başlayarak ilme, fenne ve sanata adım atılmasını isterdi...” şeklinde anlatılmıştır. Örnekte görüldüğü gibi Mehmet Akif Ersoy’un okumaya ilişkin görüşleri vurgulanmış ve metinde bir fotoğrafına yer verilmiştir.

Bir dilin zenginlikleri içinde yer alan atasözleri bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, yaşantısını, görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan sözlerdir (Aksan, 2006, s. 33). Metinlerde yer alan atasözleri Türk dilinin zenginliklerini ve özelliklerini öğrencilere göstermek açısından önemlidir. 2.6.SO örneğinde geçen “Kumbara” şiirinde “Büyükler ne demişler; göl olurmuş damlalar. Azar azar artmalı, çoğalmalı paralar” şeklinde yer alan kıtada hem “Damlaya damlaya göl olur” atasözü vurgulanmış hem de tutumluluk değerine vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra 4.6.1 “Her Büyük Efsane” isimli metinde “... Bu efsane, babasına bir salkım üzümü çok gören bir oğulu anlatırken; ‘Baba oğluna bir bağ bağışlamış; oğul, babasına bir salkım üzüm vermemiş.’ atasözünü de açıklamaktadır.” örneğiyle atasözüne vurgu yapılmıştır.

“Türk Tarihi” temasında Tarihi Eserler, Tarihi Olaylar, Tarihi Kişiler alt temaları yer almaktadır. Tarihi eserler alt temasında 4.2.1 “Çok Kitap

Okurdu” metinde geçen “Atatürk bu kitapları dikkatli okumuş, ilgisini çeken noktalara işaretler koymuş ve notlar almıştır. Bu kitaplardan 3123 adedi Anıt-kabir Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesinde sergilenmektedir...” örneğinde Atatürk’e ait olan kitapların müzede sergilendiği vurgulanmıştır. 3.3.1 “Türkiye’ m” şiirinde de “Medeniyet fışkırır toprağından taşından, Selçuk, Efes, Bergama sanki müze doğuştan.” dizeleriyle tarihi eserlerden bahsetmektedir.

Tarihi Olaylar alt temasında kitaplarda Çanakkale Savaşı, Kurtuluş Savaşı, 23 Nisan ve 19 Mayıs tarihleri vurgulanmıştır. 3.7.1 “Atatürk’ün Hayatı” metninde geçen “O, her zaman ulusunun özgürlüğü için çalıştı. Çanakkale Savaşı’nda üstün başarılar gösterdi. Yurdumuza giren düşmanlara karşı Kurtuluş Savaşı’nı başlattı. Başkomutanlığını yaptığı bu savaş, zaferle sonuçlandı.” örnekte hem Atatürk’e hem de Tarihi olaylardan savaşlara yer verilmiştir. 2.2.SO “Asker Ağlamaz Arkadaş” metninde “Atatürk, 19 Mayıs bin dokuz yüz on dokuzda Samsun’a çıktıktan sonra kentte dolaşır. Halkla görüşmeler yaparken bir yerde üstü başı yırtık, postalları delinmiş bir er hemen dikkatini çeker.” örneğiyle Atatürk ve 19 Mayıs 1919 tarihine vurgu yapmıştır.

Tarihi Kişiler alt temasında 2. sınıf Türk ders kitabında Atatürk (f=2) ve Şehitler (f=2); 3. sınıf Türk ders kitabında Atatürk (f=3); 4. sınıf Türkçe ders kitabında Atatürk (f=3), Şehitler (f=1), Diğer Tarihi Kişiler (f=4) ve Bilim İnsanları (f=5) yer almaktadır. 2. sınıf ve 4. sınıf “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında şehitlerden bahsedilmiştir. Kutsal bir inanış, vatan uğruna canını vermiş kişiler olarak tanımlanabilecek şehitlere ilişkin 2.2.1 “Şehit Mehmet Kamil” metninde “... Mehmet Kâmil, annesinin üstünü aramaya kalkan askere cebinde sakladığı büyük bir taşla vurur. Ardından cebindeki bütün taşları askerlere atar. Yere düşen asker, Mehmet Kâmil’in üzerine atılır ve silahıyla onu vurur. Mehmet Kâmil’in annesine son sözü, ‘Kaç!’ olur. Mehmet Kâmil, Antep şehrinin ilk şehididir. Bu yüzden Gaziantep’teki bir ilçemizin adı ‘Şehit Kamil’dir.” örneği yer almaktadır.

Tarihi Kişiler alt temasında Atatürk’e ilişkin 3.7.1 Atatürk’ün Hayatı, 3.7.SO Atatürk, 4.2.1 Çok Kitap Okurdu metinlerinde Mustafa Kemal Atatürk’ü doğrudan konu alan ve Atatürk’ün hayatını, özellikleri anlatan örnekler olduğu gibi başka konulardan bahsederken Atatürk’e değinen metinler de söz konusudur. Bunun yanı sıra 4. sınıf Türkçe ders kitabında Yörük Ali Efe, Koca Yusuf, Şerife Bacı gibi tarihte yer alan

kişilere de değinilmiştir. 4.2.SO metninde Vecihi Hürkuş, 4.4.SO metninde de İbni Sina gibi bilim insanlarından da bahsedilmektedir.

“Şehirler” temasında Semboller alt teması yer almaktadır. Şehirler temasında Türk şehirleri, meşhur simgeleri, özellikleri, geçmişten getirdiği tarihi yapısı vurgulanabilir. 2. sınıf Türkçe ders kitabında “Yerli Malları Tutum Haftası” metninde şehirlerin meşhur meyveleri ve “Kız Kulesi” metninde Kız Kulesinin güzelliği, 3. sınıf Türkçe ders kitabında “Türkiye’ m” şiiriyle Türkiye’nin şehirleri, 4. sınıf Türkçe ders kitabında ise Manyas Kuş Cenneti Milli Parkı, Yeşilirmak, Ege Bölgesi gibi yerlere değinerek şehirler temasına ilişkin kültürel değerlerden bahsedilmiştir.

“Sanat” temasında Türkü, Sanatçı, Spor, El Sanatları, Gölge Oyunu ve Geleneksel Oyunlar alt temalarına değinilmiştir. Spor alt temasında yer alan 2. sınıf Türkçe ders kitabında 2.7.3 “Sporcu” metnindeki güreş vurgusu haricinde 2. sınıfta sanat temasına ilişkin kültürel değerler gözlenmemiştir. “Sanat” temasının Türkü alt temasında 4.2.3. “Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi” metninde Resim 2’de görüldüğü gibi türkü hikâyesine değinilerek türküye vurgu yapıldığı görülmektedir.

Yunanlı komutanlar, bu beklenmedik baskın karşısında paniğe kapıldılar. Baskından kurtulup kaçabilenlerse taşı tarağı topladıkları gibi Nazilli’yi terk etmek zorunda kaldılar. Yörük Ali Efe ile arkadaşlarının gösterdiği kahramanlık her yerde duyuldu. Dillere destan oldu. Onun hakkında türküler yakıldı. O türkülerden birinde şöyle deniyordu:

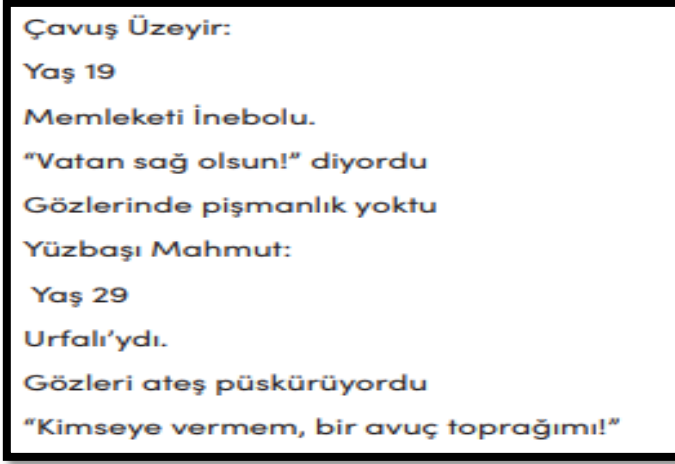
“Şu Dalama’nın çeşmesi	Efelerin seçmesi
Ne hoş olur içmesi	Hey gidinin efesi
Yörük Ali’yi sorarsan	Efelerin Efesi.”

(...) Artık bütün Anadolu ayakta ydı. Ayaklanmamış hiçbir yer kalmamıştı. Memleketin her köşesi umut ve inanç doluydu.

Şekil 2. “4.2.3. Numaralı Metin”-Türkü Örneği

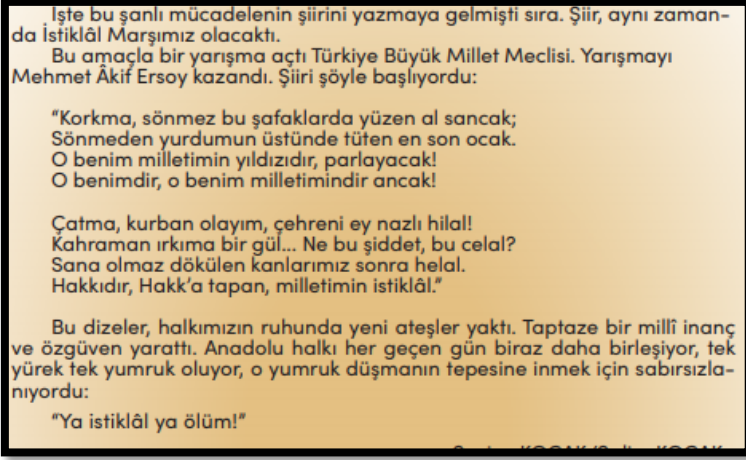
Bunun yanı sıra 4.8.2. “El Sanatlarını Yaşatalım” metninde “...Ebru ustasının yanından ayrılarak Trabzon Hasırının yani ‘Telkârinin’ yapıldığı yere gelirler...” şeklindeki açıklama ve metinde yer alan uzun anlatımla Ebru ve Telkârî el sanatlarına dikkat çekilmiştir. 3.3.2 metni “Misafir” ile 4.6.2 metni “Kanlı Kavak” örneklerinde Hacivat ve Karagöz’ün diyalogları yer alarak Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan gölge oyunu karakterleri öğrencilere tanıtılmıştır.

Bir diğer tema olan “Bağımsızlık Simgeleri”nde ise Vatan/Ülke Sevgisi, Marş, Bayrak alt temalarına yer verilmiştir. Vatan/Ülke sevgisine ilişkin 2. sınıf Türkçe ders kitabında (f=4), 3. sınıf Türkçe ders kitabında (f=2), 4. sınıf Türkçe ders kitabında (f=5) örnek söz konusudur. Kitaplarda “Milli Mücadele ve Atatürk” ve “Milli Kültürümüz” temalarında vatan sevgisi genel anlamda vurgulansa da 2.2.SO “Asker Ağlamaz Arkadaş” metninde yer alan “*Düşman, ülkemizin her köşesine girdi. Böyle bir zamanda hükûmet beni terhis etti, koyuverdi. Silahımı elimden aldı. Yurdu mu nasıl savunacağım, düşmana nasıl haddini bildireceğim?*” şeklindeki örnekte vatan sevgisinin direkt aktarıldığı görülmektedir. Resim 3’te görüldüğü gibi 4.2.2 “Atatürk Aralarındaydı” metninde de vatan için mücadele eden askerler yer almakta ve onların “*Vatan sağ olsun, kimseye vermem bir avuç toprağımı*” gibi sözleriyle vatan sevgileri gösterilmektedir.



Şekil 3. “4.2.2. Numaralı Metin” Vatan Sevgisi Örneği

Marş alt temasında İstiklal Marşı vurgusu yapılmıştır. Resim 4’te görüldüğü gibi 4.2.3 “Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi” metninde şanlı mücadele sonunda yazılan İstiklal Marşı’nın tarihi sürecinden bahsedilmiştir.



Resim 4. "4.2.3 Numaralı Metin" İstiklal Marşı Örneği

Bayrak alt teması ise 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer almıştır. Resim 5'te yer alan 3.7.2 "Gülümsemi Kırmızı" şiirinde hem 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk bayramı hem de bayrak sevgisi vurgulanmıştır.



Resim 5: "3.7.2 Numaralı Metin" Bayrak Örneği



Resim 6: "2.2.1 Numaralı Metin" Bayrak Örneği

Bağımsızlık simgelerinden biri olan bayrak, Türk kültüründe çok önemlidir. Türk bayrağının şeklinin ortaya çıkışı çok anlamlıdır ve Türk halkı bayrağına saygı duyar, bayrağını asla yere düşürmez. Resim 6'da

da görüldüğü gibi şehit Mehmet Kamil'in düşman askerine karşı Türk bayrağını nasıl savunduğu ve Türk bayrağının kutsallığı yer almaktadır.

Özen (2014, s.65)'e göre Türklerin milli benlik kazanmalarını sağlayan ve değerlerini oluşturan kavramlardan biri de din olgusudur. Bu bağlamda din olgusu da Türk toplumunun kültürel değerlerini oluşturur. "Din" temasında Namaz, Müslümanlık, Ramazan, İnanç, Zekât/Sadaka alt temaları vurgulanmıştır. 2. sınıf Türkçe ders kitabında Zekât/Sadaka alt temasına ilişkin olarak şu örnek verilebilir:



Resim 7: "2.3.1 Numaralı Metin" Zekât/Sadaka Örneği

Resim 7'de görüldüğü gibi zekâtın ve sadakanın öneminden bahsedilmektedir. Cimriliğin olumsuzlukları ve zekât, sadaka vermenin önemi vurgulanmıştır. 3.4.1 "Buğday Masalı" metninde "Ramazanda beyaz pide, yiyemedim yazık deme. Fırınlardan çok taze al, sen ikram yap misafire" dizeleriyle Ramazan ayına değinilmiştir. 4.6.SO metninde İnanç temasında "... Oğuz Kağan yurdunu, oğulları arasında paylaştırdı. Son olarak şunları söyledi: Ey oğullarım! Ben çok yaşadım. Çok savaşlar gördüm. Yay ile çok oklar attım. Atla çok yolculuk yaptım. Düşmanlarımı ağılatıp dostlarımı güldürdüm. Sanırım Gök Tanrı'ya borcumu ödedim. Sizlere de yurdumu veriyorum. Bu yurdun kıymetini bilin, aranızda birlik olun, düşmana fırsat vermeyin." örneğiyle Eski Türklerdeki Gök Tanrı inancı; 4.4.3 metninde Namaz ve Müslümanlık alt temasında "Müslümanlar için zamanın takibi

çok önemliydi. Çünkü her namazın bir saati vardı. Bunun için Cezeri bir saat tasarlamıştı.” örneğiyle bilim insanlarından Cezeri tanıtılırken Müslümanlıkta namazın önemi vurgulanmış.

Son tema olan “Gelenek-Görenek” temasında Konukseverlik, Türk Kahvesi, Yemek, Milli Birlik, Özel Günler, Anne Sevgisi alt temalarına değinilmiştir. 4.6.3 “Bir Fincan Kahve” metninde “Anadolu’nun geleneksel konukseverliği dillere destandır. Ne var ki, bu konukseverlik önce kahveden başlar. Sizi bir acı kahve içmeye çağıran dostunuza neden ‘acı kahve’ diyemezsiniz. Bu acılıkta, yıllar yılı sürececek bir tatlılık, yakın bir dostluk vardır. Bu yüzden Anadolu’da ‘Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır!’ sözü, her yerde, her zaman söylenir durur.” Türk konukseverliği, Türk kahvesinin Anadolu’daki önemi açıklanırken atasözüyle bu özellikler vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra Türklerin milli birlik duygusundan, Yerli Malı haftası kutlamalarından, anne sevgisinin kutsallığından bahsedilmiştir. Milli birlik alt teması için Resim 8 örneği verilebilir.

“Bu düzen, bu millet birdenbire nereden doğuvermişti, anlamıyordu. Çanakkale’de bir milyonluk düşman ordusu denize sürüldü, büyük zırhlılar battı. Onun ümitsizliği geçtikçe gözleri açılıyordu. Artık yaşayan bir milletin içinde olduğunu görüyordu. İşte ümidini kestiği bir grup sonunda bir millet oluyordu. Türklerin arasında da bir iş birliği fikri doğuyordu.”

Resim 8. “2.2.3 Numaralı Metin” Milli Birlik Örneği

Resim 8’de 2.2.3 “Çanakkale’den Sonra” metninde görüldüğü gibi Türklerin Çanakkale Savaşı’nda gösterdiği mücadeledeki milli birlik ve beraberlik vurgulanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul Türkçe Ders Kitapları kültürel değerler açısından incelendiğinde “Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Tarihi, Şehirler, Sanat, Bağımsızlık Simgesi, Din ve Gelenek-Görenek” temaları oluşturulmuştur. Kasa (2015)’nin 4. sınıf Türkçe derslerindeki kültürel değerlere ilişkin yaptığı araştırma-

da da dil, din, edebiyat, tarih, sanat, şehir, gelenek-görenek, bağımsızlık sembeleri boyutunda Türkçe dersinde kültürel değerlere değinildiği gözlenmiştir.

“Türk Dili ve Edebiyatı” temasında Edebi Eserler, Yazarlar, Atasözleri; “Türk Tarihi” temasında Tarihi Eserler, Tarihi Olaylar, Tarihi Kişiler; “Şehirler” temasında Sembolleri; “Sanat” temasında Türkü, Sanatçı, Spor, El Sanatları, Gölge Oyunlar, Geleneksel Oyunları; “Bağımsızlık Simgesi” temasında Vatan/Ülke Sevgisi, Marş, Bayrak; “Din” temasında Namaz, Müslümanlık, Ramazan, İnanç, Zekat/Sadaka; “Gelenek-Görenek” temasında ise Konukseverlik, Türk Kahvesi, Yemek, Milli Birlik, Özel Günler, Anne Sevgisi alt temalarına yer verilmiştir. Özenç ve Orhan-Karsak (2019) araştırmalarında ilkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabında milli-kültürel kavram olarak insan ilişkileri, aile, şehirlerimiz, tarihi şahsiyetler, mekanlar, bayrak, tarihi eserler, büyüklerimiz, Türk, İstiklal Marşı, Anadolu, yurt, vatan, dini bayramlar, gelenekler, milli bayramlar, geleneksel sporlar, Türkçe ve göç kavramlarını ortaya koymuşlardır. Doğan ve Gülüşen (2011)’in araştırmalarında 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok ulusal değerlerin incelendiğini belirterek ulusal değerleri Atatürk sevgisi, bayrak sevgisi, Türk büyüklerine saygı, kültürel miras, bayramlar, vatan, millet sevgisi gibi değerler olduğunu vurgulamışlardır. Aral (2008)’in araştırmasında ise 6. sınıf Türkçe ders kitabında en çok işlenen değerlerin vatanseverlik, sevgi, saygı ve dini duygular olduğu görülmüştür. Fırat ve Mocan (2014)’in çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları değerler boyutunda incelenmiş ve milli değer olarak bir tane anadili sevgisi kavramı tespit edilmiştir. Çalışmalarda görüldüğü gibi metinlerde değerlere yer verilse de kültürel değerler aktarımı istenilen düzeyde değildir. Bu araştırmada da her sınıf düzeyinde kültürel değerler görülse de değerlerin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, bazı değerlerin bazı sınıf düzeyinde yer almadığı, en çok 4. sınıf Türkçe ders kitabında kültürel değerlerin yer aldığı ancak yine de istenilen düzeyde olmadığı sonucu görülmektedir.

“Türk Dili ve Edebiyatı” temasında az da olsa atasözlerinin kitaplar da yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Güftâ ve Kan (2011)’in 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri incelediği araştırmasında da atasözlerine çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Girmen (2013)’e göre Türkçe

derslerinde değer aktarımında atasözleri önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda metinlerde daha çok atasözlerine yer verilerek hem dile ilişkin önemli bir yere sahip olan atasözleri öğrencilere tanıtılır hem de değer aktarımı gerçekleştirilebilir.

Araştırmada “Türk Tarihi” ve “Bağımsızlık Simgesi” temalarına ilişkin tarihi eserler, olaylar, kişiler, vatan sevgisi, marş ve bayrak alt temaları ortaya çıkmıştır. Ekinci-Çelikpazu ve Aktaş (2011)’ın araştırmalarında 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını değerler boyutunda incelemiş ulusal değerler açısından vatan sevgisi, millî kimliğini tanıma ve kültürel mirasa ve tarihe duyarlılık değerleri ilk sıraları alırken dil bilinci oluşturma, bayrak sevgisi, ulusal bayramları bilme ve ulusal marş bilinci değerlerinin iletiminin istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu çalışmadaki sonuç araştırmanın kültürel değerler istenilen düzeyde olmaması sonucuyla örtüşmektedir. Ancak genel anlamda bakılacak olursa incelenen Türkçe ders kitaplarında en çok Türk Tarihi kültürel değerine vurgu yapıldığı da görülmektedir. Vatan sevgisine ilişkin olarak her sınıf düzeyinde az da olsa vurgu yapıldığı görülmektedir. Susar Kırmızı (2014)’nın araştırmasında da ilkökul 4. sınıf Türkçe dersi kitabına bakıldığında en çok vurgulanan değerlerden birinin millet sevgisi olduğu sonucuyla araştırmadaki vatan sevgisi alt teması benzerlik göstermektedir. Temizkan, Yırtıcı ve Ergün (2020) araştırmalarında 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında değerlerin yer alma sıklığına bakıldığında en fazla tekrar edilen değerlerin vatanseverlik, millî değer, gelenek ve görenekler olduğunu belirtmişlerdir. Baki (2019) ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımını incelediği araştırmasında Millî Mücadele ve Atatürk temasında vatanseverlik ve aile birliğini en fazla yer verilen değerler olarak vurgulamıştır. Bu çalışmalar araştırmanın vatan sevgisi alt teması ve gelenek görenek temasıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kültürel değerlerin hem dağılım olarak hem sayısal olarak istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaların sonuçlarına ilişkin olarak şu öneriler verilebilir:

- Türkçe ders kitaplarındaki metinler kültürel değer aktarımı açısından gözden geçirilebilir.

- Metinlerde yer alan değerlerin dağılımlarına dikkat edilerek her sınıf seviyesinde kültürel değerlerin yeterince vurgulanması sağlanabilir.
- Yayınevlerinin tema ve metin seçimleri değişkenlik gösterse de Türk kültürüne ait kültürel değerlerin öğrencilere kazandırılması için metinler özenle seçilebilir.
- Bu çalışmada her sınıf düzeyinde farklı bir yayınevinin kitabı incelenmiştir. Yayınevlerinin kitapları bütün sınıf düzeylerinde incelenerek kültürel değer aktarımına ilişkin daha detaylı sonuçlar ortaya koyulabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Cultural Values in the Texts in Primary School
Turkish Course Textbooks**

*

Başak Kasa Ayten
İnönü University

Values are the criteria and standards that unite individuals in the society at a common point, shape the behavior of individuals, direct individuals towards the good and the right, and are formed as a result of common experiences. A value according to Demirhan İşcan (2019, p.31); It should be chosen freely and the benefits of its consequences, transformed into behavior, take its place in life and obtain the approval of the society it will affect. Values accepted and internalized by the society serve to hold the society together and ensure the continuity of the society. Similar values will be accepted by societies and sometimes values may vary from society to society. The peculiar characteristics of a society are revealed only when it comes together with other societies, and non-common and incompatible features show themselves (Aksan, 2008, p.17). This situation is a cultural conflict and it emerges with the conflict of values (Erkılıç, 2019, p.31).

Language, history, ethics, customs and traditions, feelings and thoughts, family, kinship, religion, government, dressing, settlement, art, science, education, morality, technology, are cultural elements that constitute economic culture (Uygur, 2007, p. 56; Güvenç, 2002; Torun, 2006, p. 24). These cultural elements both protect the past and shape the future of the society and form its identity. From the language of the society to its religion, from historical artifacts to historical events, from food to clothing, all living cultural elements constitute the society's own cultural values (Kasa Ayten, 2019, p.308). Language, history, literature, Turkish music, Turkish plastic arts, Turkish cities are also cultural values of Turkish society (Kaplan, 1987). The transfer of cultural values to individuals in a planned and programmed manner takes place through the education system. The Turkish course, which is a pioneer in the acquisition of language skills in the education system, has an important place in

gaining cultural values. The texts in Turkish textbooks are important for the transfer of cultural values. In this context, the aim of the study is to reveal the status of the texts in the primary school Turkish textbooks in terms of cultural values.

In the study, qualitative research approach was adopted and document analysis method was used. Although it is generally complementary to other research methods, document analysis, which can also be used as a stand-alone method (Kıral, 2020, p.176), contains information about the facts and facts planned to be investigated. It covers the examination of materials (Şimşek and Yıldırım, 2008, p189). In this context, cultural values in Turkish textbooks were examined in the research. In the selection of Turkish textbooks, they were selected randomly from Turkish textbooks approved by the Ministry of Education, which continue to be valid in the 2020-2021 academic year. A total of 3 books were examined from primary school 2nd, 3rd and 4th grade Turkish textbooks, each of them from a different publishing house. Since there are no listening texts in the books, 3 readings and 1 free reading texts were examined from each theme in the books, and a total of 96 texts were examined. A classification was made by examining only the titles of the listening texts. Themes and sub-themes were created from the data analyzed with content analysis. The themes were supported by giving examples from the books in the findings.

When primary school Turkish textbooks are examined in terms of cultural values, the themes of "Turkish Language and Literature, Turkish History, Cities, Art, Symbol of Independence, Religion and Tradition-Customs" have been created. In her research on the cultural values in 4th grade Turkish lessons, Kasa (2015) also observed that cultural values were mentioned in the Turkish lesson in terms of language, religion, literature, history, art, city, tradition-custom, symbols of independence. In Özenç and Orhan-Karsak's (2019) research, in the second grade Turkish textbook of primary school they introduced, human relations as a national-cultural concept, family, cities, historical figures, places, flags, historical artifacts, our elders, Turkish National Anthem, Anatolia, home, homeland, concepts of religious festivals, traditions, national festivals, traditional sports, Turkish and immigration. Doğan and Gülüşen (2011) emphasized that national values are mostly examined in 6th, 7th and 8th

grade Turkish textbooks, and that national values are values such as love of Atatürk, love of flag, respect for Turkish elders, cultural heritage, festivals, homeland and nation love. In Aral's (2008) research, it was seen that the most processed values in the 6th Grade Turkish Textbook are patriotism, love, respect and religious feelings. In the study of Fırat and Mocan (2014), 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks were examined in terms of values and concept for the love of mother tongue was determined as a national value. As seen in the studies, although values are included in the texts, the transfer of cultural values is not at the desired level. In this study, although cultural values are seen at every grade level, it is seen that the values differ according to the class level, some values are not included at some grade level, and the cultural values are mostly included in the 4th grade Turkish course book but still not at the desired level.

It has been concluded that proverbs on the theme of Turkish Language and Literature are given in books, even if a little. In the research of Güftâ and Kan (2011) examining the texts in the 7th grade Turkish textbook, it was concluded that proverbs were rarely included. According to Girmen (2013), proverbs have an important place in value transfer in Turkish lessons. In this context, by including more proverbs in the texts, the proverbs, which have an important place in the language, are introduced to the students and value can be transferred.

In the research related to the themes of History and Symbol of Independence, historical artifacts, events, people, patriotism, anthem and flag subthemes have emerged. Ekinci-Çelikpazu and Aktaş (2011) examined the 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks in terms of values, while the values of "patriotism", "recognition of national identity" and "sensitivity to cultural heritage and history" ranked first in terms of national values. It has been observed that the transmission of the values "creating awareness of language", "love of the flag", "knowing national festivals" and "national anthem awareness" are not at the desired level. The result of this study coincides with the result that the cultural value of the research is not at the desired level. However, in general terms, it is seen that the Turkish textbooks examined mostly emphasize the cultural value of History. It is seen that there is a little emphasis on love of homeland at every grade level. In the research of Susar-Kırmızı (2014), when the fourth

grade Turkish course book of the primary school is examined, it is similar to the sub-theme of patriotism in the study, with the result that one of the most emphasized values is the love of the nation. Temizkan, Yurtıcı and Ergün (2020) stated that the most frequently repeated values in the 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks were patriotism, national values, traditions and customs. Baki (2019) highlighted patriotism and family unity as the most frequently mentioned values in the theme of the National Struggle and Atatürk in research, in which the value transfer of secondary school Turkish textbooks examined. These studies show similarities with the sub-theme of love for homeland and the theme of tradition.

Kaynakça/ References

- Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2008). *Türkçeye yansıyan Türk kültürü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.
- Demirhan-İşcan, C. (2019). Değerler eğitiminde temel kavramlar. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Der.). *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s.31-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Ekinci-Çelikpazu, 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.
- Erkılıç, T. A. (2019). Değişim ve değerler eğitiminin gerekçeleri. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Der.). *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s.1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.

- Güftâ, H. ve Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültürel öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün ABC'si*. (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaplan, M. (1987). *Türk milletinin kültürel değerleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Kasa, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kasa Ayten, B. (2019). Türk kültür ve eğitim tarihinde değer eğitimi. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Der.). *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s.307-322). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kurt, N. F. (2004). *Dil-kültür ilişkisi ve Cumhuriyet yenileşmeciliği bağlamında dil-kültür ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Edition). California: SAGE Publications.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özen, Y. (2014). Türk milli kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(14), 59-87.
- Özenç, E. G. ve Orhan-Karsak, H. G. (2019). İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 349-379. DOI: 10.34234/ded.547761.
- Özkul, O. (2013). *Kültür ve küreselleşme*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Temizkan, M., Yırtıcı, E. ve Ergün, A. (2020). Türkçe ders kitaplarında sosyal değerlerin görünümü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 769-794.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve kişilik (Psikolojik antropoloji)*. Ankara: Bilim Yayınları.

Torun, E. (2006). *II. Dünya savaşı sonrası Türkiye’de kültürel değişimler: İç ve dış etkenler, 1945-1960*. Antalya: Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları.

Uygur, N. (2007). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kasa Ayten, B. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kültürel değerler. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2168-2190. DOI: 10.26466/opus.902826.

Kuşakların Helal Gıda Satın Alma Niyetlerinin Planlı Davranış Teorisi Bağlamında İncelenmesi: Samsun-Köln Örneği¹

DOI: 10.26466/opus.862678

*

Mustafa Kemal Yılmaz* – İsmail Can Albayrak**

* Doç. Dr., Samsun Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Samsun/Türkiye

E-Posta: mustafa.yilmaz@samsun.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6906-5414](https://orcid.org/0000-0002-6906-5414)

** Uzm., Samsun Üniversitesi, LEE, Samsun/Türkiye

E-Posta: icanalbayrak@outlook.com

ORCID: [0000-0001-6872-5508](https://orcid.org/0000-0001-6872-5508)

Öz

Günümüzde Dünya üzerinde farklı din, dil, ırka sahip milyarlarca insan yaşamaktadır. Aynı zaman diliminde dünyaya gelmiş, benzer durumları tecrübe etmiş, dönemin büyük olaylarına şahit olmuş insan toplulukları kuşak kaoramını oluşturmuştur. Kuşak olarak ayrılan insanlar, bir gruba dahil olmalarına rağmen tamamen aynı davranışları sergilediği söylenemez. Bu kuşak grupları farklı dine, cinsiyete, milliyete sahiptirler ve bu konularda birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bilhassa din bakımından oluşan bu farklılıklar insanların tüketim davranışlarını da farklılaştırmaktadır. Müslümanlar her ne kadar farklı kuşaklara mensup olsalar da tüketim açısından Allah'ın emir ve yasalarına uymak durumundadırlar. Müslümanların farklı inanıştaki ülkelere göç ederek Dünya geneline yayılması ve sayılarının gittikçe artması onları helal konusunda daha hassas hale getirmiştir. Özellikle gıda konusunda tüketiciler ürünlerin helalliğini sorgulamaya başlamışlardır. Bunun sonucunda helal ürün pazarları gelişim göstermiştir. Bu çalışmada, Samsun ve Köln'de yaşayan farklı kuşaklara mensup Türk tüketicilerin helal satın alma niyetlerine etkisi olan faktörler incelenmiştir. Bununla birlikte iki ülke arasında kuşak bazında farklılıklar incelenmiştir. R programı kullanılarak uygulanan Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile model testi, güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Çalışma sonunda Samsun ve Köln'de yaşayan tüketicilerin dindarlıklarının, algılanan davranışsal kontrollerinin, helal gıdaya yönelik tutumlarının, helal farkındalıklarının ve öznel normlarının helal gıda satın alma niyeti üzerinde pozitif ve yüksek derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Helal Gıda, Kuşaklar (X, Y, Z), Helal Gıda Satın Alma Niyeti, Dindalık

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa Kemal Yılmaz danışmanlığında İsmail Can Albayrak tarafından 29.12.2020 tarihinde tamamlanan 10372362 nolu yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

An Investigation of the Intentions of Generations X, Y and Z to Buy Halal Certified Foods: The Sample of Samsun-Köln

*

Abstract

In today's world, there are billions of people who have different religions, languages, and nationalities all around the globe. People who were born during the same time periods, who experienced similar situations at the times they lived and who witnessed the great events of the time, have formed the notion of generation. However, these people, who are separated from each other with respect to the factor of generation, cannot be thought to exhibit exactly the same behaviours though they belong to a specific group. These groups of generations have different religions, genders, and nationalities, and they differ from each other in these respects. These differences, especially about the notion of religion, differentiate the behaviours of consumption of people. Muslims, though they may vary in terms of diverse generations, are supposed to obey the orders and restrictions of God considering the fact of consumption. Muslims' migrating to other countries of different religious beliefs, spreading all over the world, and the increase in their population have made them more sensitive about the issue of halal. Consumers have started to question products whether they are halal or not, particularly regarding food and nourishment. As a result, markets of halal products have considerably developed.

Keywords: *Halal Food, Generations (X, Y And Z), The Intention of Buying Halal Food, Devoutness.*

Giriş

Dünya nüfusunun yaklaşık 1,9 milyarlık kısmını Müslümanlar oluşturmaktadır. Müslümanların sürekli artan nüfusu, Dünya geneline yayılmaları gibi durumlar, ticaretin de ülke sınırlarını aşip küresel düzeyde seyretmesi gibi gelişmelerle birleşince Müslümanlar tarafından helal-haram kavramı gündeme gelmiş ve kendi ihtiyaçlarını kendi din ve inanışlarına göre temin etme isteği yeni pazarlar oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Helal kavramı, Arapça kökenli olup izin verilen, İslami yasalara uygun olan, haram karşıtı anlamına gelen bir kavramdır (Türk Dil Kurumu, 2020). Helal gıda; İslami kurallara uygun olarak izin verilen gıda anlamına gelmektedir. Herhangi bir gıdanın helal özelliği taşıması için öncelikle İslami kurallara göre yasak unsurlar içermemesi, bu unsurlardan arındırılmış mekânlarda ve cihazlarda hazırlanmış, işlenmiş ve depolanmış olması, açıklanan bu unsurların dışında üretimi yapılan herhangi bir gıda ürünü ile üretimin farklı aşamalarında direkt bir şekilde temas etmemiş olması gerekmektedir (Kızgın ve Özkan, 2014, s.20). Helal gıda konusu Müslüman tüketiciler arasında en hayati konulardan birisidir. Bu nedenle helal kavramı İslam ülkelerinde çoğu gıda endüstrisi tarafından benimsenmiştir. Ancak günümüzde helal kavramı sadece İslam ülkelerindeki tüketiciler için değil, Müslümanların azınlıkta olduğu ülkelerde de önem kazanmaktadır (Pradana vd., 2020'a, s.1). Müslüman olmayan kesimin helal ürünleri tercih etmesinin ana nedenleri arasında ürünün temiz, hijyenik ve sağlıklı olması gelmektedir (Ahmadova ve Aliyev, 2020, s.56).

Müslümanlar, tükettikleri gıdaların helal veya haram olma durumunu Genel Kur'an rehberliğinde değerlendirirler. Ancak günümüz şartlarında ürün segmentinin aşırılaşması ile birlikte tüketilen gıdaların içeriği konusunda yaşanan kaygılar neticesinde Müslümanlar helal gıda konusunda çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Müslümanların helal gıda tüketimine dair kaygılarını gidermek amacıyla helal sertifikasyonu oluşturulmuştur (Tatlı vd., 2017, s.39). Helal sertifikası; tanınmış ve yetkin bir kurumun üretici işletmelerin yapmış oldukları faaliyetleri denetleyip ürünlerin İslami açıdan tüketime uygun

olduğunu taahhüt edip işletmelere vermiş oldukları onay belgesidir (Akbulut vd, 2019, s.111).

Pew Araştırma Enstitüsü tahminlerine göre, 21 Ocak 2017 itibarıyla, dünyada yaklaşık 1,8 milyar Müslüman yaşamaktadır. Bu rakam bugün dünya nüfusunun yaklaşık dörtte birini oluşturmaktadır. Pew Araştırma Enstitüsü, 2070 yılına kadar Müslümanların dünyanın en büyük dini grubu haline gelmesinin beklendiğini tahmin etmektedir (Huda, 2017). Müslüman nüfusunun giderek artması ile birlikte küresel helal gıda pazarının 2019'a kadar 3,7 trilyon ABD Doları'na ve 2030'a kadar 10 trilyon ABD Doları'na yükselmesi beklenmektedir. Bu eğilimi takiben, dünyanın dev perakende işletmeleri Albert Heijn ve Carrefour, ürün çeşitlerine helal eti eklemişlerdir. Benzer şekilde, McDonalds ve KFC gibi dünyanın önde gelen fast-food markaları, gıda kategorilerinde helal gıda çeşitlerini tanıtmışlardır. Tüm bu gelişmeler, işletmelerin mevcut ürün portföylerini artan Müslüman nüfusun taleplerine göre helal gıdaya geçiş yaptıklarını göstermektedir. İşletmeler için helal gıda pazarı göz ardı edilemeyecek kadar hızlı bir büyüme içerisindedir ve bu büyüme birçok işletme için pazar fırsatı oluşturmaktadır (Sherwani vd., 2018, s.864).

Dünya, yaşamın başlamasından günümüze kadar pek çok değişim geçirmiştir. Çağlar açılmış çağlar kapanmış ve sürekli bir gelişim içerisinde olmuştur. Gelişen dünya ile birlikte insan davranışları da belirli şekiller almaya başlamıştır. Aynı dönemde yaşayan insanlar birbirleri ile aynı davranışları sergilemeye başlamışlar ve kuşak kavramı şekillenmeye başlamıştır. Kuşak kavramı; Doğdukları yıl itibarıyla ekonomik, sosyal ve politik gibi benzer olayları yaşayan, eşsiz değer yargıları ve inanç sistemlerini bünyelerinde geliştiren, kişilik özellikleri birbirleri ile benzer olan bireylerin oluşturduğu bir topluluktur (Aka, 2018, s.120). Kuşaklar her ne kadar insanlığın başlamasından beri var olsa da daha çok son yüzyıl içerisinde araştırılıp sınıflandırılmaya başlanmıştır. Genellikle sosyolojik açıdan incelenen kuşaklar zamanla birçok dalda incelenmiştir. Kuşaklar pazarlama alanında firmaların hedef kitlelerini belirlemesine olanak sağlamıştır ve bu sayede pazarlama çalışmalarını bu ölçüde şekillendirmişlerdir. Genel olarak kuşaklar beş bölümden oluşmaktadır. Ancak biz bu çalışmada sadece X, Y ve Z kuşaklarını inceleyeceğiz. Günümüz toplumlarında genellikle bu

üç kuşak daha çok bir arada yaşadığı ve etkileşim içinde olduğundan dolayı alınmıştır.

X Kuşağı, 1965-1979 yılları arasında doğmuş ve demografik açıdan benzerlik gösteren insanların oluşturduğu kuşaktır. X kuşağı, topluma karşıt yapıya sahip, sert politik çıkışları olan, kendine has giyim stili ortaya koyan ve sert müzik anlayışı ve punk yaşam tarzına sahip bir nesildir. Bu neslin bireyleri aşırı sosyalleşme ve para, saygın bir statü ile kendi varoluşlarını açıklamaya çalışmaktadırlar (Akdemir ve Konakay, 2013, s.15). Tüketici profili olarak bakıldığında X kuşağı daha çok ebeveyn grubundadır ve harcamalarının bir bölümünü ailesine ayırmaktadır. Bu nesil bilinçli bir tüketicidir ve fiyatlandırma konusunda oldukça hassastırlar (William ve Page, 2011, s.7).

Y Kuşağı, 1980-1999 yılları arasında dünyaya gelen insanlardan oluşan kuşaktır. Y kuşağı genel olarak, bencil, bağımsız, işbirlikçi, çeşitlilik içeren ve kendine güvenen bir kuşaktır. Bu kuşak teknolojinin geliştiği yıllarda ortaya çıkarak onunla birlikte büyümüştür ve bu yüzden kendi ebeveynlerinden farklılık gösterirler. Tüketim potansiyelleri oldukça yüksek bir gruptur. Ürünleri deneyimledikten sonra satın alma kararlarını verirler (William ve Page, 2011, s.8). Beklentileri üst seviyededir, risk almayı göze alırlar ve verimlilik açısından etkin olduklarını düşünürler (Sarı ve Harta, 2018, s.969).

Z Kuşağı, 2000 yılından sonra doğan bireylerin oluşturduğu kuşaktır. Bu kuşağın Y kuşağı ile çok fazla ortak noktaları vardır. Kristal Kuşak, internet kuşağı veya google kuşağı gibi isimlerle de adlandırılmaktadır. Z kuşağı, teknolojinin içine doğmuş bir kuşaktır. Bu durum Z kuşağının en belirgin özelliğidir. Ayrıca teknolojinin ve teknolojik cihazların kullanımı konusunda aşırı derecede iyilerdir (Dölekoğlu vd., 2018, s.57).

Günümüzde Müslüman kesim ebeveynlerinden ve daha önceki nesillerinden daha eğitilmiş ve daha varlıklıdır. Genç Müslümanlar buna bağlı olarak kozmopolit tüketim kültürüne katılmaya isteklidirler. Küresel Müslüman nüfusunun %43'ünü ve Dünya nüfusunun %11'ini temsil eden genç Müslümanlar günümüz teknolojik ürünlerinin yoğun kullanıcılarıdır. Aynı zamanda genç Müslüman tüketiciler, tercih ettiği markaları statü sağlama aracı olarak görmektedirler. (Izberk-Bilgin ve Nakata, 2016, s.286).

Literatür

Müslümanların nüfus yoğunluğunun artması ve bilinçlenmeleri ile birlikte helal alanında yapılan çalışmalar artış göstermiştir. Kuşakların helal sertifikalı ürünleri satın alma niyetlerinin incelenmesi üzerine yapılmış bazı araştırmalar aşağıdaki gibidir:

Ibrahim ve Ismail (2015)'in yapmış olduğu çalışmada Malezya'da yaşayan Y kuşağı tüketicilerinin dini inanç yoğunluklarının helal etiketi taşıyan kozmetik ve temizlik malzemeleri gibi gıda dışı ürünleri satın alma niyetleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda 300 kişiye anket uygulanmıştır. Yapılan betimsel ve istatistiksel analizler sonucunda dindarlık ile helal satın alma niyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Khalek ve Ismail (2015) tarafından yapılan çalışmada Planlı Davranış Teorisi modelinden faydalanılarak Malezya'da yaşayan Y kuşağının helal gıda tüketiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda helal gıdaya yönelik tutumun helal gıda tüketme niyetini etkileyen en önemli faktör olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte aile, iş ve arkadaş çevresinin helal gıda tüketme niyetleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum öznel normların da helal gıda tüketme niyetlerini etkilediğini göstermektedir. Üçüncü bir faktör olan algılanan davranış kontrolü ürünün bulunabilirliği ve fiyatı açısından helal gıda tüketme niyetini etkilemektedir.

Yüksekbilgili (2016) tüketicilerin karar verme tarzlarını incelediği çalışmasında X ve Y kuşakları arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Çalışma sonucunda fiyat odaklılık açısından X kuşağının daha duyarlı olduğu, Y kuşağının ise moda odaklılığına daha çok önem verdiği görülmüştür.

Asif vd. (2018) Türkiye, İran ve Pakistan'daki tüketiciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada organik gıda satın alma niyetlerini etkileyen faktörleri Planlı Davranış Teorisi aracılığıyla incelemiştir. Çalışmada tutum ve öznel normların her üç ülkede de organik gıda satın alma niyetlerini etkilediği görülmüştür. Algılanan davranışsal kontrolün ise Türkiye'de etkili iken İran ve Pakistan'da etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aşık'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada X ve Z kuşağı tüketicilerinin gıda seçiminde etkilendiği faktörler ve hangi kuşağın hangi faktörlere daha fazla önem verdikleri araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre gıdaların lezzeti, ekonomikliği ve sağlıklı olması her iki kuşak içinde önemli faktörler olarak değerlendirilmiştir. Ancak sağlık açısından, X kuşağının Z kuşağına göre daha duyarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Farhat vd. (2019) Pakistan'da yaşayan Y kuşağının faizsiz sigortacılık seçme niyetlerini incelemişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda tutum, öznel norm ve helal sertifikasyonun davranışsal niyet ile pozitif anlamlı ilişkiye sahip olduğu ve öznel normun davranışsal niyeti etkileyen en etkili faktör olduğu saptanmıştır.

Marmaya vd. (2019)'nin yapmış olduğu araştırma Malezya'da bulunan Y kuşağı tüketicilerinin helal gıda satın alma niyetlerini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırmadır. Elde edilen bulgular ışığında öznel norm ile algılanan davranış kontrolünün helal gıda satın alma niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmada tüketicilerin tutumlarının helal gıda satın alımlarında önemli bir rol oynamadığı saptanmıştır.

Setiawati vd. (2019)'nin çalışmasında dindarlığın, helal farkındalığın ve helal gıdaya olan tutumlara ve helal gıda satın alma niyeti üzerindeki etkileri ile tutumun satın alma niyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda dindarlığın helal gıdaya olan tutum üzerinde etkisi olmadığı ancak helal gıda satın alma niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Helal farkındalık helal gıdaya olan tutum üzerinde pozitif, helal gıda satın alma niyetinde ise önemli derecede pozitif bir etkiye sahiptir.

Ali vd. (2020) Alman ve Çinli Müslümanlar üzerinde yapmış oldukları çalışmada tüketicilerin helal et tüketimine karşı olumlu bir kişisel tutumlarının, başkalarına uyma motivasyonlarının, algılanan davranışsal kontrollerinin ve helal etin bulunabilirliğinin helal et satın alma niyetini etkilediğini tespit etmişlerdir. Çalışmada Çinli Müslüman tüketiciler helal et tüketiminde sosyal çevrelerinden daha çok etkilenmektedir. Alman tüketiciler ise algılanan davranışsal kontrol bakımından Çinli tüketicilerden daha duyarlılardır.

Sudarsono ve Nugrohowati (2020) çalışmalarında dindarlığın, helal ürünlere yönelik bilginin ve helal ürünlere karşı tutumun helal gıda,

kozmetik ve eczacılık ürünlerini satın almaya yönelik niyetleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada dindarlık ve tutum faktöründe tüketicilerin helal gıdaya yönelik satın alma niyetleri kozmetik ve eczacılık ürünlerine göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı; Samsun ve Almanya'nın Köln şehrinde yaşayan X, Y ve Z kuşağındaki tüketicilerin helal gıda ürünleri konusunda sergilemiş oldukları satın alma niyetlerini ölçmektir. Farklı kuşaktaki tüketicilerin algılanan davranış kontrolleri, öznel normları, helal gıda ürünlerine karşı tutumları, helal farkındalıkları ve dini inanış biçimlerinin helal gıda ürünlerini satın alma niyeti üzerindeki etkisi incelenmek amaçlanmıştır.

Pew Araştırma Merkezi rakamlarına göre, 2010 yılında Almanya'da 4,8 milyon Müslüman (ülke nüfusunun%5,8'i) yaşamaktadır. Bu rakamlar, Almanya'nın Avrupa Birliği üyesi ülkeler arasında en büyük Müslüman nüfusa sahip olduğunu doğrulamaktadır. Almanya'daki Müslümanlar arasında en fazla nüfusa sahip olan topluluk Türklerdir (Sherwani vd., 2018, s.960). Bu çalışmada; Almanya'da yaşayan Müslümanlar arasında en fazla nüfusa sahip olan topluluğun Türklerin olması nedeniyle söz konusu ülkede yaşayan Türkler araştırma örnekleme olarak seçilmiştir.

Yöntem

Araştırmada, Samsun ve Almanya'nın Köln şehrinde yaşayan Türk tüketicilerin X, Y ve Z kuşaklarının helal sertifikalı gıda ürünlerini satın alma niyetlerini incelemek amacıyla anketler yüz yüze ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Örneklem genişliğinin belirlenmesi için power analizi uygulanmıştır. Samsun için minimum örneklem değeri 301, Köln için ise 286 olarak tespit edilmiştir. Çalışmamızda testin gücünü artırmak amacıyla Samsun için 411, Köln için 406 kişiye yüz yüze anket yöntemi gerçekleştirilmiştir (Keskin, 2012, s.116). Araştırmada kullanılacak anket formu için 29.05.2020 tarihinde Samsun Üniversitesi Etik Kurulu onayı alınmıştır. Araştırmada helal ürün grubu olarak sadece gıda ürünleri baz alınmıştır. Katılımcıların X, Y ve Z kuşakları içerisinde yer alması gerektiğinden 55 yaş ve üzerindeki

çalışmaya dahil edilmemiştir. Anket 5'li Likert tipi ölçekle (1-kesinlikle katılmıyorum ile 5- kesinlikle katılıyorum) hazırlanarak değişkenler toplam 37 ifadeden oluşmaktadır. Ayrıca ankette tüketicilerin demografik verilerine dair ifadeler yer almaktadır. Çalışmada hipotezler oluşturulurken teorik altyapıları incelenmiş ve hipotezlerin geçmiş çalışmalarda hangi sonuçlara varıldığı ortaya konulmuştur.

Dindarlık: Dindarlık, bireyin benimsediği dini kabullenmesi ve kabullendiği bu dinin kurallarına uyarak yaşaması anlamına gelmektedir. Dindarlık anlayışı, farklı dine mensup kişiler arasında değiştiği gibi aynı dine mensup kişiler arasında da farklılık görülmektedir (Yener, 2011, s.91).

Zakaria vd. (2017)'nin çalışması dindarlığın helal satın alma niyeti üzerindeki en etkili faktör olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte Alam ve Sayuti (2011) çalışmasında dindarlığın satın alma niyetini düşük bir oranda etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sherwani vd. (2018b) Almanya'daki Türk Müslümanların helal et tüketimi üzerine yapmış olduğu çalışmasında dindarlık düzeyleri yüksek olan tüketicilerin helal et satın alma niyetlerinin yüksek olduklarını belirtmiştir. Sevim vd. (2016) çalışmasında Almanya'daki Türk göçmenlerin tüketim kararlarında dinin ve kültürün etkisi olduğunu tespit etmiştir. Literatürde yapılan bu çalışmalar dindarlığın helal sertifikalı ürünlerin satın alma niyetini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

H₁: Dindarlık, helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{1a}: Dindarlık, Samsun'da yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{1b}: Dindarlık, Köln'de yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

Algılanan Davranış Kontrolü: Bireylerin belirli bir davranışı gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin algılarını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle belirli bir durumda kişilerin gerçek performansının ne kadar kolay veya ne kadar zor olduğu anlamına gelmektedir (Khan ve Azam, 2016, s.23). Omar vd. (2012) yaptıkları çalışmada, bir bireyin helal gıda satın alma konusunda algılanan davranışsal kontrolleri ne kadar

yüksekse, o bireyin helal gıda satın alma niyetlerinin o kadar yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

H₂: Algılanan davranış kontrolü, helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{2a}: Algılanan davranış kontrolü, Samsun'da yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{2b}: Algılanan davranış kontrolü, Köln'de yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

Davranışa Yönelik Tutum: Tutumlar, bireylerin bir kişiye, nesneye, fenomene veya bir ürüne karşı olumlu veya olumsuz tepkilerini ifade etmektedir. Tutumlar, tüketicilerin belirli bir ürün kategorisine nasıl yaklaştığını veya üründen kaçınıp kaçınmadığını yansıtabildiğinden, helal gıda bağlamında ürüne yönelik olumlu tutum helal gıda tüketimini etkilemesi beklenmektedir (Akın ve Okumuş, 2020, s.3). Tuhin vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada davranışa yönelik tutumun satın alma niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir. Pradana vd. (2020b) çalışmasında helal gıdaya yönelik tutumun helal satın alma niyeti üzerinde pozitif ve yüksek bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

H₃: Helal ürünlere yönelik tutum, helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{3a}: Helal ürünlere yönelik tutum, Samsun'da yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{3b}: Helal ürünlere yönelik tutum, Köln'de yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

Öznel Norm: Planlı davranış teorisinin bir başka değişkeni de öznel normdur. Fishbein ve Ajzen'e (1977) göre, bireyin, potansiyel referans grubun veya bireylerin verilen davranışı gerçekleştirmeyi onaylama veya onaylamama olasılığına ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır. Abu-Hussin vd. (2017) Singapur'da yaşayan Müslüman azınlığın helal gıda satın alma niyetlerini incelediği çalışmada öznel normların helal gıda satın alma niyetlerini pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir.

H₄: Öznel norm, helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{4a}: Öznel norm, Samsun'da yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{4b}: Öznel norm, Köln'de yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

Helal Farkındalık: Farkındalık, olayları ve nesnelere hissetme, algılama ve bunlarla ilgili bilgiye sahip olma yeteneğidir (Aziz ve Chok, 2013, s.7). Helal farkındalığı, bir Müslümanın dini kuralları gereği helal ve haram konusunda sahip olduğu bilgi düzeyidir. Aziz ve Chok (2013) çalışmasında helal farkındalığın satın alma niyeti üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Zakaria vd. (2017) yapmış olduğu çalışmada bu etkiyi destekler niteliktedir. Bu durumdan hareketle çalışmamızda helal farkındalığın helal satın alma niyeti üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu beklenmektedir.

H₅: Helal farkındalık, helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

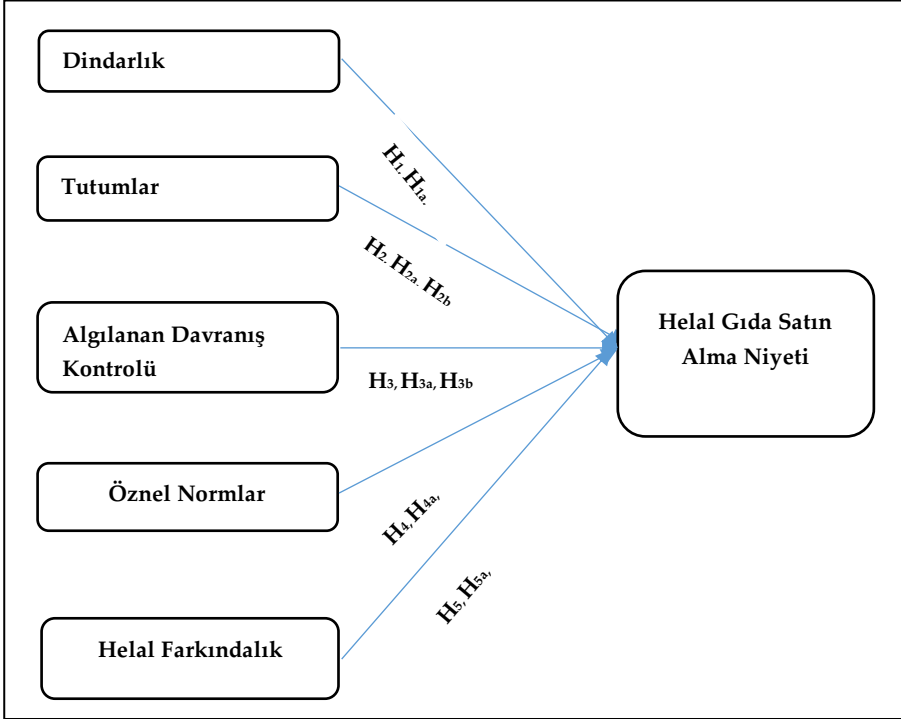
H_{5a}: Helal farkındalık, Samsun'da yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

H_{5b}: Helal farkındalık, Köln'de yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda ürünleri satın alma niyetini pozitif yönde etkiler.

Helal Gıda Satın Alma Niyeti: Herhangi bir ürüne yönelik satın alma niyeti, o ürünün satın alınmasına yönelik planlama yapılması anlamına gelmektedir. Satın alma niyeti, tüketicinin bir ürünü satın almak için hazır olup olmadığını ve satın alma olasılığını göstermektedir (Başaran Alagöz ve Demirel, 2017, s.460). Yapılan literatür taramalarında helal gıdalara yönelik satın alma niyetlerini etkileyen birçok faktörün olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada Planlı Davranış Teorisi baz alınarak yukarıda belirtmiş olduğumuz faktörlerin helal gıdalara yönelik satın alma niyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Tüketicilerin dindarlık, algılanan davranış kontrolü, satın alma niyeti, helal gıdaya yönelik tutum ve öznel normlar değişkeni Khan ve Azam (2016)'ın yapmış oldukları çalışmada kullanmış oldukları ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve araştırmaya uyarlanmasıyla, helal farkındalık değişkeninin ise Awan vd. (2015)'nin yapmış olduğu çalışmada kullandıkları değişkenin Türkçeye çevrilmesi ve araştırmaya

uyarlanmasıyla hazırlanmıştır. Araştırma modelini Ajzen (1991) tarafından oluşturulan Planlı Davranış Teorisi'nin Khan ve Azam (2016)'ın çalışmasından dindarlık faktörü ve Awan vd. (2015)'ın çalışmasından helal farkındalık faktörü eklenerek geliştirilmiş olan kavramsal model oluşturmaktadır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin analizi IBM SPSS 25 ve R v3.6.2 paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan analizlerin ilk safhasında, demografik bulgulara yer verilmiştir. İkinci aşamada ise, araştırma modelinde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkileme düzeylerinin değerlendirilmesi Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

IBM SPSS AMOS ve Smart PLS gibi yazılımlar yüksek kullanım maliyetleri lisans gerektirmektedir. Bunlarla birlikte R programı internet ortamında kolay ulaşılabilen bir programdır. Bu program araştırmacıların istatistikî işlemlerini kolay bir şekilde yapabilecekleri ve internet üzerinden her an ulaşabilecekleri ve bununla birlikte Dünya üzerindeki istatistikçilerin sürekli güncellediği bir programdır (Er ve Sönmez, 2005, s.72).

Uygulanan analizlerin ilk safhasında, kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği bir iç tutarlılık katsayı tekniği olan Cronbach's Alpha tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise, araştırma modelinde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkileme düzeylerinin değerlendirilmesi Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizi kullanılarak değerlendirilmiştir (Fox vd., 2020).

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan Samsun ve Köln'de yaşayan tüketicilerin demografik verilerine dair bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Araştırmaya katılan Samsun'da yaşayan tüketicilerin demografik verilerinin özet istatistikleri incelendiğinde %30,2'sinin (124 kişi) Z (1-19 yaş) kuşağı, %40,1'inin (165 kişi) Y (20-39 yaş) kuşağı, %29,7'sinin (122 kişi) X (40-54 yaş) kuşağı olduğu, %28,5'inin (117 kişi) 999 TL ve altı gelir düzeyine, %22,9'unun (94 kişi) 2000-2999 TL arası gelir düzeyine sahip olduğu, %47,4'ünün (195 kişi) lise eğitim seviyesine, %21,2'sinin (87 kişi) lisans eğitim seviyesine sahip olduğu, %35,3'ünün (145 kişi) öğrenci, %29,7'sinin (122 kişi) işçi olduğu saptanmıştır (Tablo 1).

Araştırmaya katılan Köln'de yaşayan Türk tüketicilerin demografik verilerinin özet istatistikleri incelendiğinde,, %48'inin (195 kişi) Y (20-39 yaş) kuşağı ve %35,5'inin (144 kişi) X (40-54 yaş) kuşağı, %16,5'inin (67 kişi) Z (1-19 yaş) kuşağı olduğu, %31,8'inin (129 kişi) 899 euro ve altı gelir düzeyine, %24,6'sının (100 kişi) 1800-2699 euro arası gelir düzeyine sahip olduğu, , %45,6'sının (185 kişi) Almanya lise eğitim seviyesine, %24,4'ünün (99 kişi) lisans eğitim seviyesine sahip olduğu, %38,9'unun (158 kişi) işçi, %28,7'sinin (117 kişi) öğrenci olduğu, %46,1'inin (187 kişi)

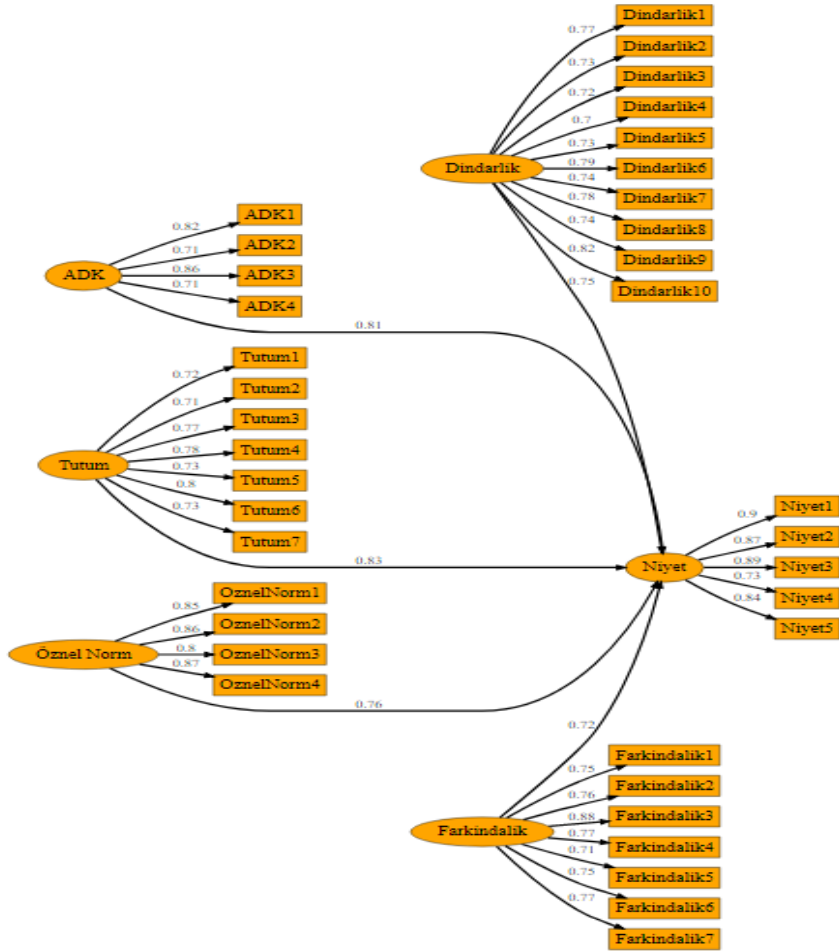
T.C. vatandaşı olduğu, %55,9'unun (227 kişi) doğum yerinin Almanya olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Samsun ve Köln'deki tüketicilerin demografik verilerinin özet istatistikleri

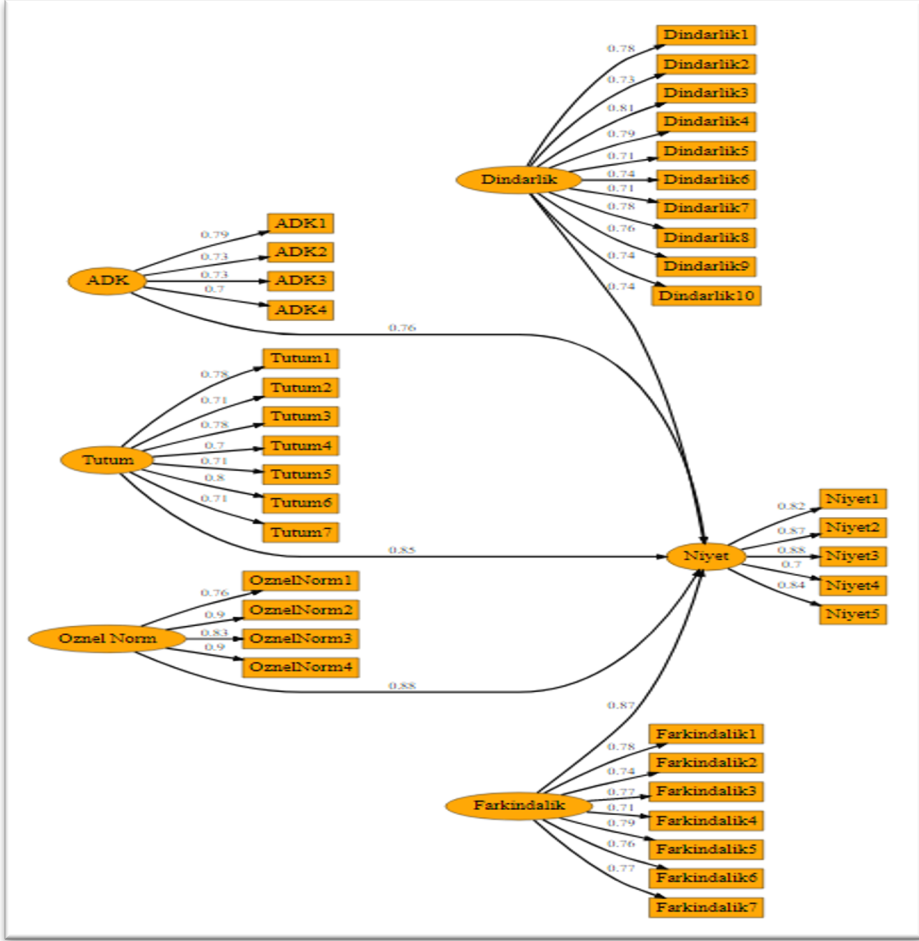
Samsun			Köln		
Cinsiyet	N	%	Cinsiyet	N	%
Kadın	189	46,0	Kadın	200	49,3
Erkek	222	54,0	Erkek	206	50,7
Medeni Durum			Medeni Durum		
Evli	195	47,4	Evli	250	61,6
Bekar	216	52,6	Bekar	156	38,4
Kuşak			Kuşak		
Z (1-19 yaş)	124	30,2	Z (1-19 yaş)	67	16,5
Y (20-39 yaş)	165	40,1	Y (20-39 yaş)	195	48,0
X (40-54 yaş)	122	29,7	X (40-54 yaş)	144	35,5
Gelir Düzeyi			Gelir Düzeyi		
999 TL ve altı	117	28,5	899 € ve altı	129	31,9
1000-1999 TL	36	8,8	900-1799 €	68	16,7
2000-2999 TL	94	22,9	1800-2699 €	100	24,6
3000-3999 TL	66	16,0	2700-3599 €	59	14,5
4000-4999 TL	53	12,9	3600-4499 €	30	7,4
5000 TL ve üstü	45	10,9	4500 € ve üzeri	20	4,9
Eğitim Seviyesi			Eğitim Seviyesi		
İlköğretim	58	14,1	İlköğretim Türkiye	14	3,4
Lise	195	47,4	İlköğretim Almanya	4	1,0
Yüksekokul	30	7,3	Lise Almanya	185	45,6
Lisans	87	21,2	Lise Türkiye	55	13,5
Lisansüstü	41	10,0	Yüksekokul	30	7,4
			Lisans	99	24,4
			Lisansüstü	19	4,7
Meslek			Meslek		
Çalışmıyor	23	5,6	Çalışmıyor	21	5,2
Öğrenci	45	35,3	Öğrenci	117	28,8
Ev Hanımı	35	8,5	Ev Hanımı	77	19,0
Emekli	9	2,2	Emekli	4	1,0
Memur	54	13,1	Memur	8	2,0
İşçi	122	29,7	İşçi	158	38,9
İşveren	23	5,6	İşveren	21	5,1
			Vatandaşlık		
			TC	187	46,1
			Alman	164	40,4
			Çifte Vatandaş	55	13,5
			Doğum Yeri		
			Türkiye	179	44,1
			Almanya	227	55,9
			Kültür Tarzı		
			Türk	381	93,8
			Alman	25	6,2

Hipotezlerin Test Edilmesi

Araştırmaya katılan Samsun ve Köln'deki tüketicilerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre yapısal eşitlik modellemesi sonuçları Şekil 2 ve Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 2. Samsun'daki tüketicilerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre yapısal eşitlik modellemesi



Şekil 3. Köln'deki tüketicilerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre yapısal eşitlik modellemesi

Araştırmaya katılan Samsun ve Köln'deki tüketicilerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre yapısal eşitlik modelleme sonuçları incelendiğinde hem Samsun ve hem de Köln'deki tüketicilerin yanıtlarına göre tüm eşik değerlerin iyi uyum gösterdiği saptanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Samsun ve Köln'deki tüketicilerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre yapısal eşitlik modellemesi sonuçları

Uyum indeksi	Eşik Değerler	Samsun YEM Sonuçları	Uyum	Köln YEM Sonuçları	Uyum
Ki-Kare/sd	$0 \leq \text{Ki-kare/sd} \leq 2$	0,917	İyi uyum	1,072	İyi uyum
p değeri	$0,10 \leq p \leq 1,00$	0,928	İyi uyum	0,104	İyi uyum
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0,05$	0,005	İyi uyum	0,013	İyi uyum
NFI	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 1,00$	0,983	İyi uyum	0,966	İyi uyum
CFI	$0,97 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	1,000	İyi uyum	0,997	İyi uyum
SRMR	$\text{SRMR} < 0,08$	0,052	İyi uyum	0,067	İyi uyum
GFI	$0,95 \leq \text{GFI} \leq 1,00$	0,986	İyi uyum	0,972	İyi uyum
AGFI	$0,90 \leq \text{AGFI} \leq 1,00$	0,984	İyi uyum	0,968	İyi uyum

Samsun'daki tüketicilere uygulanan araştırma ölçeklerinin standardize faktör yükleri (SFL), açıklanan varyans ortalamaları (AVE), birleşik güvenilirlikleri (CR) ve ölçeklerin güvenilirlikleri (Cronbach's Alpha) incelendiğinde, tüm ölçeklerin CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olduğu ($CR > AVE$), tüm CR değerlerinin 0,7'den büyük olduğu, tüm AVE değerlerinin 0,5'den büyük olduğu ve tüm Cronbach's Alpha değerlerinin 0,7'den büyük olduğu ve tüm ölçeklerin güvenilir olduğu saptanmıştır. Köln'deki Türk tüketicilere uygulanan araştırma ölçeklerinin standardize faktör yükleri (SFL), açıklanan varyans ortalamaları (AVE), birleşik güvenilirlikleri (CR) ve ölçeklerin güvenilirlikleri (Cronbach's Alpha) incelendiğinde, tüm ölçeklerin CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olduğu ($CR > AVE$), tüm CR değerlerinin 0,7'den büyük olduğu, tüm AVE değerlerinin 0,5'den büyük olduğu ve tüm Cronbach's Alpha değerlerinin 0,7'den büyük olduğu ve tüm ölçeklerin güvenilir olduğu saptanmıştır (Tablo 3).

Modele baktığımızda Samsun'daki tüketicilerin dindarlıklarının helal gıda satın alma niyetleri üzerinde 0,75 oranında yüksek ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu, Köln'deki tüketicilerin ise 0,74 oranında yüksek ve pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin p değeri 0.05'ten küçüktür. Bu duruma göre H_1 , H_{1a} ve H_{1b} hipotezleri kabul edilmiştir.

Tüketicilerin algılanan davranışsal kontrollerine baktığımızda $p < 0.05$ olmakla birlikte Samsun'daki tüketiciler 0.81 oranına, Köln'deki tüketiciler ise 0.76 oranına sahiptir. Böylelikle H_2 , H_{2a} ve H_{2b} hipotezleri kabul edilmiştir.

Tablo 3. Samsun ve Köln'deki tüketicilerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre ölçeklerin maddelerinin SFL, CR, AVE ve α değerleri

Ölçekler-Maddeler	SAMSUN				KÖLN			
	SFL	CR	AVE	α	SFL	CR	AVE	α
Dindarlık								
Dindarlık1- Dindarlık10	0,70- 0,82*	0,968	0,566	0,904	0,71- 0,81*	0,968	0,571	0,897
Algılanan Davranış Kontrolü								
ADK1- ADK4	0,71- 0,86*	0,933	0,605	0,737	0,70- 0,79*	0,918	0,544	0,707
Tutum								
Tutum1-Tutum7	0,71- 0,80*	0,954	0,561	0,884	0,71- 0,80*	0,952	0,551	0,858
Farkındalık								
Farkındalık1- Farkındalık7	0,71- 0,88*	0,959	0,595	0,814	0,71- 0,79*	0,956	0,578	0,751
Öznel Norm								
ON1-ON4	0,80- 0,87*	0,956	0,714	0,908	0,76- 0,90*	0,958	0,721	0,909
Niyet								
Niyet1-Niyet5	0,73- 0,90*	0,965	0,719	0,922	0,70- 0,88*	0,959	0,679	0,897

* $p < 0,01$

Helal gıdaya yönelik tutum değişkenine bakıldığında p değerinin 0.05'den küçük olduğu görülmektedir. Samsun'daki tüketicilerin tutumları satın alma niyetini 0,83 düzeyinde pozitif yönde etkilerken, Köln'deki tüketicilerin tutumları satın alma niyetini 0,85 oranında pozitif yönlü bir şekilde etkilemektedir. Çıkan bu sonuçlara göre H_3 , H_{3a} ve H_{3b} hipotezleri kabul edilmiştir.

Öznel norm değişkenine baktığımızda Samsun'daki tüketicilerin öznel normlarının 0,76 oranında helal satın alma niyetine etki ettiğini, Köln'deki tüketicilerin vermiş olduğu cevaplarda ise öznel normların niyeti 0,88 oranında etkilediği görülmektedir. Anlamlılık düzeyi olarak p değeri 0.05'den küçük olduğu için öznel normlar satın alma niyetini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. H_4 , H_{4a} ve H_{4b} hipotezleri kabul edilmiştir.

Modelde tüketicilerin helal farkındalıklarının helal satın alma niyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre $p < 0.05$ olup Samsun'daki tüketiciler 0.72 oranındadır. Köln'deki tüketiciler ise 0.87'lik bir orana

sahiptir. Bu değerlere baktığımızda Helal farkındalığın helal satın alma niyeti üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. H_5 , H_{5a} ve H_{5b} hipotezleri kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Modelde Samsun'daki tüketicilerin dindarlıklarının helal gıda satın alma niyetleri üzerinde yüksek ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu, Köln'deki tüketicilerin de yüksek ve pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre tüketicilerin dindarlıkları onların helal sertifikalı ürünleri satın alma niyetlerini etkilemektedir. Din ile ilgili meselelere önem veren, dini anlama konusunda kendini geliştiren ve dininin bütün yaşayış tarzını etkilediğini belirten tüketicilerin çok bilinen bir marka olmasa bile helal ürünleri satın alma niyetine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca dinine bağlı kişilerin helal ürünleri çok bilindik bir marka olmasa bile satın alma niyetinde oldukları saptanmıştır. Alam ve Sayuti (2011) yapmış olduğu çalışmada dindarlık faktörünün satın alma niyetine az da olsa etki ettiğini doğrulamıştır. Setiawati vd. (2019) yapmış olduğu çalışmada dindarlık satın alma niyeti üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Zakaria vd. (2017) Malezya'da yapmış olduğu çalışmada dindarlık faktörünün satın alma niyeti üzerindeki en etkili faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın bir başka değişkeni olan ve kişinin davranışı gerçekleştirme motivasyonu olan algılanan davranış kontrol değişkeni helal gıda satın alma niyetleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Çalışmada tüketiciler, helal ürün satın alma konusunda bilgi sahibi olduklarını ve mağaza, market vb. yerlerde helal ürünlerin bulunması durumunda diğer ürünlere göre pahalı olsalar bile helal ürünleri satın alma niyetleri olduklarını ve hatta bunun için fazladan yolculuk yapabileceklerini belirtmişlerdir. Göktürk (2019) yılında yayımladığı yüksek lisans tezinde aynı sonuca ulaşmıştır. Bununla birlikte Khan vd. (2016), Alam ve Sayuti (2011) ve Khalek ve Ismail (2015) çalışmalarında bu etkiyi desteklemektedirler.

Tutum değişkenine bakıldığında hem Samsun hem de Köln'de yaşayan tüketicilerin satın alma niyetleri üzerinde pozitif yönlü bir şekilde etkisi bulunmaktadır. Tüketicilerin helal gıdaya yönelik tutumları ne kadar yüksek ise satın alma niyetleri de aynı yönde yüksektir. Tüketiciler helal onay belgesinin helal satın alma niyetleri üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte helal sertifikalı ürünlerin daha kaliteli olduğunu bu nedenle çok bilinen bir marka olmasa bile herkesin helal ürünleri tercih etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tüketiciler piyasaya yeni çıkan helal ürünleri takip ederek pahalı bile olsa helal olanları satın alma niyetindedirler. Bashir (2019) çalışmasında tutumun satın alma niyetini olumlu yönde etkilediğini, tüketicilerin tutumları ne kadar yüksekse satın alma niyetlerinin de o kadar yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Lada vd. (2009) ve Alam ve Sayuti (2011)'de çalışmalarında tutumun satın alma niyeti üzerindeki etkisini göstermiştir.

Öznel norm değişkenine baktığımızda Samsun'daki tüketicilerin öznel normlarının 0.76 oranında helal satın alma niyetine etki ettiğini, Köln'deki tüketicilerin vermiş olduğu cevaplarda ise öznel normların niyeti 0.88 oranında etkilediği görülmektedir. Tüketiciler helal sertifikalı ürünleri satın alırken çevrelerinden etkilenmektedirler. Aile bireyleri, arkadaş çevresi kişinin helal ürün tercihlerinde yüksek seviyede etkiliyse tüketicilerin de helal ürünleri satın almaya yönelik niyetleri yüksektir. Sosyal çevre ile desteklenen tüketici çok bilinen bir marka olmasa ve diğer ürünlere göre biraz pahalı olsalar bile helal ürünleri satın almaya niyetlidirler. Mukhtar ve Butt (2012) çalışmasında öznel normların satın alma niyetini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Bu çalışma yapmış olduğumuz çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmanın bir başka değişkeni olan helal farkındalık değişkeni her iki şehirde yaşayan tüketicilerin helal sertifikalı gıda satın alma niyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tüketicilerin helal ürünlere yönelik farkındalıkları arttıkça helal satın alma niyetleri de artmaktadır. Ürünlerin içeriğini araştırıp helal içeriğe sahip olduklarına kanaat getiren tüketiciler ürünlerin pahalılık durumlarını sonraki plana atmaktadırlar. Helal ürünlerin üretimi, sertifikalama süreci ve pazarlamasında resmi kurumların sorumlu olduklarının ve bu kurumların denetimlerini sürdürdüğünün bilinci tüketicilerin satın alma

niyetlerine olumlu yansımaktadır. Aziz ve Chok (2013) yapmış olduğu çalışmada helal farkındalığın satın alma niyetini pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Zakaria vd. (2017) Malezya'daki tüketiciler üzerinde yaptığı çalışmanın sonucu da bu hipotezi desteklemektedir. Awan vd. (2015) helal farkındalığın satın alma niyeti üzerinde düşük ve pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın geneline bakıldığında tüketicilerin helal gıda konusundaki düşünceleri olumludur. Tüketiciler helal gıdayı pahalı olsalar bile tercih etme eğilimindedirler. Bununla birlikte helal gıdaların marka bilinirliğinin olması taraftarıdır. Ayrıca tüketiciler için helal sertifika oldukça yüksek önem arz etmektedir. Tüketicilerin helal bilinçlerinin artırılması için işletmelerin tutundurma faaliyetlerini artırmaları gerekmektedir. Sosyal medya, televizyon reklamları, kamu spotları, dergiler, broşürler, makaleler aracılığıyla tüketiciler helal gıda konusunda bilinçlendirilebilir. Helal gıda konusunda yetkili kurum ve kuruluşların sürecin içerisinde yer alması tüketicilerin helal gıdaya olan güvenlerini artırmaktadır. Bu nedenle helal sertifika veren kurum ve kuruluşların işletmeleri sıkı denetime tabi tutmaları gerekmektedir. Üniversiteler bilimsel çalışmaların kilit noktalarındandır. Bu yüzden üniversiteler helal konusunda araştırma ve geliştirme faaliyetlerini gerçekleştirmek adına helal enstitülerini kurarak sistematik bir eğitim sistemiyle helal pazarın ihtiyaç duyduğu uzmanları da üniversite bünyesinde yetiştirmiş olurlar. Sivil toplum kuruluşlarının yapmış oldukları faaliyetler tüketicilerin herhangi bir konuda olumlu ya da olumsuz fikir edinmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda helal konusunda sivil toplum kuruluşlarının yapacakları eğitici ve tanıtıcı faaliyetler tüketicilerin helal gıdaya yönelik algılarını artıracaktır ve algıları artan tüketiciler helal konusunda bilgi sahibi olarak helal farkındalıkları artacaktır. Böylece tüketicilerin helal farkındalıkları arttıkça helal gıdaya yönelik satın alma niyetleri de artacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**An Investigation of the Intentions of Generations X,
Y and Z to Buy Halal Certified Foods: The Sample of
Samsun-Köln**

*

Mustafa Kemal Yılmaz- İsmail Can Albayrak
Samsun University

In today's world, there are billions of people from different races having various religious beliefs and languages. The concept of a generation has emerged through the analysis of these communities born in the same period of time, experiencing similar conditions, and witnessing the significant events of the relevant era. These generations have been categorized into five groups. However, this study has focused on only three of them. The generations included in this study are Gen X, Gen Y, and Gen Z. Gen X is the generation comprising the people born between the years 1965 and 1979. Gen X represents a generation having opposing views, drawing attention with their distinctive dressing style, and interiorizing hard music culture and punk lifestyle. When this generation is examined from the perspective of consuming habits, Gen X represents a familial profile mainly composed of parents and generally spending money for his/her family in this era. Gen Y, having a great potential of consuming, consists of the people born between the years 1980 and 1999. This generation is self-centered, independent, cooperative, variable, and self-confident. As Gen Y has emerged in the period when technology has started to develop, this generation has grown up together with technology; therefore, they are different from their parents.

The generation born after 2000 is known as Gen Z. The most striking characteristic of this generation is their ultimate relationship with technology because the members of Gen Z were born in the era of technology. This generation includes the youth of today's world. Since they are still young, their expenses mostly depend on the sources provided by their parents. On the other hand, they influence the decisions of their parents in the ultimate purchasing process. Although

the members of a generation are included in a specific group, it may not be correct to state that they exhibit the same behaviors all the time. These groups of generations have different religious beliefs, genders, and nationalities, and they differ from each other in these aspects. More specifically, the religion-based differences have significant impacts on the changes observed in the consuming behaviors of the people. Muslims may be members of different generations; however, in all circumstances, they are supposed to obey the orders and prohibitions of Allah regarding consumption. The sensitivity on the issue of “halal” consumption has enhanced due to the migration of Muslims to other countries having different religious beliefs and increasing numbers of Muslim populations all over the world. Since the concept of “halal” is the opposite of “haram” (which means “forbidden”) in Islamic Law, this notion is quite significant for Muslims. The Muslim consumers have started to question especially the ingredients of foods from the perspective of “halal”, and Halal Certification has been initiated in order to eliminate the concerns of the Muslim populations on the consumption of “halal” foods. Subsequent to the proliferation of the “halal” concept in the world, significant development has been observed in the markets of halal products.

The Muslims, which constitute approximately one-quarter of the world’s population, have become the potential consumers of the halal markets. These markets designed for such a great population have been developing together with increasing numbers of Muslims. With this increasing population, the halal markets are expected to reach 3.7 trillion US dollars until 2019 and 10 trillion US dollars until 2030. In line with this trend, Albert Heijn and Carrefour, two of the largest retail companies, have added halal meat to their lists of products. Similarly, the world’s leading fast-food brands such as McDonald's and KFC have introduced halal foods in their categories of products. All these developments illustrate that the companies update their existing product portfolios by including halal foods in accordance with the demands of the increasing Muslim population. The growth in the halal markets is at a pace that cannot be disregarded by the companies, and it provides new market opportunities for numerous corporations.

This study has analyzed the factors influencing the halal purchasing habits of the Turkish consumers living in Samsun and Köln and selected from different groups of generations. Moreover, the generation-based differences have been examined in the selected populations of these two countries. The analysis section of the study is based on the reliability analysis, model test and Structural Equation Modelling (SEM) applied with the use of the R program. According to the data obtained from this study, it has been concluded that the devoutness of the consumers living in Samsun and Köln has an impact on their habits to purchase halal-certified products. It has been observed that the consumers giving importance to religious issues, developing themselves to understand the religion more effectively, and shaping their lifestyles in accordance with the rules of their religion prefer to purchase halal products even though their brands are not widely known. The variable of perceived behavioral control, which is another variable of the present study, has a significant and positive impact on purchasing halal products. In this study, the consumers have stated that they have sufficient knowledge on the issue of purchasing halal products, that they prefer to buy halal products in supermarkets, stores, etc., if any, even though the halal products are more expensive than the others, and that they can even change their locations to purchase these products. The attitudes of consumers towards halal foods have a positive impact on their purchasing behaviors.

The more conscious are the consumers in terms of halal foods, the higher are the rate of purchasing these halal products. Consumers think that the halal certificates influence their decisions on purchasing the relevant products. They have also remarked that the halal-certified products are of higher quality and that everyone should prefer halal products for this reason even though their brands are not well-known. Consumers keep up with the new halal products introduced in the markets and they prefer to purchase halal products even if they are more expensive. Consumers are influenced by their entourage while purchasing halal-certified products. If the family members or friends highly influence the decision-making process of an individual in purchasing halal products, this individual has a stronger intention to buy these products. The consumers supported by their social environments

prefer to buy halal products even if their brands are not widely known or they are more expensive than other products. If the consumers have a higher awareness of halal products, they are more devoted to purchasing halal products. The consumers analyzing the ingredients of the products in terms of the halal concept push the expensiveness of the products into the background. The purchasing habits of the consumers are positively influenced by the fact that the official institutions are responsible for the production, certification, and marketing of halal products, and that they continuously carry out inspections on this issue. From a general perspective, this study has concluded that the thoughts of the consumers on halal food are positive.

Kaynakça / References

- Abu-Hussin, M. F., Johari, F., Hehsan, A., and Mohd Nawawi, M. S. A. B. (2017). Halal purchase intention among the Singaporean Muslim minority. *Journal of Food Products Marketing*, 23(7), 769-782. Doi: 10.1080/10454446.2016.1141139
- Ahmadova, E. and Aliyev, K. (2020). Determinants of attitudes towards Halal products. *Journal of Islamic Marketing*, 12(1), 55-69. Doi 10.1108/JIMA-04-2019-0068
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2),179-211. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08870446.2011.613995>
- Aka, B. (2017). Bebek patlaması, X ve Y kuşağı yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kamu ve özel sektör farklılıklarına göre incelenmesi: Bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20), 118-135. Doi: 10.21076/vizyoner.341626
- Akbulut, M. S., Daştan, Ş., Can, E., ve Sipahioğlu, O. (2020). Genç tüketicilerin helal sertifikası konusunda farkındalığı ve bunun gıda tercihi üzerine etkileri: Kayseri ili örneği. *Helal ve Etik Araştırmalar Dergisi*, 1(2),110-121.
- Akdemir, A., Konakay, G. ve Demirkaya, H. (2013). Y kuşağının kariyer algısı, kariyer değişimi ve liderlik tarzı beklentilerinin araştırılması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 11-42.
- Akın, M. S. ve Okumuş, A. (2020). Shaping the consumers' attitudes towards Halal food products in Turkey. *Journal of Islamic Marketing*,

- Cilt. Baskı öncesi No. baskı öncesi. 1-16. Doi: 10.1108/JIMA-08-2019-0167
- Alam, S. S. and Sayuti, N. M. (2011). Applying the Theory of Planned Behavior (TPB) in halal food purchasing. *International journal of Commerce and Management*, 21(1), 8-20. Doi:10.1108/10569211111111676
- Ali, A., Sherwani, M., Ali, A., Ali, Z., and Sherwani, S. (2020). The moderating role of Individualism/Collectivism and Materialism: An application of the Theory of Planned Behavior (TPB) in Halal Food purchasing. *Journal of Food Products Marketing*, 26(9), 581-599. Doi: <https://doi.org/10.1080/10454446.2020.1846148>.
- Asif, M., Xuhui, W., Nasiri, A., and Ayyub, S. (2018). Determinant factors influencing organic food purchase intention and the moderating role of awareness: A comparative analysis. *Food Quality and Preference*, 63, 144-150. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.foodqual.2017.08.006>.
- Aşık, N. A. (2019). X ve Z kuşağı tüketicilerin yiyecek tercihlerini etkileyen faktörler. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(4), 2599-2611. Doi: 10.21325/jotags.2019.489
- Awan, H. M., Siddiquei, A. N. and Haider, Z. (2015). Factors affecting Halal purchase intention evidence from Pakistan's Halal food sector. *Management Research Review*, 38(6), 640-660. Doi: 10.1108/MRR-01-2014-0022
- Aziz, Y. A. and Chok, N. V. (2013). The role of Halal awareness, Halal certification, and marketing components in determining Halal purchase intention among non-Muslims in Malaysia: A structural equation modeling approach. *Journal of International Food and Agribusiness Marketing*, 25(1), 1-23. Doi: 10.1080/08974438.2013.723997
- Bashir, A. M. (2019). Applying the institutional theory at the level of halal consumers: The case of Cape Town in South Africa. *Journal of Food Products Marketing*, 25(5), 527-548. Doi: 10.1080/10454446.2019.1607645
- Başaran Alagöz, S. ve Demirel, E. (2017). Helal gıda sertifikalı ürünlerin tüketici davranışları üzerine etkisi: Konya ili üzerinde bir araştırma. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 28(3), 451-472.

- Dölekoğlu, C. Ö. ve Çelik, O. (2018). Y kuşağı tüketicilerin gıda satın alma davranışı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarım ve Doğa Dergisi*, 21, 55-66. Doi: 10.18016/ksutarimdog.vi.474049.
- Er, F. ve Sönmez, H. (2005). Temel istatistik eğitiminde R for windows paket programı kullanımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 18(2), 71-86.
- Farhat, K., Aslam, W. and Sanuri, B. M. M. S. (2019). Predicting the intention of generation M to choose family takaful and the role of halal certification. *Journal of Islamic Marketing*, 10(3), 724-742. Doi: 10.1108/JIMA-12-2017-0143
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Journal of Business Venturing*, 5, 177- 189. Doi: 0883.9026@OLŞ3.50
- Fox, J., Nie, Z. and Byrnes, J. (2020). *Sem: Structural Equation Models. R PackageVersion3.1-11*. <https://cran.r-project.org/package=sem> (Erişim Tarihi:20.11.2020)
- Göktürk, E. T. (2019). *Tüketicilerin helal ürün satın alma tutumlarının incelenmesi: Planlı Davranış Teorisi bağlamında pilot bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://katalog.marmara.edu.tr/veriler/yordambt/cokluortam/9F0B697B-350E-7B40-8680-FFC8590FBA82/10256537.pdf>
- <https://sozluk.gov.tr/> . Helal kavramı (Aralık, 2020) Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde.
- Huda, (2017), World's Muslim population, The Pew Research Institute, available at: www.thoughtco.com/worlds-muslim-population-2004480 (accessed 19 November 2017).
- Ibrahim, H. ve Ismail, H. (2015). A generational cohort study of the relationship between religious intensity and religious assurance for the purchase of non-food products. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5, 330-334. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1701253161?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Izberk-Bilgin, E. ve Nakata, C. C. (2016). A new look at faith-based marketing: The global halal market. *Business horizons*, 59(3), 285-292. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.005>

- Keskin, B. (2012). *İstatistiksel güç analizi: Sosyal Bilimler alanında bir uygulama.* (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Khalek, A. A. ve Ismail, S. H. S. (2015). Why are we eating halal–using the theory of planned behavior in predicting halal food consumption among generation Y in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(7), 608-612. Doi: 10.7763/IJSSH.2015.V5.526
- Khan, A. and Azam, M. K. (2016). Factors influencing halal products purchase intention in India: preliminary investigation. *IJUP Journal of Marketing Management*, 15(1), 20-35. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1771700103/fulltextPDF/906AE A2BC2B34D3BPQ/1?accountid=16382>
- Kızgın, Y. ve Özkan, B. (2014). Tüketicilerin helal gıda tüketim eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Business and management studies, An International Journal*, 2(1), 18-37. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v2i1.62>
- Lada, S., Tanakinjal, G. H. and Amin, H. (2009). Predicting intention to choose halal products using theory of reasoned action. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*, 2(1), 66-76. Doi: 10.1108/17538390910946276
- Marmaya, N. H., Zakaria, Z. and Desa, M. N. M. (2019). Gen Y consumers' intention to purchase halal food in Malaysia: A PLS-SEM approach, *Journal of Islamic Marketing*, 10(3), 1003-1014. Doi: 10.1108/JIMA-08-2018-0136
- Mukhtar, A., and Butt, M. M. (2012). Intention to choose Halal products: The role of religiosity. *Journal of Islamic Marketing*, 3(2), 108-120. Doi: 10.1108/17590831211232519
- Omar, K. M., Mat, N. K. N., Imhemed, G. A., and Ali, F. M. A. (2012). The direct effects of halal product actual purchase antecedents among the international Muslim consumers. *American journal of economics*, 2(4), 87-92. Doi: 10.5923/j.economics.20120001.20
- Pradana, M., Huertas-García, R. and Marimon, F. (2020). Muslim tourists' purchase intention of halal food in Spain. *Current Issues in Tourism*, Baskı öncesi No. Baskı öncesi. 1-5. Doi: 10.1080/13683500.2020.1797647. (b).

- Pradana, M., Wardhana, A., Rubiyanti, N., Syahputra, S., and Utami, D. G. (2020). Halal food purchase intention of Muslim students in Spain: Testing the moderating effect of need-for-cognition. *Journal of Islamic Marketing*, Baskı öncesi No. Baskı öncesi, 1-12. Doi 10.1108/JIMA-05-2020-0122. (a).
- Sarı, E. ve Harta, G. (2018). Kuşakların Tüketim ve satın alma davranışları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 967-980. Erişim adresi: https://sosyalarastirmalar.com/cilt11/sayi61_pdf/6iksisat_kamu_isletme_turizm/sari_emre_gozdeharta.pdf
- Setiawati, L. M., Chairy, C. and Syahrivar, J. (2019). Factors affecting the intention to buy Halal Food by the millennial generation: The mediating role of attitude. *DeReMa (Development Research of Management): Jurnal Manajemen*, 14(2), 175-188. Doi: <http://dx.doi.org/10.19166/derema.v14i2.1738>.
- Sevim, N., Eroglu Hall, E. and Abu-Rayya, H. M. (2016). The role of religion and acculturation in the consumer ethnocentrism of Turkish immigrants in Germany. *Religions*, 7(3), 29. Doi:10.3390/rel7030029
- Sherwani, M., Ali, A., Ali, A., and Hussain, S. (2018). Determinants of halal meat consumption in Germany. *Journal of Islamic Marketing*, 9(4), 863-883.b. Doi: 10.1108/JIMA-01-2018-0009
- Sherwani, M., Ali, A., Ali, A., Hussain, S.,and Zadrán, H. G. (2018). Determinants of muslim consumers' Halal meat consumption: applying and extending the theory of planned behavior. *Journal of Food Products Marketing*, 24(8), 960-981.a. Doi: 10.1080/10454446.2018.1450173
- Sudarsono, H. and Nugrohowati, R. N. I. (2020). Determinants of the intention to consume halal food, cosmetics and pharmaceutical products. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business (JAFEB)*, 7(10), 831-841. Doi: 10.13106/jafeb.2020.vol7.no10.831
- Tatlı, H., Erdem, M. ve Arpacık, M. (2017). Tüketicilerin gıda tüketiminde helal gıda farkındalığı ve tutumu: Hanehalkı reisleri üzerine bir uygulama. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 37-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/439980>

- Tuhin, M. K. W., Miraz, M. H., Habib, M. M., and Alam, M. M. (2020). Strengthening consumers' halal buying behaviour: role of attitude, religiosity and personal norm. *Journal of Islamic Marketing*, Cilt. Baskı öncesi No. Baskı öncesi.1-17. Doi: 10.1108/JIMA-07-2020-0220
- Williams, K. C. ve Page, R. A. (2011). Marketing to the generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 3(1), 37-53. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Robert_Page3/publication/242760064_Marketing_to_the_Generations/links/540f129d0cf2f2b29a3dd071.pdf
- Yener, D. (2011). *Tüketicilerin helal sertifikalı ürünlere karşı tutumlarını etkileyen faktörler ve risk algısı*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksekbilgili, Z. (2016). Tüketici karar verme tarzlarının kuşaklara göre değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1392-1402. Doi:10.17755/esosder.49225
- Zakaria, Z., Majid, M. A., Ahmad, Z., Jusoh, Z., and Zakaria, N. Z. (2017). Influence of Halal certification on customers' purchase intention. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 9(5), 772-787. Doi: <http://dx.doi.org/10.4314/jfas.v9i5s.55>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yılmaz, M. K. ve Albayrak, İ. C. (2021). Kuşakların helal gıda satın alma niyetlerinin Planlı Davranış Teorisi bağlamında incelenmesi: Samsun-Köln örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2191-2220. DOI: 10.26466/opus.862678.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık ve Maddenin Halleri Konularına İlişkin Kavram Yanılgıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.868034

*

Evrım Ural* – Ayşe Rabia Başaran Uğur **

* Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş/Türkiye

E-Posta: evrimural@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5427-2023](https://orcid.org/0000-0002-5427-2023)

** Dr. Öğr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: rabiabasaran1@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-4654-7493](https://orcid.org/0000-0003-4654-7493)

Öz

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının “Isı-Sıcaklık” ve “Maddenin Halleri” konularına ilişkin kavram yanılgıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 68 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından alanyazın incelemesi sonucunda hazırlanan “Isı-Sıcaklık Kavram Testi” ve “Maddenin Halleri Kavram Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel, içerik ve sayısal analiz kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının “Maddenin Halleri” ve “Isı-Sıcaklık” konularına ilişkin kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısıyı “enerji dönüşümü”, sıcaklığı ise “sıcaklığın ya da soğukluğun göstergesi” şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca erime-buharlaşma-süblimleşme kavramlarına ilişkin en fazla ortaya çıkan kavram yanılgısının “sıcaklık artar”, donma-yoğunlaşma-kırağlaşma kavramlarına yönelik ise en fazla ortaya çıkan kavram yanılgısının “sıcaklık azalır” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ısı transferi, ısının akış yönü, ısı ve sıcaklığın maddenin hal değişim olayındaki rolüne yönelik bilgilerinde bilimsel olarak yanlışlıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının günlük yaşam örneklerinde ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularını birbiriyile ilişkilendiremedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen bilgisi öğretmen adayları, ısı ve sıcaklık, maddenin halleri, kavram yanılgısı, kavram yanılgıları arasındaki ilişki.

¹ Bu çalışma “Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık Konularındaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi” adlı tezin makalesidir.

An Analysis of the Relationship between Pre-service Science Teachers' Misconceptions Regarding Heat-Temperature and State of Matter

*

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between pre-service science teachers' misconceptions about "Heat-Temperature" and "States of Matter." Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The sample of the study was chosen through "criterion sampling" method, which was a non-random method of purposive sampling. The study group of the study was 68 pre-service science teachers studying in the science teaching program at the faculty of education in a government university in the spring semester of the 2017-2018 academic year. "Heat and Temperature Concept Test" and "States of Matter Concept Test" were used as data collection tools. There searcher prepared the data collection tools through out the literatu research. Descriptive, content, and frequency analysis were used in the analysis of the data. Data analysis displayed that pre-service science teachers' had misconceptions about " The States of Matter" and "Heat-Temperature." The findings displayed that the pre-service science teachers defined heat as "energy conversion" and temperature as "the indicator of warm thorcoldness". It was also determined that the most common misconception about the concepts of melting- evaporation- sublimation was "temperature increases," and the most common misconception about the concepts of freezing-condensation-frosting was about "temperature decreases." It was determined that pre-service science teachers had misconceptions about heat transfer, the flow direction of heat, the role of heat and temperature in the change of the state of the matter. It was also determined that the pre-service science teachers' could not make connections between heat, temperature, and the state of matter subjects in daily life.

Keywords: *Pre-service science teachers, heat and temperature, the states of matter, misconception, the relation between misconceptions.*

Giriş

“Maddenin Halleri” ve “Isı-Sıcaklık” konuları fen bilimlerinde temel teşkil eden katı, sıvı, gaz, erime, donma, buharlaşma, kaynama, yoğunlaşma, süblimleşme, kırağışlaşma gibi birçok kavramı içerisinde barındırmaktadır. Değınilen kavramların anlaşılması, maddelerin yapısının ilerleyen konulardaki atom, termodinamik vb. konularının anlaşılmasına temel oluşturacaktır. Bu konular küçük yaşlardan itibaren bireylerin günlük yaşamda deneyimledikleri “çayın demlenmesi için suyun kaynaması ve bu kaynamanın olması için öncelikle ocağın çalıştırılarak ısının verilmesi gerektiğı, kış aylarında arabaların camlarının buz tutması, buzluğa konulan suyun belli bir süre sonunda katı hale geçmesi, dışarıya çıkarılan buzun bir süre sonra sıvı haline geri dönmesi, eline kolonya döktüğünde serinlik hissini hissetmesi, ağzı açık bir kaptaki bekletilen suda, bir süre sonra azalmanın meydana gelmesi” gibi daha birçok olayla iç içe bir şekilde bulunmaktadır. Dolayısıyla bu durum ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularının ayrılmaz bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bir katının sıvı hale geçmesinin altında yatan temel nedenin, ısı ve sıcaklık konusu olduğunu kavramayan bir öğrencinin ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konuları arasında bağlantı kuramayacağını ve bu iki konuyu da anlamlı bir şekilde öğrenilemeyeceğini göstermektedir. Bu durum ise öğrencilerde konular arasında kavram yanılgılarının olacağını göstermektedir.

Fizik, kimya ve biyoloji eğitiminde gerçekleştirilen çalışmalar, verilen eğitime rağmen, eğitimin her kademesindeki bireylerde kavram yanılgılarının görüldüğünü ortaya koymaktadır (Alwan, 2011; Ayas, Coştu ve Karamustafaoglu, 2002; Caleon ve Subramaniam, 2010; Saka ve Ayas, 2002; Ayvacı, Özsevgeç ve Cerrah, 2004). Dolayısıyla eğitimin her kademesinde gözlenen kavram yanılgılarının oluşumdaki en önemli etkenlerden biri öğretmenler olarak ifade edilmektedir (Asçı, Özkaya, Tekkaya, 2001). Kavram yanılgılarına sahip olan öğretmen adayları, mesleklerine başladıkları günden itibaren bunu fark edemeyecek ve öğrencilerin ders esnasında kendisinde bulunan kavram yanılgılarını alarak, zihinlerine yerleştirmelerine neden olacaktır. Kısacası öğretmenlerin konuya dair kavramlar arasındaki ilişkileri doğru bir şekilde kavramaları gerekmektedir. Isı-sıcaklık konusuna ilişkin var olan herhangi bir kavram yanılgısı, maddenin halleri konusuna geçildiğinde de ortaya çıkacak ve bu konunun da kavram yanılgısıyla anlatılmasına neden olacaktır.

Öğretmen adaylarının mezun olmadan önce bu konulara dair kavram yanlışlıklarını göstererek, bu kavramların birbiri ile ilişkili olduğunu anlamaları gerekmektedir.

Alan-yazın incelediğinde “Madde, Maddenin Halleri” (Abraham, Williamson ve Westbrook, 1994; Boz, 2006; Çakır, 2005; Gürdal Kazancıoğlu, 2008; Griffiths ve Preston, 1992; Kaplan, 2007; Othman, Treagust ve Chandrasegaran, 2007 ; Özalp, 2008; Sarıkaya, 2001; Sarı, 2014; Sopandi, Latip ve Sujana, 2017) ve “Isı-Sıcaklık” (Alwan, 2011; Bayram, 2010; De Berg, 2008; Keser, 2007; Taşlıdere, Korur ve Eryılmaz, 2012) konularına ilişkin öğrenciler ile gerçekleştirilen kavram yanlışlığı ile ilgili birçok çalışmanın yer aldığı fakat geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları ile yapılan “Isı Sıcaklık”, “Maddenin Halleri” konularına yönelik çalışmaların ayrı ayrı gerçekleştirildiği ve sınırlı olduğu görülmektedir (Akgül, 2010; Demircioğlu, 2003; Erdem, Yılmaz ve Gücüm, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Ongun, 2006). Ayrıca yapılan alan-yazın incelemesinde öğrencilerin ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularındaki kavram yanlışlıklarını belirleyen (Sarı Ay, 2011) ve konuya ilişkin öğretmen adaylarının kavram yanlışlıklarını ortaya çıkaran, nitel desende ayrıntılı gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir (Gökulu, 2015; Sopandi, vd., 2017). Fakat öğretmen adaylarının “Maddenin Halleri” ve “Isı-sıcaklık” konularında yer alan kavram yanlışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara alanyazında rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın öğretmen adaylarının maddenin halleri, ısı ve sıcaklık konusunda zihinlerinde yer alan kavram yanlışlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi açısından önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına ilişkin kavram yanlışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruya cevap aranmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına ilişkin kavram yanlışlıkları arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni olgunun ya da kavramın altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı, tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışan bir desendir (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Rose, Beeby ve Parker, 1995). Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına ilişkin kavram yanılgıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin geçmiş yaşantıları söz konusu olduğu için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Fenomenoloji deseninde gerçekleştirilen araştırmalarda, olguyu açıklayacak kişilerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve olguyu yansıtabilecek olan birincil kişilerle çalışılması önemli bir husustur (Creswell, 2007; Patton, 2018). Bu nedenle çalışma grubu amaçlı örnekleme içerisinde yer alan ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, kavramların ve olguların açıklanmasında önemli olan ve önceden belirlenmiş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan durumlar üzerinde çalışmaya imkân tanıyan bir örnekleme türüdür (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla, bu çalışmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği programında üçüncü sınıfta öğrenim gören 68 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde ölçüt örneklemesinin tercih edilme nedeni ise öğrencilerin ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına ilişkin bilgileri kimya dersi kapsamında almış olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade edebilmeleri için araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan ve yazmaya dayalı olan "Isı-Sıcaklık Kavram Testi" ve "Maddenin

Halleri Kavram Testi” kullanılmıştır. Kavram yanılgılarını belirlemek için görmeye dayalı, konuşmaya dayalı ve yazmaya dayalı raporlar kullanılmaktadır (Osborne ve Gilbert, 1980). Bu bağlamda veri toplama aracı, öğrencilerin görüşlerini alma, düşüncelerinin nasıl ve ne gibi durumlarda değişim gösterebileceği hakkında, araştırmacıya daha ayrıntılı bir şekilde bilgi edinme olanağı sağlayacaktır (Seidman, 2006).

Veri toplama aracı hazırlanırken araştırmacılar tarafından alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve çalışmanın konusu ile ilgili nicel ve nitel çalışmalar incelenmiştir. “Isı Sıcaklık Kavram Testi” oluşturulurken 2. soru Şendur (2004); 3. soru Sarı Ay (2011); 4. soru Bayrakçı (2007); 5. Soru Gürdal Kazancıoğlu (2008) çalışmaları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. 1. soru ise araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. “Maddenin Halleri Kavram testi” hazırlanırken ise 1. soru ve 2. soru Demircioğlu (2003) ve Osborne ve Cosgrove (1983); 3. soru Hacımustafaoğlu (2015); 4. soru Kızılaslan’ın (2016) gerçekleştirdikleri çalışmalar göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracının ilk hali incelenmesi için Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda görev yapan uzmanlara verilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak “Isı-Sıcaklık Kavram Testi” ve “Maddenin Halleri Kavram Testi” nin son hali hazırlanmıştır. Isı ve sıcaklık kavram testinde yer alan sorular, ısı ve sıcaklık tanımlarını bilimsel olarak ortaya koymayı, ısı alışverişi sonucu hal değişiminin nasıl gerçekleştiği ve bu değişim sonucunda ortamda ne gibi değişikliklerin olacağı, erime sıcaklıkları bilinen maddelerin donma sıcaklıkları ve maddelerin erime durumuna yönelik açıklamalar yapabilmeyi amaçlamaktadır. Maddenin halleri kavram testinde yer alan sorular ise, hal değişim grafiğini yorumlayabilme, hal değişimi sırasında meydana gelen değişimleri ortaya koyabilme, günlük hayatta karşılaştığımız bazı durumlarla hal değişimini ilişkilendirme ve hal değişiminin ısı ve sıcaklıkla ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. “Isı-Sıcaklık Kavram Testi” ve “Maddenin Halleri Kavram Testi” Ek-1 ve Ek-2 olarak sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce çalışmanın yapılacağı eğitim fakültesinden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra çalışmaya katılan gönüllü öğretmen adayları belirlenmiş ve çalışmanın amacından ve öneminden bahsedilmiştir.

Bu doğrultuda çalışmaya katılan gönüllü fen bilgisi öğretmen adayları ile verilerin toplanması için bir program yapılmış ve veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Uygulama başlamadan önce öğretmen adaylarına “Maddenin Halleri Kavram Testi” ve “Isı-Sıcaklık Kavram Testi” formunda yer alan soruları samimi, doğru ve gerçek düşüncelerini ifade edecek bir şekilde cevaplamalarının, çalışmanın amacına ulaşması açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına veri toplama aracını doldurmaları için 30-45 dakika arası süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel, içerik ve sayısal analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, veri toplama teknikleriyle elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel bir veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Değinilen nitel analiz türünde asıl amaç, elde edilen verilerin okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış şekli ile sunulmasıdır. İçerik analizi, temalar ya da kategoriler kapsamında verileri kodlar halinde bir araya getirerek, kodları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlamaktır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada kavramlar arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmasından dolayı içerik analizi tercih edilmiştir. Sayısal analiz ise nitel çalışmalarda, araştırmaya katılan kişilerin düşüncelerini sayısal olarak sembolize eden bir analiz çeşididir (Miles ve Huberman, 2015). Veriler bulgular şeklinde okuyucuya sunulduğunda, yüzde değerleri ile kolayca karşılaştırma yapabilmeleri için bu çalışmada sayısal analiz tercih edilmiştir. Veri analizi sürecinde araştırmacı tarafından, veri toplama aracında yer alan sorular soru sırasına göre tek tek okunmuş kavram yanılgısı olarak belirlenen kelime ya da kelimelerin altı çizilmiştir. Daha sonra elde edilen bu verilerden yola çıkılarak temalar belirlenmiştir. Örneğin ilk sırada yer alan “Isı ve sıcaklık kavramlarını açıklayınız.” maddesinde kavram yanılgıları belirlenmiş ve bu doğrultuda “bilimsel olarak kabul edilen cevap”, “kavram yanılgısı içeren cevap” şeklinde temalar oluşturulmuştur. Veriler analiz edildikten sonra bulgular şeklinde yazılmadan önce tablo halinde uzman görüşüne sunulmuş ve uzman dönütleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerle analiz süreci sona ermiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik adımlarının incelenmesi gerekmektedir (Merriam, 2013). İç geçerlik uzun süreli etkileşim, uzman görüşü ve çeşitlemeyi içermektedir (Arastman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Çalışmada uzun süreli etkileşim için gönüllü öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Veri toplama aracının son hali ise uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Çeşitleme aşamasında ise veri analizinde betimsel, içerik ve sayısal analiz birlikte kullanılarak veri analiz çeşitlemesi yapılmıştır. Dış geçerlik amaçlı örnekleme, ayrıntılı betimlemeyi içermektedir (Başkale, 2016). Bu doğrultuda çalışmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme de giriş, yöntem detaylı bir şekilde yazılmış, tartışma ve sonuç bölümünde ise bulgular alanyazın ile ilişkilendirilmiştir. İç güvenilirlik bulguların var olduğu gibi okuyuculara sunulmasını, araştırmacı-uzman kodlama tutarlılığını içermektedir (Başkale, 2016). Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen bulgular yorum yapılmadan sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacı-uzman kodlama tutarlılığı için araştırmacının belirlediği kavram yanılgıları uzmana gösterilmiş, uzman kontrolleri sonucunda, fikir birliğine ulaşılmıştır. Dış güvenilirlik araştırma sonuçlarının verilerle karşılaştırılmasını içermektedir (Başkale, 2016). Çalışmanın dış güvenilirliğini sağlamak için uzman kontrolüne gidilmiştir. Çalışmanın bulgular, tartışma ve sonuç bölümleri uzman görüşüne uygun olarak hazırlanmıştır.

Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavram testinde yer alan “Isı kavramını açıklayınız” sorusuna yönelik bulgular aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı kavramına ilişkin bulguları

Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	39	57,35
Kavram yanılgısı içeren cevap	29	42,65
Cevap yok	-	-
Kavram yanılgıları		
KY-1. Enerji dönüşümü	7	24,10
KY-2. Bir taneciğin kinetik enerjisi	2	6,90
KY-3. Ortalama kinetik enerji	2	6,90
KY-4. Fiziksel enerji	2	6,90
KY-5. Ortam geçişi	1	3,45
KY-6. Sıcaklık dengelenmesi	1	3,45
KY-7. Enerji alışverişi	1	3,45
KY-8. Barometre ile ölçülen değer	1	3,45
KY-9. Tanecik hareketi	1	3,45
KY-10. Maddenin tanecikli yapısı	1	3,45
KY-11. Maddeler arası etkileşim	1	3,45
KY-12. Enerji farkı	1	3,45
KY-13. Çevreye yayılan enerji	1	3,45
KY-14. İç enerji	1	3,45
KY-15. Kinetik enerji değişimi	1	3,45
KY-16. Potansiyel enerji	1	3,45
KY-17. Maddenin sıcaktan soğuğa doğru akışı	1	3,45
KY-18. Aktarılan enerji	1	3,45
KY-19. Değişmeyen madde miktarı	1	3,45
KY-20. Genel enerji	1	3,45

Yukarıdaki tabloda Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı kavramına dair ifadeleri yer almaktadır. İfadeler incelendiğinde öğretmen adaylarının %57,35'i bilimsel olarak doğru cevap verirken, %42,65'inin cevaplarında kavram yanılgılarının olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı kavramına dair en fazla ortaya çıkan kavram yanılgısının “enerji dönüşümü (%24,10)” olduğu, diğer kavram yanılgılarının ise “bir taneciğin kinetik enerjisi (%6,90), ortalama kinetik enerji (%6,90) ve fiziksel enerji (6,90)” olduğu görülmektedir. Birer öğrenci (%3,45) ise ısı tanımını yaparken “genel enerji”, “değişmeyen madde miktarı”, “aktarılan enerji”, “enerji farkı”, “maddenin tanecikli yapısı”, “barometre ile ölçülen değer” gibi kavram yanılgısı içeren ifadeler kullanmışlardır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavram testinde yer alan “Sıcaklık kavramını açıklayınız” sorusuna yönelik bulgular aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sıcaklık kavramına ilişkin bulguları

Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	44	64,70
Kavram yanlışlığı içeren cevap	21	30,88
Cevap yok	3	4,42
Kavram yanlışlıkları		
KY-1. Sıcaklığın ya da soğukluğun göstergesi	10	47,64
KY-2. ılıklı gösteren nicelik	2	9,52
KY-3. Soğukluğu ifade eden birim	2	9,52
KY-4. Alınan verilen enerji	1	4,76
KY-5. Kinetik enerji durumu	1	4,76
KY-6. Soğukluğu ya da ılıklığin göstergesi	1	4,76
KY-7. Enerjinin depolanması	1	4,76
KY-8. Titreşim hareketi	1	4,76
KY-9. Toplam kinetik enerji	1	4,76
KY-10. Havanın sıcak ya da soğuk olmasının ifadesi	1	4,76

Tablo2.'de fen bilgisi öğretmen adaylarının sıcaklık kavramına yönelik ifadeleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin %64,70'inin bilimsel olarak doğru tanımlama yaptığı, %30,88'inin kavram yanlışlıklarının olduğu ve %4,42'sinin ise kavrama dair tanımlama yapamadığı görülmektedir. Sıcaklık kavramına dair en fazla ortaya çıkan kavram yanlışlığı "sıcaklığın ya da soğukluğun göstergesi (%47,64)" olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sıcaklığın tanımını yaparken "ılıklı gösteren nicelik (%9,52) ve Soğukluğu ifade eden birim (%9,52)" ifadelerini kullanmış ve kavram yanlışlıklarına sahip oldukları belirlenmiştir. Birer öğrencinin (%4,76) ise sıcaklığı tanımını yaparken "alınan verilen enerji", "kinetik enerji durumu", "soğukluğu ya da ılıklığin göstergesi", "enerjinin depolanması", "titreşim hareketi", "havanın sıcak ya da soğuk olmasının ifadesi", "toplam kinetik enerji" ifadelerini kullandıkları görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavram testinde yer alan "Okuldaki koridorlar su ile yıkandıktan ya da paspasla silindikten sonra serinleme hissedilir. Bu serinleme hissi neden kaynaklanmaktadır?" sorusuna yönelik bulgular aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının serinleme hissine dair bulguları

Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	49	72,07
Kavram yanılımsı içeren cevap	15	25,05
Cevap yok	4	5,88
Kavram yanılımları		
KY-1. Su serinliğini yere verir.	2	13,33
KY-2. Sudan koridora soğukluk geçer.	2	13,33
KY-3. Hava ile koridor arasında ısı alışverişi olur.	2	13,33
KY-4. Toz tanecekleri su ile temizlendiği için beton açığa çıkar ve serinleme olur.	1	6,66
KY-5. Isınan hava yükselir. Soğuk hava altta kalır ve serinleme hissi olur.	1	6,66
KY-6. Yerden havaya soğuk hava tanecekleri çıkar.	1	6,66
KY-7. Paspas ısıyı emer.	1	6,66
KY-8. Hava değişimi sayesinde sıcaklık azalır.	1	6,66
KY-9. Sıcaklık suya geçer.	1	6,66
KY-10. Sıcaklık alışverişi olur.	1	6,66
KY-11. Yükselen soğuk hava serinlik verir.	1	6,66
KY-12. Soğuk teması sıcaklığı azaltır.	1	6,66

Yukarıda yer alan tabloda öğrencilerin %72,07'si serinleme hissini nede-nini bilimsel açıdan doğru bir şekilde cevapladığı, %5,88'inin ise konu hak-kında fikirlerinin olmadığı görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %22,05'inin ise konuya dair kavram yanılımlarının olduğu belirlenmiştir. Öğ-retmen adaylarının frekans büyüklüklerine göre “Su serinliğini yere verir (%13,33).”, “Sudan koridora soğukluk geçer (%13,33).”, “Hava ile koridor arasında ısı alışverişi olur (%13,33).”, “Toz tanecekleri su ile temizlendiği için beton açığa çı-klar ve serinleme olur (%6,66).”, “Isınan hava yükselir. Soğuk hava altta kalır ve se-rinleme hissi olur (%6,66).”, “Paspas ısıyı emer (%6,66).”, “Sıcaklık alışverişi olur (%6,66)” şeklinde kavram yanılımlarının bulunduğu görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavram testinde yer alan “Avucumuza bir parça buz alıp beklediğimizde bir süre sonra buz parçasının eriyerek suya dönüştüğünü görürüz. Sizce bunun nedeni ne olabilir?” soru-suna verdikleri cevaplar aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının buz parçasının erimesine dair bulguları

Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	59	86,76
Kavram yanılımsı içeren cevap	9	13,24
Cevap yok	-	-
Kavram yanılımları		
KY-1. Buz sıcaklık kaybeder.	2	22,22
KY-2. Sıcaklığın iletim yoluyla yayılmasından dolayı buz erir.	2	22,22
KY-3. Buzdaki ısı elimize geçer.	2	22,22
KY-4. Buz hava ile temas ettiği için erir.	1	11,11
KY-5. Elimizin sıcaklığı buza geçer.	1	11,11
KY-6. Sıcaklık alışverişinden dolayı buz erir.	1	11,11

Tablo4.'te görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmen adaylarının %86,76'sının konuya dair bilimsel olarak doğru, %13,24'ünün ise kavram yanlışlığı içeren cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu kavram yanlışlıkları “Buz sıcaklık kaybeder (%22,22)”, “Buzdaki ısı elimize geçer (%22,22)”, “Buz hava ile temas ettiği için erir (%11,11)”, “Elimizin sıcaklığı buza geçer (%11,11)”, “Sıcaklık alışverişinden dolayı buz erir (%11,11)” şeklindedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavram testinde yer alan “Su 0°C’de donarak buz haline geçer. Su donarken enerjisinin tamamını verdiğinden 0°C’deki buzun ısısı yoktur. Bu ifadenin doğruluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 5. Fen bilgisi öğretmen adaylarının buzun ısısına yönelik bulguları

Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	28	41,18
Kavram yanlışlığı içeren cevap	30	44,11
Cevap yok	10	14,71
Kavram yanlışlıkları		
KY-1. Su donarken ısısının tamamını verir.	8	26,67
KY-2. Sıcaklık 0 °C olduğunda enerji olmadığı için ısısı olmaz.	8	26,67
KY-3. Sıfır başlangıç (nötr sıcaklık) olduğu için ısısı yoktur.	5	16,69
KY-4. +4 °C’de daha yoğun olduğu için ısısı yoktur.	2	6,66
KY-5. Isı eksi değer alabildiği için ısısı vardır.	1	3,33
KY-6. Buz ortama ısı vereceği için ısısının hepsini kaybeder.	1	3,33
KY-7. Isı hakkında yorum yapılamaz.	1	3,33
KY-8. Potansiyel enerjiden dolayı ısısı vardır.	1	3,33
KY-9. Isısının tamamını hal değişiminde kullandığı için ısısı yoktur.	1	3,33
KY-10. +4/-4 kuralından dolayı ısısı vardır.	1	3,33
KY-11. Sıcaklık ve soğukluk eşit olduğundan dolayı, ısısı yoktur.	1	3,33

Yukarıda yer tabloya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının %41,18’inin bilimsel açıdan doğru, %44,11’inin ise kavram yanlışlığı içeren cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının %14,71’i ise konuya ilişkin herhangi bir cevap vermedikleri belirtilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerde yer alan en fazla kavram yanlışlıklarının “Su donarken ısısının tamamını verir (%26,67). Sıcaklık 0 °C olduğunda enerji olmadığı için ısısı olmaz (%26,67).” İfadelerinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarında ortaya çıkan diğer kavram yanlışlıkları ise frekans büyüklüklerine göre şu şekildedir: “Sıfır başlangıç (nötr sıcaklık) olduğu için ısısı yoktur (%16,69).”, “ +4 °C’de daha yoğun olduğu için ısısı yoktur (%6,66).”, “Isı eksi değer alabildiği için ısısı vardır

(%3,33).”, “Buz ortama ısı vereceği için ısının hepsini kaybeder (%3,33).”, “Isı hakkında yorum yapılamaz (%3,33).”, “Isısının tamamını hal değişiminde kullandığı için ısı yoktur (%3,33).”, “Potansiyel enerjiden dolayı ısı vardır (%3,33).”, “+4/-4 kuralından dolayı ısı vardır (%3,33).”, “Sıcaklık ve soğukluk eşit olacağından dolayı, ısı yoktur (%3,33).”

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavram testinde yer alan “Grafikte naftalin, kükürt, bakır ve kurşunun erime sıcaklıkları verilmiştir. Hangi maddenin donma sıcaklığı en yüksektir ve hangi maddeyi eritmek daha zordur?” sorusuna yönelik bulgular aşağıda yer alan tablo da gösterilmektedir.

Tablo 6. Fen bilgisi öğretmen adaylarının donma sıcaklığı ve erimenin zor olduğu maddeye yönelik bulguları

Donma Sıcaklığı İle İlgili Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	40	58,82
Kavram yanılgısı içeren cevap	26	38,24
Cevap yok	2	2,94
Kavram yanılgıları		
KY-1.Naftalinin erime noktası düşük olduğu için, donma sıcaklığı en yüksektir.	25	96,15
KY-2. Kurşunda tanecik arası boşluk olmadığı için donma sıcaklığı en yüksektir.	1	3,85
Eritmenin Zor Olduğu Madde İle İlgili Temalar	f	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	60	88,24
Kavram yanılgısı içeren cevap	8	11,76
Cevap yok	-	
Kavram yanılgıları		
KY-1. Naftalinin erime sıcaklığı düşük olduğu için, eritilmesi daha zordur.	7	87,50
KY-2. Naftalin en soğuk madde olduğu için eritilmesi daha zordur.	1	12,50

Yukarıda yer alan tabloda donma sıcaklığı, eritmenin zor olduğu madde ile ilgili temalar yer almaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %58,82’si donma sıcaklığı ile ilgili doğru cevaplar verirken, %38,24’ünün kavram yanılgısı içeren ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının %2,94’ü ise konuya ilişkin bilgilerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Donma sıcaklığına dair öğrencilerin kavram yanılgıları incelendiğinde, en fazla ortaya çıkan kavram yanılgısının “Naftalinin erime noktası düşük olduğu için, donma sıcaklığı en yüksektir (%96,15).” olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bir diğer kavram yanılgısı ise “Kurşunda tanecik arası boşluk olmadığı için donma sıcaklığı en yüksektir (%3,85).” ifadesidir. Eritmenin zor olduğu maddeler temasında ise fen bilgisi öğretmen adaylarının %88,24’ü bilimsel olarak doğru cevap verirken, %11,76’sı kavram yanılgıları içeren cevaplar verdikleri

görülmektedir. Tablo.6 incelendiğinde, en fazla ortaya çıkan kavram yanlışlığının “Naftalinin erime sıcaklığı düşük olduğu için, eritilmesi daha zordur (87,50).” olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bir öğrencinin (%12,50) ise konuya ilişkin “Naftalin en soğuk madde olduğu için eritilmesi daha zordur.” şeklinde kavram yanlışlığının olduğu belirlenmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin helleri kavram testinde yer alan “Bu grafik ne olaraklandırılır? I.-II.-III. bölgelerde ne gibi değişiklikler meydana gelir?” sorusuna yönelik bulguları aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir

Tablo 7. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hal değişim grafiğine verdikleri cevaplara ilişkin bulguları

Grafiğin Adı İle İlgili Temalar	F	%
Doğru adlandırma	62	91,18
Kavram yanlışlığı içeren adlandırma	2	2,94
Cevap yok	4	5,88
Kavram yanlışları		
KY-1. Erime grafiği	1	50,00
KY-2. Isı zaman grafiği	1	50,00
Grafiğin I. Bölgesi İle İlgili Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	64	94,12
Kavram yanlışlığı içeren cevap	-	-
Cevap yok	4	5,88
Grafiğin II. Bölgesi İle İlgili Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	64	94,12
Kavram yanlışlığı içeren cevap	1	1,47
Cevap yok	3	4,41
Kavram yanlışları		
KY-1. Kaynama olayı meydana gelir.	1	100,00
Grafiğin III. Bölgesi İle İlgili Temalar	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	63	92,65
Kavram yanlışlığı içeren cevap	1	1,47
Cevap yok	4	5,88
Kavram yanlışları		
KY-1. Yoğuşma meydana gelir.	1	100,00

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere, fen bilgisi öğretmen adaylarının %91,18’i grafiğin adlandırmasını doğru bir şekilde yaparken, %2,94’ünün kavram yanlışlığı içeren adlandırma yaptıkları belirlenmiştir. Kavram yanlışlığına sahip öğrencilerin yarısı grafiği “erime grafiği” şeklinde, diğer yarısı ise “ısı zaman” grafiği şeklinde adlandırmışlardır. Grafiğin birinci bölgesine dair temalar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin (%94,12) doğru, %5,88’inin ise soruya cevap vermedikleri gö-

rülmektedir. Grafiğin ikinci bölgesine ait temalar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının %94,12'sinin doğru, %1,47'sinin ise kavram yanılığısına sahip oldukları görülmektedir. Grafiğin ikinci bölgesine dair kavram yanılığı şu şekildedir: “*Kaynama olayı meydana gelir.*” Grafiğin üçüncü bölgesine ait temalar incelendiğinde ise fen bilgisi öğretmen adaylarının %92,65'inin doğru, %1,47'sinin ise kavram yanılığısının olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu kavram yanılığısının “*Yoğuşma meydana gelir.*” şeklinde olduğu görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin halleri kavram testinde yer alan “Eve geldiğinizde içeceğin soğuması için kısa bir süre buzluğa içeceği koydunuz. Buzluktan alıp içmeye başladınız. Bir süre sonra kutu içeceğin dış yüzeyinde su damlaları olduğunu görürsünüz. Sizce bu durumun nedeni nedir?” sorusuna yönelik bulguları aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 8. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kutunun dış yüzeyinde oluşan su damlalarının nedenine yönelik bulguları

Temalar	f	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	48	70,59
Kavram yanılığı içeren cevap	20	29,41
Cevap yok	-	-
Kavram yanılığları		
KY-1. Terleme olayı gerçekleşir.	6	30,00
KY-2. Kutu dışındaki buzun erimesi.	5	25,00
KY-3. Buharlaşıma gerçekleşir.	2	10,00
KY-4. Kirağılaşma	2	10,00
KY-5. Viskozite	2	10,00
KY-6. Sıvının donarak buz hale geçmesi ile damlalar oluşur.	2	10,00
KY-7. Soğuk olan kutunun dışarıya ısı vermesi.	1	5,00

Yukarıda yer alan tabloya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının %70,59'u konuya ilişkin bilimsel olarak doğru cevap verirken, %29,41'i ise kavram yanılığı içeren cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla ortaya çıkan kavram yanılığının “*Terleme olayı gerçekleşir (%30,00).*” olduğu belirtilmektedir. Ortaya çıkan diğer kavram yanılığlarından bazıları ise yüzde büyüklüğüne göre şu şekildedir: “*Kutu dışındaki buzun erimesi (%25,00).*”, “*Buharlaşıma gerçekleşir (%10,00).*”, “*Sıvının donarak buz hale geçmesi ile damlalar oluşur (%10,00).*”, “*Soğuk olan kutunun dışarıya ısı vermesi (%5,00).*”

Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin halleri kavram testinde yer alan “Sizce erime, buharlaşma, süblimleşme, donma, yoğunlaşma ve kırılgılaşma sırasında maddelerde ne gibi değişimler olur?” sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 9. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hal değişimi sırasında maddede meydana gelen değişimlere ait bulguları

Erime –Buharlaşma- Süblimleşme Temaları	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	16	23,52
Kavram yanılıgısı içeren cevap	52	76,47
Kavram yanılıgıları		
KY-1. Sıcaklık artar.	18	34,62
KY-2. Kütle azalır.	9	17,31
KY-3. Tanecik miktarı azalır.	8	15,38
KY-4. Sıcaklık değişir.	7	13,46
KY-5. Sıcaklık azalır.	3	5,77
KY-6. Kütle değişir.	2	3,85
KY-7. Kütle artar.	2	3,85
KY-8. Tanecik miktarı değişir.	1	1,92
KY-9. Kinetik enerji sabit kalır.	1	1,92
KY-10.Tanecik hareketi sabit olur.	1	1,92
Donma- Yoğunlaşma- Kırılgılaşma Temaları	F	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	26	38,24
Kavram yanılıgısı içeren cevap	53	77,94
Cevap yok	3	4,41
Kavram yanılıgıları		
KY-1.Sıcaklık azalır.	18	33,96
KY-2.Tanecik miktarı artar.	9	16,98
KY-3.Kütle artar.	8	15,10
KY-4.Sıcaklık değişir.	7	13,95
KY-5.Sıcaklık artar.	4	7,55
KY-6.Kütle azalır.	3	4,92
KY-7.Kütle değişir.	2	3,78
KY-8.Tanecik miktarı değişir.	1	1,88
KY-9.Tanecik hareketi sabit olur.	1	1,88

Yukarıda yer alan tabloda fen bilgisi öğretmen adaylarının erime-buharlaşma-süblimleşme ve donma-yoğunlaşma-kırılgılaşma sorularında maddenin ısı, sıcaklık, kütle, tanecik miktarı ve tanecik hareketinde değişikliklerin meydana gelip gelmeyeceğine dair cevapları yer almaktadır. Erime-buharlaşma-süblimleşme teması incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının %23,52’sinin bilimsel olarak doğru, %76,47’sinin ise kavram yanılıgısı içeren cevaplar verdikleri görülmektedir. Ortaya çıkan kavram yanılıgıları incelendiğinde en fazla “sıcaklık artar (%34,62).” şeklinde kavram yanılıgısı olduğu

belirlenmiştir. Konuya ilişkin diğer bazı kavram yanılgıları ise yüzde büyüklüklerine göre sırasıyla şu şekildedir: “Kütle azalır (%17,31).”, “Tanecik miktarı azalır (%15,38).”, “Sıcaklık değişir (%13,46).”, “Sıcaklık azalır (%5,77).”, “Tanecik hareketi sabit olur (%1,92).” Donma-yoğunlaşma-kırağlaşmaya dair temalar incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının %77,94’ünün kavram yanılıgısına sahip oldukları görülmektedir. Yukarıda yer alan tablo incelendiğinde konuya ilişkin en fazla ortaya çıkan kavram yanılıgısının “Sıcaklık azalır (%33,96).” olduğu görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin halleri kavram testinde yer alan “Maddenin düzensiz halden düzenli hale geçtiği durumlara örnekler veriniz. Isı ve sıcaklıkla bu olayların bir ilişkisi var mıdır?” sorusuna yönelik bulguları aşağıda yer alan tabloda ifade edilmektedir. Maddenin düzensiz halden düzenli hale geçişine yönelik sahip oldukları kavram yanılgıları yer almaktadır.

Tablo10. Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin düzensiz halden düzenli hale geçişine yönelik bulguları

Temalar	f	%
Bilimsel olarak kabul edilen cevap	45	66,18
Kavram yanılıgısı içeren cevap	15	22,06
Cevap yok	8	11,76
Kavram yanılıgıları		
KY-1. Sıcaklık azalır.	4	26,65
KY-2. Madde ısı ve sıcaklık olarak düzenli hale geçer.	3	20,00
KY-3. Gaz madde ısı olarak sıvıya dönüşür.	2	13,33
KY-4. Isı ve sıcaklık değişimi olur.	1	6,67
KY-5. Madde ısı vererek donar ve sıcaklık değişir.	1	6,67
KY-6. Madde sıcaklık olarak düzenli hale geçer.	1	6,67
KY-7. Madde ısı alır ve sıcaklığı artar.	1	6,67
KY-8. Katı maddenin ısı olarak sıvı hale geçmesi.	1	6,67
KY-9. Tereyağın ısı olarak sıvılaşması.	1	6,67

Yukarıda yer alan tabloya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının %66,18’i maddenin düzensiz halden düzenli hale geçişinde ve bu durumun ısı-sıcaklıkla ilgisini doğru örneklerle açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının %22,06’sı ise kavram yanılıgısı içeren cevaplar verirken, %11,76’sının, konuya dair herhangi bir açıklama yapmadığı görülmektedir. Elde edilen cevaplarda, en fazla ortaya çıkan kavram yanılıgısı “Sıcaklık azalır (%26,65).” şeklindedir. Konuya ilişkin diğer kavram yanılıgılarından bazıları ise yüzde büyüklüğüne göre şu şekildedir: “Madde ısı ve sıcaklık olarak düzenli hale geçer (%20,00).”,

“Gaz madde ısı olarak sıvıya dönüşür (%13,33).”, “Isı ve sıcaklık değişimi olur (%6,67).”, “Madde ısı vererek donar ve sıcaklık düşer (%6,67).”, “Madde sıcaklık olarak düzenli hale geçer (%6,67).”, “Madde ısı alır ve sıcaklığı artar (%6,67).”

Tartışma ve Sonuç

Isı ve sıcaklık, içinde soyut bilgiyi barındırması ve kavram yanlışlarına sürekli olarak rastlanmasından dolayı, anlaşılması zor bir konu olarak nitelendirilmektedir (Şenocak, Diber, Sözbilir, Taşkesenligil, 2003). Alan yazında öğrencilerin ısı kavramına ilişkin kavram yanlışlarına sahip olduklarını gösteren birçok çalışmaya rastlanmıştır (Bar ve Travis, 1991; Carlton, 2000; Gürses, Doğan, Yalçın ve Canpolat, 2002; Jones, Carter ve Rua, 2000). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı kavramına ilişkin en fazla ortaya çıkan kavram yanlışının “enerji dönüşümü” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte fen bilgisi öğretmen adaylarında “fiziksel enerji”, “enerji alışverişi”, “enerji farkı”, “çevreye yayılan enerji”, ve “aktarılan enerji” ve “iç enerji” şeklinde daha çok enerjiye yönelik kavram yanlışlığı olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin ısı kavramını enerji kavramı ile birlikte düşünmesinden kaynaklanmış olabilir. Bireyler küçük yaştan itibaren “ısı enerjisi” kavramını çevrelerinde duymakta ve görsel olarak da birçok yerde görmektedirler. Fen derslerinde ise enerjinin hiçbir zaman yoktan var ya da vardan yok olamayacağı bilgisini öğrenmektedirler. Öğretmen adaylarının ısıyı tanımlarken enerji dönüşümü ifadesini kullanmaları, ısının bir enerji çeşidi olması ve enerjinin yok edilemediği bilgisini düşünmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca alanyazın tarandığında ısı kavramına ilişkin “ısı maddenin ortalama kinetik enerjisidir” şeklinde kavram yanlışlarının olduğu da görülmektedir (Aydoğan Güneş ve Gülçiçek, 2003; Aytekin, 2010; Bayram, 2010; Aydın, 2007). Benzer şekilde Uzoğlu ve Gürbüz (2013) öğretmen adaylarında ısının bir iç enerji olduğuna dair kavram yanlışlığına sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Akgül (2010) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının ısının potansiyel enerji olduğuna yönelik kavram yanlışlarının olduğunu belirtmiştir. Elde edilen sonuçların alan yazın ile örtüştüğü ifade edilebilir. Alan-yazın tarandığında, öğrencilerin sıcaklık kavramına yönelik kavram yanlışlarının bulunduğu ilişkin, farklı çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Başer ve Çataloğlu, 2005; Kırıkaya ve Güllü, 2008; Jara-Guerro, 1993; Lewis ve Linn, 1994). Sıcaklık kavra-

mının tanımlarına bakıldığında fen bilgisi öğretmen adaylarında, en fazla ortaya çıkan kavram yanılgısının “enerji” olduğu görülmektedir. Bu kavram yanılgısının ortaya çıkma nedeni ısı ve sıcaklık kavramlarının öğrenciler tarafından ayırt edilememesi olabilir. Akgül (2010) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarında sıcaklığın bir enerji olduğuna dair kavram yanılgıları olduğunu ifade etmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarında sıcaklık kavramına ilişkin ortaya çıkan diğer bazı kavramları “alınan verilen enerji”, “kinetik enerji durumu”, “toplam kinetik enerji” şeklindedir. Ayrıca Uzoğlu ve Gürbüz (2013) çalışmasında öğretmen adaylarında, “sıcaklık bir maddenin aldığı ya da verdiği enerjidir.”, “sıcaklık maddenin sahip olduğu enerjidir”, “sıcaklık bir maddenin aldığı veya verdiği enerjidir” şeklinde kavram yanılgılarının olduğunu belirtmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, alan-yazın ile örtüşmektedir.

Maddenin halleri konusu ısı ve sıcaklıkla doğrudan ilişkili bir konu olmasından dolayı maddenin hallerine ilişkin de öğrencilerde kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Erime-buharlaştırma-süblimleşme-donma-yoğunlaşma-kırağılaşma sırasında maddenin ısı, sıcaklık, kütle, tanecik miktarı ve tanecik hareketinde ne gibi değişikliklerin meydana geleceğine dair fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarında erime-buharlaştırma-süblimleşme kavramlarına ilişkin en fazla ortaya çıkan kavram yanılgısının “sıcaklık artar” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer kavram yanılgılarının ise kütle azalır, kütle artar, sıcaklık değişir, sıcaklık azalır olduğu belirlenmiştir. Donma-yoğunlaşma-kırağılaşma sırasında ne gibi değişikliklerin meydana geleceğine dair en fazla ortaya çıkan kavram yanılgısı “sıcaklık azalır” şeklindedir. Ortaya çıkan diğer kavram yanılgıları ise tanecik miktarı artar, tanecik hareket sabit olur, kütle artar, sıcaklık değişir, kütle değişir, kütle azalır olarak belirlenmiştir. Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının hal değişimi sırasında maddeye verilen ve maddeden alınan ısıya yönelik açıklamalarda bulunmadıkları görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ısı tanımlamalarına bakıldığında, enerji dönüşümü, enerji alışverişi ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut soruda ısı kavramına değinmeme nedeni ısıyı enerji dönüşümü ve alışverişi olarak algılamalarından dolayı, hal değişimi sırasında enerjinin sabit kalacağını düşünmeleri olabilir. Öğretmen adayları erime-buharlaştırma-süblimleşme sırasında sıcaklığın artacağını, donma-yoğunlaşma-kırağılaşma sırasında ise sıcaklığın azalacağını düşünmektedirler. Bu durum

öğretmen adaylarının hal değişimi ve sıcaklık arasında doğru bağlantıyı kuramadıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları erime sırasında katı haldeki bir maddenin sıvı hale geçmesinin ortam sıcaklığının artmasıyla mümkün olacağını düşündükleri için sıcaklık artar kavram yanılığına sahip olmuş olabilirler. Bununla birlikte donma, yoğunlaşma ve kırağlaşma olaylarının erime, buharlaşma ve süblimleşmenin tersi olacağını düşünerek, erimede sıcaklık artışı meydana geliyor ise, donmada bunun tam tersi olacağı için sıcaklık azalır şeklinde bir düşünce yapısı oluşturmuş olabilirler. Bu durum öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık ve hal değişimi arasında doğru bağlantıları kuramadıklarını ve hal değişimi sırasında sıcaklığın değişmeyeceğine dair bilgilerinde eksiklerin olduğunu göstermektedir. Alan yazında da bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Demirci ve Sarıkaya, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Aytakin, 2010; Bayram, 2010). Ayrıca öğretmen adaylarının hal değişimi sırasında maddenin tanecik miktarı ve hareketi ile ilgili yanlış kavramaları olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu sonuçla örtüşen çalışmalar yer almaktadır (Osborne ve Cosgrove, 1983; Türkoğuz ve Yankayış, 2015; Stavy, 1990). Alan yazın incelendiğinde, hal değişiminin madde miktarına bağlı olduğuna ilişkin kavram yanılığlarının yer aldığı çalışmalar da görülmektedir (Akgül, 2010; Bayram, 2010; Griffiths ve Preston, 1992; Keser, 2007; Karakuyu, Uzunkavak, Tortop, Bezir ve Özek, 2006; Othman, vd., 2007). Ayrıca Özmen ve Kenan (2007) çalışmasında, öğrencilerin ısı değişimi sonucunda, maddenin tanecik miktarının değiştiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, ısı farkından dolayı meydana gelen hal değişimlerinde, bireylerde kütlelerin azalacağına ilişkin kavram yanılığları olduğu belirlenmiştir (Erkaçan, Moğol, Ünsal, 2012; Kırıkkaya ve Güllü, 2008). Bu durumun ortaya çıkma nedeni öğretmen adaylarının buharlaşma anında, sıvı haldeki bir maddenin gaz hale geçmesi sonucunda sıvı da oluşan azalmayı düşünmeleri olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının tanecikleri mikroskobik boyutta düşünememeleri, maddenin tanecikli yapısına ilişkin eksik bilgileri olması ve kütlelerin korunumunu kavrayamamaları da bu kavram yanılığlarının ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca bazı öğretmen adayları hal değişimi sırasında tanecik hareketinin sabit olacağını düşünürken, bazı öğretmen adayları ise ısının tanecik hareketi olduğunu düşünmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının ısı ve maddenin tanecik hareketi arasında yanlış bir bağlantı kurulduğunu göstermektedir.

“Okuldaki koridorlar su ile yıkandıktan ya da paspasla silindikten sonra serinleme hissedilir. Bu serinleme hissi neden kaynaklanmaktadır?” sorusuna yönelik elde edilen cevaplar incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının “sudan koridora soğukluk geçer”, “sıcaklık suya geçer”, “sıcaklık alışverişi olur” şeklinde kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, Şendur, Toprak ve Pekmez (2008) çalışmasında “Koridorlar su ile yıkandığında ya da paspaslandığında, su yerden daha soğuk olduğu için, kısa bir süreliğine yerden ısı ve sıcaklığı alır ve ortam serinler” şeklinde belirledikleri kavram yanılgısıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının buharlaşma olayını günlük yaşam örneklerinde açıklayamadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının buharlaşma olayını ısı kavramıyla ilişkilendiremedikleri, bu durumu genel olarak sıcaklığa bağladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının sıcaklık alışverişi ile serinleme hissini gerçekleştirdiğini düşünmelerinin nedeni, serinleme hissini sıcaklık azalması sonucunda ortaya çıktığını düşünmelerinden ve bu nedenle sıcaklık alışverişinin olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. “Sıcak bir havada serinlemek için kutu içecek aldığınızı düşünün. Eve geldiğinizde içeceğin soğuması için kısa bir süre buzluğa içeceği koydunuz. Buzluktan alıp içmeye başladınız. Bir süre sonra kutu içeceğin dış yüzeyinde su damlaları olduğunu görürsünüz. Sizce bu durumun nedeni nedir?” sorusuna ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının “terleme olayı gerçekleşir”, “kutu dışındaki buzun erimesi”, “buharlaşma gerçekleşir”, “kırılgılaşma”, “Viskozite”, “sıvının donarak buz hale geçmesi ile damlalar oluşur”, “soğuk olan kutunun dışarıya ısı vermesi” şeklinde bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının yoğuşma kavramını günlük yaşam örneğinde açıklayamadıkları ortaya çıkmıştır. Kutu dışındaki buzun erimesi şeklinde ortaya çıkan kavram yanılgısının nedeni, öğretmen adaylarının buzluktaki kutu içeceğin dış yüzeyinin bir süre sonra buz tutacağı ve bu kutu içecek buzluktan çıkarıldığında, yüzeyde bulunan buzların eriyeceğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca kutu içeceğin dışında oluşan farklılıktan yola çıkarak, yüzeydeki buzun buharlaşarak tekrar yüzeye tutunması olarak düşünülmemesinden dolayı, buharlaşma gerçekleşir kavram yanılgısının ortaya çıktığı da söylenebilir. Bu soruya benzer olarak Osborne ve Cosgrove (1983) gerçekleştirdikleri çalışmada, içinde buz olan ve ağzı kapalı olan bir cam kavanozun dış yüzeyinde biriken suyun kaynağının ne olduğuna dair soruyu öğrenci-

lere sormuşlardır. Öğrencilerin ise soruya ilişkin camın soğukluk oluşturduğundan dolayı ve havadaki suyun cama yapışmasından kaynaklı, kavanozun dışında suyun biriktiği şeklinde kavram yanlışlarının olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte Demircioğlu (2003) sınıf öğretmeni adaylarına, araştırma sorusuna benzer bir soru sormuş ve öğretmen adaylarında, soğukluğun bardağın içerisinden gelmesinden ve suya dönüşmesinden kaynaklı olarak bardağın dış yüzeyinde su birikimi olduğuna dair kavram yanlışlarının bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca aynı cins maddeler arasındaki çekim kuvveti olan kohezyon kavramı, fen bilgisi öğretmen adaylarında ortaya çıkan diğer bir kavram yanılığıdır. Öğrencilerin bu kavramı kullanmasının nedeni, su damlalarının bir arada kutu içeceğin yüzeyine yapıştığını düşünmesinden kaynaklanmış olabilir.

“Avucumuza bir parça buz alıp beklediğimizde bir süre sonra buz parçasının eriyerek suya dönüştüğünü görürüz. Bunun nedeni sizce ne olabilir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılığı içeren cevaplar verdikleri görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarında ortaya çıkan kavram yanlışlarının “ısının iletim yoluyla yayılmasından dolayı buz erir”, “buz sıcaklık kaybeder”, “buzdaki ısı elimize geçer” ve “elimizin sıcaklığı buza geçer.” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Kesidou ve Duit (1993) çalışmasında öğrencilerin “sıcaklık bir maddeden diğerine geçer” şeklindeki kavram yanılığı ile örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının erime konusuna ilişkin günlük yaşam örneğini doğru ve bilimsel bir şekilde açıklayamadıkları görülmektedir. Ele alınan buzun bir süre sonra suya dönüşme nedeni, buzun elimizden ısı alması ve bunun sonucunda erime olayının gerçekleşmesidir. Fakat öğretmen adayları buzdaki ısının elimize geçmesinden dolayı erime olayının gerçekleştiğini düşünmektedir. Ayrıca bazı öğretmen adayları ise elimizin sıcaklığından kaynaklı olarak buzun eridiğini ifade etmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının ısı transferi, ısının akış yönü ve ısı ve sıcaklığın erime olayındaki rolüne yönelik bilgilerinde bilimsel olarak yanlışlıklar olduğunu göstermektedir. Ayrıca ortaya çıkan başka bir kavram yanılığı ise “buz hava ile temas ettiği için erir.” şeklindedir. Yıldırım ve Konur (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin kolonya dökülen elin serinlemesini, kolonyanın hava ile reaksiyona girmesinden kaynaklandığını düşündüklerini tespit etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. Öğretmen adayları buz ve havanın reaksiyonu sonucunda erimeye neden olduğunu düşünmelerinden

dolayı bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Ortaya çıkan başka bir kavram yanılgısı ise sıcaklık alışverişinden dolayı buzun eridiği ifadesidir. Bazı öğretmen adaylarının ısı tanımlamaları incelendiğinde, ısıyı sıcaklık dengelenmesi olarak açıkladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ısıyı sıcaklık dengelemesi olarak gördükleri ve buzun erimesini de sıcaklık alışverişine bağladıkları görülmektedir. Dolayısıyla ısı kavramını sıcaklık alışverişi olarak zihnine yerleştiren öğretmen adayları, kavram yanılgısına sahip olmalarından dolayı buzun erimesini de sıcaklık alışverişine bağladıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının özellikle hal değişimi sırasında ısı kavramından daha çok sıcaklık kavramını ön planda tutmaları günlük yaşamda kullanılan dile bağlı olarak edinilen kavram yanılgılarından kaynaklanmış olabilir.

“Grafikte naftalin, kükürt, bakır ve kurşunun erime sıcaklıkları verilmiştir. Hangi maddenin donma sıcaklığı en yüksektir ve hangi maddeyi eritmek daha zordur?” şeklinde öğrencilere soru sorulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddelerin donma sıcaklığına dair kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiş ve en fazla “naftalinin erime noktası düşük olduğu için, donma sıcaklığı en yüksektir” şeklinde kavram yanılgısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kavram yanılgısının ortaya çıkma nedeni, katı bir maddenin eridiği sıcaklıkta, bahsi geçen maddenin sıvı halinin de aynı sıcaklıkta donduğuna dair eksik bilgilerinin bulunmasından kaynaklanmış olabilir. Alan yazında maddelerin erime ve donma sıcaklığı arasında yanlış ilişkilerin kurulduğunu ve bu doğrultuda öğrencilerde kavram yanılgılarının oluştuğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2014; Kırkkaya ve Güllü, 2008). Bayrakçı da (2007) gerçekleştirdiği çalışmada buna benzer olarak, öğrencilerde donma sıcaklığına dair “erime sıcaklığı yüksek olanını donma sıcaklığı düşük olduğundan, naftalinin donma noktası en yüksektir”, “grafığe göre, naftalin daha düşük sıcaklıkta eridiği için diğerlerine göre daha çabuk donar ve donma sıcaklığı en yüksek naftalin olur” şeklinde kavram yanılgıları olduğunu ifade etmiştir. Eritilmesi zor olan madde ile ilgili bulgular incelendiğinde ise fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarında konuya ilişkin “naftalinin erime sıcaklığı düşük olduğu için, eritilmesi daha zordur.” ve “naftalin en soğuk madde olduğu için eritilmesi daha zordur.” şeklinde kavram yanılgılarının da olduğu görülmektedir. Ayrıca Bayrakçı (2007) çalışmasında söz konusu maddelerinin hangisinin daha zor eriyeceğine dair “naftalini eritmek en zordur. Çünkü en geç naftalin donar” şeklinde kavram

yanılgısı olduğunu belirlemiştir. Belirlenen bu ifadeler ile çalışmadan elde edilen sonuçlar birbiri ile örtüşmektedir. Ayrıca yukarıda bahsi geçen kavram yanılgılarının oluşumu, öğrencilerin grafik okumada yetersiz olmalarından kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adaylarına “Maddenin düzensiz halden düzenli hale geçtiği durumlara örnekler veriniz. Isı ve sıcaklıkla bu olayların bir ilişkisi var mıdır?” şeklinde başka bir soru sorulmuş ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılgılar dikkate alındığında en fazla ortaya çıkan kavram yanılgısının “sıcaklık azalır” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarında, hal değişimi sırasında sıcaklığın değişmeyeceğine dair bilgilerinde eksiklerin olduğunu göstermektedir. Alanyazında da bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Kocakülah ve Kocakülah, 2002; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Aytakin, 2010; Bayram, 2010).

“Su 0 °C de donarak buz haline geçer. Su donarken enerjisinin tamamını verdiğinden, 0 °C deki buzun ısısı yoktur.” ifadesinin doğruluğu ya da yanlışlığına dair öğretmen adaylarının kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarında “su donarken ısısının tamamını verir”, “ısısının tamamını hal değişiminde kullandığı için ısısı yoktur”, “sıfır başlangıç (nötr sıcaklık) olduğu için ısısı yoktur” şeklinde bazı kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir. Hal değişiminde ısı aliverişi olmaktadır ve sıcaklık değerinin sıfır olması ısının olmadığı anlamına gelmemektedir. Fakat bazı öğretmen adayları sıcaklık değerinin sıfır olmasını ısı ile doğrudan ilişkilendirmişlerdir. Bu ifadeler öğretmen adaylarının matematiksel olarak sıfırı (0°C) yokluk bildiren sayı olarak düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Gürdal Kazancıoğlu (2008) öğrencilerin sıcaklık değerinin sıfır olmasını ısının olmadığı şeklinde düşündüklerini ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlar ile Gürdal Kazancıoğlu'nun (2008) yaptığı çalışma sonuçları örtüşmektedir. Öğretmen adaylarına hal değişim grafiği verilerek, bu grafiğin ne olarak adlandırıldığı ve grafiğin bölgelerinde ne gibi değişikliklerin olduğu sorulmuştur. Öğretmen adaylarından bazıları bu grafiği “erime grafiği” ve “ısı zaman” grafiği olarak adlandırmıştır. Bu durum bazı öğrencilerin grafik anlama becerisinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanmış olabilir. Grafiğin I. ve III. bölgelerde meydana gelen değişikliklerin aynı olması beklenmektedir. Grafiğin I. ve III. bölgesinde sıcaklığın artması, düzensizliğin artması, tanecikler arası çekim kuvvetinin azalması gibi durumların olması beklenmektedir. II. Bölgede ise

sıcaklığın sabit kalması, tanecikler arası çekim kuvvetinin azalması ve düzensizliğin artması gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının düşünceleri incelendiğinde, grafiğin I. bölgesine ilişkin kavram yanılgısı bulunmazken, III. bölgesine ilişkin bu bölgede yoğunlaşma olduğuna ilişkin kavram yanılgısı yer almaktadır. Grafiğin II. bölgesine ilişkin ise öğretmen adaylarında kaynama olayının meydana geldiğine ilişkin kavram yanılgısı olduğu belirlenmiştir. Fakat II. bölgede erime olayı gerçekleşmektedir. Bu durum öğretmen adayının erime ve kaynama olaylarını karıştırdıklarını göstermektedir. Alan yazında erime, kaynama gibi hal değişim olaylarının birbiri ile karıştırıldığı ifade eden çalışmalar yer almaktadır (Paik, Kim, Cho, Park, 2004). Öğretmen adaylarının bazılarının grafik okumada eksikliklerinden dolayı, bu kavram yanılgılarının ortaya çıktığı ifade edilebilir. Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının hal değişimi ve ısı-sıcaklık arasında bilimsel olarak doğru bağlantılar kuramadıkları söylenebilir.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretim üyeleri ders öncesinde öğretmen adaylarında var olan kavram yanılgılarını belirleyip, ders akışını bu yanılgıları göz önüne alarak düzenleyebilir.
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesi için TGA (tahmin et-gözle-açıkla) yöntemi kullanılabilir.
- Maddenin halleri ve ısı-sıcaklık konularının öğretmen adaylarının zihinlerinde daha iyi somutlaştırılması için, derslerde simülasyon ve animasyonlar kullanılabilir.
- Isı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına ilişkin öğretmen adaylarının kendi argümanlarını oluşturması sağlanarak, kavram yanılgılarını fark edecekleri etkinlikler argümantasyon yöntemi içerisinde kullanılabilir.
- Isı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına dair deney düzenekleri tasarlanarak, bilgilerin somutlaştırılması sağlanabilir.

- Konuya ilişkin olarak laboratuvar derslerinde gerçekleştirilen kapalı uçlu deneyler yerine, öğretmen adaylarının aktif olduğu deney türleri kullanılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinin tümünü kapsayacak şekilde bir araştırma yapılabilir.
- Ülke çapında, farklı bölgelerde yer alan eğitim fakültelerini kapsayacak şekilde bir araştırma yapılabilir.
- Sınıf düzeyi değişkeninin de kullanılacağı daha geniş bir araştırma yapılabilir.
- Vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının karşılaştırılmasına yönelik farklı çalışmalar tasarlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

An Analysis of the Relationship between Pre-service Science Teachers' Misconceptions Regarding Heat-Temperature and State of Matter

*

Evrım Ural – Ayşe Rabia Başaran Uğur
Sütçü İmam University- Erciyes University

"States of Matter" and "Heat-Temperature" topics include concepts such as solid, liquid, gas, melting, freezing, evaporation, condensation, sublimation, frosting, which are at the basis of science. Understanding the mentioned concepts will provide the background for understanding the structure of matter and understanding the topics such as atom and thermodynamics in the future. These concepts are intertwined with many events that individuals experience in daily life from an early age. This situation shows that the subjects of heat-temperature and states of matter are inseparable. It shows that a student who does not understand the fundamental reason underlying the melting process of solid is related to heat and temperature concepts cannot establish a connection between heat-temperature and states of matter. Also, s/he and cannot learn these concepts in a meaningful way. Studies conducted in physics, chemistry, and biology education reveal that despite the instruction given, misconceptions related to these concepts occur at all education levels (Alwan, 2011; Caleon and Subramaniam, 2010).

Pre-service science teachers' misconceptions about these concepts should be investigated, and they need to understand that these concepts are interrelated before they graduate. In the literature, there are many studies on the misconceptions in "Matter, the States of Matter" subject (Abraham, Williamson and Westbrook, 1994; Griffiths and Preston, 1992), "Heat and Temperature" (Alwan, 2011; De Berg, 2008) subject. However, no studies examine the relationship between pre-service teachers' misconceptions about "The States of Matter" and "Heat-temperature." Therefore, this study is essential since it determines the relationship between pre-service science teachers' misconceptions about the states of matter, heat,

and temperature and will contribute to the literature. This study investigates the relationship between pre-service science teachers' misconceptions regarding heat-temperature and states of matter. For this purpose, the study seeks the answer to the following question: "What is the relationship between pre-service science teachers' misconceptions about heat-temperature and the states of matter?"

In this study, phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used. This design was preferred because it aimed to examine the relationship between pre-service science teachers' misconceptions regarding heat-temperature and states of matter. The pre-service teachers' past experiences related to the subject were in question. On the other hand, criterion sampling included in purposive sampling was preferred. The study group of the study consists of 68 pre-service science teachers studying in the third grade of the science teaching program at a state university's education faculty in the spring semester of the 2017-2018 academic year. In this study, the "Heat-Temperature Concept Test" and "States of Matter Concept Test," which researchers prepared by taking expert views and consisted of open-ended questions, are used as data collection tools. The questions in the "Heat-Temperature Concept Test" ask for the definitions of heat and temperature concepts scientifically. They ask to explain how the change of state occurs due to heat exchange and what kind of changes will appear due to this change. They also ask the participants to guess the materials' freezing temperatures by given melting temperatures and the melting state of the materials. The questions in the "States of Matter Concept Test" aim to interpret the state change graph, reveal the properties of the change of matter process. They also ask to associate the state change with some situations we encounter daily and show how the state changes with heat and temperature. The data is collected in the spring semester of the 2017-2018 academic year. Descriptive, content, and numerical analysis are used in the analysis of the data. Content analysis is preferred due to the aim of analyzing the relationships between the concepts in depth. Numerical analysis is carried out to make comparisons with percentage values easily. It is seen that the most common misconception of pre-service science teachers about the concept of heat is "energy conversion." However, some misconceptions about energy such as "physical energy," "energy exchange," "energy difference," "energy

spread to the environment," "transferred energy," and "internal energy" are determined too. This finding may be due to the participants' thinking of the concepts of heat and energy together. Also, when the literature displays that there are misconceptions about the concept of heat, such as "heat is the average kinetic energy of matter" (Aytekin, 2010; Bayram, 2010; Aydın, 2007). The most common misconception among the participants is "energy" related to the temperature concept. This misconception displays that the participants cannot distinguish the concepts of heat and temperature. Uzoğlu and Gürbüz (2013), in their study, reveal some misconceptions such as, "temperature is the energy that a substance takes or gives away," "temperature is the energy of a substance."

It is concluded that the most common misconception among the participants about the concepts of melting-evaporation-sublimation is the "temperature increases" misconception. The other misconceptions are that "the mass decreases," "the mass increases," "the temperature changes," "the temperature decreases." The most common misconception about the changes that occur during freezing-condensation-frosting is "the temperature decreases." Other misconceptions areas "the amount of particle increases", "particle motion becomes constant", "mass increases", "temperature changes", "mass changes", "mass decreases". As can be seen, the participants don't explain the heat given to and taken from the substance during a state change. This finding shows that the participants can not establish the correct connections between heat-temperature and state change process. They have insufficient knowledge that the temperature would not change during the state change process. There are also studies in the literature that support these findings (Demirci ve Sarıkaya, 2004; Aytekin, 2010; Bayram, 2010). Besides, the participants have misconceptions about the number of particles and their movement during the state change. Some studies have similar findings (Osborne and Cosgrove, 1983; Stavy, 1990). The studies in the literature display a widespread misconception as "the state change process depends on the amount of matter" (Griffiths and Preston, 1992; Othman, et al., 2007). Also, while some of the participants think that the particle motion will be constant during the process, some think that heat is particle motion. This finding shows a misconnection between the particle motion and heat transfer in the participants' mental structures. The findings related to the melting of the ice reveal that the participants

have misconceptions such as "ice melts due to the spread of heat through conduction," "ice loses temperature", "the heat in the ice passes into our hands," and "the temperature of our hands passes to ice". This finding coincides with the misconception displayed in Kesidou and Duit (1993) study that "temperature passes from one item to another." The participants think that melting occurs since the heat in the ice transfer to our hands. Besides, some of the participants state that the ice melts due to the temperature of our hands. This statement shows scientific inaccuracies in the pre-service teachers' knowledge about heat transfer, the flow direction of heat, and the role of heat and temperature in melting.

Kaynakça / References

- Abraham, M. R., Williamson, V. M. and Westbrook, S. L. (1994). A cross-ages study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), 147-165.
- Akgül, P. (2010). *Üst kavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş kavramsal değişim metinlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının "ısı ve sıcaklık" konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alwan, A. A. (2011). Misconception of heat and temperature among physics students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 600–614.
- Arastman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aşçı, Z., Özkan, Ş. ve Tekkaya, C. (2001). Student's misconceptions about respiration, *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 29-36.
- Ayas, A., Coştu, B. ve Karamustafaoglu, S. (2002). *Sınıf öğretmeni adaylarının çözümler konusundaki kavram yanlışları ve bu yanlışların kavram haritası tekniği ile giderilmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
- Aydın, Z. (2007). *Isı ve sıcaklık konusunda rastlanan kavram yanlışları ve bu kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram haritalarının kullanılması*. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.

- Aytekin, Ü. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerin ısı-sıcaklık konusundaki bilgilerin belirlenmesi ve bu bilgilerin günlük hayata uyarlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ayvacı, A., Özsevgeç, T. ve Cerrah, L. (2004). Yıldırım kavramının farklı yaş grubundaki öğrencilerde gelişimi, *G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 351-361.
- Baker, C., Wuest, J. and Stern, P.N. (1992). Methodslurring: The grounded theory/phenomenologyexample. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Bar, V. and Travis, A. S. (1991). Children's views concerning phase changes. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 363-382.
- Başer, M. ve Çataloğlu, E. (2005). Kavram değişimi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki yanlış kavramlarının giderilmesindeki etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 43-52.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Bayrakçı, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin "maddenin değişimi ve tanınması" ünitesindeki temel kavramları anlama seviyeleri ve oluşan kavram yanlışlarının tespiti*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayram, A. (2010). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi "ısı ve sıcaklık" konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermede etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Boz, Y. (2006). Turkishpupils' conceptions of theparticulate nature of matter. *Journal of ScienceEducationandTechnology*, 15(2), 203-213.
- Caleon, I. ve Subramaniam, R. (2010). Do students know what they know and what they don't know? Using a four-tier diagnostic test to assess the nature of students' alternative conceptions. *Research in Science Education*, 40, 313-337.
- Carlton, K. (2000). Teaching about heat and temperature. *Teaching Physics*, 35(2), 101-105.
- Creswell, J., W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. California: Sage.
- Çakır, Y. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- De Berg, K.C. (2008). The concepts of heat and temperature: the problem of determining the content for the construction of an historical case study which is sensitive to nature of science issues and teaching learning issues. *Science and Education*, 17, 75–114.
- Demirci, M. P. ve Sarıkaya, M. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yanılgıların Giderilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Demircioğlu, H. (2003). *Sınıf öğretmen adaylarının kimya kavramlarını anlama düzeyleri ve karşılaşılan yanılgılar*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demircioğlu, H., Vural, S. ve Demircioğlu, G. (2014).Yapılandırmacı yaklaşımın üstün yetenekli öğrencilerin anlamaları üzerine etkisi: ‘Erime-Donma’.*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 31-50.
- Erdem, E., Yılmaz, A., ve Gücüm, B. (2004). Öğrencilerin madde konusunu anlama düzeyleri, kavram yanılgıları, fen bilgisine karşı tutumları ve mantıksal düşünme düzeylerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 74-82.
- Erkaçan, İ., Moğol, S. ve Ünsal, Y. (2012). Çoklu zekâ kuramının lise 1. sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık, genleşme ve sıkıştırılabilirlik konularındaki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 65-78.
- Gökulu, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “ısı, sıcaklık, hal değişimi” kavramlarını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 301-314.
- Gürdal Kazancıoğlu, H. (2008). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin değişimi ve tanınması ünitesinde öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarının tespitinde iki aşamalı soruların kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Gürses, A., Doğan, Ç., Yalçın, M. ve Canpolat, N. (2002). Kavramsal değişim yaklaşımının öğrencilerin gazlar konusunu anlamalarına etkisi. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(4), 407-431.
- Griffths, A. K., and Preston, K. R. (1992). Grade-12 students’ misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.

- Göner, S. ve Akgün, A. (2005). Bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesinde, çalışma yaprakları ve sınıf içi tartışma yönteminin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 99-111.
- Hacımustafaoğlu, M. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesinde kavramsal değişim sağlamalarında farklı kavramsal değişim yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş rehber materyallerin etkisi*. Yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Jara-Guerrero, S. (1993). *Misconceptions on heat and temperature*. In The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics. Ithaca: Misconceptions Trust.
- Jones, M. G., Carter, G. and Rua, M. J. (2000). Exploring the development of conceptual change cologies: communities of concepts related to convection and heat. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 139-159.
- Kaplan, D. (2007). *Maddedeki değişim ve enerji ünitesindeki kavram yanılgılarının tespiti ve bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle giderilmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuyu, H., Uzunkavak, M., Tortop, H. S., Bezir, N. Ç., ve Özek, N. (2006). Sandıklı çevresi lise ve dengi okul öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ile ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Afyon Kocatepe Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 149-162.
- Keser, A. (2007). *Afyonkarahisar il merkezindeki 9. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları*. Yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kesidou, S ve Duit, R. (1993). Student' conceptions of thesecondlaw of thermodynamics- An interpretative study. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 85-106.
- Kırıkkaya, B. ve Güllü, D. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı - sıcaklık ve buharlaşma - kaynama konularındaki kavram yanılgıları, *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Kızılaslan, A. (2016). *İlköğretim 8. sınıf görme engelli öğrencilere "maddenin halleri ve ısı" ünitesi ile ilgili kavramların öğretimi*. Doktora tezi. Erzurum Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kocakülâh M. S. ve Kocakülâh, A. (2002). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık ile İlgili Kavramsal Yapıları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 <https://docplayer.biz.tr/36849768-Ortaogretim-ogrencilerinin-isi-ve-sicaklik-ile-ilgili-kavramsal-yapilari.html> adresinden 22/12/2017 tarihinde erişilmiştir.

- Lewis, E. L. and Linn, M. C. (1994). Heatenergyandtemperatureconcepts of adolescents, adults, andexperts: Implicationsforcurricularimprovements. *Journal of Research in ScienceTeaching*, 31, 657-677.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ongun, E. (2006). *Üniversite öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışları ile motivasyon ve bilişsel stilleri arasındaki ilişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Osborne R. J. and Cosgrove, M. M. (1983). Children’sconceptions of changes of thestate of thewater. *Journal of Research in ScienceTeaching*, 20, 825-838.
- Osborne, R. J. and Gilbert, J. K. (1980). A Technique for exploring students’ views of world. *Physics Education*, 15, 376-37.
- Othman, J.,Treagust, D. and Chandrasegaron, A. L. (2007). An Investigation into the relationship between student’s conceptions of the particulate nature of matter and their understanding of chemical bonding. *International Journal of Science Education*,1, 1-20.
- Özalp, D. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki kavram yanlışlarının ontoloji temelinde belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, H. ve Kenan, O. (2007). Determination of theTurkish primary students’ views about the particulate nature of matter. *InAsia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1), 1-15.
- Paik S-H., Kim H-N., Cho B-K and Park J-W. (2004). K-8th grade Korean students’ conceptions of changes of state” and “conditions for changes of state. *International Journal of ScienceEducation*, 26(2), 207-224.
- Patton, M., Q. (2018). *Qualitative research evulation methods*. California: Sage
- Rose, P.,Beeby, J. and Parker, D. (1995). Academicrigour in the lived experience of researchersusing phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129.
- Saka A. ve Ayas, A. (2002). Öğrencilerin mikrop kavramı ile ilgili düşüncelerinin yaşlara göre değişimi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 139-148.
- Sarı, A. (2014). *Kavram haritası ve bilgisayar destekli öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin madde konusundaki kavram yanlışlarına etkisinin ontolojik açıdan incelenmesi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sarı Ay, Ö. (2011). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi 'maddenin halleri ve ısı' ünitesinde belirlenen kavram yanılıgılarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin kullanımının etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıkaya, Ş. (2001). *Orta öğretim öğrencilerinin "maddenin oluşumu" ünitesine yönelik kavram yanılıgılarının belirlenmesi (Balıkesir örneği)*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research*. New York and London: Teachers-College Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=pk1RmqY15OC&oi=fnd&pg=PR9&dq=seidman+2006&ots=4qc-UUTKEJ&sig=by-5iqoqt7EJT1HkWA7xAgUke6Y&redir_esc=y#v=onepage&q=seidman%202006&f=false adresinden 15/09/2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sopandi, W., Latip, A. and Sujana, A. (2017). Prospective primary school teachers' understanding on states of matter and their changes. *Journal of Physics: Conference Series*, 812, 1-8.
- Stavy, M. (1990). Children's experts: Implications for curricular improvements. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 657-677.
- Şendur, G. (2004). *Buharlaşma, kaynama konularındaki kavram yanılıgılarının önlenmesi için Ausubel'in anlamlı öğretim yönteminin uygulanması*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şendur, G., Toprak, M. ve Pekmez, E., S. (2008). Buharlaşma ve kaynama konularındaki kavram yanılıgılarının önlenmesinde analogi yönteminin etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 37-58.
- Şenocak, E., Dilber, R., Sözbilir, M. ve Taşkesenligil, Y. (2003). İlköğretim öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konularını kavrama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 199-210.
- Taşlıdere, E., Korur, F. ve Eryılmaz, A. (2012) Kavram yanılıgılarının üç-aşamalı sorularla farklı bir şekilde değerlendirilmesi, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri*, Niğde.
- Türkoğuz, S. ve Yankayış, K. (2015). Isı ve sıcaklık hakkındaki kavram yanılıgılarının günlük yaşama etkileri üzerine öğretmen görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 498-515.
- Uzoğlu, M. ve Gürbüz, F. (2013). Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılıgılarının belirlenmesinde öğrenme amaçlı mektup yazma aktivitesinin kullanılması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 501-514.

Yıldırım, N. ve Konur, K., B. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirebilmelerine yönelik gelişimsel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 305-323.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EK-1. "Isı ve Sıcaklık Kavram Testi"

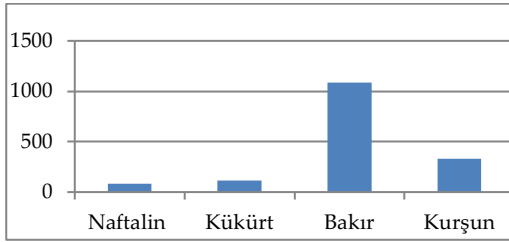
S.1. Isı kavramını ve sıcaklık kavramını açıklayınız.

S.2. Okuldaki koridorlar su ile yıkandıktan ya da paspasla silindikten sonra serinleme hissedilir.

S.3. Bu serinleme hissi neden kaynaklanmaktadır?

S.4. Avucumuza bir parça buz alıp beklediğimizde bir süre sonra buz parçasının eriyerek suya dönüştüğünü görürüz. Bunun nedeni sizce ne olabilir?

S.5. Aşağıdaki grafikte naftalin, kükürt, bakır ve kurşunun erime sıcaklıkları verilmiştir.



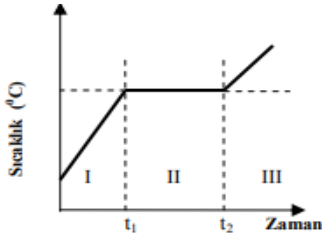
Grafığe göre;

- Hangi maddenin donma sıcaklığı en yüksektir? Açıklayınız.
- Hangi maddeyi eritmek en zordur? Açıklayınız.

"Su 0 °C de donarak buz haline geçer. Su donarken enerjisinin tamamını verdiğiinden, 0 °C deki buzun ısısı yoktur." Bu ifadenin doğruluğu hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

EK-2. "Maddenin Halleri Kavram Testi"

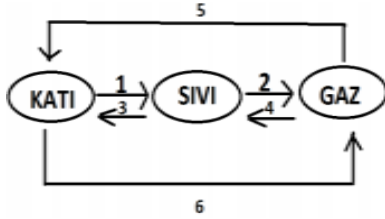
S.1.



- Bu grafik ne olarak adlandırılır?
- I. bölgede ne gibi değişiklikler meydana gelir? Açıklayın?
- II. bölgede ne gibi değişiklikler meydana gelir? Açıklayın?
- III. bölgede ne gibi değişiklikler meydana gelir? Açıklayın?

S.2.Sıcak bir havada serinlemek için kutu içecek aldığınızı düşünün. Eve geldiğinizde içeceğin soğuması için kısa bir süre buzluga içeceği koydunuz. Buzluktan alıp içmeye başladınız. Bir süre sonra kutu içeceğin dış yüzeyinde su damlaları olduğunu görürsünüz. Sizce bu durumun nedeni nedir?

S.3.



Yukarıda yer alan şekli göz önüne alarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

I.Katı, sıvı ve gazlar ile ilgili olarak numaralandırılmış bölümlerin ne olduğunu yazınız.

II. Numaralandırılmış olaylarda ısı, sıcaklık, kütle, tanecik miktarı ve tanecik hareketinde değişme meydana gelir mi? Açıklayınız.

S.4. Maddenin düzensiz halden düzenli hale geçtiği durumlara örnekler veriniz. Isı ve sıcaklıkla bu olayların bir ilişkisi var mıdır? Açıklayınız.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ural, E. ve Başaran Uğur, A. R. (2021). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına ilişkin kavram yanılgıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2221-2257. DOI: 10.26466/opus.868034.

Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi Alanında 2015-2019 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.837465

*

Ali Battal* - Aslı Çalışkan **

* Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: albatt@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8659-2294](https://orcid.org/0000-0001-8659-2294)

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya/Türkiye

E-Posta: aslicaliskan551@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-4244-2643](https://orcid.org/0000-0003-4244-2643)

Öz

Bilgisayar destekli eğitim, matematik eğitimi alanında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bu çalışmada Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi (BDME) konusunda 2015 ile 2019 yılları arasında Türkiye adresli dergilerde yayımlanmış makalelerin içerik analizlerin yapılması ve son beş yıldaki genel eğilimin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan sistematik literatür taraması sonucunda elde edilen araştırmalara yapılan iki aşamalı seçme işlemi sonucunda 39 makale araştırma kapsamına alınmıştır. Makalelerin demografik ve metodolojik özellikleri ile makalelerde çalışılan konu ve kullanılan teknoloji bağlamında dağılımı incelenmiştir. Çalışma sonucunda makale sayısının 2017 yılında düşüş eğilimi gösterdiği ancak son yıllarda tekrar artış eğilimine girdiği, makalelerde daha çok İç Anadolu bölgesinden veri toplandığı ve iki yazarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metodolojik özelliklerine göre incelendiğinde ise eşit sayıda araştırma yöntemlerinin tercih edildiği, daha çok öğretmen adayları ile çalışıldığı, makalelerde örneklem büyüklüğünün ise daha çok 31 ile 50 arasında değiştiği görülmüştür. Makalelerde kullanılan veri toplama araçları ve analiz yöntemlerine araştırma sonuçlarında yer verilmiştir. BDME yöntemi olarak makalelerde daha çok Geogebra, Cabri ve Geometer's Sketchpad isimli yazılımlardan faydalandığı tespit edilmiştir. Bu yazılımların konu ve örneklem düzeyi bağlamında dağılımına yer verilmiştir. Çalışma sonuçlarının bilgisayar destekli matematik eğitimi konusunda çalışacak araştırmacı ve bu araçları derslerine entegre edecek matematik eğitimcilerine ışık tutacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli eğitim, matematik eğitimi, eğitim araştırmaları, sistematik literatür taraması

Investigating the Studies Conducted between 2015-2019 in the Field of Computer Assisted Mathematics Instruction

*

Abstract

Computer assisted instruction is one of most applied methods in mathematics education in this study, a systematic literature review was conducted in the field of Computer Assisted Mathematics Instruction to reveal the recent tendency by examining the articles of journals originated in Turkey between 2015 and 2019. At the end of the two-phased selection method, 39 articles were reviewed in the current study. Demographic and methodological characteristics of articles as well as their topics and the applied technology were investigated. It was found that the number of articles was decreased in 2017 from the beginning, however, it has been increasing in the recent years. Articles were generally conducted by two authors and their data were collected mostly in Central Anatolian Region. They were distributed equally across the research design and mostly conducted with pre-service teachers. The sample size of the articles was mostly between 31 and 50. The instruments and analysis used in the articles were mentioned in the related sections. Geogebra, Cabri and Geometer's Sketchpad were the frequently used software as the computer assisted technology in the articles. Their distribution across the topic and sample size were addressed. The results of this study would be beneficial for researchers to see the current tendency and for practitioners who want to use a technology in mathematics education.

Keywords: *Computer Assisted Instruction, Mathematics Education, Educational Research, Systematic Literature Review*

Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı bir gelişim yaşanmakta ve bu gelişim toplumsal yapıyı doğrudan etkilemektedir. Küresel çapta yaşanan Covid-19 salgını sürecinde teknoloji kullanımının artması sonucunda toplumun her katmanı bu gelişmeden etkilenmiştir. Eğitim sisteminde de bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi sonucunda öğrenen özelliklerinden öğretme yöntemlerine, okulların yapılanmasından öğretmenin rolüne pek çok konuda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Genel anlamda öğretimin etkili ve verimli olmasını amaçlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğretim ile ilgili sorunların tespiti, kaynakların tasarımı ve geliştirilmesine odaklanan öğretim teknolojisi alanı da bu gelişmelerden merkezinde bulunmaktadır (Reiser, 2012). Öğretim teknolojisi alanında yaşanan gelişmeler çağdaş eğitim ve öğretim anlayışına uygun etkinliklerin çoğalmasına yol açmaktadır. Bu yüzden günümüzün en etkili ve hızlı iletişim sağlayan son teknolojilerinden olan bilgisayarların başta bireysel öğrenme aracı olmak üzere eğitim-öğretim faaliyetlerinde çeşitli kullanımı uzun yıllardır söz konusudur (Yenice, Sümer, Oktaylar, ve Erbil 2003). Kısaca geleneksel olarak yapılan öğretimin bilgisayar yazılımları tarafından yapılması veya desteklenmesi şeklinde tanımlanabilen (Hyland, Pinto-Zipp, Olson, ve Lichtman, 2010) Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) resim, ses ve video gibi çoklu ortam öğelerini içeren eğitsel yazılımların bireysel ve çok öğrencili ortamlarda kullanılmasını amaçlamaktadır (Engin, Tösten, ve Kaya, 2010). Öğrenilmesi zor bir konu olan matematik, genel anlamda öğretim teknolojilerinden özel anlamda ise BDE'den faydalanan bir disiplindir. Bu doğrultuda Ulusal Matematik Öğretmenliği Birliği (2021) 21. yüzyılda matematik eğitiminde teknoloji kullanımını gerekli olduğunu dile getirmiştir.

Matematik eğitimi içerisinde barındırdığı pek çok soyut kavramlar nedeniyle öğrencilerin zorlandığı bir disiplindir. Görselliğe dayanan bir alan olan geometri, geleneksel sınıf ortamlarında görsellikten uzak etkinliklerle öğretilmeye çalışılmaktadır (Erdener ve Gür, 2019). Öğrencilerin tahtada anlatılanları kalem, kâğıt ve cetvel gibi materyaller kullanarak defterlerine aktarmaları istenmekte ve sınırlı sayıdaki çizimlerle uzamsal görselleştirme becerilerinin geliştirilmesi

beklenmektedir. Teknoloji kullanılmadan yapılan öğretimde kullanılan çoğu somut materyal katı, sabit ve değişmez yapıda olmaları, onların ders içerisinde dinamik ve etkili bir şekilde kullanılmasına izin vermez (Özçakır ve Aydın, 2019). Bu da başta öğrencilerin bireysel hızla öğrenmelerini sağlamakta yetersiz kalması olmak üzere birtakım sorunlara yol açabilir.

Geleneksel sınıf ortamlarının tersine BDE kullanılarak yapılan eğitimde öğrencileri; geometrik şekilleri taşıma, şeklini değiştirme ve yapılan değişimleri ölçümleme gibi farklı şekillerde etkileşimle şekilleri detaylı bir biçimde inceleyebilir, değişimleri anında görebilir ve başka şekiller ile olan bağlantısını keşfedebilir (Vatansever, 2007). Önal ve Demir'in (2012)'de yaptığı çalışmada geometri öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Hangül ve Üzel (2010) BDE'nin yalnızca geometri alanında değil matematik dersinde de anlaşılması zor olan konuların daha kolay algılanmasını ve kalıcı olmasını sağlayacağını belirtmiştir. Dede ve Argün (2003) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin elektronik tablolar vasıtasıyla matematiğin soyut kavramları ile gerçek dünya arasında ilişki kurma görevi yapacağını ve bu teknoloji sayesinde öğrencilerin bir problem durumunun sayısal, cebirsel veya grafiksel gibi farklı benzetimlerini aynı anda görmelerini sağladığını ve öğrencilerin bu benzetimler arasında bulunan ilişkileri daha kolay kavrayabileceğini belirterek elektronik tablo kullanımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada, Zengin, Kağızmanlı, Tatar ve İşleyen (2013) dinamik matematik yazılımının öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmelerini ve akılda kalıcılığı sağladığını, ayrıca matematik dersine ilgiyi artırdığını ve derste kullanılan BDME yazılımının daha çok görselleştirme, kolaylaştırma ve somutlaştırma gibi özellikleri sağladığını belirtmişlerdir. BDME eğitiminde öğrenciler klavye, fare veya dokunmatik panel gibi giriş araçlarını kullanarak üç boyutlu şekillerin yönünü değiştirebilmekte, inceleyebilmektedirler (Özçakır ve Aydın, 2019). Bunun yanı sıra, ek alıştırma ve uygulamaların öğrencilere hızlı bir şekilde ulaştırılması mümkündür (Yağcı, 2017). Son olarak Cheung ve Slavin 2013 yılında yaptıkları çalışmada matematik öğretiminde öğretim teknolojilerinin

kullanıldığı 74 yayını incelemiş ve çalışmaları sonunda BDE'nin en büyük etkiye sahip olduğunu raporlamışlardır.

BDE'nin matematik eğitiminde kullanılması ile ilgili dinamik matematik/geometri yazılımlarının, hesap makinelerinin, elektronik tablo yazılımlarının ve matematik öğretimi için geliştirilen diğer uygulamaların etkin biçimde kullanımı matematik öğretim programlarında yer alan beklentiler arasındadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) farklı kademeler için hazırladığı matematik dersi öğretim programında ders kazanımları konusunda uygun bilgi ve iletişim teknolojilerinin derste kullanılması, dinamik geometri/matematik yazılımlarına yer verilmesi ile ilgili ifadeler ile bilgisayar destekli eğitiminin kullanılmasını teşvik etmektedir (MEB, 2018). Ancak bu öğretim programında matematik alanında kullanılabilecek BDE yazılımları ile ilgili ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. Bu anlamda gerek teknoloji uygulayıcısı olarak öğretmenlere gerekse matematik eğitimi konusunda çalışan araştırmacılara, bilgisayar destekli eğitimin matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi ve bu konuda çalışma yapmak isteyenlerin istifadesine sunulması önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de bilgisayar destekli matematik eğitimi konusunda son beş yılda (2015 – 2019) yapılan makalelerdeki eğilimin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışmanın sonuçları son beş yılda yapılan makalelerdeki eğilimin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacaktır. Böylelikle teknoloji uygulayıcısı olan öğretmenlere kullanılan teknolojik araçlar konusunda bilgi vereceği gibi aynı zamanda araştırmacılara mevcut literatürün resmedilmesi konusunda fikir verecektir. Bu çalışma kapsamında Türkiye'de bilgisayar destekli matematik eğitimi konusunda 2015 ile 2019 yılları arasında yayınlanan makalelerin; demografik, metodolojik, yayınlarda kullanılan teknoloji ve çalışılan konu dağılımını incelenmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Araştırmaların demografik özelliğine (yıllara, yazar sayısına, anahtar kelimelere ve verilerin toplandığı bölgeye) göre dağılımları nasıl değişmektedir?

2. Araştırmaların metodolojik özelliğine (araştırma yöntemi ve deseni, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analizi) göre dağılımı nasıl değişmektedir?
3. Araştırmaların çalışılan konu ve kullanılan teknolojilere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

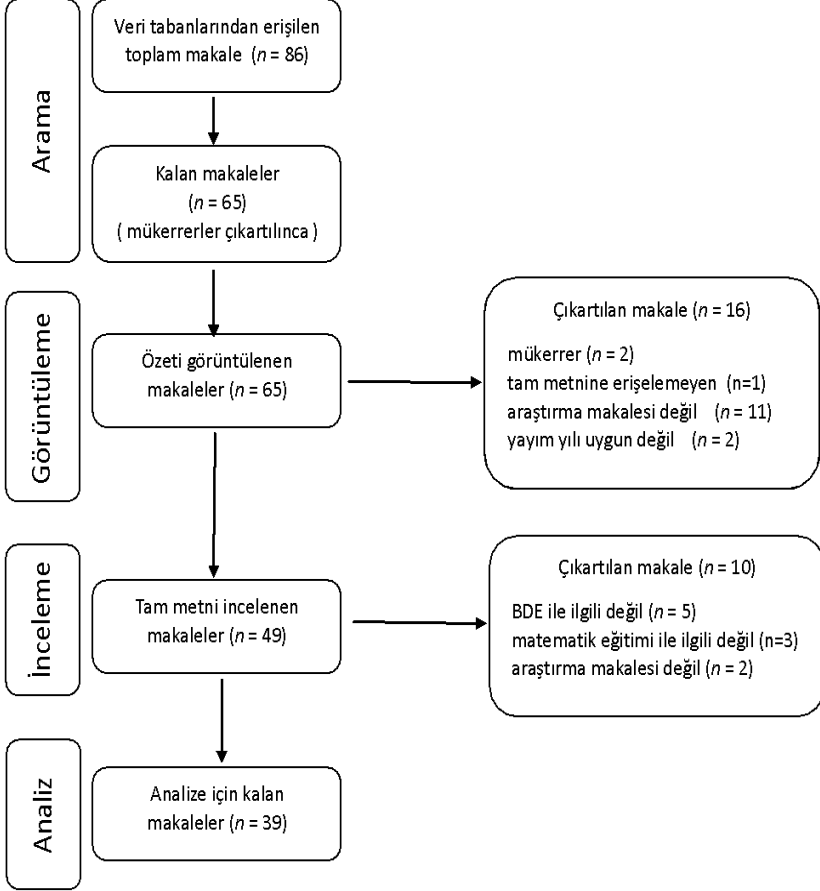
Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılan “olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Bu çalışmada son 5 yılda BDME alanında yapılan makalelerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda alinyazında BDME alanında önceki yıllarda mevcut durumu ortaya çıkarmak için belirli periyotlarda yapılan yayınları inceleyen sistematik literatür çalışmaları mevcuttur (İncikabı, Serin, Korkmaz, ve İncikabı, 2017; Tabuk, 2019; Tatar, Kağızmanlı, ve Akkaya, 2013). Bu tarz çalışmaların literatürdeki durumu ortaya çıkarma ve böylelikle araştırmacılara alinyazındaki boşlukları gösterme anlamında katkıları olduğu belirtilmiştir (Lo, 2020). Bu doğrultuda bu çalışmada son 5 yılda Türkiye’de yapılan makalelerde BDE’nin matematik eğitiminde kullanımını ortaya çıkarmak amacıyla sistematik literatür taraması yapılmıştır. Sistematik literatür taramaları ortak belirli adımlardan oluşmaktadır, bu çalışmada Newman ve Gough (2020) tarafından önerilen adımlar takip edilmiştir. Sonuçların araştırmacı önyargısından en az etkilenmesi böylelikle şeffaf ve titiz bir şekilde sunulması amacıyla, ilk adımda bir yayının inceleme protokolü geliştirilmiştir. İncelenen çalışmalar 2015 ile 2019 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan hakemli dergilerdeki makaleleri kapsamaktadır. Bu nedenle arama veri tabanı olarak ‘TR Dizin’ tercih edilmiştir. TR Dizin Türkiye adresli bilimsel dergilerin uluslararası standartlara uygun olarak sunulması amacıyla TÜBİTAK ULAKBİM tarafından geliştirilen farklı alanlarda makalelerin tam metnini içeren bir veri tabanıdır (TrDizin, 2020). Bu dizinin yanı sıra, bir veri tabanı olmamakla birlikte DergiPark isimli Türkiye adresli hakemli dergiler için elektronik barındırma ve makale yönetim hizmeti sunan bir portal bulunmaktadır (Dergipark, 2020). Bir derginin TrDizin’de indekslenebilmesi için belirli

kriterleri taşıması gerekirken, Türkiye adresli herhangi bir dergi, DergiPark'ın altyapı hizmetini ücretsiz olarak kullanabilmektedir. Bu nedenle barındırdığı dergilerde makale arama hizmeti de sunduğu için Dergipark kapsamında bulunan ama TRDizin'de indekslenmeyen dergiler de bu çalışma kapsamında incelenmiştir.

Araştırma amacına uygun çalışmaların listelenmesi için bir sonraki adımda en uygun anahtar kelimelerin belirlenmesi gerekir (Goagos ve Koglin, 2020). Anahtar kelimeler olarak "matematik" ile "bilgisayar destekli eğitim", "BDE", "bilgisayar destekli öğretim", "BDÖ" terimleri kullanılmıştır. Bu terimler mantıksal operatörler ile kullanılarak (örneğin matematik AND bilgisayar destekli eğitim) matematik eğitimi alanında bilgisayar destekli eğitimin kullanıldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Veri tabanlarında yapılan çoklu aramalar neticesinde toplam 86 makaleye ulaşılmıştır. Çalışmaların seçilmesi sırasında izlenen yol Şekil 1'de gösterilmiştir. İlk olarak arama sonuçlarında bulunan mükerrer çalışmalar (n=21) tespit edilmiş ve listeden çıkartılmıştır. Araştırmacılar tarafından listedeki makalelerin seçilmesi amacıyla araştırma kapsamına uygun olanları dahil etme ve uygun olmayanları çıkartmak için eleme kriterleri belirlenmiştir (Tablo 1). Bu aşamadan sonra kalan tüm makalelerin (n=65) başlık ve özetleri, dahil etme ve eleme kriterleri göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu noktada iki tane mükerrer, bir tane tam metne erişim olmaması (Tablo 1, Kriter 2), 11 tane araştırma makalesi olmaması (Tablo 1, Kriter 1), iki tane yıl kriterine uymaması (Tablo 1, Kriter 5) nedeniyle toplam 16 makale çıkartılmıştır. İncelemenin ikinci aşamasında kalan makalelerin tam metni gözden geçirilmiş olup, araştırmacıların kriterleri baz alarak yaptıkları inceleme sonucunda bilgisayar destekli eğitim ile ilgisi olmaması (n=5, Tablo 1, Kriter 3), araştırma makalesi olmaması (n=2, Tablo 1, Kriter 1), matematik eğitimi ile ilgisinin bulunmaması (n=3, Tablo 1, Kriter 4) nedenleriyle toplam 10 makale inceleme kapsamından çıkartılmıştır. Son olarak seçme kriterlerine uyan toplam 39 makaleyi içeren yayın listesi elde edilmiştir.

Bir sonraki aşamada alanyazında kullanılan makale sınıflama formları incelenerek (Aldemir ve Tatar, 2014; Sözbilir ve Kutu, 2008) bu çalışma için bir makale sınıflama formu uyarlanmıştır. Geliştirilen bu

form aracılığıyla her bir makale araştırmacılar tarafından titizlikle incelenmiştir.



Şekil 1. Yayın Seçme İşlemi Akış Diyagramı (Moher Liberati, Tetzlaff, Altman ve Prisma, 2009'dan uyarlanmıştır)

Diğer aşamada incelenen her makale ile ilgili elde edilen veriler düzenli bir şekilde tanımlanmalı ve kayıt altına alınması gerekir (Goagoses ve Koglin, 2020). Bu nedenle elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bir çevrimiçi elektronik tablolama programına düzenli bir şekilde kaydedilmiştir.

Tablo 1. Seçme ve eleme kriterleri

No.	Seçme kriteri	Eleme kriteri
1.	Araştırma Makalesi, katılımcıları insan olan ve onlardan veri toplanan çalışmalar	Sistemik literatür taraması, meta analiz, ölçek geliştirme, kitap incelemesi vb şeklinde makaleler
2.	Tam metnine erişilebilen makaleler	Tam metnine erişilemeyen makaleler
3.	BDE ile ilgili makaleler	BDE ile ilgili olmayan makaleler
4.	Matematik eğitimi ile ilgili olan makaleler	Matematik eğitimi ile ilgili olmayan makaleler
5.	2005 ve 2019 yılları arasında yayımlanan makaleler	2005 ve 2019 yılları arasında yayımlanmayan makaleler

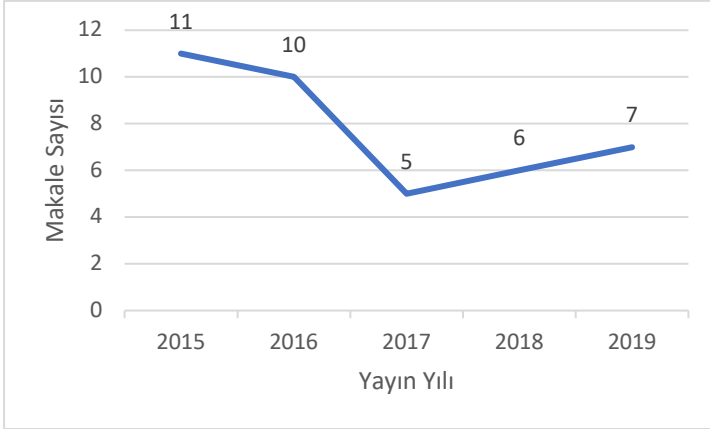
Çalışmanın ilk araştırma sorusu kapsamında incelenen makalelerin demografik özellikleri; makale basım yılı, yazar sayısı, anahtar kelimeler ve araştırma verilerinin toplandığı bölgeden oluşmaktadır. Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında makaleler araştırma yöntemi, örneklem düzeyi ve büyüklüğü, kullanılan veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri gibi metodolojik özelliklerine göre analiz edilmiştir. Son araştırma sorusu kapsamında ise makalelerde çalışılan konu ve kullanılan bilgisayar destekli eğitim yöntemine göre analiz edilmiştir.

Bulgular

Aramalar sonucunda 86 makaleye ulaşılmış, iki aşamalı seçme ve eleme işlemi sonucunda elde edilen 39 makale ayrıntılı olarak analiz edilmiş olup, araştırma bulgularına ilgili araştırma soruları başlığı altında yer verilmiştir.

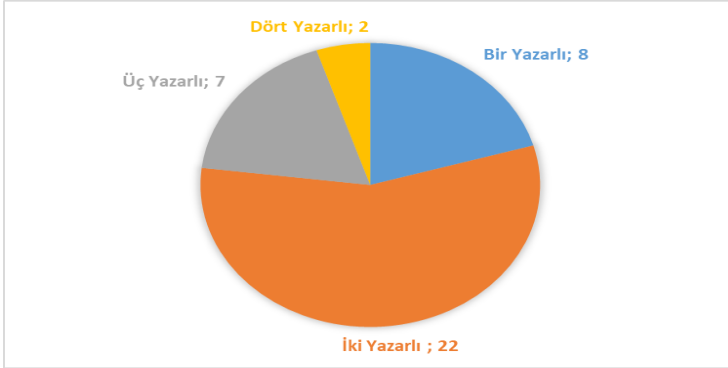
Makalelerin demografik dağılımları

Sistemik literatür taraması kapsamında Türkiye’de matematik eğitimi alanında bilgisayar destekli eğitimin kullanılması konusunda 2015 ile 2019 yılları arasında yapılan makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir. Şekil 2’de verilen grafik incelendiğinde 2015 (n=11) ve 2016 (n=10) yıllarında en çok yayının yapıldığı görülmekte iken 2017 yılında bu sayının düştüğü (n=5), ancak 2019 yılında tekrar yükseliş eğilimi (n=7) gösterdiği görülmektedir.



Şekil 2. Makalelerin yıllara göre dağılımı

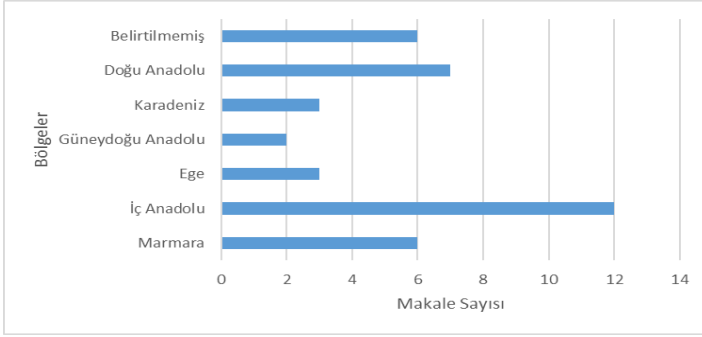
Makaleler yazar sayısına göre incelendiğinde yazar sayılarının bir ve dört arasında değiştiği görülmektedir (Şekil 3). Şekil 3’de yer alan grafikte de görüldüğü gibi iki yazarlı makale sayısının en yüksek olduğu (n=22), sonra sırasıyla tek yazarlı (n=8), üç yazarlı (n=7) ve dört yazarlı (n=2) olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Makalelerin yazar sayısına göre dağılımı

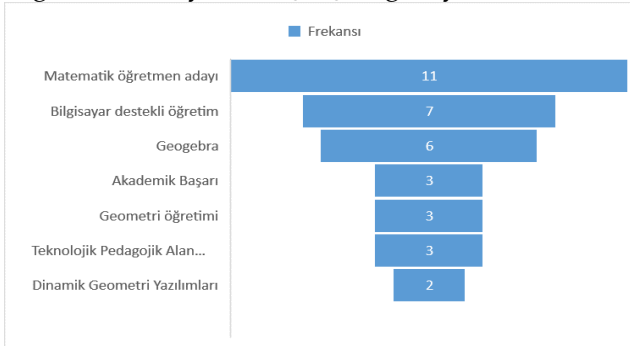
Makale verilerinin toplandığı bölgeye göre dağılımı incelenmiştir. Şekil 4’de görüldüğü gibi en çok İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Marmara bölgesi bilgisayar destekli eğitimin matematik öğretiminde kullanıldığı makalelerin verilerinin toplandığı bölgeler olurken, veriler Karadeniz,

Ege ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde nispeten daha az toplanmıştır. Bunun dışında Akdeniz bölgesinde herhangi bir makale için veri hiç toplanılmamış ve 7 araştırma makalesinde verinin toplandığı yer ya da bölge rapor edilmemiştir.



Şekil 4. Makalelerin veri toplandığı bölgeye göre dağılımı

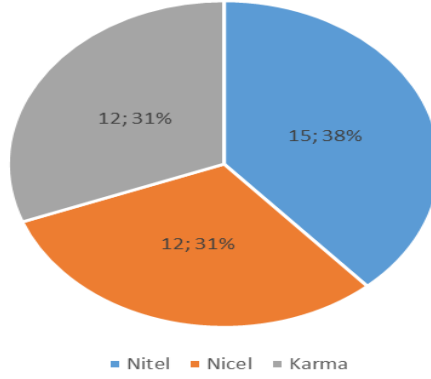
Makalelerde kullanılan anahtar kelimeler demografik özellikler kapsamında incelenmiştir. Şekil 5'deki grafik en çok tercih edilen anahtar kelimelerin dağılımını göstermektedir. Grafikten görülebileceği gibi en çok 'matematik öğretmen adayları', 'bilgisayar destekli öğretim' ve 'geogebra' anahtar kelimeleri tercih edilmiştir. Daha sonra 'akademik başarı', 'geometri öğretimi', 'dinamik geometri yazılımları', 'kesir öğretimi', 'cabri', 'oyunlaştırma' gibi terimlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Tercih edilen anahtar terimlerden en çok katılımcı grubu olarak öğretmen adayları ile çalışıldığı söylenebilir.



Şekil 5. Makalelerde en çok tercih edilen anahtar kelimelerin dağılımı

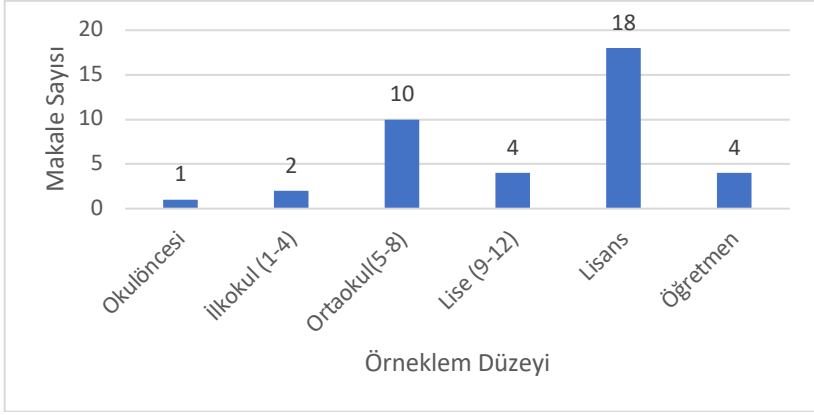
Makalelerin metodolojik dağılımları

Sistemik literatür taraması kapsamında makaleler metodolojik özelliklerine göre incelenmiştir. Bu özelliklerden ilki olan makalelerde kullanılan yöntemler nicel, nitel ve karma araştırmalar olarak sıralanabilir. Şekil 6’de belirtilen grafikte de görüldüğü gibi makalelerde sırasıyla nitel (n=15), karma (n=12) ve nicel (n=12) araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Araştırma desenlerine bakıldığında ise nitel araştırmalarda daha çok durum çalışması, nicel ve karma araştırma yöntemlerinde ise daha çok deneysel desenler kullanılmıştır.



Şekil 6. Makalelerde kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma makaleleri katılımcı gruplarına göre dağılımı incelendiğinde okulöncesi ve öğretmenler ile bunların arasında kalan farklı örneklem düzeylerinde olduğu görülmüştür (Şekil 7). Makalelerde örneklem düzeyi olarak en çok lisans (n=18) düzeyindeki katılımcılar tercih edilmiş olup bunların çoğu matematik ile ilgili programlarda okuyan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Sonrasında ise örneklem düzeylerini ortaokul (n=10), lise (n=4), ilkokul (n=2) ve okulöncesi (n=1) öğrencileri oluşturmaktadır. Bunların dışında 4 makalede öğretmenlerin veri kaynağı olarak kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 7. Makalelerin örneklem düzeyine göre dağılımı

Makalelerin örneklem sayısı bakımından dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir. İncelenen makalelerde örneklem büyüklüğü en az 5, en fazla ise 311376 olarak belirtilmiştir. 12 araştırma makalesinin 31-50 arasında katılımcıya sahip olduğu görülürken katılımcı sayısının 51-100 ile 101-500 arasında 8’er araştırma makalesi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı sayısının oldukça fazla olduğu bir tarama modeli çalışması bulunmaktadır.

Tablo 2. Makalelerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	0-10	11-30	31-50	51-100	101-500	>500
Makale Sayısı	5	7	12	8	6	1

Araştırma makalelerinde kullanılan veri toplama araçları kullanılan araştırma yöntemine göre farklılık göstermektedir. Çalışmada altı farklı veri toplama aracı kullanıldığı tespit edilmiş olup kullanılan veri toplama araçları; anket, başarı testi, algı, ilgi, tutum testleri, görüşme-mülakat, gözlem ve alternatif değerlendirme araçları şeklinde alt başlıklar altında dağılım gösterilmiştir (Tablo 3). Bununla birlikte 6 makalede kullanılan veri toplama aracına değinilmemiş ya da kullanılmamıştır. Veri toplama aracı olarak en çok başarı testi (%27,66), anket (%21,28), testler (%19,15), görüşme (%17,02), gözlem (%10,64) ve video (% 4,26) araçları kullanılmıştır.

Tablo 3. Makalelerde kullanılan veri toplama araçları

Veri Toplama Aracı	Makale Sayısı
Anket	10
Başarı Testi	13
Testler (algı, ilgi, tutum vb)	9
Görüşme	8
Gözlem	5
Video	2

Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. Tablo 4 makalelerde uygulanan veri analiz yöntemlerinin dağılımını göstermektedir. Toplanan nicel verilerin analizinde betimsel (n=5) ve kestirimsel analiz (n=26) yöntemleri tercih edilmiştir. Kestirimsel analiz yöntemlerden başta t-testi (n=13) olmak üzere, ANOVA(n=2), ANCOVA (n=1), regresyon (n=1) ve Mann Whitney ile Kruskal Wallis gibi non-parametrik testler (n=5) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi (n=9) ve betimsel analiz (n=7) yöntemleri tercih edilmiştir. Bununla birlikte bazı makalelerde kullanılan analiz yöntemiyle ilgili bilgi verilmemiştir.

Tablo 4. Makalelerde kullanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analizi		Makale Sayısı
Nicel Veri Analizi	Betimsel	5
		Kestirimsel
		ANOVA 2
		Regresyon 1
		ANCOVA 1
		Non-parametrik testler 5
Nitel Veri Analizi	Nitel	İçerik analizi 9
		Betimsel 7

Makalelerin çalışılan konu ve kullanılan teknolojiye göre dağılımları

Matematik eğitimi alanında bilgisayar destekli eğitimin uygulama alanına göre dağılımı ve makalelerde çalışılan konular incelenmiştir. Tablo 5 makalelerde çalışılan konuların uygulama alanına göre (cebir, geometri, karma) dağılımını göstermektedir. Tablo 5' deki veriler incelendiğinde makalelerde cebir (n=13) ve geometri (n=13) alanlarında eşit sayıda çalışıldığı görülmektedir. Cebir çalışma konusuna sahip

makalelerde, K-12 düzeyinde kesirler konusunun daha çok çalışıldığı görülmüştür. Lisans düzeyinde ise öğretmen adaylarına türev/integral gibi cebir alanındaki konuları öğretmek için iki makale ve cebir alanında kullanılabilir yazılımlar ile ilgili öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşünü alan çalışmalar mevcuttur. Geometri alanında çalışılan konulara bakıldığında lise ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere çember, çokgen, dörtgen gibi geometrik cisimlerin alan ve hacimleri konularında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarına bilgisayar teknolojilerinin geometri eğitimi konusunda kullanımı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Analiz kapsamında incelenen çalışmalardan üçü cebir ve geometri alanını da kapsayan konularda öğretmen adaylarına bilgisayar kullanımını göstermektedir (Ör. Er ve Sağlam-Kaya, 2017; Karataş, Pişkin-Tunç, Demiray ve Yılmaz, 2016; Tutak, İlhan, İç ve Kılıçarslan 2018).

Tablo 5. Makalelerde çalışılan konuların uygulama alanı

Uygulama alanı	Makale Sayısı
Cebir	13
Geometri	13
Karma	3

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında makalelerde kullanılan bilgisayar yazılımlarının/teknolojilerinin dağılımı incelenmiştir. Teknolojilerin dağılımı ve kullanıldığı örnek makaleler Tablo 6'de verilmiştir. Geogebra yazılımının (n=15) makalelerde en çok tercih edilen uygulama olduğu görülmektedir. Geogebra yazılımının kullanıldığı makalelerin örneklem türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise en çok öğretmen adayları (n=10) ile, sonra sırasıyla ortaokul (n=3), lise (n=1) ve öğretmenler(n=1) ile yapıldığı anlaşılmaktadır (Tablo 6). Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda bu yazılımın matematik eğitimi konusunda nasıl kullanılacağı ile ilgili katılımcılara ilk önce bu yazılım tanıtılmış ve sonrasında yazılım ile ilgili katılımcı görüşlerinin incelendiği anlaşılmaktadır. Buna ek olarak bazı çalışmalar, bu yazılımın öğretmen adaylarının aldıkları derslerde kullanılması şeklinde tasarlanan deneysel çalışmalardan oluşmaktadır. Ortaokul ve lise düzeyinde Geogebra yazılımının kullanıldığı makaleler ise deneysel

olarak tasarlanmış olup bu yazılımın geometri öğretimi konusunda kullanımını incelemişlerdir. Öğretmenler ile yapılan makalede Geogebra ile çalışma yaprağı hazırlanması konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Makalelerde tercih edilen bir başka teknolojik araç Cabri yazılımıdır. Bu yazılımın beşi öğretmen adayları ve ikisi ortaokul öğrencileri ile olmak üzere toplam 7 makalede kullanıldığı görülmüştür (Tablo 6). Öğretmen adaylarına bu yazılım ile ilgili bilgi verilip eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımı konusunda görüşlerinin alındığı makaleler bulunmaktadır. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler ile yapılan makaleler ise deneysel olarak tasarlanmış olup kullanılan teknolojik aracın geleneksel olan öğretim yöntemine göre etkili olup olmadığı incelenmiştir.

İncelenen makalelerde kullanılan bir başka yazılım Geometer's Sketchpad (GSP) isimli olup öğretmen adayları ile yapılan iki çalışmada ve ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada olmak üzere toplam 3 makalede kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda katılımcıların bu yazılım ile ilgili görüşleri yapılan durum çalışması ile incelenmiştir. Bir başka teknoloji olarak EBA üzerindeki uygulamaların makalelerde tercih edildiği görülmüştür. İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda kesirler konusu EBA'daki uygulamalar ile öğretilmeye çalışılmış ve bunların etkisi incelenmiştir. Bu yazılımların dışında livemath (Ör. Kutluca, 2015; Sevimli ve Delice, 2016), tinkersplots (Ör. Aygün, Uzun ve Atasoy, 2016) gibi yazılımlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının (Ör. Özçakır ve Aydın, 2019) incelenen makalelerde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Matematik eğitimi ile ilişkili genel olarak bilişim teknolojilerinin kullanımı konusunda durum tespiti yapan ya da kullanılan teknoloji konusuna değinilmeyen makaleler de mevcuttur. Örneğin matematik eğitimi alanında akıllı tahta kullanımı ile ilgili öğretmen ve/veya öğrenciler ile yapılan çalışmalar (Ör. Akgün ve Kuru, 2015; Özgen ve Tum, 2018) ile bilgisayar teknolojisinin genel olarak matematik alanında kullanımı konusunda (Ör. Ateş, Delil, Işlak ve Savcı, 2015; Çakır ve Önal, 2015; Demir ve Şengül, 2018) yapılan tarama çalışmaları mevcuttur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, 2015-2019 yılları arasında Türkiye’de BDE’nin kullanıldığı matematik eğitimi alanında yayınlanmış toplam 39 makale incelenmiştir. İncelenen makalelerin daha çok iki yazarlı (%56) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ülkemizde yapılan farklı içerik analizi çalışmalarının sonuçlarıyla (Gülbahar ve Alper, 2009; Kutluca ve Demirkol, 2016; Ozan ve Köse, 2014; Tatar vd., 2013) benzerlik göstermektedir. 2000-2011 yılları arasında Türkiye’deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi ile ilgili yapılan çalışmada araştırmaların daha çok iki yazarlı (%44) ya da tek yazarlı (%32) olduğunu tespit edilmiştir (Tatar vd., 2013). Gülbahar ve Alper (2009) makalelerin çoğunluğunun iki veya tek yazarlı olması durumunu, araştırmacıların ekip çalışmasına yeterince yatkın olmadıkları veya araştırmacılar arasındaki iş birliğinin zayıf olduğu şeklinde belirtmişlerdir.

Türkiye’de matematik eğitimi alanında bilgisayar destekli eğitimin kullanılması konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla çalışmanın 2015 (%28) ve 2016 (%26) yıllarında daha çok yapıldığı görülmektedir. 2017 yılında ise en az sayıda (%13) çalışma yapıldığı, 2017 yılından sonra bu sayının artış eğiliminde olduğu ve 2018’de (%15) ve 2019’da ise (%18) lik bir değerle giderek arttığı görülmektedir. Bu araştırmada çalışmaların verilerinin toplandığı bölgelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın İç Anadolu Bölgesinde yapıldığı görülmektedir. Bu sonuç daha önce yapılan sistematik literatür taraması sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Aldemir ve Tatar, 2014; Ulutaş ve Ubuz 2008). Bu durumun nedeni olarak Aldemir ve Tatar (2014) bu bölgede bulunan okul ve üniversitelerin daha çok olması ve teknolojik imkanlar konusunda zengin olması şeklinde belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında anahtar kelimelerin dağılımını incelendiğinde ‘matematik öğretmen adayları’ (%31.42), ‘bilgisayar destekli öğretim’ (%20) ve ‘geogebra’ (%17.14) ve daha sonra ‘akademik başarı’, ‘geometri öğretimi’, ‘dinamik geometri yazılımları’, ‘kesir öğretimi’, ‘cabri’, ‘oyunlaştırma’ gibi terimlerin tercih edildiği görülmektedir. Tercih edilen anahtar kelimelerin araştırmaların içeriği, örneklem düzeyi ve araştırmalarda kullanılan BDE yöntemi

hakkında önemli fikirler vermektedir. Geçmiş yıllarda yapılan sistematik tarama sonuçlarına bakıldığında anahtar kelimeler arasında kullanılan yazılımlara daha az yer verildiği görülmüştür (Aldemir ve Tatar, 2014). Bu durum geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda kullanılan yazılıma/teknolojiye daha az yer verildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Makalelerde kullanılan teknolojiye göre dağılımı

Kullanılan teknoloji (BDÖ)	Örneklem Düzeyi	Makale sayısı	Örnek Makaleler
Geogebra	Öğretmen	1	Gökçe, Aydoğan-Yenmez, & Özpinar (2016)
	Öğretmen Adayı	10	Er, ve Sağlam-Kaya, 2017; Karakuş, ve Konyahoğlu, 2018; Kepçeoğlu, ve Yavuz, 2017; İlhan, ve Aslaner, 2017
	Ortaokul	3	Çetin, Erdoğan, ve Yazlık, 2015; Genç ve Öksüz, 2016; Mutlu ve Söylemez, 2019
	Lise	1	Balcı-Şeker ve Erdoğan (2017)
Cabri (3D/2D)	Ortaokul	2	Aydoğdu, Akgül, ve Tutak, 2015; Kaplan ve Mesut, 2014
	Öğretmen Adayı	5	Aygün vd., 2016; İlhan ve Aslaner, 2017; Yenmez, 2017
Geometer's Sketchpad (GSP)	Ortaokul	1	Erdener ve Gür (2019)
	Öğretmen adayı	2	Öçal ve Şimşek (2016)
Akıllı tahta	Ortaokul	1	Özgen ve Tum (2018)
	Lise	1	Aygün ve Kuru (2015)
	Öğretmen	1	Kutluca ve Tum (2018)
EBA uygulamaları	Ortaokul	1	Akbaş (2019)
	İlkokul	1	Türkmen ve Soybaş (2019)

Makalelerde kullanılan yöntemlere göre dağılımı nitel (%38), karma (%31) ve nicel (%31) şeklindedir. Dağılımda kullanılan araştırma yöntemlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Nitel çalışmaların ise kendi başına diğerlerinden daha çok olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum İncikabı vd., (2017)'de belirttiği gibi bazı yıllarda nitel çalışmaların arttığı tezine paralel olarak araştırma kapsamında incelenen yıllarda nispeten de olsa daha çok nitel çalışmanın olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan karma ile nicel yöntem toplamının yarısından fazla olduğu görülmüş ve bu iki gruba giren araştırmaların çoğunluğunun deneysel çalışma desenine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmalarda örneklem düzeyine göre dağılımına bakıldığında araştırmacıların kolay ulaşılan örneklem olmasından dolayı daha çok

öğretmen adayları ile çalıştığı görülmektedir. Bu sonuç geçmiş yıllarda yapılan sistematik çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Ulutaş ve Ubuz 2008). En az çalışılan grup ise öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin katılımcı olarak kullanıldığı çalışmaların az olması özellikle teknoloji ve BDE kullanımı konusunda öğretmenlerin mevcut durumunu ortaya koyması ve onların görüşlerini tespit etmesi anlamında önemlidir ve bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırma makalelerinde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde başarı testi, anket, diğer testler, görüşme, gözlem ve video araçlarının kullanıldığı görülmektedir. En fazla kullanılan veri toplama araçları olarak başarı testi, anket, ölçek ve görüşme araçlarını kullandıkları görülmüştür ve bu sonuç daha önce yapılan İncikabı ve ark. (2017)'nin sonuçları ile paralellik göstermektedir. Başarı testi, anket gibi ölçme araçlarının öne çıkması daha çok deneysel çalışma desenine sahip yayınlardan kaynaklanmaktadır.

Matematik eğitimi alanında bilgisayar destekli eğitimin uygulama alanına göre dağılımı incelediğimizde cebir, geometri ve karma alanlarında olduğu görülmektedir. Geometri ve cebir konu alanlarının çalışmalarda eşit olarak çalışıldığı görülmektedir. Cebir alanında alt gruplarda kesir konusu çalışılırken (Ör. Akbaş, 2019; Türkmen ve Soybaş, 2019; Yiğit ve İpek, 2015), üst gruplarda türev/integral (Ör. Karakuş ve Konyalıoğlu, 2018; Sevimli ve Delice, 2016) gibi anlaşılması zor konuların BDE kullanılarak öğretilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Geometri alanında ise üç boyutlu cisimlerin hesaplamalarında BDE'nin kullanıldığı araştırmalara rastlanırken, bu grupta Geogebra, Cabri ve Geometer's Skechpad gibi dinamik yazılımların çok tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar daha önceki yıllarda yapılan çalışmalarını inceleyen sistematik tarama sonuçları ile paralellik göstermektedir (Tabuk, 2019). Çalışmaların çoğu öğretmen adaylarına bu yazılımların ve teknolojilerin kullanımının tanıtılması konusundadır. K-12 düzeyinde ise daha çok bu araçların matematik eğitiminde kullanımının etkilerini geleneksel olarak yapılan öğretim ile çeşitli yönlerden mukayese etmektedir (Ör. Balcı-Şeker ve Erdoğan, 2017; Çetin, Erdoğan ve Yazlık, 2015; Genç ve Öksüz, 2016; Mutlu ve Söylemez, 2019).

Önceki yıllara nazaran günümüzde daha fazla içerik barındıran EBA'nın araştırma makalelerinde kullanılması bu platformun öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanımına teşvik anlamında önem arz etmektedir. Özellikle salgın sürecinde bu portal gerek içerik, gerekse işlevsellik yönünden zenginleşmesi (Özer ve Suna, 2020) bu yazılımın giderek daha çok kullanılacağına işaret etmektedir. Bu anlamda araştırmacıların bu portaldaki uygulamaların kullanımı konusunda çalışmalarda bulunması önerilmektedir. Diğer taraftan Geogebra gibi yazılımların araştırmalarda kullanılması ve araştırma raporlarında daha fazla yer verilmesi diğer araştırmacı ve öğretmenlere örnek teşkil etmektedir. Son olarak araştırma makalelerinde BDE kullanımının salgın nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi ve EBA gibi platformların daha fazla kullanılması nedeniyle önümüzdeki yıllarda artış göstereceği öngörülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigating the Studies Conducted between
2015-2019 in the Field of Computer Assisted
Mathematics Instruction**

*

Ali Battal – Aslı Çalışkan
Selçuk University - MONE

Advances in science and technology have affected the lives of people in many aspects. The field of instructional technology is in the center of the advances in education, which aims to facilitate learning, increase its effectiveness, look for the reasons behind the problems and enhance those issues by the help of technology (Reiser, 2012). The use of technology and computers for educational purposes have a long history in education. Computer Assisted Instruction (CAI) was coined to relate to the use of educational software including multimedia as picture, sound, and video in education (Engin, Tösten, & Kaya, 2010). Besides, this term transformed to new versions such as Computer Assisted Mathematics Instruction or Computer Assisted Language Learning in specific fields.

The purpose of this study was to conduct a systematic literature review in the field of Computer Assisted Mathematics Instruction to reveal the recent tendency by examining the articles published in journals originated in Turkey. Hence, research studies originated from Turkey related to CAI for mathematics published between 2015 and 2019 were in the scope of this review. The results of this study would be beneficial for researchers to see the current tendency and for practitioners who want to use the technology in mathematics instruction. Newman and Gough's (2020) proposed some steps which were followed throughout the review process. Firstly, a review protocol was developed by the researchers to eliminate the bias. Then, databases to be searched were defined as 'TR Indeks' as well as 'DergiPark' journal management system. In the next step, appropriate keywords need to be selected (Goagoses & Koglin, 2020). 'Mathematics' and 'computer assisted instruction' , 'CAI', 'computer assisted education' were defined for the

search. These search terms were used with the logical operators to reach all possible alternatives. At the end of search process in multiple databases, 86 articles were found. Duplicates (n=21) were defined among the records and they were eliminated. In the next step, inclusion/exclusion criteria for the review were defined by the researchers. Then, researchers reviewed the articles according to inclusion/exclusion criteria in two phases, their title and abstract in the first phase and their full text in the second phase. At the end of the two-phased selection method, 39 articles were reviewed in the current study. Demographic and methodological characteristics of articles as well as their topics and the applied technology in line with the research questions were investigated. Google sheet was used to organize the data obtained for each article.

Systematic review results showed that the number of articles was decreased in 2017 from the beginning, however, it has been increased in the end of review period. Articles were generally co-authored with two and four researchers. Previous literature review studies also reported similar results in the number of authors (Gülbahar & Alper, 2009; Kutluca & Demirkol, 2016; Ozan & Köse, 2014; Tatar vd., 2013). Data were collected mostly in Central Anatolian, East Anatolian, and Marmara Region, respectively, which was similar to previous studies (Aldemir & Tatar, 2014; Ulutaş & Ubuz 2008). Aldemir ve Tatar (2014) argued the reason of this situation as these regions contained more schools and universities and their technological facilities were more than the others. No region was addressed in seven studies. The keywords preferred in the articles distributed as 'mathematics pre-service teachers', 'computer assisted instruction', 'geogebra', 'achievement', 'geometry instruction', 'dynamic geometry instruction', 'fraction', 'cabri', 'gamification'. The keywords were an important indicator of the research scope, sample and the applied technologies. It has been seen that software/technology was mentioned less specifically in the previous literature reviews (Aldemir & Tatar, 2014).

The research design of the studies was qualitative (n=15), mixed (n=12) and quantitative (n=12), respectively. The most used method applied was case study for qualitative and experimental for quantitative studies. Participants of articles consisted of all age groups from pre-

school to graduate and teachers. In most of studies (n=18), participant groups were generally bachelor's degree and mostly teacher candidates, which was obtained similarly in the study of Ulutaş and Ubuz (2008). This might be interpreted as researchers preferred to use convenient sampling. It was found that in-service teachers were the least used group in the research studies. Future studies should focus on this group for revealing and facilitating their ability. The sample size of the articles varied between 5 to 311376, however, it was mostly between 31 and 50. While survey, achievement, perception, attitude tests, interview and observation were used as data collection methods, kinds of descriptive and inferential statistics, and content analysis used as the data analysis in the reviewed studies. Geogebra, Cabri and Geometer's Sketchpad were the frequently used software as computer assisted technology in the articles. General scope of the research studies was to teach fraction and derivative/integral for algebra related topics. Area and volume of geometric shapes were in the scope of studies conducted in K-12. Besides, some studies conducted with pre-service teachers were related to how to use computers in geometry instruction.

Kaynakça / References

- Akbaş, E. E. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Destekli matematik öğretiminin 5. sınıf kesir konusunda öğrenci başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 2148-2896. <https://doi.org/doi: 10.18009/jcer.531953>
- Akgün, M. ve Koru, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ankara ili örneği). *NWSA-Qualitative Studies*, 10(3), 1-12.
- Akyüz, D. (2016). Farklı öğretim yöntemleri ve sınıf seviyesine göre öğretmen adaylarının tpab analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 89-111. <https://doi.org/doi: 10.16949/turcomat.75768>
- Aldemir, R., ve Tatar, E. (2014). Teknoloji destekli matematik eğitimi hakkında yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 298-319.

- Ateş, A. M., Delil, A., Işlak, O., ve Savcı, Ü. Z. (2015). Pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretim ile ilgili tutumlarının değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 199-214.
- Aydoğdu, M., Akgül, A., ve Tutak, T. (2015). Ortaokul 8. sınıflarda geometrik cisimlerin alan ve hacimlerinin öğretiminde cabri 3d yazılımı kullanımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(1), 113-133.
- Aygün, B., Uzun, N., ve Atasoy, E. (2016). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(2), 393-416 <https://doi.org/10.16949/turcomat.37361>
- Balcı-Şeker, H., ve Erdoğan, A. (2017). Geogebra yazılımı ile geometri öğretiminin geometri ders başarısına ve geometri öz-yeterliliğine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 82-82. <https://doi.org/10.26466/opus.313072>
- Çakır, H., ve Önal, N. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri yeterlilikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1021-1042.
- Cheung, A. C. K., ve Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9(2013), 88-113. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>
- Çetin, İ., Erdoğan, A., ve Yazlık, D. Ö. (2015). Geogebra ile öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki başarılarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 84-92.
- Dede, Y., ve Argün, Z. (2003). Matematik öğretiminde elektronik tabloların kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 147-173.
- Demir, E., ve Şengül, M. (2018). Farklı ülkelerdeki öğrencilerin bilgi-iletişim teknolojilerine aşinalıklarının çeşitli değişkenlere göre sınıflama doğruluklarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Electronic*, 17(68), 1386-1409.
- Dergipark. (2020). *Dergipark Hakkında*. Retrieved November 30, 2020, from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/page/about>

- Engin, A. O., Tösten, R., ve Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Bahar Sayısı* ,5, 69–80.
- Er, S., ve Sağlam-Kaya, Y. (2017). Ortaöğretim Matematik öğretmen adaylarının geogebra ortamında materyal hazırlama hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 228–228. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305950>
- Erdener, K., ve Gür, H. (2019). Ortaokul matematik derslerinde dinamik geometri yazılımı geometer's sketchpad kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 364–377.
- Ertem Akbaş, E. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 5. sınıf kesir konusunda öğrenci başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 120–145. <https://doi.org/10.18009/jcer.531953>
- Genç, G., ve Öksüz, C. (2016). Dinamik matematik yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının öğretilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1551–1566.
- Goagoses, N., ve Koglin, U. (2020). the role of social goals in academic success: Recounting the process of conducting a systematic review. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, ve K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (pp. 145–161). https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_9
- Gökçe, S., Aydoğan-Yenmez, A., ve Özpınar, İ. (2016). Matematik öğretmenlerinin geogebra ile hazırlanan çalışma yapıları üzerine görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 164–187. <https://doi.org/10.16949/turcomat.21979>
- Gülbahar, Y., ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93–112.
- Günşen, G., Uyanık, G., ve Akman, B. (2019). 5 yaş çocuklarının bilim insanı imajı içerisindeki STEM alanlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 320–339. <https://doi.org/10.21764/mauefd.549299>

- Gürbüz, R., Dede, Y., ve Doğan, M. F. (2018). Olasılık öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin rolü. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 33(3), 705–722. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036943>
- Hangül, T., ve Üzel, D. (2010). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) 8. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 154–176.
- Hidiroğlu, Ç. N., ve Bukova Güzel, E. (2016). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme sürecindeki bilişsel ve üst bilişsel eylemler arasındaki geçişler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 313–350.
- Hyland, M. R., Pinto-Zipp, G., Olson, V., ve Lichtman, S. W. (2010). A Comparative analysis of computer-assisted instruction and traditional lecture instruction for administration and management topics in physical therapy education. *Journal of College Teaching ve Learning*, 7(7), 1–14.
- İlhan, A., ve Aslaner, R. (2017). Geometri konularının öğretiminde dinamik geometri yazılımı kullanımının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının görsel matematik okuryazarlık algı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Science ve Mathematics*, 11(2), 136–155.
- İncikabı, L., Serin, M. K., Korkmaz, S., ve İncikabı, S. (2017). Türkiye’ de 2009-2014 yılları arasında yayımlanan matematik eğitimi çalışmaları üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.325368>
- İnel Ekici, D., ve Delen, İ. (2016). Web destekli ortamlarda fen ve matematik öğretmen adaylarının paylaştıkları öğretmenlik uygulaması günlüklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(2), 440-459. <https://doi.org/10.16949/turcomat.18873>
- Kaplan, A., ve Mesut, Ö., (2014). Çemberde açılar konusunun öğretiminde cabri yazılımının akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 109–122.
- Karadeniz, M. H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknolojiden yararlanma durumlarının belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 119-144. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.57328>

- Karakuş, D., ve Konyalıoğlu, A. C. (2018). Ekstreum ve dönüm noktaları kavramlarındaki hataların düzeltilmesinde geogebra kullanımı. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 254–275. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506437>
- Karataş, İ., Pişkin Tunç, M., Demiray, E. ve Yılmaz, N. (2016). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 512–533.
- Kepçeoğlu, İ., ve Yavuz, İ. (2017). Dinamik geometri yazılımlarıyla gerçekleştirilen matematik derslerinin ölçme ve değerlendirme örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 373–384.
- Kepçeoğlu, İ., ve Yavuz, İ. (2017). Geogebra yazılımıyla limit ve süreklilik öğretiminin öğretmen adaylarının başarısına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 21–47. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.354961>
- Kutluca, T. (2015). İkinci dereceden fonksiyonlar konusuna yönelik tutumlarda bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 148–158.
- Kutluca, T., ve Demirkol, M. (2016). Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisinin bibliyometrik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 108–118. <https://doi.org/10.14582/duzgef.674>
- Kutluca, T , Tum, A . (2018). Matematik öğretiminde akıllı tahtaların kullanımında karşılaşılan zorluklar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40) , 183-208 .
- Lo, C. K. (2020). Systematic reviews on flipped learning in various education contexts. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, ve K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (p.129–143). https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_8
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Matematik dersi öğretim programı. Ankara, Türkiye Retrieved November 30, 2020, from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PR OGRAMI%202018v.pdf>

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., ve Prisma Group, 2009. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLOS MEDICINE*, 6(7), 1-6.
- Mutlu, Y., ve Söylemez, I. (2019). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerine Geogebra matematik yazılımı ile dönüşüm geometrisi konusunun öğretimi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 163–172.
- Newman, M., ve Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (p.3–22). https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Reiser, R.A. (2012). *What field did you say you were in?*, Defining and naming our field. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Ozan, C., ve Köse, E. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136. <https://doi.org/10.19126/suje.76547>
- Öçal, M. F., ve Şimşek, M. (2016). Matematik öğretmen adaylarının geometer’s sketchpad ile problem çözme süreçleri: Ayna problemi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 577–597.
- Önal, N., ve Demir, C. G. (2012). Yedinci sınıflarda bilgisayar destekli geometri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 19–28.
- Özçakır, B., ve Aydın, B. (2019). Artırılmış gerçeklik deneyimlerinin matematik öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 314–335. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.487162>
- Özer, M., ve Suna, H. E. (2020). COVID-19 salgını ve eğitim. In M. Şeker, A. Özer, ve C. Korkut (Eds.), *Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği*. Ankara.
- Özgen, K., ve Tım, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 16–39.

- Sevimli, E., ve Delice, A. (2016). Bilgisayar cebir sistemi destekli öğretimin kavramsal-işlemsel yeterliklere etkisinin incelenmesi: İntegral örneği. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 31(2), 249-266.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* [Spec. issue], 1-22
- Tabuk, M. (2019). Lisansüstü tezlerde bilgisayar destekli matematik eğitimi uygulamaları: meta-sentez çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 1308-1659. <https://doi.org/doi: 10.30831/akukeg.433539>
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B., ve Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-50.
- Trdizin. (2020). Trdizin-Sıkça Sorulan Sorular. Retrieved November 30, 2020, from https://trdizin.gov.tr/?page_id=45
- Tuluk, G. Ç. (2015). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının aç kavramına ilişkin oluşturdukları kavram haritalarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 323-337. <https://doi.org/10.16949/turcomat.36234>
- Tutak, T., İlhan, A., İç, Ü., ve Kılıçarslan, S. (2018). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin matematik öğretmen adaylarının öğrenme. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 1509-1524. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14341>
- Türkmen, G. P., ve Soybaş, D. (2019). Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 258-298. <https://doi.org/10.14686/buefad.424575>
- Ulusal Matematik Öğretmenliği Birliği. (2021). Strategic use of technology in teaching and learning mathematics, a position of the national council of teachers of mathematics. 04.02.2021 tarihinde <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Position-Statements/Strategic-Use-of-Technology-in-Teaching-and-Learning-Mathematics/> adresinden alınmıştır.
- Ulutaş, F., ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *Elementary Education Online*, 7(3), 614-626. <https://doi.org/10.17051/ieo.75224>
- Vatansever, S. (2007). İlköğretim 7. sınıf konularının dinamik geometri yazılımı Geometer's Sketchpad ile öğrenmenin başarıya, kalıcılığa

- etkisi ve öğrenci görüşleri. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yağcı, M. (2017). Tarih öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya, öğrenilenlerin kalıcılığına ve bilgisayara karşı tutuma etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102–102. <https://doi.org/10.14686/buefad.263571>
- Yazlık, D. Ö. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1682–1699.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C., ve Erbil, E. (2003). Fen Bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 152–158.
- Yenmez, A. A. (2017). Teknolojinin matematiksel modelleme sürecine etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 602-646
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, Ö., ve İpek, J. (2015). İlkokul 4. sınıf kesir öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarı düzeyine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 56–80.
- Zengin, Y., Kağızmanlı, T. B., Tatar, E., ve İşleyen, T. (2013). Bilgisayar destekli matematik öğretimi dersinde dinamik matematik yazılımının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 167–180.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Battal, A. ve Çalışkan, A. (2021). Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi Alanında 2015-2019 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 2258-2287. DOI: 10.26466/opus.837465.

Genelleştirilmiş Sıralı Lojistik Regresyon Analizi ile Bireylerin Mutluluk Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi

DOI: 10.26466/opus.891886

*

Elvan Hayat* – Afet Sözen Özden **

* Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın İktisat Fakültesi, Aydın/Türkiye

E-Posta: elvanakturk@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8200-8046](https://orcid.org/0000-0001-8200-8046)

** YL öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın/Türkiye

E-Posta: afetsozen@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9821-7029](https://orcid.org/0000-0001-9821-7029)

Öz

Bu çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2016 Yaşam Memnuniyeti Anketi (YMA) verilerinden faydalanılarak, bireylerin mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve veri setine en uygun sıralı lojistik modelin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bağımlı değişken "mutluluk düzeyleri" olarak seçilirken, 5 kategorili olan bağımlı değişkenin "çok mutlu" ve "çok mutsuz" düzeylerinin nispeten az sayıda tercih edilmesi sebebi ile kategori birleştirilmesi yapılmıştır. Mutluluk üzerinde etkili olabilecek değişkenlere Ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Yapılan Ki-kare bağımsızlık testleri sonucuna göre mutluluk üzerinde etkili 16 faktör belirlenerek bu faktörler bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Elde edilen faktörlerin mutluluk üzerindeki etkisi, sıralı lojistik regresyon modeli ile tahmin edilmeden önce paralel doğrular varsayımı test edilmiştir. Paralel doğrular varsayımı sağlamadığı için kurulan model, Genelleştirilmiş Sıralı Lojistik Model ile tahmin edilmiştir. Analiz sonucuna göre; bazı bağımsız değişkenlerin paralel doğrular varsayımını sağladığı, bazılarının sağlamadığı belirlenmiştir. Bireylerin eğitim düzeyinin artmasının, yüksek lisans düzeyi hariç, mutluluğu artırıcı yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Gelecekte çok umutlu olan bireylerin, daha mutlu olduğu sonucu ortaya konmuştur. Gelirden memnuniyet, sağlıktan memnuniyet gibi faktörlerin mutluluk üzerine etkisinin benzer olduğu görülmüştür. Sosyal Güvenlik Kurumu'na kayıtlı olan bireylerin, bu kuruma hiç kaydı olmayan bireylere göre daha mutlu olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin aldığı kamu hizmetlerinden memnuniyet düzeylerinin de mutluluk düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam memnuniyeti, mutluluk, mutluluk ekonomisi, genelleştirilmiş sıralı lojistik model

Determination of Factors Affecting Happiness Levels of Individuals with Generalized Ordered Logistic Regression Analysis

*

Abstract

In this study, it's aimed to determine the factors affecting the level of happiness of the individuals by Turkish Statistical Institute (TURKSTAT) 2016 Life Satisfaction Survey (LSS) data and determine to appropriate logit model for the data set. "Happiness levels" have been selected as dependent variable, category merging has been made due to the fact that the "very happy" and "very unhappy" levels of the 5-categorized dependent variable were relatively few preferred Chi-square independence test has been applied to variables that could affect happiness. 16 factors affecting happiness were determined as independent variables according to the results of the Chi-square test. Before predicting the effect of the obtained factors on happiness with the ordered logistic regression model, the assumption of parallel lines tested. Since the parallel lines assumption is not hold, the model established estimated with the Generalized Ordered Logistic Model. According to the analysis result; it has been determined that some independent variables provide the assumption of parallel lines, some do not. It has been determined that the increasing the education level of individuals has a positive effect on happiness except master degree. It has been revealed that individuals who are more hopeful about the future are happier. It has been observed that the effects of factors such as income satisfaction and health satisfaction on happiness are similar. It has been determined that individuals registered with the Social Security Institution are happier than those who have never been registered with this institution. Also, it has been revealed that public services satisfaction that individuals receive have an effect on their level of happiness.

Keywords: *Life satisfaction, happiness, happiness economics, generalized ordered logit models*

Giriş

Mutluluk kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde; bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli ulaşılmaktan dolayı duyulan kıvanç durumu olarak tanımlanmaktadır. Genel tanımıyla mutluluk; bireylerin yaşamları boyunca hedeflediği bir amaç olarak bilinmektedir.

Ekonomi literatüründe, mutluluk ve mutluluğu etkileyen sosyo-ekonomik değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar “mutluluk ekonomisi” adı altında gün geçtikçe artmaktadır. Bireylerin mutluluk düzeylerine etki eden pek çok faktör bulunması ve mutluluk kavramının göreceli olması nedeniyle, bireylerin mutluluk düzeylerinin ölçülmesi oldukça zordur. Ancak, günümüzde, mutluluk kavramı genellikle ekonomik faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Mutluluğu etkileyen başta gelir olmak üzere, birçok sosyo-demografik ve çevresel faktörler bulunmaktadır. Bunlar; aile yapısı, sağlık durumu, sosyal hayattaki ilişkiler, iş durumu, yaş, cinsiyet ve medeni durum gibi faktörlerdir. Bireylerin mutluluğunu etkileyen bu faktörler, bireylerin yaşam tarzlarını etkilemekte ve bu da bireylerin yaşam memnuniyetlerini dolayısıyla mutluluk düzeylerini belirlemektedir. Mutluluk düzeyini belirleyen faktörler bireyden bireye de farklılık gösterebilmektedir.

Mutluluk kavramını kapsayan yaşam memnuniyeti kavramı ise; kişinin yaşam kalitesini bütünüyle değerlendirmesi sonucu ulaştığı memnuniyet derecesidir (Kahyaoglu, 2008, s.22). Yaşam memnuniyeti, günümüzde, ülkelerin politikalarını belirlemede kullandığı bir kavramdır. Türkiye’de yaşam memnuniyetine dayalı olarak 2003 yılından beri Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yürütülen bir “Yaşam Memnuniyeti Araştırması-YMA” vardır. Bu araştırma, her yıl yapılan bir anket olup, bireylerin yaşamından duyduğu memnuniyet düzeyini ve buna bağlı olarak bireylerin mutluluk düzeylerine etki eden faktörleri belirlemeyi hedefleyen bir araştırmadır (Akın ve Şentürk, 2012, s.183).

Bu çalışmanın amacı; bireylerin yaşam memnuniyeti göstergesi olan mutluluk düzeylerini etkileyen faktörleri tespit etmek ve çalışmada kullanılacak olan veri setine en uygun modeli belirlemektir. Bu amaçla, çalışmada 2016 yılı TÜİK-YMA verileri kullanılmıştır. Bireylerin, yaşamlarını değerlendirerek yanıt verdikleri, “mutluluk düzeyi” değişkeni bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. 2016 TÜİK-YMA verileri arasında mutluluk kavramıyla ilişkilendirilen tüm değişkenlere ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış ve mutluluk

üzerinde etkili olan 16 faktör belirlenerek, bu faktörler analize bağımsız değişken olarak dahil edilmiştir. Bu veriler kullanılarak yapılan analizler sonucunda, sıralı lojistik regresyon modellerinden “Genelleştirilmiş Sıralı Lojistik Regresyon (GSLR) Modeli” nin veri setine uyum sağladığı tespit edilmiştir.

Çalışmada, giriş bölümünden sonraki bölümde, son yıllarda yapılmış olan yaşam memnuniyeti veya mutluluk düzeyini etkileyen çalışmaların bir özeti yer almaktadır. Yöntem kısmında, teorik çerçeve ele alınarak, ekonometrik analizde kullanılan veri seti ve model hakkında bilgiler verilmiştir. Sonraki bölümde, bulgular özetlenmiştir. Sonuç kısmında ise, çalışmanın bulgularına ilişkin bir özet verilerek, değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Literatür Özeti

Bu bölümde, Türkiye’de bireylerin yaşam memnuniyetini ve mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmalardan bazıları özetlenmiştir. Bireyin yaşamıyla ilgili verdiği kararların ve yaşamından memnuniyet düzeyinin, yaşadığı zaman ve koşullar itibariyle farklılaşabileceği ve hangi faktörlerin bireyin yaşam memnuniyetini ve mutluluğunu kesin olarak etkilediğinin bilinmemesi, bu konuyla ilgili pek çok çalışma yapılmasına neden olmuştur ve yeni çalışmalar yapılmaya devam etmektedir.

Kahyaoğlu (2008), Türkiye’de yaşam memnuniyetini etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında, 2004 yılı Hanehalkı Yaşam Memnuniyeti Araştırma verilerini sıralı probit regresyon model ile analiz etmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kadınların erkeklere göre daha mutlu oldukları ve yaşlı bireylerin diğer yaş gruplarına kıyasla mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, bireylerin gelir düzeyinin artmasının mutluluk düzeyini arttırdığını tespit ettiği çalışmada, bireylerin sağlık ve refah düzeylerindeki artışların da mutluluk düzeyini arttırdığını belirlemiştir. Mutluluk düzeyini arttıran bir diğer faktörün ise, kentte yaşıyor olmak olduğunu tespit ettiği çalışmada, bireylerin eğitim düzeylerinin artmasının da mutluluğu arttıran bir faktör olduğu bulgular arasında yer almaktadır.

Selim (2008), çalışmasında öznel refah göstergesi olan bireysel mutluluk kaynağı değerlerini multinomial logit model ile analiz etmiştir. Analizde Türkiye’de mutluluğu etkileyen ve mutluluk sebebi olan faktörler 6 kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler; sağlık, başarı, sevgi, iş, para ve güçtür. Analiz

sonuçlarına göre; bireylerin mutluluk kaynağı olarak iş kategorisini seçmelerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin mutluluk kaynağı olarak para ve iş kategorilerini seçtikleri bulgusuna ve daha fazla mutluluk için gelirin ve eğitimin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akın ve Şentürk (2012) çalışmasında, 2007 yılı Avrupa Yaşam Kalitesi Anketi'nden yararlanarak elde ettikleri verileri kullanmıştır. Mutluluk düzeyleri sosyo-demografik özellikler için sıralı lojistik regresyon analizi ile analiz edilmiş ve gelir arttığında mutluluk düzeyinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada, eğitim durumunun düzeyinin artmasının belli bir düzeye kadar mutluluk getirdiği tespit edilmiş fakat belli bir düzeyden sonra mutsuzluğa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kırcı Çevik ve Korkmaz (2014) çalışmasında, iş ve yaşam doyumunu değişkenlerinin belirleyicilerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Çalışmada, TÜİK tarafından yapılan 2011 yılı YMA'dan elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu veriler, iki değişkenli sıralı probit model kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucuna göre; 45-64 yaş arası bireylerin yaşam doyumlarının en düşük dönemleri olduğu, yaşlanmayla beraber yaşam doyumunun azalıp iş doyumunun arttığı tespit edilmiştir. Kişinin kazancından, sağlığından ve hane halkı gelirinden memnuniyetinin, iş doyumunu ve yaşam doyumunu üzerinde pozitif etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda evli olmama durumunun da, yaşam ve iş doyumunu pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. İki değişkenli sıralı probit model sonucu, yaşam doyumunu ve iş doyumunun birbirleriyle ilişkisi açıklanmıştır.

Arı ve Yıldız (2016) çalışmasında, TÜİK 2014 yılı YMA'dan elde edilen verileri kullanmışlardır. Analizde sıralı lojistik regresyon modellerinden "orantısız oran", "kısmi orantısız oran" ve "orantısız olmayan oran" yöntemleri kullanarak model tahmini yapmışlardır. Tahmin edilen bu üç modeli, uyum iyiliği açısından karşılaştırmışlardır. Analiz sonucunda, tahmin edilen üç model de anlamlı bulunmuştur. Analizde, paralel doğrular varsayımı sağlanmadığı için, orantısız oran modeli anlamlı bulunmasına rağmen bu modelin kullanılmayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer iki model uyum iyiliği göstergeleri ve bilgi kriterleri açısından karşılaştırıldığında, verilere en iyi uyum sağlayan modelin kısmi orantısız oran modeli olduğunu tespit etmişlerdir.

Timur ve Çağlayan Akay (2017) çalışmalarında, TÜİK tarafından hazırlanan 2009 ve 2015 yıllarına ait YMA'dan elde edilen verileri kullanmışlardır. Analizde GSLR modeli kullanılarak, kadınlar ve erkekler için ayrı ayrı model

tahmini yapmışlardır. Analiz sonuçlarına göre; kadınların ve erkeklerin mutluluğunu arttırıcı yönde etkileyen ortak değişkenlerin bireyin yaşı, kentte yaşaması, araba sahibi olması, iş sahibi olması, umutlu olması ve tasarruf yapması faktörlerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca medeni durum faktörü incelendiğinde, 2009 yılında eşlerinden ayrılan kadın ve erkeklerin mutsuz olduğu sonucuna ulaşmışlardır; 2015 yılı için ise evli erkeklerin mutlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Servet (2017), çalışmasında Türkiye’de mutluluğu etkileyen faktörlerin 2004 ve 2014 yılları için değişimini incelemiştir. Çalışmada, TÜİK tarafından 2004 ve 2014 yıllarında yapılan YMA anketinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; yaş, medeni durum ve cinsiyet faktörlerinin 10 yıllık süreç içerisinde mutluluk açısından farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Eğitim durumu, gelir düzeyi ve refah düzeyi gibi faktörlerin ise bu 10 yıllık süreç içerisinde mutluluk düzeyi açısından farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Karabacak (2018), çalışmasında TÜİK 2013 yılı YMA’dan elde edilen verileri kullanarak, bireylerin “ulaştırma hizmetlerinden memnuniyet” düzeylerini araştırmıştır. Çalışmada, paralel doğrular varsayımının aranmadığı sıralı lojistik modellerden olan genelleştirilmiş sıralı lojistik modeller ile analize devam etmiştir. Tahmin edilen modele göre; yaşlanmanın, eğitilmiş olmanın ve araç sahibi olmanın “ulaştırma hizmetlerinden memnun olma” düzeyi üzerinde memnuniyeti azaltıcı yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Evli olmanın, kentte yaşamanın, sağlığından ve gelirinden memnun olmanın, mutlu olmanın, trafik hizmetlerinden memnun olmanın, yüksek refah düzeyine sahip olmanın ve yüksek gelir grubunda olmanın “ulaştırma hizmetlerinden memnun olma” düzeyi üzerinde memnuniyeti arttırıcı yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toksuk (2020), çalışmasında 2018 yılı TÜİK YMA’dan elde edilen verileri kullanmıştır. Çalışmada bireylerin yaşam memnuniyet düzeylerine etki eden faktörleri ve gelir durumuna göre bu faktörlerin bireylerin yaşam memnuniyetleri üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. “Yaşam memnuniyeti” bağımlı değişkeninin yapısı gereği çalışmada, sıralı lojistik modeller kullanılarak model tahmini yapılmıştır. Sıralı lojistik model ile tahmin edilen modelin paralel doğrular varsayımını sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analize paralel doğrular varsayımının sağlanmadığı durumda

kullanılan genelleştirilmiş sıralı lojistik model ile devam etmiştir. Genelleştirilmiş sıralı lojistik model sonuçlarına göre; bireyin evli olması, eğitilmiş olması, yüksek gelire sahip olması, gelirinden memnun olması, sağlık hizmetlerinden memnun olması, oturduğu konuttan memnun olması, sosyal hayattan duyduğu memnuniyet ve kişisel zamandan duyduğu memnuniyet “yaşam memnuniyeti” düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. Gelir gruplarının karşılaştırmalı analizi incelendiğinde, tüm gelir gruplarında eğitim düzeyi arttıkça yaşamdan memnuniyet düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm gelir grupları için evli olmak, sağlık hizmetlerinden memnun olmak, oturduğu konuttan memnun olmak ve sosyal hayattından memnun olmak yaşam memnuniyetini artırıcı yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöntem

Sıralı Lojistik Regresyon Modeli

Lojistik regresyon; iki ya da daha fazla değer alan bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılan bir istatistik yöntemidir (Ürük, 2007; 1). Lojistik regresyon modelleri bağımlı değişkenin ölçek türüne ve sayısına göre üç grupta incelenmektedir. Bunlar; ikili lojistik regresyon (binary logistic regression), sıralı lojistik regresyon (ordinal logistic regression) ve isimsel lojistik regresyon (nominal logistic regression) olarak ayrılmaktadır. İkili lojistik regresyon analizinde, bağımlı değişken iki sonuç içerir, bağımsız değişkenler ise ya faktör değişken ya da ortak (covariate) değişken olmalıdır. Burada faktör değişkenler, kategorik isimsel ölçekli, ortak değişkenler ise sürekli değişkendir. Sıralı lojistik regresyon analizinde, bağımlı değişken en az üç kategoride gözlemlenen değerler içeren sıralı ölçekle ölçümlenmiş olmalıdır. Bu modelde, bağımsız değişkenler kategorik ya da sürekli değişken olabilir. İsimsel lojistik regresyon analizinde ise isimsel ölçekle ölçümlenmiş olan bağımlı değişken en az üç kategoride gözlemlenmiştir ve bu kategoriler bir sıra izlememektedir.

Bu çalışmada, sıralı ölçekle ölçümlenmiş olan bağımlı değişkenin yapısına uyan model sıralı lojistik regresyon modeli olduğu için, izleyen kısımda, bu model ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir.

Sıralı lojistik regresyon modeli; en az üç kategorili ve bu kategorilerin kendi içinde sıralamalarının olduğu modeldir. Bağımlı değişken küçükten

büyükçe doğru sıralanmaktadır. Sıralı lojistik regresyon modeli, bağımlı değişkenin gözlemlenemeyen ve sürekli bir değişkenin olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu model, gizli değişken varsayımına bağlı olarak Eşitlik 1’de gösterilmektedir (Akın ve Şentürk, 2012; 184):

$$Y^* = \sum_{j=1}^J \beta'_k X_k + u \quad k=1,2,3,\dots,K \quad (1)$$

Burada Y^* değişkeni gizli değişkeni ifade etmektedir. u hata terimini ifade eder ve ortalaması sıfırdır. B' , sabit kesim terimi içermeyen eğim parametre vektörüdür. Sıralı lojistik regresyon modelinde her zaman kategori sayısının bir eksiği kadar model tanımlanır. Buna bağlı olarak β katsayısı, farklı kategorilerde ve farklı kesim noktalarında aynı değeri göstermekte olduğu varsayımı altında modellerin paralelliği test edilir.

Paralel Doğrular Varsayımı

Sıralı lojistik regresyon modellerinden hangi modelin veri setine en uygun model olduğuna karar vermek için, bağımlı değişkenin kategorileri ile bağımsız değişkenler arasında paralellik olup olmadığına bakılmalıdır. Paralel doğrular varsayımı, belirlenen regresyon katsayılarının bağımlı değişkenin tüm kategorilerinde eşit olduğunu varsaymaktadır (Şerbetçi, 2012, s.95). Bu varsayımda, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki bağımlı değişkenin kategorilerine göre değişiklik göstermez (Arı ve Yıldız, 2016, s.1366).

Paralel doğrular varsayımının analizi için “Wald ki-kare testi” ve “olabilirlik oran testi” kullanılmaktadır. Paralel doğrular varsayımının hipotezleri şu şekilde kurulmaktadır (Çelik, 2019, s.17):

- H_0 : Modelin regresyon katsayıları, bağımlı değişkenin tüm kategorilerinde aynıdır.
- H_1 : Modelin regresyon katsayıları, bağımlı değişkenin en az bir kategorisinde farklıdır.

Wald ki-kare testi ve olabilirlik oran testi katsayıların anlamlılıklarını da analiz eden testlerdir. Olabilirlik oran testi anlamlı bulunsa dahi modelin kullanımını paralel doğrular varsayımının test edilmesine bağlı olarak değişmektedir. Paralel doğrular varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise “Genelleştirilmiş Sıralı Lojistik Model” kullanılmaktadır (Mert, 2016, s.227).

Genelleştirilmiş Sıralı Lojistik Modeli

Paralel doğrular varsayımının reddedildiği durumda kullanılan ve bağımlı değişkenin sıralı yapısını dikkate alan modeldir. Genelleştirilmiş sıralı lojistik modelde bağımlı değişkenin bir düzeyinden diğer düzeyine geçiş olasılıkları farklı olacağından bağımlı değişkenin her bir düzeyi için model tahmini yapılmaktadır. Bağımlı değişkeni $k=1,2,\dots,K-1$ olmak üzere $K-1$ kategorisi olan genelleştirilmiş sıralı lojistik model Eşitlik 2’de gösterilmektedir (Boes ve Winkelmann, 2006, s.171):

$$P(Y = k|X) = F(\mu_1 - \beta_1 X) \quad , \quad k = 1 \text{ ise}$$

$$P(Y = k|X) = F(\mu_k - \beta_k X) - F(\mu_{k-1} - \beta_{k-1} X), \quad 1 < k \leq K - 1 \text{ ise} \quad (2)$$

$$P(Y = k|X) = 1 - F(\mu_{K-1} - \beta_{K-1} X), \quad k = K \text{ ise}$$

Eşitlik 2’de F , birikimli lojistik dağılımı göstermektedir. β , lojistik katsayı vektörünü, μ kesim noktasını ifade etmektedir.

Veri Seti ve Model

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından Türkiye geneli için 2016 yılı hane halkı yaşam memnuniyeti araştırması anketine 18 yaş üzeri 4035’i erkek ve 4946’sı kadın olmak üzere 8981 yetişkin birey katılmıştır. Analizde kullanılan bağımsız değişkenler ve düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir.

Çalışmada bağımlı değişken “mutluluk düzeyi” değişkenidir. Bu değişkenin (1:Çok Mutlu 2:Mutlu 3:Orta 4:Mutsuz 5:Çok Mutsuz olmak üzere) 5 kategorisi bulunmaktadır. “Çok mutlu” ve “çok mutsuz” kategorileri az sayıda tercih edildikleri için “çok mutlu” kategorisi “mutlu” kategorisine, “çok mutsuz” kategorisi ise “mutsuz” kategorisine dahil edilmiştir. Böylelikle “mutluluk düzeyi” değişkeni 3 kategorili (mutlu, orta, mutsuz) bir değişken haline gelmiştir ve bu değişken sıralı yapıdadır. Bu nedenle çalışmada kullanılacak olan yöntem “sıralı lojistik model” olarak belirlenmiştir. Bu modelin kullanılabilmesi için gerekli olan bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bunlar; bağımsız değişkenlerden sürekli değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmaması ve paralel doğrular varsayımıdır. Çalışmada belirlenen bağımsız değişkenler içerisinde bir tane sürekli değişken olduğu için çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmektedir. Paralel doğrular

varsayımı için “olabilirlik oran testi” kullanılmıştır. Paralel doğrular varsayımı testi sonucuna göre çalışmada “genelleştirilmiş sıralı lojistik model” kullanılmıştır. Genelleştirilmiş sıralı lojistik modeli tahmin edilirken STATA (15.0) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Tablo 1. Bağımsız Değişkenler ve Düzeyleri

Bağımsız Değişkenler	Bağımsız Değişkenlerin Düzeyleri
Yaş	Bireyin bitirdiği yaş
Cinsiyet	1=Erkek 2=Kadın (Temel Düzey: Erkek)
Okul Biten	0: Bir okul bitirmedi 1: İlkokul 21: Genel Ortaokul 22: Mesleki veya Teknik Ortaokul 23: İlköğretim 31: Genel Lise 32: Mesleki veya Teknik Lise 4: 2 veya 3 yıllık yüksekokul 5: 4 yıllık yüksekokul veya fakülte 6: Yüksek lisans (5 veya 6 yıllık fakülteler dahil) 7: Doktora (Temel Düzey: Bir Okul Bitirmedi)
Umut	1: Çok Umutlu 2: Umutlu 3: Umutlu Değil 4: Hiç Umutlu Değil (Temel Düzey: Hiç Umutlu Değil)
SGK Kayıt	2: Kayıtlı Değil 11: SSK(4A) 12: BAĞ-KUR(4B) 13: Emekli Sandığı(4C) 14: Banka Sandığı (Temel Düzey: Kayıtlı Değil)
Sağlık	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil (Temel Düzey: Hiç Memnun Değil)
Alınan Eğitim	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil 6: Eğitim Almadı (Temel Düzey: Eğitim Almadı)
Konut	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil (Temel Düzey: Hiç Memnun Değil)
Gelir	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil (Temel Düzey: Hiç Memnun Değil)
Sosyal Hayat	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil (Temel Düzey: Hiç Memnun Değil)
Sağlık Hizmetleri	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil 6: Fikri yok (Temel Düzey: Fikri Yok)
Asayiş Hizmetleri	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil 6: Fikri yok (Temel Düzey: Fikri Yok)
Adli Hizmetler	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil 6: Fikri yok (Temel Düzey: Fikri Yok)
Eğitim Hizmetleri	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil 6: Fikri yok (Temel Düzey: Fikri Yok)
SGK Hizmetleri	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil 6: Fikri yok (Temel Düzey: Fikri Yok)
Evlilik	1: Çok memnun 2: Memnun 3: Orta 4: Memnun değil 5: Hiç memnun değil (Temel Düzey: Hiç Memnun Değil)

Bulgular

2016 yılı YMA anketine katılan 8981 yetişkin bireyin, mutluluk düzeyi ile ilgili olarak %7.5'inin "çok mutlu" kategorisini, %53.7'sinin ise "mutlu", %28.9'unun "orta düzeyde mutlu", %8.4'ünün "mutsuz" ve %1.6'sının ise "çok mutsuz" kategorisini seçtiği belirlenmiştir. Erkeklerin %6.9'u "çok mutlu", %51.4'ü "mutlu", %30.9'u "orta düzeyde mutlu", %9.4'ü "mutsuz" ve %1.4'ü "çok mutsuz" olduğunu ifade ederken, kadınların %8'i "çok mutlu", %55.5'i "mutlu", %27.2'si "orta düzeyde mutlu", %7.6'sı "mutsuz" ve %1.7'si "çok mutsuz" olduğunu belirtmiştir.

2016 yılı YMA veri setinden bağımlı değişkenle ilişkili olabilecek değişkenler ile mutluluk düzeyi değişkeni arasında yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonucuna göre mutluluk üzerinde etkili olan 16 adet değişken belirlenmiş ve bu değişkenler bağımsız değişkenler olarak analize dahil edilmiştir. Elde edilen bu değişkenlerin, mutluluk üzerindeki etkisi genelleştirilmiş sıralı lojistik regresyon modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelin kullanılabilirliği için öncelikle paralel doğrular varsayımı olabilirlik oran testi ile test edilmiştir. Bu varsayımına ilişkin hipotezler aşağıda verilmiştir:

- H_0 : Modelin regresyon katsayıları, bağımlı değişkenin her kategorisinde aynıdır.
- H_1 : Modelin regresyon katsayıları, bağımlı değişkenin en az bir kategorisinde farklıdır.

Paralel doğrular varsayımı için "olabilirlik oran testi" sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Bu sonuca göre, $p < 0.01$ olduğu için yokluk hipotezi reddedilmektedir. Yani paralel doğrular varsayımı sağlanmamaktadır.

Tablo 2. Paralel Doğrular Varsayımı için Olabilirlik Oran Testi Sonuçları

Olabilirlik Oran Testi Sonuçları	
chi2(64)	258.84
Prob>chi2	0.0000***

Paralel doğrular varsayımının bozulması durumunda sıralı lojistik model ile tahmin edilen parametreler gerçeği yansıtmayabilir. Bu durumda, genelleştirilmiş sıralı lojistik model kullanılmalıdır.

Genelleştirilmiş sıralı lojistik modelde, bağımlı değişkenin bir düzeyinden diğer düzeyine geçiş olasılıkları farklı olacağı için, bağımlı değişkenin her bir

düzeyi için model tahmini yapılmıştır. Bağımlı değişken 3 kategoriden oluşmaktadır ve bu durum 2 farklı model tahmin edilmesini gerektirmektedir. Genelleştirilmiş sıralı lojistik modelin tahmininde mutlu, orta ve mutsuz kategorilerinden oluşmakta olan bağımlı değişken için mutsuz kategorisi temel düzey olarak alınmıştır.

Tablo 3, genelleştirilmiş sıralı lojistik modelin tahmin sonuçlarını göstermektedir. Tablo 3'te genelleştirilmiş sıralı lojistik modelin katsayı, fark oranı ve marjinal etkileri için tahmin katsayıları yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, bazı bağımsız değişkenlerin kategori tahminlerinin bağımlı değişkenin düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. “bitirilen okul” bağımsız değişkeninin “yüksek lisans”, “umut” değişkeninin “umutlu” ve “SGK kayıt” değişkeninin “SSK (4A)” kategorilerinin bağımlı değişkenin analize dahil edilen her düzeyi için farklı katsayılarla sahip olduğu görülmektedir. Bunların dışında “sağlık, eğitim, gelir, sosyal hayat, evlilik ve sgk hizmetlerinden memnuniyet” değişkenlerinin “orta” kategorisinde bağımlı değişkenin her iki düzeyi için farklı katsayılar elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. “Konuttan memnuniyet” değişkeninin “memnun” ve “memnun değil” kategorilerinin katsayıları bağımlı değişkenin her iki kategorisinde de farklılaşmıştır. “Eğitim hizmetlerinden memnuniyet” değişkeninin de “memnun” ve “orta” kategorileri için bağımlı değişkenin analize dahil edilen iki kategorisinde de farklı değerler aldığı görülmektedir. Tahmin sonuçlarına göre paralel doğrular varsayımını bozan değişkenler, bağımlı değişkenin düzeylerine göre farklılaşan bu bağımsız değişkenlerdir.

Genelleştirilmiş sıralı lojistik model tahmininde katsayı tahmini dışında modelin fark (odds) oranlarının ve marjinal etkilerinin de tahmini yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, “yaş” bağımsız değişkeni istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani “yaş” değişkeninin “mutluluk düzeyi” üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). “Bitirilen okul” bağımsız değişkeninin “genel ortaokul”, “ilköğretim”, “yüksek okul” ve “fakülte” kategorileri de istatistiksel olarak anlamlı değildir bu sebeple “mutluluk düzeyi” üzerinde bu kategorilerin bir etkisi yoktur. “SGK kayıt” değişkeninin “emekli sandığı” ve “banka sandığı”na kayıtlı olanların yer aldığı kategoriler de istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani bu kategorilerin de “mutluluk düzeyi” üzerinde bir etkisi bulunamamıştır. Bunların dışında “sağlık hizmetlerinden duyulan memnuniyet” ve “SGK hizmetlerinden duyulan memnuniyet” durumlarını gösteren bağımsız değişkenlerin

tüm kategorileri istatistiksel olarak anlamlı değillerdir. Bu iki bağımsız değişkenin de mutluluk üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 3'te olabilirlik oran ki-kare istatistiği (LRChi2) 2196.93 olarak hesaplanmıştır ve buna ilişkin olasılık değeri $p < 0.01$ olduğu için, tahmin edilen model anlamlı bir modeldir. Model spesifikasyonunu irdelemek için yapılan linktest sonucu da Tablo 3'te yer almaktadır. Linktest'e göre "Modelde spesifikasyon hatası yoktur" şeklinde kurulan sıfır hipotezi reddedilemediğinden ($p > 0.05$), modelde bir spesifikasyon hatası olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Genelleştirilmiş Sıralı Lojistik Modeli Tahmin Sonuçları

Bağımlı değişken: Mutluluk Düzeyi (1: Mutlu 2: Orta 3: Mutsuz)							
MODEL	DÜZEY 1: MUTLU (Temel düzey: Orta ve Mutsuz)		DÜZEY 2: MUTLU ve ORTA (Temel düzey: Mutsuz)				
Bağımsız Değişken	Katsayı	Odds Oranı	Katsayı	Odds Oranı	Katsayı	Odds Oranı	Marjinal Etki
Sabit	5.1402 (0.000)***	170.7591 (0.000)***					
Yaş	.00127 (0.614)	1.0013 (0.614)					.000049 (0.615)
Cinsiyet							
Kadın	-.5467 (0.000)***	.5789 (0.000)***					-.0210 (0.000)***
Bitirilen Okul							
İlkokul	.2343 (0.046)**	1.2640 (0.046)**					.0090 (0.047)**
Genel Ortaokul	.2087 (0.272)	1.2321 (0.272)					.0080 (0.273)
Mesleki veya Teknik Ortaokul	.3122 (0.061)*	1.3664 (0.061)*					.0120 (0.062)*
İlköğretim	-.0380 (0.904)	.9627 (0.904)					-.0015 (0.904)
Genel Lise	1.1585 (0.029)**	3.1853 (0.029)**					.0446 (0.030)**
Mesleki ve Teknik Lise	.2728 (0.059)*	1.3136 (0.059)**					.0105 (0.060)**
2 veya 3 yıllık yüksekokul	-.3659 (0.636)	.6935 (0.636)					-.0141 (0.636)
4 yıllık yüksekokul veya fakülte	.2871 (0.184)	1.3326 (0.184)					.0110 (0.185)
Yüksek Lisans			.3944 (0.010)**	1.4835 (0.010)**	-.0419 (0.848)	.9590 (0.848)	-.0016 (0.848)
Doktora	.4275 (0.006)***	1.5334 (0.006)***					.0164 (0.007)***
Umut							
Çok umutlu	-1.2464 (0.000)***	.2876 (0.000)***					-.0479 (0.000)***
Umutlu			-.8841 (0.000)***	.4131 (0.000)***	-.9865 (0.000)***	.3105 (0.000)***	-.0450 (0.000)***

SGK Kayıt							
SSK(4A)			-.0923 (0.329)	.9119 (0.329)	-.4055 (0.001)***	.6667 (0.001)***	-.0156 (0.001)***
Bağ-Kur (4B)	-.3475 (0.002)***	.7065 (0.002)***					-.0134 (0.003)***
Emekli Sandığı (4C)	-.1328 (0.308)	.8757 (0.308)					-.0051 (0.309)
Banka Sandığı	-.8584 (0.135)	.4238 (0.135)					-.03302 (0.137)
Sağlıktan Memnuniyet							
Çok Memnun	-1.3637 (0.000)***	.2557 (0.000)***					-.0525 (0.000)***
Memnun	-1.2046 (0.000)***	.2998 (0.000)***					-.0463 (0.000)***
Orta			-.7213 (0.004)***	.4861 (0.004)***	-1.3213 (0.000)***	.2668 (0.000)***	-.0508 (0.000)***
Memnun Değil	-.4779 (0.054)**	.6200 (0.054)**					-.0184 (0.056)**
Eğitimden Memnuniyet							
Çok Memnun	-.2583 (0.340)	.7724 (0.340)					-.0099 (0.341)
Memnun	-.0024 (0.988)	.9976 (0.988)					-.0001 (0.988)
Orta			.0938 (0.595)	1.0983 (0.595)	-.5823 (0.013)**	.5586 (0.013)**	-.0224 (0.013)**
Memnun Değil	.1461 (0.361)	1.1574 (0.361)					.0056 (0.362)
Hiç Memnun Değil	-.0065 (0.976)	.9935 (0.976)					-.0003 (0.976)
Konuttan Memnuniyet							
Çok Memnun	-.8897 (0.002)***	.4108 (0.002)***					-.0342 (0.002)***
Memnun			-1.2242 (0.000)***	.2940 (0.000)***	-.8370 (0.001)***	.4330 (0.001)***	-.0322 (0.002)***
Orta	-.8442 (0.001)***	.4299 (0.0019)***					-.0325 (0.002)***
Memnun Değil			-.9823 (0.000)***	.3744 (0.000)***	-.5473 (0.051)**	.5785 (0.051)**	-.0211 (0.053)**
Gelirden Memnuniyet							
Çok Memnun	-1.5770 (0.000)***	.2066 (0.000)***					-.0607 (0.000)***
Memnun	-.8949 (0.000)***	.4086 (0.000)***					-.0344 (0.000)***
Orta			-.4686 (0.001)***	.6259 (0.001)***	-.9520 (0.000)***	.3860 (0.000)***	-.0366 (0.000)***
Memnun Değil	-.2109 (0.118)	.8099 (0.118)					-.0081 (0.119)
Sosyal Hayattan Memnuniyet							
Çok Memnun	-.8767 (0.007)***	.4161 (0.007)***					-.0337 (0.007)***
Memnun	-.8820 (0.000)***	.4140 (0.000)***					-.0339 (0.000)***
Orta			-.5156 (0.002)***	.5971 (0.002)***	-1.1025 (0.000)***	.3321 (0.000)***	-.0424 (0.000)***
Memnun Değil	-.1869 (0.236)	.8295 (0.236)					-.0072 (0.237)

Genelleştirilmiş Sıralı Lojistik Regresyon Analizi ile Bireylerin Mutluluk Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi

Sağlık Hizmetlerinden Memnuniyet						
Çok Memnun	-2350 (0.535)	.7906 (0.535)				-.0090 (0.535)
Memnun	-.2618 (0.458)	.7697 (0.458)				-.0101 (0.458)
Orta	-.1099 (0.760)	.8960 (0.760)				-.0042 (0.760)
Memnun Değil	-.03693 (0.918)	.9637 (0.918)				-.0014 (0.918)
Hiç Memnun Değil	-.0216 (0.958)	.9786 (0.958)				-.0008 (0.958)
Asayiş Hizmetlerinden Memnuniyet						
Çok	-.0366 (0.864)	.9640 (0.864)				-.0014 (0.864)
Memnun	-.2194 (0.068)*	.8030 (0.068)*				-.0084 (0.069)
Orta	.0426 (0.787)	1.0435 (0.787)				.0016 (0.787)
Memnun Değil	-.0998 (0.537)	.9050 (0.537)				-.0038 (0.537)
Hiç Memnun Değil	-.2709 (0.359)	.7627 (0.359)				-.0104 (0.359)
Adli Hizmetlerden Memnuniyet						
Çok	.3075 (0.241)	1.3600 (0.241)				.0118 (0.242)
Memnun	.3311 (0.000)***	1.3926 (0.000)***				.0127 (0.000)***
Orta	.3761 (0.003)***	1.4565 (0.003)***				.0145 (0.004)***
Memnun Değil	.6127 (0.000)***	1.8454 (0.000)***				.0236 (0.000)***
Hiç Memnun Değil	.3768 (0.105)	1.4576 (0.105)				.0145 (0.106)
Eğitim Hizmetlerinden Memnuniyet						
Çok	.1059 (0.672)	1.1117 (0.672)				.0041 (0.672)
Memnun			-.0566 (0.638)	.9450 (0.638)	-.3135 (0.035)**	.7309 (0.035)**
Orta			.1068 (0.466)	1.1127 (0.466)	-.5019 (0.019)**	.6054 (0.019)**
Memnun Değil	.1404 (0.318)	1.1507 (0.318)				.0054 (0.318)
Hiç Memnun Değil	-.1474 (0.478)	.8629 (0.478)				-.0057 (0.478)
SGK Hizmetlerinden Memnuniyet						
Çok	-.0621 (0.789)	.9398 (0.789)				-.0024 (0.789)
Memnun	-.0518 (0.570)	.9495 (0.570)				-.0020 (0.570)
Orta			.2046 (0.130)	1.2271 (0.130)	-.1983 (0.306)	.8201 (0.306)
Memnun Değil	-.0303 (0.827)	.9701 (0.827)				-.0012 (0.827)
Hiç Memnun Değil	.2593 (0.334)	1.2960 (0.334)				.0100 (0.335)

Evlilikten Memnuniyet						
Çok Memnun	-1.9626 (0.000)***	.1405 (0.000)***				-.0755 (0.000)***
Memnun	-1.5924 (0.000)***	.2034 (0.000)***				-.0613 (0.000)***
Orta			-.1467 (0.702)	.8636 (0.702)	-1.1696 (0.012)**	.3729 (0.012)**
Memnun Değil	.5531 (0.188)	1.7386 (0.188)				.0213 (0.190)

1. N=8981, LR Ki-kare = 2196.93 (p=0.000), Pseudo R²=0.1955

2. Parantez içerisinde p değerleri verilmiştir.

3. Marjinal etkiler bağımlı değişkenin "Mutsuz" düzeyi için hesaplanmıştır.

4. Model spesifikasyon hatası için Linktest'e göre _hatsq=-.0326764, p=0.107

İstatistiksel olarak anlamlı ve paralel doğrular varsayımını bozmayan bağımsız değişkenlerin kategorileri için fark (odds) oranları aşağıdaki gibi yorumlanmaktadır:

Cinsiyet

Kadın: Kadınların daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı erkeklerle göre 0.58 kat daha azdır.

Bitirilen Okul

İlkokul: "İlkokul mezunu" olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, "bir okul bitirmeyen" lere göre 1.26 kat daha fazladır.

Mesleki ve Teknik Ortaokul: "Mesleki ve teknik ortaokul mezunu" olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, bir okul bitirmeyenlere göre 1.36 kat daha fazladır.

Genel Lise: "Genel lise" mezunu olanların daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, "bir okul bitirmeyen" lere göre 3.18 kat fazladır.

Mesleki ve Teknik Lise: "Mesleki ve teknik lise mezunu" olanların daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, "bir okul bitirmeyen" lere göre 1.31 kat daha fazladır.

Doktora: “Doktora mezunu” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “bir okul bitirmeyen” lere göre 1.53 kat daha fazladır.

Umut

Çok Umutlu: Gelecekte “çok umutlu” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “hiç umutlu olmayan” bireylere göre 0.29 kat daha azdır.

SGK Kayıt

Bağkur (4B): “Bağkur’a kayıtlı” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “SGK’de hiç kaydı olmayan” lara göre 0.71 daha azdır.

Sağlıktan Memnuniyet

Çok Memnun: Sağlık durumundan “çok memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, sağlık durumundan “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.26 kat daha azdır.

Memnun: Sağlık durumundan “memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, sağlık durumundan “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.30 kat daha azdır.

Memnun Değil: Sağlık durumundan “memnun olmayan” bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı sağlık durumundan “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.62 kat daha azdır.

Konuttan Memnuniyet

Çok Memnun: Oturduğu konuttan “çok memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, oturduğu konuttan “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.41 kat daha azdır.

Orta: Oturduğu konuttan “orta düzeyde memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, oturduğu konuttan “hiç memnun

olmayan” bireylere göre 0.43 kat daha azdır.

Gelirden Memnuniyet

Çok Memnun: Gelirinden “çok memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, gelirinden “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.21 kat daha azdır.

Memnun: Gelirinden “memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, gelirinden “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.41 kat daha azdır.

Sosyal Hayattan Memnuniyet

Çok Memnun: Sosyal hayatından “çok memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.42 kat daha azdır.

Memnun: Sosyal hayatından “memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.41 kat daha azdır.

Asayiş Hizmetlerinden Memnuniyet

Memnun: Asayiş hizmetlerinden “memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “asayiş hizmetlerinden hiç faydalanmayan ya da bu konuda fikrini belirtmeyen” bireylere göre 0.80 kat daha azdır.

Adli Hizmetlerden Memnuniyet

Memnun: Adli hizmetlerden “memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “adli hizmetlerden hiç faydalanmayan ya da bu konuda fikrini belirtmeyen” bireylere göre 1.39 kat daha fazladır.

Orta: Adli hizmetlerden “orta düzeyde memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “adli hizmetlerden hiç faydalan-

mayan ya da bu konuda fikrini belirtmeyen” bireylere göre 1.46 kat daha fazladır.

Memnun Değil: Adli hizmetlerden “memnun olmayan” bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, “adli hizmetlerden hiç faydalanmayan ya da bu konuda fikrini belirtmeyen” bireylere göre 1.85 kat daha fazladır.

Evlilikten Memnuniyet

Çok Memnun: Evliliğinden “çok memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, evliliğinden “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.14 kat daha azdır.

Memnun: Evliliğinden “memnun” olan bireylerin daha düşük bir mutluluk düzeyinde olma olasılığı, evliliğinden “hiç memnun olmayan” bireylere göre 0.20 kat daha azdır.

İstatistiksel olarak anlamlı ve paralel doğrular varsayımını bozan bağımsız değişkenlerin kategorileri için fark oranları aşağıdaki gibi yorumlanmaktadır:

Karşılaştırma 1: “Mutlu” Olanların “Orta Ve Mutsuz” Olanlara Göre Karşılaştırılması

Bitirilen Okul

Yüksek Lisans: “Yüksek lisans” mezunu olan bireylerin, “bir okul bitirmeyen” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu” olması olasılığı, “orta ve mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre, 1.48 kat daha fazladır.

Umut

Umutlu: Gelecekte “umutlu” olan bireylerin, “hiç umutlu olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu” olması olasılığı, “orta ve mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.41 kat daha azdır.

Sağlıktan Memnuniyet

Orta: Sağlık durumundan “orta düzeyde memnun” olan bireylerin “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu” olması olasılığı, “orta ve mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.49 kat daha azdır.

Konuttan Memnuniyet

Memnun: Oturduğu konuttan “memnun” olan bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu” olma olasılığı, “orta ve mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.29 kat daha azdır.

Memnun Değil: Oturduğu konuttan “memnun olmayan” bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu” olması olasılığı, “orta ve mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.37 kat daha azdır.

Gelirden Memnuniyet

Orta: Gelirinden “orta düzeyde memnun” olan bireylerin “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu” olması olasılığı, “orta ve mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.63 kat daha azdır.

Sosyal Hayattan Memnuniyet

Orta: Sosyal hayatından “orta düzeyde memnun” olan bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu” olma olasılığı, “orta ve mutsuz” olma olasılığına göre 0.60 kat daha azdır.

Karşılaştırma 2: “Mutlu Ve Orta” Olanların “Mutsuz” Olanlara Göre Karşılaştırılması

Bitirilen Okul

Yüksek Lisans: “Yüksek lisans” mezunu olan bireylerin “bir okul bitirmeyen” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olma olasılığı, “mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.96 kat daha azdır.

Umut

Umutlu: Gelecekte “umutlu” olan bireylerin, “hiç umutlu olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olması olasılığı, “mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.31 kat daha azdır.

SGK Kayıt

SSK (4A): SSK kaydı olan bireylerin, “hiç SGK kaydı olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olması olasılığı, “mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.67 kat daha azdır.

Sağlıktan Memnuniyet

Orta: Sağlık durumundan “orta düzeyde memnun” olan bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olması olasılığı, “mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.27 kat daha azdır.

Eğitimden Memnuniyet

Orta: Aldığı eğitimden “orta düzeyde memnun” olan bireylerin, “eğitim almayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olması olasılığı, “mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.56 kat daha azdır.

Konuttan Memnuniyet

Memnun: Oturduğu konuttan “memnun” olan bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olma

olasılığı, “mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.43 kat daha azdır.

Memnun Değil: Oturduğu konuttan “memnun olmayan” bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olması olasılığı, “mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.58 kat daha azdır.

Gelirden Memnuniyet

Orta: Gelirinden “orta düzeyde memnun” olan bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olması olasılığı, “mutsuz” düzeyde olma olasılığına göre 0.39 kat daha azdır.

Sosyal Hayattan Memnuniyet

Orta: Sosyal hayatından “orta düzeyde memnun” olan bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olma olasılığı, “mutsuz” olma olasılığına göre 0.33 kat daha azdır.

Eğitim Hizmetlerinden Memnuniyet

Memnun: Eğitim hizmetlerinden “memnun” olan bireylerin, “hiçbir eğitim almayan ya da bu konuda fikir belirtmeyen” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olma olasılığı, “mutsuz” olma olasılığına göre 0.73 kat daha azdır.

Orta: Eğitim hizmetlerinden “memnun” olan bireylerin, “hiçbir eğitim almayan ya da bu konuda fikir belirtmeyen” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olma olasılığı, “mutsuz” olma olasılığına göre 0.61 kat daha azdır.

Evlilikten Memnuniyet

Orta: Evliliğinden “orta düzeyde memnun” olan bireylerin, “hiç memnun olmayan” bireylere kıyasla; genel mutluluk düzeylerinin “mutlu ve orta” olma olasılığı, “mutsuz” olma olasılığına göre 0.37 kat daha azdır.

Sonuç

Çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yapılan, 2016 yılı Yaşam Memnuniyeti Araştırması (YMA) anketinin verilerinden yararlanarak, bireylerin mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bireylerin mutluluğunu etkileyen demografik, sosyal ve ekonomik faktörler üzerinde durulmuştur. Bağımlı değişken “mutluluk düzeyi” olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişken ile bağımsız nitel değişkenler arasında elde edilen çapraz tablolar incelendiğinde frekansı çok düşük gözelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, bağımlı değişkenin kategorilerinde birleştirme yapılmıştır. Bağımlı değişkenin “çok mutlu” ve “mutlu” kategorileri birleştirilerek “mutlu” düzeyi elde edilmiştir. Bağımlı değişkenin “orta” düzeyi aynı kalmıştır, “mutsuz” ve “çok mutsuz” kategorileri birleştirilerek de “mutsuz” düzeyi elde edilmiştir. Böylece “mutluluk düzeyi” değişkeni 3 kategorili ve sıralı bir değişken olarak analize alınmıştır. Çalışmada öncelikle, sıralı lojistik regresyon modelinin veriye uyum sağlayıp sağlamadığı paralel doğrular varsayımı ile test edilmiştir. Paralel doğrular varsayımının sağlanmadığı durumlarda kullanılan sıralı lojistik modellerden genelleştirilmiş sıralı lojistik model ile analize devam edilmiştir. Model tahmini, fark (odds) oranları tahmini ve marjinal etkiler tahmini yapılarak odds oranları yorumlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, bireylerin mutluluk düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Cinsiyet, umut, bitirilen okul, SGK kayıt, sağlıktan, konuttan, gelirden, sosyal hayattan ve evlilikten duyulan memnuniyet ile adli hizmetlerden ve eğitim hizmetlerinden duyulan memnuniyet durumu bireylerin mutluluğunu etkileyen faktörlerdendir. Çalışmada kadınların, erkeklere göre, daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında zıt yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır; bir başka ifadeyle, bireylerin eğitim düzeyi arttıkça, mutluluk düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusu da, “gelecekte çok umutlu” olan bireylerin, daha mutlu olduğu sonucudur. SGK’na kayıtlı olan bireylerin, bu kuruma hiç kaydı olmayan bireylere göre daha mutlu olduğu da tespit edilmiştir. Bireylerin sağlık durumlarından memnuniyet düzeyleri arttıkça, mutluluk düzeyleri de artmaktadır. Bireylerin oturduğu konuttan, gelirinden ve sosyal hayatlarından memnuniyet düzeyleri arttıkça, mutluluk düzeyleri de artmaktadır. Bireylerin aldığı kamu hizmetlerinden memnuniyet düzeylerinin de mutluluk düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Aldığı asayiş hizmetlerinden memnun olan bireylerin, bu hizmetten hiç faydalanmayan bireylere göre, daha mutlu olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin aldığı adli hizmetlerden memnuniyet düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında zıt yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır; adli hizmetlerden memnuniyet durumunun mutluluk üzerinde azaltıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Aldığı eğitimden memnuniyet değişkeninin çoğu düzeyi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bireylerin SGK hizmetlerinden aldıkları memnuniyet düzeyleri de istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çalışmada, 2016 yılı verilerine dayanarak, Türkiye’de bireylerin mutluluk düzeylerini etkileyen faktörleri belirleme ve bu faktörlerin etkisini ölçme konusunda bilgi verilmektedir. Çalışmada bireylerin mutluluk düzeyleri arasındaki farklılıkların neler olduğu ve bu farklılıkları, hangi faktörlerin etkilediği sorularına yanıt bulunabilmektedir. Ayrıca, bu çalışma mutluluk ekonomisi çalışmalarında, kullanılacak analizlerde varsayımların incelenmemesinin olumsuz sonuçlar doğurabileceğine dikkat çekmektedir ve genelleştirilmiş sıralı lojistik modelin kullanımının önemini ortaya koymaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

Determination of Factors Affecting Happiness Levels of Individuals with Generalized Ordered Logistic Regression Analysis

*

Elvan Hayat - Afet Sözen Özden
Aydın Adnan Menderes University

In economics literature, studies related to happiness and determination of socio-economic variables that affect happiness are increasing day by day under the name of "happiness economy". It is quite difficult to measure the happiness levels of individuals since there are many factors that affect the happiness levels of individuals and the concept of happiness is relative. However, the concept of happiness is often associated with economic factors at the present time. There are many socio-demographic and environmental factors that affect happiness, mainly including income. These are family structure, health status, relationships in social life, job status, age, gender and marital status. The factors which affect the happiness of individuals, affect the life styles of the individuals and determine the life satisfaction of the individuals and thus their level of happiness. It is also these factors may differ from individual to individual.

There are many studies that examine the factors affecting the life satisfaction and happiness of individuals in Turkey. Decisions made by the individual about his life and level of satisfaction his life may be different according to the time and conditions in which he lives. Moreover, it is not know which factors affect an individual's life satisfaction and happiness. All these reasons, it has led to many research on this subject and new studies have conducted.

The aim of this research is to determine the factors affecting the happiness levels which are the life satisfaction indicators of individuals and the most appropriate model for the data. The "happiness level" variable, which individuals respond to by evaluating their lives, was determined as the dependent variable. The chi-square test of independence was applied to all variables associated with the concept of happiness among the 2016 Turkish Statistical Institute (TURKSTAT) Life Satisfaction Survey (LSS)

data, and 16 factors affecting happiness were determined and these factors were included in the analysis as independent variables. As a result of the analysis using these data, it was determined that one of the ordered logistic regression models, "Generalized Ordered Logistic Regression Model" fit the data set.

In order to decide which model is the most convenient model for the data set among the ordered logistic regression models, it should be checked whether there is any parallelism between the independent variables and categories of dependent variable. The model that is used when the parallel lines assumption is rejected and takes into account the ordered structure of the dependent variable is the Generalized Ordered Logistic Regression Model. In the generalized ordered logistic regression model, since the probabilities of transition from one level to another of the dependent variable will be different, the model prediction is made for each level of the dependent variable. In this study, the dependent variable consists of 3 categories and this situation requires estimation of 2 different models. The dependent variable used in the estimation of the generalized ordinal logistic regression model consists of happy, moderately happy and unhappy categories. "The unhappy" category was taken as the basic level for the dependent variable.

In the generalized ordered logistic model estimation, apart from the coefficient estimation, the odds ratios and marginal effects of the model were also estimated and the results were presented. It was concluded that the "age" variable had no effect on the "happiness level" ($p > 0.05$). The categories of "general secondary school", "primary education", "college" and "faculty" of the "graduated school" independent variable are also not statistically significant, so these categories have no effect on the "happiness level". The categories in which the "SSI registration" variable includes those registered in the "pension fund" and the "bank fund" are also not statistically significant. Apart from these, all categories of independent variables showing "satisfaction with health services" and "satisfaction with SSI services" are not statistically significant. It is concluded that these two independent variables have no effect on happiness. The likelihood ratio chi-square statistic (LRChi2) for the model has been calculated as 2196.93, and since the corresponding probability value is $p < 0.01$, the estimated model is a meaningful model. Linktest has been implemented to

examine the model specification. According to the Linktest, since the null hypothesis as "There is no specification error in the model" could not be rejected ($p > 0.05$), it is seen that there is no specification error in the model.

Odds ratios were interpreted for the categories of independent variables that were statistically significant and did not break the assumption of parallel lines. The difference ratios were also interpreted for the categories of independent variables that were statistically significant and distorted the assumption of parallel lines. Gender, hope, school completed, Social Security Institution (SSI) enrollment, satisfaction with health, housing, income, social life and marriage, and satisfaction with legal services and education services are among the factors that affect the happiness of individuals. In the study, it was concluded that women are happier than men. It was concluded that there is an inverse relationship between education level and happiness level; in other words, it was found that as the education level of individuals increases, their level of happiness decreases. Another finding of the study is that individuals who are "more hopeful about the future" are happier. It has also been found that individuals registered with the SSI are happier than those who have never been registered with this institution. As the level of satisfaction of individuals with their health status increases, their level of happiness also increases. As the level of satisfaction of individuals with the house they live in, their income and social life increases, their level of happiness also increases. It has been revealed that the level of satisfaction of individuals with the public services they receive has an effect on their level of happiness. It has been determined that individuals who are satisfied with the public order services they receive are happier than those who never benefit from this service. It has been concluded that there is an inverse relationship between the satisfaction levels of individuals with the legal services they receive and their level of happiness; it has been observed that satisfaction with legal services has a decreasing effect on happiness.

In this study, information is provided on determining the factors affecting the happiness levels of individuals in Turkey and measuring the effects of these factors based on the data of 2016 LSS. In the study, answers to the questions about the differences between the happiness levels of the individuals and which factors affect these differences can be found. In addition, this study

draws attention to the negative consequences of not examining the assumptions in the analysis to be used in happiness economics studies, and reveals that importance of the use of the generalized sequential logistic model.

Kaynakça / References

- Akın, H.B. ve Şentürk E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 10 (37), 183-193.
- Arı, E. ve Yıldız, Z. (2016). Bireylerin yaşam memnuniyetini etkileyen faktörlerin sıralı lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 9(42), 1362-1374.
- Boes, S. ve Winkelmann, R. (2006). Ordered response models. *Allgemeines Statistisches Arch* 90, 167-181.
- Çelik, G., (2019). *Orantısız Odds lojistik regresyon modeli için uyum iyiliği testlerinin performanslarını benzetim çalışması ile değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Biyoistatistik Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kahyaoğlu, O. (2008). *Yaşam memnuniyeti ve yaşam memnuniyetini etkileyen değişkenlerle ekonometrik uygulama: Türkiye Örneği*. Yüksek Lisans) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karabacak, E. (2018). *Türkiye’de ulaştırma hizmetlerinden duyulan memnuniyetin geliştirilmiş sıralı logit modelleri ile analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kırcı Çevik, N. ve Korkmaz O. (2014). Türkiye’de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 126-145.
- Mert, M. (2016). *SPSS, STATA yatay kesit veri analizi bilgisayar uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Selim, S. (2008). Türkiye’de bireysel mutluluk kaynağı olan değerler üzerine bir analiz: multinomial logit model. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 345-358.
- Servet O. (2017). Mutluluğun Türkiye’deki belirleyicilerinin zaman içindeki değişimi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* 17(35), 16-42.
- Şerbetçi, A., (2012). *Sıralı lojistik regresyon analizi ile istatistik ve ekonometri derslerinde başarıyı etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Timur, B. ve Çağlayan Akay, E. (2017). Kadın ve erkeklerin mutluluğunu etkileyen faktörlerin genelleştirilmiş sıralı logit modeli ile analizi. *Social Sciences Research Journal*, 6(3), 88-105.

Toksuk, S. (2020). *Bireylerin Yaşam Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin ve Gelir Gruplarına Göre Gösterdiği Farklılıkların Sıralı Tercih Modelleri İle Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Ürük, E. (2007). *İstatistiksel Uygulamalarda Lojistik Regresyon Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Hayat, E. ve Sözen Özden, A. (2021). Genelleştirilmiş sıralı lojistik regresyon analizi ile bireylerin mutluluk düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2288-2316. DOI: 10.26466/opus.891886.

Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.864098

*

Ensar Yıldız * - Hasibe Elibol ** - Merve Ada ***

* Araştırma Görevlisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas/Türkiye

E-Posta: ensaryildiz@outlook.com.tr

ORCID: [0000-0003-3741-1121](https://orcid.org/0000-0003-3741-1121)

** Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas/Türkiye

E-Posta: hasibe.elibol@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4965-784X](https://orcid.org/0000-0003-4965-784X)

***Yl. Öğr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas/Türkiye

E-Posta: merveada14@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9313-2456](https://orcid.org/0000-0001-9313-2456)

Öz

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu okul öncesi dönem çocuğu olan 17 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde ise Maxqda Pro2018.2.5 programı aracılığıyla betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Ebeveynlerin değer kavramını; saygı, sevgi, kültür ve toplumsal kabuller olarak ifade ettiği bulgulanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarına en çok öğretmek istedikleri değerler saygı, sevgi ve ahlaki değerler üzerinde yoğunlaşırken en az sabır değerinin kazandırmak istedikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin aile içi ilişkilerinde değerleri vurgularken çocuklara iyi bir rol model olmaya çalıştıkları, beledikleri değerlere ilişkin davranışları sergiledikleri bulgulanmıştır. Araştırma sonuçlarını incelediğimizde; çocukların değerleri öğrenmeleri için resimli öykü kitapları okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler değerler öğretimine ilişkin okullardan beklentileri incelendiğinde; öğretmenin rol model olmasını, evdeki değerlerin pekiştirilmesini ve çocukların sosyalleşmesini sağlamak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına en çok paylaşma değerini kazandırmakta zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, değer kavramı, ebeveyn görüşü, okul öncesi dönem

¹ Bu çalışma 24-26 Aralık 2020 tarihinde Karabük'te gerçekleştirilen 4. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu (Online)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Examination of the Views of the Parents that Preschool Children on Values Education

*

Abstract

This study aims at determining the views of the parents, who have kids in preschool period, on values education. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consists of 17 parents who have kids at preschool age. Criterion sampling, among non-probabilistic methods, is used for the selection of samples in the research. The interview method which is one of the qualitative research methods was used for data collection. In the study, a semi-structured interview form that was prepared by the researchers was used as data collection tool. Descriptive analysis and content analysis have been utilized for the statistical analysis of the obtained data via Maxqda Pro2018.2.5 software. It was found out that the concept of values of parents were revealed as respect, love, culture and social acceptances. It was detected that parents focus on gaining their kids the values; respect, love and morality at most while they want to teach the value; patience at least. Reviewing the results of the research, it has been revealed that parents read picture storybooks to their kids so that they acquire the values. Furthermore, it was detected that parents have difficulty in teaching the value of sharing.

Keywords: *Preschool period, value concept, values education, views of parents*

Giriş

Erken çocukluk dönemi çocuğun çevresiyle karşılıklı ilişkiler kurmaya istekli olduğu, çevreyi araştırarak tanımaya başladığı ayrıca içinde bulunduğu toplumun değerlerini ve kültür yapısını öğrenip uygun davranış ve ilişkiler geliştirdiğı bir dönem olarak insan yaşamında önemli bir yer tutmaktadır (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2003). Erken çocukluk dönemi, çocukların ileride kazanacakları becerilerin temelini atıldığı ve tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme gösterdiği bir dönem olduğundan, bu dönemde çocuklara sunulan uyarıcıların niteliğinin ve niceliğinin iyi olması oldukça önemlidir (Güven ve Azkeskin 2010; Şahin, 2010). Özellikle çocuğun kişilik yapısının, inanç, alışkanlık, tavır ve değer yargıların kazanılması açısından kritik olan bu dönemde çocukların, erken yaşlarda toplumun değerleri ile tanışmaları bu değerleri içselleştirip karakter haline getirmelerini kolaylaştırmaktadır (Ada, 2016; Karaömerlioğlu, 2010; Tanrıverdi, 2012). Çünkü değerler çocuğun tüm yaşamını doğrudan etkilemektedir (Ada, 2016). Değer, toplumda yaşayan insanlar tarafından doğru olduğu kabul edilen, değişimi uzun ve çok yönlü olan, bireylerden uymasını beklediğı temel ilke veya inançlardır (Türk, 2009). Değerler konusuyla ilgili alanda yapılan çok çalışma olmasına rağmen henüz herkes tarafından kabul gören bir tanımı yapılamamıştır (Dilmaç, 2002). En genel anlamıyla değerler iyi veya kötünün ne olduğu hakkındaki yargılarımızdır (Veugelers ve Vedder, 2003).

Değerler toplumdaki değişmelerden etkilenmektedir. Dolayısıyla küreselleşmenin oldukça hızlı olduğu günümüzde toplumu ve toplumu oluşturan bireylerin sahip olduğu değerlerde de değişiklikler meydana gelmektedir. Değerlerini kaybetmeye başlamış bir toplumun sosyal kontrol gücünü yitirmesi ve zamanla hem kendi içinde hem diğer toplumlarla çatışmalar yaşamaması kaçınılmaz olabilmektedir. Bu çatışmaların yaşanmaması için değerlerin korunarak nesilden nesile aktarılması gerekmektedir (Avcı, 2007; Gümüş, 2017). Bu açıdan bakıldığında toplum değerlerinin yeni nesle aktarılmasında değerler eğitimi anahtar bir role sahiptir (Abacı, 2018).

Değerler eğitimi, toplumda yaşayan bireyleri birbirine bağlayan, onların huzurlu ve mutlu olmasını sağlayan, sosyal hayatı oluşturan, onları tehlikeli durumlardan koruyan tüm değerlerin bireylere aktarılıp kazandırılma sürecidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Değer eğitimi sayesinde bireyler, yaşamlarında yol gösterecek bir dizi ilkeyi öğrenme olanağı bulmaktadır.

Toplum onayını almış ilkelere göre, sosyal yaşamın şekillendirilmesi, bireylere var olan değerlerin aktarılması ve benimsetilmesi önemli görülmüştür. Dünyanın barış içerisinde yaşayan toplumlara sahip olması için, kültür ögesi olan değerlerin tüm insanlar tarafından benimsenmesi ve geliştirilmesi önemli bir olgu olarak kabul edilmektedir. Bunu gerçekleştirebilmenin en önemli yolu ise değerler eğitiminden geçmektedir. Değerler eğitimi, güzel bir hayat, huzurlu bir toplum ve daha barışçıl bir dünya için sağlam bir temel teşkil etmektedir (Türkkahraman, 2003). Çünkü değerler eğitimi olumsuzluklar ile başa çıkmada bir çıkış yolu olarak görülmektedir (Sapsağlam, 2016).

Değerler eğitiminin amacı, başta birey olmak üzere toplumu istenmeyen kötü ahlaktan korumak, toplumun devamlılığını sağlamak, bireyin doğuştan var olan iyi taraflarını ortaya çıkararak, kişiliklerinin tüm yönleriyle gelişmesine yardım etmek, onların toplum tarafından kabul gören güzel ahlaka sahip bireyler olmalarını sağlamaktır (Aydın ve Akyol, 2012). Bu açıdan, değerler eğitimi insanlarda; sorumluluk, saygı, yardımseverlik, vatanseverlik, dostluk, adalet gibi pek çok toplumsal ve bireysel değerleri kazandırmayı hedeflemektedir (Altan, 2011).

Son yıllarda dünyanın birçok ülkesinde değerler eğitimine verilen önemin arttığı görülmektedir. Bunun nedeni insanların, insanlığın ve toplumun temel değerlerinden koparak farklı arayış içine girmeleri ve değerlerden yoksun yaşamalarıdır. Bu durumun insanlığın ve toplumun geleceğini açıkça tehdit ettiği görülmektedir. Bu kötü gidişatı durdurmak ve hatta tersine çevirmek için Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok ülke değerlerin ön plana çıktığı eğitim arayışı içine girmiş ve bunun sonucunda da değerler eğitimi her ülkenin eğitim programının vazgeçilmez bir unsur olarak yerini almaya başlamıştır (Ulusoy ve Arslan, 2014; Yaman, 2012)

Okullarda hem planlı, programlı hem örtük bir şekilde verilen değerler eğitimiyle, bireylerin toplum değerlerini benimsemesi, karakter haline getirmesi ve geliştirmesi sağlanmaktadır (Güler, 2015). Formal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde, çocuğun tüm gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan programda değerler eğitimi önemli bir yer tutmaktadır (Samur, 2011). Okul öncesinde verilecek değerler eğitiminin kapsamı bireysel, ahlaki ve toplumsal değerleri içermeli, ayrıca çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak ayrı ayrı değil bir bütün olarak ele alınmalıdır (Dinç, 2011). Bu açıdan iyi bir okul öncesi eğitim programı, çocuğun bilişsel becerilerini geliştirmenin yanında, sosyal ve duygusal gelişimini de dikkate alarak,

evrensel değerleri tüm çocuklara aktararak toplumun devamlılığını sağlamalıdır (Greenberg vd, 2003).

Çocuğun doğduğunda karşılaştığı ilk toplumsal grubun aile olması, değerler eğitiminde ailenin yerinin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya çıkarmıştır (Kır, 2010). Çocuğun toplum değerleriyle ilk karşılaştığı ve değerler eğitimini almaya başladığı yer ailesi olduğundan toplumun değer yargılarına uygun yetişmesinde aile oldukça önemli bir yere sahiptir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Çocuklar kişiliklerini şekillendiren toplum değerlerini, kurallarını ve kültürünü ailedeki bireylerle etkileşime girerek, özellikle de anne babasını gözlemleyerek, onları model alarak öğrenmektedir (Balat ve Balaban, 2011; Günindi, 2010). Ayrıca aile kendi tutumları ile toplumsal değerleri bireye aktararak onun toplumun bir parçası olmasına yardımcı olmaya çalışmaktadır (Şahin, 2005).

Sonuç olarak; kişilik gelişimini tamamlamış, toplumun değer yargılarına sahip bireyler yetiştirmek toplumun, okulun ve ailenin en önemli görevi olarak görülmektedir (Ekşi, 2003). Ailelerinin değerler eğitiminde önemli bir rol üstlenmesine rağmen alan yazın incelendiğinde ailelerle değerler eğitimine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ebeveynlere göre değer kavramı nedir?
2. Ebeveynlere göre en önemli değerler hangileridir?
3. Ebeveynlere göre değerler eğitiminde birinci derecede sorumluluk kime aittir?
4. Ebeveynlerin çocuklarına kazandırmak istedikleri değerler nelerdir?
5. Ebeveynlere göre değerleri kazanmanın çocuklara katkıları nelerdir?
6. Ebeveynlerin çocuklarına değer kazandırmak için izlediği yollar nelerdir?
7. Ebeveynlerin çocuklarına kazandırmakta zorlandıkları değerler nelerdir?
8. Ebeveynlerin, çocukların değerleri kazanıp kazanmadıklarını tespit etme yolları nelerdir?
9. Ebeveynlerin çocuklara değer kazandırmaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?

10. Ebeveynlere göre okul öncesi eğitim kurumlarındaki değer eğitimi çalışmalarının yeterliliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmaya başlamadan önce, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'nın 30.12.2020 tarihli ve E-60263016-050.06.04-499448 sayılı numarası ile izin alınmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırmacının kontrol edemediği bir durum veya olayı, nasıl ve niçin sorularını temel alarak derinlemesine incelemeye olanak sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluştururken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi kriterin çalışılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt olarak 3-6 yaş arasında çocuğu olan ve bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanan ebeveynler seçilmiştir. Tablo 1'de ebeveynlere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan, 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Eğitim Düzeyi	Çocuk Sayısı	Çocukların Yaşları	Meslek	İl/İlçe
E1	34	Ortaokul	3	4, 14, 18	Ev hanımı	Antalya/ Kepez
E2(E)	37	Lisans	2	2,5 ve 4,5	Öğretmen	Sivas/Zara
E3	28	Lise	1	4,5	Ev hanımı	İstanbul/Sultanbeyli
E4	34	Lisans	2	1 ve 5	Öğretmen	Erzincan/Merkez
E5	43	Lisans	2	6 ve 9	Ev hanımı	Yozgat/Merkez
E6	32	Y. Lisans	2	3 ve 6	Öğretmen	Amasya/Merzifon
E7	38	Lisans	2	4,5 ve 9	Öğretmen	İstanbul/Sancaktepe
E8	30	Ön lis.	2	2 ve 4	Eksper	Sivas/Merkez
E9(E)	31	Lisans	2	3 ve 5,5	Polis	Mardin/Artuklu
E10	29	Lisans	2	1,5 ve 3	Ev hanımı	Kayseri/Merkez

Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

E11	33	Lise	2	6 ve 8	Ev hanımı	Sivas/Merkez
E12	26	Lisans	1	4	Öğretmen	Kayseri/Merkez
E13(E)	34	Lisans	1	4	Öğretmen	Bursa/Yıldırım
E14	33	Lisans	2	1 ve 5	Öğretmen	Tokat/Turhal
E15	32	Lisans	1	4	Ev hanımı	Sivas/Ulaş
E16	27	Lisans	2	2 ve 3	Öğretmen	K.maraş/Merkez
E17	37	Lisans	2	5 ve 11	Öğretmen	Tokat/Merkez

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 14'ünün kadın, 3'ün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar 26 ve 43 yaş aralığında yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ebeveynlerin Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda ebeveynlere yönelik olarak; ebeveynin yaşı, ebeveynin eğitim durumu, mesleği, çocuk sayısı, çocuk/ların yaşı, ailenin toplam gelir durumunu, ikamet edilen yer sorularına cevap aranmıştır.

Ebeveynlerin Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından ilk önce on sorudan oluşturulmuş daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda on iki soru olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda; ebeveynlere göre en önemli değerler, ebeveynlerin değerler eğitiminde okuldan beklentileri, ebeveynler evde değerler eğitimini çocuklara hangi yollar ile verdikleri gibi sorular yer almaktadır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak açısından Lincoln ve Guba'nın (1986); inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik aşamalarına uyulmuştur. İnanırıcılık aşaması için, hazırlanan form okul öncesi eğitim alanında değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları olan üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında “Çocuğunuzun verilen değeri kazanıp kazanmadığını nasıl tespit ediyorsunuz?”; “Çocuğunuza herhangi bir değeri kazandırmaya çalışırken izlediğiniz yollar nelerdir?” soruları eklenerek soru sayısı on ikiye çıkarılmıştır. Sonrasında soruların anlaşılabilir olup ol-

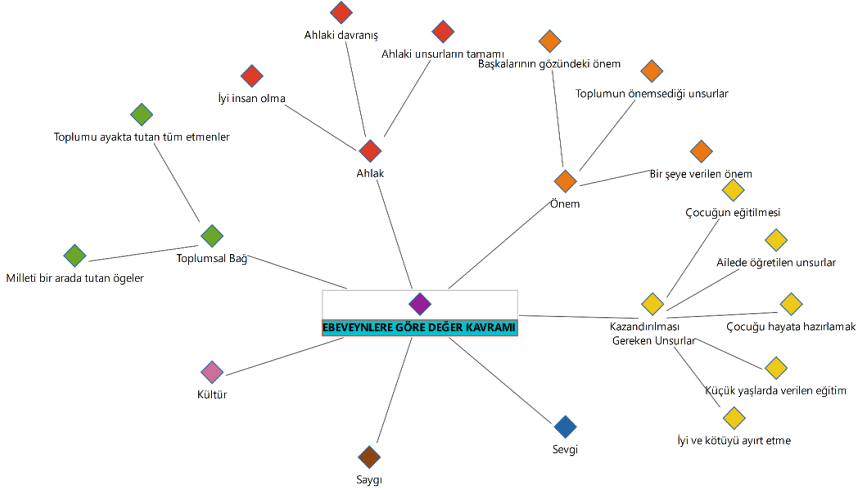
madığını ve soruların işlerliğini anlamak için üç ebeveyn ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, soruların anlaşılabilirliğini ve yanıtların soruların cevabını içerip içermediği hem araştırmacılar hem de bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Soruların istenilen verileri sağladığı kanısına varıldıktan sonra esas uygulamaya geçilmiştir. Yapılan görüşmelerde tüm katılımcılara aynı sorular aynı sıra ile sorulmuştur. Sorular, açık ve anlaşılır sorulardır (Corbetta, 2003). Görüşme, önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda soru sorma-yanıtlamaya dayalı düşünce, tutum ve deneyim gibi gözlenemeyen durumları belirlemeyi sağlayan karşılıklı etkileşim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formunun uygulama süresi yaklaşık 15-20 dakikadır. Görüşmeler pandemi süreci dolayısıyla yüz yüze yapılmayıp sesli ve görüntülü araçlar ile uzaktan yapılmıştır. Tutarlılık aşaması için yapılan görüşmeler yazılı hale getirilip katılımcılara iletilerek onayları alınmıştır. Aktarılabirlik aşaması için literatür incelenmiş ve ilgili çalışmalardan alıntılar yapılmıştır. Teyit edilebilirlik aşaması için, veri toplama ve veri analizi sürecinde üç uzman görüşüne başvurulmuş ve araştırma sürecinde elde edilen veriler gerektiğinde tekrar incelenmek üzere "E1, E2... E17" şeklinde kodlanarak saklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler MAXQDA Pro2018.2.5 programı aracılığıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın kavramsal yapısının belirgin olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca, yazılı dokümanların incelenmesinde kodların ve kategorilerin oluşturulması için Mayring (2004) tarafından önerilen içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda tümevarımcı kategorileştirme yapmak için önce toplanan ses kayıtları önce yazılı hale getirilmiş, Maxqda Pro2018.2.5 programı ile kodlar belirlenmiş ve problem durumuna göre geliştirilen üst kategoriler ile birleştirilerek temalar görsel haritalar ile oluşturulmuştur. Betimsel analiz doğrultusunda oluşturulan modele ilişkin katılımcıların doğrudan örnek alıntı cümlelerine yer verilmiştir.

Bulgular

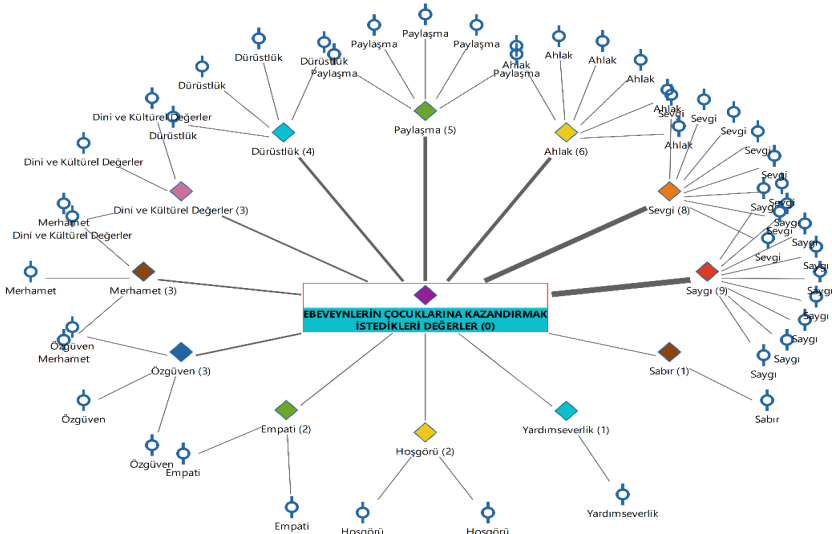
Bu bölümde ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bulgulara ait şekil ve yorumlamalara yer verilmiştir. Şekiller, görüşme formunda yer alan soruların sıralaması dikkate alınarak yerleştirilmiştir.



Şekil 1. Ebeveynlere Göre Değer Kavramı

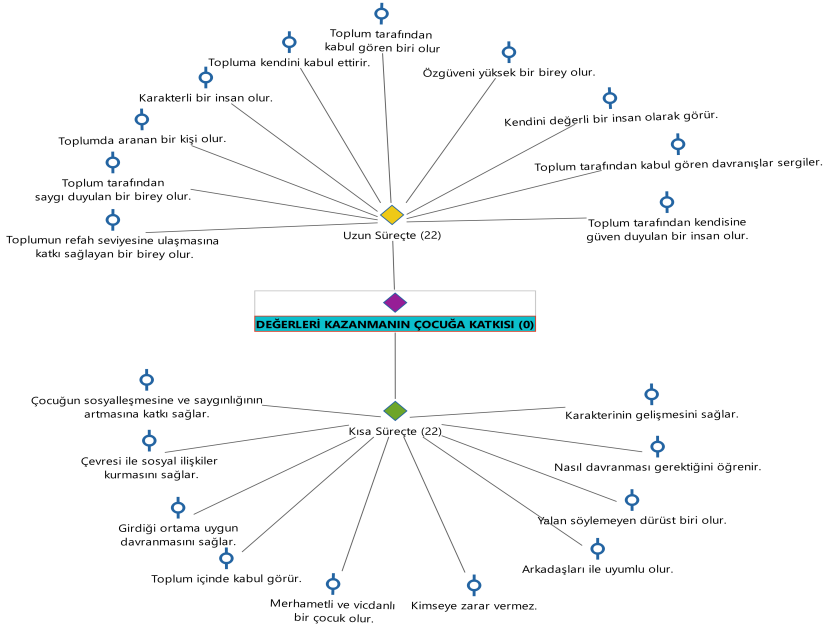
Şekil 1’de ebeveynlere göre değer kavramı temasına ilişkin kodlar altı kategoride değerlendirilmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde KGU içeriğine yönelik “Çocuğun eğitilmesi, ailede öğretilen unsurlar”; Öne ile ilişkin “Toplumun önemsedığı unsurlar, Bir şeye verilen önem, başkalarının gözündeki önem”; Ahlaka yönelik “Ahlaki unsurların tamamı, ahlaki davranış, iyi olma”; Toplumsal Bağ ile ilgili “Milleti bir arada tutan öğeler, Toplumun ayakta tutan etmenler” şeklindeki kodların oluştuğu görülmektedir. Ayrıca kültür, sevgi ve saygı içeriğinde görüşlerin bu kavramlar üzerine birleştiği anlaşılmaktadır. Belirtilen kodlar katılımcı görüşlerine dayandırılarak oluşturuldu. Kodlarda referans alınan görüşlerden KGU’ya yönelik olarak E12 kodlu katılımcı “Şimdi değer kavramı ilk önce bizim çocuklara verdiğimiz eğitimi ifade eder. Yani İı... hayatı ilerde karşılaşacağı şeyler için her şey aslında. İnsancıl davranışlar edinmekte diye biliriz. Onu hayata hazırlamak diye biliriz. Çocuklara vereceğimiz eğitimidir değer. İnsan olması için edindirdiğimiz her şey. Ya bunlar genel olarak.” şeklinde görüşünü söylemiştir. Önem ile ilgili E14 kodlu katılımcı “Değer kavramı benim için aslında bir şeye

derdiğimiz önem diyebilirim hocam. Bir şeye verdiğimiz önem, değer bunu derim.” düşüncelerini dile getirirken, Ahlak için E3 katılımcı “Değer kavramı İnsanların ahlaki açıdan ailede çevrede yani ahlak göstermiş olduğu davranışlar.” fikrini öne sürmüştür. Toplumsal Bağ için E16 kodlu katılımcı tarafından “Toplum ayakta tutan etmenlerden birisi ya. Çocuklarımıza bıraktığımız miras. Yani herkesi bir arada oluşturan bir şey ya varlığımızın devamı. Aileyi oluşturan temel yapı taşları diyebiliriz.” Şeklinde görüşünü belirtirken Kültürle ilgili E4 kodlu katılımcı tarafından “Ne kavramı dediniz çok net duymıyorum. Değer kavramı mı işte insanın anne babasından çevresinden gördüğü onları normal olarak kabul ettiği ve kültürün bir parçası olan şeylerdir diye düşünüyorum.” diye görüş belirtmiştir. Saygı için E11 kodlu katılımcı “Değerler kavramı bence bir çocuğa ne bileyim küçükken, küçük yaşlarda öğretilmesi gereken sevgi, saygı, paylaşma mı nasıl desem onlar yani. Nasıl davranması gerektiği yardımlaşma. O duyguların gelişmesi. Değer, sevgi, saygı, paylaşma onlar geliyor aklıma.” düşüncesini söylerken sevgi ile ilgili olarak E13 kodlu katılımcı “Değer nedir biraz düşünelim. İnsanda bulunması gereken temel sevgi, saygı, iyilik kavramları yani genel olarak ilgi kavramları diye biliriz. Genel olarak bunu tanıtırım.” şeklinde fikrini belirtmiştir. Bunun gibi diğer katılımcıların görüşleri de incelenerek Şekil 1’de sunulan modele ulaşılmıştır.



Şekil 2. Ebeveynlerin Çocuklarına Kazandırmak İstedikleri Değer

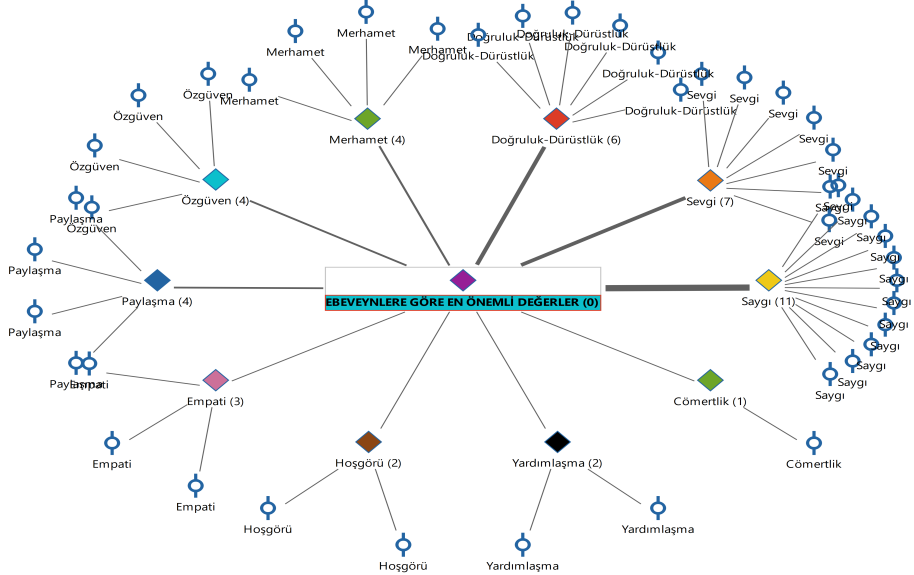
Şekil 2’de ebeveynlerin çocuklara kazandırmak istedikleri değer temasına ilişkin kodlar on iki kategori oluşturulmuştur. Şekil detaylı incelendiğinde değerlerden en çok ifade edilen kodların “Saygı” daha sonra “Sevgi” ardından “Ahlak” olduğu, en az ise “Yardımsızlık” ve “Sabır” kategorisinde olduğu anlaşılmaktadır. Saygı kategorisinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelerden biri E13 kodlu katılımcının “İyi çocuğumuzun hangi değerleri kazanmasını isteriz. Sevgi, saygı, hoşgörü, inançlı biri olmasını isterim. Yani şuan aklıma bunlar geldi.” şeklindeki düşüncesidir. Sabır kategorisinin belirlenmesine ilişkin referans alınan katılımcı görüşü ise E5 kodlu katılımcının “İyi çocuklarımın en çok sabrı öğrenmesini isterim...” şeklindeki düşüncesidir.



Şekil 3. Değerleri Kazanmanın Çocuklara Katkısı

Şekil 3 incelendiğinde değerleri kazanmanın çocuğa katkısı temasına ilişkin kodlar ile uzun süreçte ve kısa süreçte katkı kategorileri oluşturulmuştur. Uzun süreç kategorisinin oluşmasına kaynaklık eden örnek alıntı cümlesi içeriğine yönelik olarak E16 kodlu katılımcı “Uzun vadede ise hani topluma faydalı birey olur. Okulunda hani daha rahat olur. Çocuğum kendi kontrolünü nasıl desem hani toplum içinde daha rahat bir şekilde sağlar.” diyerek fikrini belirtmiştir. Kısa süreç kategorisinin oluşturulmasına kaynaklık eden

örnek alıntı E2 kodlu katılımcının “Eee kısa vadede çocuğun hayatını daha düzenli hale sokar. Yani insanlarla ıı sosyal olarak ilişkilerinde, aile ilişkilerinde, akraba ilişkilerinde, okul ilişkilerinde onlara daha uyumlu olmayı sağlar kısa vadede. ıııı gittiği yerlerde uyum sağlamayı, huzursuzluk çıkarmamayı ee insanlarla iyi ilişki kurmasını sağlar” şeklindeki düşüncesidir.



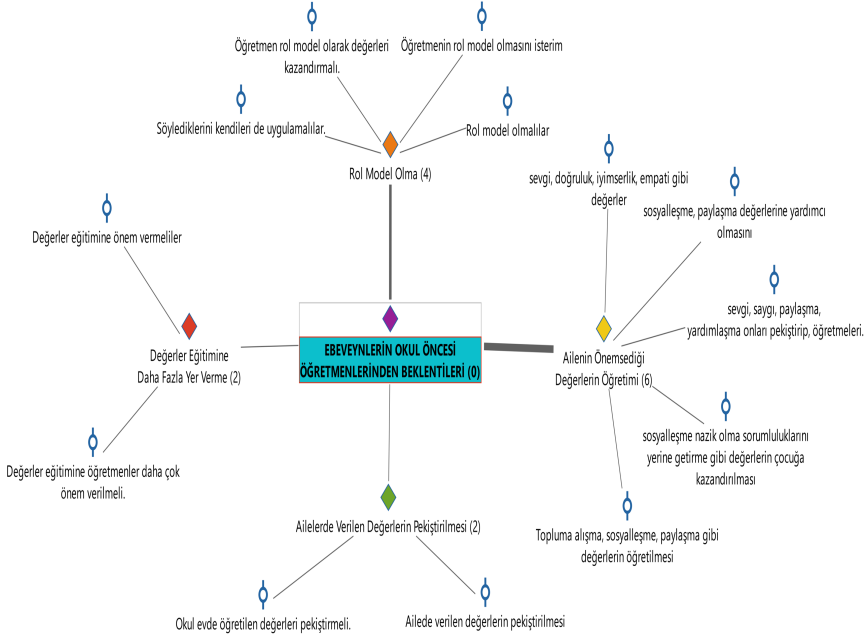
Şekil 4. Ebeveynlere Göre En Önemli Değerler

Şekil 4’te ebeveynlere göre en önemli değerler temasına ilişkin on kategori oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşmasına referans olan örnek kodlar aşağıda yer almaktadır.

E17: “Doğruluk bence çok önemli. ıı.. çünkü yalanın olduğu yerde güven olmuyor yani kendi bireysel olarak yaşantımızda da bu aynen bu şekilde ıı.. kendimize ve karşıımızdaki insana güvene bilmemiz için doğru söylediğinden, doğru yaptığımızdan emin olmalıyız. Hata olabilir çocuklarda ve de bizlerde ama ıı.. yalan söylemeyeceğini biliyorsak eğer daha güvenilir daha rahat bir hayat göreceğiz. Güven anlamında ıı.. bence yalansız, doğru bir hayat, doğruluk çok önemli benim için.”

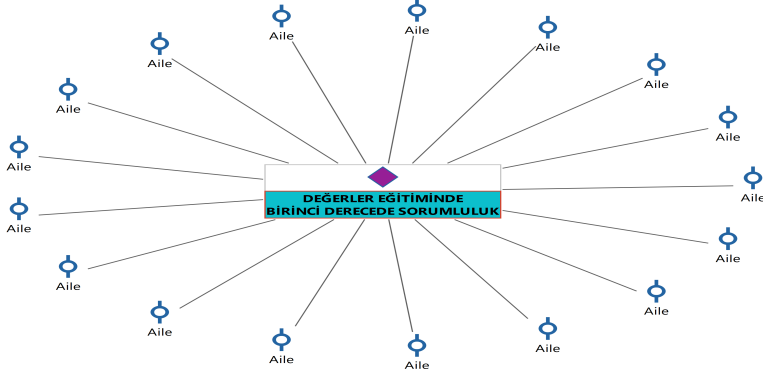
E11 kodlu katılımcının “Sevgi, saygı, yardımlaşma, paylaşma onlar bence. Mesela bir tek kendini sevmesin herkesi sevsin mesela kardeşini, arkadaşlarını herkesi sevsin yani bencil olmasın diye. Saygılı olsun kendinden büyük-

lere de yani paylaşsın her şeyini mesela oyuncaklarını falan. eee yardımcı olsun mesela tek kendi halinde yaşamasın etrafındaki kişilere de yardım etsin. Öyle.”

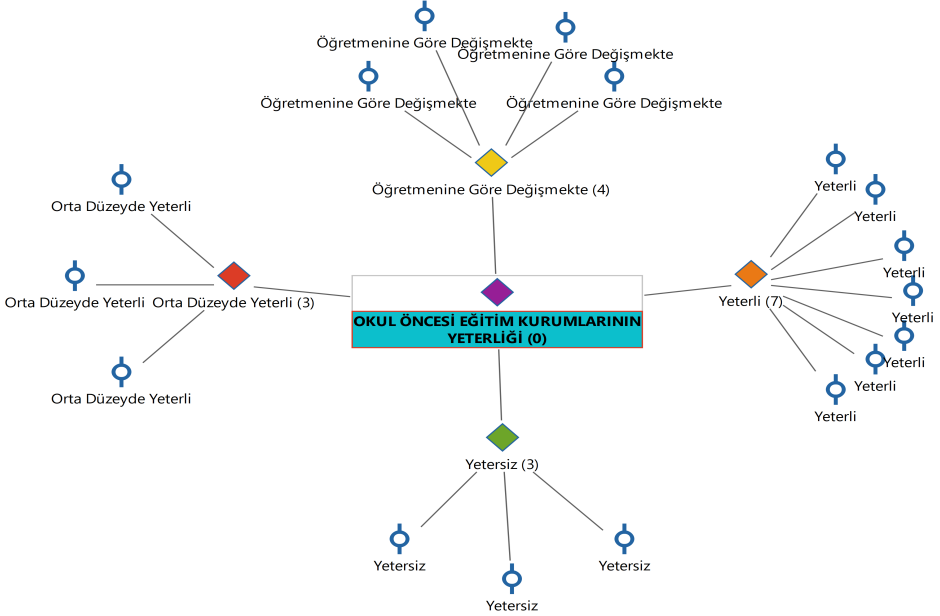


Şekil 5. Ebeveynlerin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri

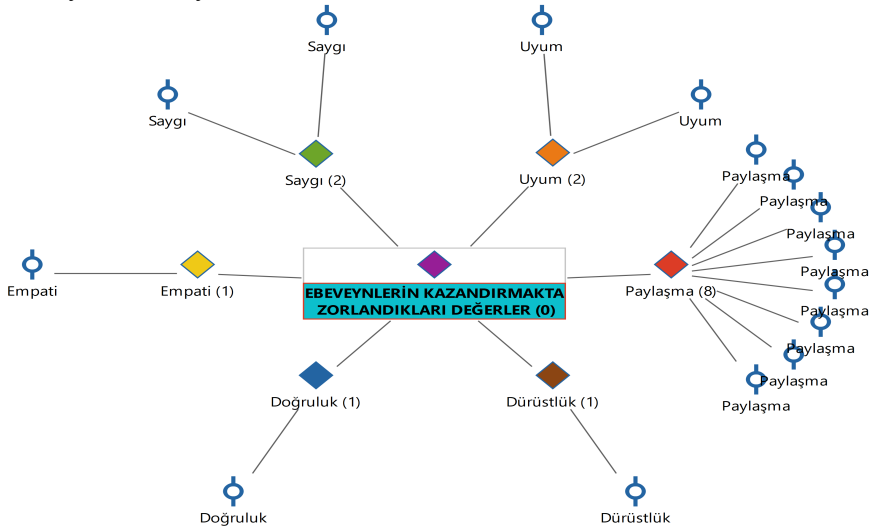
Şekil 5'te yer alan ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri temasına ilişkin "Ailelerin önemseddiği değerlerin öğretimi, Rol model olma, Değer eğitimine daha fazla yer verme, Ailelerde verilen değerlerin pekiştirilmesi" kategorileri oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşmasına aracılık eden örnek alıntılardan E15 kodlu katılımcı "... fakat değer eğitiminin daha fazla okulda olmasını isterim." şeklinde düşüncesini ifade ederken; E5 kodlu katılımcı "Eee okuldan beklentilerimiz ıııı çocuklarımıza verdiğimiz değerleri kendilerinin pekiştirmesi çünkü öğretmen çok önemli burada yani" şeklinde fikrini belirtmiştir.



Şekil 6’da değerler eğitiminde birinci derece sorumluluk temasına ilişkin oluşturulan kodların “Aile” olduğu görülmektedir. İlgili kodlardaki ifadelerden biri E7 kodlu katılımcının “Toplumun en küçük parçası olarak önce aile bence. Ailede hani ailelerde birleşip toplumu oluşturduğuna göre bence kesinlikle aile.” ve E1 kodlu katılımcının “Ya bence ilk başta da söylediğim gibi bence ailedir. Bence aile.” görüşüdür.



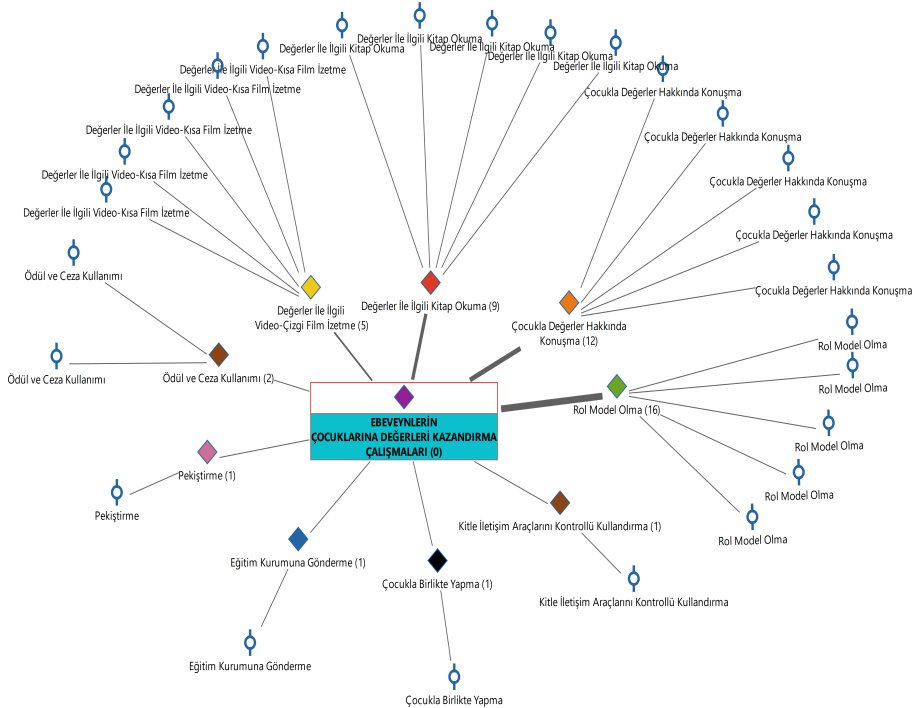
Şekil 7 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının değerlerin edinilmesine yönelik yeterliliği temasına ilişkin kodlar doğrultusunda “Yeterli, Öğretmene göre değişmekte, Orta düzeyde yeterli, Yetersiz” şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Bu kodlara referans gösterilecek ifadeler E16 kodlu katılımcının “Okuldan aldıkları şey aslında yeterli değil. Hani buda bizlerden, velilerden, ailelerden kaynaklanıyor. Çocuklarının hep sadece derse yönelik çalışmalarını istiyor. Sosyal yönlerini hiç düşünmediklerinden dolayı yetersiz bence.” ve E2 kodlu katılımcının “Yani burada iş tamamen okul yönetimine ya da işte o okuldaki öğretmene kalıyor. Gerçekten ee ben de öğretmen olduğum için öğretmen arkadaşlarımla yaptığı çalışmaların ee yeterli ve eee değerli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklara eee verilmesi gereken kazanımları, sorumlulukları, değerleri verdiklerini düşünüyorum. Yani okul öncesi eğitimin çok faydalı olduğunu düşünüyorum ve bu okul öncesi eğitimde bütün çocukların ee okul öncesi eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. Veriyorlar evet okul öncesi eğitimde bu değerler yani gerçekten iyi veriliyor. Okul öncesi eee öğretmen arkadaşlarımla işlerini yapıyorlar. Bu değerleri veriyorlar diye düşünüyorum.” şeklinde ifadeleridir.



Şekil 8. Ebeveynlerin Çocuklarına Kazandırmakta Zorlandıkları Değerler

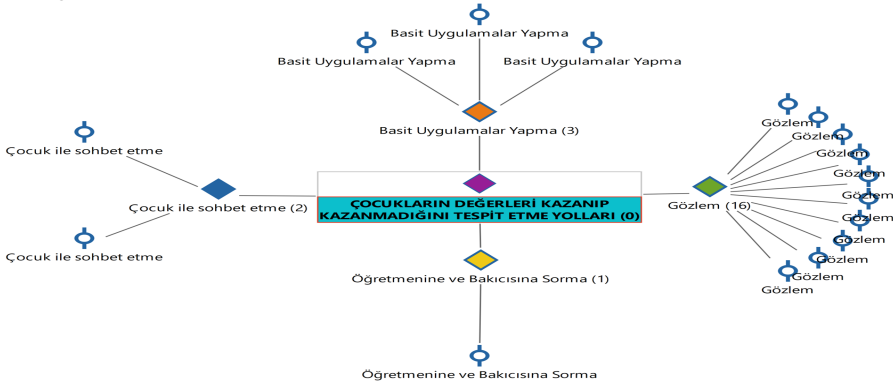
Şekil 8’de ebeveynlerin kazandırmakta zorlandığı değerler temasına yönelik kodlar “Paylaşma, Dürüstlük, Saygı, Empati, Doğruluk, Dürüstlük” kategorilerinde değerlendirilmiştir. Kategorilerin oluşmasına kaynaklık eden

kodlarla ilgili örnek alıntı ifadeler, E8 kodlu katılımcı “Paylaşım evet çok zorlanıyorum. Benim kızım paylaşmak istemiyor, oyuncağını paylaşmak istemiyor, kıyafetlerini paylaşma bir tokasını yani kardeşinden bahsediyorum yani çok bir arkadaşı yok paylaşmak sıfır yani hiç yok bu kazanımı mesela dediğim gibi okulda öğretmenler bunu daha iyi yapabileceğini düşünüyorum.” şeklinde söylerken E15 kodlu katılımcı “Hangi değerleri mesela doğru söylemede biraz zorlanıyoruz. Mesela 11.. tepki vermemek istiyoruz yalan söylediği zaman. Acaba tepkimden mi korkuyor diye şey yapıyorum ama bu yaştaki çocuklar 5 yaşında benim oğlum çok kolay rahat yalan söyleyebiliyor ama oyunla şey hani hayal dünyası arasında kaldıkları için diyorlar ya gerçekle hayal dünyası arasında bunu birazcık yorumluyorum. Ama ilerleyen zamanlarda tabi bu ısrarla böyle yalan söylememe, zararlı olduğunu en çok kendisine zarar vereceğini söyleye söyleye ve bunu yaşaya yaşaya bizimle öğreneceğini düşünüyorum. En çokta o konuda biraz zorlanıyoruz. Şuan için.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.



Şekil 9. Ebeveynlerin Çocuklara Değerleri Kazandırırken İzlediği Yollar

Şekil 9 incelendiğinde ebeveynlerin çocuklara değerleri kazandırma çalışmaları temasına yönelik kodlar “Rol model olma, Değerler ile ilgili kitap okuma, Kitle iletişim araçlarını kontrollü kullanma, Ödül ve ceza kullanımı” şeklinde kategorilerde değerlendirilmiştir. Kodlarla ilgili E12 kodlu katılımcı “Şimdi yardıma olan ihtiyacı mesela yardıma ihtiyacı olan bir sürü insan var. Ben İıı... yardım ederken çocuğumun da benimle birlikte olmasına özen gösteriyorum. İıı.. beni rol model olarak görüp benim yaptıklarımı görmesini, öğrenmesini bunu bir değer olarak kazanmasını istiyorum. Ona anlatıyorum işte İıı... yaparken “İnsanlara bak onların yemeği yok. Onlara yemek alsak çok mutlu olurlar değil mi?” diye ilk önce soruyorum. Daha sonra birlikte gidip bir şeyler alıyoruz. Aldıklarımı işte kızıma verdiriyorum bak sen verdiriyorum. Çocuğa örnek olmaya çalışıyorum. Birlikte olmaya da özen gösteriyorum. Hepsini ben yapmıyorum yarısını ben yapıyorum bir kısmını da ona bırakıyorum.” biçiminde belirtirken E5 kodlu katılımcı “Çocuklarımla değerleri kazanması için iii örnekler gösteriyorum, etkinlikler yapıyorum, resimler yapıyoruz değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler yapıyoruz. ıı doğruluk dürüstlük ile ilgili işte eee alma verme ile ilgili kısa filmler izliyoruz, çizgi filmler izliyoruz değerler eğitimi ile ilgili bu şekilde evet.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.



Şekil 10. Ebeveynlerin Çocukların Verilen Değerleri Kazanıp Kazanmadığını Tespit Etme Yolları

Şekil 10’da çocukların değerleri kazanıp kazanmadığını tespit etme yolları temasına ilişkin gözlem, basit uygulamalar yapma, sohbet etme ve öğretmen ile bakıcısına sorma kategorileri oluşturulmuştur. Gözlem kategorisinin oluşturulmasına kaynaklık eden örnek alıntı da ise E6 kodlu katılımcı “İmm değer ifadelerini... gözlemlerim. İıı Öğretmenlerine soruyorum mesela ben

varken farklı davranabiliyor çocuğum ben yokken daha farklı davranıyor. Eee Öğretmenleri ile iletişim kurarım. Eee veya ben okula gittiğim zaman komşulara bazen bırakırım bakıcısına falan, konuşurum. Mesela geçen gün bakıcısı bana dedi ki artık dedi benim kızım da yani kendisinin de benim yaşında kızı var bakıcımızın eee mesela diyor ki Begüm diyor. Buğlem geldiğinden beri paylaşmayı öğrenmeye başladı diyor. Ben de kendi kızım da fark ettim gerçekten kendi kızım da bak 3 yaşında olmasına rağmen ilk başlarda hiç paylaşmıyordu şimdi anne paylaşalım paylaşmak daha güzel değil mi diyor. Eee işte o şekilde. Gözlemliyorum yani daha çok.” şeklinde ifade etmiştir.



Şekil 11. Değerler Kavram Bulutu

Şekil 11’de ebeveynlerin vermiş olduğu tüm cevaplara göre oluşan kavram bulutu yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin genel sonuçlar alan yazın ile tartışılarak verilmiştir. Çalışmada, okul öncesi çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki bilgi, görüş ve düşüncelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlere göre değer kavramının “kazandırılması gereken unsurlar”, “önem” ve “ahlak” içerikleri etrafında toplandığı saptanmıştır. Benzer şekilde Arıcı ve Bartan’ın (2020) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin değer kavramını ‘olumlu davranış kazandırma’ şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveynlerin, çocuklarına kazandırmak istedikleri değerlerin saygı ve sevgi değerleri etrafında yoğunlaştığı, sabır

ve yardım severlik değerlerini ise çok az sayıda ebeveynin ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Eren (2018) yaptığı çalışmada ailelerin değer kazandırmadaki öncelikli sıralamasının, birinci sırada sevgi değeri, ikinci sırada saygı değerinin olduğunu tespit etmiştir. Ancak paylaşma, dürüstlük, sabır ve hoşgörü değerlerinin de öncelikli sıralamada yer aldığını bulgulamıştır. Bu noktada çalışmamızla farklılaşmaktadır.

Ebeveynlerin değer eğitiminin çocuklara sağlayacağı kısa ve uzun vadeli katkılarına yönelik cevapları incelendiğinde; kısa vadede, çocukların arkadaşları tarafından benimsenmesi, arkadaşlarıyla uyum içinde olması, güven duyulan bir insan olması, toplum tarafından kabul görmesi, karakterli bir insan olması, çocuğun özgüveninin yüksek olması, uzun vadede ise bireyin karakterinin gelişmesi, dürüst, uyumlu, merhametli, sosyal bir birey olması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonuçları MEB'in (2010) hazırlamış olduğu Değerler Eğitimi Yönergesindeki amaçların da ebeveynlerin uzun ve kısa vadeli kazanım ifadeleriyle örtüşmektedir. Yönergeye göre amaç; sorumluluk alabilen, dürüst, kendine güvenen, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, ülkenin kalkınmasına katkı da bulunan, ahlaki değerlere uygun davranan bireyler yetiştirmektir.

Ebeveynlere göre en önemli değerlerin "saygı, sevgi, doğruluk-dürüstlük" çerçevesinde toplandığı görülmüştür fakat bulgulara bakıldığında cömertlik değerine yalnızca bir ebeveyn tarafından vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda değerler eğitimine ait kavramlar sayıldığında ilk akla gelenler arasında cömertlik değerinin yer almadığı yorumu yapılabilir. Arıcı ve Maden'e (2018) göre de bireyin toplumsal kişiliği doğumla birlikte oluşmaya başlar. Şekillendiği ortamlar ise başta aile ardından eğitim kurumlarıdır. Toplumun tüm değerlerini özümseyen, kendisine ve çevresine olumlu katkılarda bulunan, işbirliği yapabilen, hoşgörülü, toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştirilmesi saygı değerinin kazandırılması ile sağlanabilir. Bulgulara göre "özgüven, merhamet, paylaşma, empati, yardımlaşma, hoşgörünün de ebeveynler tarafından önemli değerler arasında görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aynı doğrultuda Yaka, Yalçın ve Denizli (2014) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin öncelikli olarak "özgüven sahibi olma, kendini ifade edebilme" gibi kişisel değerlere, sonra "çalışkan olma, azimli olma" gibi akademik değerlere, daha sonra "inançlı olma, gelenek göreneklerine bağlı olma, vatansever olma, ailesine bağlı olma" gibi kültürel değerlere, son olarak "çevreye duyarlı olma,

barışçıl olma” gibi dünyayı içine alan değerlere önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Ebeveynlerin verdikleri cevaplara göre okul öncesi eğitim kurumlarında verilen değer eğitiminin öğretmene göre değişiklik gösterdiği ama çoğunlukla yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine bakıldığında ise “ailelerin önemseydiği değerlerin öğretimi” ve “rol model olma” içerikleri etrafında yoğunlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin önemseydiği değerlerin öğretimi kategorisinde topluma alışma, sosyalleşme, paylaşma gibi değerlerin öğretilmesi; nazik olma, sorumluluklarını yerine getirme gibi değerlerin çocuğa kazandırılması; sevgi, saygı, yardımlaşma değerlerinin pekiştirilip öğretilmesi beklentisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerinin bir kısmının da “değerler eğitimine daha fazla yer verme” ve “ailelerde verilen değerlerin pekiştirilmesi” içeriklerine dair beklentide oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ebeveynlerin kendi önemseydikleri ve öğrettikleri değerlerin okulda pekiştirilmesi ve eksik kalan kısımların tamamlanmasına yönelik bir beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Ebeveynlere göre, değerler eğitiminde birinci derecede sorumluluğun aileye ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirutku’ya (2017) göre de değerlerin kazanılması açısından ilk ve en önemli yer ailedir. Çocuklar aile bireyleleriyle yaşantı ve iletişim halindedirler. Bu da onların değer kavramlarını öğrenmeye başlamalarını sağlar. Bu ifadeye bakılarak ailenin çocuğa sunmuş olduğu ortamın değer öğreniminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Benzer bir ifadeyle Yılmaz’a (2015) göre ise çocukların değerleri kazandığı ilk yer ailedir. Okul öncesi dönem çocukları yaşları ve gelişimleri itibarıyla neredeyse tüm zamanlarını ailelerinin yanında geçirirler. Bu süreçte ailelerini de gözlemlerler. Bu nedenle ailelerin çocuklarına iyi birer model olmaları gerekmektedir. Morgan’e (1998) göre çocuklar anne babalarını taklit ederek kişilik özelliklerini oluşturmaya başlamaktadır. Yılmaz (2015) ve Demirutku’nun (2017), çalışmalarının sonuçları ailenin değer eğitimindeki ilk sorumlu olması bağlamında elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Ebeveynlere göre, çocuklara kazandırılması en zor değerlerin sırasıyla paylaşma, uyum ve saygı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Arıcı ve Bartan’ın (2020) yaptığı çalışmada paylaşma değerinin anneler tarafından kazandırılmakta zorlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak sorumluluk, empati, temizlik, yardımseverlik değerlerinin de kazandırılması zor değerler

arasında oldukları sonucuna ulaşmışlardır. 3-6 yaş grubundaki çocukların egosantrik dönemde olmaları nedeniyle paylaşma değerini kazanmakta zorlandıkları için böyle bir sonuç ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına değerleri kazandırmak için öncelikli olarak rol model olma, çocukla değer hakkında konuşma, kitap okuma, video/çizgi film izlettirme yöntemlerinden yararlandıkları görülmektedir. Kurtdele Fidan (2009), yaptıkları çalışmada değerler eğitiminde hikâye anlatımlarının yapılması, çocuklara değerlerle alakalı sorular sorarak kendi değerlerini fark etmelerinin sağlanması, değer içerikli film ve tiyatroların önerilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yavuzer'e (2019) göre ise okul öncesi dönem çocukları sosyal bir birey olmayı öğrenirken aynı zamanda detaylı olarak taklit edebilecekleri bir rol modelin varlığına ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi dönemde çocuk, ebeveynlerinden yoğun olarak etkilenmektedir. Onların olumlu ve olumsuz özelliklerini benimseyebilir. Özdeşim kurmanın bu dönemde güçlü olması nedeniyle çocuk ebeveynlerinin; tutum, duygu, huy ve davranışlarını içselleştirerek kişiliğinin bir parçası haline getirebilir. Bu süreçte ebeveynlerinin talep ve yönelimlerine karşı duyarlı hale gelir. Ebeveynleri tarafından doğru, iyi, güzel görülenleri özümsemeye; yanlış ve kötü olanlardan ise kaçınmaya yönelik bir çaba içine girer. Kendisini yönlendirecek olan kural ve değerleri benimser (Yörükoğlu, 2016). Gürel (2014) ise çalışmasında "Bandura; çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesinde sosyal öğrenme, sosyal pekiştirme ve model davranışlarının rolünü inceleyerek ahlaki yargı gelişimi ve değerlerin öğrenilmesini sosyal öğrenme meselesi olarak ele almıştır." şeklindeki ifadelerle yer vererek modelden öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda ebeveynlerin değer kazandırırken rol model olmaya önem verdikleri, yazılı basılı kaynaklar ile video/filmlerden yaralandıkları ve sohbeti bir öğretim aracı olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. "Ödül-ceza kullanımı", "pekiştirme", "eğitim kurumuna gönderme", "çocukla birlikte yapma" ve "kitle iletişim araçlarını kontrollü kullandırma" da ebeveynlerin değer kazandırma sürecinde başvurdukları yollar arasındadır. Değer eğitime ait kavramların soyut ifadeler olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu kavramların kazandırılması için başvurulacak en kolay ve en önemli yol olan oyuna ebeveynler tarafından hiç değinilmediği görülmektedir. Buradan hareketle ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının genel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları yorumu yapılabilir.

Ebeveynlere göre çocuğun bir değeri kazanıp kazanmadığını tespit etmek için kullanılacak yol gözlem yapmaktır. Yuvacı, Şafak ve Şirin (2013) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada “Çocuklara verdiğiniz değer eğitiminin çocuklarda etkili olduğunu nasıl anlıyorsunuz?” sorusuna yer vermişlerdir. Bu soruya öğretmenlerin cevapları “Bize, ailesine ve çevresinde tanımadığı insanlara karşı davranışlarındaki olumlu etkilerden anlıyorum. Davranışlarındaki değişikliklerden ve o ay ailelerden gelen geri bildirimlerin olumlu olmasından” şeklindedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında çocukların davranışlarını çeşitli durum ve ortamlarda gözlemledikleri ve buna göre bir değerlendirme yaptıkları sonucu çıkarılabilir. Bu durum çalışma sonucunda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Ebeveynlerin neredeyse tamamı gözlem yapmada hemfikirken buna ek olarak basit uygulamalar yapma, çocuk ile sohbet etme, öğretmen ve bakıcısına sorma gibi yollara da başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Süreç boyunca incelenen alan yazın çalışmalarında ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler sırasında dikkat çeken unsurun ebeveynlerin değer kavramı ve değerler eğitimi hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmadıklarıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda, değerlerin neler olduğuna dair ebeveynlere yönelik bilgilendirici çalışmaların yapılması önerilmektedir. Değer öğretimine anne babalardan başlamak sorunun kaynağına inmek için bir çözüm yolu olabilir.
- Ailelerin çocuklarına değer kazandırma sürecinde rol model olurken sağlıklı bir iletişim ortamını oluşturmaları, çocuğun düşünce ve ifadelerine saygı göstermeleri önerilmektedir.
- Okul aile işbirliğinin sağlanması, velilerin değerler eğitimi hakkındaki sorun ya da önerilerini okul öncesi öğretmenleriyle açıkça paylaşabilmeleri, varsa beklentilerini iletebilmeleri de değerler eğitimi sürecinin başarılı tamamlanmasını sağlayabilir.
- Öğretmenlerin değerler eğitimi verirken ebeveynlerin görüşlerini ve beklentilerini dikkate alması önerilmektedir.
- Araştırmacılara yönelik ise ebeveynlerin değerler eğitimi konusunda görüşlerinin karma yöntem kullanılarak incelenmesi ve daha fazla katılımcı ile çalışma yapılması önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Examination of the Views of the Parents that
Preschool Children on Values Education**

*

Ensar Yıldız - Hasibe Elibol - Merve Ada
Sivas Cumhuriyet University

The goal of values education is to protect the society, particularly the individual, from unwanted bad morals, to ensure the continuity of the society, to foster the development of individuals' personalities in all aspects by revealing their innate good sides, and to ensure that they become individuals with good morals approved by the society (Aydın and Akyol, 2012). In this respect, values education aims to impart many social and individual values such as responsibility, respect, benevolence, patriotism, friendship, justice to people (Altan, 2011).

The fact that the family is the first social group a child encounters when he/she is born has once again revealed how important the place of the family is in values education (Kır, 2010). Since the family is the place where the child first encounters social values and begins to receive values education, the family plays a very important role in training children in accordance with the value judgments of the society (Çağdaş and Seçer, 2002). Children learn the social values, rules and culture that shape their personalities by interacting with the individuals in the family, especially by observing their parents and taking them as role models to themselves (Balat and Balaban, 2011; Günindi, 2010).

Although families play an important role in values education, when the literature is reviewed, it is seen that there is a limited number of studies on values education within the family. In this connection, the current study is believed to help fill this void. In the current study, it is aimed to examine the opinions of parents who have children in the preschool period about values education. To this end, answers to the following questions were sought.

1. What does the concept of value mean to parents?
2. What are the most important values according to parents?

3. Who has the primary responsibility in values education according to parents?
4. What are the values parents want to impart to their children?
5. What are the contributions of values education to children according to parents?
6. What are the ways followed by parents to impart values to their children?
7. What are the values parents experience difficulty in imparting to their children?
8. What are the means used by parents to determine whether their children have acquired values?
9. What are parents' expectations from preschool teachers in terms of the inculcation of values in children?
10. What are parents' opinions about the adequacy of values education activities conducted in preschool institutions?

The current study employed the case study design, one of the qualitative research methods. This is a method allowing the researcher to conduct an in-depth investigation of a case or an event on the basis of how and why questions (Yıldırım and Şimşek, 2016). In the selection of the study participants, the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used.

The criterion sampling selection requires meeting a series of pre-determined criteria (Yıldırım and Şimşek, 2016). The criteria adopted in the selection of the participants in the current study were having a child aged 3-6 years old and attending a preschool institution. In Table 1, demographic information about the participating parents is presented. In the collection of the study data, a "Personal Information Form" and a semi-structured interview form developed by the researchers to elicit the parents' opinions about values education were used. The collected data were analyzed by using two of the qualitative research methods, descriptive and content analyses, in MAXQDA Pro2018.2.5 software program. Descriptive analysis is used in cases where the theoretical structure of the study is clear (Yıldırım and Şimşek, 2016). Moreover, for the construction of codes and categories during the analysis of the written documents, the content analysis technique proposed by Mayring (2004) was used. In this context, first, the collected sound recordings were transcribed in order to perform inductive

categorisation and then codes were determined with Maxqda Pro2018.2.5 software program and themes were constructed through visual maps by combining upper categories developed according to the problem statement. Direct quotations from participants are also presented in relation to the model constructed in line with the descriptive analysis.

Within the theme of parents' expectations from preschool teachers, the following categories were formed; "Teaching the values considered to be important by families", "Being a good role model", "Allocating more space to values education" and "Reinforcing the values given within the family". Within the theme of the people having the primary responsibility in values education, only the following category was found; "Family". Within the theme of the adequacy of values education activities conducted in preschool institutions, the following categories were found; "Adequacy changes from teacher to teacher", "Moderately adequate", "Inadequate".

According to the parents having children in the preschool period, the concept of value can be handled around the contents of "elements to be imparted", "importance" and "morals". The parents are of the opinion that the most important values to be imparted to their children are "respect, love, honesty" yet "benevolence" was emphasized by only one parent. In light of the responses given by the parents, it was concluded that values education given in preschool institutions changes from teacher to teacher yet it is largely inadequate. The parents think that the values most difficult to impart to children are sharing, adaptation and respect.

Kaynakça/References

- Abacı, E. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 54-57.

- Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 6(1), 279-294.
- Arıcı, İ. ve Maden, K. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında saygı değeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 237-256.
- Avacı, N. (2007). Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı. R. Kaymakcan. vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi* içinde (s.819-851) İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balat, G. U. ve Balaban, A. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. London: Sage Publications.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirutku, K. (2017). *Değerlerin edinilmesinde ailenin rolü*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Dılmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dinç, B. (2011). Okulöncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi. A. Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* içinde (s.149-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik. H. and Ellias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Güder, S. (2015). *İlkokul döneminde değerlerin kapsamı. Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gümüş, S. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştiricilerin ve model davranışlarının çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 101-119.
- Güven, G. ve Azkeskin, K. F. (2010) . Erken çocukluk gelişimi ve okul öncesi eğitim. D. İbrahim Hakkı (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s.2-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaömerlioğlu, L. (2010). *Okul öncesi eğitimde doğaçlama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Kır, İ. (2010). Eğitimin toplumsal temelleri. F.Töremen (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: İdeal Kültür Yayınları.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Evaluation*, 30, 73-84.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A Companion to Qualitative Research*, 1(2004), 159-176.
- Merleau-Ponty, M. (2013). *The phenomenology of perception*. London: Routledge.
- MEB. (2010). 08/09/2010 tarihli ve B.08.0.TTK.0.72.02.00-6312 (2010/53) sayılı Genelge.
- Morgan, C. (1998). *Psikolojiye giriş*. (H. Arıcı ve Diğerleri, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji.
- Samur, A. Ö. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 683-700.
- Şahin, F. (2010) . 0-6 yaş çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal duygusal gelişim. D. İbrahim Hakkı (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s.170-206). Ankara: Pegem Akademi.

- Şahin, F. (2005). Çocuğun gelişimi ve eğitiminde babanın rolü. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerin çevre farkındalığına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Türkkahraman, M. (2003). Social values and value education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 633–638.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (s.2-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Veugelers, W., and Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. (2015). *Her şey ailede başlar: Uygulamalı aile değer eğitimi kitabı*. 15.11.2020 tarihinde <http://www.medeniyetokulu.com/uploads/2015/10/05/ebrosur-df9e4bb2.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yuvacı, Z., Şafak, M. ve Şirin, N. (2013). Okul öncesi çocuklarına değer eğitimi verirken davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemi uygulayan öğretmenlerin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 112-135.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yıldız, E., Elibol, H., ve Ada, M. (2021). Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2317-2344. DOI:10.26466//opus.864098.

Sağlık İnanç Modeli' ne Dayalı Olarak Öğretmenler ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.868717

*

Ahmet Kaya * - Banu Moçoşoğlu** - Halil İbrahim Sevim ***

* Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş/Türkiye

E-Posta: akaya574@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-8899-9178](https://orcid.org/0000-0001-8899-9178)

** Öğretmen, MEB/Şehit Fatih Mehmedhan İlkokulu, İstanbul/Türkiye

E-Posta: banumocosoglu@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7416-396X](https://orcid.org/0000-0001-7416-396X)

*** Müdür Yardımcısı, MEB/Yaylakonak İlkokulu, Adıyaman/Türkiye

E-Posta: halil.ibrahim.sevim@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5419-1090](https://orcid.org/0000-0001-5419-1090)

Öz

COVID-19 salgınının yaşanması sebebiyle salgına yönelik olarak bireysel tedbirlerin ve hazırlıkların önemi toplum gündeminde daha fazla yer almaya başlamıştır. Bu araştırmada da toplumun en önemli kesitlerinden biri olan eğitim sektöründe yer alan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mevcut salgın/salgınlaraya yönelik olarak bireysel hazırlık algılarının Sağlık İnanç Modeli'ne göre hangi düzeyde olduğunu tespiti ve çeşitli değişkenlere göre bu düzeyin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın eorenlını Kahramanmaraş ve Şanlıurfa illeri merkez ilçeleri ile Adıyaman ili merkezinde bulunan devlet okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 403 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Analizler ilgili katılımcılardan derlenen 403 veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak kullanılan yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu, aylık gelir düzeyi ve unvan bilgileri ile anlamlı farklılık olup olmadığını tespiti parametrik ve non-parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırmada betimleyici istatistik yöntemler, bağımsız örneklemler t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. ANOVA testindeki anlamlı farklılık kaynağının tespiti için Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe; Kruskal-Wallis H testindeki anlamlı farklılık kaynağının tespiti için de Bonferroni çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeyleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ve aylık gelir değişkenleri bakımından anlamlı bir fark tespit edilmişken; çocuk sayısı ve unvan değişkenleri bakımından ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin ölçek genelinde "Katılıyorum" seviyesinde olması nedeniyle yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Salgın, Bireysel Hazırlık, Sağlık İnanç Modeli, Öğretmenler, Okul Yöneticileri

Examining Teachers' and School Administrators' Perceptions of Individual Readiness for the Epidemic Based on the Health Belief Model

*

Abstract

Because of the COVID-19, the importance of individual measures and preparations for the epidemic has started to be more on the public agenda. In this study, it was aimed to determine the level of individual readiness perceptions of teachers and school administrators according to the Health Belief Model in the education sector, which is one of the most important sections of the society and to determine whether this level differs according to various variables. The population of the research consists of the public schools in the Central Districts of Kahramanmaraş and şanlıurfa Provinces and in the Central District of Adyaman Province. The sample of the study consists of 403 teachers and school administrators selected by the random sampling method. Analyses were carried out on 403 data sets compiled from relevant participants. The descriptive survey model was used in the research. Parametric and non-parametric tests were used to determine whether there was a significant difference with age, gender, educational status, marital status, whether or not having children, monthly income level and title information used as independent variables within the scope of the study. Accordingly, descriptive statistical methods, unpaired t-test, One Way Analysis of Variance ANOVA test and Kruskal-Wallis H test were used in the study. Scheffe, one of the Post-Hoc multiple comparison tests was used for the determination of the source of significant difference in the ANOVA test and Bonferroni multiple comparison test was used to determine the source of significant difference in the Kruskal-Wallis H test. According to the results of the research; While a significant difference was determined in terms of the individual preparedness perception levels of teachers and school administrators for the epidemic in terms of age, gender, educational status, marital status and monthly income variables; There was no significant difference in terms of number of children and title variables. In addition, it was determined that the perception levels of individual readiness for the epidemic of teachers and school administrators were at a high level due to the "I agree" level throughout the questionnaire.

Keywords: *Outbreak, Individual Preparation, Health Belief Model, Teachers, School Administrators*

Giriş

“Sağlık İnanç Modeli”ni oluşturan kavramlardan ilki olan sağlık, yalnızca bireyin hasta olmama hali değil; fiziksel, sosyal ve mental yönden tam anlamda iyi olma halidir (WHO, 1946). Birden fazla tanımı bulunan sağlık kavramı, bireylerin fiziksel durumlarıyla birlikte ruhsal ve sosyal olarak da iyi durumda olmaları anlamına da gelir. Başlangıçta sağlık kavramı ile sadece fiziksel durum göz önünde bulundurulurken 19. yy.’dan itibaren ruh hali durumu da sağlık kavramının kapsamında kullanılmaya başlanmıştır. Yaşam biçimi insanların bilinçli, kontrollü kararlarının sonucudur ve sağlık açısından duruma bakılacak olursa ancak olumlu sağlık davranışlarının sergilenmesiyle birlikte bu durum kişide sağlıklı yaşam biçimi şekline dönüşmektedir. Sağlıklı yaşam biçimi için bireylerin inanarak ve isteyerek bu davranışları sergilemesi gerekliliği vardır (WHO, 1984). “Sağlık İnanç Modeli”ni oluşturan kavramlardan ikincisi olan inanç ise; kişilerin kendi içlerindeki herhangi bir konuya dair tanımlamalarından kaynaklanan, sürekli olduğu olan duyguları ve kişisel ilkeleri ifade eden bir başka kavramdır. Davranış ise bu inançların dışı vurumu anlamına gelmektedir (Peker ve Zengin, 2019).

Kişilerin sağlıkları, sağlıkla ilgili inançlarından ve davranışlarından önemli düzeyde etkilenir. Sağlık inancı; kişinin sağlıklı olma haline veya hastalık haline yönelik düşünce ve davranışlarının ifadesidir. Kişilerin bu inançları neticesinde sağlıklarına yönelik davranışları şekillenmekte ve sonuç itibarıyla olumlu ya da olumsuz olarak sağlıklarını etkilemektedir (Ünsal, 2017). Her ne kadar bireylerin sağlığı genetik ve bireysel faktörlerden etkilense de bireylerin sağlıklarına yönelik bilgi durumları ve davranışları çok önemlidir (Gözüm ve Çapık, 2014). Bireyler hasta olduklarında doğal olarak sağlıklarını kazanmak için bir takım davranışta bulunurlar. Fakat çağdaş halk sağlığı felsefesine göre hastalık halinden ziyade, önemli olan kişinin hasta olmadan önce sağlığını koruması ve geliştirmesidir (Öztek, Üner ve Eren 2012).

Son yıllarda hastalıkların önlenmesi ve erken teşhisi için uygulanan programlara insanların çok ilgi göstermemesinin sebebini araştırmak ve aynı zamanda insanların sağlıklarına yönelik davranışlarını açıklamak üzere “Sağlık İnanç Modeli” geliştirilmiştir (Rosenstock, 1974). Sağlık İnanç Modeli, son 50 yıldır sağlık davranışını açıklama noktasında en kapsamlı

modeldir. 1950'li yıllarda Amerika'da halk sağlığı araştırmacıları, halka sağlık alanında verilen sağlık eğitiminin daha verimli olması için psikososyal bir model geliştirmeyi planlamışlardır. Araştırmacılar yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, etnik köken gibi demografik özelliklerin kişilerin sağlıklıklarını koruma davranışlarında etkili olduğunu; fakat sağlık hizmetleri ücretsiz sunulsa da düşük sosyoekonomik düzeyli insanların sağlık hizmetini daha az kullandıklarını fark etmişlerdir. Bu tablonun nedenlerini açıklamak için Rosenstock (1966) "Sağlık İnanç Modeli" ni ilk kez kullanılabılır olarak geliştirmiştir (Gözüm, 2004; Gözüm ve Çapık, 2014). Sağlık İnanç Modeli'ni 1950'li yıllarda bazı sosyal psikologlar, hasta olmadan önce önleyici tedbir amacıyla geliştirmişlerdir (Hochbaum, 1958).

Sağlık İnanç Modeli'ne göre sağlık davranışı; bireylerin demografik özellikleri, bilgi ve tutumlarından etkilenir. Bireyin davranışları, hastalığa yönelik ciddiyeti algılama ve duyarlılık gösterme davranışları ile hastalık tehdidini azaltmak için harekete geçilmesinin getireceği yararı algılama davranışlarından etkilenir. Bu model, bireyde davranış değişikliğinin oluşabilmesi için bireyin inançlarının değişmesi gerektiğini vurgular (Özvarış, 2011). Öz (2004) ise; Sağlık İnanç Modeli'ne göre bireylerin sağlık davranışlarının onların inanç, değer ve tutumlarından etkilendiğini belirtir. Aynı zamanda birey için engeller oluşturan bu inanç ve tutumlar tespit edilirse bireye verilecek olan sağlık eğitiminin veya hastalandığında kendisine uygulanacak olan tedavi yöntemlerinin daha uygun olarak belirlenebileceğine dikkat çeker.

Sağlık İnanç Modeli'ne göre, bireylerin sağlıklarıyla ilgili davranışlarının faydalarını ya da zararlarını iyi anlaması, onları sağlıklarını koruma anlamında harekete geçirecektir (Champion ve Skinner, 2008). "Sağlık İnanç Modeli", bireylerin sosyo-demografik özellikleri ile bilgi ve tutumlarına göre sağlık davranışı sergilediklerini savunmaktadır. Bu model kişinin göstereceği davranışları, hastalığa yönelik ciddiyeti algılaması ve hastalığa yönelik göstereceği duyarlılığa karşın önceden önlem alınmasının getireceği yararı algılamasıyla bağdaştırmaktadır (Champion, 1994; HSGM, 2020). Sağlık İnanç Modeli'ne göre bireylerde sağlık davranışının oluşması için bireylerin hastalığı önemsemeleri ve ciddiye almaları gerekmektedir. Aynı zamanda taramaların yarar ve engellerinin farkında olmaları, taramayla alakalı olumlu farkındalık yarataneğitim, medya gibi alanlar ile sağlık kontrollerini hatırlatan uyarılar almaları ve çevresinden birinin hastalanması

veya bir başkasından bilgi alması gibi bireye olumlu katkıda bulunan uyarıcıların olması gerekmektedir (Ersin ve Bahar, 2012).

“Sağlık İnanç Modeli” bireylerin sağlık davranışlarının açıklanması, sağlıklı olma halinin sürdürülmesi ve önleyici-koruyucu sağlık davranışlarıyla ilgili araştırmalarda kullanılmaktadır (Ersin ve Bahar, 2012). Sağlık İnanç Modeli'ne göre kişisel inançlar bireylerin sağlıkla ilgili davranışlarında belirleyici roldedir. Bu model ayrıca, sağlık görevlilerinin, doktorların, hasta davranışlarına yönelik olumlu sağlık davranışlarının önündeki engelleri tespit etmeye olanak sağlayarak hastaya daha fazla yardımcı olma imkanı sunmaktadır (Glanz vd.,2002). Sağlık İnançModeli, bireylerin sağlıklarını koruma ve geliştirmeleri için sergiledikleri davranışları incelemekle beraber muhtemel bir hastalık halinde iyileşme sürecinde önemli rol oynayan motivasyon ve engellerin neler olduğunu tespit etmeye çalışmaktadır. Bu modelde göre; bireylerin sağlık davranışının ardında inanç ve değerleri yer almaktadır. Bu açıdan olumsuz inanç ve değerlerin tespit edilerek müdahale edilebileceği ve tedavi sürecinde olumlu motivasyonun sağlanabileceği düşünülmektedir (Gözüm ve Çapık, 2014). Sağlığı korumaya yönelik davranışları açıklamaya çalışan “Sağlık İnançModeli”, hasta davranışlarıyla beraber sağlık davranışlarının sergilenmesinde belirleyici olan etmenleri de tespit etmeye çalışır (Kahraman vd.,2015). Sağlık İnanç Modeli'ne göre, bireylerin sağlık davranışlarına fayda sağlayan veya sağlık davranışlarını engelleyen etkenlerin fark edilmesi ve harekete geçilmesi önemlidir. Çünkü kişinin hastalığa yönelik inançları, sağlığına yönelik tutumlarına etkide bulunur (Gözüm ve Çapık, 2014).

Sağlık İnanç Modeli, “duyarlılık, önemseme, yarar ve engel, ciddiyet” gibi kavramları temel alan bir yaklaşımdan oluşmaktadır (Rosenstock, 1974). Sağlık İnanç Modeli, bireylerin mevcut sağlıklarını korumaları ve oluşabilecek hastalıkların önlenmesi için tedbir yöntemlerini ele alan bir modeldir. Bu modele göre bireyleri önleyici tedbirler noktasında harekete geçiren etmenler; bireylerin “algıladıkları duyarlılık, algıladıkları ciddiyet, algıladıkları yarar ve algılanan engellerdir”. Bu etmenler bireyin hastalık durumuyla ilgili olumlu-olumsuz düşüncelerini de etkilemektedir. Bu etmenlerden algılanan yarar ile algılanan engeller arasındaki fark fazla olursa bireylerin olumlu sağlık davranışları sergilemelerinin azaldığı görülürken yarar, duyarlılık ve ciddiyet algıları, engel algısına göre yüksek düzeyde

olması durumunda ise bireylerin olumlu sağlık davranışları sergilemelerinin arttığı görülmektedir. (Champion, 2008).

Gözüm ve Aydın (2004), Sağlık İnanç Modeli'nde bireylerin önleyici sağlık davranışları üzerinde etkili olan "algılanan duyarlılık, önemseme-ciddiyet, yarar ve engel" algılarına, Becker ve Rosenstock' un 1988 yılında "sağlık motivasyonu ve güven" kavramını da eklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Sağlık İnanç Modeli'nde inanç ve davranışlarla ilgili olan kavramları altı başlık altında şu şekilde sıralamışlardır:

- **Duyarlılık algısı;** bireyin sağlık durumunda var olabilecek tehlikeyi algılaması olarak tanımlanmaktadır.
- **Ciddiyet/önemseme algısı;** bireyin kendisi için tehlikeli ve sonuçlarının zararlı olacağı durumları önceden algılaması anlamına gelmektedir.
- **Yarar algısı;** bireyinkoruyucu sağlık davranışlarının oluşmasında olumlu yönleri algılamasıdır.
- **Engel algısı;** bireyin koruyucu sağlık davranışlarının oluşmasında olumsuz yönleri ve oluşabilecek engelleri algılaması anlamına gelmektedir.
- **Sağlık motivasyonu;** bireyin sağlığını sürdürmesi ve geliştirmesi için motive olma durumudur.
- **Güven (öz-yeterlilik);** bireyin sağlık davranışı göstermesindeki yeterliliği anlamına gelmektedir.
- Özvarış (2011) ise "Sağlık İnanç Modeli"ni oluşturan kavramları şu şekilde sıralamıştır:
- **Algılanan Duyarlılık;** bireyin hastalığa yakalanabilme olasılığı konusundaki inancıdır. Algılanan duyarlılık fazla ise önleyici tedbirlere başvurma ihtimali de fazladır.
- **Algılanan Ciddiyet;** bireyin hastalığa yakalanabilme olasılığı konusundaki ciddiyetidir. Algılanan ciddiyet düzeyi fazla ise önleyici tedbirlere başvurma ihtimali de fazladır.
- "Algılanan duyarlılık" ve "algılanan ciddiyet" durumları, "algılanan tehdit"i oluşturur. Algılanan tehdidin oluşma düzeyinde ise; kişisel (demografik, sosyo-psikolojik durum vb.) ve çevresel (medya, arkadaş vb.) faktörler etkili olmaktadır.
- **Değişikliğe Neden Olan Faktörler;** demografik değişkenler (yaş, cinsiyet vb.), sosyo-psikolojik değişkenler (sosyal sınıf, kişisel yapı

vb.) ve yapısal değişkenler (bilgi, deneyim vb.) davranışı değiştiren etmenlerdendir.

- **Algılanan Yarar;** bireyin önleyici tedbirlerin veya koruyucu sağlık davranışlarının, hastalığa yakalanma ihtimalini düşürmedeki faydasına olan inancı ve algısıdır.
- **Algılanan Engeller;** bireyin önleyici tedbirleri veya koruyucu sağlık davranışlarını göstermesini engelleyen durum ve algılardır.
- “Algılanan fayda” “algılanan engeller”e göre fazla ise koruyucu-önleyici sağlık davranışlarının görülme ihtimali o kadar fazladır. Tam tersi durumda ise engeller sağlık davranışının sergilenme ihtimalini ve sağlık inancını düşürecektir.
- **Eyleme Geçiriciler;** bireyi önleyici tedbir davranışları göstermeye yönelten uyarıcılardır. Bunlar içsel (hastalık belirtileri vb.) olabileceği gibi dışsal (medya, arkadaş vb.) de olabilir. Uyarıcılar fazla olması durumunda bireyin tedbirli davranıp koruyucu-önleyici sağlık davranışı göstermesi beklenir.
- **Öz-Yeterlilik Algısı;** bireyin koruyucu-önleyici sağlık davranışlarını sergileyebilmesi için kendine olan inancıdır. Bu inancın fazla olması koruyucu-önleyici sağlık davranışlarını sergileme ihtimalini arttıracaktır. Az olması ise koruyucu-önleyici sağlık davranışlarının sergilenme ihtimalini düşürerek hastalığa yakalanma ihtimalini arttıracaktır.

Araştırmanın Amacı

Tüm dünyada COVID-19 salgınının yaşanması sebebiyle olağanüstü acil durum önlemleri alındı. Günlük hayatımızda eski normal/ yeni normal kavramları oluştu. Bireysel olarak hazırlıklı olmanın, kendimizi ve yakın çevremizi korumanın tartışıldığı gündem içerisinde bulunuyoruz. Bu araştırma ile öğretmen ve okul yöneticilerinin salgın sürecindeki bireysel hazırlık algı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Belirtilen genel amaç çerçevesinde bu araştırmada aşağıdaki alt amaç sorularına cevap aranacaktır.

1. Katılımcıların salgınlara yönelik bireysel hazırlık algıları ne düzeydedir?

2. Katılımcıların salgınlara bireysel hazırlık algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Katılımcıların salgınlara hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
4. Katılımcıların salgınlara hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
5. Katılımcıların salgınlara hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
6. Katılımcıların salgınlara hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile çocuk sahibi olup olmaması durumu arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
7. Katılımcıların salgınlara hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile aylık gelir düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
8. Katılımcıların salgınlara hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile unvan değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgınlara hakkında bireysel hazırlık algılarının Sağlık İnanç Modeli'ne dayalı olarak çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda Kahramanmaraş, şanlıurfa ve Adıyaman illeri Merkez İlçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan 403 öğretmen ve okul yöneticisine ulaşılmıştır. Betimsel tarama modeli; büyük gruplara ulaşılabilen araştırmalarda, katılımcıların bir olay veya olguya yönelik görüşlerinin alındığı ve sonucunda olay veya olguya yönelik betimleme imkânı veren araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.184; Karakaya, 2012, s.59).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ve şanlıurfa İlleri Merkez İlçeleri ile Adıyaman İli Merkez İlçesinde bulunan devlet okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilen 403 öğ-

retmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Analizler 403 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara sorulan demografik soruların yanıtları, katılımcıları tanımak amacıyla Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kategoriler	Gruplar	f	%
Yaş	30 yaş altı	114	28,3
	31-40 yaş	200	49,6
	41-50 yaş	73	18,1
	51 ve üstü	16	4,0
	Toplam	403	100,0
Cinsiyet	Kadın	170	42,2
	Erkek	233	57,8
	Toplam	403	100,0
Öğrenim Durumu	Yüksekokul	19	4,7
	Lisans	312	77,4
	Lisansüstü	72	17,9
	Toplam	403	100,0
Medeni Durum	Evli	291	72,2
	Bekar	112	27,8
	Toplam	403	100,0
Çocuk Bilgisi	0	146	36,4
	1-2	194	48,4
	3-4	61	15,2
	Toplam	403	100,0
Aylık Gelir	4500 altı	85	21,1
	4500-5500	206	51,1
	5500 ve üstü	112	27,8
	Toplam	403	100,0
Unvan	Öğretmen	337	85,0
	Müdür yardımcısı	20	5,0
	Müdür	40	10,0
	Toplam	397	100,0

Tablo 1'de katılımcılara ait kişisel bilgiler yer almakta ve bazı değişkenlerin toplam sayısının farklı olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi; bazı katılımcıların o değişkene ait soruyu yanıtızsız bırakmasından kaynaklanmaktadır. Yaş değişkeni incelendiğinde 114 (%28,3) katılımcının 30 yaş altı grubunda; 200 (%49,6) katılımcının 31-40 yaş arası grubunda; 73 (%18,1) katılımcının 41-50 yaş arası grubunda ve 16 (%4,0) katılımcının 51 yaş ve üzeri grubunda yer aldığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde katılımcıların 170'i (%42,2) kadın iken; 233'ü (%57,8) erkektir. Mezuniyet değişkeni

incelendiğinde 19 (%4,7) katılımcının yüksekokul mezunu; 312 (%77,4) katılımcının lisans mezunu ve 72 (%17,9) katılımcının lisansüstü mezunu olduğu gözlenmektedir. Medeni durum değişkeninde katılımcıların 291'i (%72,2) evli ve 112'si (%27,8) bekdir. Katılımcıların 146'sının (%36,2) hiç çocuğu bulunmamakta; 194'ünün (%48,1) 1 ya da 2 çocuğu; 61'inin (%15,1) 3 ya da 4 çocuğu bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların 85'inin (%21,1) geliri 4.500 TL'nin altında yer alırken; 206'sının (%51,1) geliri 4.500 TL-5.500TL aralığında ve 112'sinin (%27,8) geliri 5.500 TL üzerindedir. Unvan değişkenine göre ise katılımcıların 337'si (%83,6) öğretmen; 20'si (%5,0) müdür yardımcısı ve 40'ı (%9,9) müdür olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sağlık İnanç Modeli'ne dayalı olarak öğretmenler ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada katılımcılara iki bölümden oluşan form doldurulması istenmiştir. Bu formun ilk bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerini öğrenmeye yönelik 7 adet soru (yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, çocuk bilgisi, unvan) yer almaktadır. Bu sorular araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılmış olup değişkenler üzerinden çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir.

İkinci bölümde ise İnal (2015) tarafından geliştirilen "Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Acil Durumlara/Afetlere Bireysel Hazırlığa İlişkin Ölçek" kullanılmıştır. Ölçekteki "Acil Durumlar" ifadesi yerine acil durum çeşitlerinden olan "Salgın" kelimesi kullanılmıştır. 4. maddede yer alan "afet çantası" ifadesinde "maske, dezenfektan vb." içeriklerini kapsadığı belirtilmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından depremlere yönelik olan sorular çıkarılarak veri toplanmıştır. 3, 7, 19, 27, 28, 30, 31, 32, 33 numaralı maddeler araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir. Ölçeğin orijinal halinde 33 madde ve 6 boyut yer alırken; bu araştırmada 24 madde ve 6 boyut yer almaktadır. Ölçek içerisinde olumsuz ifadelerin yer almasından dolayı 4, 5, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 28 ve 32. maddelerde ters kodlama yapılmıştır.

Ölçekten alınacak en yüksek puan 120; en düşük puan ise 24 olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması salgına yönelik bireysel hazırlık düzeyinin yüksek olması; ölçek puanının düşük olması salgına yönelik bireysel hazırlık düzeyinin düşük olması anlamı taşımakta-

dır. (1) Kesinlikle katılmıyorum - (5) Kesinlikle katılıyorum aralığında olan 5'li Likert tipinden oluşmaktadır. Bununla birlikte ölçeğin 5'li Likert tipinden oluşmasından dolayı $(5-1=4; 4/5=0,80)$ hesaplaması ile belirli bir aralık oluşturulmuştur. Bu hesaba göre;

1,00-1,80 aralığı *Kesinlikle Katılmıyorum Düzeyi*

1,81-2,60 aralığı *Katılmıyorum Düzeyi*

2,61-3,40 aralığı *Kararsızım Düzeyi*

3,41-4,20 aralığı *Katılıyorum Düzeyi*

4,21-5,00 aralığı *Kesinlikle Katılıyorum Düzeyi* olarak belirlenmiş ve bunlara göre yorumlar yapılmıştır. Ölçeğin boyutları ve içerisinde yer alan maddeler Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeğe Ait Bilgiler

Ölçeğin Boyutları	Madde Numarası	Madde Sayısı
Algılanan Duyarlılık	1,2,3,4,5	5
Algılanan Ciddiyet	6,7,8	3
Algılanan Yarar	9,10,11	3
Algılanan Engeller	12,13,14,15,16,	5
Eyleme Geçiriciler	17,18,19,20,21,22	6
Öz Yeterlilik	23,24	2

Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutları ve madde numaraları ile madde sayıları Tablo 2'de gösterilmiştir. İnal'ın (2015) geliştirdiği ölçekte gerekli olan yapı ve kapsam geçerliliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Açım-
layıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile faktörler belirlenip doğrulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen değerlerin yeterli olduğu araştırmacı tarafından raporlanmıştır (İnal, 2015). Bununla birlikte ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha değerleri incelenmiştir. Ölçeğin geneli için hesaplanan Alpha değeri ise 0,905'tir. Bu çalışma kapsamında ise ölçek genelindeki Cronbach's Alpha katsayısı 0,757 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0,70 ve üstünde olması durumunun güvenilirlik için yeterli ölçüde olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Veri Analiz Yöntemi

Sağlık İnanç Modeli'ne dayalı olarak öğretmenler ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada çeşitli demografik değişkenler bağımsız değişken olarak ele alınmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Bu analizler kapsamında SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Frekans, yüzde alma, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiksel işlemlerden düzeyler ve dağılımlar bağlamında yararlanılmıştır.

Araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda veri analizleri yapmadan önce verilerin normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Buna göre basıklık-çarpıklık değerleri, normallik testleri, Histogram, Q-Q Plot ve kutu grafikleri incelenmiştir. Ölçeğin geneli için bu beş durumdan ilki olan basıklık-çarpıklık değerlerinin incelenmesinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi ile oluşan değerlerin (z skoru) $\pm 1,96$ değerlerinin arasında olduğu görülmüştür (Can, 2017, s.85). Normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi $p = 0,067$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,05'in üzerinde olması normallik varsayımının sağlandığına işaret etmektedir (Can, 2017, s.88). Histogram grafiğinde normal dağılımın olduğu görülmektedir. Q-Q Plot ve Kutu grafiklerinde uç değerlerin yer aldığı görülse de genel olarak normal dağılımın söz konusu olduğu gözlenmiştir. İncelemelerin sonucunda normallik varsayımın karşılandığı ve analiz sürecinde parametrik testlerden faydalanacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bazı değişkenlerde veri sayısının az olduğu grupların yer alması sebebiyle parametrik olmayan test yöntemleri de kullanılmıştır. Bunlar; yaş, mezuniyet, ve unvan değişkenleridir.

Analizler gerçekleştirilirken parametrik test kullanılacağı durumlarda değişkenler iki gruptan oluşuyorken bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla gruptan oluşuyorken ise tek yönlü varyans analizi ANOVA testinden faydalanılmıştır. Grupların sayısının az olduğu değişkenlerle analiz yapılacağı zaman parametrik olmayan testler kullanılmış olup bu değişkenler ikiden fazla gruplu değişken olduğu için yalnızca Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testinde çıkan anlamlı farklılığı tespit edebilmek için Bonferroni düzeltmesinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde çıkan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplardan kaynaklı olduğunu bulabilmek amacıyla ise Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden olan Scheffe testi

kullanılmıştır. Verilerin analizinde $p = 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

1. Araştırma Problemi: Katılımcıların salgınlar hakkında bireysel hazırlık algıları ne düzeydedir?

Tablo 2. Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	n	\bar{X}	SS	Sh	%95 Güven	
					Alt Sınır	Üst Sınır
AlgılananDuyarlılık	403	4,01	0,544	0,02	3,96	4,07
AlgılananCiddiyet	403	3,81	0,794	0,03	3,74	3,89
AlgılananYarar	403	4,24	0,650	0,03	4,18	4,31
AlgılananEngeller	403	3,64	0,617	0,03	3,58	3,71
Eyleme Geçiriciler	403	3,61	0,615	0,03	3,54	3,66
Öz Yeterlilik	403	3,41	0,769	0,03	3,33	3,48
Ölçek Toplam	403	3,79	0,377	0,01	3,75	3,83

Tablo 2'de görülmekte olan değerlere göre öğretmen ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algıları ölçek genelinde %95 güven aralığındaki 3,75 – 3,83 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}=3,79$; $SS=0,377$) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, veri daha önce belirlenen aralıktan “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Alt boyutlara bakıldığında “algılanan duyarlılık” boyutu ($\bar{X}=4,01$; $SS=0,544$) değerleri ile “Katılıyorum” düzeyinde; “algılanan ciddiyet” boyutu ($\bar{X}=3,81$; $SS=0,794$) değerleri ile “Katılıyorum” düzeyinde; “algılanan yarar” boyutu ($\bar{X}=4,24$; $SS=0,650$) değerleri ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde; “algılanan engeller” boyutu ($\bar{X}=3,64$; $SS=0,617$) değerleri ile “Katılıyorum” düzeyinde; “eyleme geçiriciler” boyutu ($\bar{X}=3,61$; $SS=0,615$) “Katılıyorum” düzeyinde ve “öz yeterlilik” boyutu ($\bar{X}=3,41$; $SS=0,769$) değerleri ile “Katılıyorum” düzeyinde olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında alt boyutlarda genel olarak “Katılıyorum” düzeyi puan aralığının hakim olduğu, yalnızca “algılanan yarar” boyutu değerlerinin “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

2. Araştırma Problemi: Katılımcıların salgınlar hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile yaşı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 3'te yer alan analiz sonuçlarına göre ölçek genelinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık düzeyleri yaş değişkeni kapsamında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(3)=9,936$; $p < 0,05$]. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını tespit edebilmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlara göre 21-30 yaş ile 31-40 yaş grubu ve 31-40 yaş ile 41-50 yaş grubu arasında olan farklılıklardan kaynaklı olduğu gözlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılıkların her iki ikili grup için de 31-40 yaş arasındaki grup lehine olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 3. Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	SS	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Algılanan Duyarlılık	21-30 yaş	114	3,96	0,473	186,64	3	13,007	0,005**
	31-40 yaş	200	4,09	0,564	217,32			
	41-50 yaş	73	4,00	0,537	201,33			
	51yaş+	16	3,61	0,622	122,97			
Algılanan Ciddiyet	21-30 yaş	114	3,84	0,752	202,04	3	4,328	0,228
	31-40 yaş	200	3,86	0,802	210,10			
	41-50 yaş	73	3,73	0,856	189,80			
	51yaş+	16	3,58	0,694	156,19			
Algılanan Yarar	21-30 yaş	114	4,13	0,639	177,94	3	14,925	0,002**
	31-40 yaş	200	4,29	0,666	212,42			
	41-50 yaş	73	4,37	0,611	225,01			
	51yaş+	16	3,96	0,543	138,19			
Algılanan Engeller	21-30 yaş	114	3,52	0,619	181,68	3	7,804	0,050
	31-40 yaş	200	3,73	0,633	217,63			
	41-50 yaş	73	3,61	0,564	191,14			
	51yaş+	16	3,69	0,537	200,97			
Eyleme Geçiriciler	21-30 yaş	114	3,56	0,530	191,58	3	6,466	0,091
	31-40 yaş	200	3,67	0,650	212,64			
	41-50 yaş	73	3,51	0,640	181,29			
	51yaş+	16	3,74	0,574	237,78			
Öz Yeterlilik	21-30 yaş	114	3,45	0,530	206,35	3	4,039	0,257
	31-40 yaş	200	3,40	0,841	200,35			
	41-50 yaş	73	3,36	0,743	187,82			
	51yaş+	16	3,66	0,651	248,91			
Ölçek Toplam	21-30 yaş	114	3,73	0,329	184,40	3	9,936	0,019*
	31-40 yaş	200	3,85	0,403	220,15			
	41-50 yaş	73	3,76	0,360	186,79			
	51yaş+	16	3,70	0,372	169,91			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

“Algılanan Duyarlılık” boyutuna bakıldığında yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucuna göre 21-30 yaş ile 31-40 yaş; 21-30 yaş ile 51 yaş ve üzeri; 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzeri; 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri ikili grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre anlamlı farklılıklar olduğu ikili grupların sıra ortalamalarına bakıldığında daha küçük yaş grubunda olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerin lehine bir durum olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3'te yer alan bir diğer anlamlı farklılığın olduğu alt boyut ise “Algılanan Yarar” boyutudur. Yaş değişkeni açısından hangi gruplardan dolayı anlamlı farklılığın ortaya çıktığının tespiti için Bonferroni düzeltmesi sonuçları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda; 21-30 yaş ile 31-40 yaş; 21-30 yaş ile 41-50 yaş; 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzeri; 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri ikili gruplarından kaynaklanan anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. İnceleme sonuçları doğrultusunda 21-30 yaş ile 31-40 yaş ikili gruplarında anlamlı farklılık 31-40 yaş arası grubunun lehinedir. 21-30 yaş ile 41-50 yaş arası ikili gruplarındaki anlamlı farklılık 41-50 yaş grubu lehinedir. 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzeri ikili gruplarındaki anlamlı farklılık 31-40 yaş grubunun lehinedir. Son olarak 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri ikili gruplarında ortaya çıkan anlamlı farklılık 41-50 yaş grubunun lehinedir.

3. Araştırma Problemi: Katılımcıların salgınlar hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile cinsiyeti arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 4'te öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algılarının cinsiyet değişkinindeki grupların ortalama puanlarına göre gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının tespiti için uygulanan t-testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre ölçek genelinde grupların ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir [$t_{(401)} = 3,277$; $p < 0,01$]. Ortaya çıkan bu farklılıkta ortalamalar dikkate alındığında kadınların lehine bir durum söz konusu olarak gözlenmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında “Algılanan Duyarlılık” [$t_{(401)} = 3,769$; $p < 0,01$] ve “Algılanan Ciddiyet” [$t_{(401)} = 5,267$; $p < 0,01$] boyutlarında grupların ortalama puanları arasında manidar bir farklılık ortaya çıkmıştır. Alt boyutlarda ortaya çıkan bu farklılıklarda da ölçek genelinde olduğu gibi kadınlara

rın lehine bir durum söz konusudur. Başka bir deyişle; kadın öğretmen ve okul yöneticilerinin erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeyleri anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 4. Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Algılanan	Kadın	170	4,13	0,467	3,769	401	0,000**
Duyarlılık	Erkek	233	3,93	0,581			
Algılanan	Kadın	170	4,05	0,690	5,267	401	0,000**
Ciddiyet	Erkek	233	3,65	0,824			
Algılanan	Kadın	170	4,26	0,569	0,436	401	0,663
Yarar	Erkek	233	4,24	0,705			
Algılanan	Kadın	170	3,68	0,583	0,922	401	0,357
Engeller	Erkek	233	3,62	0,642			
Eyleme	Kadın	170	3,66	0,577	1,332	401	0,184
Geçiriciler	Erkek	233	3,58	0,641			
Öz	Kadın	170	3,37	0,714	-0,949	401	0,343
Yeterlilik	Erkek	233	3,44	0,807			
Ölçek	Kadın	170	3,86	0,342	3,277	401	0,001**
Toplam	Erkek	233	3,74	0,394			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

4. Araştırma Problemi: Katılımcıların salgınlar hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile öğrenim durumu arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 5'te yer alan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin mezuniyet değişkeni ile salgınlara yönelik bireysel hazırlık algı düzeyleri arasında ölçek genelinde [$\chi^2(2) = 3,031$; $p > 0,05$]; "Algılanan Duyarlılık" boyutunda [$\chi^2(2) = 4,261$; $p > 0,05$]; "Algılanan Yarar" boyutunda [$\chi^2(2) = 3,723$; $p > 0,05$]; "Algılanan Engeller" boyutunda [$\chi^2(2) = 1,408$; $p > 0,05$]; "Eyleme Geçiriciler" boyutunda [$\chi^2(2) = 2,739$; $p > 0,05$] ve "Öz Yeterlilik" boyutunda [$\chi^2(2) = 4,264$; $p > 0,05$] anlamlı düzeyde bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir.

"Algılanan Ciddiyet" boyutunda grupların ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(2) = 9,783$; $p < 0,01$]. Bu farklılığının hangi ikili gruplardan kaynaklandığını görebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testindeki Bonferroni düzeltmesi sonuçlarına bakılmıştır. İnce-

lenen sonuçlar çerçevesinde yüksekokul mezunu ile lisans mezunu ve yüksekokul mezunu ile lisansüstü mezunu ikili grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ölçeğin algılanan ciddiyet boyutu için yüksekokul mezunu ile lisans mezunu ikili gruplarında lisans mezunu olanların lehine; yüksekokul mezunu ile lisansüstü mezunu ikili gruplarında lisansüstü mezunu olanların lehine anlamlı farklılık mevcuttur.

Tablo 5. Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	ÖğrenimDurumu	n	\bar{X}	SS	Sıraortalaması	sd	χ^2	p
Algılanan Duyarlılık	Yüksekokul	19	3,94	0,604	192,21	2	5,426	0,066
	Lisans	312	3,99	0,542	195,97			
	Lisansüstü	72	4,16	0,520	230,71			
Algılanan Ciddiyet	Yüksekokul	19	3,40	0,634	132,26	2	9,783	0,008**
	Lisans	312	3,82	0,767	200,99			
	Lisansüstü	72	3,92	0,914	224,78			
Algılanan Yarar	Yüksekokul	19	4,23	0,609	192,79	2	3,723	0,155
	Lisans	312	4,22	0,658	197,19			
	Lisansüstü	72	4,37	0,619	225,26			
Algılanan Engeller	Yüksekokul	19	3,55	0,388	172,32	2	1,408	0,495
	Lisans	312	3,66	0,608	204,35			
	Lisansüstü	72	3,64	0,705	199,64			
Eyleme Geçiriciler	Yüksekokul	19	3,75	0,522	229,32	2	2,739	0,254
	Lisans	312	3,59	0,604	197,02			
	Lisansüstü	72	3,66	0,685	216,36			
Öz Yeterlilik	Yüksekokul	19	3,74	0,788	254,21	2	4,264	0,119
	Lisans	312	3,39	0,728	198,71			
	Lisansüstü	72	3,43	0,917	202,46			
Ölçek Toplam	Yüksekokul	19	3,76	0,332	194,63	2	3,031	0,220
	Lisans	312	3,78	0,373	197,46			
	Lisansüstü	72	3,86	0,401	223,60			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

5. Araştırma Problemi: Katılımcıların salgınlar hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile medeni durumu arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 6'da yer alan sonuçlar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin medeni durum değişkenindeki

grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarıdır.

Tablo 6. Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algularının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	X̄	SS	t	sd	p
Algılanan Duyarlılık	Evli	291	4,04	0,558	1,474	401	0,141
	Bekar	112	3,95	0,502			
Algılanan Ciddiyet	Evli	291	3,84	0,806	0,846	401	0,398
	Bekar	112	3,76	0,763			
Algılanan Yarar	Evli	291	4,27	0,763	1,333	401	0,183
	Bekar	112	4,18	0,680			
Algılanan Engeller	Evli	291	3,69	0,599	2,006	401	0,046*
	Bekar	112	3,55	0,655			
Eyleme Geçiriciler	Evli	291	3,66	0,603	2,468	401	0,014*
	Bekar	112	3,49	0,634			
Öz Yeterlilik	Evli	291	3,35	0,784	-2,506	401	0,013*
	Bekar	112	3,57	0,712			
Ölçek	Evli	291	3,82	0,369	2,223	401	0,027*
Toplam	Bekar	112	3,73	0,392			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Buna göre ölçek genelinde [$t_{(401)} = 2,223$; $p < 0,05$]; “Algılanan Engeller” boyutunda [$t_{(401)} = 2,006$; $p < 0,05$]; “Eyleme Geçiriciler” boyutunda [$t_{(401)} = 2,468$; $p < 0,05$] ve “Öz Yeterlilik” boyutunda [$t_{(401)} = -2,506$; $p < 0,05$] anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından olan “Algılanan Duyarlılık” [$t_{(401)} = 1,474$; $p > 0,05$]; “Algılanan Ciddiyet” [$t_{(401)} = 0,846$; $p > 0,05$] ve “Algılanan Yarar” [$t_{(401)} = 1,333$; $p > 0,05$] boyutlarında ise anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Ölçek genelinde, “Algılanan Engeller” boyutunda ve “Eyleme Geçiriciler” boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılıklar için ortalamalar değerlendirildiğinde evli olan grubun lehine bir durum söz konusudur. Ancak “Öz Yeterlilik” boyutundaki anlamlı farklılık bekâr olan grubun lehinedir.

6. Araştırma Problemi: Katılımcıların salgınlar hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile çocuk sahibi olup olmaması durumu arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 7. Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Çocuk sayısı	n	X̄	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Algılanan Duyarlılık	0	146	4,01	0,504	Gruplararası	0,899	2	0,450	1,516	0,221
	1-2	194	4,06	0,550	Gruplarıçi	118,091	398	0,297		
	3-4	61	3,92	0,618	Toplam	118,991	400			
Algılanan Ciddiyet	0	146	3,84	0,711	Gruplararası	0,511	2	0,255	0,405	0,667
	1-2	194	3,83	0,838	Gruplarıçi	250,997	398	0,631		
	3-4	61	3,74	0,839	Toplam	251,508	400			
Algılanan Yarar	0	146	4,22	0,668	Gruplararası	0,301	2	0,151	0,354	0,702
	1-2	194	4,26	0,663	Gruplarıçi	169,650	398	0,426		
	3-4	61	4,30	0,580	Toplam	169,951	400			
Algılanan Engeller	0	146	3,58	0,612	Gruplararası	1,618	2	0,809	2,123	0,121
	1-2	194	3,71	0,619	Gruplarıçi	151,623	398	0,381		
	3-4	61	3,59	0,624	Toplam	153,241	400			
Eyleme Geçiriciler	0	146	3,57	0,637	Gruplararası	1,921	2	0,961	2,552	0,079
	1-2	194	3,59	0,624	Gruplarıçi	149,807	398	0,376		
	3-4	61	3,77	0,513	Toplam	151,728	400			
Öz Yeterlilik	0	146	3,49	0,702	Gruplararası	1,189	2	0,595	1,001	0,369
	1-2	194	3,37	0,822	Gruplarıçi	236,428	398	0,594		
	3-4	61	3,39	0,759	Toplam	237,617	400			
Ölçek Toplam	0	146	3,77	0,385	Gruplararası	0,114	2	0,057	0,399	0,671
	1-2	194	3,81	0,380	Gruplarıçi	57,027	398	0,143		
	3-4	61	3,80	0,359	Toplam	57,141	400			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 7'de öğretmen ve okul yöneticilerinin salgınlara yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre belirlenen gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığının tespiti için uygulanan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre ölçek genelinde [$F_{(2-398)} = 0,399$; $p > 0,05$] ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir.

7. Araştırma Problemi: Katılımcıların salgınlar hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile aylık gelir düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 8'de yer alan bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgınlara yönelik bireysel hazırlık algılarının aylık gelir düzeyine göre

anlamli bir farklığa yol açıp açmadığı sorusuna ANOVA testi ile cevap arandığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ölçek genelinde [$F_{(2-400)} = 1,008; p > 0,05$]; “Algılanan Duyarlılık” boyutunda [$F_{(2-400)} = 1,047; p > 0,05$]; “Algılanan Yarar” boyutunda [$F_{(2-400)} = 0,469; p > 0,05$]; “Algılanan Engeller” boyutunda [$F_{(2-400)} = 2,418; p > 0,05$]; “Eyleme Geçiriciler” boyutunda [$F_{(2-400)} = 2,111; p > 0,05$] ve “Öz Yeterlilik” boyutunda [$F_{(2-400)} = 0,357; p > 0,05$] anlamli düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	GelirDüzeyi (TL)	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Algılanan Duyarlılık	4500altı	85	4,06	0,494	Gruplararası	0,620	2	0,310	1,047	0,352
	4500-5500	206	4,03	0,533	Gruplariçi	118,372	400	0,296		
	5500üstü	112	3,96	0,598	Toplam	118,991	402			
Algılanan Ciddiyet	4500altı	85	3,90	0,727	Gruplararası	5,322	2	2,661	4,288	0,014*
	4500-5500	206	3,89	0,753	Gruplariçi	248,233	400	0,621		
	5500üstü	112	3,63	0,888	Toplam	253,554	402			
Algılanan Yarar	4500altı	85	4,19	0,571	Gruplararası	0,398	2	0,199	0,469	0,626
	4500-5500	206	4,27	0,623	Gruplariçi	169,677	400	0,424		
	5500üstü	112	4,26	0,751	Toplam	170,075	402			
Algılanan Engeller	4500altı	85	3,52	0,573	Gruplararası	1,832	2	0,916	2,418	0,090
	4500-5500	206	3,67	0,585	Gruplariçi	151,555	400	0,379		
	5500üstü	112	3,71	0,696	Toplam	153,387	402			
Eyleme Geçiriciler	4500altı	85	3,49	0,648	Gruplararası	1,591	2	0,796	2,111	0,123
	4500-5500	206	3,64	0,599	Gruplariçi	150,791	400	0,377		
	5500üstü	112	3,65	0,615	Toplam	152,383	402			
Öz Yeterlilik	4500altı	85	3,41	0,615	Gruplararası	0,424	2	0,212	0,357	0,700
	4500-5500	206	3,39	0,768	Gruplariçi	237,536	400	0,594		
	5500üstü	112	3,46	0,874	Toplam	237,960	402			
Ölçek Toplam	4500altı	85	3,75	0,352	Gruplararası	0,287	2	0,143	1,008	0,366
	4500-5500	206	3,82	0,366	Gruplariçi	56,878	400	0,142		
	5500üstü	112	3,79	0,414	Toplam	57,164	402			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Bununla birlikte “Algılanan Ciddiyet” boyutunda grupların ortalamaları arasında anlamli düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2-400)} = 4,288; p < 0,05$]. Ortaya çıkan farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc Çoklu Karşılaştırma testlerinden olan Scheffe ile analiz sağlanmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’ daki sonuçlar sonrasında ölçeğin alt boyutlarından olan “Algılanan Ciddiyet” boyutundaki aylık gelir düzeyindeki grup ortalamaları arasında çıkan anlamli farklılık sonucunun hangi ikili gruplardan kaynaklandığının tespiti için yapılan Post Hoc çoklu karşılaştırma testi (Scheffe) sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde anlamli farklı-

lıgın kaynağı; $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre aylık gelir düzeyi 4.500 – 5.000 TL arasında olan grup ($\bar{X}=3,89$) ile aylık gelir düzeyi 5.500 TL ve üstü olan grup ($\bar{X}=3,63$) arasındaki farktır. Ortalamalar dikkate alındığında bu fark, 4.500-5.000 TL aylık geliri olan grubun lehine olarak görülmektedir.

Tablo 9. Algılanan Ciddiyet Boyutu Post Hoc Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	(I) Gruplar	(J) Gruplar	OrtalamaFark	Sh	p
Scheffe	4500 altı	4500-5500	0,01685	0,10156	0,986
		5500 üstü	0,26803	0,11332	0,062
	4500-5500	4500 altı	-0,01685	0,10156	0,986
		5500 üstü	0,25118*	0,09248	0,026
	5500 üstü	4500 altı	-0,26803	0,11332	0,062
		4500-5500	-0,25118*	0,09248	0,026

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

8. Araştırma Problemi: Katılımcıların salgınlar hakkındaki bireysel hazırlık algıları ile unvanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 10. Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Salgına Yönelik Bireysel Hazırlık Algılarının Unvan Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Unvan	n	\bar{X}	SS	SıraOrtalaması	sd	χ^2	p
Algılanan Duyarlılık	Öğretmen	337	4,02	0,537	200,48	2	0,555	0,758
	Müdür yrd	20	3,97	0,588	199,43			
	Müdür	40	3,95	0,606	186,30			
Algılanan Ciddiyet	Öğretmen	337	3,83	0,786	201,41	2	1,556	0,459
	Müdür yrd	20	3,88	0,759	200,93			
	Müdür	40	3,67	0,858	177,76			
Algılanan Yarar	Öğretmen	337	4,24	0,641	199,34	2	0,135	0,935
	Müdür yrd	20	4,31	0,452	204,00			
	Müdür	40	4,17	0,802	193,65			
Algılanan Engeller	Öğretmen	337	3,67	0,584	202,52	2	2,177	0,337
	Müdür yrd	20	3,42	0,759	174,35			
	Müdür	40	3,58	0,774	181,69			
Eyleme Geçiriciler	Öğretmen	337	3,59	0,608	195,14	2	2,689	0,261
	Müdür yrd	20	3,74	0,560	228,40			
	Müdür	40	3,72	0,629	216,83			
Öz Yeterlilik	Öğretmen	337	3,39	0,750	195,56	2	3,140	0,208
	Müdür yrd	20	3,32	0,877	197,45			
	Müdür	40	3,61	0,780	228,74			
Ölçek Toplam	Öğretmen	337	3,79	0,366	200,04	2	0,395	0,821
	Müdür yrd	20	3,77	0,378	202,75			
	Müdür	40	3,78	0,465	188,34			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Tablo 10'da öğretmen ve okul yöneticilerin salgınlara yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin unvan değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturup oluşturmadığının tespiti için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde ölçek genelinde [$\chi^2(2)=0,395$; $p> ,05$] ve tüm alt boyutlarda yapılan analizler neticesinde anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Buna göre; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgınlara yönelik bireysel hazırlık algı düzeyleri, ünvanlarının durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeyleri ölçek genelinde ($\bar{X}=3,79$; $SS=0,377$) değeri ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeyleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ve aylık gelir değişkenleri bakımından farklılaşmakta iken; çocuk sayısı ve unvan değişkenleri bakımından ise farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeyleri, yaş değişkeni açısından; ölçek geneli ve “algılanan yarar” boyutunda 21-30 yaş ile 31-40 yaş ikili gruplarında 31-40 yaş lehine; 21-30 yaş ile 41-50 yaş arası ikili gruplarında 41-50 yaş grubu lehine görülen anlamlı farklılıklar İnal (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar yaşları daha ileri olan öğretmen ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından; ölçek geneli ve “algılanan duyarlılık” ve “algılanan ciddiyet” alt boyutlarında erkeklere göre kadınlar lehine anlamlı sonuç bulunmuştur. Bulunan farklılaşma sonuçlarına benzer sonuçlar İnal (2015) tarafından bulunmuş olup araştırma sonucunu destekliyor diyebiliriz. Bu sonuçlar kadın öğretmen ve okul yöneticilerinin erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinde öğrenim durumu değişkeni açısından; “algılanan ciddiyet”

boyutunda “yüksekokul mezunu” ile “lisans mezunu” ikili gruplarında “lisans mezunu” olanların lehine; “yüksekokul mezunu” ile “lisansüstü mezunu” ikili gruplarında “lisansüstü mezunu” olanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar lisansüstü mezunu öğretmen ve okul yöneticilerinin daha düşük seviyedeki öğrenim durumlarına göre, salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteriyor. Bulunan farklılaşma sonuçlarına benzer sonuçlar İnal (2015) tarafından bulunmuş olup araştırma sonucunu desteklemektedir

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinde medeni durum değişkeni açısından; ölçek genelinde ve “algılanan engeller” boyutunda “eyleme geçiriciler” boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılıklar için ortalamalar değerlendirildiğinde evli olan grubun lehine; “öz yeterlilik” boyutunda ise anlamlı farklılık ise bekâr olan grubun lehinedir. İnal (2015) tarafından yapılan çalışmada da evli olan grup lehine anlamlı farklılıklar bulunarak benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar evli olan öğretmen ve okul yöneticilerinin bekar olanlara göre, salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinde çocuk sayısı değişkeni açısından; ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç öğretmen ve okul yöneticilerinin çocuk sayılarına göre, salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin değişmediğini göstermektedir. Bu değişkenle ilgili ulaşılabilen alanyazında bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinde aylık gelir durumu değişkeni açısından; “algılanan ciddiyet” boyutunda anlamlı farklılık gelir düzeyi “4.500 – 5.000 TL” arasında olan grup ile aylık gelir düzeyi “5.500 TL ve üstü” olan grup arasında “4.500-5.000 TL” aylık geliri olan grubun lehine olarak gözlenmiştir. Bu değişkenle ilgili ulaşılabilen alanyazında bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinde unvan değişkeni açısından; ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç öğretmen ve okul yöneticilerinin unvan değişkenine göre, salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin değişmediğini göstermektedir. İnal (2015) ise yaptığı çalışmada üniversite çalışanları (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi vb.) arasında unvana göre

anlamalı farklılıklar bulmuştur. Bu durum, unvan değişkeninde göre salgına yönelik algıların kurumlara göre değişebileceğini gösteriyor olabilir.

Bu araştırmanın özellikle günümüzde "Pandemi" düzeyinde etkisi altında kaldığımız COVID-19 salgınında, bireylerin hastalığa yakalanmadan önceki hazırlıkları ve hastalığa yakalandıktan sonraki tedavi sürecinde öğretmenler ve okul yöneticilerinde farkındalık oluşturacağı; bu konuda yapılan araştırmalara da kaynaklık edeceği düşünölmektedir. Zira COVID-19 salgını, hastalığa yakalanan ve yakalanma riski olan insanların psikolojisini çok etkilediği için bu süreçte bireysel hazırlık farkındalığı her zamankinden daha fazla önem arz etmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Examining Teachers' and School Administrators'
Perceptions of Individual Readiness for the Epidemic
Based on the Health Belief Model**

*

Ahmet Kaya - Banu Moçoşoğlu - Halil İbrahim Sevim
Sütçü İmam University -MONE

The concept of health, which has more than one definition, means that individuals' being in good mental and social condition as well as their being in a good physical condition. At the beginning, only the physical condition was considered with the concept of health, but since the 19th century, the mood status has also been used within the scope of the concept of health. Lifestyle is the result of people's conscious, controlled decisions, if we look at the situation in terms of health, this situation turns into a healthy lifestyle in the person only with the display of positive health behaviors. For a healthy lifestyle, individuals must believe and willingly exhibit these behaviors (WHO, 1984). Belief, which is the second of the concepts that make up the "Health Belief Model"; is another concept that expresses the continuous feelings and personal principles arising from the definitions of people about any subject within themselves. Behavior, on the other hand, means the expression of these beliefs (Peker & Zengin, 2019). People's health is significantly affected by their health-related beliefs and behaviors. Health belief is the expression of one's thoughts and behaviors towards the state of being healthy or the state of illness. As a result of these beliefs, people's behaviors towards their health are shaped and as a result, they affect their health positively or negatively (Ünsal, 2017).

In recent years, the "Health Belief Model" has been developed to investigate the reason why people do not show much interest in the programs applied for the prevention and early diagnosis of diseases and at the same time to explain people's behaviors towards their health (Rosenstock, 1974). The Health Belief Model has been the most comprehensive model for explaining health behavior for the last 50 years. In the 1950s, public health researchers in the USA planned to develop a psychosocial

model to make the health education given to the public in the field of health more efficient. Researchers found that demographic characteristics such as age, gender, socioeconomic level, and ethnicity are effective in people's health protection behaviors; but they noticed that even though health services are provided free of charge, people with low socioeconomic status use health care less. To explain the reasons for this picture, Rosenstock (1966) developed the "Health Belief Model" as usable for the first time (Gözüm, 2004; Gözüm & Çapık, 2014). In the 1950s, some social psychologists developed the Health Belief Model as a preventative measure before becoming ill (Hochbaum, 1958).

Therefore, in this research; It is aimed to examine the individual preparedness perceptions of teachers and school administrators about epidemics according to various variables based on the Health Belief Model.

Descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in this study, which aimed to examine the individual preparedness perceptions of teachers and school administrators about epidemics according to various variables based on the Health Belief Model. In this context, 403 teachers and school administrators working in public schools in the Central Districts of Kahramanmaraş, Şanlıurfa and Adıyaman were reached. The population of the research consists of public schools located in the Central Districts of Kahramanmaraş and Şanlıurfa Provinces and the Central District of Adıyaman Province. The sample of the study consists of 403 teachers and school administrators selected by random sampling method. Analyzes were carried out on 403 data.

Based on the Health Belief Model, in this study, which aimed to examine the individual preparedness perceptions of teachers and school administrators for the epidemic, the participants were asked to fill a form consisting of two parts. In the first part of this form, there are 7 questions (age, gender, marital status, education level, child number information, title) to learn the personal characteristics of the participants. These questions were used as independent variables in the research and various analyzes were carried out on the variables. In the second part, "The Health Belief Model-Based Scale on Individual Preparedness for Emergencies/Disasters" developed by İnal (2015) was used.

In line with the general and sub-purposes of the research, the normality assumptions of the data were checked before performing data analysis. Accordingly, kurtosis-skewness values, normality tests, Histogram, Q-Q Plot and box plots were examined. Parametric and non-parametric tests were used to determine whether there was a significant difference or not with age, gender, educational status, marital status, having children, monthly income level and title information, which were used as independent variables within the scope of the research. Accordingly, descriptive statistical methods, independent samples t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal-Wallis H test were used in the study. Scheffe, one of the Post-Hoc multiple comparison tests, to determine the source of significant difference in the ANOVA test; Bonferroni multiple comparison test was used to determine the source of significant difference in Kruskal-Wallis H test.

While there was a significant difference in the individual preparedness perception levels of teachers and school administrators for the epidemic in terms of age, gender, educational status, marital status and monthly income; no significant difference was found in terms of number of children and title variables. In addition, it was determined that the individual preparedness perception levels of teachers and school administrators for the epidemic were at a high level due to the "I agree" level for the overall scale.

The individual preparedness perception levels of teachers and school administrators for the epidemic, in terms of age variable; significant differences in favor of 31-40 age group for the binary groups between in the 21-30 age group and 31-40 age group and in favor of the 41-50 age group in the binary groups between the ages of 21-30 and 41-50 in the overall scale and "perceived benefit" dimension; show that the individual preparedness perception levels for the epidemic are higher in the older teachers and school administrators.

In terms of gender variable; significant results were found in favor of women compared to men in the overall scale and in the "perceived sensitivity" and "perceived seriousness" sub-dimensions. These results show that female teachers and school administrators have higher individual preparedness perception levels for the epidemic than male teachers and school administrators. In terms of education status variable; a significant

difference was found in the "perceived seriousness" dimension, in favor of those with "undergraduate degree" in the binary groups of "high school graduate" and "undergraduate degree" and in favor of those with "graduate degree" in the binary groups of "college graduate" and " bachelor's degree ".These results show that postgraduate teachers and school administrators have higher perceptions of individual preparedness for the epidemic compared to lower levels of education.In terms of marital status variable; In terms of marital status variable; when the averages were evaluated for the significant differences in the "perceived barriers" and "activators" dimensions and in the overall scale, the results were in favor of the married group; and in the "self-efficacy" dimension, when the averages are evaluated for significant difference, the result was in favor of the single group. These results show that teachers and school administrators who are married have a higher perception of individual preparedness for the epidemic than those who are single.In terms of the number of children variable; no significant difference was observed in the scale and sub-dimensions. This result shows that the perception of individual preparedness for the epidemic did not change according to the number of children of teachers and school administrators.In terms of monthly income status variable; a significant difference in the dimension of "perceived seriousness" was observed in favor of the group with a monthly income of "4,500-5,000 TL" between the group with an income level of "4,500 - 5,000 TL" and the group with a monthly income of "5,500 TL and above".In terms of the title variable; no significant difference was observed in the scale and sub-dimensions.This result shows that the level of individual preparedness perception for the epidemic did not change according to the title variable of teachers and school administrators.It is considered that this research will raise awareness among teachers and school administrators about the preparations of individuals before they contract the disease and the treatment process after the disease, especially in the COVID-19 epidemic, which we are under the influence of "Pandemic"; and also it is considered that it will also be a source of future research on this subject.

Kaynakça/References

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Champion V. (1994) Relationship of age to mammography compliance. *Cancer*. 74(1), 329-335.
- Skinner C. S. (2008). The health belief model. In: Glanz K, Rimer B.K, Viswanath K.V. eds. *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice*. 4th ed. San Francisco, p.46-65.
- Ersin F. ve Bahar Z. (2012). Sağlığı geliştirme modellerinin meme kanserini erken teşhis davranışları üzerindeki etkileri: Bir literatür taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 5, 28-38.
- Glanz K, Lewis F.M. and Rimers B.K. (Eds.) (2002). *Health behavior and health education: Theory, research and practice*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Gözüm, S. ve Aydın, I. (2004). Meme kanseri taramalarında Champion'un Sağlık İnanç Modeli Ölçeğinin Türkçe uyarlamalarına ilişkin sonuçlar. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1, 71-85.
- Gözüm, S. ve Çapık, C. (2014). Sağlık davranışlarının geliştirilmesinde bir rehber: Sağlık İnanç Modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(3), 230-237.
- Hochbaum GM. (1958). *Public participation in medical screening programs: a socio-psychological study*. Washington, DC: US Dept. Health, Educ. Welf.
- İnal, E. (2015). *Acil durumlara/afetlere bireysel hazırlığı değerlendirmek için Sağlık İnanç Modeli'ne dayalı ölçek geliştirme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Halk Sağlığı Enstitüsü, Ankara.
- Kahraman G, Baş, T. ve Akbolat, M. (2015). Obeziteye yönelik tutum ve inançların geliştirilmesinde sağlık programlarının etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 89-98.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Tic. A.Ş.

- Öztek, A. Z., Üner, S. ve Eren, N. (2012). *Halk sağlığı kavramı ve gelişmesi. Halk sağlığı temel bilgiler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Özvarış, B. Ş. (2011). *Sağlığı geliştirme ve sağlık eğitimi*. Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Peker, A.T. ve Zengin, S. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin spor sağlık inanç düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 45-56.
- Rosenstock, L.M. (1974). Historicalorigins of the health belief model. *Health Education Monographs*, 2, 328-335.
- Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Kanser Daire Başkanlığı. (Erişim Tarihi: 20.11.2020) <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/kanser-taramaları>.
- Ünsal A. (2017). Hemşireliğin dört temel kavramı: İnsan, Çevre, sağlık & hastalık, hemşirelik. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 11-28.
- World Health Organization (WHO) (1946). International Health Conference, New York. Erişim Tarihi: 20.11.2020. <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>.
- World Health Organization. (1984). *WHO definition of Health*. Retrieved in (Erişim Tarihi: 20.11.2020) www.who.int/about/definition/en/print.html

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kaya, A., Moçoşoğlu, B. ve Sevim, H. İ. (2021). Sağlık İnanç Modeli' ne dayalı olarak öğretmenler ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algılarının incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2345-2374. DOI:10.26466/-opus.868717.

Pandemi Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler ve Çözüm Yolları

DOI: 10.26466/opus.883814

*

Banu Ergüç Şahan* – **Hanifi Parlar****

* Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Askeri Çoban İlkokulu, İstanbul/Türkiye

E-Posta: apelia_22@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-5969-9376](https://orcid.org/0000-0002-5969-9376)

** Doç.Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: hparlar@ticaret.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6313-6955](https://orcid.org/0000-0002-6313-6955)

Öz

Bu çalışmanın amacı pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma modellerinden betimleyici fenomenolojik desen kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin resmi okullarda çalışması ve sınıf öğretmeni olması kriteri doğrultusunda; çalışma grubunu, Nisan 2020- Ağustos 2020 döneminde 1-4. Sınıflarda derse giren 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, ilgili alan yazın taramasından sonra araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar içerik analizi yöntemiyle analizi yapılmıştır. Bu sorularla belirlenen dört ana tema altında veriler incelenmiştir. Bu ana temalar sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarla baş etme biçimleri ve duyguları, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakışı, uzaktan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimin dezavantajlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri "Hibrit Model Eğitim" uygulamalarının öğrenci ve öğretmenler için verimsiz oluşuna dikkat çekmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir diğer nokta ise EBA platformu içerisindeki içerik havuzunun genişletilmesine yöneliktir. Araştırma sonucundaki şu önerilere ulaşılmıştır. Hibrit modelin eğitim sistemimize adaptasyonunda öğrencilerin devam durumları isteğe bağlı şekilde yönetilmemelidir. EBA TV yayımları okullarda aktif olarak derslere giren öğretmenlerce takip edilerek; verilecek izleme görevleri ya da izlenen konuyla ilgili derste devam çalışmalar yapılması suretiyle derslere adapte edilmelidir. EBA TV derslerinin içerik geliştirici ekipleri gibi EBA platformu için içerik hazırlama ekipleri kurulmalı ve EBA platformundaki konu anlatım, etkinlik ve soru havuzlarının sayısı artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Sınıf Öğretmeni, Dijital İçerikler

Problems Encountered by Classroom Teachers During the Pandemic Period and Solutions

*

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' views on the problems faced by classroom teachers during the pandemic period. The research has been prepared using descriptive phenomenological design, one of the qualitative research models. The sample of the study was determined by purposeful sampling method. The study group of the research 1-4. It consists of 16 classroom teachers who teach in classes. The data of the research were obtained through semi-structured interview questions prepared by the researchers after the relevant literature review. The data were analyzed under four main themes determined by these questions. These main themes are the classroom teachers' way of coping with new situations and their feelings, the classroom teachers' view of distance education, the advantages of distance education, and the disadvantages of distance education. According to the results of the research, classroom teachers drew attention to the ineffectiveness of "Hybrid Model Education" practices for students and teachers. Another point that classroom teachers emphasize is to expand the content pool in the EBA platform. The following suggestions at the end of the research are important. In the adaptation of the hybrid model to our education system, students' attendance should not be managed voluntarily. EBA TV broadcasts are followed by teachers who actively attend classes in schools; It should be adapted to the lessons by carrying out follow-up tasks to be given or by doing follow-up studies on the subject being watched. Like the content developer teams of EBA TV courses, content preparation teams for the EBA platform should be established and the number of lectures, activities and question pools on the EBA platform should be increased.

Keywords: *Distance Education, Classroom Teacher, Digital Contents.*

Giriş

Dünya, oluştuğu ilk andan itibaren pek çok afet yaşanmıştır. İnsan var olmadan önce ve var olduktan sonra yaşanmış bu afetler dünya üzerinde büyük ve derin izler bırakmıştır (Güngör, 2014, s.5). Doğa kaynaklı afetler, biyolojik faaliyetler, savaşlar, nükleer faaliyetler gibi pek çok olay insanlık tarihinde farklılıklara neden olmuştur. 1 Aralık 2019'da Çin'in Hubei bölgesinin başkenti olan Wuhan kentinde ortaya çıkan 2019-20 korona virüs (Covid-19) pandemisi de (Wikipedia, 2020a), bu felaketler arasında incelenecek küresel bir sorun olmuştur. Pandemik felakat, herhangi bir Epidemik hastalığın kıta ölçeğinde, hatta küresel ölçekte yayılması hâlidir (Güngör, 2014, s.156).

Korona virüs pandemisi tüm sektörleri etkisi altına almıştır. Korona virüsün etkileri araştırılırken büyük krizlerinin yaşandığı görülmüştür. Sağlık açısından yaşanan krizlerin yanında geniş düzeyli krizlerle karşılaşmıştır. Salgının ekonomiye etkisi araştırıldığında meta-geçişle karşılaşmıştır. Pandeminin aynı anda birden fazla rejime nüfus etmesinden dolayı bir *meta-geçiş* olarak belirtilmiştir. Bu geçiş teorisinde göre teknoloji ve yenilik, pazarlar, iş dünyası, hükümet, davranışlar ve normlar, düzenleyici ve yönetim çerçeveleri ve değişim yolları dâhil olmak üzere çoklu sistem unsurları dikkate alınmalıdır. Bu çoklu parametrelili çalışma şekli bir analize entegre edilir. Bu tarz sistematik değişimler geçerli iki koşulda incelenir; devlet (yönetim ve düzenleme) ve ekonomi (işletme, piyasalar ve finans). Devletler bu çoklu parametreleri uygularken büyük sorunlarla karşılaşmışlardır. Devletlerin hazır olmadığı bir süreçtir. Küreselleşmeye bağlı ilerleyen sektörler en zor kısıtlamaları yaşamışlardır. (Wells vd., 2020). Şekil 1'de çalışmalara göre sorun yaşanan sektörler verilmiştir.



Şekil 1. COVID 19'un etkilediği sektörler.

Bu durumdan en çok etkilenen sektörlerden biri de eğitim sektörüdür. Korona virüs, dünya çapında eğitim sistemlerini etkilemiş, yaygın bir şekilde okulların ve üniversitelerin kapanmasına neden olmuştur (Wikipedia, 2020b). Son 50 yılda, tüm seviyelerde eğitimin sağlanmasında dünya çapında büyük bir büyüme görülmüştür. Korona virüs, bu genişletilmiş ulusal eğitim sistemlerinin karşılaştığı en büyük zorluktur (Daniel, 2020). Bu durum, dünya çapında öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %92'sini (1,576,021,818 öğrenci) etkilemiştir. Amerika'da yapılan bir değerlendirme raporu 3-8 sınıflar arası öğrencilerin matematik becerilerinde ciddi oranda düşüşler yaşandığı yönündedir (Kuhfeld vd., 2020). Bu aksaklıklarının önüne geçmek için UNESCO, özellikle savunmasız ve dezavantajlı gruplara yönelik olarak ülkelerin tedbirler almasını isteyerek, uzaktan öğrenme yoluyla herkes için eğitimin sürekliliğini sağlama konusunda ülkelere destek vereceğini açıklamıştır (Can, 2020, s.12). 20 Mart itibarıyla Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 124 ülkede tüm okullarda ve 11 ülkede belirli bölgelerdeki okullarda örgün eğitime ara verildiği açıklandı (Arık, 2020). Bu açıklamayla eğitim adına yapılacak tüm çalışmalar uzaktan eğitime aktarılmış oldu. MEB yaptığı açıklamayla "öğrencileri dezavantajlı duruma düşürmemek" olarak açıkladığı uzaktan eğitim sürecinin merkezinin televizyon ve internet kanalıyla yürüyeceğini belirtti. Tüm öğrencilerin internet erişimleri için ücretsiz internet sağlanacağı duyuruldu (MEB, 2020a).

Tüm bu açıklamalar daha önceki deneyimlerinde uzaktan eğitimle hiç yüz yüze gelmeyen ilkokullar için farklı bir başlangıç olmuştu. Uzaktan eğitim tüm dünya için olduğu gibi Türkiye için de bir alternatif eğitim yöntemi olarak kullanılmaya başlandı. Uzaktan eğitimin tanımı yapıldığında; dijital ya da yazılı iletişim kaynakları aracılığı ile gerçekleştirilen zaman ve mekândan kaynaklı oluşan sınırlılığı ortadan kaldıran çok çeşitli öğrenme faaliyetini kullanıcılara sunan planlanmış, tasarlanmış bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak vd.,2011, s.320). Uzaktan eğitim Covid-19 pandemisi sonrasında dünya üzerinde eğitimde %100 kullanım oranına ulaşmıştır. Pandemi öncesindeki alan yazın incelendiğinde %80'lik bir kullanım oranına sahip olduğu görülmektedir (Allen ve Seamen,2016'dan akt. Fidan, 2020). Uzaktan eğitimin zorunlu

olarak bu şekilde kullanılır oluşu daha öncesinde böyle bir deneyimleri olmayan öğretmenler için yeni bir başlangıç olmuştur.

Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim: “Sen taş, kaya ve mermer dahi olsan, eğer iyi bir terbiyecinin eline düşersen cevher olursun.” Mevlâna tarafından söylenmiş ve öğretmenlik mesleğinin zorluğunu anlatan bir sözdür (Bacanlı ve Aydın, 2018, s.29). Öğretmenlik, öğrenme olgusunun zorluğu nedeniyle çok zor bir meslektir. Öğretmenin görevi öğrenme sürecindeki tüm etmenleri denetlemek ve değerlendirmektir. MEB mevzuatlarındaki tanımıyla sınıf öğretmeni; eğitim vereceği sınıfın düzeyine uygun yıllık, aylık, haftalık ve günlük çalışma planı hazırlayıp; kendisine ayrılan ders saatlerinde bu planı uygulayarak öğrencilere temel vatandaşlık davranışları kazandıran öğretmenlik alanıdır (MEB, 2017). İlköğretimin ilk dört yılında görev yapan öğretmenler sınıf öğretmeni olarak tanımlanır. Çocukların ilk yıllarda karşılaşacakları eğitimin niteliği, gelecekteki başarıları, okula, derslere ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle okul öncesi ve ilköğretim döneminde çocukla etkileşimde bulunan kişilerin; öğrencilere sağlıklı bir kişilik kazandırmada büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen hazırlayacağı eğitim ortamıyla öğrencileri farklı ve unutulmaz deneyimler sunabileceği gibi gelişimini de sınırlandırabilir. Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir (Senemoğlu, 1984). Sınıf öğretmenliğinin önemi Balcı, 2014’ te nitelikli bir öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplinin sağlanması için öğretmene çok büyük bir rol düşüğü şeklinde açıklanır. Sosyal bir sistem olan okulların en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu, 2005).

Pandemi Dönemi MEB’nin Acil Eylem Uygulamaları: Pandemi döneminde ilk vakanın görülmesiyle Türkiye’de de birçok alanda önlemler alınmaya başlandı. MEB, 12 Mart 2020’de yaptığı açıklama ile 16-30 Mart 2020 tarihleri arasında 2 hafta tatil yapılacağını açıkladı. Milli Eğitim Bakanlığı alacakları önlemler kapsamında ücretsiz olarak sunacakları uzaktan öğrenme sistemiyle dünyada ilk kez ulusal ölçekte özel olarak hazırlanan televizyon ve internet ders programlarıyla model ülke olma yolunda adımlar atıldığını duyurmuştur (MEB, 2020b). Yapılan

bu açıklamadan sonra öğrencilerin ilk bir haftayı evlerinde tatil yaparak ikince hafta olan 23 Mart'ta ise uzaktan eğitime başlayacakları belirtildi. Öğrencilerin alt yapı yetersizlikleri ile ilgili sorunlarına yönelik EBA kullanımında bütün operatörlerden ücretsiz 8 GB internet erişimi imkânı sağlandığı da duyurularak önlemler alınmaya başlandı (MEB, 2020b).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından her bir bireyin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Günümüz teknolojisinin öğretmen ve öğrencileri sunduğu bu hizmet ile birçok farklı içerik ve uygulamadan faydalanmak mümkün. Bu platformun amacı; bilgi teknolojileri aracılığıyla etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime adaptasyonunu sağlamaktır (MEB, 2020c). Bu süreçte aktif olarak kullanılan EBA platformu zaman zaman aksaklıklara neden olsa da öğretmen ve öğrencilere çok büyük kolaylıklar sağlamıştır. Türkiye'de 2012 yılından beri var olan EBA platformu salgın öncesinde de kullanılmaktaydı. Her sınıf seviyesine uygun etkileşimli ve etkileşimsiz pek çok içerik öğrenci ve öğretmenlerin hizmetine sunulmuştur. Her ne kadar tüm öğrenciler ve öğretmenler bu platformdan yararlanmasa da böyle bir platformun varlığı Türkiye'yi çok hızlı bir şekilde uzaktan öğrenme uygulamalarını başlatabilmesini sağlamıştır (TEDMEM, 2020, s.9).

23 Mart tarihinden itibaren EBA TV Kanalı ve EBA Canlı Ders Platformu öğrenciler ve öğretmenlerin kullanımına açılmıştır. Uzaktan eğitim dönemi için özel olarak oluşturulan EBATV İlkokul, ortaokul ve lise kanallarında ders planlarındaki kazanımlar doğrultusunda 20-25 dakikalık dersler hazırlanıp sunulmaya başlamıştır. Bu derslerin sunumu için TRT ile iş birliği yapılarak çekim ve yayın aşaması için protokoller oluşturulmuştur. Derslerin sunan, içerikleri hazırlayan öğretmenler de MEB' te görev yapan öğretmenlerden seçilerek bir eylem planı oluşturulmuştur. Bu kanallarda öğrencilere derslerin yanında etkinlik kuşağı, velilere yönelik programlar da yayımlanarak uzaktan eğitim sürecine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

13 Nisan tarihinde pilot uygulamalar yapıldıktan sonra LGS ve YKS sınavlarına girecek olan 8 ve 12. Sınıflar için oluşturulan dersler 27 Nisan itibarıyla anasınıfı, 1.sınıf ve 2.sınıflar hariç diğer tüm sınıflarda uygulanmaya başlandı.

Pandemi Dönemi Okuldaki Eğitim-Öğretim Etkinlikleri: MEB'in ilk dönemde eğitimi EBA TV ile sunmaya çalışmasının ardından canlı derslerin EBA platformlarında tanınmasıyla öğrenciler canlı derslere yönlendirilmiştir. Bu durumla birlikte ilkokul 3 ve 4. Sınıf öğrenci ve öğretmenleri daha önce deneyimlemedikleri bir eğitim şekline adım atmış oldular. Uzaktan eğitim kavramı öğrenciler için anlaşılabilir bir süreçti. Uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla yapılan araştırmalarda gösteriyor ki öğrencilerin yüzde 75'i öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyuyorlar (BAU, 2020). Bu bakış açısı nedeniyle sürecin yönetilmesi sırasında ilk zamanlar bir dirençle karşılaşılmıştır. Uzaktan eğitimi yetersiz bulduğu için direnç gösteren veli ve öğrenciler olduğu gibi maddi yoksunluklar nedeniyle sürecin içinde bulunamayan öğrenciler de bulunmaktadır. MEB'in paylaştığı tüm olanaklara karşın içinde bulunduğu koşullar nedeniyle uzaktan eğitime dahi erişemeyen, erişme imkânı olsa bile yine içinde bulunduğu koşullar nedeniyle uzaktan eğitim araçlarını etkin izleyemeyen öğrenciler de bulunmaktadır. Risk altındaki bu grubun izlenmesi ve telafi eğitimi benzeri uygulamalarla desteklenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Arık, 2020). Okullarda normal eğitim gören öğrenciler yanında kaynaştırma eğitimi gören ve özel alt sınıflarda eğitim gören çocuklar için MEB tarafından TV programları, canlı dersler ve online uygulamalar gibi önlemlerin alınması kaçınılmaz olmuş (TEDMEM, 2020, s.73), bu durumla ilgili çalışmalar yürütülmeye başlamıştır. Endonezya'da yapılan bir araştırma gösteriyor ki ülkeler pandemi döneminin başlamasından itibaren birkaç ay içinde ulusal eğitim sistemleri, çevrimiçi yöntemler gibi çözümlere yönelmiştir (Aliyyah ve Rachmadtullah, 2020).

Şüphesiz ki okullardaki en önemli yapı olan öğretmenlerin süreç içinde etkili olması, uzaktan eğitim sürecine olumlu şekilde etki etmektedir. Bu nedenle öğretmenleri uzaktan eğitime hazırlayacak psikolojik ve sosyal çalışmalar okul yöneticileri tarafından desteklenmelidir (Akyavuz ve Çakın, 2020, s.726). Pandeminin ilk günlerinde ilk kez karşılaştıkları bir durum karşısında öğretmenlerin süreci yönetebilmek için psikolojik ve teknik konularda desteklenmesi sürecin doğru yönetilmesine de katkı sağlayacaktır. Nitekim uzaktan eğitim sürecinde en büyük yükün öğretmenlerin omuzlarına olduğunu gören MEB pek çok ulusal ve

uluslararası sertifikalı eğitim programıyla öğretmenlerini desteklemektedir. Pandemi döneminde bu eğitimlere 125 bin öğretmenin katıldığı MEB verilerinde bulunmaktadır (MEB, 2020d).

Bu çalışmanın amacı pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu dönemde öğretmenler yalnız kaldıklarını hissetmiş ve alanda yaşanan sorunlarla baş başa kalmışlardır. Günlük değişen kararlar, daha önce karşılaşmadıkları bir dönemde yapmaları beklenen sorumluluklar onları yıpratmıştır. Yapılan bu çalışmayla öğretmenlerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi alanda çalışan yönetici ve politika yapıcılara yardımcı olacaktır. Çünkü öğretmenler yaşadıkları sorunları inceleyen ve düşündüklerini ifade eden çalışmalara ihtiyaç duymaktadır.

Makalenin ele aldığı konu literatür taraması yapıldığında araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Pandemi döneminin anneler üzerindeki etkisi Yılmaz, Mutlu ve Doğanay (2020) ve Usta ve Gökcan (2020) tarafından ele alınırken, öğretmenler üzerindeki etkisi Çakın ve Ayyavuz (2020), Kantos, (2020) ve Fidan (2020) tarafından araştırılmıştır. Başaran (2020) ve Can (2020) pandemi döneminde kullanılmak durumunda kalınan uzaktan eğitim uygulamaları hakkında makaleler yayımlamışlardır. Pek çok oluşum da Türkiye’de uzaktan eğitim sürecine dair pek çok raporlar yayımlamış ve alana katkıda bulunmaya çalışmıştır (ERG, BAU, TEDMEM, 2020).

Bu araştırma ise pandemi döneminde ilkokullarda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğrenci, veli, uzaktan eğitim uygulamaları gibi durumlarda yaşadıkları zorlukları bularak çözüm önerileri geliştirmeye yöneliktir. Daha önce uzaktan eğitimle ilgili deneyimleri olmayan İstanbul ilindeki farklı sosyo-kültürel yapılarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu belirsiz dönemle ilgili fikirleri alınarak, yaşadıkları sorunlara çözüm yolları geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultu da bu temel amaca ulaşmak için sınıf öğretmenlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Uzaktan eğitime geçişte hazır bulunuşluk düzeyiniz nasıldı? İlk başta neler hissettiniz?
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinizle akademik olarak çalışmalarınızı nasıl yürüttünüz? Uzaktan eğitim platformları olarak tercihleriniz neler oldu?

3. Uzaktan eğitimde akademik çalışmalarınızda hangi yöntemleri kullandınız?
4. Uzaktan eğitimle ulaşabildiğiniz-ulaşamadığınız öğrenciler ve nedenleri?
5. Uzaktan eğitimde öğrencilerinize kültürel ve sosyal destek verebildiniz mi? Nasıl?
6. İlkokullarda uzaktan eğitim nasıl planlanmalı? Şuan uygulanan Hibrit modelle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
7. Uzaktan eğitimin öğrencilere kazandırdığı olumlu durumlar nelerdir?
8. Yüz yüze eğitim mi uzaktan eğitim arasındaki tercihiniz ne olurdu? Nedenlerini paylaşır mısınız?
9. Uzaktan eğitim sürecinde velilerin en çok şikâyet ettiği konular ve nedenleri?
10. Uzaktan eğitim sürecinde dijital yetkinliğinizi geliştirmek için neler yaptınız?

Yöntem

Desen

Araştırma nitel araştırma modellerinden betimleyici fenomenolojik desen kullanılarak hazırlanmıştır. Fenomenoloji (olgubilim) araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek ve yansıtabilecek birey ve gruplarla yapılır. Fenomenoloji araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koyamasa da konuyu daha iyi tanıyıp anlamamıza yardımcı olurlar (Büyüköztürk vd., 2018, s.22).

Çalışma grubu

Araştırmada hangi öğretmenlerin seçileceği amaçsal örnekleme seçim modellerinden kriterli örneklem seçim modeli kullanılarak belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018, s.92-93). Öğretmenlerin resmi okullarda çalışması ve sınıf öğretmeni olması kriteri doğrultusunda; araştırmanın çalışma

grubunu Nisan 2020- Ağustos 2020 döneminde 1-4. Sınıflarda derse giren 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerle ilgili betimsel özellikler Tablo 1’ de sunulmuştur. Belirlenen dönemde 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğretmenlik yapmış dörder öğretmenin farklı sosyo-ekonomik bölgelerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri 7 yıldan 25 yıla farklılık göstermektedir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplarla ilgili doğrudan alıntı yapılırken Ö.1.1 şekilde kısaltmalar yapılacaktır. İlk rakam öğretmenin belirlenen dönemde görev yaptığı sınıf seviyesini belirlerken, ikinci rakam o sınıf seviyesinde görüşme yapılan kaçınıcı öğretmen olduğunu belirlemeye yönelik kullanılacaktır. Öğretmenler belirlenirken tamamının daha önceden belirli bir uzaktan eğitim deneyimi olmamasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	Frekans	Yüzde %
Cinsiyet		
Kadın	11	%68,7
Erkek	5	%31,2
Yaş		
25-30	2	%12,5
31-40	12	%75
51-60	2	%12,5
Hizmet Yılı		
1-10 yıl	5	%31,2
10-15 yıl	5	%31,2
16-20 yıl	4	%25
21 yıl ve üstü	2	%12,5
Medeni Hali		
Evli	14	%87,5
Bekar	2	%12,5
Çocuğu var mı?		
Evet	12	%75
Hayır	4	%25

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, pandemi dönemi ve uzaktan eğitimle ilgili olan yerli ve yabancı alanyazın taramasından sonra araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 15 soru eğitim bilimleri alanında

uzman olan öğretim üyeleri tarafından incelenmiş ve on sorunun kullanılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan sorular üç öğretmene sorularak pilot uygulama yapılmış, anlaşılabilirliği incelenmiştir. Yapılan geri dönüşlerle “İlkokullarda uzaktan eğitim nasıl planlanmalı?” sorusuna “Hibrit Model hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusunun eklenmesinin uygun olacağı kanısına varılmıştır. Araştırmada kullanılacak sorularla ilgili etik kurul onayı İstanbul Ticaret Üniversitesinden alınmıştır.

Veri Toplama İşlemi

Görüşmeler çevrimiçi, yüz yüze görüşmeler ve çevrimiçi program kullanılarak yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara yapılan çalışmanın amacı açıklanmış ve verecekleri bilgilerle ilgili kayıt alınması konusunda gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlere on soru yöneltilmiştir. Kayıt altına alınan veriler çözümlenmiş ve analiz yapılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmacı alanda zaman harcayan, katılımcılarla doğrudan görüşen, tecrübelerini toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. Araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmalarda önemli yer tutar. Bu yönüyle nitel araştırmaların öznel olduğu eleştirilerini de beraberinde getirir. Bu söylem bir yönüyle doğru kabul edilebilir ancak hiçbir araştırma yüzde yüz nesnellik mümkün değildir (Patton,1990’dan akt. Yıldırım, 1999, s.12).

Kullanılan Analiz Yöntemi

Görüşmelerden elde edilen bilgiler içerik analizi yöntemiyle ele alınmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada içerik analizi, bu yönlerinin yanı sıra birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmesi nedeniyle

tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar analiz edilirken öncelikle ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Metne dönüştürülen cevaplar içerik analizinin temel amacı olan toplanan verileri açıklayabilecek olan kavram ve ilişkilere ulaşmak için veriler üzerinde detaylıca durmuştur. Bu analize öncelikle verilerin kodlanması ile başlanmıştır. Kod, sözcüklerin, cümlelerin yani veriler arasındaki anlamlı kısımların isimlendirilerek sınıflandırılmasıdır (Poyraz, 2018). Kodlama, görüşme soruları ve görüşme sorularına verilen cevaplar üzerinden yapılmıştır. Kodlama işlemi sonrasında, görüşmelere ait uzun cevaplar üzerinden oluşturulan temalarla daha yakından ilgili olan ifadeler seçilmiştir. Tema oluşturma kısaca kodların sınıflandırılmasıdır. Ortaya çıkan kodları genel olarak açıklayan kategoriler ve kategorileri bir araya toplayan temalar belirlenmiştir (Baltacı, 2019). Ayrıca araştırmacılar verilerin çözümlenmesinde gerekli olan kategori ve temaların seçiminde araştırma sorularını temel almıştır. Kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkiler belirlenip, tanımlanarak bulguların yorumlanması sağlanmıştır. Analiz sırasında önce birbirine benzer ifadeler ve birbirine benzemeyen ifadeler belirlenerek temalar belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan görüşme sorularından elde edilen verilerin analiz sonuçları doğrultusunda dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar sırasıyla;

- Sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarla baş etme biçimleri ve duyguları.
- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakışı
- Uzaktan eğitimin avantajları
- Uzaktan eğitimin dezavantajları olarak belirlenmiştir.

Oluşan bu ana temalar ve ilişkilendirildiği sorular tabloda verilmiştir:

Tablo 2: Katılımcılara sorulan sorulara göre oluşturulan temalar

ANA TEMA	ALT TEMA
Sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarla baş etme biçimleri ve duyguları.	Uzaktan eğitime geçişte sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluluk düzeyleri ve duyguları. Uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin dijital yetkinliğine faydaları. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin izlediği yollar. Uzaktan eğitimde akademik destek açısından kullanılan yöntemler.
Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakışı	Uzaktan eğitimde öğrenciler için kültürel ve sosyal açıdan yapılanlar. İlkokullarda uzaktan eğitim planlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar. Hibrit Modelin eğitim sistemimize yansımaları. Uzaktan eğitim-Yüz yüze eğitim
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Uzaktan eğitimin öğrenciler açısından faydaları. Uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin dijital yetkinliğine faydaları.
Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	Uzaktan eğitimde ulaşılabilen ve ulaşılamayan öğrenciler ve nedenleri Uzaktan eğitim sürecinde velilerden gelen şikâyetler

Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Durumlarla Baş Etme Biçimleri ve Duyguları

Sınıf öğretmenleri Mart 2020 tarihinden itibaren eğitimini almadığı ve daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşı karşıya geldiler. Uzaktan eğitim; eğitim sistemimiz için yeni ve farklı bir tecrübe oldu. Yaptığımız çalışmada sınıf öğretmenlerine “Uzaktan eğitime geçişte hazırbulunuşluk düzeyiniz nasıldı? İlk başta neler hissettiniz?” ve “Uzaktan eğitim sürecinde dijital yetkinliğinizi geliştirmek için neler yaptınız?” soruları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı süreçle ilgili bir hazırbulunuşluluklarının olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 13 tanesi kaygı, tedirginlik ve korku hissettiğini ifade etmiştir.

Ö.2.2. *“Hazırbulunuşluk düzeyim bilişim konusunda yeterli biri olamama rağmen düşüktü. ZOOM gibi yöntemleri kullanmıyordum. EBA yı zaten bütün çocuklar aktif kullanamıyor. Bizde bu yüzden kendimizi geliştirmemiştik. Bu yüzden ilk başta çocuklara yetemem diye korktum ve kaygılandım.”*

Ö.3.1. *“Kısa süreli bir ara verme dönemi yaşayanımızı sanıyordum. Ancak vakalar arttıkça evde kalış süremizin arttığını tedirginlikle izledim. Uzaktan eğitime karşı bir hazır bulunuşluğum yoktu açıkçası. Çevrimiçi uygulamalara bir kez katılmışım. Hastalık sebebiyle tedirgin, öğrencilerime yetemeyeceğim duygusuyla kaygılıydım.”*

Araştırmaya katılan 3 öğretmen ise hazırbulunuşlulukları olmasa da bu süreçle baş edebileceklerine inandıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 15 yıldan fazla olduğu dikkati çekmektedir.

Ö.4.4. *“Böyle bir konuda hiçbir ön yaşantım olmadığı için hazırbulunuşluğum yeterli değildi. Ancak ben kişilik olarak kolay adapte olabilirim. Önce durumun kısa süreceğini düşündüm. O yüzden üstesinden gelebiliriz gibi geldi. Kazanımlarını çoğunu bitirmiştik. Ama baktım süreç uzadı. Yine de stres yapmadım aslında. Çocuklarla sağlıklı olduğumuz sürece bunu aşacağımızı düşündüm. Öyle de oldu.”*

Uzaktan eğitime geçişte öğretmenlerin süreç içerisinde kendilerini geliştirmek isteyip istemediklerini öğrenmek, adaptasyonlarını nasıl sağladıklarını anlamak için sorulan soruya öğretmenlerin 14 tanesi bu süreci kendilerini geliştirmek için kullandıklarını belirtmiştir.

Ö.3.2. *“Evet, EBA daki çevrim içi seminerleri aldım mesela. Grafik tablet girdi hayatıma ki daha önce neden kullanmadım dedim kendime. Dersler bitince hep şunu da mı yapsaydık diye sorguladım. Dijital olarak gelişmeye zorladı bizi. MEB teki seminerlerle kendimi geliştirme fırsatı buldum.”*

Ö.2.1. *“Kendimi geliştirmek için hizmet içi eğitimlere katıldım. Kendimi beslemeye çalıştım. Dijital yetkinliğimi arttırmaya çalıştım. Sordum bilenlerden öğrenmeye çalıştım.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 tanesi ise sürece uyum sağlamak adına kendilerini geliştirme yoluna gitmemişlerdir.

Ö.1.1. *“Biz geliştireceğimiz kadar geliştik zaten o işi gençler yapsın. Canlı ders araçlarını kullanmak için ZOOM falan işte birkaç video izledim o kadar.”*

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışı

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açılarını görmek ve süreci nasıl organize ettiklerini anlamak için 5 soru sorulmuştur. Bu sorular şunlardır:

1. Uzaktan eğitim öğrencilerinizle akademik olarak çalışmalarınızı nasıl yürüttünüz? Hangi kanalları kullandınız?
2. Uzaktan eğitimde akademik çalışmalarınızda hangi yöntemleri kullandınız?
3. Uzaktan eğitimde öğrencilerinize kültürel ve sosyal destek verebildiniz mi? Nasıl?
4. İlkokullarda uzaktan eğitim nasıl planlanmalı? Şuan uygulanan Hibrit modelle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Yüz yüze eğitim mi uzaktan eğitimim mi?

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin akademik, sosyal ve kültürel olarak öğrencilerine destek vermeye çalıştıkları ancak sosyal ve kültürel destek konusunda yeterli hissetmedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan 1 sınıf öğretmeni velileriyle normal zamanlardan daha çok iletişim kurarak onlara ve çocuklara destek olabildiğini belirtmiştir.

Ö.3.4. *“Çok destek olduğumu sanmıyorum aslında. Çünkü veliler pandeminin ilk zamanları kaygılı, stresli ve çok ilgisizdi. Zaten ilgisiz bir bölgede çalışıyordum. Bu durum iyice tavan yaptı diyebilirim. Dolayısıyla siz yapsanız da geri dönüş olmayınca anlamsız kalıyor. Siz de kendinizi yetersiz hissediyordunuz.”*

Ö.1.4. *“Ne kadar yeterliydi bilmiyorum ama sosyal ve kültürel olarak yüz yüze dönemden daha çok desteklediğimi düşünüyorum. Hep yanlarında oldum.”*

Öğretmenler sosyal ve kültürel olarak eksik hissetseler de akademik olarak ellerinden geleni yaptığını söyledikleri görülmüştür. Tamamına yakınının bu süreçte kullandıkları en etkili yöntemin WhatsApp ile iletişim kurmak olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden sadece 1 tanesi WhatsApp için zaman ayırmak istemediğini ilave etmiştir. 3. Ve 4. Sınıf öğretmenleri EBA üzerinden yapılan canlı derslerle akademik desteklerini sürdürürken; 1. Ve 2. Sınıf öğretmenleri alternatif platformlarla ve YouTube videolarıyla süreci yürüttüklerini belirtmişlerdir.

Ö.3.1. *“İlk haftalar sadece WhatsApp üzerinden devam ettik. Velilerimle iletişim içindeydik. Görevlendirmelerimizi ve duyurularımızı WhatsApp üzerinden yaptık. Öğrencilere verdiğim etkinliklerin kontrolünü de WhatsApp üzerinden yapmaya çalıştık. Çevrimiçi uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştım bu süreçte. EBA dan canlı derslerim başladı. Öğrencilerimin sadece*

akademik başarılarıyla değil evde geçirecekleri zamanında kaliteli olmasına çaba gösterdim. Belirli gün ve haftalarla ilgili poster afiş ve video çalışmaları hazırladık. Okul rehber öğretmenimizin süreçle ilgili yaptığı bilgilendirmeler olduğunda bunları velilere aktardım. İhtiyacı olan velileri rehberlik servisine yönlendirmeye çalıştım. Bu süreçte öğrencilerime böyle destek olmaya çalıştım.”

Ö.1.1. “Akademik destek vermeye çalıştım ama kültürel ve sosyal destek verdiğim söylenemez. Evdeki çocuklarla uğraşmak gibi sorumluluklarım da vardı. Eşim çalışıyordu. Onlara da destek olmam gerekiyordu. O yüzden akademik destek vermek için uğraştım ama diğerleriyle ilgili bir şey yapmadım.”

Öğretmenler akademik destek verirken kullandıkları yöntemlerden bahsederken ise eğitim siteleri için hazırlanmış videolar, soru-cevap, web 2.0 araçları ve youtube videolarına dikkat çekmişlerdir.

Ö.2.3. “Velilerle görüşmeler sonunda youtube kanalı kurmaya karar verdim. Bir velim bunu yürüttü. Telif falan tüm resmi şeyleri halletti. O kanalı yürüttü benim adıma. Eve materyaller aldım. Alt yapı kurdum yani sanal sınıf için. Video aktarma falan her konuda velilerin desteği çok üst noktadaydı. Haftada 4 video yayınladım yani. Bu şekilde gittik. Her şeyi ilk kez yapıyormuş gibiydim ama çok heyecanlıyım.”

Ö.4.3. “Videolar, sunumlar ve hikâye anlatma tekniklerini yoğunlukla kullansam da karma bir öğretim yaklaşımı kullandım.”

Ö.1.2. “Her çocuğun teknik olanakları yerinde değildi. Veli temsilcimle iş birliği yaparak kaynak kitaplarını evlere dağıttırdım. Kaynaklar üzerinden gitmeye çalıştım. Alt yapı oluştuğu için üzerine çalışmamız daha kolay olacaktı. Youtube videolarından destek aldım. Konuya uygun videolar attım sonra kaynaklardan ve EBA dan bol bol soru çözmelerini sağladım. WhatsApp tan da sürekli soru ve etkinlik paylaşımı yaptım. İmkânı olan 20 kişiye yakın kişiyle EBA dan ölçme değerlendirme sürecini çok güzel hallettim. Benim için en önemli şey ölçme değerlendirme çünkü. EBA dan bunu çok iyi koordine ettim. Raporlardan çocukların neler yaptığını hep gördüm.”

Öğretmenlerin yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimi karşılaştırmaları ve uygulanan planlamalarla ilgili bilgilerini almak için sorulan sorularda ise tamamı yüz yüze eğitimden yana olduklarını ifade etmişlerdir.

Ö.2.1. “Yüz yüze tabi göz göze bakmak, temas etmek çok önemli. Ekran işe ne kadar da olsa soğukluk katıyor.”

MEB tarafından şimdiye kadar yapılan planlamalarla ilgili fikirleri sorulduğunda ise alt yapı eksikliklerinin giderilmeden yapılan

uygulamaların eğitimde fırsat eşitliğine aykırı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 3 tanesi kendi fikirlerinin çok önemli olmadığını hissettiklerini ve hiç söz hakkı olmadıkları için soruya cevap vermenin de anlamsız olduğunu vurgulamıştır.

Ö.2.2. *“Bence planlama tamamen yanlıştı. Hala da yanlışlık devam ediyor. Önce bilinçsizdik ne olduğunu anlamadık. Bu dönem düzeldi dedik tam veliler de adapte oldu pat diye hibrit modele geçtik. Okula gelmek istemeyen çocuklara da ceza verir gibi çarşamba günü görsel sanatlar, beden eğitimi dersi koydular. Gelmezseniz cezasını çekersiniz gibi oldu. Mecburen okula gelmek zorunda kaldılar.”*

Ö.3.3. *“Şu andaki planlamanın haricinde bir fikrim yok. Zaten bize soran da yok. Yapıyorlar biz de bir şekilde içinde debeleniyoruz.”*

Ö.3.2. *“Bence şöyle planlanmalı. Aynı eğitimi aynı şekilde nitelikli bir şekilde almalı çocuk. Bu onun hakkı. En çok mülteci çocuklarda sıkıntı oldu. Eğitimi onlarında etkin şekilde alması gerekirdi ama kullanamadılar, yani çocuklardan eğitim haklarını almış olduk. Eğitimde fırsat eşitliği falan kalmadı. Bence bu çok önemli bir kayıp. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlarsak ancak o zaman uzaktan eğitimi planlayabilir, dorusunu yanlışını konuşabiliriz. Şimdi iyileştirmeler var ama ilk zamanlar bağlanamayan çocuk yine bağlanmıyor. Uzaktan eğitimle çocuğun eğitim hakkı elinden alındı, ilk dönemde özellikle.”*

Ö.1.2. *“Şuan ki planlama tamamen yanlış bence. Çünkü öğretmen yapayalnız. Her şey öğretmenin ilgisine kalmış. Öğretmeni kadar çocuk gelişebiliyor. Ama hazır paketler olmalı bence. EBA ya yüklenmiş. EBA da eğitici bilgiler çok az. Bence şöyle olabilirdi. TV kanalı kurmaktan daha iyi bir çözüm bence. Soru havuzları ve her konuya uygun çalışmalar havuzda olurdu öğretmenler kullanırdı. Bu açığı ben diğer paylaşım sayfalarından sağladım. Ama ben çalıştım diğerleri yapmadı. Bu da eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldıran bir şey. Öğretmenin teknolojiyle arası iyi değilse çocuk yarım mı kalsın. Kalmamalı. Toplama mı yapıyorsun EBA sana 20 test sunmalı. Ama etkileşimli testler. Bu şekilde devam ederse ancak eksikliğimiz ortadan kalkabilir. Öğretmenlerden çıkıp devlete sorumluluğu yükler bu ve tüm çocuklar eşit etkilenir.”*

Öğretmenlerden 3 tanesi ise EBA platformunun kullanılabilirliğine ve EBA TV'nin hemen yayına başlamasını çok başarılı bulduklarını, MEB'in bu süreci iyi yönettiğini ve planlamalardan memnun olduklarını dile getirdiler.

Ö.2.1. “Şu anki planlamaları takdir ediyorum. Bence her şey düştü. Süreç iyi planlandı. Şu anki planlamadan memnunum yani. Ama iş veli de ve çocukta.”

Ö.3. “Bence bakanlık her şeyi çok iyi yürüttü. EBA harika bir platform. Orada çok şey yapılabiliyor. O yüzden bence yapılması gerekenler fazlasıyla yapıldı.”

6. soruya sonradan ilave edilen Hibrit Model ve bizim eğitim sistemimizdeki karşılığına ise öğretmenlerin tamamı bu yöntemin uygulanabilir olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 2 tanesi tek faydasının iki gün de olsa çocukları görmenin önemli olduğuna dikkat çekmiş ancak geliştirilmesi gereken tarafları olduğunu vurgulamıştır.

Ö.1.2. “Avantajı var tabii. Korkan ve hiç gelmeyen öğrenciler için planlamayı gruplara bölerek halletmek kolay oluyor. Ama okula gelen çocuk 2 gün geliyor 5 gün yok. Bu açığı doldurmak sadece öğretmenin inisiyatifinde. Ben uğraştım doldurdum ama hiç önemsemeyen de olabilir ki var. Bu model de öğretmenin vicdanına kalmış. Kimi öğretmen diyor ki hiç olmasın. Çocukları zorlamayalım. Ama süreç bitince çocuklar okullara dönecek kimi artıyla kimi eksikle dönecek. Eşit şartlarda devam etmeli her şey. Şöyle olsa daha sağlıklı belki. Çocuk her gün okula gelmeli ama 2-3 saat kalmalı. Böylesi daha kolay yürütülebilir.”

Ö.4.1. “Hibrit çok zorlama bir yöntem mesela. Çocuk iki gün okula gelse ne olur. Diğer çocuklar evde. Gelene ne anlattın, gelmeyen ne durumda her şey karmakarışık. Bunu yürütemiyoruz biz. Uzaktansa tamamen uzaktan yüz yüze yüz yüze olmalı.”

Ö.1.3. “Hibrit çok verimli uygulanamadı ne yazık ki. O yüzden çok tercih edeceğim bir yöntem değil. Sadece tek başına uzaktan eğitim bazı öğrencileri göz ardı ediyor maalesef birkaç gün de olsa okula gelmek o çocukları kazanmamıza neden olabilir.”

Uzaktan Eğitimin Avantajları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğretmenler, öğrenciler açısından olumlu taraflarını incelemek için iki soru sorulmuştur. “Uzaktan eğitimin öğrencilere kazandırdığı olumlu durumlar nelerdir?” ve “Uzaktan eğitim sürecinde dijital yetkinliğinizi geliştirmek için neler yaptınız?” sorularıyla uzaktan eğitimin olumlu tarafları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin 3 tanesi öğrenciye hiçbir faydasının olmadığını söylerken diğer 13 öğretmen teknolojik okuryazarlık, sorumluluk bilincinin gelişmesi açısından faydalı olduğunu belirtmiştir.

Ö.1.2. *“Sorumluluk duyguları arttı diye düşünüyorum. Bir de çocuğun dikkat süresi arttı. Eba da sosyalleştiler. Teknoloji okuryazarlığı kazandırdı onlara. Facebook ön yüzü gibi aslında. Arkadaşlarına anket yaptılar. Onlarla iletişim kurdular. Çocuklar teknolojik olarak gelişti ve nasıl olumlu kullanıldığını görmüş oldular.”*

Ö.2.2. *“Bence hiç yoktu. Zaten öğrenecekleri bilgisayarı öğrendiler. Bakanın dediği gibi inanılmaz farkındalıklar oluşmadı. Dijital yeterlilikler gelişmedi. Biz kendimizi kandırıyoruz. Benim sınıf seviyemle de ilgisi yok bence. Çocuklar ZOOM da verilen linke tıklamakla dijital anlamda gelişmez. Gelişmedi de zaten. Olumlu bir yanı yok yani.”*

Öğretmenlerin gelişmelerine olumlu etkileri konusunda ise öğretmenlerin çoğu web 2.0 araçları ve farklı pek çok platformla ilgili öğrenme sağladıklarını belirttiler.

Ö.2.4. *“Çook güzel bir fırsat oldu benim için. eTwinning e kayıt oldum mesela. Oradan projeler yapmaya başladım. Orada neler yapabileceğimi öğrenmeye çalıştım. Online pek çok kursa katıldım EBA üzerinden. Web 2.0 lardan öğrenmek istediklerim vardı. Onlarla ilgili kurslara katıldım. İyi bir fırsat oldu kesinlikle bizler için. Çoluk çocuk, okul ve ev olmuyordu tm bunlar. Buna fırsat buldum en azından.”*

Ö.4.2. *“Oldu çünkü bizde bu süreçte yeni karşılaştığımız durumlara göre neler yapabiliriz diye sorgulamaya; program ve yöntemler araştırmaya başladık. Bunlara uygun materyaller geliştirmeye ve kullanmaya çalıştık. Bu da bizi ister istemez geliştirdi.”*

Uzaktan Eğitimdeki Dezavantajlar

Uzaktan eğitim sürecinde tespit edilen sorunları öğretmen, öğrenci ve veli açısından incelemek için sorulan sorularla görüşler toplanmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitime katılamayan öğrencilerin sürecin en olumsuz tarafı olduğunu söylerken bunun teknik yetersizlikler, internet yokluğu, veli sorumsuzluğu ve öğrencilerin uzaktan eğitimi ciddiye almaması olarak tespit ettiler. Velilerin sorun olarak gördüğü şeyler de

teknik yetersizlikler, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve birçok çocuğun eğitimi için organize olamadıkları yönündeydi.

Ö.3.1. “Aslında şöyle bir durum var evde bir tane öğrencinin dışında sayı iki veya üç olunca. Evde ayrı zamanlarda hepsinin dersi var her birine yeterli araç gereç yok onlarla ilgilenmek zor, her birinin öğretmeni ayrı bir şey istiyor. Evde sorumlulukları var. Aslında çokta yadırgamıyorum bu durumu. Onları da anlamak gerek diye düşünüyorum”

Ö.1.2. “Teknolojiye ulaşamamak. Süreç uzadıkça çocukların okul ortamını evde sağlamak zor. Ne zaman okul açılacak. Hayatları karıştı aslında. Ev okul birbirine girdi. Velinin kendiyile uğraşacak hali kalmadı. Veli birden çocukla baş başa kaldı. Eğitimiyle de ilgilenmek zorunda kaldı. Öğretmenler sürekli bir şeyler istedi. Evde eğitimi biz yürütemiyoruz şikâyet ettiler. Çocuk artık sizin otoritenizi tanımıyor gibi.”

Ö.4.3. “Uzaktan eğitimde ulaşabildiğim öğrencilerim kadar, ulaşamadığım öğrencilerim de oldu. Bunun en büyük nedeni ise fırsat eşitliğinin sağlanmamış olmasıdır. Öğrencilerimin teknolojiye ve internete ulaşma düzeyleri aynı değildi. 40 öğrencimden ancak 25 ine ulaşabildim.

Öğretmenlere yaşadıkları bu süreçle ilgili ilave etmek istedikleri farklı noktalar olup olmadığı ile ilgili görüşmenin sonunda yapılan konuşmada ise aşağıda belirtilen ifadeler araştırmaya katkı sağlar niteliktedir.

Ö.2.2. “Tüm öğretmenler bu süreçte aynı özveriye göstermedi. Çoğu öğretmen bunu fırsat bilip deyim yerindeyse yattı. Onları çalıştıracaktık diye bizim gibi uğraşanlara olan oldu. Öğretmenler iş yapsın diye uğraşırken olan çocuklara da oldu. Sonucu düşünen yok.”

Ö.2.3. “Öğretmenler kendini geliştirmeli. Ben bu süreçte bilmediğim o kadar çok şey olduğunu gördüm ki. Pera diye bir uygulamadan disiplinler arası ödevler gönderdim. Neler yapıyorlar takip ettim. Kod.org faaliyetlerimi arttırdım. Padlet'i online bir panoya çevirdim. Görselleri çocuklar oraya yükledi mesela. Bunu WhatsApp'tan da atabilirler tabii ama çocukların dijital yeterlilikleri artsın istedim. Kaynaştırma öğrencim mesela padlet'e bayıldı. Yani olumlu kısımlarını bulmaya çalıştım bu sürecin.”

Ö.1.2. “EBA soru havuzları artırılmalı. TV'ye yapılan yatırım orada içerik hazırlamak için uğraşılmalı”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde uzaktan eğitimle karşılaştıkları ilk andan itibaren nasıl hissettiklerini, süreci nasıl yönettiklerini, uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmek için yapılan araştırmada katılımcılara 10 soru yöneltilmiştir. Bu sorularla belirlenen dört ana tema altında veriler incelenmiştir. Bu ana temalar sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarla baş etme biçimleri ve duyguları, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakışı, uzaktan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimin dezavantajları belirlenen ana temalardır.

Sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarla baş etme biçimleri ve duyguları temasıyla ilişkili olarak uzaktan eğitimin araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ünde kaygı, korku ve tedirginlik duygularına neden oldukları görülmüştür. Katılımcıların kaygılanmalarına neden olan durumların öğrencilere yeterli olamamak, öğrencilerin akademik ve psikolojik olarak zarar görebilecek olmaları gibi nedenlerdir. Öğretmenler pandemi süreci başlar başlamaz uzaktan eğitimle ilgili bir ön öğrenmeleri olmadığı için kendilerini yetersiz hissetmişler ve yapabilecekleri şeyleri planlamakta zorluk çekmişlerdir. Bu bulgular Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından ortaya çıkarılan bulgularla benzerlik göstermektedir. Yine Azerbaycan, Gürcistan, Irak Nijerya, Birleşik Krallık ve Nijerya' daki öğretmen görüşleri alınarak yapılan araştırmada öğretmenlerin kendilerini bu sürece hazır hissetmedikleri ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Doghonadze v., 2020). Katılımcıların 14 tanesi yeni durumlarla baş etme yöntemlerinin geliştiğini ve kendilerini geliştirmek için uzaktan eğitimi bir fırsata dönüştürdüklerini söylemişlerdir. MEB öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim kurslarının uzaktan eğitimle yapıldığını ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılımlarının çok yüksek olduğunu belirtmiştir (MEB, 2020c).

Öğretmenlerin çoğunluğu kolay ulaşabilir olması nedeniyle bu süreçte yaptıkları gelişim faaliyetlerinin kolaylığına vurgu yapmışlardır. Fidan (2020) ve Usta vd. (2016) tarafından yapılan araştırmalarında bu görüşü destekler nitelikte bulgulara ulaştığı görülmüştür. TEDMEM (2020) hazırladığı raporda öğretmenlerin süreci yönetmek ve bu süreci

desteklemek için çaba harcadıkları dile getirilmektedir. MEB ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) işbirliğinde hazırlanan “Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitimi Kursu” Ekim 2020 itibarıyla yaklaşık 150.000 öğretmen tarafından tamamlanmıştır (ERG, 2020a). Bu durumda gösteriyor ki öğretmenleri bu süreci doğru yönetmek için kendilerini geliştirmeye çalışmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakışının değerlendirildiği sorularla katılımcılara uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları yöntemler, uzaktan eğitim, hibrit modelde eğitim ve yüz yüze eğitim hakkında düşündükleri ve uzaktan eğitimin yönetilmesi hakkında sorular yönetilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimle ilgili olumlu taraflar olduğunu belirtse de yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını belirtmişlerdir. Ancak böyle bir durumda öğrenciler için en az hasarla süreci atlatmamıza fırsat sağladığı için uzaktan eğitimin destekleyici yönüne vurgu yapmışlardır. Fidan, (2020) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır.

Pandeminin ilerleyen dönemlerinde okullarda uygulanan hibrit modelin ise uzaktan eğitimden çok daha sıkıntılı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler hibrit modelde öğrencilerin bölünmesinin ve akademik tüm etkilerden uzak kaldıkları dönemin çok uzun olmasının olumsuzluğuna dikkat çekmişler ve bu durumun kendilerini çok zorladığını belirtmişlerdir. BAU (2020) raporunda da araştırmaya katılan öğretmenlerin %81'i yüz yüze eğitimden yana olduklarını belirterek bu sonucu destekler nitelikte bir sonuca dikkat çekmiştir. Yılmaz, Mutlu ve Doğanay (2020) verileri de bu bulgularla paralellik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimden önce çok sık kullanmadıkları EBA platformunu faydalı bulmaktadır. Uzaktan eğitim boyunca konu anlatımlarını, soru havuzunu, ödev verirken sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. MEB'den (2020d) alınan veriler de bunu kanıtlar niteliktedir. MEB 1 milyon 30 bin 516 öğretmenin bu süreçte EBA' yı aktif kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 3 ve 4. Sınıf olmayanların canlı dersleri çok nadir olarak alternatif platformlardan yürüttükleri görülmüştür. Kantos (2020) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcılardan iki tanesi bu süreci kendi ders anlatımlarını youtube kanalına yükleyerek yönettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını bu süreçte en yoğun olarak whatsApp iletişim kanalını kullandıklarını ifade etmiştir. Ödev gönderme, ödev kontrol etme, veli ve öğrencilerle psikolojik destek konuşmaları yapma konusunda whatsApp iletişim ağının en çok istifade ettikleri yanı olmuştur. Çin’ de yapılan bir araştırmada öğrencilerin psikolojik olarak süreçten etkilenme düzeyleri incelenmiş ve intihar eğiliminin artmasına yönelik verilere rastlanmıştır (Zhang vd., 2020). Bu nedenle öğretmenlerin çevrimiçi araçları kullanarak yaptıkları psikolojik desteğinde yerinde olduğu görülmektedir. Kültürel etkinlikleri ve görsel sanatlar dersindeki etkinlikleri gösterip yaptırma yöntemiyle yaptırmak için çalışmaların videolarını paylaşmayı whatsapp iletişimiyle yürüttüklerini dile getirmişlerdir. (World Bank, 2020). Atalay (2020) tarafından yapılan araştırmalardan bu dönemde whatsApp iletişiminin çok önemli yer tuttuğunu ifade edilmektedir

Uzaktan eğitim sürecinde canlı ders yapan öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitimin yüz yüze derslerden çok daha zor ve planlama gerektiren bir sistem olduğunu belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimde sınıf içi etkileşimle zaman çok daha hızlı ve verimli geçerken uzaktan eğitimdeki tüm planlama öğretmene kalmaktadır. O süreyi doğru yönetmek ve dikkati uzun süre derste tutmak öğretmenin sorumluluğundadır. Bu süre içerisinde öğretmenlerin daha çok soru-cevap, hazır anlatım videoları ve slaytlarla yürüttüklerini belirtmişlerdir. İlk başlarda düz anlatım kullansalar da sonrasında bunun ne kadar verimsiz olduğunu gören öğretmenler bu yöntemden uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik (2020)’ de yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin tamamına yakını akademik destek konusunda elinden gelen gayreti gösterdiğini belirtirken sosyal, psikolojik ve kültürel anlamda yetersiz kaldıklarını hissetmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin de kendi içinde buldukları süreci psikolojik olarak nasıl yönettikleri ile ilgisi olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını bu süreçle duygusal olarak başa çıkmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Pandemi döneminde eğitimde kalite; sadece öğrencilerin öğrenme çıktıları ile değil, süreç içindeki sosyal ve duyuşsal başarılarıyla da ilişkilendirilmektedir (Zhu ve Liu, 2020, s. 3).

Uzaktan eğitimin avantajları konusunda yöneltilen soruları katılımcılar öğrenciler açısından teknolojik okuryazarlığın kazanılması, sorumluluk bilincinin gelişmesi olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ise kendi gelişimleri için zaman ayırmasının sürecin olumlu katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden üç tanesi sürecin olumlu tarafının olmadığını dile getirirse de diğer tüm öğretmenler dijital açıdan kendilerini geliştirmenin gerekliliğinin her gün tekrar tekrar ortaya çıktığı bu günlerde uzaktan eğitimin faydalarını belirtmişlerdir. Aktan (2007) tarafından yapılan araştırmada bu gerekliliği ortaya koyar niteliktedir. Yine öğrencilerin sorumluluk duygularının geliştiğine dair ortaya koyulan bulgular, BAU (2020) tarafından hazırlanan uzaktan eğitim raporunda da veliler açısından öğrencilerin değerlendirildiği bulgularla benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Uzaktan eğitimin dezavantajları konusunda elde edilen bulgular ise literatürde ortaya konan sorunlarla benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimin böyle bir dönemde yapılması gereken en doğru şey olduklarını gördüklerini ancak uzaktan eğitimde “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesinde bahsetmenin pek mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Türkiye EBA platformu, EBA TV kanalları, canlı ders atamaları gibi pek çok farklı seçenekle en az hasarla süreci yönetmeye çalışsa da teknolojik alt yapının yeterli olmayışı, öğrencilerin tamamının veli desteğini farklı sebeplerle bulamayışı (çocuk sayısının fazla oluşu, pandemi döneminde çalışmak zorunda oluşu) eksikliklere neden olmuştur. TEDMEM (2020) hazırladığı raporda, ülkelerin eğitim politikalarını yüz yüze eğitime göre hazırlanışını uzaktan eğitime ani bu dönüşün çok hızlı ve etkili şekilde uygulanamamasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Raporda dezavantajlı öğrencilerin eğitimden bu kadar uzun süre ayrı kalmalarının ilerde çok önemli sorunlara neden olabileceği gerçeğine dikkat çekmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerde ülkemizde pek çok etnik kökenden öğrenci bulunduğunu, bu öğrencilere ulaşmak normal şartlarda zorken şimdi imkânsız hale geldiği gerçeğine dikkat çekmiştir. Yapılan araştırmalar 2019-2020 eğitim öğretim döneminde Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranının 684 bin 919’a yükseldiğini ortaya koyarken bu sayının ilkokullarda yoğunlukta olduğuna dikkat çekiliyor. Tekin (2020)’e göre uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla eğitim kanallarına erişmekte zorlanan Suriyeli öğrencilerin

okullaşma oranlarında pandemi döneminde düşüş olabileceğine dikkat çekiliyor. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerde benzer sorunları dile getiriyor. Öğretmenler bilgisayar, televizyon gibi donanımlara erişmekte zorlandıkça derslerden zamanla kopmuş ve ulaşamayan öğrencilerin genelde Suriyeli öğrenciler olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bulgular Sintema'nın (2020) yaptığı çalışma ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların üzerinde durulmasını istedikleri en önemli konu da EBA platformu içerisindeki içerik havuzunun genişletilmesine yöneliktir. İlkokullar için yeterli soru havuzunun oluşturulmasının uzaktan eğitim için faydalı olacağına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler bu süreçte çok fazla sorumluluk altında kalmalarının kendilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca değişen pek çok karardan kendilerinin habersiz oluşundan rahatsız olduklarını belirtirken son anda istenen belgelerin zaten süreç yeterince zorken yüklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimden etkilenen en önemli yapılardan biri olduğu göz önünde tutularak alınan kararlarla ilgili kendilerinin de fikrinin alınmasını önemsediklerini dile getirmişlerdir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan veriler ışığında gelecekte konu ile ilgili yapılacak araştırmalara önerilerde bulunmaktadır.

Araştırmacılara;

- Bu araştırmanın katılımcıları devlet okullarına bağlı çalışan sınıf öğretmenleri arasında yapılmıştır. Araştırma farklı branşlarda da yapılarak zenginleştirilebilir.
- Türkiye eğitim sistemine Covid-19 pandemisinin etkilerinin araştırılması önem arz etmektedir.
- Covid-19 salgınında maddi durumu elverişli olan öğrenciler ve maddi durumu yeterli olmayan öğrencilerin eğitimlerinin karşılaştırılmasının yapılması gerekmektedir.

- Ülkemizdeki mülteci öğrencilerin çokluğu düşünüldüğünde, uzaktan eğitim süreçlerinden nasıl etkilendiklerinin araştırılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin ve gelişime açık olup olmamalarının eğitime etkisinin araştırılması gerekmektedir.

Öğretmenlere;

- Uzaktan eğitimle geçirilen süreç bizlere eğitimcilerin sürekli yeniliklere açık olması gerekliliğini bir kez daha göstermiştir. Bu nedenle öğretmenliğin sürekli yenilenme ve gelişim gerektiren bir meslek olduğu unutulmamalıdır.
- Öğretmenler dijital yetkinliklerini arttırmalı derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri zamanın şartlarına göre planlamalıdır.
- Uzaktan eğitimde web 2.0 araçları, etkileşimli uygulamalarla dersler zenginleştirilerek dersler planlanmalıdır.

Müdürlere;

- Okul müdürleri de öğretmenler kadar çağın getirdiği yenilikleri takip etmeli ve öğretmenlerine rehberlik etmelidir.
- Birinci öncelikleri öğrencilerin fırsat eşitliği ilkesine ters düşmeden eğitim ortamlarına dahi edilmesi olmalıdır.

Bakanlığa;

- Tüm öğrencilerin aynı teknik donanımlara sahip olması sağlanmadan uzaktan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden bahsetmek mümkün olmadığından; öğrencilerin eşit şartlara sahip olması sağlanmalıdır.
- Hibrit modelin eğitim sistemimize adaptasyonunda öğrencilerin devam durumları isteğe bağlı şekilde yönetilmemelidir. Küçük yaş gruplarında hastalığın bulaş riskinin az olduğu yapılan araştırmalarla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin devamsızlıklarının alınarak eğitim ortamlarına dâhil edilmesi için ciddiyetini arttıracaktır.
- EBA TV yayınları okullarda aktif olarak derslere giren öğretmenlerce takip edilerek; verilecek izleme görevleri ya da

izlenen konuyla ilgili derste devam çalışmalar yapılması suretiyle derslere adapte edilmelidir.

- EBA TV derslerinin içerik geliştirici ekipleri gibi EBA platformu için içerik hazırlama ekipleri kurulmalı ve EBA platformundaki konu anlatım, etkinlik ve soru havuzlarının sayısı arttırılmalıdır.
- Öğretmenlerin çağın koşullarına ve öğrencilerinin gelişim adımlarına uyum sağlamak adına her yıl bakanlığımızın belirleyeceği sayıda eğitime katılmaları zorunlu hale getirilmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

**Problems Encountered by Classroom Teachers
During the Pandemic Period and Solutions**

*

Banu Ergüç Şahan– Hanifi Parlar
İstanbul Ticaret University

The aim of this study is to examine the opinions of teachers about the problems faced by classroom teachers during the pandemic period. The research is aimed at developing solutions by finding the difficulties experienced by classroom teachers who worked in primary schools during the pandemic period in situations such as students, parents, distance education applications. It was aimed to develop solutions to the problems they experienced by taking the ideas of the classroom teachers working in different socio-cultural structures in Istanbul, who had no previous experience in distance education, about this uncertain period they lived. In this direction, the following questions were asked to the classroom teachers in order to achieve this basic aim.

1. What was your level of readiness for the transition to distance education? How did you feel at first?
2. How did you carry out your studies academically with your distance education students? What were your preferences as distance education platforms?
3. Which methods did you use in your academic studies in distance education?
4. Students you can or cannot reach through distance education and their reasons?
5. Were you able to provide cultural and social support to your students in distance education? How?
6. How should distance education be planned in primary schools? What are your thoughts on the current hybrid model?
7. What are the positive aspects of distance education for students?

8. What would be your choice between face-to-face education or distance education? Can you share your reasons?
9. What are the most common complaints parents complain about in the distance education process and their reasons?
10. What did you do to improve your digital competence during the distance education process?

The research was prepared by using descriptive phenomenological design, one of the qualitative research models. The sample of the study was determined by purposive sampling method. In line with the criteria of the teachers participating in the research working in public schools and being classroom teachers; The working group will be 1-4 in the period of April 2020-August 2020. It consists of 16 classroom teachers who teach in classes. In the specified period, attention was paid to the selection of four teachers from different socio-economic regions, who taught in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. The seniority of teachers in the profession varies from 7 to 25 years. The data of the study were obtained through semi-structured interview questions prepared by the researchers after the relevant literature review. The results obtained were analyzed by content analysis method. The data were analyzed under four main themes determined by these questions. These main themes are primary school teachers' ways of coping with new situations and their feelings, primary school teachers' view of distance education, advantages of distance education and disadvantages of distance education. According to the results of the research, classroom teachers drew attention to the ineffectiveness of "Hybrid Model Education" practices for students and teachers. Another point that classroom teachers emphasize is on expanding the content pool within the EBA platform. The following suggestions are noteworthy as a result of the research. In the adaptation of the hybrid model to our education system, the attendance status of the students should not be arbitrarily managed. EBA TV broadcasts are followed by teachers who actively attend classes at schools; It should be adapted to the lessons by the follow-up tasks to be given or the follow-up studies on the subject being watched. Content preparation teams should be established for the EBA platform, such as the content developer teams of EBA TV courses,

and the number of lectures, activities and question pools on the EBA platform should be increased.

Kaynakça / References

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. and Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme bilgi sistemleri. XI. *Akademik Bilişim Kongresi*.
- Atalay, F. (2020). <http://www.pervinkaplan.com/detay/ogretmenler-anlatiyor-derse-katilan-az/13227> web adresinden 26 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Akyavuz, E. ve Çakan, M. (2020). Covid-19 Salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. C. Can Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. <http://www.canaktan.org/egitim/global-trendle/aktan-trendler.pdf>
- Arık, B. M. (2020). <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i/> web adresinden 16 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Bacanlı, H. ve Aydın, B. (2018). *Yetkin öğretmen sınıf yönetimi*. İstanbul: Akay.
- BAU (2020). BAU Uzaktan eğitim raporu. <https://bau.edu.tr/ha-ber/15707-bauzaktan-egitim-raporu> web adresinden 20 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitim etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (13. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk. Ş., Kılıç Çakmak. E., Akgün. Ö., Karadeniz. Ş. ve Demirel. F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*,6(2), 11-53.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Doghonadze, N., Aliyev, A., Halawachy, H., Knodel, L. and Adedoyin, A. S. (2020). The degree of readiness to total distance learning in the face of COVID-19-Teachers’ View (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine). *Journal of Education in Black Sea Region*, 5(2), 2-41.
- ERG (2020) <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/> web adresinden 26 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Fidan. M. (2020). Covid 19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24- 43.
- Güngör, H. (2014).http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/acilyardimveafetyonetimi_ao/deavad.pdf 13 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Kantos, Z.E. (2020, Ağustos). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri*. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi. Çorum.
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. and Lewis, K. (2020). *Learning during COVID-19: Initial findings on students’ reading and math achievement and growth*. NWEA.
- MEB (2020a). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-Martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> web adresinden 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2020b). www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim...acikladi/.../tr web adresinden 27 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2020c). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497> 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2020d). <http://www.meb.gov.tr/ogretmenler-icin-de-uzaktan-egitim-basladi/haber/20667/tr> web adresinden 27 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.

- MEB (2017). *Özel öğretim kurumları yönetmeliği* https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/15095220_YZEL_YYRETYM_KURUMLARI_YYNETMELYYY__20.6.2017-30102.pdf web sitesinden 07.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (1984). *Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış araştırma raporu). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, A. (2020). *Suriyeli mültecilerin okullaşma oranı*. <https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2020/05/26/uzaktan-egitim-suriyeli-ogrencilerin-egitimden-kopma-riskini-artiriyor> web adresinden 26 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Usta, S.Y. ve Gökcan, H. N. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206.
- Usta, N. D., Durukan, Ü. G. ve Hacıoğlu, Y. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının “teknoloji” algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 4(7), 24-46.
- Yılmaz, E., Mutlu, H. ve Doğanay, G. (2020) *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 12.
- Wells P., Abouarghoub W., Pettit S. and Beresford A., (2020). A socio-technical transitions perspective for assessing future sustainability following the COVID-19 Pandemic. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 16(1), 29–36.
- Wikipedia. (2020a). *2019-20 koronavirüs pandemisi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/2019-20_koronavir%C3%BCs_pandemisi, web adresinden 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

- Wikipedia. (2020b). *Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education*. https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_2019%E2%80%9320_coronavirus_pandemic_on_education, web adresinden 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- World Bank (2020). *The world bank education global practice guidance note: re-mote learning&COVID9*.<http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>.adresinden 17 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Zhu, X. and Liu, J. (2020). Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2 , 695-699. doi:10.1007/s42438-020-00126-3
- Zhang, L., Zhang, D., Fang, J., Wan, Y., Tao, F. and Sun, Y. (2020). Assessment of mental health of Chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(9), 1-4 . doi:[10.1001/jamanetworkopen.2020.21482](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.21482)

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ergüç Şahan, B. ve Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2375-2407. DOI: 10.26466/opus.883814.

Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretime Yönelik Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Analizi (2000-2020)

DOI: 10.26466/opus.865502

*

Tolga Saka * – Tufan İnaltekin**

* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Kars/Türkiye

E-Posta: tsaka61@gmail.com

ORCID: [0000-0002-0042-0836](https://orcid.org/0000-0002-0042-0836)

** Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Kars/Türkiye

E-Posta: inaltekintufan@gmail.com

ORCID: [0000-0002-3843-7393](https://orcid.org/0000-0002-3843-7393)

Öz

Bu çalışma, Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan araştırma sorgulamaya dayalı öğretim (ASDÖ) yaklaşımına yönelik son yirmi yıldaki akademik çalışmaların bibliyometrik analizini yapmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla WoS veri tabanında indekslenen 264 ASDÖ çalışması bibliyometrik özellikleri açısından incelenmiş ve VOSviewer programı kullanılarak ağ haritası ortaya çıkarılmıştır. ASDÖ çalışmaları, atıf, bibliyografik eşleştirme, ortak atıf, ortak yazarlık ve birlikte bulunma yapıları bakımından dokümanlar, kaynaklar, yazarlar, kurumlar ve ülkelere göre analiz edilmiştir. Sonuçlar, "inquiry-based learning (sorgulamaya dayalı öğrenme)", "motivation (motivasyon)" ve "science education (fen bilimleri eğitimi)" terimlerinin en çok kullanılan anahtar kelimeler olduğunu göstermiştir. ASDÖ'ye ilişkin en çok atıf alan çalışmanın "Spronken-Smith ve Walker (2010)", en aktif kaynağın "International Journal of Science Education" ve atıf sayısı en yüksek kaynağın ise "Studies in Higher Education" olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmaların çoğunlukla İngiltere ve ABD'de yayınlandığı da görülmüştür. Yine çalışmaların 2013 yılından sonra Türkiye, Finlandiya ve Almanya'da yoğunluk kazandığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın, ASDÖ konusunda çalışacak yeni araştırmacılar için, alandaki eğilimleri belirlemek ve konuyla ilgili mevcut araştırmaları karşılaştırmak için bir rehber olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma-sorguma temelli öğretim, bibliyometrik analiz, VOSviewer .

Bibliometric Analysis of Academic Studies Regarding Inquiry-Based Teaching (2000- 2020)

*

Abstract

This study aims to conduct a bibliometric analysis of academic studies in the last two decades on inquiry-based teaching (IBT) in the Web of Science (WoS) database. For this purpose, 264 ASDÖ studies indexed in the WoS database were examined in terms of their bibliometric properties and the network map was created using the VOSviewer program. ASDÖ studies were analyzed according to documents, sources, authors, institutions and countries in terms of citation, bibliographic matching, co-citation, co-authorship and coexistence structures. The results showed that "inquiry-based learning", "motivation" and "science education" were the most used keywords. It has shown that the most cited study on ASDÖ is "Spronken-Smith and Walker (2010)", the most active journal is "International Journal of Science Education", and the journal with the highest number of citations is "Studies in Higher Education". It was also seen that the studies were mostly published in the UK and USA. It has also been revealed that the studies have intensified in Turkey, Finland and Germany after 2013. It is thought that this study will serve as a guide for new researchers who will work on ASDÖ to identify trends in the field and to compare existing research on the subject.

Keywords: *Inquiry-based teaching, bibliometric analysis, VOSviewer.*

Giriş

Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim (ASDÖ), Dewey'in bilimsel düşünme becerilerinden etkilenecek yapılandırmacı öğretim yaklaşımı kapsamında ortaya çıkmıştır (Degenhart, 2007). ASDÖ'de, öğrencilerin problem çözmelerinden daha çok araştırma sürecine odaklanmaları ve araştırma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmektedir (Lim, 2001). Aynı zamanda ASDÖ sürecinde öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri de amaçlanmaktadır (Shih, Chuang and Huang, 2010). ASDÖ, öğrencilerin sorulara geçici çözüm yolları tasarladığı, veriler topladığı ve bu verileri değerlendirerek sonuca ulaşmaya çalıştığı öğrenci merkezli bir öğretim olarak ifade edilmektedir (Chan, 2007; Fleissner, Chan, Yuen and Ng, 2006). Bu öğretimin uygulandığı sınıflarda sorular genellikle gerçek hayattan senaryolar yardımı ile öğrencilere sunulmaktadır (Kahn and O'Rourke, 2005). ASDÖ öğrencilerin, derse karşı motivasyonunu arttırmalarını, bilgiyi zihinlerinde yapılandırarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Schroeder, Scott, Tolson, Huang ve Lee; Wilke and Straits, 2005; Yıldız, 2013). Bu kapsamda, Dewey öğrencilerin öğrenmede aktif rol oynadıkları ASDÖ'nün, fen bilimleri öğretim programına yerleştirilmesi gerekliliğini belirtmiştir (Barrow, 2006). ASDÖ, 19. yüzyıldan itibaren öğretim programlarında yer almaya başlamıştır (DeBoer, 2000). Türkiye'de ise 2013 yılında Fen Bilimleri Dersi öğretim programı ASDÖ'ye göre yeniden biçimlendirilmiştir (MEB, 2013). Alanyazın incelendiğinde ASDÖ ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların sayısının her geçen gün arttığı görülmektedir (Almuntasheri, Gillies and Wright, 2016; Minner, Levy and Century, 2010; Saka, 2018).

ASDÖ ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların ASDÖ'nün etkisi, araştırma sorgulamaya dayalı mesleki gelişim programlarının etkisi ve ASDÖ uygulamaları olarak üç ana konuda gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca ASDÖ'nün etkisine yönelik yapılan çalışmaların öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci grupları üzerinde gerçekleştirildiği de ön plana çıkmaktadır (Saka, 2018; Saka, Akcanca, Kala Aydın ve Sungur Alhan, 2018). ASDÖ'nün etkisine yönelik çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ASDÖ'nün etkisi ile kavram bilgilerinin (Lee ve diğ., 2004) ve bili-

min doğasına yönelik görüşlerinin (Akerso, Hanson and Cullen, 2007; Parrish, 2017) geliştiği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının akademik başarılarının arttığı (Sarı ve Güven, 2013; Yetişir, 2016), yaklaşıma dair bilgi sahibi oldukları (Akcanca,2020), ASDÖ hakkındaki öz yeterlilik inançları (Kayacan, 2014; Özdilek ve Bulunuz, 2009; Soprano and Yang, 2013) ve bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeylerinin geliştiği de (Duru, Demir, Önen, ve Benzer, 2011) ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin ise akademik başarılarının arttığı (Kaya ve Yılmaz, 2016; Minner vd., 2010; Ören Şaşmaz ve Sarı, 2017; Tse and Kuhlthau, 2008; Vlasi and Karaliota, 2013), eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin (Di Pasquale, Mason and Kolkhorst, 2003; Kowalczyk, 2003), kavram bilgilerinin (Almuntasheri ve diğ., 2016; Ireland, Watters, Brownlee and Lupton, 2014; Rethinam and Lynch, 2011) ve bilimsel süreç becerilerinin geliştiği (Bunterm, Lee, Ng Lan Kong, Srikoon, Vangpoomyai, Rattanavongsa and Rachahoon, 2014; Çelik, 2012; Duran, 2015; Hsin-Kai Wu and Chou-En Hsieh, 2006; Kaya ve Yılmaz, 2016; Şimşek and Kabapınar, 2010) sonucuna varılmıştır.

Araştırma sorgulamaya dayalı mesleki gelişim programlarının etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu programlara katılan öğretmenlerin araştırma sorgulama becerilerinin geliştiği (Basista, Tomlin, Pennington and Pugh, 2001; Hairida, 2016; Wee, Shepardson, Fast and Harbor, 2007), bu öğretimi uygulamaya yönelik güvenlerinin (Açıkgöz, 2019; Basista vd., 2001; Lotter, Harwood and Bonner, 2006) ve düşüncelerinin (Luft, 2001; Nam, Seung and Go, 2013; Usta, 2015) olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu programlara katılan öğretmen adaylarının da ASDÖ'yü uygulamaya yönelik (Ann Haefner and Zembal-Saul, 2004; Varma, Volkman and Hanuscin, 2009) ve bu öğretim kapsamında derslerde gerekli olan araştırma sorularını sormaya yönelik (Varma vd., 2009) anlayışlarının geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının ASDÖ'ü uygulama düzeylerine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin bu öğretim hakkında bilgilerinin olmadığı (Alkış Küçükaydın, 2017; Atila ve Sözbilir, 2016; Bölme, 2019; Murphy, Kilfeather and Murphy, 2007; Staer, Goodrum and Hackling, 1998), ASDÖ'ü uygulamaya karşı mesleki kaygılarının olduğu (Kapanadze, Bolte, Schneider and Slovinsky, 2015) ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının da bu öğretimi uygulamaya yönelik ilgilerinin düşük olduğu (Chabalengula and Mumba,

2012) ve ASDÖ'yü istenilen seviyede uygulayamadıkları (Akcanca, 2020; Arslan, Ogan Bekiroğlu, Süzük ve Gürel, 2014) sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğretmen ve öğretmen adaylarının ASDÖ uygulama düzeylerini geliştirmek için eğitimler verilmesi gerektiği ön plana çıkmıştır (Van-Uum, Verhoeff and Peeters, 2016).

ASDÖ ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu öğretimin öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisinin (Bunterm ve diğ., 2014; Hairida, 2016; Parrish, 2017) olmasına rağmen öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımı uygulamada birçok eksikliklerinin olduğu (Arslan ve diğ., 2014; Kapanadze ve diğ., 2015) görülmektedir. Bu bağlamda ASDÖ ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesinin, bu konuda yeni çalışmalara başlayacak araştırmacılar için yol gösterici nitelikte olacağı söylenebilir. Bu çalışmanın alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak ASDÖ ile ilgili 2000-2020 yılları arasında yapılan makalelerin sosyal ağ analizini ortaya çıkarmış olması nedeniyle alanyazına farklı bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın, ASDÖ konusundaki arka planı okumaya ve orijinal yayınların saptanmasına, kişilerin, ülkelerin ve kurumların ASDÖ yayınları konusundaki verimliliklerinin gösterilmesine rehberlik yapacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

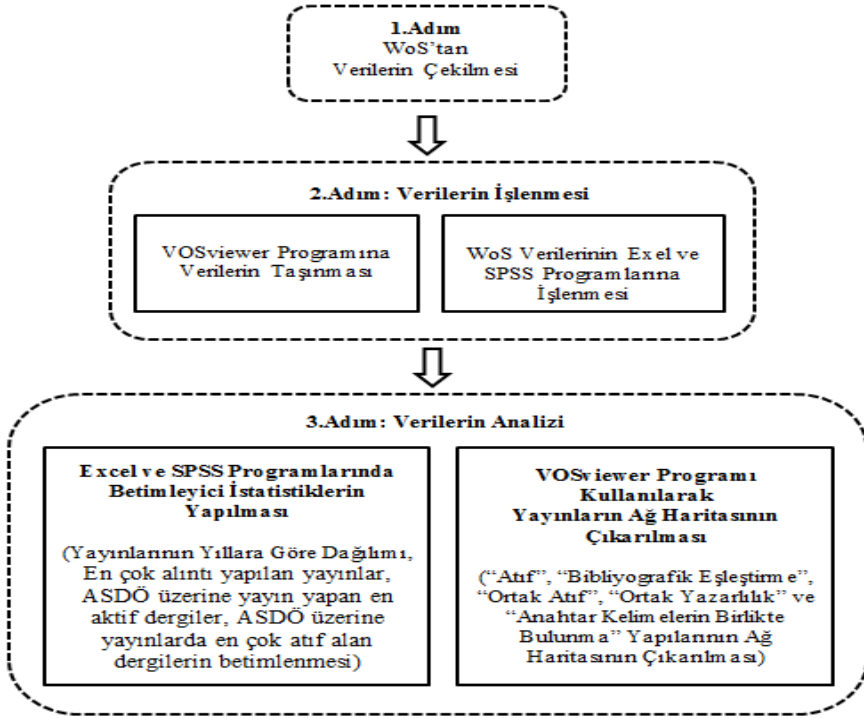
Bu çalışmada, ASDÖ'ye yönelik son yirmi yıldaki (2000-2020) akademik çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda cevabı aranan sorular şunlardır:

- (1) ASDÖ'ye ilişkin yayınların atıf sayılarının dokümanlar, kaynaklar, yazarlar, kurumlar ve ülkelere göre dağılımı ve ağ haritası nasıldır?
- (2) ASDÖ'ye ilişkin yayınların bibliyografik eşleştirmesinin, dokümanlar, kaynaklar, yazarlar, kurumlar ve ülkelere göre ağ haritası nasıldır?
- (3) ASDÖ'ye ilişkin yayınların ortak atıflarının, alıntı yapılan referanslar, kaynaklar ve yazarlara göre ağ haritası nasıldır?
- (4) ASDÖ'ye ilişkin yayınların ortak yazarlıklarının yazarlar, kurumlar ve ülkelere göre ağ haritası nasıldır?
- (5) ASDÖ'ye ilişkin yayınların anahtar kelimeler ağ haritası nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma desenini içermektedir. Betimsel araştırmalarda, bir veri setinin daha anlamlı hale getirilmesi ve temel özelliklerinin başkaları tarafından da kolayca anlaşılabilmesi sağlanır (Christensen, Johnson and Turner, 2014) Bu bağlamda, ASDÖ konusundaki araştırmaların durumunu keşfetmek için bibliyometrik yaklaşım kullanılmıştır. Bibliyometrik çalışmalar, belirli bir alandaki araştırmanın bazı özelliklerini ölçerek ve sonuçları değerlendirerek bu alandaki eğilimlerin belirlenmesine izin vermektedir (Kasemodel, Makishi, Souza and Silva, 2016). Bu çalışmalar, bir alanın veya disiplinin gelişim modellerinin güçlü bir öngörücüsü, yayınlardaki ve alıntılardaki eğilimleri içerir (Hernandez, Torrano and Ibrayeva, 2020). Bibliyometrik yöntem, bir alandaki bilimsel araştırmaların sınırlarını belirtmek için istatistiksel yöntemlerin kullanmasını içermektedir (Pan, Jian and Liu, 2019). Bibliyometrik çalışmalar, bir araştırma alanının genel görünümünü ve önde gelen araştırmacıların analizini ortaya koymak için yapılmaktadır (Bjork, Offer and Söderberg, 2014). Belirli bir alanda yayınlanan çalışmaların belirli göstergelerini nicel olarak analiz etmek ve büyük bir veri tabanı temelinde bilgi haritaları oluşturmak için bibliyometrik analiz uygulanmaktadır (Zeng and Chini, 2017). Bu kapsamda çalışmada, Web of Science (WoS) veritabanından çekilen 20 yıllık (2000-2020) ASDÖ araştırma literatürü için bibliyometrik yöntem uygulanmıştır. Bu çalışmanın işlem basamakları Şekil 1’de gösterilmiştir.

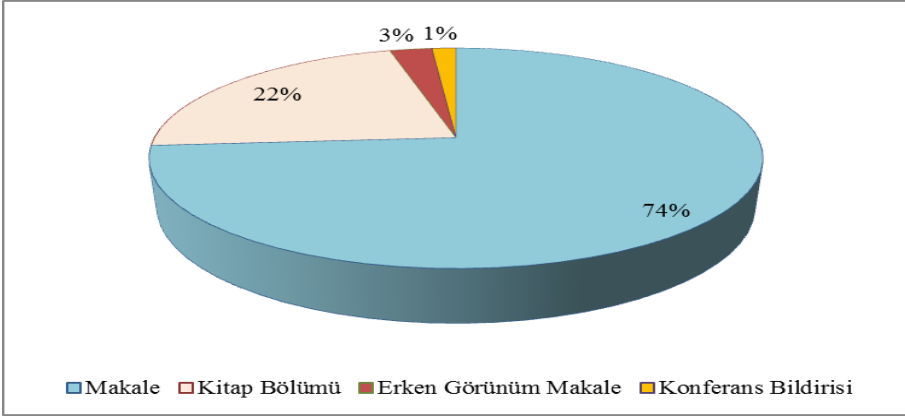


Şekil 1. Çalışmanın işlem basamakları

Veri kaynakları

Bu çalışmada WoS veritabanı araştırmanın örnekleme için bir bibliyometrik veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Taramanın WoS veri tabanında yapılmasının nedeni, tüm bilim dünyası tarafından kullanılan ve akademik yükselmelerde kabul gören bir veri tabanı olmasıdır (Gürten, Özdiyar ve Şen, 2019). 13 Ekim 2020 tarihinde, WoS veritabanında anahtar kelime olarak "Inquiry-Based Learning" ifadesi aranmış ve bu kalıbı içeren 264 akademik yayına ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 248'i İngilizce, 11'i Çekçe, 2'si İspanyolca ve 3'ü ise Türkçe yayın diline sahiptir. Çalışmanın veri kaynaklarını içeren ayrıntılı parametreler Grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1'de bu çalışma için seçilen dökümanların türü yer almaktadır. WoS üzerinden elde edilen 264 çalışmanın türü incelendiğinde %74'nün (n=195) makale, %22'sinin (n=58) kitap bölümü, %3'nün (n=7) erken görünüm makale ve %1'nin (n=4) ise konferans bildirilerinden oluştuğu görülmektedir.



Grafik 1. Çalışmanın veri kaynağına dâhil edilen dökümanların yayın türü

Verilerin toplanması

WoS, multidisipliner yapıya sahip tek veri tabanı olması nedeniyle dünya genelinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Zancanaro, Todesco and Ramos, 2015). ASDÖ konusunda yapılan akademik çalışmalar, WoS veri tabanına "inquiry-based learning " anahtar sözcüğü girilerek çekilmiştir. Bu kapsamda WoS veri tabanında Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts and Humanities Citation Index (AHCI), Conference Proceedings Citation Index ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) dizinleri seçilmiş, ayrıca taramada yıl sınırlamasına gidilerek 2000-2020 tarih aralığı işlenmiştir. Bu işlemlerin ardından 264 çalışmanın bibliyografik verilerine ulaşılmış ve bu veriler kaydedilmiştir.

Verilerin analizi

Genel olarak bir bibliyometrik analiz, her araştırma alanının yazarlar, anahtar kelimeler, başlıklar ve özetlerden, terimler, alıntılar ve referanslar gibi meta verilerin toplanmasıdır (Li, Antonenko and Wang, 2019). Bibliyometrik analizler, mevcut araştırmayı organize etmeyi amaçlayan nicel prosedürlere dayanmaktadır. Bu analiz yöntemi, belirlenen bilimsel konu ile ilgili çalışmaların, araştırmacıların, kurumların ve bilimsel akışların takibini sağlar (Martí-Parreño, Méndez-Ibáñez and Alonso-Arroyo, 2016). Bibliyometrik analiz, birçok çalışmada araştırma performansının değerlendirilmesi için kullanılan

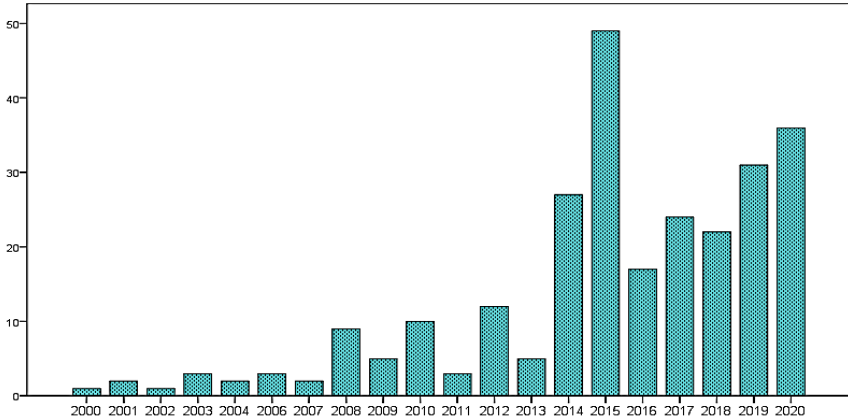
kitaplar veya makaleler gibi yazılı yayınları içeren yaygın bir istatistiksel prosedürdür (Eduan and Yuanqun, 2019). VOSviewer, iki döküman arasındaki mesafeyi görselleştirmek için kullanışlı bir araçtır ve bu iki dökümanın ilişki gücünü bibliyometrik bağlamda gösterir (bkz. www.vosviewer.com) (van Eck. and Waltman, 2010; van Eck and Waltman, 2011; van Eck and Waltman, 2014; van Eck, Waltman, Dekker and van den Berg, 2010). VOSviewer, mesafe tabanlı haritalamayı mümkün kılar; bu, birbirine yakın olan iki merkez noktanın birbirlerinden daha uzak olanlardan daha yüksek derecede bir korelasyon sergilediğini gösterir (Waltman and van Eck, 2009; Robertson, Pitt and Ferreira, 2020). VOSviewer ayrıca doğrudan birbiriyle ilişkili olan merkez noktaları bağlar ve farklı kümeleri kolayca tanımlamak için farklı renkler kullanır (Lam, Feng, Treen and Ferreira, 2020). Bu çalışmanın verileri, Excel, SPSS 18 ve VOSviewer programları kullanılarak analiz edilmiştir. Yayın ve atıf verilerinin analizi, son 20 yılda ASDÖ araştırmalarının büyüme yörüngesini tanımlamak için yapılmıştır. Bu kapsamda WoS veri tabanından bilgisayara indirilen bibliyometrik verilerin ilk önce Excel programında düzenlemesi yapılmış, ardından bu veriler SPSS 18 programına taşınarak betimleyici analizleri yapılmıştır. Bu betimleyici analizler, ASDÖ alanında yayın ve atıf sayısı bakımından önde gelen yazarları, yayın türlerini ve ülkeleri ortaya çıkarmıştır. Çalışmamızda bibliyografik materyalin haritasını çıkarmak için VOSviewer yazılımı www.vosviewer.com adresinden ücretsiz olarak temin edilmiştir. Daha sonra VOSviewer programı kullanılarak 264 yayının sosyal ağ haritalaması yapılmıştır. Bu bağlamda ASDÖ çalışmalarının “atıf (citation)”, “bibliyografik eşleştirme (bibliographic-coupling)”, “ortak atıf (co-citation)”, “ortak yazarlık (co-authorship)” ve “birlikte bulunma (co-occurrence)” yapılarının, dökümanlar, kaynaklar, yazarlar, kurumlar ve ülkelere göre ağ haritası çıkarılmıştır. Bu kavramlardan, “atıf analizi”, bir belgenin başka bir belgede bahsedilme durumunun (Franceschini, Maisano and Mastrogiacomo, 2015; Kim and McMillan, 2008; Smith, 1981; Yu and Shi, 2015); “bibliyografik eşleştirme analizi”, bir ya da daha fazla referansın, iki yayında ortak atıf yapılma durumunun (Freire and Verissimo, 2020; Kessler, 1963; Shah, Lei, Ali, Doronin and Hussain, 2019; van Eck and Waltman, 2017); “ortak atıf analizi”, aynı yayından atıf almış belgelerin (Hou, Yang and Chen, 2018; Small, 1973; Trujillo and Long, 2018; White and McCain, 1998); “birlikte bulunma analizi”, yayınlarda anahtar kelimelerin birlikte kullanılmalarının (Cancino, Merigó, Coronado,

Dessouky, and Dessouky, 2017; Laengle vd., 2017; Zhao, 2017) ve “ortak yazarlılık analizi”, araştırmacıların ortak çalışmalar içerisinde bulunma durumlarının analiz edilmesidir (Chen, Yu, Cheng and Hao, 2019; Eaton, Ward, Kumar and Reingen, 1999).

Bulgular

Çalışmanın bulguları, ASDÖ yayınlarının “atıf”, “bibliyografik eşleştirme”, “ortak atıf”, “ortak yazarlılık” ve “birlikte bulunma” yapılarının dokümanlar, kaynaklar, yazarlar, kurumlar ve elkelere göre ağ haritası ve dağılımını içermektedir.

ASDÖ çalışmalarının 2000-2020 arasında yıllara göre yayın sayıları Grafik 2’de gösterilmiştir.



Grafik 2. ASDÖ yayınlarının yıllara göre dağılımı

Grafik 2, 2000-2020 yılları arasında ASDÖ çalışmalarının yıllara göre yayın sayısı göstermektedir. Grafik 2 incelendiğinde ASDÖ çalışmalarının yıllar içinde dalgalanmalar sergilediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ASDÖ çalışmalarının 2015 yılında zirve yaptığı, 2016 yılında ise ciddi düşüş sergilediği ve bu yıldan sonra yeniden istikrarlı bir yükselişe geçtiği görülmektedir.

En çok atıf alan ilk on ASDÖ alışması Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1. En çok alıntı yapılan on ASDÖ çalışması

Sıra No	Çalışmanın Adı	Yazar/lar	Yayın Yılı	Atıf Sayısı
1	Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research?	Spronken-Smith, R; Walker, R	2010	98
2	How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning?	Levy, P; Petruilis, R	2012	94
3	A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses	Hwang, GJ; Chiu, LY; Chen, CH	2015	79
4	Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations	Aditomo, A; Goodyear, P; Bliuc, AM; Ellis, RA	2013	78
5	Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments	Wu, HK; Hsieh, CE	2006	60
6	Prompted" inquiry-based learning in the introductory chemistry laboratory	Green, WJ; Elliott, C; Cummins, RH	2004	51
7	The impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking	Magnussen, L; Ishida, D; Itano, J	2000	51
8	Where might sand dunes be on mars? Engaging students through inquiry-based learning in geography	Spronken-Smith, R; Bullard, J; Ray, W; Roberts, C; Keiffer, A	2008	49
9	Inquiry-based learning in higher education: administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum	Justice, C; Rice, J; Roy, D; Hudspith, B; Jenkins, H	2009	44
10	Engaging first year students using a Web-supported inquiry-based learning setting	Oliver, R	2008	39

Tablo 1’de WoS veri tabanında ASDÖ’ye ilişkin yapılan çalışmalar içerisinde en fazla atıf alan on çalışma yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde 98 atıfla 2010 yılında Spronken-Smith ve Walker tarafından yapılan çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı takiben 94 atıfla ikinci yüksek atıfın ise 2012 yılında Levy ve Petruilis tarafından yapılan çalışmaya ait olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca diğer daha eski tarihli çalışmalara kıyasla 2015 yılında Hwang, Chiu ve Chen tarafından yapılan çalışmanın ise 79 atıfla üçüncü en yüksek atıfa ulaştığı görülmektedir.

ASDÖ üzerine yayımlanan en aktif ilk on dergi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. ASDÖ üzerine yayın yapan en aktif on dergi

Sıra No	Dergi Adı	Konu Alanı	Yayın Sayısı
1	International Journal of Science Education	Education and Educational Research	8
2	Research in Science Education	Education and Educational Research	7
3	Journal of Chemical Education	Chemistry; Education and Educational Research	5
4	Journal of Science Education and Technology	Education and Educational Research	5
5	American Biology Teacher	Life Sciences and Biomedicine - Other Topics; Education and Educational Research	4
6	Computers and Education	Computer Science, Interdisciplinary Applications; Education and Educational Research	4
7	Journal of Baltic Science Education	Education and Educational Research	4
8	Journal of Biological Education	Life Sciences and Biomedicine - Other Topics; Education and Educational Research	4
9	Teaching in Higher Education Eurasia Journal of Mathematics	Education and Educational Research	4
10	Science and Technology Education	Education and Educational Research	3

Tablo 2’de WoS veri tabanındaki ASDÖ’ye ilişkin en çok çalışmanın yayınlandığı dergiler ve yayın sayıları yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde en çok yayın yapılan ilk iki derginin 8 yayınlı “International Journal of Science Education” ve 7 yayınlı “Research in Science Education” olduğu görülmektedir.

ASDÖ üzerine yayınlarda en çok atıf alan dergiler ve ülkeler Tablo 3’de gösterilmiştir.

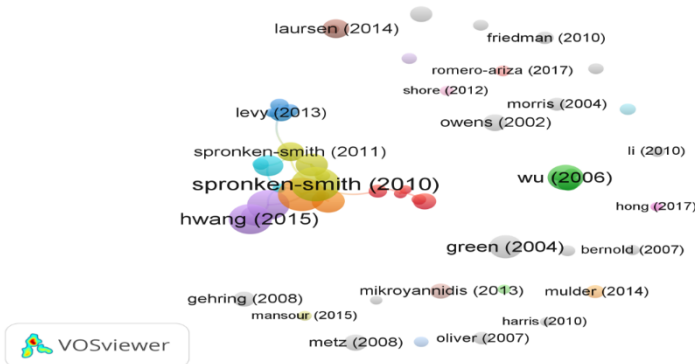
Tablo 3. ASDÖ üzerine yayınlarda en çok atıf alan dergiler ve yayımlandığı ülkeler

Sıra No	Dergi Adı	Ülke	Atıf Sayısı
1	Studies in Higher Education	İngiltere	192
2	Higher Education	Hollanda	83
3	Computers and Education	İngiltere	79
4	Studies in Higher Education	İngiltere	78
5	International Journal of Science Education	İngiltere	60
6	Journal of Chemical Education	ABD	51
7	Journal of Nursing Education	ABD	51
8	Journal of Geography in Higher Education	İngiltere	49
9	Journal for Research in Mathematics Education	ABD	37
10	Teaching in Higher Education	İngiltere	36

Tablo 3’de WoS veri tabanındaki ASDÖ’ye ilişkin yapılan çalışmalar içerisinde en fazla atıf alan on dergi adı ve yayınlandığı ülke yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde 192 en fazla atıfla “Studies in Higher Education” dergisinin diğer dergilere kıyasla öne çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ASDÖ konularında İngiltere tabanlı dergilerin atıf sayısı bakımından oldukça etkili oldukları görülmektedir.

ASDÖ çalışmalarının atıf gücü bakımından yazarlar, dokümanlar, kaynaklar, ülkeler ve üniversitelere dayalı haritalaması

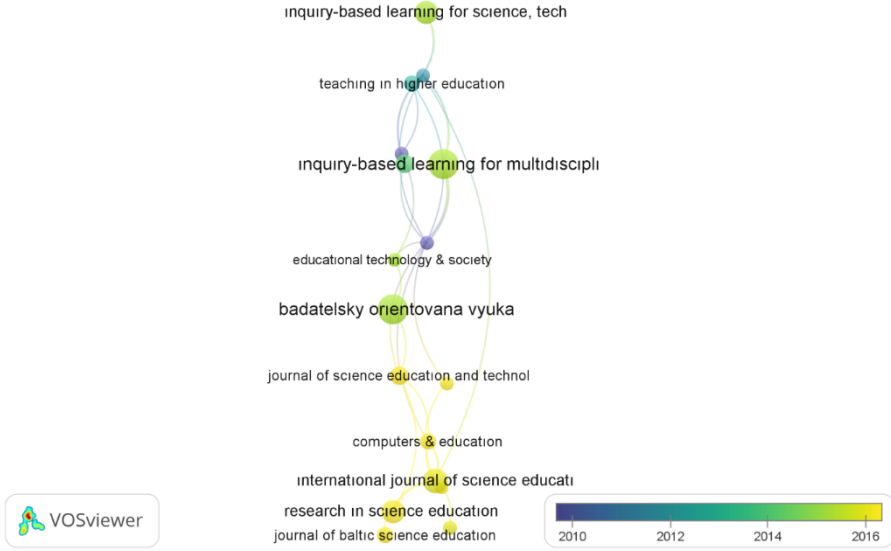
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda atıfların, dökümanlara göre ağ haritası Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. ASDÖ konusunda atıfların dokümanlara dayalı ağ haritası

Şekil 2 ASDÖ konusundaki atıfların dokümanlara göre ağ haritası göstermektedir. Bu ağ haritası incelendiğinde, birçok renkte öne çıkan kümelenmelerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu kümeler içinde bağlantı gücü en yüksek yazarların Spronken-Smith (2010) ve Hwang (2015) olduğu görülmektedir. Özellikle Spronken-Smith (2010, 2011) diğer yazarları daha fazla besleyen bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu yazarın bağlantı gücünün daha fazla olması diğer yazarlara göre çok daha fazla atıf aldığına işaret etmektedir.

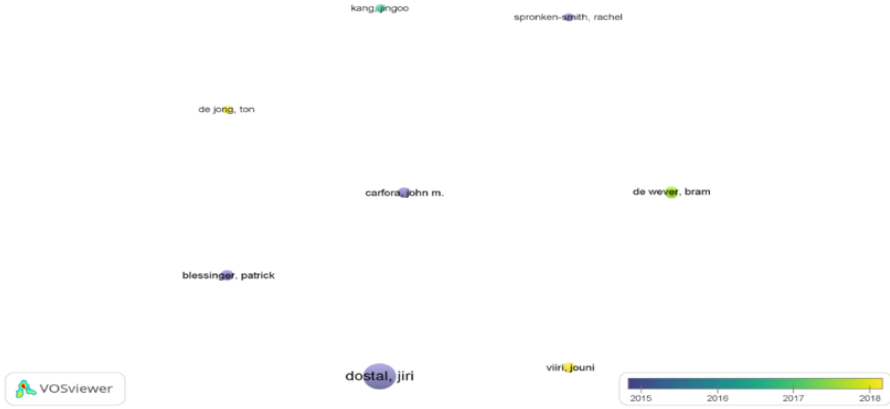
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda atıfların, kaynaklara göre ağ haritası Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. ASDÖ konusunda atıfların kaynaklara dayalı ağ haritalaması

Şekil 3’de ASDÖ konusunda atıfların yıllara göre kaynaklar bakımından ağ haritası gösterilmektedir. Bu ağ haritası incelendiğinde yıllara göre alıntı sayısı bakımından özellikle 2010-2012 yılları arası “Higher Education”, 2012-2014 yılları arasında “Studies in Higher Education”, “Mathematics Education Research Journal” ve “Inquiry-Based Learning for Faculty and Institutional Development: A Conceptual And Practical Resource For Educators (Kitap Bölümü)” 2014-2016 arası “Badatelsky Orientovana Vyuka (Kitap Bölümü)” ve “Inquiry-Based Learning for Multidisciplinary Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators (Kitap Bölümü)”, 2016 yılı sonrasında ise “International Journal of Science Education”, “Journal of Science Education and Technology”, “Teaching and Teacher Education” ve “Computers and Education” en fazla alıntısı yapılan kaynaklar olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca son yıllarda “International Journal of Science Education” kaynağının diğer kaynakları gcl bir Şekilde beslediğide görülmektedir.

ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda atıfların, yazarlara göre ağ haritası Şekil 4’de sunulmuştur.

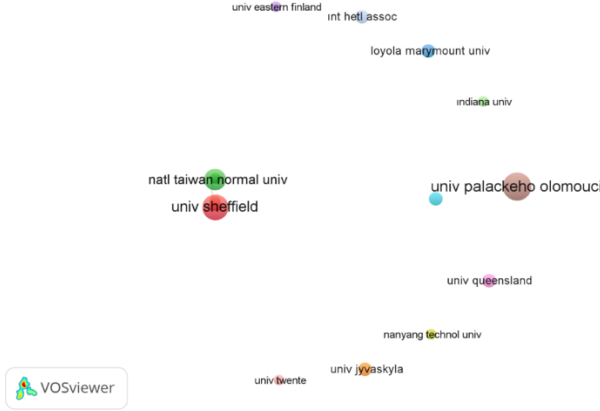


Şekil 4. ASDÖ konusunda atıfların yazarlara dayalı ağ haritalaması

Şekil 4’de ASDÖ konusunda atıfların yıllara göre yazarlar bakımından ağ haritası gösterilmektedir. Bu ağ haritası incelendiğinde, görsellerdeki renk uyumlarının farklılığı bu alanda öne çıkan yazarlar arasında zayıf bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte atıf bakımından 2015’e kadar Dostal, Blessinger, Carfora ve Sponken-Smith’in, 2017 sonrasında De Wever’ın, 2018 sonrasında ise Wiiri ve De Jong’un en çok tercih edilen yazarlar olduğu anlaşılmaktadır.

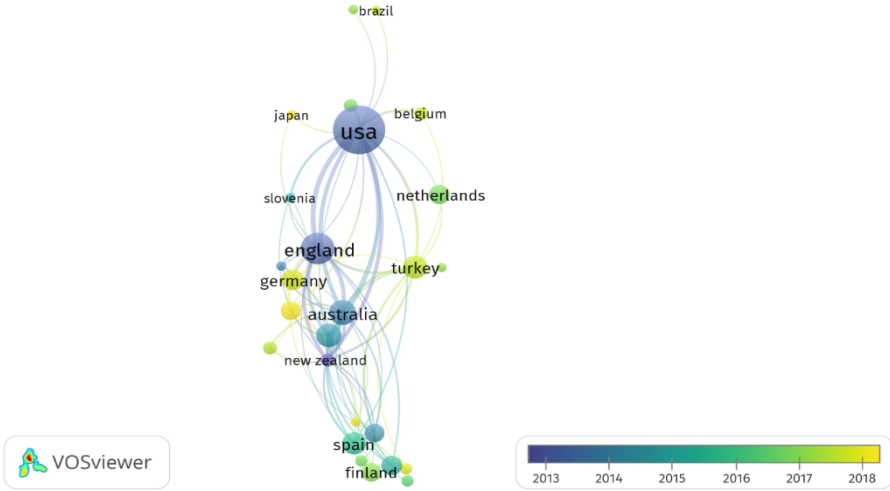
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda atıfların, üniversitelere göre ağ haritası Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5’de ASDÖ konusundaki atıfların üniversitelere göre ağ haritası gösterilmektedir. Bu ağ haritası incelendiğinde birçok renkte kümelenmelerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu kümeler içinde “The University of Sheffield” ve “National Taiwan Normal University” üniversiteleri arasındaki bağlantı diğerlerine göre daha güçlüdür. Ayrıca “The University of Sheffield”, “National Taiwan Normal University” ve “Palacký University Olomouc” önde gelen ve en çok atıf alan üniversitelerdir. Ayrıca haritada yer alan üniversitelerin neredeyse tamamına yakınının ASDÖ konusunda ayrı çalıştıkları anlaşılmaktadır.



Şekil 5. ASDÖ konusunda atıfların üniversitelere dayalı ağ haritalaması

ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda atıfların, ülkelere göre ağ haritası Şekil 6'de sunulmuştur.



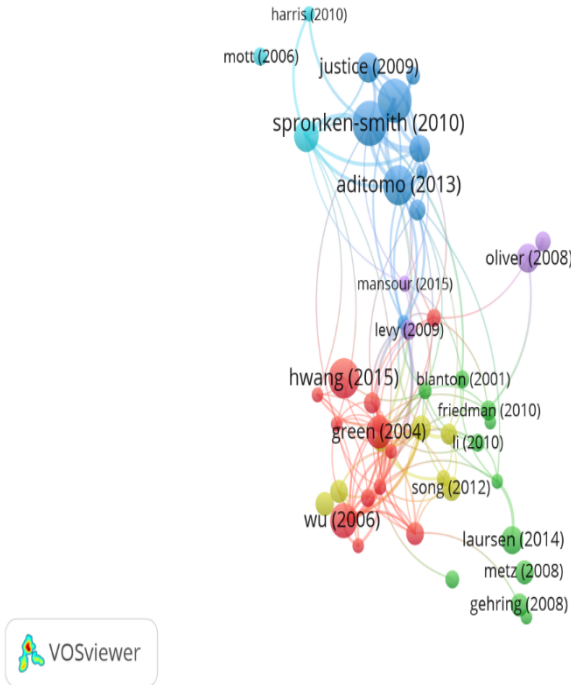
Şekil 6. ASDÖ konusunda atıfların ülkelere dayalı ağ haritalaması

Şekil 6, ASDÖ konusundaki atıfların ülkelere göre ağ haritasını göstermektedir. Bu ağ haritası incelendiğinde ASDÖ konusunda en çok katkı sağlayan kurumların ABD ve İngiltere merkezli olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca İngiltere ve Avusturalya'nın ABD ile bağlantı gücünün yüksek olduğuda görülmektedir. Bunun yanında ABD ve İngiltere'nin diğer ülkeleri besleyen bir konumda olduğuda anlaşılmaktadır. Yine haritaya bakıldığında ASDÖ konusunda yayın yapan ülkelerin yıllara göre atıf sayılarında değişim görülmektedir. Özellikle 2013-2015 arası ABD, İngiltere ve Avusturalya, 2016 sonrası Almanya, Türkiye ve Finlandiya, 2018 sonrası ise Singapur kökenli yayınların öne çıktığı anlaşılmaktadır.

ASDÖ çalışmalarının bibliyografik eşleştirme bakımından yazarlar, dokümanlar, kaynaklar, ülkeler ve üniversitelere dayalı haritalaması

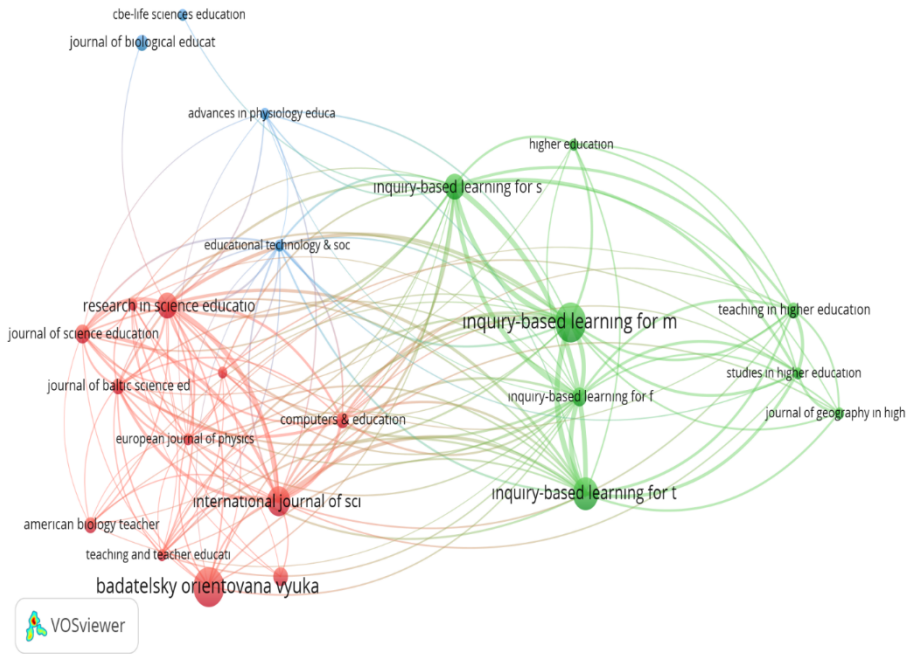
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda bibliyografik eşleştirmenin, dökümanlara göre ağ haritası Şekil 7'da sunulmuştur.



Şekil 7. ASDÖ çalışmalarının bibliyografik eşleştirmesinin dokümanlara dayalı ağ haritalaması

Şekil 7, ASDÖ konusundaki çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin dökümanlara göre ağ haritasını göstermektedir. Bu ağ haritası incelendiğinde dökümanlar arasında karmaşık bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Altı ayrı renk kümesi dökümanlar arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Bu renk kümeleri incelendiğinde özellikle mavi renkleri temsil edilen dökümanların bibliyografik eşleştirme ağının daha kuvvetli olduğu anlaşılmaktadır. Harita incelendiğinde özellikle en kuvvetli bibliyografik eşleştirmenin Spronken-Smith (2010), Hwang (2015), Aditomo (2013), Wu (2006) ve Green (2004) dökümanlarında olduğu gözükmektedir.

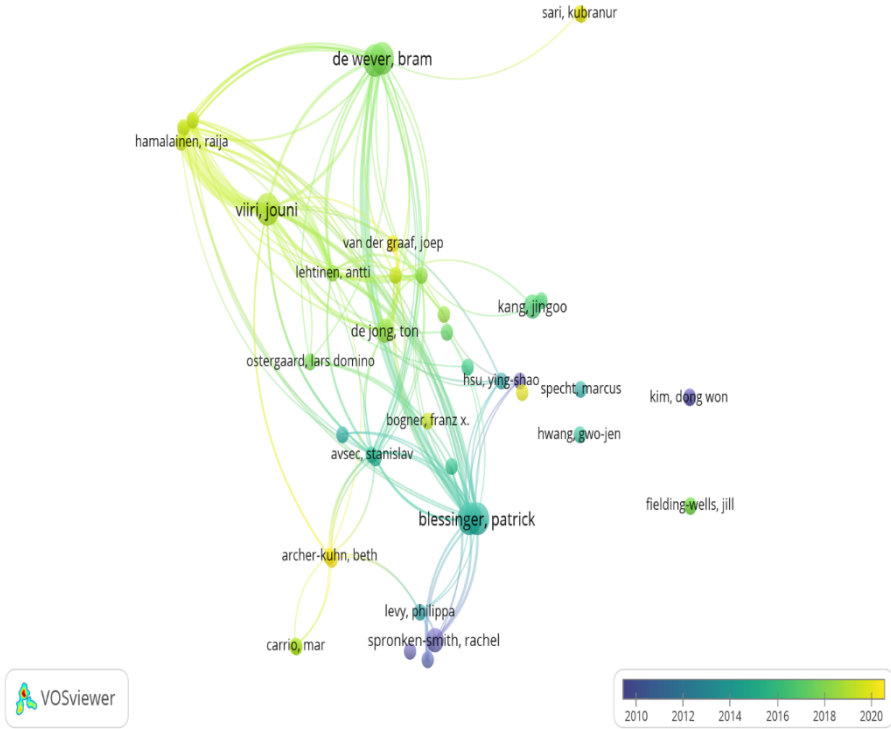
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda bibliyografik eşleştirmenin, kaynaklara göre ağ haritası Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. ASDÖ çalışmalarının bibliyografik eşleştirmesinin kaynaklara dayalı ağ haritalaması

Şekil 8’de, ASDÖ konusundaki çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin dökümanlara göre ağ haritasını görülmektedir. Ağ haritası incelendiğinde kaynaklar arasında üç ayrı renk içeren bağlantı kümesinin olduğu görülmektedir. Yine harita incelendiğinde en güçlü bibliyografik eşleştirmenin “Journal of Science Education and Technology”, “Research in Science Education”, “Inquiry-Based Learning for Multidisciplinary Programs” ve “Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities, and Social Sciences: A Conceptual and Practical Resource for Educators” kaynaklarında olduğu anlaşılmaktadır.

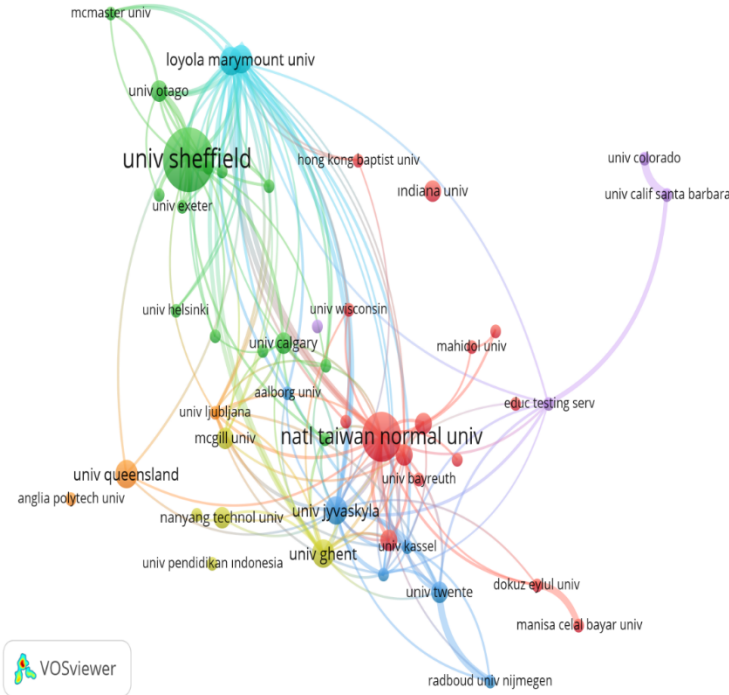
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda bibliyografik eşleştirmenin, yazarlara göre ağ haritası Şekil 9’de sunulmuştur.



Şekil 9. ASDÖ çalışmalarının bibliyografik eşleştirmesinin yazarlara dayalı ağ haritalaması

Şekil 9’de, ASDÖ konusundaki çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin yazarlara göre ağ haritası yer almaktadır. Harita incelendiğinde en güçlü bibliyografik eşleştirmenin “Blessinger”, “Spronken-Smith” ve De Wever isimli yazarlarda olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca son yıllarda bibliyografik eşleştirmenin en güçlü olduğu yazarların “Archer-Kuhn” ve “Sarı” olduğuda görülmektedir.

ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda bibliyografik eşleştirmenin, üniversitelere göre ağ haritası Şekil 10’da sunulmuştur.

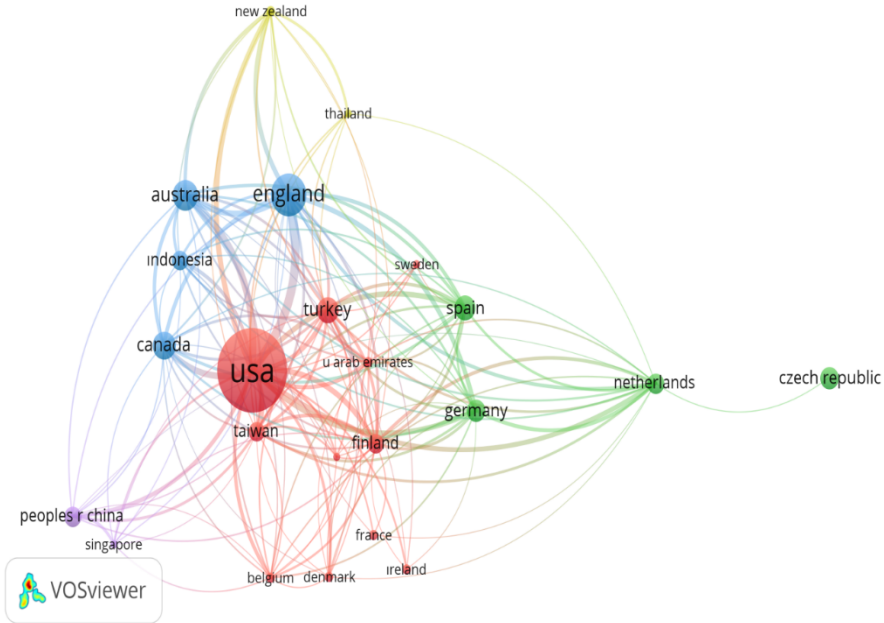


Şekil 10. ASDÖ çalışmalarının bibliyografik eşleştirmesinin üniversitelere dayalı ağ haritalaması

Şekil 10’da, ASDÖ konusundaki çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin üniversitelere göre ağ haritası yer almaktadır. Harita incelendiğinde ASDÖ konusunda “The University of Sheffield” bibliyografik eşleştirme bağı en güçlü olan üniversitedir. “The University of Sheffield” dan sonra en güçlü

bibliyografik eşleştirmeye sahip üniversitelerin ise sırasıyla “National Taiwan Normal University” ve “Loyola Marymount University” olduğu anlaşılmaktadır.

ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda bibliyografik eşleştirmenin, ülkelere göre ağ haritası Şekil 11’de sunulmuştur.

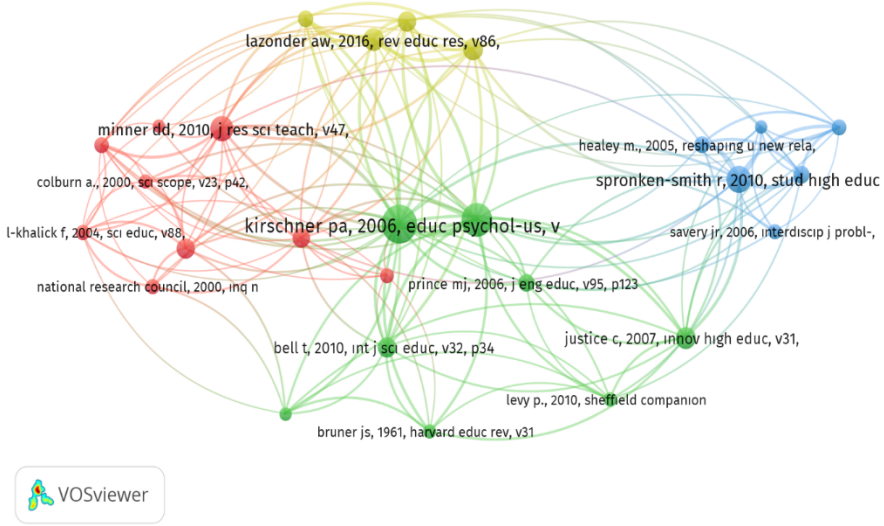


Şekil 11. ASDÖ çalışmalarının bibliyografik eşleştirmesinin ülkelere dayalı ağ haritası

Şekil 11’de, ASDÖ konusundaki çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin ülkelere göre ağ haritası yer almaktadır. Harita incelendiğinde ASDÖ konusunda Amerika bibliyografik eşleştirme bağı en güçlü olan ülkedir. Ayrıca Kanada, Çin, Avustralya, Yeni Zelanda, İngiltere, Almanya, Türkiye ve Hollanda’nın Amerika ile bibliyografik eşleşme bağının kuvvetli olduğu anlaşılmaktadır. Yine harita incelendiğinde Almanya, Hollanda ve İspanya’nın bibliyografik eşleşme bağında kuvvetli olduğuda görülmektedir.

ASDÖ çalışmalarının ortak atıf bakımından referanslar, kaynaklar ve yazarlara dayalı haritalaması

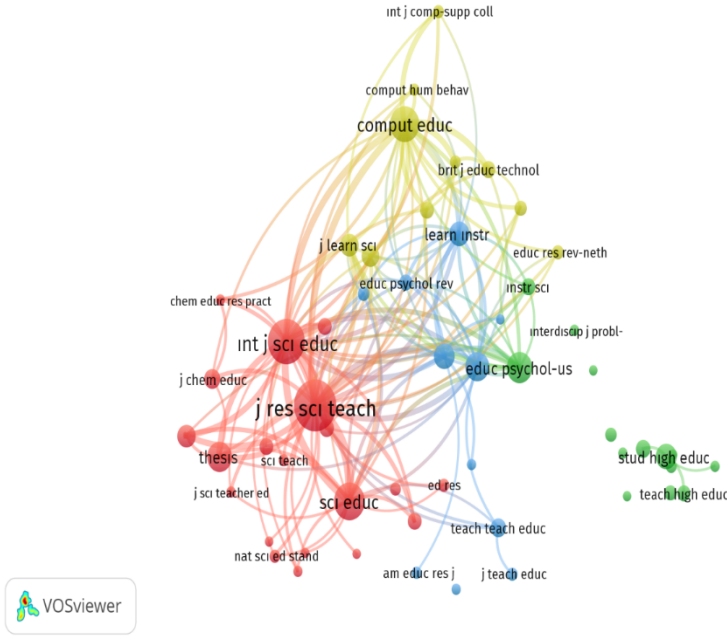
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda ortak atfın, referanslara göre ağ haritası Şekil 12’da sunulmuştur.



Şekil 12. ASDÖ çalışmalarının ortak atıf bakımından alıntı yapılan referanslara dayalı ağ haritalaması

Şekil 12’de, ASDÖ konusundaki çalışmaların ortak atıf bakımından referanslara göre ağ haritası yer almaktadır. Bu harita incelendiğinde alıntı yapılan referanslar arasında dört farklı renkte kümelenmenin olduğu gözük-mektedir. Bu kümelenmeler incelendiğinde Kirshner (2006), Spronken-Smith (2010), Justice (2007), Lazonderaw (2016) ve Minner (2010) referanslarının diğer referanslarla ortak gösterim sıklığının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

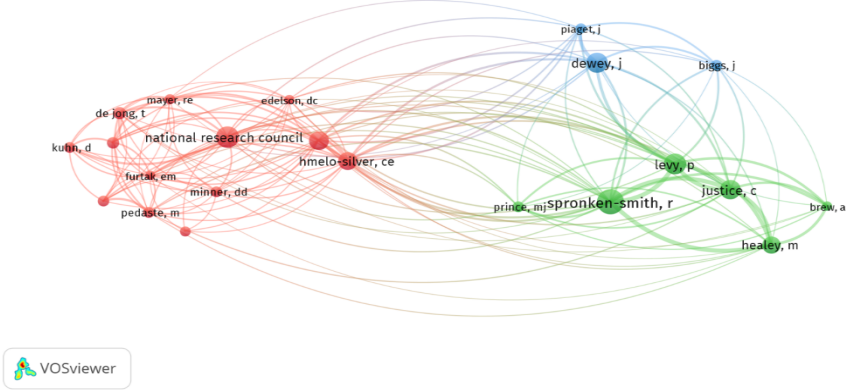
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda ortak atfın, kaynaklara göre ağ haritası Şekil 13’da sunulmuştur.



Şekil 13. ASDÖ çalışmalarının ortak atıf bakımından alıntı yapılan kaynaklara dayalı ağ haritalaması

Şekil 13’de, ASDÖ konusundaki çalışmaların ortak atıf bakımından kaynaklara göre ağ haritası yer almaktadır. Bu harita incelendiğinde alıntı yapılan kaynaklar arasında dört farklı renkte kümelenmenin olduğu gözük-mektedir. Bu kümelenmeler incelendiğinde “Journal of Research in Science Teaching”, “Computers and Education”, “International Journal of Science Education”, “Science and Education” ve “Studies in Higher Education” kaynaklarının diğer kaynaklarla ortak gösterim sıklığının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda ortak atfın, yazarlara göre ağ haritası Şekil 14’da sunulmuştur.

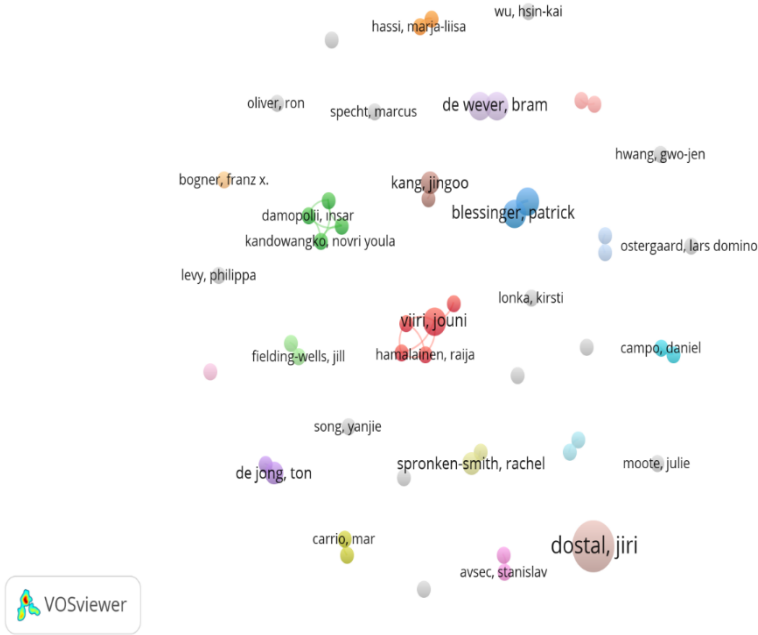


Şekil 14. ASDÖ çalışmalarının ortak atıf bakımından alıntı yapılan yazarlara dayalı ağ haritalaması

Şekil 14’de, ASDÖ konusundaki çalışmaların ortak atıf bakımından yazarlara göre ağ haritası yer almaktadır. Bu harita incelendiğinde ortak atıf bakımından alıntı yapılan yazarlar arasında altı farklı renkte kümelenmenin olduğu gözükmemektedir. Bu kümelenmeler incelendiğinde Spronken-Smith, Justice, Dewey, National Research Council ve Hmelo-Silver yazarlarının diğer yazarlarla ortak gösterim sıklığının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

ASDÖ çalışmalarının ortak yazarlık bakımından yazarlar, ülkeler ve üniversitelere göre haritalaması

ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda ortak yazarlığın, yazarlara göre ağ haritası Şekil 15’de sunulmuştur.



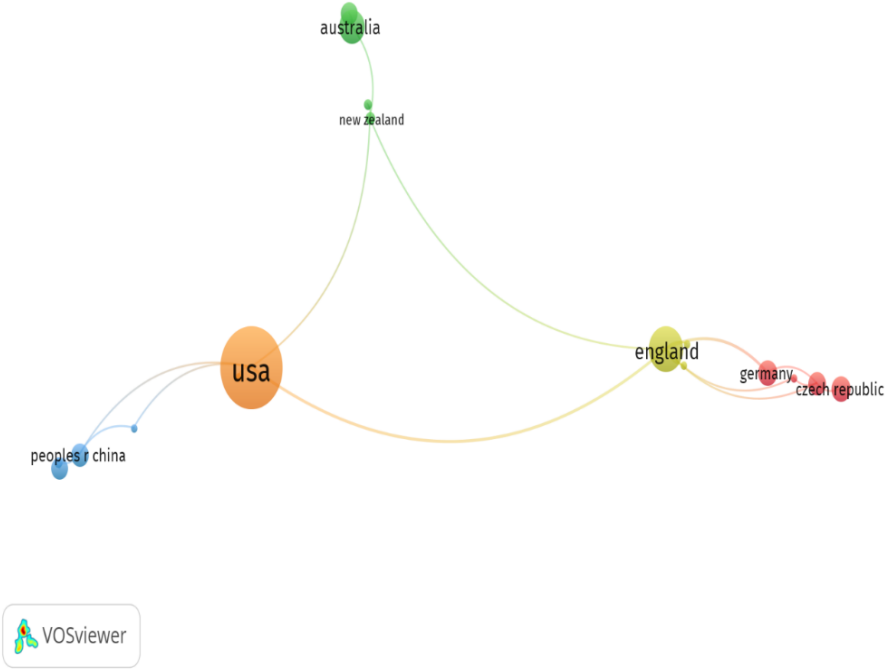
Şekil 15. ASDÖ çalışmalarının ortak yazarlık bakımından yazarlara dayalı ağ haritalaması

Şekil 15’de, ASDÖ konusundaki çalışmaların ortak yazarlık bakımından yazarlara göre ağ haritası yer almaktadır. Bu harita incelendiğinde ortak yazarlık bakımından Kandowangko and Damopoli, Spronken and Walker ve Virii and Hamalainen arasında güçlü bir bağın olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında ASDÖ konusunda öne çıkan birçok yazarın ortak yazarlık bakımından zayıf kaldığı görülmektedir.

ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda ortak yazarlığın, ülkelere göre ağ haritası Şekil 16’da sunulmuştur.

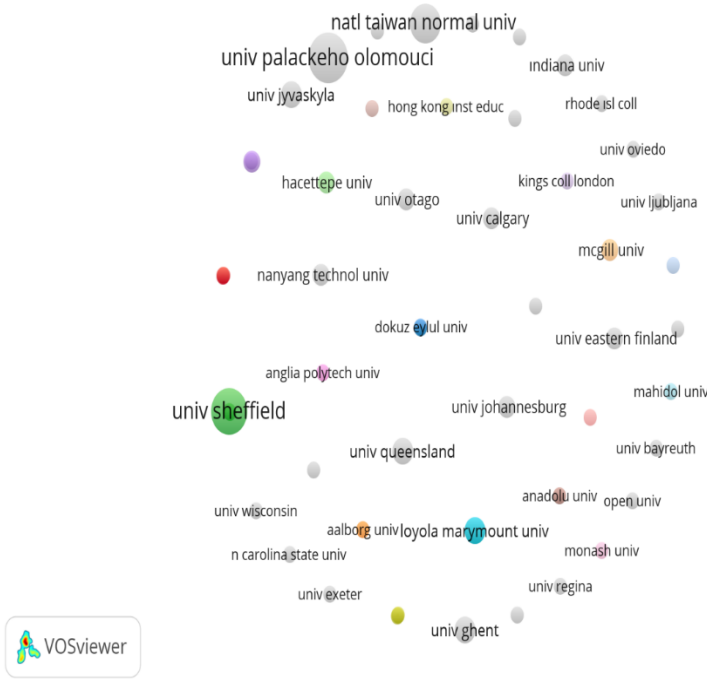
Şekil 16’de, ASDÖ konusundaki çalışmaların ortak yazarlık bakımından ülkelere göre ağ haritası yer almaktadır. Bu harita incelendiğinde ortak yazarlık bakımından Amerika, İngiltere’nin öne çıkan ülkeler olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle İngiltere’nin, Yeni Zellanda, Amerika, Almanya, Çek Cumhuriyeti ile ortak yazarlık bakımından güçlü bağa sahip olduğu

görülmektedir. Bunun yanında yine Amerika'nın İngiltere, Çin ve Yeni Zelanda ile ortak yazarlık bakımından güçlü bağa sahip olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 16. ASDÖ çalışmalarının ortak yazarlık bakımından ülkelere dayalı ağ haritalaması

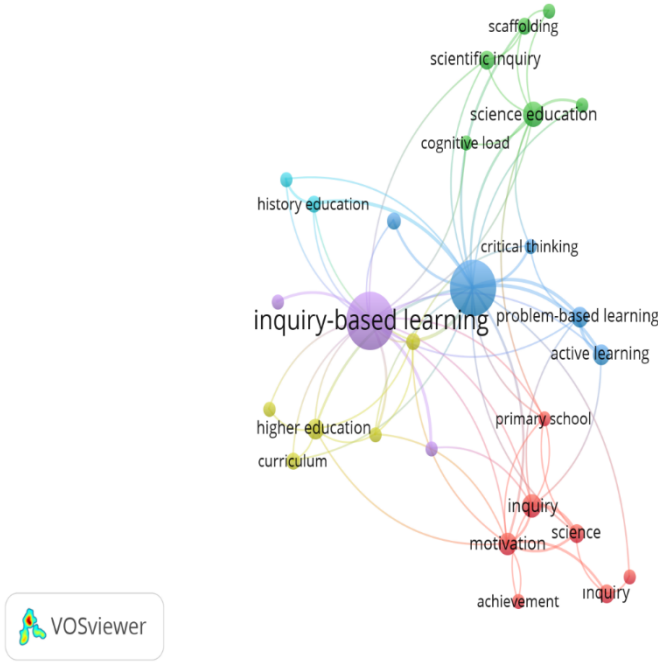
ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analizler sonucunda ortak yazarlığın üniversitelere göre ağ haritası Şekil 17'da sunulmuştur.



Şekil 17. ASDÖ çalışmalarının ortak yazarlık bakımından üniversitelere dayalı ağ haritalaması

Şekil 17’da, ASDÖ konusundaki çalışmaların ortak yazarlık bakımından üniversitelere göre ağ haritası yer almaktadır. Bu harita incelendiğinde ortak yazarlık bakımından üniversiteler arasında güçlü bir bağın olmadığı anlaşılmaktadır.

ASDÖ çalışmalarının anahtar kelime ağ haritalaması: ASDÖ konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin yapılan bibliyometrik analiz sonucunda ortaya çıkan anahtar kelime ağ yapısı Şekil 18’de sunulmuştur.



Şekil 18. Anahtar kelime ağ haritası

Şekil 18’de, ASDÖ konusunda ele alınan çalışmaların anahtar kelimeler ağ yapısı gösterilmektedir. Ağ haritası incelendiğinde anahtar kelimeler bakımından dört ayrı renkte kümelenmenin ortaya çıktığı görülmektedir. ASDÖ çalışmalarının merkezinde ve en yüksek frekansa sahip anahtar kelimenin “inquiry-based learning” olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca merkezilik bakımından önemli olan diğer anahtar kelimelerin ise “motivation”, “active learning”, “science education” “higher education” ve “inquiry” olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan 2000-2020 yılları arasındaki ASDÖ yaklaşımına yönelik yapılmış yayınların bibliyometrik analizini içermektedir. Yapılan analizler sonucunda ASDÖ çalışmalarının 2015 yılında zirve yaptığı, 2016 yılında ciddi düşüş sergilediği ve bu yıldan sonra

yeniden istikrarlı bir yükselişe geçtiği görülmüştür. 2014 yılından öncesine göre, bu yıldan sonra bazı yıllarda yayın sayısında azalmalar olmasına karşın, ASDÖ çalışmalarının birçok ülkede hala yoğun bir şekilde çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca ASDÖ çalışmalarının ilk dönemlerde Amerika ve İngiltere kökenli oldukları, son yıllarda ise başka coğrafyalarda daha fazla çalışılmaya başlandığı anlaşılmıştır. Bu durumların özellikle diğer ülkelerdeki öğretim programlarının ASDÖ temelli reform çalışmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. ASDÖ konusunda yapılan yayınların atıf analizi sonucunda en çok atıf yapılan yazar Spronken-Smith ve Walker'dır. ASDÖ'ye ilişkin en çok çalışmanın yayınlandığı dergi "International Journal of Science Education", en çok atıf alan dergi ise "Studies in Higher Education'dır. ASDÖ konusunda 2010 yılında Spronken-Smith ve Walker tarafından yayınlanan çalışmanın diğer çalışmalara kıyasla öne çıkması, özellikle bu çalışmanın disiplinler arası bir araştırma olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın öğretim arasındaki bağı kurmada ASDÖ'nün önemini ortaya koyduğu ve bununla birçok ASDÖ çalışmasının ortak yönünü temsil ettiği söylenebilir.

ASDÖ konusundaki atıfların dokümanlara göre bibliyometrik analizi sonucunda bağlantı gücü en yüksek yazarın Spronken-Smith (2010) olduğu ortaya çıkmıştır. Atıfların kaynaklara göre analizi sonucunda özellikle son yıllarda "International Journal of Science Education" kaynağının diğer kaynakları güçlü bir şekilde beslediği anlaşılmıştır. Atıfların yazarlara göre analizi sonucunda Spronken-Smith'in en çok tercih edilen yazar olduğu anlaşılmıştır. Yine atıfların üniversitelere göre analizi sonucunda "The University of Sheffield" in önde gelen ve en çok atıf alan üniversite olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca atıfların ülkelere göre analizi sonucunda ASDÖ konusunda en çok katkı sağlayan kurumların ise ABD ve İngiltere merkezli olduğu görülmüştür. Bu durum, ASDÖ çalışmalarının tarihsel süreçte ABD ve İngiltere kaynaklı olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu iki ülke farklı ülkelere kıyasla lisanüstü eğitim yapmak amacıyla en fazla öğrenci çeken ülkelerdir. Dolayısıyla bu durumun ASDÖ'ye ilişkin çalışmaların ilk dönemlerde bu iki ülkede belirgin bir şekilde yoğunlaşmasının nedeni olduğu söylenebilir. Daha sonra ülkelere dönen araştırmacılar tarafından kendi ülkelerinde ASDÖ yaklaşımına yönelik yaptıkları çalışmalarla öne çıktığı söylenebilir.

ASDÖ çalışmalarının bibliyografik eşleştirmesinin dokümanlara göre analizi sonucunda en kuvvetli bibliyografik eşleştirmenin Spronken-Smith (2010), dökümanında olduğu bulunmuştur. Bibliyografik eşleştirmenin kaynaklara göre analizi sonucunda en güçlü bibliyografik eşleştirmenin “Journal of Science Education and Technology” kaynağı olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında bibliyografik eşleştirmenin yazarlara göre analizi sonucunda bibliyografik eşleştirmenin en güçlü olduğu yazarın “Spronken-Smith” olduğu görülmüştür. Yine üniversitelere göre analiz sonucunda bibliyografik eşleştirmenin en güçlü olduğu üniversitenin “The University of Sheffield” olduğu görülmüştür. Ayrıca ülkelere göre analiz sonucunda bibliyografik eşleştirmenin en güçlü olduğu ülkenin ise Amerika olduğu anlaşılmıştır.

ASDÖ çalışmalarının ortak atıf bakımından referanslara göre analizi sonucunda Spronken-Smith (2010) referansının ortak gösterim sıklığının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ortak atıfların kaynaklara göre analizi sonucunda “Journal of Research in Science Teaching” kaynağının ortak gösterim sıklığının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ortak atıfların yazarlara göre analizi sonucunda ise Spronken-Smith’in diğer yazarlarla ortak gösterim sıklığının yüksek olduğu görülmüştür.

ASDÖ çalışmalarının ortak yazarlık bakımından yazarlara göre analizi sonucunda Nusantarı and Damopoli, Laursen and Hassi, Spronken and Walker, Şaşmaz Ören ve Sarı ve Virii and Hamalainen arasındaki ortak yazarlık bağının güçlü olduğu bulunmuştur. Ayrıca ASDÖ konusunda öne çıkan birçok yazar arasında ortak yazarlık bağının zayıf kaldığı görülmüştür. Ortak yazarlık bakımından Amerika ve İngiltere’nin öne çıkan ülkeler olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında ortak yazarlık bakımından ASDÖ konusunda çalışan üniversiteler arasında güçlü bir bağın olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, ASDÖ araştırmacılarının daha çok kendi ülkelerindeki özel topluluklar ve bağlamlar içerisinde deneysel çalışmaları yapmayı tercih etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

ASDÖ’ye ilişkin yayınların anahtar kelimeler yapısı bakımından analizi sonucunda çalışmaların merkezinde ve en yüksek frekansa sahip anahtar kelimenin “inquiry-based learning” olduğu görülmüştür. Araştırmaların indekslenmesi ve araştırmaya kolay ulaşılabilmesi için anahtar kelimeler çok önemlidir (Gürten, Özdiyar and Şen, 2019). Yani anahtar kelimeler, arama motorlarının ilgili yayınları bulmasına yardımcı olan bir araçtır (Springer, 2017). Bu çalışma çerçevesinde “inquiry-based learning” anahtar kelimesinin

öne çıkması, tüm alanlarda bir kalıp olarak içeriği en belirgin ve en iyi açıklayan keleme olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma, ASDÖ konusundaki mevcut literatürden kaynak okuma ve araştırma yapmak için yukarıda belirtilen yazarlara ve dergilere odaklanma konusunda bir bakış sağlamaktadır. Çalışmamızın sonuçları, ASDÖ üzerine yapılan araştırmaların geniş bir literatür haline geldiğini göstermektedir. Özellikle son 10 yılda ASDÖ çalışmalarına artan ilgi, çeşitli coğrafyalarda çok sayıda araştırmacı işbirliğinin öne çıkmasını sağlamıştır. Bunun yanında ASDÖ konusundaki araştırmaların çoğunluğunun sınırlı sayıda ülkede gerçekleştiği görülmüştür. Yine Amerika ve İngiltere'nin ASDÖ çalışmalarında en aktif ülkeler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türk akademisyenlerin ASDÖ konusundaki araştırmalarını, WoS tabanlı uluslararası dergilerde yayınlayabilme konusunda zayıf kaldıklarında görülmüştür.

Bu sonuçlar ışığında, ASDÖ konusunda yeni araştırma yapmak isteyenlerin bu alanda önde gelen Amerika ve İngiltere kaynaklı yayınları takip etmeleri önerilebilir. Bunun yanında Scopus ve ERIC gibi diğer önemli veri tabanlarında yer alan ASDÖ çalışmalarının bibliyometrik analizleride yapılarak, yeni çalışmalara yön verecek temalar etkili bir şekilde teşhis edilebilir. Ayrıca Türkiye'de ASDÖ konusunda yapılan yayınların hem nitelik hem nicel bakımından incelemesi yapılarak, WoS tabanlı dergilerde niçin yayınlanamadıkları kapsamlı bir şekilde irdelenebilir.

Sınırlılıklar

ASDÖ yayınlarına ilişkin analizlerimiz, içerik analizini içermediğinden mevcut çalışmaların niteliğini değerlendiremedik. Ayrıca bu çalışmada sadece WoS veri tabanındaki yayınlar incelenmiştir. Dolayısıyla bu alandaki önemli çalışmaları içerebilecek Scopus ve ERIC gibi veri tabanlarının incelenmemesi bu çalışmanın bir sınırlılığıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Bibliometric Analysis of Academic Studies
Regarding Inquiry-Based Teaching (2000- 2020)**

*

Tolga Saka – Tufan İnaltekin
Kafkas University

When the studies related to Inquiry-Based Teaching (IBT) are examined, it is observed that pre-service teachers have numerous deficits in applying this approach (Arslan et al., 2014; Kapanadze et al., 2015) although this approach has many positive effects on in-service teachers, pre-service teachers, and students (Bunterm et al., 2014; Hairida, 2016; Parrish, 2017). In this regard, it can be said that the examination of studies on IBT will be an important resource for researchers who will start new studies on this subject. Unlike other studies in the literature, this study is thought to contribute to the literature from a different perspective since it has revealed the social network analysis related to IBT in the articles between 2010-2020 years. Moreover, this study allows us to read the background on IBT and identify original publications. It also demonstrates how efficient individuals, countries, and institutions related to IBT studies are. Within this scope, the study aim at conducting a bibliometric analysis of academic studies published related to IBT in the last twenty years (2000-2020).

Method

In this study, a bibliometric approach was used to explore the situation of research on IBT. Within this scope, the bibliometric method was applied for the 20-year (2000-2020) research literature on IBT, which is extracted from the Web of Science (WoS) database. The word "Inquiry-Based Learning" was searched as a keyword in the WoS database and 264 academic publications including this expression were found. 248 of these studies were in English, 11 in the Czech language, 2 in Spanish, and 3 in Turkish. In our study, VOSviewer software, free of charge, was obtained from

www.vosviewer.com to survey the bibliography of the subject. Then, social network mapping of 264 publications was made using the VOSviewer program. In this regard, the structures of IBT studies on "citation", "bibliographic-coupling", "co-citation", "co-authorship", and "co-occurrence" network maps were revealed with regards to documents, sources, authors, institutions, and countries.

Findings and Conclusion/ Discussion

As a result of the analysis, it was observed that the studies of IBT reached a peak in 2015, showed a serious decrease in 2016, and then started a steady rise again after this year. Considering 2014 and before, although there was a decrease in the number of publications in some years after this year, it was observed that IBT studies are still being studied intensively in many countries. Spronken-Smith and Walker are the most cited authors as a result of the citation analysis of the IBT publications. The journal with the most published studies on IBT is "International Journal of Science Education" and the most-cited journal related to IBT is "Studies in Higher Education". As a result of the analysis of the citations on IBT studies according to the universities, it was revealed that "The University of Sheffield" is the leading and most cited university. In addition, as a result of the analysis of the citations according to the countries, it was seen that the institutions that contributed to IBT studies most were located in the USA and the UK. In terms of co-authorship, it was observed that the relationship of universities working on IBT also remained weak. As a result of the analysis of the publications in terms of keywords on IBT studies, it was realized that the keyword with the highest frequency and at the center of the studies is "inquiry-based learning". The results of our study showed that researches on IBT have become a large literature. The increasing interest in IBT studies, especially in the last 10 years, has led to come to the forefront of researcher collaborations in large numbers from various geographies. In addition, it was observed that the majority of research on IBT was conducted in a limited number of countries. It was also revealed that America and England are the most active countries in IBT studies. Besides, it was observed that Turkish academics were weak in publishing their research on IBT in WoS-based international journals.

Suggestions

Those who want to do new research on IBT can be recommended to follow the leading American and UK publications in this field. Besides this, the themes that will guide new studies can be identified effectively by making bibliometric analysis of IBT studies in other important databases such as Scopus and ERIC. Also, Why studies on IBT made in Turkey are not published in WoS based journals can be inclusively examined by investigating these studies in terms of both quantity and quality.

Kaynakça / References

- Açıkğöz, D. (2019). *Fen alanı öğretmenlerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğretime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Akcanca, N. (2020). Teacher candidates' Perspectives about Applied'Basic Science in Primary Education' course. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 7-24. Doi:10.29329/epasr.2020.251.1
- Akerson, V. L., Hanson, D. L. and Cullen, T. A. (2007). The influence of guided inquiry and explicit instruction on K–6 teachers' views of nature of science. *Journal of Science Teacher Education*, 18(5), 751–772. Doi:10.1007/s10972-007-9065-4
- Alkış Küçükaydın, M. (2017). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında sınıf öğretmenlerinin fen konularındaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya üniversitesi, Amasya.
- Almuntasheri, S., Gillies, R. M. and Wright, T. (2016). The effectiveness of a guided inquirybased, teachers' professional development programme on Saudi students' understanding of density. *Science Education International*, 27(1), 16–39.
- Ann Haefner, L. and Zembal-Saul, C. (2004). Learning by doing? Prospective elementary teachers' developing understandings of scientific inquiry and science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1653–1674. Doi:10.1080/0950069042000230709
- Arslan, A., Ogan Bekiroğlu, F., Süzüük, E. ve Gürel, C. (2014). Fizik laboratuvar derslerinin araştırma-sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(2), 3–37. Doi: 10.12973/tused.10107a

- Atila, M. E. ve Sözbilir, M. (2016). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulanışı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1418–1457. Doi:10.17556/jef.45868
- Barrow, L. H. (2006). A brief history of inquiry: From dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 265–278. Doi: 10.1007/s10972-006-9008-5
- Basista, B., Tomlin, J., Pennington, K. and Pugh, D. (2001). Inquiry-based integrated science and mathematics professional development program. *Education*, 121(3), 615–624.
- Bjork, S., Offer, A. and Söderberg, G. (2014). Time series citation data: The Nobel prize in economics. *Scientometrics*, 98(1), 185–196. Doi:10.1007/s11192-013-0989-5.
- Bunterm, T., Lee, K., Ng Lan Kong, J., Srikoon, S., Vangpoomyai, P., Rattanaovongsa, J. and Rachahoon, G. (2014). Do different levels of inquiry lead to different learning outcomes? A comparison between guided and structured inquiry. *International Journal of Science Education*, 36(12), 1937–1959. Doi:10.1080/09500693.2014.886347
- Cancino, C., Merigo, J. M., Coronado, F., Dessouky, Y. and Dessouky, M. (2017). Forty years of computers and industrial engineering: A bibliometric analysis. *Computers and Industrial Engineering*, 113, 614–629. Doi:10.1016/j.cie.2017.08.033
- Chabalengula, V. M. and Mumba, F. (2012). Inquiry based science education: A scenario on Zambia's high school science curriculum. *Science Education International*, 23(4), 307–327.
- Chan, Y. Y. (2007). *Teaching queuing theory with an inquiry-based learning approach: A case for applying webquest in a course in simulation and analysis*. Proceedings of FIE'07: 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, pages F3C-(1-6).
- Chen, X., Yu, G., Cheng, G. and Hao, T. (2019). Research topics, author profiles, and collaboration networks in the top-ranked journal on educational technology over the past 40 years: a bibliometric analysis. *J. Comput. Educ*, 6(4), 563–585. Doi:10.1007/s40692-019-00149-1
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. and Turner, L. (2014). *Research methods, design and analysis* (12th ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Chu, S., Chow, K., Tse, S. K. and Kuhlthau, C. C. (2008). Grade four students' development of research skills through inquiry-based learning projects. *School Libraries Worldwide*, 14(1), 10–37.
- Çelik, K. (2012). *Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin araştırmaya dayalı öğrenme yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç*

- becerilerine ve fen ve teknolojik dersine yönelik tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(6), 582–601.
- Degenhart, H. S. (2007). *Relationship of inquiry based learning elements on changes in middle school students' science, technology, engineering and mathematics (STEM) beliefs and interests* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A and M University, USA.
- DiPasquale, D. M., Mason, C. L. and Kolkhorst, F. W. (2003). Exercise in inquiry: Critical thinking in an inquiry-based exercise physiology laboratory course. *Journal of College Science Teaching*, 32(6), 388–393.
- Duran, M. (2015). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 399–420.
- Duru, M., K., Demir, S., Önen, F. ve Benzer, E. (2011). Sorgulamaya dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının laboratuvar algısına tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 25–44.
- Eduan, W. and Yuanqun, J. (2019). Patterns of the China-Africa research collaborations from 2006 to 2016: A bibliometric analysis. *Higher Education*, 77(6), 979–994. Doi:10. 1007/s10734-018-0314-6.
- Eaton, J. P., Ward, J. C., Kumar, A. and Reingen, P. H. (1999). Structural analysis of co-author relationships and author productivity in selected outlets for consumer behavior research. *Journal of Consumer Psychology*, 8(1), 39–59.
- Fleissner, S., Chan, Y. Y., Yuen, T. H. and Ng, V. (2006, May). WebQuest markup language (WQML) for sharable inquiry-based learning. In *International Conference on Computational Science and Its Applications* (p. 383–392). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Franceschini, F., Maisano, D. and Mastrogiacomo, L. (2015). Influence of omitted citations on the bibliometric statistics of the major manufacturing journals. *Scientometrics*, 103(3), 1083–1122. Doi:10.1007/s11192-015-1583-9
- Freire, R. R. and Veríssimo, J. M. C. (2020). Mapping co-creation and co-destruction in tourism: a bibliographic coupling analysis. *Anatolia*, 31(4), 1-11. Doi: 10.1080/13032917.2020.1855594.

- Gürten, E., Özdiyar, Ö. ve Şen, Z. (2019). Social network analysis of academic studies on gifted people. *Education and Science*, 44(197), 185-208. Doi: 10.15390/EB.2018.7735.
- Hairida. (2016). The effectiveness using inquiry based natural science module with authentic assessment to improve the critical thinking and inquiry skills of junior high school students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(2), 209–215.
- Hernández-Torrano, D. and Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 1–17. Doi:10.1016/j.tsc.2019.100625.
- Hou, J., Yang, X. and Chen, C. (2018). Emerging trends and new developments in information science: A document co-citation analysis (2009–2016). *Scientometrics*, 115(2), 869–892. Doi:10.1007/s11192-018-2695-9.
- Ireland, J., Watters, J. J., Brownlee, J. L. and Lupton, M. (2014). Approaches to inquiry teaching: Elementary teacher's perspectives. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1733–1750. Doi:10.1080/09500693.2013.877618
- Kahn, P. and O'Rourke, K. (2005). Handbook of enquiry and problem based learning, 1–25. <http://www.nuigalway.ie/celt/pblbook/>. Erişim 20.10.2020.
- Kapanadze, M., Bolte, C., Schneider, V. and Slovinsky, E. (2015). Enhancing science teachers' continuous professional development in the field of inquiry based science education. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 254–266.
- Kaya, G. ve Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 300–318. DOI:10.16986/HUJE.2016016811
- Kayacan, K. (2014). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunu kavramsal anlamalarına ve akademik öz yeterliliklerine etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasemodel, M. G. C., Makishi, F., Souza, R. C. and Silva, V. L. (2016). Following the trail of crumbs: a bibliometric study on consumer behavior in the Food Science and Technology field. *International Journal of Food Studies*, 5(1), 73–83. Doi:10.7455/ijfs/5.1.2016.a7
- Kim, J. and McMillan, S. J. (2008). Evaluation of internet advertising research: A bibliometric analysis of citations from key sources. *Journal of Advertising*, 37(1), 99–112.

- Kowalczyk I. D. (2003). *An analysis of K-5 teachers' beliefs regarding the uses of direct instruction, the discovery method and the inquiry method in elementary science education*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, USA.
- Lam, J., Feng, C., Treen, E. R. and Ferreira, C. (2020). The Journal of Wine Research: A 30-year bibliographic analysis. *Journal of Wine Research*, 31(3), 176–193. Doi: 10.1080/09571264.2020.1816535.
- Lee, O., Hart, J. E., Cuevas, P. and Enders, C. (2004). Professional development in inquiry-based science for elementary teachers of diverse student groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1021–1043. Doi:10.1002/tea.20037
- Laengle, S., Merigó, J. M., Miranda, J., Slowinski, R., Bomze, I., Borgonovo, E., and Teunter, R. (2017). Forty years of the European journal of operational research: A bibliometric overview. *European Journal of Operational Research*, 262(3), 803–816. Doi:10.1016/j.ejor.2017.04.027
- Li, J., Antonenko, P. D. and Wang, J. (2019). Trends and issues in multimedia learning research in 1996–2016: A bibliometric analysis. *Educational Research Review*, 28,100282. Doi: 10.1016/j.edurev.2019. 100282.
- Lim, B. (2001). *Guidelines for designing inquiry-based learning on the web: Online professional development of educators*. (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University.
- Lotter, C., Harwood, W. S. and Bonner, J. J. (2006). Overcoming a learning bottleneck: Inquiry professional development for secondary science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 185–216. Doi:10.1007/s10972-005-9002-3
- Luft, J. A. (2001). Changing inquiry practices and beliefs: The impact of an inquiry-based professional development programme on beginning and experienced secondary science teachers. *International Journal of Science Education*, 23(5), 517–534. Doi:10.1080/09500690121307
- Martí-Parrero, J., Méndez-Ibáñez, E. and Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: A bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 663–676. Doi:10.1111/jcal.12161
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Minner, D. D., Levy, A. J. and Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496. Doi:10.1002/tea.20347

- Murphy, C., Kilfeather, P. and Murphy, C. (2007). An exploration of issues surrounding teaching the nature of science to pre-service primary school teachers. *Irish Educational Studies*, 26(1), 27–38.
- Nam, J., Seung, E. and Go, M. (2013). The effect of a collaborative Mentoring program on beginning science teachers' inquiry-based Teaching practice. *International journal of science Education*, 35(5), 815–836. Doi:10.1080/09500693.2011.584329
- Ören Şaşmaz, F. ve Sarı, K., (2017). Fen eğitiminde yeni yönelimler: araştırmaya dayalı öğrenme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 333–364. Doi:10.17522/balikesirnef.373412
- Özdilek, Z. and Bulunuz N. (2009). The effectiveness of a guided inquiry teaching methodology on pre service teachers' science teaching self-efficacy beliefs. *Journal of Turkish Science Education*, 6(2), 24–42.
- Pan, W., Jian, L. and Liu, T. (2019). Grey system theory trends from 1991 to 2018: A bibliometric analysis and visualization. *Scientometrics*, 121, 1407–1434. Doi:10.1007/s11192-019-03256-z.
- Parrish, J. C. (2017). *K-12 Teacher professional growth for nature of science and scientific inquiry: promoting reflection through exemplars*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, ABD.
- Robertson, J., Pitt, L. and Ferreira, C. (2020). Entrepreneurial ecosystems and the public sector: A bibliographic analysis. *Socio-economic Planning Sciences*, 72, 1-15. Doi: 10.1016/j.seps.2020.100862
- Rethinam, V. and Lynch, S. J. (2011). *A multilevel analysis of a guided inquiry curriculum unit on motion and force for a diverse student population*. Society for Research on Educational Effectiveness Conference, Washington.
- Saka, T. (2018). *5. Sınıf Fizik Konularının Öğretimine Yönelik Rehberli Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretmen Kılavuz Materyali Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon üniversitesi.
- Saka, T., Akcanca, N., Kala Aydın, N. ve Sungur Alhan, S. (2018). The Effects of the inquiry based teaching on prospective teachers' planning and practice processes. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 180-204. [Doi:10.17522/balikesirnef.437735](https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437735)
- Sarı, U., and Güven, G. B. (2013). The effect of interactive whiteboard supported inquiry-based learning on achievement and motivation in physics and views of prospective teachers toward the instruction. *Necatibey Faculty of Education*

- Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 110–143.
Doi:10.12973/nefmed204
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T.-Y. and Lee, Y.-H. (2007). A meta analysis of national research: effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(10), 1436–1460. Doi:10.1002/tea.20212
- Shah, S. H. H., Lei, S., Ali, M., Doronin, D. and Hussain, S. T. (2019). Prosumption: Bibliometric analysis using HistCite and VOSviewer. *Kybernetes*, 49(3), 1020–1045. Doi:10.1108/K-12-2018-0696
- Shih, J. L., Chuang, C. W. and Hwang, G.J. (2010). An inquiry-based mobile learning Approach to Enhancing social science learning effectiveness. *Educational Technology and Society*, 13(4), 50–62.
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), 265–269. Doi:10.1002/asi.4630240406
- Smith, L. (1981). Citation analysis. *Library Trends*, 30(1), 83–106.
- Soprano, K. and Yang, L. L. (2013). Inquiring into my science teaching through action research: A case study on one pre-service teacher’s inquiry-based science teaching and self-efficacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(6), 1351–1368. Doi:10.1007/s10763-012-9380-x
- Springer. (2017). Title, abstract and keywords. <https://www.springer.com/gp/authorseditors/authorandreviewertutorials/writing-a-journal-manuscript/title-abstract-andkeywords/10285522>. Erişim 25.11.2020.
- Staer, H., Goodrum, D., and Hackling, M. (1998). High school laboratory work in Western Australia: Openness to inquiry. *Research in Science Education*, 28(2), 219–228.
- Şimşek, P. ve Kabapınar, F. (2010). The effects of inquiry-based learning on elementary students’ conceptual understanding of matter, scientific process skills and science attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1190–1194.
- Trujillo, C. M. and Long, T. M. (2018). Document co-citation analysis to enhance transdisciplinary research. *Science Advances*, 4(1),1-9. e1701130–e1701130. Doi: 10.1126/sciadv.1701130
- Usta, Z. S. (2015). *Fizik öğretmenleri için hazırlanan sorgulama temelli öğretime yönelik bir hizmet-içi eğitim programının etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Van Eck, N. and Waltman, L. (2010). Software survey: 'VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. DOI 10.1007/s11192-009-0146-3
- Van Eck, N. J. and Waltman, L. (2011). Text mining and visualization using VOSviewer. *ISSI Newsletter*, 7(3), 50-54.
- Van Eck, N. J. and Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In Y. Ding, R. Rousseau and D. Wolfram (Eds.), *Measuring scholarly impact: Methods and practice*. Berlin: Springer.
- Van Eck, N. J. and Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. In J. Glaser, A. Scharnhorst and W. Glanzel (Eds.), *Same data—different results? Towards a comparative approach to the identification of thematic structures in science*. Special Issue of *Scientometrics*. Doi:10.1007/s11192-017-2300-7.
- Van Eck, N. J., Waltman, L., Dekker, R. and Berg, J. (2010). A Comparison of two techniques for bibliometric mapping: Multidimensional scaling and VOS. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(12), 2405-2416. Doi:10.1002/asi.21421
- Van-Uum, M. S., Verhoeff, R. P. and Peeters, M. (2016). Inquiry-based science education: Towards a pedagogical framework for primary school teachers. *International Journal of Science Education*, 38(3), 450-469. Doi:10.1080/09500693.2016.1147660
- Waltman, L., and van Eck, N. J. (2009). A taxonomy of bibliometric performance indicators based on the property of consistency. Proceedings of the 12th International Conference on Scientometrics and Informetrics.
- Varma, T., Volkmann, M. and Hanuscin, D. (2009). Preservice elementary teachers' perceptions of their understanding of inquiry and inquiry-based science pedagogy: Influence of an elementary science education methods course and a science field experience. *Journal of Elementary Science Education*, 21(4), 1-22.
- Vlassi, M. and Karaliota, A. (2013, October). The comparison between guided inquiry and traditional teaching method. A case study for the teaching of the structure of matter to 8th grade Greek students. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, Belgium.
- Wee, B., Shepardson, D., Fast, J. and Harbor, J. (2007). Teaching and learning about inquiry: Insights and challenges in professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 18(1), 63-89. Doi:10.1007/s10972-006-9031-6

- White, H. D. and McCain, K. W. (1998). Visualizing a discipline: An author co-citation analysis of information science, 1972–1995. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(4), 327–355.
- Wilke R. R and Straits W. J. (2005). Practical Advice for teaching inquiry-based science process skills in the biological sciences. *The American Biology Teacher*, 67(9), 534–540. Doi:10.2307/4451905
- Wu, H. K. and Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1289–1313. Doi:10.1080/09500690600621035
- Yetisir, M. I. (2016). Guided inquiry-based physics teaching: An analysis of prospective teachers' academic achievements and views about the method. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 159–182. Doi:10.1501/Egifak_0000001379
- Yıldız, M. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yu, D. and Shi, S. (2015). Researching the development of Atanassov intuitionistic fuzzyset: Using a citation network analysis. *Applied Soft Computing*, 32, 189–198. Doi:10.1016/j.asoc.2015.03.027
- Zhao, X. (2017). A scientometric review of global BIM research: Analysis and visualization. *Automation in Construction* 80, 37–47. Doi:10.1016/j.autcon.2017.04.002.
- Zeng, R. and Chini, A. A. (2017). Review of research on embodied energy of buildings using bibliometric analysis. *Energy Build*, 155, 172–184. Doi:10.1016/j.enbuild.2017.09.025

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Saka, T. ve İnaltekin, T. (2021). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime yönelik akademik çalışmaların bibliyometrik analizi (2000-2020). *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2408-2449. DOI: 10.26466/opus.865502.

Kişilerde Tükenmişlik ile Kişilik Özellikleri Arasında Yoga'nın Aracılık Etkisi

DOI: 10.26466/opus.877462

*

Didem Tetik Küçükkelci*

* Dr. Öğr. Üyesi, Gelişim Üniversitesi, İİSF, İstanbul/Türkiye

E-Posta: didemkucukelci@yahoo.com.tr

ORCID: [0000-0001-8911-4554](https://orcid.org/0000-0001-8911-4554)

Öz

Bu çalışmadaki amaç, kişilik tiplerine göre bireylerin tükenmişlik durumlarında yoganın aracılık etkisinin sonuçlarını ortaya koymaktır. Çalışmada Burnout Tükenmişlik Ölçeği, Kişilik Özellikleri için Big Five Ölçeği ve Yoga Self-Efficacy (YSE) ölçeği kullanılmıştır. Çalışma için Ağustos 2019-Eylül 2019 tarihleri arasında 165 kişi ile anket çalışması yapılmıştır. Anket çalışmaları internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan toplanan anket yanıtları SPSS 22.00 ile AMOS 22.00 paket programları ile analiz edilmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliğinin sınanması için her bir ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeklerin uyum indeks değerleri kabul edilebilir sınırlar dahilinde bulunmuş ve doğrulayıcı faktör analizlerinin geçerli olduğu sonucu elde edilmiştir. Sonrasında ölçeklerin güvenilirliklerinin değerlendirilebilmesi için her bir ölçeğe ait Cronbach Alpha (Alfa) katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; Burnout Ölçeği, Kişilik özellikleri Ölçeği ve Yoga Self-Efficacy Ölçeklerinin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla (0,809), (0,786) ve (0,875) şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik değerleri yüksek güvenilir ve oldukça güvenilir seviyelerinde yer almıştır. Daha sonra YSE Ölçeğinin aracılık etkisinin araştırılması için AMOS programı kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Sobel Testi ile tekrar değerlendirilmiştir. Yoganın tükenmişlik ölçeği olan Burnout ile kişilik tipleri arasında tam aracılık etkilerine sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışma sonucunda yoganın kişiler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve düzenli yoga egzersizlerinin kişilerde hem fiziksel hem de ruhsal olumlu katkıları olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Burnout Tükenmişlik Ölçeği, YSE Ölçeği, Kişilik Tipleri, Bigfive, Yoga, Aracılık.

Yoga's Mediation Role in Relation between Personality Types and Burnout Scale

*

Abstract

This work's purpose is demonstrate the consequences of yoga's mediation effects on individual burnout situation according personal types. On this work burnout scale, for personal types Big Five Scale and Yoga Self-Efficacy (YSE) scale have been used. For this work, survey study has been done on 165 person between August 2019- September 2019. Survey work done through internet. All the collected survey answers analyzed by SPSS 22.00 and AMOS 22.00 programmes and evaluated the results. To examine the validity of scales structures, factor analyse has been applied to each scale. As the result of this analyse, scales fitting indeks values have been found in acceptable limits and confirmed the factor analyzes are valid. After all, Cronbach Alpha coefficient is calculated for each scale to evaluate the reliability of scales. According this: Burnout Scale, Personal Specialties Scale and Yoga Self-Efficacy Scales Cronbach Alpha Values are calculated in order of (0,809),(0,786) and (0,875).Scales reliability values are high and they are at the level of quite reliable. Than to search the effect of YSE scale mediation Amos programme has been used and the results evaluated again by Sobel test. It is clear that Burnout has full mediation effects with personal types. As a result of this work, yoga has positive effects on people and regular yoga egzersizes have positive contributions; mental (spirituel) and phisical.

Keywords: *Burnout Scale, Yoga, Bigfive Scale, YSES, Mediating Effect.*

Giriş

Yaşam koşullarının zorlaşması ve yaşamın hızlı akışı tükenmişlik kavramının kullanılmasını da yaygınlaştırmıştır. Bu nedenle son dönemlerde bu kavram ile ilgili çalışmalarda da artış görülmektedir.

Tükenmişlik kavramı, 1974 yılında ilk defa Freudenberger tarafından ortaya atılmıştır. Freudenberger yoğun çalışma temposunun çalışanlar üzerindeki etkilerini fark ederek, bu etkinin oluşturduğu değişiklikleri, verimliliğe olan olumsuz yansımalarını araştırmaya başlamıştır ve tükenmişliği; başarısız olma, isteksizlik, yıpranma, hayata karşı olan enerjinin ve gücün azalması veya yerine getirilemeyen istekler ve hayal kırıklıkları sonucunda kişinin iç kaynaklarında oluşan tükenme hissiyatı, bitkinlik veya bıkkınlık olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974). Tükenmişlik iş ortamındaki strese verilen bir tepkidir (Lee ve ark.,2013). Algül ise tükenmişliği, iş veya yaşam stresinin kişide fiziksel, ruhsal ve duygusal olarak yorgunluk ve bıkkınlık oluşturması, bireyin iş yaşantısından ve mesleğinden soğuması, kişinin işine, çalışma arkadaşlarına ve kendisine negatif duygular beslemesidir, şeklinde tanımlar (Algül,2014). Tükenmişliği bir durum olarak ele alan Maslach ve Jackson literatürde sık sık kullanılan Maslach Tükenmişlik Ölçeğini geliştirmişlerdir. Maslach'a göre tükenmişlik "iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendrom"dur. Tükenmişlik; "iş gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi" şeklinde boyutlandırılmıştır (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişlik sendromunda öncelikle birey, kendini duygusal anlamda yetersiz hissetmeye başlamakta ve bu yetersizlik hissi sonucunda duygusal olarak tükenme şeklinde sonuçlanmaktadır. Sonrasında kişi, başka insanlardan soyutlanmaya, uzak kalmaya ve sosyal ortamlardan uzaklaşmaya başlayarak duyarsızlaşma aşamasına geçmektedir. Duyarsızlaşma aşamasındaki kişi, sosyal ve iş ortamlarında kendini yetersiz görmeye başlamaktadır. Bununla birlikte birey; kendini

başarısız, sınırlandırılmış, dışlanmış gibi olumsuz değerlendirmelere maruz bırakmakta ve zamanla kişisel başarıda düşüşü yaşamaya başlamaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Maslach ve Zimbardo, 1982).

Tükenmişlik sendromunda olan kişilerde genellikle zayıf veya kötüye giden iş performansı, işe gitmek istememe, hiçbir şey yapmak istememe, herşeye karşı bıkkınlık hisleri gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir (Kahill, 1988; Lee, Lim, Yang, Lee, 2011). Tükenmişlik sendromunda olan kişilerde yaratıcılık yok olur ve kişiler herhangi bir durum için çaba göstermezler (Aslan, 1997). Anksiyete düzeyleri yükselir, bu durumlarında sempatik sistem etkinliğini sürdürür savaş ve kaç tepkisi ile birlikte fizyolojik semptomlar ortaya çıkar, iç salgı bezleri olağan dışı çalışır bedende gerginlikler artar. Ancak, parasempatik sistem devreye girmez. Olağan parasempatik sistemin devreye giremediği kişiler rahatlayamazlar, dinlenemezler öyle ki uyumak bile dinlendirici etkiye sahip olmaz. Kişilerin bedenlerinde oluşan ve sürekli hale gelen gerginlikler ağrılara sebep olur. Mevcut fizyolojik sorunlar kaygının etkisi ile daha da artar hale gelir (Şahin, 2019a). Vücudumuzdaki duyular, kaygı etkisi ile daha da yoğunlaşan gerginlikler hatırlamak istemediğimiz bazı anıları, olayları, ihtiyaçları ya da korkuları hatırlatıyorsa, o zaman kendimizi bu duyumlara kapatır, onları görmezden gelir veya onları inkâr ederiz (Şahin, 2019b). Bunların sonucunda da çalışanların çalışma kalitesi olumsuz etkilenir (Kaçmaz, 2005).

Daha ileriki aşamalarda kişilerde tükenmişlik durumunun etkilerine bağlı olarak anksiyete, depresyon, mide ile ilgili hastalıklar, uykusuzluk, huzursuzluk, kalp ve damar hastalıkları gibi sağlık problemleri de görülebilmektedir (Carrola, Yu, Sass, Lee, 2012 ; Lee ve ark., 2011).

Yoga, Sanskrit dilinde bir olmak, birleşmek, bütün olmak anlamlarına gelen bir sözcüktür ve “yuj” kökünden türetilmiştir (Patanjali, 2011). Yoga, kişinin kendi iç veya öz kişiliğini keşfedebilmesi, kendini zihinsel olarak da bilebilmesi, yüksek bilinç denen hedefe erebilmesi ve farkındalıkla yaşayabilmesi için kullanabileceği bir yoldur. Yoga bir düşünce şeklidir, bir felsefedir ve aynı zamanda bir yaşam disiplindir (Rathfish G., 2015). Yogada temel anlayış; nefes, zihin ile beden uyumudur. Bundan dolayı yoga pratikleri; nefes teknikleri olarak

tanımlanan pranayama, zihin çalışmaları ve asana denen beden duruşlarını temel almaktadır.

Yoga, yoganın özdeyişleri olarak da tanımlanan "Yoga Sutralar" da ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Yoga sutraların, Patanjali tarafından M.Ö.4 - M.S.4. yüzyılları arasında oluşturulduğu tahmin edilmektedir. Sutralar, yoga uygulayanlar ve yogayı öğrenmek isteyenler için bir rehber niteliğindedir. Yoganın ne olduğu, nasıl uygulanabileceği, aşamaları konularında aydınlatıcı niteliktedir.

Yoga bedensel, ruhsal, zihinsel ve etik öğretilerle harmanlanmış sekiz aşamalı bir sistemdir. Bu sekiz aşama, kişinin özüne dönüş yolculuğunda ilerleyebilmesi için üzerinde düşünmesi, anlaması ve uygulayabilmesi gereken basamaklardır. Bunlar; yamalar, niyamalar, duruş olan asanalar, nefes olan pranayama, prathayara, dharna, dhyana, samadhidir (Patanjali, 2011). Yamalar; yalan, her türlü hırsızlık, şiddet, doyumsuzluk, şehvet, saplantı gibi uzak durulması gereken olumsuz davranışları, ahlak ile ilgili kurallara bağlı kalmak ve başkalarına zarar vermemek gibi maddeler içermektedir ve beş başlık halinde incelenmektedir:

1. **Ahimsa:** Her türlü şiddetten uzak olmaktır. Buna kişinin kendisine uyguladığı şiddet de dahildir.
2. **Satya:** Bireyin kendisine ve çevresindekilere dürüst olmasıdır.
3. **Asteya:** Hırsızlıktan sakınma ve çalmamaktır. Fikir hırsızlığı, haksız kazanç, ödünç alınan bir nesnenin teslim edilmemesi, söz verilen saatte olunması gereken yerde olunmaması yani zaman hırsızlığı Asteya' ya örnektir.
4. **Brahmaçarya:** Arzu ve haz duygularının denetimini içermektedir. Aparigraha: Biriktirmemek, ihtiyaç dışındakileri istiflememek durumudur.

Bu kullanılmayan giysiler, eşyalar olabilir veya zihinde dönüp dolaşan her türlü duygu olabilir.

Niyama, kişinin öz disiplinine yönelik uyması gereken kurallardan oluşmaktadır. Saflık, sadelik, beden-ruh-zihin temizliği, nefse hakim olma, hoşnutluk, eğitim gibi belli başlı uyulması gereken disiplinlerden oluşmaktadır ve beş bölümde anlatılır:

1. Sauça, saflık ve temizlik ile ilgili kurallardır. Hem zihinsel hem de bedensel bir temizlik sözkonusudur. Zihni gereksiz ve

- faydasız her türlü düşünceden arındırmak, bedene alınan gıdaların faydalı ve saf olanını seçmek de Sauça için örneklerdir.
2. Santoşa; yetinme, şükretmek, halinden memnun olmak ve kabullenmek durumudur.
 3. Tapas çabalama durumudur. Tapas ile beden, zihin saflaşır ve anda kalabilmek söz konusu olabilir.
 4. Svadhyaya kişinin kendini eğitmesi ve gereken bilgilere ulaşması durumudur.
 5. İshvara Pranidhana mutlak varlığı algılama durumuna verilen addır.

Asana duruş demektir. Bedenin belli duruşlarda tutularak fiziksel, enerjetik ve zihinsel fayda sağlamasına yönelik eğitilmesidir (Patanjali, 2011).

Pranayama, kadim nefes teknikleri olarak da adlandırılabilen beden ve zihni iyileştirmeye, sağlıklı olmaya yönlendiren nefes çalışmalarını kapsamaktadır. Pranayama, anlamı yaşam enerjisi olan prana ile anlamı ustalaşmak olan yama seslerinden türemiştir. Kadim bilgelikte yaşam gücünü anlatan enerjide ustalaşmak anlamına gelmektedir (Şinik E.,2016). Yaşam enerjisi için doğru ve bilinçli nefes alıp vermek çok önemlidir. Son yıllarda nefes üzerine yapılan araştırmalara göre; düzenli uygulanan nefes egzersizleri huzursuzluk, öksürük şikayetleri, stres, dikkat eksikliği, depresyon, anksiyete, mutsuzluk, uykusuzluk, astım, kabızlık gibi sindirim sistemi hastalıklarına, boyunda, omurgada veya sırtta oluşan ağrılara, solunum sistemi hastalıkları gibi birçok bedensel, ruhsal, duygusal ve zihinsel rahatsızlıklara iyi gelmektedir (Joshi, 1983).

Yoga düzenli hayata entegre edildiğinde ruhsal, bedensel, zihinsel birçok yararları bulunmaktadır. Strese dair de olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Atılgan, Tarakci, Polat, Alğun, 2015; Salmon, Lush, Jablonski, Sephton, 2009). Yoganın kronikleşen kalp, akciğer veya solunum hastalıkları, yüksek veya düzensiz tansiyon, şeker hastalıkları, diyabet, astım, alerjik astım, omurga rahatsızlıkları, kronik hale gelmiş yorgunluk, ağrı, dikkat dağınıklığı, kramplar, uykusuzluk veya uyku ile ilgili sıkıntılar, depresyon, huzursuzluk, anksiyete gibi bedensel, zihinsel ve ruhsal birçok rahatsızlığa iyi geldiği çalışmalarla desteklenmekte ve bu çalışmalar her gün daha da artmaktadır (Baş , 1998; Coote, Garrett, Hogan , Larkin , Saunders , 2009 ; Evans , Carter ,

Panico , Kimble , Morlock, Spears , 2010; Field , 2011; Pal, Srivastava , Tiwari et al., 2011; Hall , Verheyden , Ashburn , 2011; Güler , 2010; Newham , Wittkowski , Hurley , Aplin , Westwood , 2014). Son dönemde hamilelik döneminde ve sonrası için de yoga tavsiye edilmektedir (Alkan E, Özçoban, 2017).

Pratyahara, duyu organlarının kontrolünün sağlanması sonucunda iç dünyaya odaklanmak demektir. Zihin, dış etkenlerden arındırılarak sakinleştirilir. Dharana, zihni bedende seçilebilecek bir bilinçte tutmak, konsantrasyonu güçlendirmek, dikkati tek bir objede odaklayabilmektir.

Dikkat, bir noktaya yoğunlaştığında Dhyana'ya geçilir. Konsantrasyon sırasında zihin tek bir noktaya yönlendirilir. Dhyana, meditasyon demektir. Meditasyon uygulamasını düzenli uygulayan kişilerde, strese bağlı gerginlik durumlarında azalma; buna karşılık, farkındalıklarında, sevgi, sakinlik ve şefkat durumlarında artma olduğu görülmüştür. Ayrıca düzenli meditasyon uygulamalarını hayatlarına dahil eden bireylerin öncesine kıyasla daha huzurlu ve daha mutlu oldukları söylenmektedir (Hewitt, 1994) En son basamak olarak ise Samadhi'den söz edilmektedir. Derin dalış şeklinde de adlandırılabilir. Bedensel duyular aracılığı ile beden gözlemlenirken, akıl ile ruh uyanık kalır (Atılğan, Tarakçı, Alğun, Polat, 2015; Isherwood ,2006; Nagarathna, Nagendra, Gürelman , 2014).

Yoga felsefesi asana, pranayama ve meditasyon olmak üzere üç ana temelden oluşmaktadır (Sorosky, Stilp, Akuthota ,2008).

Yukarıda belirtilen 8 basamak yogadaki 3 temel esas olan beden, nefes ve zihni işaret eder. Yogada, yoganın babası olarak bilinen Krishnamacharya'ya göre üç temel esas aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir:

1. **Beden:** Yogada bedene yönelik duruşlara asana adı verilmektedir. Düzenli bedensel aktivite veya pratik yapanlar, zihinsel dikkati de yükseltmek için asanaları nefes ile uyumlandırırlar.
2. **Nefes:** Nefes ile ilgili çalışmalardır. Buna kadim geleneklerde pranayama denmektedir.
3. **Zihin:** Meditasyondaki haldir. Meditasyon en genel tanımı ise zihinsel sessizlik halidir (Desikachar, 1999).

Bu çalışmadaki yoga self-efficacy ölçeği, Birdee, Sohl ile Wallston tarafından 2016 senesinde geliştirilmiştir. Ölçek yoganın üç temel esası

olarak belirlenen beden, zihin ve nefes ile ilgili maddeler içermektedir. Birdee ve arkadaşları ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Desikachar'ın oluşturduğu 21 maddeli self-efficacy maddeleri ile buna dair teorisini kullanmışlardır (Bandura, 1997; Schwarzer, 2001). Ölçekte bulunan maddelerle ilgili çalışmalar sonucunda, maddeler yogayı yansıtacak şekilde beden, nefes ve zihin şeklinde üç ana başlık altında toplamış ve oluşturulan bu 32 maddeli ölçek birçok uzman ve Krishnamacharya'nın öğrencilerinden seçilmiş yoga eğitmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Bunun neticesinde de ölçek 14 madde şeklinde ele alınmıştır (Birdee, Sohl ve Wallston, 2016).

Yoga ölçeğinin geliştirilebilmesi, oluşturulan maddelerin uygunluğunun saptanması için Krishnamacharya ekolünden gelen 3 yoga eğitmeninden destek alınmıştır. Yoga eğitmenleri ile yapılan çalışmalar sonucunda ölçek tekrar düzenlenmiştir. Ölçek, gönüllü kişilere dokuzlu likert tipli olarak sunulmuştur. Ölçek yanıtları 'kesinlikle katılmıyorum'dan 'tamamen katılıyorum'a doğru ağırlıklandırılmıştır. Karşılıklı sözlü olarak yapılan uygulama esnasında katılımcıların bilişsel özellikleri de dikkate alınmış ve ölçek maddelerinin anlaşılıp anlaşılama durumlarına göre düzenleme yapılmış ve sonunda 13 maddelik Yoga self-efficacy ölçeği elde edilmiştir (Birdee, Sohl, Wallston, 2016).

Kişilik; genetik faktörler, aile, sosyal çevre, değişen yaşam koşulları gibi birçok etkeni aynı anda içinde barındırabilen ve hayat boyu devam edebilen bir süreçtir. Bu geniş tanımdan dolayı da kişiliği tanımlamaya, açıklamaya çalışan birçok yaklaşım bulunmaktadır.

Kişilik birçok faktörü eşzamanlı olarak içinde bulunduran bir evrimsel süreçtir. Genetik, biyolojik, çevresel koşullar, sosyal çevre, değişen yaşam koşulları gibi birçok kavramı içine almaktadır. Bu nedenlerle kişiliği açıklamaya çalışan çok sayıda yaklaşım bulunmaktadır ve hala araştırılmaya devam edilmektedir. Burger'a göre kişilik; kişilik içindeki süreçler ve kişiye özgü tutarlı davranışlar bütünüdür (2006). Burger bu tanımla, insanlarla ortak olabilecek yönlerimize değil, bizi diğerlerinden ayıran belirleyici özelliklere vurgu yapmaktadır.

Bu düşünce sistemine göre; kişiliği belli başlıklar altında tanımlayabilmek için çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Bu yaklaşımlar

çerçevesinde, beş faktör kuramı daha çok kabul görmektedir (Goldberg, 1990; McCrae, Costa, 2003). Bu kuramcılar diğer kişilik kuramcılarında bazı farklı özellikler göstermektedirler. Ayırıcı özellik kuramcıları olarak nitelendirilen bu kuramcıların amaçları, davranışa yönelik değişim veya gelişimi kestirmek değildir, davranışı tanımlamaya çalışmaktır. Terapistten çok akademik araştırmacı olarak çalışmaktadırlar. Ayırıcı özellik kuramcıları, çalışmalarında elde ettikleri faktör analizi sonuçları ile çeşitli kişilik verilerini beş boyut altında toplamışlardır (Costa ve McCrea,1988; Goldberg,1990; Noller, Law ve Comrey, 1987; Peabody ve Goldberg, 1989). Boyutlar için farklı görüşler olsa da McCrea ve Costa, 2003 yılında uyumluluk, dışadönüklük, öz-disiplin, deneyime açıklık ve nevrotik şeklinde beş temel kişilik özelliğini bulmuşlardır.

Uyumluluk (Agreeableness) boyutundaki kişiler; iyi huylu, eli açık, uysal, güvenilir, yardımsever, cömert ve sakin olarak tanımlanmıştır. Uyumluluk boyutunda skoru yüksek olan bireylerin işbirliğine, skoru düşük olanların ise rekabete yatkın oldukları söylenmektedir (McCrea ve Costa, 2003).

Dışadönüklük (Extraversion) skorları yüksek olan bireyler; konuşkan, eğlenceli, şakacı, sevecen, girişken ve sosyaldır. Düşük olanlar ise içedönük, pasif, çekingen, sessiz, edilgen ve yalnızlığı seven bireylerdir (McCrea ve Costa, 2003).

Özdisiplin (Conscientiousness) boyutunda skoru yüksek olan bireylerin çalışkan, düzenli, planlamaya yatkın, ihtiraslı oldukları; buna karşılık düşük skorlu bireylerin işi ciddiye almayan, amaçsız, dikkatsiz, dağınık, oldukları gözlemlenmiştir (McCrea ve Costa, 2003).

Duygusal İstikrar (Emotional Stability) boyutunda, yüksek skorlu bireylerin bağımsız düşüncelere sahip ve geleneksel değerleri sorgulama eğiliminde oldukları görülmüştür (McCrea ve Costa, 2003).

Nevrotik(Neuroticism) boyutunda skoru yüksek olanlar kaygılı, güvensiz, kendine acıyan, duygusal ve stresle ilgili psikolojik hastalıklara yatkındırlar (McCrea ve Costa, 2003).

Yöntem

Örneklem

Ağustos 2019-Eylül 2019 ayları arasında kolayda örneklem metodu kullanılarak, yüzyüze 170 kişi ile anket yapılmıştır. Ancak inceleme yapıldıktan sonra 5 anketin doldurma oranları çok düşük bulunmuştur ve bu anketler analiz dışı tutulmuştur. Bunun sonucunda anket sayısı 165 olarak kabul edilmiştir. Ayrıntılar Tablo 1’de tablanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

		N (165)	%N
GND	Erkek	23	13,9%
	Kadın	142	86,1%
AGE	25’ten az	1	0,6%
	25-29 arası	12	7,3%
	30-34 arası	45	27,3%
	35 ve üzeri	107	64,8%
EDC	İlk/ortaokul	1	0,6%
	Lise	7	4,2%
	Üniversite	109	66,1%
	master/doktora	48	29,1%
Work	Yönetici	91	55,2%
	Meslek elemanı	25	15,2%
	Öğretmen-öğretmen	30	18,2%
	Diğer	19	11,5%
EXP	5 yıldan az	18	10,9%
	5-10 yıl	35	21,2%
	11-16	41	24,8%
	16 yıl ve üzeri	71	43,0%

Katılımcıların 142’si kadın, 23’ü erkektir. Yaşları 35 ve üzerinde olan 107 kişi, yaşları 30 ile 34 arasında olan 45 katılımcı bulunmaktadır. Eğitim düzeyi üniversite mezunu olan 109 kişi, iş tecrübesi 16 yıl ve üzerinde olan 71 katılımcı bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan anket cevapları SPSS 24.00 ve AMOS 24.00 programları kullanılarak analize alınmış ve analizler ile elde edilen

tablolar yorumlanmıştır. Araştırmanın ölçeklerine ait doğrulayıcı faktör analizleri AMOS 22.00 programında yapılmış ve her bir ölçeğe ait Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, yapısal eşitlik modellemesi ile aracılık etkileri de AMOS programında uygulanan analizlerle araştırılmıştır.

Ölçeklerin Güvenilirlik- İç Tutarlılık Değerleri

Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonuçları araştırma açısından çok önemli bir yere sahiptir. Araştırma kapsamındaki ölçekler kullanılmadan önce mutlaka güvenilirlik ve geçerlik bakımından kontrol edilmelidir. Bir ölçek için güvenilirlik, kullanılan ölçeğin aynı örnekleme farklı zaman dilimlerinde uygulandığı zamanlarda aynı sonuçları vermesidir. Aynı zamanda güvenilirlik, özellikleri veya bir değişkeni değerlendirmek için yöneltilen maddelerin bilinçli olarak cevaplanıp cevaplanmadığının bir göstergesi olarak da kabul edilmektedir (Özdoğan ve Tüzün, 2007). Bu araştırmada, güvenilirliğin analizi için Cronbach's Alfa katsayısı kullanılmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı aynı zamanda sorular arasındaki ilişkinin düzeyini de belirtir. Cronbach's Alfa katsayısı (0,70) ve daha yüksek ise ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılır.

Tablo 2. Cronbach's Alfa Katsayılarına İlişkin Sınıflama

Cronbach's Alpha Değeri	Yorumlaması
0,80 ile 1,00 arasında	Yüksek Güvenilirlik Seviyesi
0,60 ile 0,80 arasında	Oldukça güvenilir Seviyede
0,40 ile 0,60 arasında	Güvenilirlik düşük Seviyede
0,40 ve daha düşük	Ölçek Güvenilir değil

Bir ölçekteki geçerlik ise, kullanılan ölçeğin ölçülmek istenen değişkeni ne kadar ölçtüğüne ilişkin bir değerlendirmedir. Ancak güvenilirlik analizinde olduğu gibi geçerlilik analizinde kullanılan belli bir katsayı bulunmamaktadır. Bu nedenle geçerlilik analizi daha çok kuramsal olarak ele alınmaktadır (Kalaycı, 2006, s.405).

Tablo 3. Kullanılan Ölçeklerin Cronbach's Alpha Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Big Five (BF)	10	.786
Extraversion (EXT)	2	.771
Agreeableness (AGR)	3	.765
Conscientiousness (CON)	3	.745
Emotional Stability (EM)	2	.712
Burnout (BO)	15	.809
Emotional Exhaustion (EE)	8	.804
Depersonalization (DP)	2	.790
Personal Accomplishment (PA)	5	.811
Yoga Self-Efficacy Scale (YSE)	12	.875
Body (BD)	5	.856
Breath (BRT)	4	.823
Mind (MND)	3	.812

Araştırma için katılımcılara uygulanan ölçeklerden kişilik Big Five Ölçeği(.786) güvenilirlik katsayısı ile oldukça güvenilir seviyede yer almaktadır. Burnout ölçeği için güvenilirlik katsayısı (.809) ve Yoga Self-Efficacy Ölçeği için ise bu katsayı (.875) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, yüksek güvenilirlik düzeyinde yer almaktadır.

Big Five (BF) ölçeğinin alt boyutlarında ise Dışa Dönüklük(Extraversion) (.771), Uyumluluk(Agreeableness) (.765), Öz Disiplinli(Conscientiousness) (.745) ve Duygusal İstikrar(Emotional Stability) (.712) güvenilirlik katsayıları elde edildiğinden bu boyutların tamamı oldukça güvenilir seviyede yer almaktadır.

Burnout (BO) ölçeğinin alt boyutlarında ise Duygusal Tükenme(Emotional Exhaustion) (.804); Kişisel Başarı(Personal Accomplishment) (.811) boyutları bu katsayılarla yüksek güvenilirlik seviyesinde yer alırken, Duyarsızlaşma(Depersonalization) (.790) boyutu ise oldukça güvenilir seviyede yer almaktadır.

Modelde Kullanılan Ölçeklere Ait Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Doğrulayıcı Faktör Analizi ile her bir ölçek için kurulan modellerin anlamlı olup olmadığı araştırılmaktadır. Bunun için AMOS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, ölçüm modellerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Sonrasında, tam

modelin uygunluğunun değerlendirilebilmesi adına iyi uyum kriterleri esas alınmıştır.

Örneklemin eleman sayısı arttıkça, Ki-Kare (χ^2) de artmakta ve Ki-Kare (χ^2) testinin istatistiksel olarak anlamlılık de düzeyi düşük çıkmaktadır (Bagozzi, 1999; Bollen, 1989 ; Fornell ve Larcker, 1981). Araştırmada kullanılan ölçeklerin DF analizlerinin sonuçlarının araştırılmasında ve genel test edilen araştırma modellerinin uygunluklarına; serbestlik derecesi ile düzeltilmiş Ki- Kare Değeri (Ki-Kare değeri/Serbestlik derecesi) ile diğer uyum iyiliği indeksleri, standartlaştırılmış artık (residual) kovaryans matrisinde bulunan değerlerin irdelenmesi sonucu ile karara ulaşılmıştır (Cem, Meydan,2011).

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizindeki Uyum İyiliği İndeksleri ve Uyum Değerleri

İndeksler	İyi Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Aralığı
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
GFI	$\geq 0,900$	0,85-0,89
CFI	$\geq 0,970$	$\geq 0,95$
SRMR	$\leq 0,050$	$0,06 \leq SRMR \leq 0,08$
RMSEA	$\leq 0,050$	$0,06 \leq RMSEA \leq 0,08$

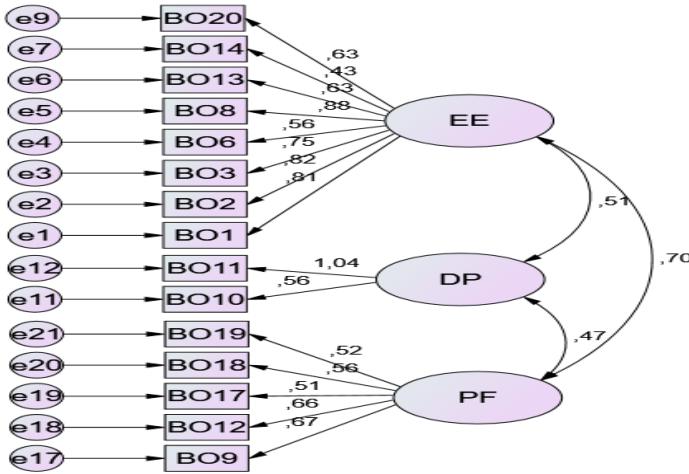
Big five (BF) Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi: 16 maddeli **Big five** ölçeğinden 1 madde madde faktör yüklerinin (0.50) değerinden düşük olması dolayısıyla analizden çıkarılmıştır. Kalan 10 maddenin kullanılmasıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi DFA' da madde yükü (faktör) değerleri (0.57; 0.80) arasındadır.



Şekil 1. Big Five (BF) Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulatoryıcı faktör analizinde model test değerleri ki-kare (45.51), χ^2/df (1,625) bulunduğundan DFA' nın anlamlı olduğu sonucu elde edilmektedir. Modele ait uyum indeks değerleri olan GFI (,949),CFI (,950), SRMR (,075) , RMSEA (,062) kabul edilebilir değerler içerisinde olduğundan dolayı ölçeğin doğrulatoryıcı faktör analizinin geçerli olduğu söylenmektedir.

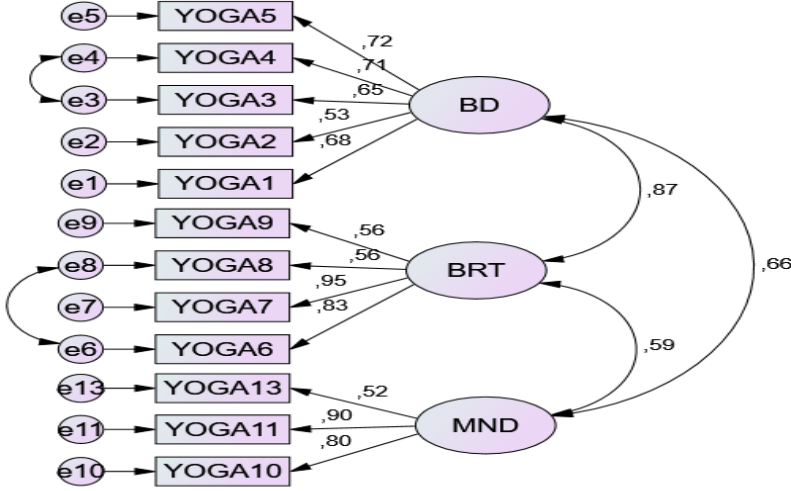
Burnout (BO) Ölçeğinin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi: 22 maddeli Burnout (BO) ölçeğinden 7 madde, madde faktör yükleri çok düşük bulunduğundan analiz dışı tutulmuştur. Kalan 15 maddeyle gerçekleştirilen DFA'da madde faktörünün yük değerlerinin (0,51; 0,66) sınırları içerisinde bulunmuştur.



Şekil 2. Burnout (BO) Ölçeği için Doğrulatoryıcı Faktör Analizi

Doğrulatoryıcı faktör analizinde kullanılan model test değerleri ki-kare (208.21), χ^2/df (2.393) bulunduğundan DFA' nın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Modelin uyum indeks değerleri olan GFI (,911), CFI (,954), SRMR (,069), RMSEA (,072) kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunduğundan dolayı Big Five ölçeğinin Doğrulatoryıcı Faktör analizi geçerlidir denebilir.

Yoga Self-Efficacy Scale (YSE) için Doğrulayıcı Faktör Analizi: 13 maddeli Yoga Self-Efficacy ölçeğinden 1 maddenin madde faktör yükü istenen seviyenin altında bulunmuştur. Kalan 12 madde ile gerçekleştirilen DFA sonucunda, madde faktör yük sonuçları (.53; .90) sınırlarında bulunmuştur.



Şekil 3. Yoga Self-Efficacy Ölçeği için DFA

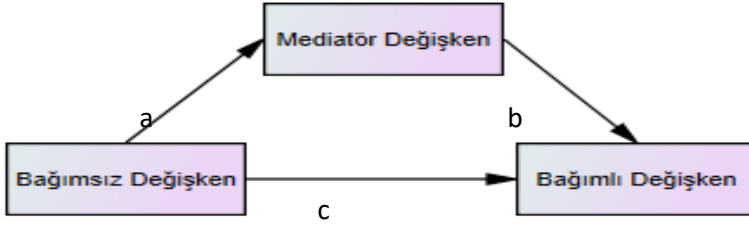
Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan model testlerinin kriterleri; Ki-Kare χ^2 (87.70), χ^2/df (1.993) olarak hesaplandığından dolayı yapılan DFA'nın anlamlı değerlerde olduğu söylenebilir. Modelin uyum indeks değerleri GFI (0,923), CFI (0,954), SRMR (0,069) , RMSEA (0,078) kabul edilebilir sınırlar içinde bulunduğundan Yoga Self-Efficacy ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör analizi geçerlidir denebilir.

Amos programı ile Mediator Değişken Etkisi Araştırması

Craig, (2009)'e göre mediator veya moderatör değişkenlerin olup olmadığını kontrol eden modeller yapısal eşitlik modellerinin temelini oluşturmaktadır. Gerçekte mediator veya moderatör değişkenlerin varlığını kontrol eden modeller basit yapısal eşitlik modelleri olarak düşünülebilmektedir. Bu nedenle, gizil değişkenler bulunan daha

karmaşık olarak nitelendirilebilen yapısal eşitlik modellerinin nasıl analiz edildiklerini anlamak önemli bulunmaktadır (Bayram, 2013).

Söz edilen değişkenler aşağıda sıralanmış koşulları yerine getirdiğinde mediatör (arabulucu, aracı, medyatör) değişken adını almaktadır (Baron ve Kenny,1986; MacKinnon, 2008).



Şekil 4. Mediator Model

- Bağımsız değişkenin düzeyinde gerçekleşen değişimler ile mediatör değişken olduğu düşünülen değişkendeki değişimlerin nedenlerini anlamlı olacak şekilde açıkladığında (Şekil 4'de a yolu),
- Mediatör değişken oluşmuş olan değişimler, bağımlı değişkendeki değişimlerin sebeplerini anlamlı bir şekilde açıkladığında (Şekil 4'de b yolu),
- a ile b yolları kontrol değişkeni olarak ele alınıp, bağımlı - bağımsız değişkenler arasında olan ve önceden anlamlı olan ilişki artık anlamlı çıkmıyor ise (Şekil 4'de c yolu), c yolu sıfıra yaklaştığı zaman tek ve baskın denebilecek bir mediatörün var olduğu, eğer c yolu sıfırdan farklı ise çoklu mediatör faktörlerin etkisinin varlığından söz edilebilmektedir.

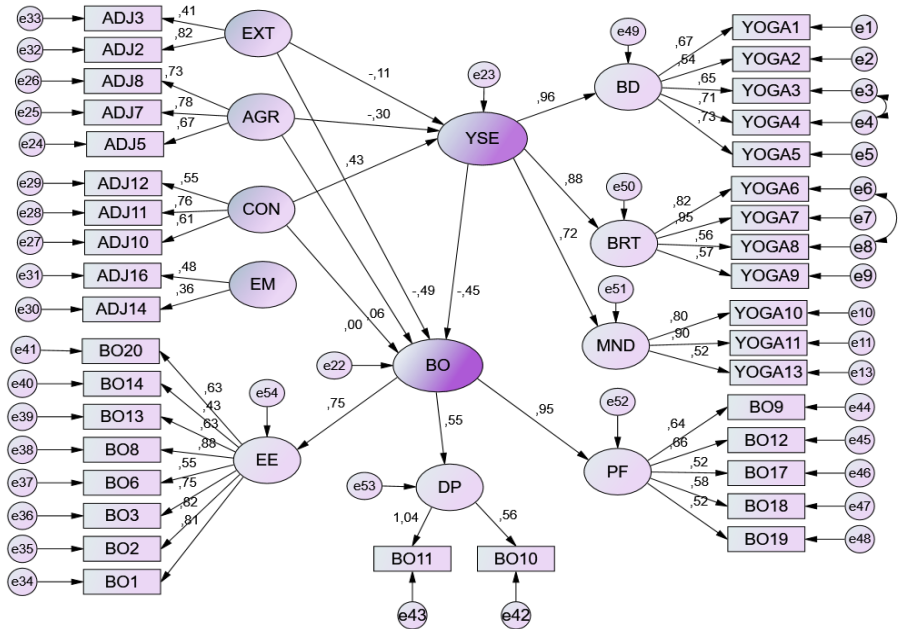
Araştırma modelinde yukarıda anlatılan şartların oluşup oluşmadığını görebilmek için bağımsız değişkenlerle medyator değişken arasındaki ilişkiler, medyator değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişkiler ve bağımsız değişkenle bağımlı değişkenler arasındaki tekil ilişkilerin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 5. Bağımsız, Bağımlı Ve Mediator Değişken Arasındaki Tekil Etki Değerleri

Etki	Eksojen	Etki	Endojen	β	Std. β	CR	p
Bağımsız→Bağımlı	EXT	→	BO	-,885	-,387	-3,202	,001**
	CON	→	BO	-,350	-,340	-3,020	,003**
	AGR	→	BO	,280	,267	2,772	,006**
	EM	→	BO	,056	,083	,202	,840
	EM	→	YSE	,599	,471	3,169	,002**
Bağımsız→Mediator	CON	→	YSE	-,288	-,42	-3,970	,000***
	AGR	→	YSE	,303	,45	4,151	,000***
	EXT	→	YSE	,425	,119	3,588	,000***
Mediator→Bağımlı	YSE	→	BO	-1,099	-,583	-5,265	,000***

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Tekil ilişkilerde bağımsız değişkenler olan Big Five ölçeği alt boyutlarının medyator değişkene etkilerinde anlamlı etkiler EXT değişkeninin BO değişkenine etkisi ($\beta = -,885$; $p < 0,05$), CON değişkeninin BO değişkenine etkisi ($\beta = -,350$; $p < 0,05$), AGR değişkeninin BO değişkenine olan etkisi ($\beta = ,280$; $p < 0,05$) şeklindedir.



Şekil 5. Araştırmada Test Edilen Çoklu Mediator Model

Anlamsız olarak bulunmuş olan ilişki ise EM değişkeninin BO değişkenine olan ($\beta=,056$; $p> 0,05$) etkisidir. Bu durumda YSE değişkeninin CON değişkeninin BO değişkenine olan etkisinde aracılık yapma durumu ortadan kalkmaktadır. Aracılık için BO değişkenine anlamlı etkiler olan EXT, CON ve AGR değişkenlerinin alınması yeterli olacaktır.

Mediator model analizinde, model test değerleri χ^2 (1307.841), χ^2/df (2.180) olarak hesaplandığından dolayı modelin anlamlı olduğu sonucu çıkmaktadır. Ayrıca hesaplanan uyum indeks kriterleri GFI (0,824), CFI (0,811), SRMR (0,0864) , RMSEA (0,0810) kabul edilebilir sınırlara çok yakın olduğu anlaşılmaktadır. Tam mediatörün bulunabildiği modellerin kabul sınırları dahilinde olmaması beklenen bir durumdur. Modelde yer alan etki değerlerinin ayrıntıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Bağımsız, Bağımlı Ve Mediator Değişken Arasındaki Tekil Etki Değerleri

	Eksojen	Etki	Endojen	β	Std. β	CR	p
Bağımsız→Mediator	EXT	→	YSE	-,119	-,110	-,779	,436
	AGR	→	YSE	-,207	-,305	-,2,952	,003**
	CON	→	YSE	,283	,428	2,838	,005**
Mediator→Bağımlı	YSE	→	BO	-,762	-,449	-,3,814	,000***
	AGR	→	BO	,070	,061	,618	,536
Bağımsız→Bağımlı	EXT	→	BO	-,890	-,487	-,2,640	,008**
	CON	→	BO	,006	,005	,030	,976

*** $p<0.001$ ** $p<0.01$ * $p<0.05$

Modelde EXT değişkeninin YSE değişkenine etki değeri anlamsız ($\beta=-,110$; $p>0,05$) olduğundan EXT değişkeninin BO değişkenine etkisinde YSE değişkeninin aracılık etkisine bakmanın anlamsız olduğu anlaşılmıştır.

Modelde AGR değişkeninin YSE değişkenine etki değeri anlamlı ($\beta=-,305$; $p<0,05$) ve YSE değişkeninin BO değişkenine etkisi ($\beta=-,449$; $p<0,05$) anlamlı iken, AGR değişkeninin BO değişkenine olan etki değeri anlamsız ($\beta=,061$; $p>0,05$) bulunduğundan AGR'nin BO değişkenine etkisinde YSE değişkeninin tam aracılık etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu model ayrıca Sobel testi ile de teyit edilecektir.

CON değişkeninin YSE değişkenine etki değeri anlamlı ($\beta=-,428$; $p<0,05$) ve YSE değişkeninin BO değişkenine etkisi ($\beta=-,449$; $p<0,05$) anlamlı iken, CON değişkeninin BO değişkenine olan etki değeri anlamsız ($\beta=,05$; $p>0,05$) bulunduğundan CON değişkeninin BO değişkenine etkisinde YSE değişkeninin tam aracılık etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu model ayrıca Sobel testi ile de teyit edilecektir.

Analize yönelik akademik makalelerde, Baron ve Kenny'in üç aşamalı şeması kullanılmaktadır ve elde edilen analiz verilerine göre kısmi ya da tam aracılık yönünde karar verilmektedir. Bununla birlikte, aracı etkinin varlığının söz konusu olabilmesi için sağlanması beklenen koşullarla birlikte, eksojen (mediator değişken vasıtasıyla) endojen değişken üzerinde olan dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını ortaya koymak gerekir. Söz konusu koşulları sağlayabilmek için birçok test kullanılmaktadır. Bu konuda en çok tercih edilen test ise Sobel Test'tir (Sobel, 1982). Sobel Test, β olarak adlandırılan, kullanılan değişkenlerin düzeltilmemiş regresyon katsayıları ile bunlara ait standart hata değerlerinin kullanılması ile hesaplanmaktadır.

Tablo 7. Modelde Bulunan Mediator İlişkilerin Sobel Test İle Anlamlılık İncelemesi

Model No	Endogen	Etki	Egsogen	β	SD	p
1	AGR	→	YSE	-,207	.070	0.01948783*
	YSE	→	BO	-,762	,200	
	CON	→	YSE	,283	.100	
2	YSE	→	BO	-,762	,200	0.02309577*

1: Sobel Test : * $p<0,05$ ** $p<0,01$

Tekil ilişkilerde CON değişkeninin BO değişkenine etkisi ($\beta=-,350$; $p<0,05$) anlamlı iken CON ile BO arasına giren YSE değişkeni ile birlikte CON değişkeninin BO değişkenine olan etki değeri ($\beta=,05$; $p>0,05$) olması durumunun tam aracılık olduğu sobel testinde bulunan ($p<0,05$) değeri ile teyit edilmiştir.

Tekil ilişkilerde AGR değişkeninin BO değişkenine etkisi ($\beta=,280$; $p<0,05$) anlamlı iken CON ile BO arasına giren YSE değişkeni ile birlikte AGR değişkeninin BO değişkenine olan etki değeri ($\beta=,061$; $p>0,05$) olması durumunun tam aracılık olduğu sobel testinde bulunan ($p<0,05$) değeri ile teyit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, kişilik tiplerine göre bireylerin tükenmişlik durumlarında yoganın aracılık etkisinin sonuçlarını ortaya koymaktır. Bunun için araştırmada kişilik tipleri için Big Five Ölçeği; tükenmişlik düzeyleri için Burnout Ölçeği; yoganın etkisi için de Yoga self efficacy ölçekleri kullanılmıştır. Big five ölçeği literatürden farklı olarak Ext(dışadönüklük), Agr(uyumluluk), Con(özdisiplinli), Em(duygusal istikrar) şeklinde 4 faktör altında toplanmış ve boyutlar bazında da ölçek güvenilir olarak değerlendirilmiştir. Tükenmişlik (Burnout)ölçeği; duygusal tükenme (EE), duyarsızlaşma (DP) ve kişisel başarı (PA) şeklinde 3 faktörde toplanmıştır ve literatür ile uyumludur. Ayrıca tükenmişlik ölçeği, her boyut bazında ölçek güvenilir olarak değerlendirilmiştir. Yoga self efficacy ölçeği ise literatürle uyumlu olarak üç faktör altında toplanmıştır. Beden(BD), nefes(BRT) ve zihin(MND) alt boyutlarından oluşan yoga ölçeği de her boyut bazında güvenilir düzeyde yer almıştır.

Araştırma kapsamında toplanan anket cevapları SPSS ve AMOS programları ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği araştırmasında Cronbach's Alpha katsayıları kullanılmıştır. Buna göre; araştırma ölçekleri Kişilik tipleri(Big Five), Tükenmişlik(Burnout) ve Yoga self efficacy ölçeklerinin güvenilirlik değerleri sırasıyla (.786), (.809) ve (.875) olarak hesaplanmış ve değerler yüksek güvenilirlik düzeyinde yer almıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğinin incelenmesi için her bir ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre Kişilik Tipleri ölçeğinin model test değerleri; χ^2 (45.51), χ^2/df (1,625) bulunduğundan dolayı doğrulayıcı faktör analizinin anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır. Modelin uyum indeks olarak adlandırılan kriterleri olan GFI (.949), CFI (.950), SRMR (.075) , RMSEA (.062) ise kabul edilebilir değerler içerisinde bulunduğundan dolayı big five ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Burnout ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde bulunan model test değerleri; kıkare (208.21), kıkare/df (2.393) olarak hesaplandığından DFA nın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Modelin uyum indeks kriterleri GFI (.911), CFI (.954), SRMR (.069), RMSEA (.072) kabul

edilebilir aralıklar içinde yer aldığından big five ölçeğinin Doğrulatoryı Faktör analizinin geçerliliğinden söz edilebilir.

Yoga Self-Efficacy ölçeğinin doğrulatoryı faktör analizinde hesaplanan model test değerleri kıkare (87.70), kıkare/df (1.993) elde edildiğinden dolayı DFA' nın geçerli olduğu söylenebilir. Modelin uyum indeks sonuçları GFI (0,923), SRMR (0,069), CFI (0,954), RMSEA (0,078) kabul edilebilir aralıklar içerisinde bulunduğundan Yoga Self-Efficacy ölçeğinin Doğrulatoryı Faktör analizi geçerlidir denebilir.

Yoganın aracılık etkisinin incelenmesi için Amos programı kullanılarak mediatör araştırması yapılmış ve modellerin anlamlı olduklarının tespiti için χ^2 , χ^2/df , GFI, CFI, SRMR ve RMSEA değerleri değerlendirilmiştir. Ayrıca, aracı etkinin varlığının kabul edilebilmesi için sağlanması gereken koşulların yanı sıra, eksojen (mediator değişken vasıtasıyla) endojen değişken üzerindeki dolaylı yoldan olan etkisinin de anlamlı olup olamayacağını ortaya koymak gerekmektedir. Bunun için bu çalışmada Sobel Testi kullanılmıştır.

Kişilerin tükenmişlik düzeylerinin düşürülmesinde veya kişilik tiplerinde olumsuz eğilimin azaltılmasında yoga uygulamalarının etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Düzenli yoga uygulamak, kişilerin bedensel, nefessel ve zihinsel kendilerine vakit ayırmaları olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir.

Bu anlamda yoga uygulamalarının ayrıntılı anlatılmasının, yaygınlaştırılmasının önemli olduğu görülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Yoga's Mediation Role in Relation between
Personality Types and Burnout Scale**

*

Didem Tetik Küçükkelçi
Gelişim University

The aim of this work is to prove the results of yoga's mediatin effects according to personel types of people on burnout situation.

Burnout concept has become surface first by Freudenberger at 1974. Freudenberger noticed the effects of busy work life on people and the changes cause by this effect and started to research the negative refections to productivity. And defined burnout "failure, attrition, power and strength reduction or as a result of unsatisfied results, burnout situation at individual's internal sources" (Freudenberger, 1974). Maslach and Jackson (1981) took burnout as a syndrom and developed Maslach Burnout scale as used often in literature. According to Maslach burnout "physical exhaustion seem on people is a syndrom accours , as a job requirement exposed to intensive emotional demands and have to work face to face , long term tiredness , desperate and hopeless feelings reflect to work , life and the other people with a negative behaviour" (Maslach&Jackson, 1981: 99).

At burnout syndrome primarily individual starts to feels itself insufficient and ends consuming emotional. And then the person, isolate itself from others, staying away and being far from social envirenments and comes to desensitization level. The person at desensitization level feels to start his/herself insufficient at social and work life. However this individual let her/himself to expose of negative assessments like failed, limited and excluded, by the time start to live the fallness of personal success (Cordes & Dougherty, 1993: 624; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001: 403 ; Maslach & Zimbardo, 1982).

Yoga is a word, means to be one , reunite and to be whole in Sanskrit and derived from "yuj" (Patanjali, 2011). Yoga is a way that individual can use to reach his/her pureself, to define themself, to reach the high consciousness and to live with awareness. Yoga is a shape of thought

philosophy, is a discipline (Rathfisch, 2015). At yoga the principle is the harmony of body, mind and breathe. That is why the yoga applications bases are, ancient breathing technics (pranayama) mind studies and body postures call asana.

Yoga is a system with eight level blended by physical, spiritual, mental and ethical doctrins. Those eight levels are necessary to a journey for return an essence and think about it, understand and apply it. These are; yama, niyama, asana, pranayama, prathayara, dhrana, dhyana, samadhi (Patanjali, 2011). Yama; are the negative behaviours have to stay away like lie, robbery, violence, greedy, desire , obsession and consists the rules like stick to moral rules, not to hurt others. Niyama becomes from the rules of self discipline. Includes the rules of pureness, simplicity, cleanless, to manage desires, satisfaction, education (Patanjali, 2011). To train to get physical, energetic and mental benefits, to keeping the body in spesific postures (Patanjali, 2011).

Pranayama consist the breathing trainings named ancient breathing technics, to heal the mind, to be healthy. Pranayama comes from prana-means life energy; yama-means to be master and pranayama means to be master at energy of life (Şinik E.,2016). For life energy, taking and giving breath correct and conscious is very important. In recent years researches shows; regular breathing exercises help to many physical, spiritual and mental deseases like restlessness, stress, lack of attention, depression, anxiety, unhappiness(sadness), insomnia, cough, asthma, constipation, neck and back pain, respiratory deseases (Joshi, 1983). Pratyahara is to focused to internal world by controlling sense organs. Mind, purifying from external factor and being calm. Dharana is keeping the mind in a center of consciousness in body and stabilize the attention at one point.

When concentrate to a one point, you pass to dhyana. During the concentration mind been forwarding to only one point. Dhyana mean meditation. At people who meditate regularly, seen that their pressure and tension decreased, awareneses, love and kindness feelings increased. Besides, this people are more happy and peacefull (Hewitt, 1994). At last step is mentioned from Samadhi. It can name by deep diving. While body and senses observing, mind and spirit stays awake (Isherwood, 2006; Nagendra, Nagarathna, Gürelman, 2014; Atılgan, Tarakci, Polat, Algun, 2015).

According to Krishnamacharya who considered as a father of yoga, this 3 tool basicly explained like below:

- 1- Body: At yoga, physical postures name by Asana who practice physical regular, harmonize sanas with breath to raise their mental attention.
- 2- Breath: The studies about breath. It calls pranayama.
- 3- Mind: It is meditation situation. Meditation is mental silence situation (Desikachar, 1999).

This yoga self-efficacy scale used at this work, has been developed by Gurjeet S. Birdee, Stephanie J. Sohl and Ken Wallston in 2016. This scale consists features of three base tool which are; body, breath and mind.

Personality; It is a life time process consists many factors like genetical factors ,family , social environment and changing living terms at the same time. Because of this wide definition there are a lot of approach to define and explain personality.

Personality is an evolutionary process includes many factors at the same time. It includes many concepts like genetical, byological, enviromental conditions, social environment, variable life conditions. That is why there are a lot of approches trying to explain personality and researches are still continue. According to Burger, personality is a whole of process in personality and consistent distinctive personality behaviours (2006). With this definition Burger emphazises to our specific specialities separate us from the others, not with our common ways. According this thought system, to define personality under spesific headlines, variable theories have been created. In this approaches frame, factor theory is more accepted (Goldberg ,1990; McCrae, Costa, 2003). This theorists show different characteristics than the other personality theorists. This theorist's purpose is as define distinctive characteristic theorists, not to cut the changes or developments forward to behaviours but trying to define. They work as academic researchers rather than therapist. Distinctive characteristic theory is well using approach in present researches (Funder, 2001). Distinctive characteristic theorists gathered under five formats the results of factor analyses and various personality datas (Costa and McCrea, 1988; Goldberg, 1990; Noller, Law and Comrey,1987; Peabody and Goldberg, 1989). For this format even there are different opinions McCrea and Costa at 2003 found five basic

personality characteristics: harmony, extrovert, self-discipline, open minded to experience and nevtotic.

Method

165 survey data analyses executed result of survey work applied August 2019-September 2019. 142 of the participants were female and 23 were male. 107-person age 35 and older, 45 attenders age between 30 and 34. There are 109 people bachelor degree, 71 attenders work experience 16 years and more.

Survey answers analysed SPSS and Amos programmes. Cronbach's Alpha coefficients used to research of scale's reliability. According this; research scales personality types (Big Five), Burnout and Yoga self efficiency scales reliability values calculated (0,786), (0,809) and (0,875) and this values took a place as high reliable level.

To investigate structure validity of scales, correcting factor analyse has been applied to each scale. As a result, Personality Types Scale's model values found; χ^2 (45,51), χ^2/df (1,625) shows DFA is more significant. Model's accordance index values GFI(0,949),CFI (0,950), SRMR (0,075) , RMSEA (0,062) are in acceptable limits so Personality Types (Big Five) Scale's correcting factor analyse is valid.

Burnout Scale's correcting factor analyse model test values χ^2 (208,21), χ^2/df (2,393) shows that DFA is significant. Model's accordance index values GFI (0,911), CFI (0,954), SRMR (0,069), RMSEA (0,072) are in acceptable limits so it can be called as Burnout Scale's correcting analyse is valid.

Yoga Self-Efficacy Scale's correcting factor analyses model test values are χ^2 (87,70), χ^2/df (1,993) so can be mentioned that DFA is significant. Model's accordance index values are GFI (0,923), CFI (0,954), SRMR (0,069), RMSEA (0,078) in acceptable limits so can be mention that Yoga Self Efficacy Scale's correcting factor analyse is valid.

To examine yoga mediation effect, mediator research made with Amos and to determinate models signifancies χ^2 , χ^2/df , GFI, CFI, SRMR and RMSEA values evaluated. Furthermore, to mention mediation effect besides to provide the necessary conditions, to prove if indirect effect is

significant of exogenous (by mediator variable), on endogenous variable. On this work Sobel test used.

Result

As a results of mediation research, At personality types scale lower formats the effect value of AGR variable to Yoga YSE variable is significant ($\beta=-0,305$; $p<0,05$) and while YSE variable effect to Burnout (BO) variable ($\beta=-0,449$; $p<0,05$) is significant. AGR variable effect to Burnout BO variable value is insignificant ($\beta=0,061$; $p>0,05$). So it is understood that AGR effect to BO , YSE has full mediation effect.

The individuals in coherent category are in tend to Burnout , yoga effects in a positive way.

Further , as a personality types scales law formats Self-disciplined (CON) variable's effect to YSE variable value is significant ($\beta=-0,428$; $p<0,05$) and while YSE variable effect to BO variable ($\beta=-0,449$; $p<0,05$) is significant CON variable effect to BO variable value is insignificant($\beta=,05$; $p>0,05$) so it is understood that CON variable effect to BO variable , YSE has full mediation effect.

As a result , at individuals , to decrease burnout level and to reduce negative tend at personality types yoga applications are effective. At the same time, to apply yoga regularly , as breath and mental to save time to theirselves , bring positive results to people. In this meaning , to tell yoga applications detailed and spreading it is very important.

Kaynakça / References

- Algül, R. (2014). *Bugün işe gitmesem iş yaşamında tükenmişlik sendromu*. (Birinci Baskı). İstanbul: Mitra Yayınları.
- Alkan, E. ve ÖzÇoban, F.A. (2017). Yoganın gebelik, doğum ve doğum sonuçları üzerine etkisi. *Smyrna Tıp Dergisi*, 64,71.
- Aslan, H., Aslan, R., Kesepara, C., Alparslan, N. ve Ünal, M. (1997). Kocaeli'nde bir grup sağlık çalışanında işe bağlı gerginlik, tükenme ve iş doyumu. *Toplum ve Hekim*, 12(82), 24-29.

- Atılğan E., Tarakci D., Polat B. ve Algun C. (2015). Sağlıklı kadınlarda Yoga temelli egzersizlerin esneklik, yaşam kalitesi, fiziksel aktivite ve depresyon üzerine etkilerinin araştırılması. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 2(2), 41-46.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books.
- Baş, Ü. (1998). *Hatha yoga ve klasik egzersiz yaklaşımının sağlıklı gençlerde postür ve fiziksel uygunluk üzerine etkileri*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş Amos uygulamaları*(Birinci Baskı). Bursa: Ezgi yayınevi.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*(First ed). New York.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Broad W.J. (2012). *The Science of Yoga (1st ed)* . New York: Simon & Schuster.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (21. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Carrola, P. A., Yu, K., Sass, D. A. and Lee, S. M. (2012). Measurement invariance of the counselor burnout inventory across cultures: A comparison of U.S. and Korean counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(4), 227-244.
- Meydan, C. H. (2011). *Yapısal eşitlik modellenmesi Amos uygulamaları* (Birinci Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Coote, S., Garrett, M., Hogan, N., Larkin, A. and Saunders J. (2009). Getting the balance right: A randomised controlled trial of physiotherapy and Exercise Interventions for ambulatory people with multiple sclerosis. *BMC Neurol*, 9, 34.
- Cordes, C. L. and Dougherty, T. W. (1993), A review and an integration of research on job burnout. *The academy of management review*, 18(4), 621 - 656.
- Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 853-863.
- Desikachar, T. (1999). *The heart of yoga: Developing a personal practice* (1st ed). Inner Traditions International: Rochester, Vermont.

- Evans, D. D., Carter, M., Panico, R., Kimble, L., Morlock, J.T. and Spears, M. J. (2011). Characteristics and predictors of short-term outcomes in individuals self-selecting yoga or physical therapy for treatment of chronic low back pain. *PMR*, 2(11), 1006-15.
- Field, T. (2011). Yoga clinical research review. *Complement Ther Clin Pract*, 17(1), 1-8.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Funder, D. C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 197-221. doi10.1146/annurev.psych.52.1.197.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Gurjeet, S. B., Stephanie J. S. and Ken W. (2016). Development and Psychometric Properties of the Yoga Self-Efficacy Scale (YSES). *The official journal of the International Society for Complementary Medicine Research*, 16,3.
- Hall, E., Verheyden, G. and Ashburn A. (2011). Effect of a yoga programme on an individual with Parkinson's disease: A single-subject design. *Disabil Rehabil*, 33(15-16), 1483-9.
- Hewitt, J. (1994). *Meditation (Teach Yourself)*. US: McGraw-Hill Inc.
- Isherwood, C. (2006). *Konsantrasyonun gücü- patanjalinin yoga sutraları*. İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Joshi, K. S. (1983). *Yogic pranayama: Breathing for long life and good health*(2nd ed). Ind-US.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29(3), 284-297.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. ed.). NY: The Guilford Press.
- Kocher, H. C. (1971). Construction of a scale for measurement of attitude towards yoga. *Yoga Mimamsa*, 14, 39-42.
- Lee, J., Lim, N., Yang, E. and Lee, S. M. (2011). Antecedents and consequences of three dimensions of burnout in psychotherapists: A

- meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(3), 252–258.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Maslach, C. and Jackson S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory* (2nd edition). Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- McCrae, R. R. and Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A Five-Factor Theory perspective* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Nagendra, H., Nagarathna, R. and Gürelman, A. (2014). *Hamilelik ve Yoga*. İstanbul: Purnam Yayınları.
- Newham, J. J., Wittkowski, A., Hurley, J., Aplin, J. D. and Westwood M. (2014). Effects of antenatal yoga on maternal anxiety and depression: A randomized controlled trial. *Depress Anxiety*, 31(8), 631-40.
- Noller, P., Comrey, A. L. and Law, H. (1987). Cattell, Comrey, and Eysenck personality factors compared: More evidence for the five robust factors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 775–782.
- Patanjali, (2011). *Yoga sutra, içsel özgürlüğün yolu*. (M.,A. Işım) İstanbul: Aritan Yayınevi.
- Rathfisch, G. (2015). *Gebelikten anneliğe yoga*(Birinci Basım). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Salmon, P., Lush, E., Jablonski, M. and Sephton, S. E. (2009). Yoga and mindfulness: Clinical aspects of an ancient mind/body practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(1), 59-72.
- Sareen, S., Kumari, V., Gajebasia, K. S. and Gajebasia, N. K. (2007). Yoga: A tool for improving the quality of life in chronic pancreatitis. *World Journal of Gastroenterology*, 13(391), 7.
- Sorosky, S., Stilp, S. and Akuthota, V. (2008). Yoga & Pilates in the management of low back pain. *Curr Rev Musculoskelet Med.*,1, 39-47.
- Stevens, J. P. (2001). *Applied multivariate statistics for the Social Sciences* (4th Ed). New York:Basic Books.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, M. (2019a). Korku, kaygı ve anksiyete Bozuklukları. *ASEAD*,6(10), 117-135.
- Şahin, M. (2019b.) İntegratif Psikoterapi Kuramı. *ASEAD*, 6(8), 147-165.

Şinik, E. (2016). *Nefeste saklı hayat* (Birinci Basım). İstanbul: Libros Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Tetik Küçükkelçi, D. (2021). Kişilerde tükenmişlik ile kişilik özellikleri arasında yoga'nın aracılık etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2450-2479. DOI: 10.26466/opus.877462.

2000-2019 Yılları Arasında Uzaktan Eğitimde Video Kullanımı Üzerine Yapılan Makalelerin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.864252

*

Asiye Ata* - Melike Arslan**

* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Erzurum/Türkiye
E-Posta: asiye.ata@atauni.edu.tr ORCID: [0000-0001-7862-7872](https://orcid.org/0000-0001-7862-7872)

** Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Erzurum/Türkiye
E-Posta: melikeaydemir@atauni.edu.tr ORCID: [0000-0002-5899-2175](https://orcid.org/0000-0002-5899-2175)

Öz

Bu çalışma uzaktan eğitimde öğretimsel materyal olarak kullanılan video üzerine odaklanmaktadır. Çalışmanın amacı 2000-2019 yılları arasında SSCI kapsamındaki dergilerde yayımlanmış uzaktan eğitimde video kullanımı üzerine yapılan araştırmaların tanımlayıcı, yöntemsel ve genel eğilimlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma kapsamında araştırmaların yayımlandığı yıllar, yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem türü ve örneklem sayılarına odaklanılmıştır. Bunun için Web of Science veri tabanında konusu uzaktan eğitim ve video, yıl aralığı 2000-2019, indexi SSCI olan makaleler aranmış ve seçilmiştir. Bu doğrultuda 226 makale bulunmuştur. Bu makaleleri analiz etmek için yayın sınıflama formu geliştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistiki yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre uzaktan eğitimde video kullanımı üzerine yapılan makalelerin son yıllarda araştırma sayısında artış olduğu, nicel çalışmaların çoğunlukla yapıldığı ve bu çalışmaların daha çok sağlık, eğitim ve mühendislik alanlarında, nitel çalışmalarda da daha çok sosyal beşeri, güzel sanatlar, hukuk alanlarında yapıldığı tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak en çok anketin kullanıldığı ve örneklem türleri dağılımında da en çok öğrencilerin tercih edildiği görülmektedir. Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlardaki örneklem türlerinin dağılımı incelendiğinde en çok eğitim alanında sonrasında da sağlık alanında olduğu tespit edilmiştir. Örneklem sayıları dağılımında ise örneklem sayısı olarak en çok 31-100 arasının tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca çalışma kapsamında örneklem sayılarının dağılımında ise en çok sağlık alanında araştırmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Video, Araştırma Eğilimleri, Betimsel Analiz, Dijital İletişim

¹ Bu çalışmanın ön bulguları The 2nd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

A Review of Articles on Video Usage in Distance Education between 2000 and 2019

*

Abstract

This study focuses on video used as instructional material in distance education. The aim of this study is to reveal the descriptive, methodological and general trends of the researches on the use of video in distance education published in journals covered by SSCI between 2000 and 2019. Within the scope of the study, the years in which the studies were published, their methods, data collection tools, sample type and sample numbers were focused on. For this, articles with distance education and video, year range 2000-2019, index SSCI were searched and selected in the Web of Science database. Accordingly, 226 articles were found. A publication classification form was developed to analyze these articles. The obtained data were analyzed using descriptive statistical methods. According to the findings, it has been determined that the number of researches on the use of video in distance education has increased in recent years, quantitative studies are mostly conducted and these studies are mostly conducted in the fields of health, education, and engineering, and qualitative studies, are mostly conducted in the fields of social humanities, fine arts, and law. It is seen that the questionnaire was used the most as the data collection tool and students were the most preferred sample types. When the distribution of the sample types in the researches on the use of video in the field of distance education was examined, it was found that it was mostly in the field of education and then in the field of health. In the distribution of sample numbers, it is seen that 31-100 was preferred. In addition, according to the distribution of sample numbers, it was concluded that researches were mostly conducted in the field of health.

Keywords: *Distance education, Video, Research Trends, Descriptive Analysis, Digital Communication*

Giriş

Öğretim süreçlerinde çeşitli metin, grafik/resim, ses ve video teknolojileri öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini artırmaya yönelik materyallerdir. Görüntü, uzaktan eğitimde öğretim bilgisini aktarma ve taşımayı gerçekleştiren bir eğitim içeriğidir. Zengin ve renkli resimlerle birlikte görüntüler öğrencinin öğrenmesine yardımcı olur ve canlılık katar (Ma, 2019). Görsel işitsel araçlar, öğrencilerin anlama düzeylerini artırmak için çoklu ortam sunumları aracılığıyla oluşan teknolojilerdir (Garzon, 2012). Çoklu ortam ve iletişim teknolojilerindeki son gelişmelerde en güçlü öğrenme sistemlerinden biri de videolardır. Video, e-öğrenmede zengin ve güçlü bir araçtır. Bilgiyi cazip ve çekici bir şekilde sunabilir (Zhang, Zhou, Briggs ve Nunamaker, 2005). Eski bir klişede olduğu gibi: “Bir görüntü bin kelimeye bedeldir.” sözüne istinaden hareketli görüntüler eklemek; öğrenme bağlamında özgünlük, gerçeklik ve dersin içeriğine canlılık getirebilir. Hareketli görüntü bir yüzyıl önce büyüdü fenerlerden başlayarak son web teknolojileriyle günümüzde eğitimin de bir özelliği olmuştur. Bir yüzyıl boyunca, hareketli görüntü teknolojilerinin birbirini izlediği ve film, televizyon, videoteyp, video disk, dijital masaüstü video, çoklu ortam, CD-ROM, video konferans, interaktif TV ve şimdi de web-tabanlı medya olarak geliştiği görülmektedir. Eğitimde görselliğin önemiyle birlikte kaynağa daha kolay ve daha rahat ulaşma düşüncesi de bulunmakta (Bijnens, Vanbuel, Verstegen ve Young, 2004) özellikle online öğrenmede video bu kaynaklardan biri olmaktadır.

Dabbagh (2005), online öğrenme geliştiricilerinin daha gerçekçi olmak için resim, grafik, dijital ses ve video kullandığına vurgu yapar. Online öğrenme kaynağı olan açık ve uzaktan eğitimde önemli bir materyal olan videolar dijital çağ açısından öğrenmede gerçekleştirilen görsel materyallerden biridir. Abeysekera ve Dawson’a göre (2014), kayıtlı ya da çevrimiçi video dersler, bilgisayar teknolojisi ve internetin kullanımıyla geleneksel dersleri bilgi iletimi zamanının dışına taşıyarak aktif öğrenmeyi geliştiren materyallerden biri olmuştur.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesi, telekomünikasyon, ticaret, medya ve eğitim gibi endüstrileri de etkilemektedir. Uzaktan eğitim de geleneksel eğitim sistemine paralel çalışan zorlu ve bir o kadar da popüler bir eğitim sistemidir. Bu popülerliğin ardındaki sebep, zaman ve mekâna

göre çalışma esnekliğinin olmasıdır. Uzaktan eğitimin ana kaynaklarından biri olan videolar (Singh, Nag, Karforma ve Mukhopadhyay, 2019), metinlerin yanı sıra kullanılan görüntüsel unsur olarak öğrenenlere görsel ve işitsel olanaklar sunar. Bazı öğrencilerin görsel olarak öğrenmeleri daha hızlı gerçekleşebilmektedir (Eryılmaz ve Jaballa, 2019). Eğitimde teknolojinin kullanımı sayesinde öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin ve ortamlarının etkilendiği dolayısıyla öğrenenlerin bireysel olarak gelişimine de katkı sağlandığı söylenebilmektedir (Yılmaz ve Üredi, 2020).

21. yüzyıl küresel olarak teknoloji destekli öğrenmenin yüzyılı olarak görülmektedir. Videolar ilköğretim kademesinden yükseköğrenime hatta günlük hayatta da başvurulan önemli öğretici kaynaklar olarak görülmektedir. Bilgisayar ve İnternete erişimi olan herkesin yararlandığı bu kaynaklar görsel-işitsel ve öğretimsel özelliklerinin yanı sıra kolay erişim, hız ve zaman-mekân esnekliği gibi özellikleri ile de cazip hale gelebilmektedirler. Uzaktan eğitimde kullanılan görüntüsel unsur olan videoların incelendiği bu çalışmada 2000-2019 yılları arasında SSCI kapsamındaki dergilerde yayımlanmış uzaktan eğitimde video kullanımı üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. Çalışma kapsamında araştırmaların konuları, video kullanım amacı, hangi tür videolar kullanımı ve yayımlandığı yıllara odaklanılmıştır.

Araştırma Amacı ve Soruları

Bu çalışmanın amacı 2000-2019 yılları arasında SSCI kapsamındaki dergilerde yayımlanmış uzaktan eğitimde video kullanımı üzerine yapılan araştırmaların tanımlayıcı, yöntemsel ve genel eğilimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik 2000-2019 yılları arasında yayınlanmış makalelerin;

1. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırma alanlarında kullanılan yöntemlerin dağılımı nasıldır?
3. Araştırma alanlarındaki veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
4. Araştırma alanlarındaki örneklem türü ve örneklem sayılarının dağılımı nasıldır?

Çalışma kapsamında araştırmaların konuları, video kullanım amacı, hangi tür videolar kullanımı ve yayımlandığı yıllara odaklanılmıştır.

Yöntem

Çalışmada uzaktan eğitimde video kullanımına yönelik genel eğilimleri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde benzer veriler belirli terimler ve kavramlar temelinde birleştirilerek çalışmanın amacına uygun olacak ve anlaşılır hale gelecek şekilde aktarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da 2000-2019 yılları arasında SSCI kapsamındaki dergilerde yayımlanmış uzaktan eğitimde video kullanımı üzerine yapılan araştırmaların tanımlayıcı, yöntemsel ve yayımlandığı yıllara yönelik verileri analiz edilip aktarılmıştır.

Örnekleme

Çalışmada uzaktan eğitimde video kullanımına yönelik makalelere odaklanılmıştır. Makalelere ulaşmak için "Web Of Science" veri tabanında "uzaktan eğitim" ve "video" kelimesi geçen konu odaklı arama yapılmıştır. Aramada yıl aralığı 2000-2019 olarak belirlenmiş ve atıf indekslerinden Social Science Citation Index (SSCI) seçilmiştir. Arama sonucunda 338 çalışma listelenmiştir. Sadece makaleler ele alınınca çalışma sayısı 323'e düşmüştür. Bu makalelerden 27'sinin tam metnine ulaşamadığından 296 makale kalmıştır. Makaleler incelenirken 70 çalışmanın da uzaktan eğitimde video kullanımına yönelik olmadığı tespit edilmiştir. 226 makale üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Eğitim Teknolojileri Sınıflama Formu'nda (Göktaş vd. 2012) yer alan yöntem, örneklem sayısı bölümleri alınmış ve araştırma amacı kapsamında tanımlayıcı bilgiler, araştırma alanı ve örneklem bölümleri eklenmiş ve çalışmaya özgü form oluşturulmuştur.

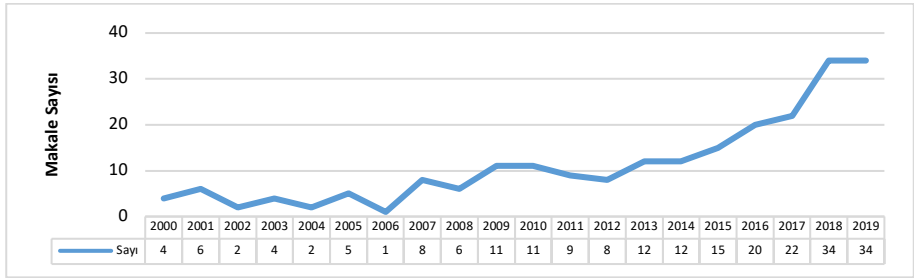
Veri Analizi

Çalışma amacı doğrultusunda makalelerin yılı, araştırma alanları, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem türü ve örneklem sayısı temelinde analizler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda veriler betimleyici istatistiki yöntemler kullanılarak sunulmuştur.

Bulgular

1. Yıllara göre dağılım

Uzaktan eğitimde video kullanımına yönelik yapılan araştırmaları oluşturan makaleler 2000-2019 yılları arasında ele alınmıştır. Bu yıllara göre makale sayısı dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde son 5 yılda uzaktan eğitimde video kullanımı üzerine yapılan çalışmaların arttığı gözlenmiştir. En az yayının 2006 yılında en çok yayının ise 2018 ve 2019 yılında yapıldığı görülmektedir.

2. Araştırma Alanlarında Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Uzaktan eğitimde video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlarda kullanılan yöntemlerin dağılımı incelenmiştir. Araştırma alanlarında kullanılan yöntemlerin makale sayısına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma alanlarında kullanılan yöntemlerin dağılımı

Alan	Nicel		Nitel		Karma		Alan yazın		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Eğitim	45	19.91	35	15.49	17	7.52	11	4.87	108	47.79
Sağlık	55	24.34	17	7.52	7	3.10	6	2.65	85	37.61
Sosyal Beşeri	4	1.77	6	2.65	-	-	-	-	10	4.42
Mühendislik	5	2.21	2	0.88	-	-	-	-	7	3.10
Dil Bilimi	2	0.88	2	0.88	1	0.44	-	-	5	2.21
Güzel sanatlar	-	-	4	1.77	-	-	-	-	4	1.77
Spor	1	0.44	1	0.44	1	0.44	-	-	3	1.33
Hukuk	1	0.44	2	0.88	-	-	-	-	3	1.33
Din Bilimi	-	-	-	-	1	0.44	-	-	1	0.44
Toplam	113	50.00	69	30.53	27	11.95	17	7.52		

Tablo 1 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımı daha çok bir konunun anlatımında kullanıldığı eğitim alanında yapılmıştır (%47.79). Bu alanı sağlık (%37.61) ve sosyal beşeri (%4.42) alanlar takip etmiştir. En az yayının ise spor (%1.33), hukuk (%1.33) ve din bilimi (%0.44) alanlarında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik araştırmalarda daha çok nicel yöntemler tercih edilmiştir (%50.00). Bunu sırasıyla nitel yöntemler (%30.53), karma yöntemler (%11.95) ve alan yazın (%7.52) takip etmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlarda kullanılan yöntemlerin dağılımı incelendiğinde sağlık alanında nicel çalışma sayısının en fazla olduğu (%24.34) görülmüştür. Tüm alanlar incelendiğinde sağlık alanının yanı sıra (%24.34), eğitim (%19.91) ve mühendislik (%2.21) alanlarında daha çok nicel çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Sosyal beşeri (%2.65), güzel sanatlar (%1.77), hukuk (%0.88) alanlarında ise daha çok nitel çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Dil bilimi alanında nicel (%0.88) ve nitel (%0.88) yöntemli çalışmaların eşit ağırlıkta yapıldığı, din bilimi alanında ise sadece karma araştırma yönteminin (%0.44) kullanıldığı görülmüştür.

3. Araştırma Alanlarında Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Uzaktan eğitimde video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı incelenmiştir. Araştırma alanlarında kullanılan veri toplama araçlarının sayısına göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma alanlarında kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Alan	Anket		Doküman		Görüşme		Tutum ölçeği		Başarı testi		Gözlem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Eğitim	44	19.47	26	11.50	25	11.06	19	8.41	11	4.87	10	4.42
Sağlık	35	15.49	14	6.19	11	4.87	19	8.41	12	5.31	3	1.33
Sosyal Beşeri	1	0.44	4	1.77	4	1.77	2	0.88	-	-	2	0.88
Mühendislik	4	1.77	2	0.44	-	-	1	0.44	1	0.44	-	-
Dil Bilimi	2	0.88	2	0.88	1	0.44	-	-	-	-	-	-
Güzel sanatlar	-	-	3	1.33	2	0.88	-	-	-	-	1	0.44
Spor	-	-	-	-	2	0.88	-	-	2	0.88	-	-
Hukuk	2	0.88	1	0.44	1	0.44	-	-	-	-	-	-
Din Bilimi	-	-	-	-	1	0.44	1	0.44	-	-	-	-
Toplam	88	38.94	52	23.01	47	20.80	42	18.58	26	11.50	16	7.08

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok anket kullanılmıştır (%38.94). Bunu sırasıyla doküman (%23.01), görüşme (%20.80), tutum ölçeği (%18.58), ve başarı testi (%11.50) takip etmiştir. En az kullanılan veri toplama aracının ise gözlem (%7.08) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı incelendiğinde eğitim (%19.47), sağlık (%15.49), mühendislik (%1.77) ve hukuk (%0.88) alanında en çok anketin tercih edildiği görülmüştür. Sosyal beşeri alanda en çok doküman (%1.77) ve görüşmenin (%1.77) kullanıldığı, dil biliminde en çok anket (%0.88) ve dokümanın (%0.88) kullanıldığı, güzel sanatlarda en çok dokümanın (%1.33) kullanıldığı spor alanında en çok görüşme (%0.88) ve başarı testinin (%0.88) kullanıldığı ve din bilimi alanında ise en çok görüşme (%0.44) ve tutum ölçe-

ğinin (%0.44) kullanıldığı görülmüştür. Mühendislik alanı hariç tüm alanlarda görüşmenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Başarı testi ve gözlemin ise alan çeşitliliği bakımından en az alanda kullanıldığı tespit edilmiştir.

4. Araştırma Alanlarındaki Örneklem Türleri ve Örneklem Sayılarının Dağılımı

Uzaktan eğitimde video kullanımına yönelik yapılan araştırma alanlarındaki örneklem türleri ve örneklem sayılarının dağılımı incelenmiştir. Araştırma alanlarındaki örneklem türlerinin dağılımı Tablo 3'te ve örneklem sayılarının dağılımı ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma alanlarındaki örneklem türlerinin dağılımı

Alan	Öğrenci		Doküman		Halk		Öğretmen		Sağlık Çalışanı	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Eğitim	75	33.19	15	6.64	4	1.77	16	7.08	-	-
Sağlık	42	18.58	7	3.10	18	7.96	-	-	22	9.73
Sosyal Beşeri	5	2.21	5	2.21	3	1.33	1	0.44	-	-
Mühendislik	7	3.10	-	-	-	-	-	-	-	-
Dil Bilimi	2	0.88	-	-	1	0.44	2	0.88	-	-
Güzel sanatlar	3	1.33	1	0.44	-	-	3	1.33	-	-
Spor	1	0.44	-	-	2	0.88	-	-	-	-
Hukuk	2	0.88	1	0.44	-	-	-	-	-	-
Din Bilimi	2	0.88	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	138	61.06	29	12.83	28	12.39	22	9.73	22	9.73

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik araştırmalarda örneklem türü olarak en çok öğrenciler (%61.06) tercih edilmiştir. Bunu sırasıyla doküman (%12.83), halk (%12.39), öğretmen (%9.73) ve sağlık çalışanı (%9.73) takip etmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlardaki örneklem türlerinin dağılımında eğitim (%33.19), sağlık (%18.58), mühendislik (%3.10), hukuk (%0.88) ve din bilimi (%0.88) alanında en çok öğrencilerin tercih edildiği görülmüştür. Sosyal beşeri alanda en çok öğrenci (%2.21) ve dokümanın (%2.21) tercih edildiği, dil biliminde en çok öğrenci (%0.88) ve öğretmenin

(%0.88) tercih edildiği, güzel sanatlarda en çok öğrenci (%1.33) ve öğretmenlerin (1.33) tercih edildiği, spor alanında ise en çok halkın (%0.88) tercih edildiği görülmüştür. Tüm alanlarda öğrencilerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Öğretmen ve sağlık çalışanlarının ise alan çeşitliliği bakımından en az alanda kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Araştırma alanlarındaki örneklem sayılarının dağılımı

Alan	1-10 arası		11-30 arası		31-100 arası		101-300 arası		301-1000 arası		1000'den fazla		Belirtilmemiş	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Eğitim	8	3.54	17	7.52	23	10.18	19	8.41	9	3.98	4	1.77	28	12.39
Sağlık	7	3.10	13	5.75	23	10.18	22	9.73	4	1.77	4	1.77	12	5.31
Sosyal Beşeri	1	0.44	2	0.88	2	0.88	3	1.33	-	-	-	-	2	0.88
Mühendislik	-	-	1	0.44	-	-	3	1.33	1	0.44	-	-	2	0.88
Dil Bilimi	2	0.88	-	-	-	-	-	-	1	0.44	1	0.44	1	0.44
Güzel sanatlar	1	0.44	1	0.44	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.88
Spor	1	0.44	2	0.88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hukuk	-	-	-	-	1	0.44	-	-	1	0.44	-	-	1	0.44
Din Bilimi	-	-	-	-	1	0.44	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	20	8.85	36	15.93	50	22.12	47	20.80	16	7.08	9	3.98	48	21.24

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik araştırmalarda örneklem sayısı olarak en çok 31-100 arası (%22.12) tercih edildiği ve çoğu çalışmada (%21.24) örneklem sayısının belirtilmediği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla 101-300 arası (%20.80), 11-30 arası (%15.93), 1-10 arası (%8.85), 301-1000 arası (%7.08) ve 1000'den fazla (%3.98) takip etmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlardaki örneklem sayılarının dağılımında sağlık (%10.18) alanında ve din bilimi (%0.44) alanında en çok 31-100 arası örneklem sayısının tercih edildiği, eğitim (%12.39) ve güzel sanatlar (%0.88) alanında ise en çok örneklem sayısının belirtilmediği çalışmalar tespit edilmiştir. Sosyal beşeri (%1.33) ve mühendislik (%1.33) alanlarında ise 101-300 arası örneklem sayısının daha çok tercih edildiği görülmüştür. Dil bilimi (%0.88) alanında en çok 1-10 arası tercih edilirken, spor (%0.88) alanında ise 11-30 arası örneklem sayısı tercih edilmiştir.

Spor ve dil bilimi hariç tüm alanlarda örneklem sayısının belirtilmediği çalışmalar görülmüştür. Çoğu alanda ise 1-10 arası ve 11-30 arası örneklem sayısının daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. 1000'den fazla örneklem sayısının ise alan çeşitliliği bakımından en az alanda kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Teknolojik gelişmelerin gün geçtikçe hızlanması eğitimde de bu uygulamaların fazlaca kullanılmasına neden olmaktadır. Bu gelişmelerin getirdiği materyallerden biri olan videolar özellikle uzaktan eğitimde senkron ve asenkron olarak uygulanmaktadır. Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik 2000-2019 yılları arasında yayınlanmış makaleler incelendiğinde Grafik 1'de görüldüğü gibi en çok yayının 2018 ve 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Her iki yılda da 34 makalenin yapıldığı ve 2014 yılından sonra da düzenli bir artışla bunun devam ettiği görülmektedir.

Eğitim kurumları, eğitim süreçlerini geliştirmek ve bilgileri öğrencilerine etkili bir şekilde ulaştırmak için sürekli bir çaba göstermektedirler. Yüzyıllar boyunca eğitim, bu tür görevler için tek yöntem olarak görülen geleneksel yüz yüze eğitim metodunu kullanmıştır. Ancak, modern iletişim teknolojilerinin, özellikle İnternet'in ortaya çıkışı, ders verme faaliyetlerinin uzaklara ulaştırılması için çeşitli araçlar ve materyaller ortaya çıkarmış (Kotevski ve Milenkoski 2018), öğrencilerin öğrenimini geliştirmek için web sayfalarında metin yanında görsel-işitsel materyaller de yayınlanmıştır. Öğretilen konularla ilgili olarak, herkes tarafından erişilebilir kılınan bu materyallere her zaman ve her yerde ulaşım sağlanmıştır (Granjo ve Rasteiro, 2018). Videoların, öğrenme ortamlarının ayrılmaz bir parçası olma noktasına geldiği ve öğrenmede giderek daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Buna paralel olarak, İnternetin gelişmesi bilgiye erişimi önemli ölçüde genişletip, video yayınlamayı çok daha kolay hale getirmiştir (Cojean ve Jamet, 2017). Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin artmasıyla videonun kullanılma olanağının artmasının incelenen makalelerdeki bu artışa neden olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik 2000-2019 yılları arasında yayınlanmış makalelerde araştırma alanlarına göre en çok eğitim

ve sağlık konularının ele alındığı görülmüştür. En az yayının ise spor, hukuk ve din bilimi alanında yapıldığı tespit edilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi 108 adet eğitim, 85 adet de sağlık alanında çalışma yapılmış olup ilgili çalışmalarda diğer alanların ise daha az tercih edildiği görülmektedir.

Eğitim konusunda ilk, orta ve yükseköğretimde özellikle çevrimiçi öğrenmenin devam eden genişlemesiyle birlikte, bu ortamlarda tüm öğrencileri desteklemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğrenmede öğrenci ve öğretmen üzerinde video tasarlamaya ve geliştirmeye yönelik çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır (Wang ve Antonenko 2017). Sağlık alanında ise video materyalleri her alanda olduğu gibi tıp alanında da sıkça kullanılmaktadır. Tıp alanında uzmanların, tıp eğitimi alan öğrencilerin ve hatta hastaların dahi video paylaşım sitelerindeki videoları izlediği, bu videolardan bilgi edindiği ya da bilgilerini tazelediği bilinmektedir (Desai vd., 2013). Yapılan çalışmalarda tıp eğitiminde verilen video desteğinin, eğitimde niteliği artırmada önemli adımlardan biri olduğu da görülmektedir (Knowles, Kinchington, Erwin ve Peters, 2014). Videoların sağlık açısından öğrenmede hem temel hem de destek materyaller olarak kullanıldığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik 2000-2019 yılları arasında yayınlanmış makalelerde en çok nicel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Tablo 1’de görüldüğü gibi 113 çalışmada nicel yöntem en fazla tercih edilen yöntem olurken, en az kullanılan yöntem olarak da 17 çalışmayla alan yazın olmuştur. Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlarda kullanılan yöntemlerin dağılımı incelendiğinde sağlık, eğitim ve mühendislik alanlarında daha çok nicel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Sosyal beşeri, güzel sanatlar, hukuk alanlarında daha çok nitel çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

İstatistiksel veri analizine dayalı olarak yapılan nicel araştırmaların aksine nitel araştırmalar, daha çok insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, başka bir deyişle olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap arayan araştırmalardır (Dey, 2003). Nitel veri analizinin akademik çevrelerde itibar görmeye başlaması, sosyal gerçekliğin betimlenmesi ve açıklanması sürecindeki öneminden gelmektedir. Bundan dolayı bu alanda yapılan çalışmaların sayısında önemli bir artışa yol açtığı da söylenebilir. Ayrıca

son yıllarda birçok üniversitede lisans ve lisansüstü programlar kapsamında "nitel veri analizi" başlıklı derslerin de verilmeye başladığı görülmektedir (Akt: Özdemir, 2010).

Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik 2000-2019 yılları arasında yayınlanmış makalelerde veri toplama aracı olarak en çok anket kullanılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi 88 çalışmada anket en fazla tercih edilen araç olurken en az veri toplama yöntemi olarak 16 çalışmayla gözlem olmuştur. Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı incelendiğinde eğitim, sağlık, mühendislik ve hukuk alanında en çok anketin tercih edildiği görülmüştür. Sosyal beşeri alanda en çok doküman ve görüşmenin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anket, varlıkların üyesi olduğu daha büyük popülasyonun niteliklerinin nicel tanımlayıcılarını oluşturmak amacıyla (bir örneklem) kuruluşlardan bilgi toplamak için sistematik bir yöntemdir. "Sistematik" kelimesi kasıtlıdır ve anketleri diğer bilgi toplama yollarından anlamlı bir şekilde ayırır. Tanımda (örneği) ifadesi yer alır çünkü bazen anketler bir popülasyondaki herkesi ve bazen de sadece bir örneği ölçmeye çalışır (Groves, vd., 2011). Özellikle nicel çalışmalarda hem dağıtma, hem de toplama açısından anket kullanımı yaygındır.

Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik araştırmalarda örneklem türü olarak en çok öğrenciler tercih edilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi 138 çalışmada öğrenci en fazla tercih edilen örneklem türüdür. Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik yapılan araştırmalardaki alanlardaki örneklem türlerinin dağılımı incelendiğinde eğitim, sağlık, mühendislik, hukuk ve din bilimi alanında en çok öğrencilerin tercih edildiği görülmüştür. Uzaktan eğitim alanında video kullanımına yönelik araştırmalarda örneklem sayılarının dağılımı olarak Tablo 4'te görüldüğü gibi en çok 31-100 arası tercih edilmiştir. Örneklem sayılarının dağılımında bu oranların en çok sağlık ve din alanında tercih edildiği görülmektedir.

İyi geliştirilmiş örneklem seçimleri her çalışmanın sağlamlığı için elzemdir (Marshall ve Rosmann, 1999). Örneklem, evreni temsil etmek üzere çeşitli tekniklerle çalışma evreni/nüfusu birimleri içinden seçilen ve üzerinde inceleme yapılan kesit (Taylan, 2015) olarak tarif edilebilir. Yapılan çalışmalarda örneklem olarak öğrencilerin seçilme sebeplerinin en

önemlilerinden biri videonun uzaktan eğitimde kullanılan önemli materyallerden biri olduğudur.

Uzaktan eğitimde yazılı materyallerin yanında görsel ve işitsel bir materyal olan videoların kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Alan yazın tarandığında da bu videolara yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir. Daha çok etkileşimli, etkileşimsiz, senkron, asenkron videoların tasarım, yayınlanma ortamları ve sürelerine yönelik çalışmalar yapıp alan yazına katkıda bulunulabilir.

EXTENDED ABSTRACT

A Review of Articles on Video Usage in Distance Education between 2000 and 2019

*

Asiye Ata - Melike Arslan
Atatürk University

Video, which is a visual and audio material used in many places today, has an important place in our lives. With the development of technology, videos have become one of the main sources used in education, as well as in fields such as economy, politics and health. As it is used in all education and training levels, it emerges as one of the important materials especially in open and distance education.

The aim of this study is to reveal the descriptive, methodological and general trends of the researches on the use of video in distance education published in journals covered by SSCI between 2000 and 2019. For this purpose, the study sought to answer the following research question.

The articles published between 2000-2019 on the use of video in the field of distance education

1. What is the distribution by years?
2. What is the distribution of the methods used in the research areas?
3. What is the distribution of data collection tools in research areas?
4. What is the sample type and distribution of sample numbers in the research areas?

In the study, content analysis method was used in order to reveal general trends in the use of video in distance education. The sample of the study focused on articles on the use of video in distance education. In order to reach the articles, a subject-focused search with the words "distance education" and "video" was made in the database of "Web of Science". The year range 2000-2019 was selected in the search and only the Social Science Citation Index (SSCI) was selected among the citation indexes. 338 studies were listed in the search results. When only the articles were considered, the ones whose full text could not be reached and the studies on the use of video in distance education were excluded, analyzes were carried out on 226 articles.

In the study, the method and sample number sections included in the Educational Technologies Classification Form (Göktaş et al. 2012) as a Data Collection Tool were taken and descriptive information, research area, sample and conclusion sections were added within the scope of the research purpose and a form specific to the study was created.

In data analysis, analyzes were carried out on the basis of the year of the articles, research areas, method, data collection tools, sampling, and the number of samples in line with the study purpose. Accordingly, the data are presented using descriptive statistical methods.

In the findings, it was observed that the studies on the use of video in distance education have increased in the last 5 years. It is seen that the least publications were made in 2006, and the most in 2018 and 2019.

It is seen that the use of video in the field of distance education is mostly used in the field of education (47.79%), followed by health (37.61%) and social humanities (4.42%) areas.

In studies on the use of video in the field of distance education, quantitative methods were preferred (50.00%), followed by qualitative methods (30.53%), mixed methods (11.95%) and literature (7.52%).

When the distribution of the methods used in the researches on the use of video in the field of distance education was examined, it was seen that the number of quantitative studies in the field of health was the highest (24.34%). When all fields were examined, it was observed that more quantitative studies were conducted in the fields of health (24.34%), education (19.91%) and engineering (2.21%). It was determined that more qualitative studies were conducted in the fields of social humanities (2.65%), fine arts (1.77%) and law (0.88%).

In studies on the use of video in the field of distance education, the most common data collection tool was questionnaire (38.94%). This was followed by document (23.01%), interview (20.80%), attitude scale (18.58%), and achievement test (11.50%). It was determined that the least used data collection tool was observation (7.08%).

When examining the distribution of data collection tools used in the fields of video use in the field of distance education, it was seen that the questionnaire was the most preferred in the fields of education (19.47%), health (15.49%), engineering (1.77%) and law (0.88%). In the field of social humanities, the most documents (1.77%) and interviews (1.77%) are used,

the most questionnaires (0.88%) and documents (0.88%) are used in linguistics, and the most documents (1.33%) are used in the fine arts. (0.88%) and achievement test (0.88%) were used, and in the field of religion science, the interview (0.44%) and attitude scale (0.44%) were used the most.

In studies on the use of video in distance education, students (61.06%) were the most preferred sample type. This was followed by documents (12.83%), public (12.39%), teachers (9.73%) and healthcare workers (9.73%).

In the distribution of the sample types in the researches on the use of video in the field of distance education, it was observed that students were the most preferred in the fields of education (33.19%), health (18.58%), engineering (3.10%), law (0.88%) and religious science (0.88%). Students (2.21%) and documents (2.21%) are most preferred in social humanities, students (0.88%) and teachers (0.88%) are the most preferred in linguistics, students (1.33%) and teachers (1.33%) are the most preferred in fine arts is preferred, and in the field of sports, the people (0.88%) are the most preferred. It has been determined that students are preferred in all areas.

In studies on the use of video in the field of distance education, it was determined that 31-100 (22.12%) were the most preferred sample size. It was followed by 101-300 (20.80%), 11-30 (15.93%), 1-10 (8.85%), 301-1000 (7.08%) and more than 1000 (3.98%) respectively.

In the distribution of the sample numbers in the researches on the use of video in the field of distance education, in the field of health (10.18%) and in the field of religious science (0.44%), the sample size between 31 and 100 is preferred. In the field of education (12.39%) and fine arts (0.88%), it was determined that the studies with the highest sample size were not specified. It was observed that the sample size between 101-300 was preferred more in the fields of social humanities (1.33%) and engineering (1.33%). While 1-10 was preferred in the field of linguistics (0.88%), the sample size between 11-30 was preferred in the field of sports (0.88%).

Kaynakça / References

- Abeyssekera, L. and Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Educatio Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Bijnens, M., Vanbuel, M., Verstegen, S., and Young, C. (2004). *Handbook on digital video and audio in education-creating and using audio and video material for education purposes*. Published by The VideoAktiv Project Socrates Minerva.
- Brecht, H., and Ogilby, S. (2008). Enabling a comprehensive teaching strategy: Video lectures. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 7(1), 71-86.
- Cojean, S., and Jamet, E. (2017). Facilitating information-seeking activity in instructional videos: The combined effects of micro-and macroscaffolding. *Computers in Human Behavior*, 74, 294-302.
- Dabbagh, N., and Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies and application*. Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Merrill Prentice-Hall.
- Desai, T., Shariff, A., Dhingra, V., Minhas, D., Eure, M., ve Kats, M. (2013). Is content really king? An objective analysis of the public's response to medical videos on YouTube. *PLoS One*, 8(12), e82469.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Eryılmaz, M., and Jaballa, R. (2019). Öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş çevrimiçi öğrenme ortamları için bir model önerisi. *Turkish Studies-Information Technologies and Applied Sciences*, 14(2), 179-192.
- Garzon, S. A. (2012). *The impact of the audiovisual aids in the teaching learning process at the technical university of cotopaxi during the academic period March-July 2012*. (Doctorate Thesis). Technical University of Cotopaxi.
- Goktas, Y., Kucuk, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacik, O., Yildirim, G., ve Reisoglu, I. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000–2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 177–199.
- Granjo, J. F., and Rasteiro, M. G. (2018). LABVIRTUAL-A platform for the teaching of chemical engineering: The use of interactive videos. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(5), 1668-1676.

- Groves, R. M., Fowler Jr, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., and Tourangeau, R. (2011). *Survey methodology* (Vol. 561). John Wiley and Sons.
- Halls, J. (2012). *Rapid video development for trainers: How to create learning videos fast and affordably*. Alexandria, ASTD Press.
- Knowles, C., Kinchington, F., Erwin, J., and Peters, B. (2001). A randomised controlled trial of the effectiveness of combining video role play with traditional methods of delivering undergraduate medical education. *Sexually Transmitted Infections*, 77(5), 376-380.
- Kotevski, Z., and Milenkoski, A. (2018). Are free internet technologies and services the future of synchronous distance learning?. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 4-14.
- Ma, L. (2019). Research on distance education image correction based on digital image processing technology. *EURASIP Journal on Image and Video Processing*, 2019(1), 18.
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Singh, A. K., Nag, A., Karforma, S., and Mukhopadhyay, S. (2019). Implementation of multi-agent based Digital Rights Management System for Distance Education (DRMSDE) using JADE. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 10(3), 343-352.
- Taylan, A. (2015). Nitel ve nicel araştırmalarda evren ve örneklem seçimi ve sorunlar. B. Yıldırım (Ed.), *İletişim araştırmalarında yöntemler*. Konya: Literatürk, 47-83.
- Wang, J., and Antonenko, P. D. (2017). Instructor presence in instructional video: Effects on visual attention, recall, and perceived learning. *Computers in human behavior*, 71, 79-89.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., ve Üredi, L. (2020). İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 4723-4742.

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., and Nunamaker Jr., J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ata, A. ve Arslan, M. (2021). 2000-2019 yılları arasında uzaktan eğitimde video kullanımı üzerine yapılan makalelerin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2480-2499. DOI: 10.26466/opus.864252.

Okul Müdürlerinin, Okul Temelli Denetim Yaklaşımlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

DOI: 10.26466/opus.862427

*

Engin İş* - M. Semih Summak**

* Dr. Öğr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fak., Gaziantep/Türkiye

E-Posta: enginis47@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4304-0662](https://orcid.org/0000-0003-4304-0662)

** Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fak., Gaziantep/Türkiye

E-Posta: summaksemih@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4900-6545](https://orcid.org/0000-0003-4900-6545)

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürleri tarafından yapılacak öğretmen denetimlerindeki yaklaşımlarını belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçek geliştirme sürecinde, DeVellis (2017) tarafından önerilen aşamalar temel alınmıştır. Geliştirilen ölçek ilgili alan yazın taranmasında Glickman vd. (2014) "Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım" kitabında tanımladıkları üç farklı okul tipi temel alınarak hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle problem tanımlanmış ve geliştirilecek ölçeğin hangi özellikleri ölçeceğine karar verilmiştir. İlgili alanyazın tarandıktan sonra, ölçeğin alt boyutlarına karar verilmiş ve bu alt boyutları ölçecek maddeler yazılmıştır. Ölçek taslağı öncelikle literatüre dayalı olarak oluşturulmuş ve görüşlerini almak amacıyla uzmanların sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere dayalı olarak taslaktan madde çıkarılarak, 43 maddelik taslak ölçek ilkökul ve ortaokullarda çalışan toplam 357 öğretmene uygulanarak elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucu "Otoriter Odaklı Denetim, Sosyal Ağdaşım Temelli Denetim, Gelişim Odaklı Denetim ve İşlemsel Denetim" olmak üzere 4 boyutlu 23 maddelik bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçme aracının geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenirlik kapsamında ise Cronbach's Alfa katsayısı, madde toplam korelasyonları yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi de kabul edilebilir düzeyde uyum indeksleri vermiştir. Yapılan analizler okul müdürlerinin denetim yaklaşımlarını belirlemeye yönelik ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul temelli denetim yaklaşımları ölçeği, Öğretimsel denetim, müdür

A Scale Development Study for the Assessment of School Principals' Supervisory Approaches

*

Abstract

The primary aim of this study is to design a valid and reliable measurement tool to be used in the assessment of supervisory approaches employed by school principals. In the scale development process, the supervision stages suggested by DeVellis (2017) have been taken as basis. The scale to be developed is based on three different school types that are defined by Glickman et al. (2014) in the book titled "Supervision and Instructional Leadership A Developmental Approach". In course of development process, firstly the problem has been defined and the main features to be measured have been identified. After the relevant literature has been examined, the sub-dimensions of the scale were formed and the items to measure these sub-dimensions were produced. The scale draft has been primarily created on the basis of the literature and has been presented to the experts to get scholarly feedback. Based on this feedback, some items have been removed from the draft and the 43-item preliminary scale has been administered to a total of 357 teachers working in primary and secondary schools, and the data obtained have been analyzed by using SPSS. As a result of the exploratory factor analysis (EFA), a 4-dimension and 23-item scale structure, namely "Authoritarian-Focused Supervision Social Network-Based Supervision, Development-Oriented Supervision, and Operational Supervision" as emerged. Exploratory and confirmatory factor analyses within the scope of the validity of the measurement tool; Cronbach's Alpha coefficient and item total correlations have been calculated within the scope of reliability. Confirmatory factorial analysis, executed following the exploratory factor analysis, has also displayed acceptable levels of fit indices. The analysis revealed that the scale, being developed for the assessment of principals' school-based supervisory approaches, has become a valid and reliable tool.

Keywords: *Supervisory approaches, assessment, School-based, Scale development, School Principal*

Giriş

Ölçme, bilimin temel etkinliklerinden olup, sosyal araştırma içeriğinde geniş bir alanda hayati bir önem taşımaktadır. Sosyal ve davranışsal bilimlerde doğrudan gözlenemeyen inançlar, beklentiler ve duygular anket ve ölçeklerle araştırma süreçleri tarafından belirlenebilir. Doğrudan araçlarla ölçülmeyen kurumsal değişkenlerin seviyelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçme araçlarına ölçekler denir. Dünyaya karşı kuramsal algımızdan dolayı var olduğuna inandığımız fakat doğrudan ölçemediğimiz olguyu ölçmek istediğimizde ölçekler geliştirilir (DeVellis, 2017, ss.1-17). Okul müdürlerinin, okul temelli denetim yaklaşımları doğrudan somut olarak gözlenerek ölçülememektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin, okul temelli denetim yaklaşımlarının belirlenmesi gibi zor bir olguyu ölçmek için bir ölçek geliştirme çalışması yapılması önemlidir. Ayrıca, bu ölçek geliştirme çalışması ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretimsel denetim sürecinin daha bilimsel bir tabana oturmasına katkı sağlayacaktır.

Okul Temelli Yönetim ve Okul Müdürlerinin Denetimsel Rolü

Denetim ve yönetimin tarihsel gelişimlerine bakıldığında her iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Yönetim ve denetim fonksiyon olarak birbirinden ayrı düşünülemez. Aksine birbirini tamamlayıcı ve birbirleriyle yüksek ilişki içindedirler (Sergiovanni ve Starratt, 1979, s.10). Glickman, Gordon ve Gordon, (2002, s.9) denetimin öğretim liderliği ile aynı olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla denetimin bir liderlik becerisi olduğu söylenebilir. Çünkü liderlik örgüte ve bireylere rehberlik etmek ve onları uygun şekilde yönlendirmektir (Harris, 1985, s.739). Denetimin en önemli sorumluluğu, eğitim paydaşlarına liderlik etmektir. Bu tür bir liderlikte öğretmene rehberlik ederek, mesleki gelişimini artırmak için son derece önemlidir (Mohanty, 2005: s.297).

Denetim için araştırmacıların uzlaştığı ve ortak kabul gören bir tanım yapmak oldukça güçtür. Araştırmacılar denetim kavramını farklı bakış açılarından yorumlamışlardır. Zepeda (2016) öğretimsel denetimi, öğretim sürecinde öğretim programları ve okullarda yapılan öğretimin

geliştirilmesini amaçlayan bütün uygulamalar ve değerlendirmeler olarak ifade etmiştir. Segiovanni ve Starratt (2006) ise denetimin, öğretimi geliştirmesi amacının yanında, okullarda hedeflenen ve saptanan amaçların gerçekleşmesi, okuldaki iklim ve insanların birbirleriyle olumlu ilişkilerine bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Sullivan ve Glanz (2015) ise öğretimsel denetimi, “öğretimin iyileştirilmesi ve öğrencilerin eğitimsel başarılarını artırmak için öğretmenin, öğretim süreçlerine odaklanma” şeklinde ifade etmişlerdir.

Thrupp (1998), okul temelli denetimin, “arkadaşça denetim” temelinde, demokratik bir değerlendirme olduğunu ifade etmiştir. Bülbül, Özdem, Tunç ve İnandı,(2013, s.2109) okul temelli denetimi, okulların, üstün ve zayıf yönlerini belirleyebilecekleri, eğitim bileşenlerinin, kendi eylemlerinden sorumlu oldukları bir “özdenetim” mekanizması olduğu şeklinde açıklamışlardır. Hofman, Dijkstra ve Hofman (2009), okul temelli denetimin geniş düzlemde, amaç belirleme, planlama, değerlendirme ve yeni gelişme standartları oluşturmaya yönelik sistematik bir süreç olduğunu söylemişlerdir. Davies ve Rudd (2001), okul temelli denetimi, okul ve öğretmenler için durum değerlendirme yapmalarını sağlayan bir ‘ayna’ olduğu şeklinde belirtmişlerdir. Bu yaklaşımın okullarda denetimde katılımcı demokrasiyi genişletmede, meslektaş etkileşimli ve öğretimi geliştiren denetim anlayışının gelişmesinde önemli katkı sağladığı ifade edilebilir (Sullivan ve Glanz, 2015, s.37).

Okul temelli denetim uygulamaları dünyada ülkeler bazında farklılıklar gösterebilmektedir. Avrupa’da, yönetimde yerleşme paradigmasını benimsemenin sonucu olarak ülkelerin birçoğunda okulların kendi öğretimsel öz değerlendirmelerini yapmaları olarak görülürken; Amerika, Güney Kore ve Japonya gibi ülkelerde okulun bağımsızlığı, hesap verebilirlik yaklaşımı içinde görülmüştür. Bu yaklaşımda yönetim ve denetim görevinin okul müdürlerine bırakıldığı gibi, bazen de müdür ve okul kurullarının birlikte yönetimi şeklinde uygulanmaktadır (David 1996). Ülkemizde ise 2015 yılı itibariyle dış denetim kaldırılarak, okullarda öğretimsel denetim akademik anlamda sadece okul müdürleri tarafından uygulanmaktadır. Türkiye’de okul temelli denetim olarak kavramsallaştırılan bir uygulama bulunmamakla (Bülbül vd.,2013, s. 2106) birlikte, maarif müfettişlerin öğretmenleri

değerlendirme uygulamasının kaldırılması, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından değerlendirilmesi ile müdürlerin denetimsel yetki alanlarının genişletilmesi okul temelli denetim bağlamında ele alınabilir. Literatürde yapılan birçok çalışmada öğretmenler, okullarda öğretimsel denetimin müdürler tarafından yapılmasını istediklerini ifade ederek desteklemişlerdir (Arslanargun ve Göksoy, 2013; Altun, 2014; Yeşil ve Kış, 2015; Can ve Gündüz, 2016; Fırıncoğlu, 2014; Gündüz, 2016; Summak ve İş, 2018; Yıldız vd., 2016; Deniz ve Saylık, 2018; Tonbul ve Baysülen, 2017). Ülkemizde yapılan bu değişim ile birlikte, okullardaki ders denetimi uygulamalarının, öğretim süreçlerine katkısının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının, okul müdürlerinin “denetim” görevlerini yaparken kullandıkları yöntemler ve denetimsel yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi önem kazanmıştır.

Okul müdürlerinin denetimsel rollerinde meydana gelen değişim ve gelişmeler politik ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelere paralel bir yol izlemiştir. Okul yöneticiliğine 1900'lü yılların başlangıcında bilimsel işletmecilik yaklaşımında olduğu gibi pozisyon temeline ve doğal olarak hiyerarşiye dayalı yöneticilik modeli ön plana çıkarken; 1950'lerden sonra okul müdürlerin rolleri geleneksel yönetim rolü yanı sıra öğretim liderliği ve dönüşümcü liderliği de içene alan geniş bir yelpaze içerisinde tanımlanmaya başlanmıştır. Bu yeni eğilim ile birlikte eğitim programı ve öğretimin yönetimi konusu, okul müdürünün rol tanımlarının merkezine yerleşmiştir (Gümüşeli, 2014; Heck vd., 1990; Glickman, 1985). Bu süreçte müdürün rolü öğretmen müdürden okul müdürüne doğru değişmiştir. Bu kapsamda müdürlerden öğretmen ve öğrencileri denetleme, destekleme ve öğretimle ilgili konularda daha doğrudan bir rol üstlenmeleri istenmiştir (Edmonds, 1979; Sweney, 1992).

Okul müdürlerinin denetçi rolleri konusunda, Luehe (1989, s. 26), okul müdürlerinin en önemli denetsel görevlerinin öğretimin denetimi olduğunu ifade etmiştir. Oliva ve Pawlas (2004, s.14), okul müdürlerinin okullarında uygulanan eğitim programı ve öğretim için sorumlu olduklarını, öğretimsel denetimin okul müdürlerinin birçok görevlerinden biri olduğunu öne sürmüşlerdir. Zepeda (2007, s. 181), okuldaki öğretimsel programlar için nihai sorumluluğun okul

müdüründe olduğunu ileri sürmüş, sınıfın okulun kalbi olduğuna dikkat çekerek okul müdürünün zaman ve enerjisini buraya odaklaması gerektiğini belirtmiştir. Glanz (2006, s. 55), okul müdürlerinin kendilerini “öğretmenlerin öğretmenleri” olarak görmeleri gerektiğini ileri sürmüştür. İyi okulların işaretlerinden birinin öğretimsel liderliğe öncelik vermek olduğunu belirten Glanz, okulların her zaman öğretimsel lider olan okul müdürleri aramaları gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmacı ve uygulamacılar, okul etkililiğinde öğretim liderliğinin önemli rolünün olduğu konusunda görüş birliği içerisindeyler. 1980'li yıllarda yapılan birçok çalışmada okul müdürünün öğretim liderliği rolünün iki temel boyutundan birisinin öğretmenleri izlemek diğerinin de onların sürekli gelişimini sağlamak olduğu vurgulanmıştır (Gümüşeli, 2014). İçinde bulunduğumuz dönemde özellikle öğretmenlerin ders denetimi uygulamaları etkili, verimli öğretim ve öğrenme basamaklarının ayrılmaz bir unsuru olmuştur (Sullivan ve Glanz, 2015). Okulların belirlenen amaçları gerçekleştirmeleri için öğretmenlerin desteklenip iş başında yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eden, onları destekleyen ve onların yollarını açan kişilerin başında okul müdürleri gelmektedir. Okul müdürleri, okul gelişimi için gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tümünden sorumludurlar. Dolayısıyla okul müdürlerinin en önemli görevlerinin başında öğretmene yapılacak mesleki rehberlik gelmektedir (Dufor ve Berkey,1995). Catano ve Stronge (2007) çalışmalarında, okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerinin okulun amaçlarına ulaşmasını sağladığını ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimine katkı yaptığını ifade etmişlerdir. Terry'e (1995) göre müdürlerin öğretmenleri mesleki olarak desteklemeleri okullar için bir zorunluluktur. Çünkü etkili okullar incelendiğinde müdürlerin öğretmenlere rehberlik ederek desteklediği onların performanslarını arttırmak için çalışmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini odaklandıkları görülmektedir. Okullarda müdürler tarafından öğretmenlere yapılan mesleki rehberlik, bilgi, beceri aktarımları ile desteklemeleri, öğretmenlerin kendilerini okulda güçlü hissetmelerini ve profesyonelleşmesine katkı sağlar. Melenyzer, (1990) öğrencilerin ve eğitim sisteminin gelişmesi, eğitimsel çıktılarının artması, eğitimde profesyonelleşme, çözüm odaklı bir eğitim,

okulları geliştirme hızlandırması isteniyorsa okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki olarak güçlendirmeleri hem bir gereklilik hem de zaruri bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda okul müdürünün asli görevi, öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesini sağlamak ve böylelikle de öğrencinin gelişim, öğrenme ve başarısına katkı sunmaktır.

Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetimlerinin öğretim etkinliklerinin yerine getirilmesi bakımından da oldukça önem arz eder. Öğretmenleri meslek içinde yetiştirmek, öğretimsel denetim ile yapılacak etkin mesleki rehberlikle sağlanabilir. Okullarda yapılacak ders denetim uygulamaları, denetim alanında belirli düzeyde eğitim almış donanımlı ve alanında deneyimli okul müdürleri ile gerçekleştirilebilir (Grizzard, 2007). Öğretmen denetiminin okul müdürlerinin görev alanına eklenmesi, müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini de kompleks hâle getirmiştir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu nedenle okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarını betimleyen bir veri toplama aracının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Yapılan alanyazın taraması çerçevesinde Türkiye’de müdürlerin, okul temelli denetim yaklaşımlarını betimleyen bir veri toplama aracına rastlanamamıştır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin denetim yaklaşımlarını belirlemede kullanılacak çok boyutlu bir ölçeğin geliştirilmesinin gerektiği gerçeğini yansıtmaktadır. Araştırmada geliştirilen okul temelli denetim yaklaşımlarını betimleyen, güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracının geliştirilmesinin ulusal alanyazında belli bir boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarını betimleyecek güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı geliştirmektir. Türkiye’de okul müdürlerinin, okul temelli denetim yaklaşımlarını betimleyen bir veri toplama aracına rastlanamamıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasında; Türk eğitim sisteminde, okul müdürlerinin uyguladıkları okul temelli denetim yaklaşımlarını betimleyen, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirerek uygulayıcı ve alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır. Araştırmanın;

okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen denetim yaklaşımları uygulamalarının geliştirilmesinin önemine ilişkin alanyazında bir farkındalık oluşturulması de beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, bir grubu inceleyerek o grubun görüşlerini, tutumlarını, eğilimlerini nicel veya sayısal olarak betimleyerek, elde edilen sonuçlara göre araştırmacı grup hakkında genellemede bulunulur (Creswell, 2009).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örnekleme, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mardin ilinde çalışan ilkokullarda 191 ve ortaokullarda 166 öğretmen olmak üzere toplam 357 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Gliner vd., 2015).

Ölçme Aracına İlişkin Geliştirme Süreçleri

Araştırmada ölçek geliştirme sürecinde, DeVellis (2017) tarafından önerilen aşamalar temel alınmıştır. Bunun için öncelikle problem tanımlanmış ve geliştirilecek ölçeğin hangi özellikleri ölçeceğine karar verilmiştir. İlgili alanyazın tarandıktan sonra, ölçeğin alt boyutlarına karar verilmiş ve bu alt boyutları ölçecek maddelerin yazılmasına başlanmıştır.

Çalışmada takip edilen ölçek geliştirme aşamaları (DeVellis, 2017, s.73)

1. Aşama: Ölçmek istenen Yapının belirlenmesi, Problem Tanımlama.
2. Aşama: Literatür Tarama.
3. Aşama: Soru Yazma, Madde Havuzu Oluşturma.
4. Aşama: Ölçme Biçiminin Belirlenmesi.

5. Aşama: Başlangıç Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Gözden Geçirilmesi.
6. Aşama: Maddelerin Pilot uygulamasının Yapılması.
7. Aşama: Maddelerin Faktör Analizlerin Yapılması.
8. Aşama: Ölçeğin Son Şeklinin Verilmesi.

Geliştirilecek ölçek ilgili alın yazın taranması ile Glickman vd. (2014) “Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım” kitabında tanımladıkları üç farklı okul tipi olan;

1. Hiyerarşi ve mesleki yalnızlığın özelliklerinin bulunduğu geleneksel okul,
2. Mesleki yalnızlaşma ve arkadaşça etkileşim özellikleri ile sosyal etkileşimli okul,
3. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirme odaklı meslektaş odaklı okul tipleri temel alınarak madde havuzu oluşturulmuştur.

Süreç olarak; oluşturulan madde havuzu gözden geçirilecek içerik alanında bilgili ve uzman kişilere ulaşılarak uzman yorumlarına göre kapsam ve görünüm geçerliliği yapılmıştır. Uzman kişilerden ölçmek istenen yapı için her bir maddenin uygunluğu, maddelerin anlaşılabilirliği ve özgünlüğüne dair değerlendirmeler yapmak için gerekli yönergeler oluşturuldu (DeVellis, 2017: s.100). Madde havuzu alanında uzman olan eğitim bilimlerinde görevli 3 profesör, 3 doçent, 4 doktor öğretim üyesine uzman yorumu için yönergelerin gönderimi yapıldı. 8 kişiden uzman görüşü olarak geri dönüt sağlandı. Bir profesör ve 1 doktor öğretim üyesinden geri dönüt sağlanamadı. Uzman kişilerden, her madde ile ilgili görüşlerini 1) uygun, 2) uygun değil ve 3) düzeltmeli şeklinde görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Ardından taslağın, oluşan son hâli bir ölçme değerlendirme uzmanına ve son olarak ölçeğin anlaşılabilirliği, dil ve imlâ kuralları için Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman bir kişiye gönderilmiştir. Oluşturulan ölçeğin tüm uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve pilot uygulaması sonrası oluşan ölçek taslak madde sayıları aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Uzman görüşünden önce ve sonraki madde havuzu

		Önce	Son Hali
1.	Meslektaş Odaklı Okul	64	15
2.	Geleneksel Okul	62	16
3.	Sosyal etkileşimli okul	43	12
Toplam:		169	43

Alan uzmanlarının görüşlerinin alınmasından sonra oluşan ölçekteki maddeler göz önüne alınarak ölçeğin likert tipi, ölçek maddelerinin 5'li likert şeklinde oluşturuldu. Ölçek; katılımcıların ifadelerine ilişkin algılarını belirtmeleri için "1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde düzenlenmiştir.

Bulgular

Bu bölüm altında sırasıyla "Okul temelli denetim yaklaşımları ölçeği"ni geliştirme sürecinde yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, iç tutarlılık ve güvenilirliğe ilişkin bulgular verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla geçerlik, güvenilirlik çalışmaları için madde analizleri yapıldı. Ölçek geliştirme örneğine uygulaması ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri olmak üzere iki aşamada gerçekleştirildi. Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da faktör adı verilen yeni kavramları ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2020). Döndürme işleminde ise Varimax yöntemi kullanılmıştır.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında Büyüköztürk (2020, s.134-135)'ün ve Gliner vd., (2015, s.222)'nin ortaya koyduğu aşağıdaki ölçüler dikkate alınmıştır.

- “Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması. Faktör yük değerlerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçü olmakla beraber uygulamada az sayıda madde için bu sınır değeri, 0.30’a kadar indirilebilir.
- Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması
- Önemli faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması.
- Öz değerler faktör analizinde, 1 ya da 1’den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır.
- Bu süreçte, verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi sonuçları incelenmelidir. Faktörler elde etmek için dik döndürme tekniklerinden “varimax” döndürme tekniği kullanılmıştır. Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)’nun. 60’dan yüksek çıkması ve Bartlett Sphericity testi sonuçlarındaki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergeleridir.”

Bununla birlikte verilerin gözlem sayısı için, DFA için 100-200 arasında (Kline, 2005) ve her maddeye 5-10 katılımcının olmasına (Grimm & Yarnold, 1995) dikkat edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi için veri yapısının uygunluğu ve örneklemin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi sonuçları incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Worthington & Whittaker, 2006). Tavşancıl (2019, s.50) “KMO sayısının 1’e yakın mükemmel, .80’lerde olmasını çok iyi ve .70 ile .60’larda olmasını ise vasat olarak ifade ederken”; Kalaycı (2010) ise .50’nin üzerinde olmasını yeterli görmüştür. Çalışmada Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) .924 olarak çıkması örneklem büyüklüğü yeterli olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.924
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	4746,641
Df	253
Sig.	.000

Açımlayıcı Faktör Analizi ile maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Maddelerin yük değerlerinin 0.30 ile 0.59 arası orta düzey, 0.60 ve üstü madde yük değerleri ise yüksek düzey olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk,2020, s.134).

Tablo 3. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yük değerleri (Rotated Component Matrix^a)

MADDELER	FAKTÖRLER			
	1	2	3	4
D14	,832			
D13	,828			
D15	,786			
D10	,780			
D7	,755			
D9	,746			
D12	,723			
D6	,672			
D8	,655			
B31		,746		
B18		,734		
B25		,732		
B29		,731		
B27		,693		
B21		,650		
S36			,803	
B24			,787	
B26			,718	
S37			,712	
B19			,554	
S43				,722
S39				,704
S38				,616

“Component Matrix” tablosu incelediğinde 23 maddenin faktör yük değerlerinin 0.554 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek, 3 boyut üzerine tasarlanmasına rağmen Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçları, ölçeği 4

faktör altında toplamıştır. Ayrıca, ölçeğin faktör sayısına karar verme sürecinde, çizgi grafiği kullanılmıştır. Faktör döndürme sonuçları (Rotated Component Matrix) incelendiğinde; D6, D8, D9, D10, D12, D13, D14, D15 maddeleri birinci faktör; B18, B21, B25, B27, B29, B31 maddeleri ikinci faktör; B19, B24, B26, S36 ve S37 maddeleri üçüncü faktör; S38, S39 ve S43 maddelerinin ise dördüncü faktöre daha yüksek değerler verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre; ölçeğin birinci faktörü 9 maddeden, ikinci faktörü 6 maddeden, üçüncü faktörü 5 maddeden, dördüncü faktörü 3 madde olmak üzere toplam 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Faktör analizlerinde, öz değeri 1 ve/veya 1'den büyük olan faktörler önemli görüldüğünden (Gliner vd., 2015, s. 221; Büyüköztürk, 2020, s.135; Can, 2018), 23 maddenin, öz değerinin birden büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmektedir. 20 maddenin açımlayıcı faktör analizi sonucunda yük değerlerinin düşük olmasından dolayı atılmıştır. Bu sonuçlara göre, ölçeğin 23 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4. Ölçeğin 4 faktöre yönelik özdeğer ve varyans değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans
1	5.902	25.660	25.660
2	3.918	17.033	42.692
3	2.967	12.902	55.594
4	1.954	8.494	64.089
Toplam:			64.089

Tabloda açıklanan toplam varyans ve döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde, 4 faktörün toplam varyansı % 64.089'nu açıkladığı görülmektedir. Dört faktörde; birinci faktörün 25.660 oranında, ikinci faktörün 17.033 oranında, üçüncü faktörün 12.902 oranında ve dördüncü faktörün 8.494 oranında toplam varyansa katkı sağlamıştır. Ayrıca, sosyal bilimlerde varyans oranları %40 ile %60 arasında yeterli kabul edildiğinden (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2019) ulaşılan %64.089 değerinin iyi bir oran olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020). Aynı zamanda bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliliği için kabul edilebilir düzeyde olduğunu da göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri için önce taslak ölçeğin kapsam geçerliğine bakılmış, sonra yapı geçerliliği için faktör analizi

yapılmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin tümü, alt faktörler ve her bir alt faktörde yer alan ölçek maddelerinin ayrı ayrı güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için bu çalışmada ölçeğin ölçmek istenilen yapıyı ne derece ölçtüğünü belirlemek için ölçeğin tamamı için, ayrıca boyutlar bazında da ayrı ayrı Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Güvenirlik, ölçme aracının tutarlı ve yordanabilir biçimlerde uygulanmasıdır. Güvenirlik, bir değişkenin bir madde setini neyin etkilediğini belirlemek için kullanılır. Ölçekler, ortak bir örtük değişkeni paylaşan güvenilir maddelerden oluştuğu sürece güvenilirdir. Ölçeklerde madde iç tutarlılık genel olarak Cronbach alfa katsayısı ile özdeşleştirilir. Alfa katsayısı, örtük değişkenin gerçek puanına atfedilecek olan ölçekteki varyans oranıdır (DeVellis, 2017: s.57). “Bir ölçekte güvenilirlik için katsayısının .70 ve daha yüksek olması yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2020: s. 183). Ölçek güvenilirlik kat sayıları tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Ölçek güvenilirlik (Cronbach’s Alpha (α)) analiz sonuçları

Faktör	Madde sayısı	Cronbach’s Alpha (α)
1	9	.942
2	6	.853
3	5	.807
4	3	.632
Toplam:	23	.844

Ölçeğin bütün boyutların toplamında Cronbach’s Alpha (α) değerinin .844 olması, ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörler bazında Cronbach’s Alpha (α) değerlerinin .63 ile .94 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuç gözönüne alındığında, ölçekteki maddeler için verilen cevapların tutarlı ve kullanılabilir olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ölçeğin tümü ve faktörlerin aldığı Cronbach’s Alpha (α) değerleri ölçeğin araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin ikinci aşamasında, değişkenler arasındaki ilişkilerin test edilmesi ve doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Çokluk vd., 2018). Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin geçerliğini tespit etmek için uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen dört faktörlü yapının doğruluğunun test edilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2020). Terrblanche ve Boshoff'a (2006: s.38) göre doğrulayıcı faktör analizi (DFA); "önceden yapılmış olan uygulamalı araştırmalar ile tespit edilen ve teoriye dayalı olarak geliştirilen kavramsal yapıları ölçmede kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik düzeylerini belirlemeye yarayan istatistiksel bir analiz yöntemidir". Bu araştırma kapsamında Hu & Bentler'in (1999) en çok kullanılan uyum indeks sonuçları kullanılmıştır. LISREL 8.51 istatistik programı ile ölçeğin belirli parametrelere uygunluğunu tespit etmek için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-square Goodness of Fit Indices), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Fazlalık Uyum İndeksi (IFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) gibi uyum indeksleri incelenmiştir (Hu & Bentler, 1999).

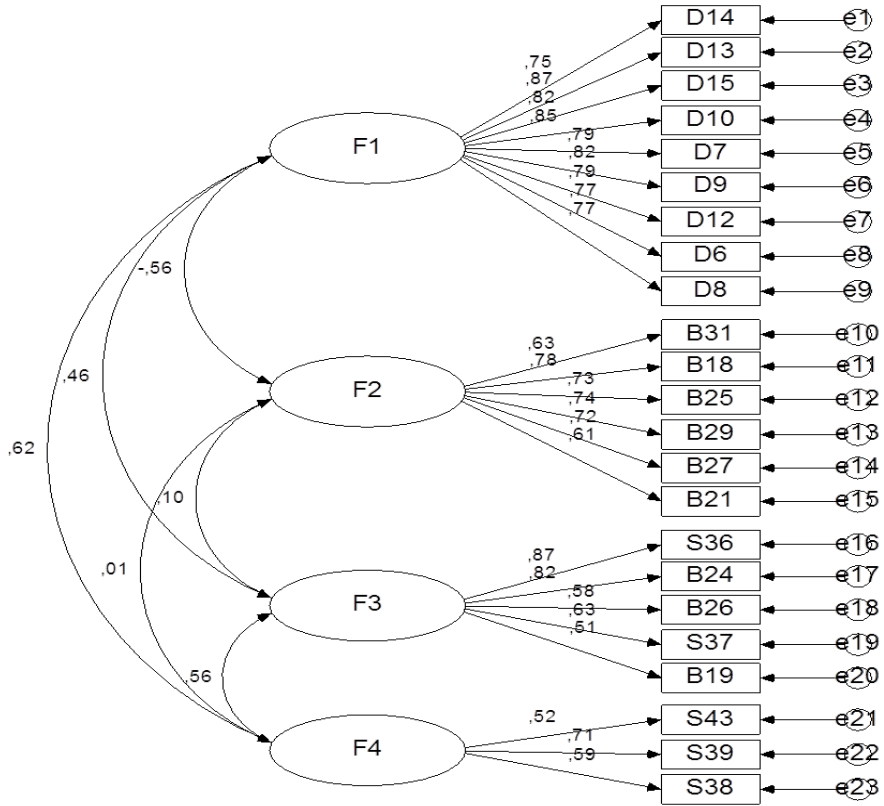
Tablo 6. Ölçeğe ilişkin önerilen modelin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksler (Hu and Bentler,1999)

Ölçüm	Eşik Değerler	Mevcut Çalışma Modeli
Chi-Square/df (cmin/df)	< 3 iyi; < 5 izin verilebilir	2.719
p-value	> .05	0.000
CFI	>.90	0.95
GFI	> 0.9	0.874
AGFI	>.80	0.844
IFI	>.90	0.917
TLI	>.90	0.906
RMSEA	<.05 İyi; <.05-.10 Orta	0.069

Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA), modelin yeterliğini ortaya koymak üzere yapılan analiz sonucunda, ölçeğin dört boyutta uyumlu

olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2= 609.150$, $df=224$, $p=0,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. İstatistikî olarak anlamlı Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin gözlenen veriye göre uygun olduğunu göstermektedir. Düzeltilmiş Ki-Kare (χ^2) / (df) 1-5 aralığında önerilir ve ölçekte 2.719 çıkmıştır. Bu değer 5'ten küçük olduğundan ölçeğin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değeri .069 değeri ile 08'den küçük olması kabul edilebilir düzeydedir (Schoot vd., 2012). Uyum iyiliği indeksi (GFI) .874 değeri, düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) .844, karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri .916 değerlerinin, önerilen modelin 1'e yakın olması ölçek doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve faktör yapısının verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Pallant ve Manual, 2007). Hu ve Bentler (1999) bir modelin iki ana koşuldan birini karşılaması halinde modelin kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Bu değerler; ölçeğin yapı geçerliğine ve oluşturulan modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Tüm modele ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir (Çokluk vd., 2018).

Şekil 1. incelendiğinde, DFA'den elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standardize edilmiş katsayıların 0.52 ile 0,87 arasında dağıldığı görülmektedir. Ölçeğin mevcut 23 maddenin, 4 ana faktöre ayrılmıştır. Ölçeğe ait path (yol) diyagramı incelendiğinde madde faktör yüklerinin .30 üzerinde çıkmıştır (Büyüköztürk, 2020). Maddelerin hata varyanslarının ise tüm maddeler içerisinde en yüksek 87 olmuştur. Sonuç olarak, AFA sonucu belirlenen faktör yapılarının DFA sonucu verileriyle yeterli düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, ölçeği oluşturan maddelerin toplam ölçek puanı ile ilişki katsayıları incelendiğinde $r= .554$ ile $.832$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular, her bir maddenin toplam ölçek puanı ile yüksek düzeyde bir korelasyona sahip olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak, elde edilen uyum indeksleri ile modelin iyi bir yapıya sahip olduğu ortaya konulmuş ve ölçeklerin geçerliğine kanıt sunulmuştur.



Şekil 1. Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına ait diyagram

Ölçeğe Son Hâlinin Verilmesi

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen 23 madde ve 4 faktör, alanda uzman olan 3 kişinin görüş ve önerileri göz önüne alınarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ismi alanyazındaki çalışmalar ve madde içeriklerine uygun olarak "Okul Temelli Denetim Yaklaşımları Ölçeği" olarak isimlendirilmiştir. İlk faktör "Gelişim Odaklı Denetim", ikinci faktör "Otoriter Odaklı Denetim", üçüncü faktör "İşlemsel Denetim", dördüncü faktör "Sosyal Ağdaşım Temelli Denetim" olarak adlandırılmıştır (Ek:1). Faktörler nihai olarak maddeler incelendiğinde ölçekte isim sıralama ve madde sayıları;

Tablo 7. Ölçek boyutları ve madde sayıları

Sıra	Boyut	Madde Sayısı	Ölçek madde sırası
1.	Otoriter Odaklı Denetim	6	1-6. maddeler
2.	Gelişim Odaklı Denetim	9	7-15. maddeler
3.	İşlemsel Denetim	5	16-20. maddeler
4.	Sosyal Ağdaşım Temelli Denetim	3	21-23. maddeler

Tablo 7’de Glickman vd. (2014) “Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım” kitabında tanımladıkları üç farklı okul tipi temel alınarak oluşturulan ölçeğin karşılaştırmalı son hâli aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 8. Okul tipolojileri ve ölçekler

Glickman, Gordon ve Gordon’un okul tipolojileri	Okul Temelli Denetim Yaklaşımları Ölçeği
1- Geleneksel Okul	Otoriter Odaklı Denetim
2- Sosyal Etkileşimli Okul	Sosyal Ağdaşım Temelli Denetim
3- Meslektaş Odaklı Okul	Gelişim Odaklı Denetim
4- -	İşlemsel Denetim

Yukarda görüldüğü gibi Glickman vd. (2014) tanımladıkları üç farklı okul tipi kuramsal temelleri dikkate alınarak oluşturan “Okul Temelli Denetim Yaklaşımları Ölçeği” yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu 4. faktör olarak “İşlemsel Denetim” ayrı bir boyut ortaya çıkmıştır.

Çalışmada oluşturulan ölçek, 23 madde ve 4 boyuttan oluşan “Okul Temelli Denetim Yaklaşımları” ölçekten elde edilecek minimum 23 ve maksimum 115 puan olup sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilen düzeye göre yorumlanmıştır;

Tablo 9. Ölçeğin katılım düzeyi ve puan aralıkları

Sıra	Katılım Düzeyi	Puan Aralığı
1.	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 – 1.80
2.	Katılmıyorum	1.81 – 2.60
3.	Kısmen katılıyorum	2.61 – 3.40
4.	Katılıyorum	3.41 – 4.20
5.	Kesinlikle Katılıyorum	4.21 – 5.00

Okul Temelli Denetim Yaklaşımları Ölçeği 5 likert değerlendirmesi değer farkının (4) değer yargısına (5) bölünmesi ile oluşan 0.80'lık puan aralık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarını betimlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmada Türk eğitim sisteminde, okul temelli denetim yaklaşımlarını betimleyen, güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı geliştirilerek uygulayıcılara ve alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde, DeVellis (2017) tarafından önerilen aşamalar temel alınmıştır. Bunun için öncelikle problem tanımlanmış ve geliştirilecek ölçeğin hangi özellikleri ölçeceğine karar verilmiştir. Geliştirilecek ölçek ilgili alın yazın taranması ile Glickman vd. (2014) "Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım" kitabında tanımladıkları üç farklı okul tipi olan "geleneksel okul, sosyal etkileşimli okul, meslektaş odaklı okul" tipleri temel alınarak madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzunun kapsam ve görünüş geçerliliği için alanında uzman olan eğitim bilimlerinde görevli 2 profesör, 3 doçent, 3 doktor öğretim üyesinden uzman yorumu için görüş ve önerileri alınmıştır. Ardından oluşan son hâli bir ölçme değerlendirme uzmanına ve son olarak ölçeğin dil açısından anlaşılabilirliği ve imlâ kuralları için Türk dili ve edebiyatı alanı uzmanlarından görüş alınmıştır. Tüm uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve pilot uygulamasından sonra oluşan ölçek taslağın faktör analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizinde ölçeğin, öz değeri 1'den büyük olan dört faktör altında toplandığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Dört faktöre ait maddelerin faktör yük değerleri .52 ile .87 arasında değişmektedir. Bu dört faktörün toplam varyans ve döndürülmüş bileşenler matrisi incelediğinde, 4 faktörün toplam varyans % 64.089'nu olarak gerçekleştirmiştir. Dört faktörde; birinci faktörün 25.660 oranında, ikinci faktörün 17.033 oranında, üçüncü faktörün 12.902 oranında ve dördüncü faktörün 8.494 oranında toplam varyansa katkı sağlamıştır. Ayrıca, sosyal bilimlerde varyans oranları %40 ile %60 arasında yeterli kabul edildiğinden (Şencan, 2005; Tavşancıl,

2019) ulaşılan %64.089 değerinin iyi bir oran olduğu söylenebilir. Ölçeğin ismi alanyazındaki çalışmalar ve madde içeriklerine uygun olarak “Okul Temelli Denetim Yaklaşımları Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir. İlk faktör “Gelişim Odaklı Denetim”, ikinci faktör “Otoriter Odaklı Denetim”, üçüncü faktör “İşlemsel Denetim”, dördüncü faktör “Sosyal Ağdaşım Temelli Denetim” olarak adlandırılmıştır.

Okul temelli denetim yaklaşımları ölçeğinin AFA ile belirlenen dört faktörlü yapısı Lisrel programı ile DFA yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında Hu & Bentler’in (1999) en çok kullanılan uyum indeks sonuçları referans olarak kullanılmıştır. DFA’da yapılan analiz sonucunda, ölçeğin dört boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2= 609.150$, $df=224$, $p=0,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Düzeltilmiş Ki-Kare (χ^2) / (df) 1-5 aralığında önerilir ve ölçekte 2.719 çıkmıştır. Bu değer 5’ten küçük olduğundan ölçeğin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değeri ,069 değeri ile 08’den küçük olması kabul edilebilir düzeydedir (Schoot vd., 2012). Uyum iyiliği indeksi (GFI) ,874 değeri, düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) ,844, karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri ,916 değerlerinin, önerilen modelin 1’e yakın olması ölçek doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve faktör yapısının verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Gliner vd., 20015; Pallant ve Manual, 2007). Hu ve Bentler (1999) bir modelin iki ana koşuldan birini karşılaması halinde modelin kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Bu değerlere göre; ölçeğinin yapı geçerliğine sahip ve oluşturulan modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Tüm modele ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırları içerisinde çıkmıştır. Ölçeğin dört faktörlü yapısının kullanılabilir ve geçerli bir model olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul temelli denetim yaklaşımları ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ölçülmüştür. Ölçeğin bütün boyutların toplamında Cronbach’s Alpha (α) değerinin ,844 olması, ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Ölçeğin faktörler bazında Cronbach’s Alpha (α) değerlerinin ,63 ile ,94 arasında çıkmıştır. Bu sonuca göre, ölçekteki maddeler için verilen cevapların tutarlı ve kullanılabilir olduğu söylenebilir. Hem ölçeğin tümü hem de faktörlerin aldığı Cronbach’s Alpha (α) değerleri dikkate alındığında ölçeğin bir

bütün olarak araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul temelli denetim yaklaşımları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin ulaşılan sonuçlar, ölçeğin okul müdürlerinin denetim yaklaşımlarını ölçmek için kullanılabilmesini göstermektedir. Çalışmada oluşturulan “Okul Temelli Denetim Yaklaşımları” ölçeği, 23 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Likert tipi beşli derecelendirme ile kullanılmış (kesinlikle katılmıyorum=1, Katılıyorum=2, Kısmen katılıyorum=3, katılıyorum=4 ve Kesinlikle katılıyorum=5) olup öğretmenler okul müdürlerinin ifade edilen davranışı katılma düzeyinin ne kadar gerçekleştirdiklerine dair işaretleyerek görüşlerini belirtmektedirler.

Sonuç olarak “Okul temelli denetim yaklaşımları ölçeği”, dört boyutlu ve 23 madde olarak oldukça geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, geliştirilen ölçeğin okul müdürlerinin denetim yaklaşımlarına ilişkin geçerli ve güvenilir ölçüm yapabilecek bu konudaki yeterliklerini ve ilgili konudaki sorun alanlarını betimlemesi noktasında alana katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca bu ölçek, doktora tez çalışmasındaki örneklem üzerinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak (İş, 2021) alanda iyi bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi ve öğretimsel denetim sürecini daha bilimsel bir tabana oturmasına önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir. Geliştirilen ölçeğin, okul müdürlerinin denetim yaklaşımlarını belirlenmesinde kullanılması için önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**A Scale Development Study for the Assessment of
School Principals' Supervisory Approaches**

*

Engin İş - M. Semih Summak
Gaziantep University

The main purpose of this study is to develop a valid and reliable scale that will determine the approaches of school principals in teacher supervision. Within the scope of this research, a scale development study was conducted on school-based auditing approaches. When scanning the literature in Turkey and abroad, the researcher has not encountered a scale for school-based auditing approaches of school principal. From this point of view, it is expected that this study, which aims to develop a scale for school principals' "school-based auditing approaches ", offers a useful contribution to the literature.

In the scale development process, the procedures suggested by DeVellis (2017) were performed. In this respect, first of all, the problem was defined and it was decided which features the scale to be developed would measure. The item pool of the scale was created as follows based on three different school types defined in Glickman et al. (2014) "Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach":

1. Traditional school with features of hierarchy and professional loneliness.
2. Social interactive school with professional isolation and friendly interaction features.
3. Peer-oriented school types with a focus on improving learning and teaching.

Two professors, three associate professors and three assistant professors from the field of educational sciences were asked their opinions and suggestions on the conformity of created item pool in terms of content and construct validity. Then, the opinion of an expert from the assessment and evaluation field for the final version of the scale and the opinions of experts from the Turkish language and literature field for the

comprehensibility of the scale were asked. Factor analysis of the draft scale, which was formed after the evaluation of all expert opinions and the pre-trial application, were made. The load values of the items were examined by exploratory factor analysis. As a result of the factor analysis, it was determined that the scale was gathered under four factors with an Eigen value greater than 1 (Büyüköztürk, 2020). The items' loading values belonging to the four factors vary between .52 and .87. When the total variance of these four factors and the rotated components matrix were examined, it was found that the total variance of the 4 factors was 64.089%. In four factors; 25,660 of the first factor, 17,033 of the second factor, 12,902 of the third factor and 8,494 of the fourth factor explains the total variance. In addition, considering that the variance values varying between 40% and 60% are sufficient in social sciences, it was concluded that the 64.089% value has a very good rate and the construct validity of the scale is at an acceptable level. Considering the contents of the items in the factors and the studies in the literature, the factors were given the following names: the first factor "Development Focused Supervision", the second factor "Authoritarian Focused Supervision", the third factor "Operational Control", the fourth factor "Social Network Based Supervision".

CFA was performed with the Lisrel program on the four-factored structure of the school-based auditing approaches' scale determined by EFA. Within the scope of this research, the most used conformity index results of Hu & Bentler (1999) were used as a reference. As a result of CFA, it was seen that the scale was compatible in four dimensions and the chi-square value ($\chi^2 = 609.150$, $df = 224$, $p = 0.00$) was significant. This value shows that the model has an acceptable goodness of fit. The corrected Chi-Square (χ^2) / (df) value is recommended in the range of 1-5. This value is 2.719 in the scale. As this value is less than 5, it can be said that the scale shows a good fit. Approximate root mean square error (RMSEA) value is acceptable level which is .069 and less than .08 (Schoot et al., 2012). shows that its structure is compatible with the data (Gliner et al., 20015; Pallant & Manual, 2007). The goodness of fit index (GFI) .874, adjusted goodness of fit index (AGFI) .844, comparative fit index (CFI) .916, and the proposed model being close to 1 show that the confirmatory factor analysis results of the scale are at an acceptable level

and its structure is compatible with the data (Gliner et al., 20015; Pallant & Manual, 2007). Hu and Bentler (1999) stated that a model can be accepted if it meets one of the two main conditions. According to these values, it shows that the scale has construct validity and that the created model has a good fit. These values show that the scale has construct validity and the created model has a good fit. It was found that fit indices for the entire model were in acceptable limits. As a result, it is possible to say that the four-factored structure of the scale is a usable and valid model.

The reliability of the the school-based auditing approaches scale was calculated by Cronbach's alpha coefficient. As Cronbach's Alpha (α) coefficient in the entire scale is .844, the scale is highly reliable (Büyüköztürk, 2020; Kalaycı, 2010). Cronbach's Alpha (α) coefficient values of the factors vary between .63 and .94. Based on this result, it can be said that the answers given to the items in the scale are consistent and usable. Considering the Cronbach's Alpha (α) coefficient values of the entire scale and the factors, it was concluded that the scale was reliable for the research group. The results show that the scale is reliable on the basis of dimensions and as a whole. Validity and reliability results showed that school-based auditing approaches scale can be used to measure the school principals' auditing approaches. It is thought that this scale is convenient for measuring the constructivist learning environment management skills of elementary and high school teachers in Turkey.

As a result, "School-based auditing approaches scale" is thought to be a very valid and reliable measurement tool with 4 dimensions and 23 items. It is believed that this scale will contribute to the field in terms of describing the competencies and the problem areas in the related subject of school principals that can make valid and reliable measurement of auditing approaches. The developed scale is recommended to be used in determining the school principals' auditing approaches.

Kaynakça / References

- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 98-121.
- Bülbül, T., Özdem, G., Tunç, B., ve İnandı, Y. (2013). Okul temelli değerlendirme algısı: Öğretmen görüşlerine dayalı betimsel bir analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2105-2124.
- Büyüköztürk Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA yayınları
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-429.
- Can, E., ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 1-28.
- Catano, N., ve Stronge, J. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 379-399.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. London and Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anakara: Pegem Akademi.
- David, J.L., (1996), The who, what, and why of site-based management, *Educational Leadership*,53(4), 4-9.
- Davies, D., and Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. Slough: NFER.
- Deniz, Ü., ve Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin Perspektifinde öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67-80.
- DeVellis, R.F. (2017). *Ölçek Geliştirme*. Ankara: PegemA yayınları.
- Dufor, R. ve Berkey, T. (1995). The principal as staff developer. *Journal of staff Development*. 16(4), 2-2.
- Edmonds.R. (1979). *Effective Schools for Urban Poor, Educational Leadership*, 37,14-21

- Fıncioğulları, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye.
- Glanz, J. (2006). *What Every principal should know about instructional leadership*. California: Corwin Pres. Inc.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Publication Sales, Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed, association for supervision and curriculum development Alexandria*. Virginia, USA
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel Bir Yaklaşım*. (M.B. Aksu E. ve Ağaoğlu, Çev). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., and Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Grimm, L. G. and Yarnold, P. R. (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Grizzard, T. (2007). *The impact of instructional leadership on school climate: a model for principal and teacher improvement* (Unpublished Phd Thesis). Tennessee State University, Nashville.
- Gümüseli, A.İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara, Pegem A Yayınları
- Gündüz, Y. (2016). Öğretmenlerin denetimlere ilişkin görüşleri: Müfettişler mi? Okul müdürleri mi?. *Pegem Atıf İndeksi*, 809-822.
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Heck, R., Larsen, T. ve Marcoulides .G. (1990). Instructional Leadership and School achievement: Validation of a Causal Model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., and Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Structural equation modeling: Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Vol. 5)*. Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2PndP Ed.)*. New York: Guilford.
- Luehe, B. (1989). *The Principal and Supervision. Elementary Principal Series No. 4*. Publication Sales, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 8th and Union, Bloomington, IN 47402.
- Melenyzer, B. J. (1990). *Teacher Empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers*. The Annual Conference of the national Council of states on Insirvice Education, Orlando, Florida.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Mohanty, J. (2005). *Educational administration, supervision and school management*. USA: Deep and Deep Publications.
- Oliva, P. F., and Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Pallant, J., and Manual, S. S. (2007). *A step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows*. SPSS Survival Manual. Open University Press, New York.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1979). *Supervision human perspectives*. USA: McGraw-Hill, Inc.
- Schoot, R.V., Lugtig, P. ve Hox, J. (2012) Ölçüm değişmezliğini test etmek için bir kontrol listesi. *Avrupa Gelişim Psikolojisi Dergisi*, 9(4), 486-492, DOI: [10.1080 / 17405629.2012.686740](https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740)
- Sullivan, S., and Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (Ali Ü, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Summak, M.S. ve İş, E. (2018). Okul müdürlerinin öğretimsel denetim yeterliklerine ilişkin, içsel (Intrinsic) bir örnek olay çalışması. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7, 25-45*
- Sweney, (1992). Reserch synthesis on effective school leadership. *Educational Leadeship*. 39(5), 346-352
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Pearson Education, Inc. / Allyn and Bacon.

- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Terblanche, N. S., and Boshoff, C. (2006). The relationship between a satisfactory in-store shopping experience and retailer loyalty. *South African Journal of Business Management*, 37(2), 33-43.
- Terry, P. M. (1999). Empowering teachers as leaders. In *National Forum of Teache Education Journal* ,10(3), 1-7.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the politics of blame: school inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34(2), 195-209.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldız, B., Akbaşlı, S., ve Üredi, L. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 2427-2454.
- Zepeda, S.J. (2007). *The principal as instructional leader. A handbook for supervisors. (2nd edition)*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi: uygulama araçları ve kavramlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ek:1

OKUL TEMELLİ DENETİM YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ

DENETİM UYGULAMALARI BÖLÜMÜ

2- Okul Müdürünüz Tarafından Denetim Geçirdiniz mi?

- Evet, sınıfta müdür ders denetimi YAPTI : () Yaptı ise kaç kez...

- Hayır, sınıfta müdür ders denetimi YAPMADI: ()

Cevabınız evet ise Lütfen Aşağıdaki Ölçeği Doldurunuz.

SORU NO	OKUL TEMELLİ DENETİM YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
1	Müdür, denetimi sonuç odaklı (not vermek için) yapar.	()	()	()	()	()	()	()	()
2	Müdür, denetimi rapor ve dosya üzerinde yapar.	()	()	()	()	()	()	()	()
3	Müdür, denetim sürecinde tek söz sahibidir.	()	()	()	()	()	()	()	()
4	Müdür, denetim sürecinde öğretmenlerle ilişkilerinde katı ve resmidir.	()	()	()	()	()	()	()	()
5	Müdür, denetim sürecinde öğretmenlerin hataları üzerine yoğunlaşır.	()	()	()	()	()	()	()	()
6	Müdür, denetim sürecinde öğretmeni değerlendirmede nesnel (tarafsız) olma kaygısı taşımaz.	()	()	()	()	()	()	()	()
7	Müdür denetim sürecinde tarafsız, adil ve şeffaf davranır.	()	()	()	()	()	()	()	()
8	Müdür, yaptığı denetim ile öğretmenin öz değerlendirme (kendi öğretim uygulamalarını) becerilerini geliştirir.	()	()	()	()	()	()	()	()
9	Müdür, yaptığı denetimde öğretmenin bağımsız kararlar vermesini cesaretlendirir.	()	()	()	()	()	()	()	()
10	Müdür, denetim sürecinde öğretmen ile işbirliği yapar.	()	()	()	()	()	()	()	()
11	Müdür, denetim sürecinde öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı çalışmalar yapar.	()	()	()	()	()	()	()	()
12	Müdür, denetim sürecinde eğitim öğretimin kalitesini artırmayı amaçlar.	()	()	()	()	()	()	()	()
13	Müdür, denetim sürecinde öğretmenin kendisini değerli hissetmesini sağlar.	()	()	()	()	()	()	()	()
14	Müdür, denetim sürecinde öğretmene mesleki liderlik yapar.	()	()	()	()	()	()	()	()

15	Müdür, denetim sürecinde öğretmenle meslektaş (işbirlikçi öğrenme) ilişkisi içindedir.	()	()	()	()	()
16	Müdür, denetim sürecinde resmi kurallara ne kadar uyulduğunu kontrol eder.	()	()	()	()	()
17	Müdür, denetim sürecinde öğretmenin disipline riyeti ve amirlerine karşı tutum ve davranışlarına önem verir.	()	()	()	()	()
18	Müdür, denetim sürecinde öğretmenin yaptığı işlerin ilgili mevzuata uygun olmasına özellikle dikkat eder.	()	()	()	()	()
19	Müdür, denetim sürecinde öğretmenin okulun genel işleyişine katkıda bulunup bulunmadığına dikkat eder.	()	()	()	()	()
20	Müdür, denetim sürecinde öğretmenin personel ve idare ile uyumunu dikkate alır.	()	()	()	()	()
21	Müdür, denetim sürecinde kişiler arası iletişimi tehlikeye atacak uygulamalardan kaçınır.	()	()	()	()	()
22	Müdür, denetim sürecinde öğretmenin yararı için kendi önceliklerinden vazgeçer.	()	()	()	()	()
23	Müdür, denetim sürecinde öğretimsel amaçlardan çok öğretmenlerin beklentilerini göz önünde bulundurur.	()	()	()	()	()

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

İş, E. ve Summak, M. S. (2021). Okul Müdürlerinin, Okul Temelli Denetim Yaklaşımlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2500-2529. DOI: 10.26466/opus.862427.

Liselerde Disiplin Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

DOI: 10.26466/opus.868503

*

Fatma Sadık* - Onur Yalçın**

*Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Adana/Türkiye

E-Posta: fatmasdk@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6565-5679](https://orcid.org/0000-0002-6565-5679)

**Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Adana/Türkiye

E-Posta: o.yalcin81@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4219-9295](https://orcid.org/0000-0002-4219-9295)

Öz

Bu araştırma, liselerdeki disiplin uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini derinlemesine inceleyen bir olgu bilim araştırmasıdır. Araştırma Adana il merkezindeki bir meslek lisesindeki 18 öğretmen ve 16 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda disiplin sorunları karşısında katılımcıların çoğunluğunun ceza verme, dolaylı olarak uyarma, öğrenci ile iletişim kurma ve öğrencide farkındalık oluşturma yöntemlerinin uygulandığı konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Disiplini sağlamada en sık kullanılan yöntemler ise cezalandırma, öğrenci ile iletişim kurma olmuş; öğrenci ile iletişime geçme, empatik dinleme ve ders dışında öğrenciyle zaman geçirme ise daha etkili yöntemler olarak algılanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin kabalık, derse karşı ilgisizlik, ders akışını engelleme ve sorumluluklarını yerine getirmemeye ilgili disiplin sorunlarını yönetmede daha yeterli algılandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin kendilerinin, velilerin de çocuklarının hatalarını kabul etmemesi, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kuramamaları, davranışın sınıf geneline yayılması ve sınıfta hâkimiyetin kaybolması disiplin sürecinde yaşanan sorunlar olarak saptanmıştır. Katılımcıların tamamı etkili disiplin için öğretmenlerin gelişimi üzerinde durmuş, öğretmenler paydaşlarla işbirliği yapma gerekliliğini, öğrenciler ise öğretmenlerin öğrenci farkındalığını artırma becerilerini vurgulamışlardır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre okul ortamında öğrenci ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler, eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerde işlevsel yenilikler, öğrenci ve velilerin gelişimi desteklemek disiplinde etkililiği artırmanın diğer yollarıdır.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Disiplin problemleri, Lise, Öğrenci, Öğretmen.

The Views of Teachers and Students on Disciplinary Practices in High Schools

*

Abstract

This research is a phenomenological study examining the views of teachers and students on disciplinary practices in high schools in depth. The study was conducted with 18 teachers and 16 students in a vocational high school in the city center of Adana. The data were collected using a semi-structured interview form, which was developed by the researchers, and analyzed by the content analysis method. As a result of the study, it was observed that the majority of the participants agreed that the methods of punishment, indirect warning, communication with the student, and raising awareness in the student were applied for disciplinary problems. While the most common methods used in achieving discipline were punishment and communication with the student, empathic listening, communication with the student and spending time with the student outside the course were perceived as more effective methods. The results indicated that teachers were perceived more adequately in managing disciplinary problems related to rudeness, indifference to the course, disrupting the course flow, and failure to fulfill responsibilities. Students' refusal to accept their own mistakes, parents' refusal to accept their children's mistakes, teachers' inability to communicate with students, the spread of behavior across the classroom, and the loss of classroom dominance were determined as the problems experienced in the disciplinary process. All of the participants emphasized the change and development of teachers for effective discipline, and teachers emphasized the need to collaborate with stakeholders. However, students emphasized teachers' professional development and student awareness-raising skills. According to the views of teachers and students, arrangements for students' needs in the school environment, functional innovations in the laws and regulations related to education are other ways to increase the effectiveness in the discipline.

Keywords: *Discipline, Disciplinary Problems, High School, Student, Teacher.*

Giriş

Öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak, onlara toplu yaşam bilinci kazandırarak sağlıklı bir şekilde yetişkin yaşamına hazırlamak eğitimin temel amaçlarından biridir. Eğitimin bilgi, beceri ve duyu boyutlarında tanımlanmış amaçlarına ulaşmasında sınıfta yapılan öğretim etkinliklerinin uygunluğu ve niteliği kadar sınıfın sosyal yapısı da büyük öneme sahiptir (Aydın, 2006). Çünkü sınıf farklı özelliklere sahip (bilgilere, becerilere, sosyo-kültürel özelliklere, tutumlara, algılara vb.) öğrencilerin öğrenmek için bir araya geldikleri ve günün büyük bir bölümünü birlikte geçirdikleri bir yaşam alanıdır (Gökyer ve Doğan, 2016). Etkili öğrenme için düzenli, güvenli bir ortam ve sağlıklı iletişim gereklidir. Bu da disiplinle sağlanır. Bu açıdan bakıldığında disiplin toplumsal alan içindeki tüm bireylerin "ortak" iyiliği için, eşit mesafede, açıkça belirlenmiş akılcı kuralları ve bunlara uyulması için alınması gereken tüm önlemleri ifade eder (Kök, 2007). Bu amaca yönelik olarak çocuklara okulda ve sınıf ortamında ihtiyaç duydukları sınırlar konularak, sağlıklı gelişebilecekleri güvenli ortam sağlanmaya çalışılır. Bunlar sessiz olma, düzenli olma, öğrenmenin gereklerini yerine getirme gibi öğretmen ediminin göstergelerinin yanı sıra, okul güvenliği, zamanlama, sürecin planlar çerçevesinde işleyişi gibi okul yönetimini ilgilendiren boyutlara da sahiptir (Raby, 2012). Bu kural ve uygulamalar ile çocuklara toplum kuralları, toplumun uygun bulduğu davranışlar ve etkili birer birey olabilmeleri için gerekli olan özellikler kazandırılmak amaçlanır.

Öğretmenlerde öğrencilerden genellikle farklılıklara saygı duymalarını, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmalarını, akademik ve sosyal sorumluluklarını yerine getirmelerini beklerler (Evertson ve Emmer, 2012). Öğrenciler farklı nedenlerle bu beklentilerin dışında davranışlar sergilediklerinde ise sınıf içinde öğrenme-öğretme çabalarını aksatan, ilişkileri ve duyguları olumsuz etkileyen durumlar ortaya çıkar. Disiplin sorunu olarak tanımlanan bu davranışlar bir bakıma öğretmenlerin beklentileri/kuralları ile öğrencilerin davranışları arasındaki farktır (Infantino ve Little, 2005). Toplumsal düzen davranışlara müdahale edilmesini gerektirdiğinden, bu noktada öğretmenlerin sorun davranışları nasıl ele aldıkları/yönettikleri çok büyük önem kazanmaktadır. Çünkü disiplinin amacı, çocukların doğru ile yanlış, iyi ile kötü arasındaki farkları ayırmaları ve kendilerini kontrol etme/öz denetim becerilerini kazanmalarınıdır (Yavuzer, 2013). Bu açıdan

bakıldığında disiplin çok boyutlu bir kavram olup, ceza sadece bir boyutunu oluşturmaktadır. Disiplin, çocuğun benlik değerinin temelini oluşturma, başkalarını anlama ve onların kişiliklerine saygı gösterme, yardımsever olma gibi temel duyguları güçlendirmedir (Ada ve Ölçüm Çetin, 2006; Humphresy, 1998; Yavuzer, 2013). Karşılıklı sevgiye ve güvene dayalı bir iletişim disipline eşlik ettiğinde çocuklara davranışlarının ve kişiliklerinin doğru yönde şekillenmesi için en ideal sınıf ortamı sağlanmış olur. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanımaları, onların ilgi ve ihtiyaçlarını gözeterek, yerinde ve zamanında doğru yönlendirmelerle onları hayata hazırlamaları gerekmektedir (Yılmaz ve Babaoğlu, 2013). Öğretmenlerin sorun davranışları sosyal, hukuki ve pedagojik açıdan uygun şekilde ele almaları, sadece tekrarlanmasını önleme değil, öğrencilere doğru şekilde nasıl davranılacağını öğretme açısından çok önemli bir etkiye sahiptir (Wehby, Tally ve Falk, 2004). Çünkü bireyler özellikle çocuklar ve gençler çevrelerinden, medyadan ve çeşitli yollardan gördüklerini model olarak aldıklarından, öğretmenler öğrencilerin model alabilecekleri biçimde davranmalı, öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamalarına, kendi arzularını kontrol etmelerine yardımcı olmalıdır (Yavuzer, 2013).

Ancak davranışla ilgili algılar; kişisel yargılar, değerler, inançlar, ihtiyaçlar, yaşam şekli, davranış yapan kişinin yaşı, davranışın gerçekleştiği ortam, davranışın sürekliliği, davranışın ortama, çevreye ve kişilere verdiği zarar vb. birçok değişkene göre farklılaşabilmektedir. Bu nedenle hangi davranışların disiplin sorunu olduğu sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de davranışı ve sonuçlarını nasıl algıladığına bağlıdır. Ayrıca yaşam şartları, eğitim politikaları, okul programları ve öğretmen-öğrenci rolleriyle ilgili eğitim anlayışlarının da zamanla değiştiği göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bunlara bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini ve davranış biçimlerini algılama ve değerlendirme ölçütleri değişmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında disiplin sorunu olan davranışlar ve disiplini sağlamada nasıl bir yol izleneceği, en etkili yaklaşım, yöntem ya da stratejilerin hangisi/hangileri olduğu sorularının tek bir cevabı yoktur (Charles, 2005). Bununla birlikte ilgili literatürde disiplinin nasıl sağlanacağı sorusuna cevap arayan çeşitli disiplin modellerine rastlanmaktadır.

Örneğin Skinner'in Davranış Değiştirme Modeli, yüksek öğretmen kontrolüne dayalı bir modeldir. Çevresel uyaranlar doğru sunulduğunda davranışın olumlu yönde şekillendirilebileceğini savunan modelin temelini

edimsel koşullama oluşturmaktadır. Pekiştireçler; yeni bir davranış oluşturma, var olan davranışı güçlendirme, oturmuş bir davranışı sürdürme, uygun olmayan davranışı durdurma ve duygusal davranışı değiştirme amaçlı kullanılır. Yaklaşımına göre sorun davranışı düzeltmek için planlı hareket edilmeli, öncelikle davranış ve çevre ilişkileri iyi açıklanmalıdır. Etkili davranış yönetimi öğrencinin davranışını, olası nedenlerini, davranışın meydana gelme sıklığını gözlemeyi, davranışın sınıf ortamındaki belirleyicileri (öncül) ve sonuçlarını (artçıl) analiz ederek plan yapmayı gerektirmektedir (Charles, 2005; Tekin İftar, 2014).

Atılğan Disiplin Modeli'nin odağı, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılandığı, davranışların insanca yönetildiği ve öğrenme odaklı bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Bu amaç, öğrencilerin ihtiyaçlarıyla dikkatli bir şekilde ilgilenerek, davranış kurallarını oluşturarak, öğrencilere düzenli olarak uygun şekilde nasıl davranacaklarını öğretmek, yanlış davranış sergileyen öğrencilerle karşılıklı güven ve saygı ortamında yönlendirici konuşmalar yapılarak başarılır. Bu açıdan yüksek öğretmen kontrolüne dayanan bu model, sözlü atılğan eğitim ile ödül ve cezaları kullanan öğretmenlerin sistematik bir kombinasyonu olarak nitelenir. Etkili disiplin için bir disiplin planı hazırlanmalı, öğrencilere öğretilmeli ve sonra uygulamaya konulmalıdır. Hazırlanan disiplin planı; sınıf kurallarını, kurallara uyan öğrencilere yönelik olumlu kabul eylemlerini, kuralların çiğnenmesinin yaratacağı sonuçları (mantıksal yaptırımlar) içermelidir (Canter ve Canter, 2013; Charles, 2005; Edwards, 2004).

Kounin'nin Öğretimsel Disiplin Modeli, uygun olmayan davranışların yönetiminden ziyade disiplin sorunlarını önlemede öğretim aktivitelerinin ivmesi ve akıcılığı üzerinde durmaktadır. İvme; ders içerisinde bir aktiviteden diğerine geçerken bütün öğrencilerin buna hazır olmasını sağlamadır. Akıcılık ise; öğretmenin konuya, sınıf düzeyine ve öğrencilerin öğrenme hızına uygun seviyeyi bulma ve uygulama becerisi olarak tanımlanır. Eğer öğretmenler sınıf içerisinde bu noktalara dikkat etmezlerse öğretimde düzensizlik veya gecikme meydana gelir. Öğretmenlerin öğrenci davranışlarına müdahalesi ve uyarıları artar. Uyarıma bağımlılığı artıkça ders etkinlikleri arasında geçişlerin uyumu bozulur (Arak ve Aslan, 2008; Edwards, 2012; Hönicke, 2003; Pala, 2010).

Glaser'in Geliştirdiği Gerçeklik Terapisi Modeli öğrencilerin sorun davranışlarının nedenini karşılanamayan ihtiyaçlarla açıklar. Okul ortamlarındaki geleneksel yapının öğrencilerin temel ihtiyaçlarını (ait olma, güç, eğlence ve özgürlük ihtiyacı) karşılamadığı ve öğrencileri okuldan uzaklaştırdığı belirtilir. Disiplinin amacı öğrencilere temel ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarını öğretmek, olumsuz davranış ve eylemlerden uzaklaşmalarını ve başarılı kimlik geliştirmelerini sağlamaktır. Bunun için öğrencilerin gösterdikleri davranışların bütün sonuçlarını inceleyerek, davranışlarını yönetmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (oto kontrol). Uygulamada öğretmen ve yöneticiler daha az otoriter, öğrenciler ise daha fazla sorumluluk sahibidir. Öğrencilerle birlikte sınıf kurallarını belirleme, sorun davranışları birlikte inceleyerek farkındalık oluşturma, sorumlu davranış biçiminin ne olduğuna karar verme, davranış plan yapma ve uygulamaya koyma modelin uygulanmasında izlenen adımlardır (Burden, 1995; Tauber, 2007; Tertemiz, 2012).

Karşılanamayan ihtiyaçlar üzerinde duran bir diğer bilim insanı Dreikurs'a göre ise insanlar doğuştan sosyal gruplara ait olma ihtiyacı duyan sosyal varlıklardır. Ancak bazı öğrencilerde aidiyet duygusu daha zor gelişmekte, bu duyguyu yaşayamayan öğrenciler yanlış hedeflere (dikkat çekme, güç kazanma, intikam alma, yetersizlik) yönelebilmektedir. Bu nedenle Sosyal Disiplin/Mantıksal Sonuçlar Modeli'ne göre disiplinin anahtarı, öğrencinin davranışını yönlendiren yanlış hedefleri keşfetmesini ve doğru amaçlara yönelmesini sağlamaktır. Bir bakıma okullar çocukların ideallerinin ve demokratik davranış kapasitelerinin geliştirildiği yerler olmalıdır (Tümkeya, 2005). Öğretmenler çocuklara kendi seçimlerini yapma şansı vermeli ve yaptıkların seçimlerin doğal ve mantıksal sonuçlarını kabul etmelerini sağlamalıdır. Disiplin en iyi şekilde, öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte karar aldıklarında sağlanır. Bu süreç onların kuralların ve sonuçların arkasındaki nedenleri anlamalarını sağlar ve davranışların istenen veya istenmeyen sonuçları ürettiğini görmelerine yardımcı olur (Tauber, 2007; Wolfgang, 2008).

Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli'nde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi ön plandadır. Düşük düzeyde öğretmen kontrolü içeren model, iletişim becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ve etkili bir iletişimin nasıl olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirebilmek için öğrencilerin ihtiyaçlarına saygı duyma, öğrenmede özgürlük sağlama, sınıf içinde demokrasi ortamını

oluşturma öne çıkan uygulamalardır. Öğrencilerin sorun davranışlarıyla yüzleşebilmeleri ve çözüme sürecinin verimli olması için; sorunu tanımlama, olası çözümler üretme, çözümleri değerlendirme, karar verme, kararın nasıl uygulanacağını belirleme ve çözümün başarısını değerlendirme aşamalarının izlenmesi önerilir. Sevgi, saygı, güven ve açık iletişim sayesinde her durum yeniden yapılandırılabilir. Böylece kimse kaybetmez, kırgınlıklar olmaz, öğrencilerin problem çözüme becerileri gelişir, öğretmen ve öğrenci birlikte sonuç üretirler (Ağrın, 2019; Gordon, 2019; Öz, 2012).

Görüldüğü gibi her bir disiplin modelin davranışa bakış açısı ve davranış yönetiminde öğretmene ve öğrenciye yüklediği sorumluluklar farklıdır. Bununla birlikte genel olarak önleyici ve etkileşimci yaklaşımlar benimsedikleri söylenebilir. Önleyici yaklaşımlar daha geleneksel olup, öğretmen müdahalesine dayanmaktadır. Ödül ve cezalar öğretmen tarafından açıkça tanımlanmakta, öğrenciler yaptıkları şeylerin karşılığını görecekleri konusunda bilinçlendirilmektedir. Etkileşimci yaklaşımlar ise daha humanist /insancıl olup, disiplini içsel kontrolü sağlamaya yarayan katılımcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci ihtiyaçlarına önem veren bu yaklaşımlarda içsel kontrolü sağlama konusunda öğrenciyle işbirliği yapılmakta, duruma göre davranış kontrolü öğrenciyle paylaşılmakta veya kontrol tamamen öğrenciye bırakılmaktadır. Disiplin çaba ve beceri gerektiren bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Hangi disiplin yaklaşımından söz edilirse edilsin, her yaklaşımın dayandığı bir felsefi arka plan ve bu arka plandan kaynaklı model ve stratejilerle somutlaşan bir eylem boyutu söz konusudur. Öğretmenler de düşünsel arka planlarından hareketle stratejilerini belirlemektedirler (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015).

Sonuç olarak her öğretmenin sınıfında disiplin problemleri az-çok yaşanır. Önemli olan sınıf ortamının doğal bir parçası olan disiplin sorunlarını etkili yönetebilmektir. Etkili davranış yönetimi için her durumun kendi koşullarında ele alınması, o duruma uygun stratejilerin işe koşularak, işlevselliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Weber, 2003). Aynı davranış farklı öğrencilerde gözlenebilir, ancak öğrencileri bu şekilde davranmaya iten nedenler farklılık gösterebilir veya öğrenciler aynı neden/nedenlerle farklı davranışlar sergileyebilirler. Bu nedenle her disiplin sorununa uygun evrensel bir modelden bahsetmek, disiplin problemleri karşısında tek bir modele ve stratejilerine bağlı kalmak mümkün değildir (Tauber, 2007). Aksi takdirde sorun davranışlar daha da güçlenebilmekte, sınıf geneline yayılabilmekte

veya yeni sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Sarıtaş, 2006). Yapılan araştırmalara göre disiplin sorunlarındaki süreklilik öğretmenlerin motivasyonlarını ve eğitimin kalitesini düşürmekte (Çerçi, 2009; Livumbaze, 2017; Martin ve Pear, 2007; Masekoameng, 2010; Ombira ve Aluko, 2011-2012; Salifu ve Agbenyega, 2012) sınıf ortamını bozarak öğrencilerinde öğrenme çabasından uzaklaşmasına neden olmaktadır (Arens, Morin ve Watermann, 2015; Hanhan, 2012; PISA, 2011; Sürücü ve Ünal, 2018). Dolayısıyla etkili okullar ve sağlıklı bir toplum için disiplinle ilgili çalışmaların gerekliliği ve önemi giderek artmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde konuyla ilgili araştırmaların daha çok okulöncesi ve ilkökul öğretmenleriyle yapıldığı görülmektedir (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Çankaya ve Çanakçı, 2011; Çelikkaleli, 2010; Çetin, 2013; Erzurum ve Kır, 2011; Güder, Alabay ve Güner, 2018; Gündüz ve Konuk, 2016; Konti, 2011; Ocak Karabay ve Şahin Ası, 2019; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016; Öztürk ve Gangal, 2016; Temiz, 2020; Uysal, Altun ve Akgün, 2010). Disiplinin çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması, çocuğun psikolojisinde ve gelişiminde önemli rol oynaması nedeniyle bu son derece doğaldır. Çünkü hiçbir çocuk sınırları bilerek doğmaz. Bu açıdan anne-baba ve öğretmenler birincil öneme sahip yetişkinlerdir. Evde ebeveynlerin, okullarda öğretmenlerin görevi çocuklara bu sınırları öğretmek, zamanla öz-disiplinlerini edinmelerine yardımcı olmaktır. Bu açıdan okulöncesi ve ilkökul temel eğitim basamaklarıdır. Bununla birlikte disiplin bir öğrenme sürecidir. Bu nedenle, her eğitim sisteminde ve eğitim kademesinde disiplin vardır. Ortaokul kademesinde nispeten daha az çalışma olmakla birlikte öğretmenlerin yanı sıra öğrenci görüşlerine de başvurulmuş araştırmalara rastlanmaktadır (Andegiorgis, 2020; Demir, 2013; Gökçen, 2018; İnce, 2011; Kyriacou ve Martín, 2010; Koutroba, 2011; Öz, 2012; Öztürk, 2016; Pehlivan, 2017; Temitayo, Nayaya ve Lukman, 2013; Yahaya, Ramli, Hashim, Ibrahim, Rahman ve Yahaya, 2009; Yıldırım, 2010). Bu araştırmalardan elde edilen ortak sonuçlar sınıfta disiplinin çoğunlukla sorun davranışı durdurmaya yönelik girişimlerle; öğrenciye doğru yürüme, göz teması kurma, derse ara verme, ceza verme, pekiştirme, sorumluluk verme, uyarma yöntemleriyle sağlanmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu doğrultuda eğitim kademeleri farklı olmakla birlikte öğretmenlerin disiplini sağlamak için öğretmen müdahalesine dayanan stratejilere öncelik verdikleri söylenebilir.

Oysa etkili disiplin için öğretmenlerin öğrencinin yaşına ve gelişim özelliklerine de dikkat etmeleri, zamanla öğrencilere kendi davranışlarının sorumluluğunu ve kontrolünü vermeleri gerekmektedir. Bu durum özellikle liselerde çok daha büyük önem taşımaktadır. Çünkü ergenlik dönemi soyut düşünmeye paralel olarak ahlaki olgunluğa yönelmenin gerçekleştiği dönemdir. Bu yaş dönemindeki çocuklar (15-18 yaş) fiziksel ve duygusal açıdan hızlı değişimler yaşamakta, çevreleriyle ve kendileriyle tutarsız davranışlar sergileyebilmektedir. Bu nedenle ergenlik dönemi gerek değerlerin kazandırılmasında gerekse ergenlerin değişen topluma ayak uydurmaları açısından da en kritik dönemdir. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin; özellikle günün büyük bölümünü birlikte geçirdikleri öğretmenlerin ergenden doğru olan üzerinde düşünmesini, doğruyu bulmasını istemesi öz denetim becerilerinin yanı sıra değer ve vicdan gelişimini hızlandırmak açısından da gereklidir (Koç, 2004).

Bu doğrultuda lise düzeyinde disiplinin nasıl sağlandığına yönelik araştırmalar incelenmiş, ancak ulaşılabilen araştırmaların okul genelinde işlenen ergen suçlarına, disiplin suçlarının nedenlerine, verilen disiplin cezalarına, yönetsel düzenlemelere ve akran zorbalığına odaklandığı görülmüştür (Akar, 2006; Akpınar ve Özdaş, 2013; Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007; Duran, 2011; Güçlü Yılmaz, 2015; Gümüş, 2013; Hanhan, 2012; Kahveci, 2012; Pehlivan ve Demirtaş, 2019; Toytok ve Yıldırım, 2018; Yücesoy, 2017). Disiplin algısı ve disiplinin nasıl sağlandığıyla ilgili çalışmaların ise diğer eğitim kademelerine göre sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır (Aktaş, 2019; Gökyer ve Doğan, 2016; Kaçar, 2018; Samue, Owusu, Prince ve Gyamera, 2015; Siyez, 2009; Sueb, 2013; Tunç, Yıldız ve Doğan 2015; Zachos, Delaveridou ve Gkontzou, 2016). Bu gerekçelerden hareketle liselerde disiplin uygulamalarını öğretmen ve öğrencilerin bakış açısından inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aynı sınıf ortamını paylaşan kişilerin sınıf içi yaşantıları nasıl değerlendirdiğini göstermesi ve disiplini sağlamaya yönelik izlenen süreçlerin pedagojik açıdan uygunluğunu tartışma açısından önemlidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıfta disiplin sorunları karşısında nasıl bir yol izlenmektedir?
2. Disiplini sağlamada en sık kullanılan ve en etkili olan yöntemler hakkında görüşler nasıldır?

3. Öğretmenlerin disiplin sorunlarını ele alma/yönetme yeterlilikleri hakkında görüşler nasıldır?
4. Sınıfta disiplini sağlama sürecinde ne tür sorunlar yaşanmaktadır?
5. Disiplin sorunlarını önlemek ve kalıcı çözümler üretmek için nasıl bir yol izlenmelidir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Liselerdeki disiplin uygulamaları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini derinlemesine incelemeye yönelik bu araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmaların amacı kavramları, olguları, ilişkileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleriyle açıklamaya ve anlamaya çalışmaktır (Merriam, 2013). Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim araştırmasıdır. Olgu bilim araştırmaları bir olguyu daha iyi anlamamıza yardımcı olacak sonuçları sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Cropley, 2002). Veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek birey/ gruplardır. Bu araştırmada odaklanılan olgu disiplin, görüşlerine başvurulmuş kişiler ise öğretmen ve öğrencilerdir.

Katılımcılar

Araştırma Adana merkezindeki bir meslek lisesindeki öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Okulun belirlenmesinde tipik durum örnekleme yapılmıştır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan durumu en geniş şekliyle tasvir eden örnekleme bulmak, böylece normal yada sıradan durumları belirlemek amaçlanır (Creswell, 2012). Belirlenen okul il merkezinde, öğretmen ve öğrenciler için ulaşımı kolay, öğrenci sayısı fazla olan büyük meslek liselerinden biridir. Öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bularak, problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin farklı branşlarda, farklı sınıf düzeylerinde derse giren ve hizmet süreleri

farklı öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir (Glesne, 2013). Öğrencilerin belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme yapılmış, belirlenen öğretmenlerin dersine girdikleri sınıf düzeylerinin (9-12.sınıf) her birinden iki kız ve iki erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Her iki grupta da katılımcılar gönüllü olan öğretmen ve öğrenciler arasından seçilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan 18 öğretmenin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	Branş	f
Kadın	10	Türk Dili ve Edebiyat	4
Erkek	8	Matematik	3
Hizmet Yılı		İngilizce	3
1-5 yıl	5	Coğrafya	2
5-10 Yıl	3	Kimya	2
10-15 Yıl	7	Fizik	2
15-20 yıl	3	Biyoloji	1
Eğitim durumu		Tarih	1
Lisans	14	Daha Çok Girilen Sınıf	
Lisansüstü	4	9	6
Mezun Olunan Fakülte		10	5
Eğitim Fakültesi	12	11	4
Fen Edebiyat Fakültesi	6	12	3
Formasyon Dersleri		Öğrenci Sayısı	
Lisans eğitimi sırasında	14	21-30arası	15
Lisans Eğitimi Sonrası Formasyon	4	31-40 arası	3

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sekizi erkek, 10’ u kadındır. Çoğunluğu 10-15 yıllık hizmet süresine sahip (f:7), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerdir (f:12). Öğretmenler formasyon derslerini (f:14) lisans eğitimi sırasında almışlardır. Öğretmenlerin branşları farklı olup, (Türk dili ve edebiyatı, Matematik, İngilizce, Coğrafya, Kimya, Fizik, Biyoloji ve Tarih) tüm sınıf düzeylerinde derslere girmektedirler. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı çoğunlukla 21-30 arasındadır. Öğrencilerin özelliklerine ait bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin sekizinin kadın, sekizinin erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babaları çoğunlukla ilkökul mezunudur. Anneler evhanımı (f:15) babaları ise serbest meslek (f:5), işçi (f:3), işsiz (f:3), şoför (f:2) ve emekli (f:1) gibi farklı işlerde çalışmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin aylık geliri genellikle 1000-1500 TL arasında değişmekte olup, kirada oturdukları görülmektedir (f:10).

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	Anne Meslek	f
Kadın	8	Ev hanımı	15
Erkek	8	Temizlikçi	1
Kardeş sayısı		Baba Meslek	
Bir kardeş	3	Serbest meslek	7
İki kardeş	3	İşçi	3
Üç kardeş	4	İşsiz	3
Dört kardeş ve üzeri	6	Memur	2
Anne Eğitim Durumu		Emekli	1
Okuma yazma bilmiyor	3	Ailenin Aylık Geliri	
İlkokul	9	500-1000	5
Ortaokul	1	1000-1500	7
Lise	3	1500-2000	2
Baba Eğitim Durumu		2000 ve üzeri	2
Okuma yazma bilmiyor	2	Evin Durumu	
İlkokul	8	Kira	10
Ortaokul	2	Kendilerine ait	6
Lise	4		

Veri Toplama Araçları

Araştırmada görüşme tekniği izlenmiş, verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından ilgili literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılma nedeni bireylerin araştırmaya konu olan olguyla ilgili iç dünyalarına girerek onların bilgi, tavır ve inançlarını anlamaktır. Görüşme soruları öğretmen ve öğrenciler için birbirine paralel hazırlanmış ve yarı yapılandırılmıştır. Soruların geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuş, Ç.Ü Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan dört öğretim elemanının önerileri doğrultusunda sorular son şeklini almıştır. Uygulama öncesinde iki öğretmen ve iki öğrenciyle pilot çalışma yapılmış ve gelen dönütlerle sorular üzerinde gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmış, yüz yüze gerçekleşen görüşmeler okulun gürültüden uzak ortamlarında (boş derslik ve rehberlik odası) katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı kullanılarak yapılmıştır. Ortalama 20 dakika süren görüşmelerde herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Öğretmen ve öğrencilere araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak altışar soru yöneltilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İlk aşamada ses kayıtları Word ortamında yazıya dökülmüş, toplam 36 sayfa ham veri metni elde edilmiştir. İkinci aşamada ham veri metinleri araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde kodlanmış, Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülüyle her soru için ayrı ayrı hesaplanan kodlayıcı güvenilirlikleri sınıfta disiplinin nasıl sağlandığı .84, disiplin sağlamada en sık kullanılan yöntemler .88 ve en etkili bulunan yöntemler .82, disiplini sağlamada yaşanan sorunlar .81, öğretmenlerin disiplin sorunlarını çözme yeterlilikleri .89, disiplin sorunlarının çözümünde daha etkin kullanılacak yöntemler .90 olarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılıklarının olduğu durumlarda araştırmacılar birlikte ortak karar almışlardır. Temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar birlikte çalışmış, karşılaştırma kolaylığı sağlaması açısından temalar ve altında yer alan kodlar tablolarla görselleştirilmiştir. Bulguların sunumunda öne çıkan tema ve kodlar açıklanmış, sık sık katılımcıların görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar sırasında öğretmen ve öğrenciyi tanımlamak için kodlar kullanılarak, katılımcılar gizlenmiştir (Öğrt3K: görüşme yapılan üçüncü öğretmenin kadın, Öğr2E10: görüşme yapılan ikinci öğrencinin erkek ve 10.sınıf öğrencisi olduğunu göstermektedir).

Bulgular

Araştırma bulguları alt amaçlar doğrultusunda ve karşılaştırma kolaylığı için öğretmen ve öğrenci görüşleri bir arada olacak şekilde sunulmuştur.

Sınıfta Disiplin Sorunları Karşısında İzlenen Yöntemlerle İlgili Bulgular

Katılımcılara ilk olarak sınıfta disiplin sorunları yaşandığında hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sorulmuş, verdikleri örnekler ve açıklamalarından elde edilen tema ve kodlar Tablo 3'te özetlenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu disiplin sorunları karşısında ceza verme (f:14), dolaylı uyarıda bulunma (f:12) ve öğrenci ile iletişime geçme (f:11) yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir.

Tablo 3. Disiplin Sorunları Karşısında İzlenen Yöntemler

Tema	Kod	Öğr.	Öğr.	Top.
		f	f	f
Ceza verme	Azarlama / Bağırma	5	6	26
	Performans notunu düşürme	4	5	
	Dersi durdurma	4	3	
	Sınıftan çıkarma	2	5	
	Öğrenci ile iletişime geçmeme/Öğrenciyi yok sayma	2	2	
	Disiplin kuruluna sevk etme	2	4	
	Fiziksel şiddet uygulama	1	1	
	Ödev verme	-	2	
	Toplam	14	12	
Dolaylı uyarı	Öğrenciyi yaklaşıma / fiziksel yakınlık	7	4	22
	Göz teması/göz kontağı kurma	7	3	
	Jest ve mimikler kullanma/beden diliyle uyarı	3	2	
	Ses tonunu değiştirme	3	6	
	Toplam	12	10	
Öğrenci ile iletişim kurma	Öğrenci ile sınıf dışında birebir konuşma	8	4	20
	Empatik dinleme	5	3	
	Nasihahat etme/öğüt verme	4	4	
	Davranışın sonuçlarını açıklama	4	-	
	Davranışın gerekçelerini araştırma	4	1	
	Sınıf içerisinde konuşma	3	4	
	Uygun davranışa yönlendirme	2	1	
	Sitemde bulunma	2	-	
	Duygu ve düşüncelerini ifade ettirme	1	2	
	Toplam	11	9	
	Farkındalık oluşturma	Amaç belirlemelerine yardım etme	5	1
Derslerin önemine dikkat çekme		4	-	
Hayattaki başan hikâyelerinden söz etme		3	5	
Olumlu örnekler vererek yol göstermeye çalışma		3	3	
Okuldaki hak ve sorumluluklarını bilmesini sağlama		2	-	
Tutarlı davranma		1	-	
Duyularını ve davranışlarını kontrol ederek model olma		1	-	
Okulun değerini ve görevini hissettirmeye çalışma		1	-	
İnsan hak ve özgürlüklerini koruyan ortamı yaratma		1	-	
Toplam		8	8	
Görmezden gelme	Davranışı fark etme ancak herhangi bir uyarıda bulunmama	4	6	10
	Hiçbir şey yapmama	2	4	
	Toplam	4	6	
Olumlu yaklaşım tarzı/tutum	Öğrencileri atölye, staj yerlerinde vb. ziyaret etme	4	1	8
	Öğrenciyi değerli olduğunu hissettirme	4	1	
	Öğrenciyi saygı duyduğunu göstermeye çalışma	2	1	
	Dürüst olma	1	-	
	İyi niyetli olma	-	1	
Toplam	6	2		
İşbirliği yapma	Yöneticilerle bilgi alışverişinde olma	3	2	7
	Meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma	3	-	
	Aileyi okula çağırma/bilgilendirme	3	2	
	Diğer öğretmenlerle birlikte hareket etme	1	1	
	Toplam	5	2	
Ödüllendirme	Not yükseltme	3	1	7
	Sembolik işaretler kullanma (+, yıldız vb.)	2	2	
	Toplam	4	3	
Gözdağı verme	Öğrencilere disiplin dilekçesi yazacağını söyleme	4	2	6
	Resmiyet kazandırmadan tutanak tutma	4	1	
	Toplam	4	2	

Öğrencide farkındalık oluşturma (f:8), olumlu yaklaşım tarzı/tutum (f:6), işbirliği yapma (f:5), görmezden gelme (f:4) ödüllendirme (f:4) ve gözdağı verme (f:4) bunları izleyen diğer yöntemler olmuştur. Ceza verme teması altında öne çıkan kodlar azarlama/bağırma (f:5), performans notunu düşürme (f:4), dersi durdurma olmuştur. Azarlama/bağırma konusunda ÖĞRT14E görüşünü "...ses tonumu yükseltiyorum bağıriyorum aksi takdirde onların sesleri benim sesimi bastırıyor ve benim hâkimiyetimi elimden alıyorlar. Bunu önlemek için yaramaz olan birkaç öğrenciye ses tonumu yükselterek bağıriyorum durduramazsam onları sınıf dışına çıkartıyorum, bir süre sonra tekrar geri alıyorum" sözleriyle ifade ederken dersi durdurma konusunda ÖĞRT16E görüşünü "...sınıf hâkimiyetimi kaybedince sınıfta ders anlatmayı bırakıyorum ve onlar sessiz oluncaya kadar bekliyorum. Gürültü yapmaya devam ederlerse de kimse ile iletişime geçmiyorum. Hepsinden nefret etmeye başlıyorum. Çok saygısızlar" şeklinde açıklamıştır. Farklı iki öğretmenin açıklaması ise şöyledir:

"...her öğrencinin kendine göre uyarılması var herkese her yöntem uygulanmıyor. Kimine tatlı dille konuşma, kimine hiç konuşmama, ne dersin anlamıyor." ÖĞRT5E

"...her şeyi deniyorsun sabırlı oluyorsun ama durmuyorlar seni çileden çıkarıyorlar. Hayvan sesleri çıkarıyorlar. Tahtaya yazı yazmak için arkayı dönüyorsun garip sesler çıkarıyorlar. Sende tespit edince bir tane vuruyorsun. Gözüm dönüyor artık. Pişman oluyorum ama." ÖĞRT10E

Disiplini sağlamak için dolaylı olarak öğrenciyi uyarma yöntemini kullanmayı tercih eden öğretmenlerin çoğunluğu bunu; öğrenciye yaklaşma/fiziksel yakınlık (f:7), göz teması/göz kontağı kurma (f:7) ve jest ve mimikler kullanma/beden diliyle uyarı (f:3) olarak açıklamışlardır. Örneğin ÖĞRT7K göz teması/göz kontağı kurma ile ilgili görüşünü "...sınıf içerisinde disiplin sorunu çok fazla birkaç öğrenci sınıf düzenini bozuyorsa o öğrencilerle göz teması kuruyorum ve uzun bir süre onlara dikkatlice bakıyorum. Kızgın yüz ifadesi kurarak onlara duygularımı belirtiyorum. Sonra sınıf fark edince herkes susuyor." şeklinde açıklarken, jest ve mimikler kullanma/beden diliyle uyarı yönteminde ÖĞRT13K görüşünü "...öğrenciye bağırınca bazı öğrenciler öğretmenler benimle ilgileniyor şeklinde algılıyor. Çünkü ailede öğrenci ile hiçbir iletişimde bulunmuyorlar. Bende bu durumu fark edince çoğu zaman kızgın yüz ifadesi ya da biraz sakın ol demek için sus işareti kullanıyorum. Böylece öğrencideki sorunlar biraz azalıyor" şeklinde açıklamıştır.

Disiplin sorunları ile karşılaştığında öğrenciyle iletişim kurma yoluna giden öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerle sınıf dışında birebir konuşmayı (f:8) tercih ederken bunu sırasıyla empatik dinleme (f:5), nasihat etme/öğüt verme (f:4), davranış sonuçlarını açıklama (f:4) ve davranışın nedenlerini araştırma (f:4) yöntemleri izlemiştir. Örneğin ÖĞRT3K görüşünü “...*bayan olunca öğrenci biraz seni güçsüz buluyor ve sana karşı gelme durumu daha fazla oluyor bende bazı öğrencilerde bunu fark edince onları sınıf dışına çıkarıp konuşuyorum o zaman korkuyorlar.*” sözleri ile açıklarken empatik dinleme ile ilgili ÖĞRT1E duygularını “...*Öğrenci ile konuşmayı tercih ederim ilk önce. Çünkü edebiyatçıyım ben. Öğrencinin geldiği aile yapısını ve yaşamını anlayınca iyi bir dille onu ikna edebiliyorum. Öğrenci ile bağ kurmam daha iyi oluyor. Yani birbirimizi daha iyi anlayabiliyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Davranışın nedenlerini araştırmanın önemli olduğunu ifade eden ÖĞRT8K düşüncesini “*Öğrenciler çok sorunlu, her birinin bir hikâyesi var. Onlara kızıyorum ama hikâyelerinin öğrenince üzülüyorum. Bir keresinde bir velinin evini ziyaret etmiştim. Anne psikolojik hasta, baba kumarbaz çocuk nasıl olabilir ki.*” şeklinde ifade etmiştir. Disiplin sorunlarının sonlandırılmasında öğrencilerde farkındalık oluşturması gerektiğini ifade eden sekiz öğretmen bu süreçte öğrencilerin amaç belirlemesine yardım etme (f:5), hayattaki başarı hikâyelerinden söz etme (f:3), olumlu örnekler vererek yol göstermeye çalışma (f:3) ve okuldaki hak ve sorumluluklarını bilmesini sağlama (f:2) yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Amaç belirleme konusunda ÖĞRT14E düşüncesini “*Öğrencilerin çoğunun eğitimle ilgili amacı yok. Bu nedenle okulun öneminden ve gelecekte onlara ne gibi katkı sağlayacağından bahsediyorum. İnsanların başarı hikâyelerinden bahsediyorum. Hayata dair amaçlarının olmasını sağlıyorum*” şeklinde açıklarken, okuldaki hak ve sorumluluklarını bilmesini sağlamada ÖĞRT9E görüşünü “*Öncelikle insanların çoğu kendi haklarını ve sorumluluklarını bilmeli ve ona göre davranmalı. Bende öğrencilerde bu durumun oluşmasını sağlıyorum. Hakınızı ve karşı tarafın haklarını bilin ona göre davranın diyorum. Hatta dönemin ilk başında disiplin yönetmeliğini okuyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu temada dikkat çeken diğer davranışlar ise tutarlı davranma, insan hak ve özgürlüklerini koruyan ortamı yaratma, okulun değerini, önemini ve görevini hissettirmeye çalışma ve duygularını ve davranışlarını kontrol ederek model olmadır. Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilere karşı olumlu yaklaşım tarzı/tutum izlediğini belirten öğretmenler bu kapsamdaki davranışların; öğrencilerle atölye, staj yerleri vb. ziyaret etme, öğrenciye değerli olduğunu hissettirme, öğrenciye saygı duyma ve dürüst

davranma olarak tanımlamışlardır. Öğrenciye değerli olduğunu hissettirme konusunda ÖĞRT6K görüşü "...ilk önce öğrencinin yanına gidiyorum ve aile yapısını öğrenmeye çalışıyorum. Örneğin annen baban sağ mı, öz mü seni dövüyor mu gibi sorular soruyorum. Böylece öğrenci kendini değerli hissediyor, sonunda çocuk değerli olduğunu hissediyor, çözümlüyor ve ona ulaşıyorum" şeklinde olmuştur.

Tablo 3'te öğrenciler açısından incelendiğinde öğrencilerin de, sınıfta disiplini sağlamada ceza verme (f:12), dolaylı uyarı yapma (f:10), iletişim kurma (f:9), farkındalık oluşturma (f:8) yöntemlerinin izlendiği konusunda görüş belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu azarlama/bağırma (f:6), performans notunu düşürme (f:5), sınıftan çıkarma (f:5), disiplin kurulumuna sevk etme (f:4) cezalarının daha çok kullanıldığını vurgulamışlar ve şu şekilde açıklamışlardır:

"...öğretmenimizle bazı arkadaşlar ağız dalaşına giriyor. Olaylar daha büyüyünce öğretmenimiz arkadaşımızı dışarıya çıkarıyor. Bazen attığı arkadaşın yanına birini de gönderiyor. Ama giden gelmiyor ki." ÖĞR3E9

"...öğretmen tüm yöntemleri kullanıyor ama baktı olmuyor tutanak tutuyor. Bu sefer herkes sus pus oluyor. Yoksa kuruldun ceza alırsak ailelerimiz bizi çok kötü yapar." ÖĞR7E10

"...öğretmen sürekli ses tonunu yükseltiyor bağırıyor... biz öğretmeni önemsemesek çok takmıyoruz. İşe yarıyor mu kısmen" ÖĞR2K9

"...Öğretmenler kendi varlığını ortaya koymak yerine bizi notlarımızla sıkıştırıyorlar. Bu çoğu arkadaşımız için önemli onlar sınıf geçeyim yeter diyor" ÖĞR5K10

Disiplin sorunu yaratan öğrencilerin dolaylı olarak uyarıldığını ifade eden öğrenciler öğretmenlerin bunu; ses tonunu değiştirme (f:6), yaklaşıma/fiziksel yakınlık (f:4), göz teması/göz kontağı kurma (f:3) ve jest ve mimikler kullanma/beden diliyle uyarı (f:2) şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin ÖĞR4K9 öğretmenin ses tonunu değiştirme konusunda "...öğretmenimiz bazen anlamsız bir durumda ses tonunu yükseltiyor. O an çok korkuyor ve irkiliyorum. Ama kendimize gelmemiz konusunda iyi oluyor. Hemde dikkat çekici oluyor." şeklinde açıklama yaparken, göz teması/göz kontağı kurma konusunda ÖĞR12K11 duygularını "...çok sinirlendiklerinde kızgın ve dikkatli bakışlarından öğretmenimizi anlıyoruz. Ama bazı arkadaşlar ne yaptık ki diyerek karşı çıkıyorlar. Öğretmeninde daha da bağırarak onu bastırmaya çalışıyor" şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerinin onlarla iletişim kurmaya

çalışıldığını vurgulayan öğrenciler de görüşmelerin sınıf dışında birebir konuşma (f:4), nasihat etme/öğüt verme (f:4), sınıf içerisinde konuşma (f:4), ve empatik dinleme (f:3) olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan iki örnek şöyledir:

“Bizler sınıf içinde birbirimizden güç alıyoruz. Yalnız kalınca daha çok korkuyoruz. Bazı hocalarımız bunu fark etmiş hemen bizi ya dışarı alıyor ya da yanımıza gelip sakince konuşuyor.”ÖĞR9E11

“Öğretmenlerimizin çoğu nasihat veriyor bize konuşuyor ama aynı şeyleri duyduğumuz için sıkılıyorz...bizleri anlayarak dinlemeliler kendilerini anlatmalılar ki bizde onları algılayarak dinleyelim. Kendimizi ifade etmemize bazen yardımcı oluyorlar, bizleri bilseler ne kadar iyi olur.”ÖĞR16K12

Öğretmenlerinin onlarda bir farkındalık oluşturmaya çalıştığını belirten öğrenciler öğretmenlerinin bunu daha çok kendi başarı hikâyelerinden söz ederek (f:5), olumlu örnekler vererek (f:3) ve amaç belirlemelerine yardım ederek yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin ÖĞR11K11 “...öğretmen dersi yarıda bırakıp kendi üniversite yıllarından bahsediyor bazende başka bilim insanların çalışmalarından anlatıyor. Çok etkilemese de arada bir işe yarıyor.” sözleri ile ifade ederken olumlu örnekler verilmesi konusunda ÖĞR15K12 düşüncesini “...son sınıf öğrencileriyiz ve anladık ki zamanımız saçma şeylerle boşa geçmiş bazı hocalarımız gelecek için plan yaptırmaya çalışırdı ama dinlemedik şu an uygulamaya çalışıyoruz.” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin bazen sorun davranışları görmezden geldiğini (f:6) vurgulayan öğrencilerden biri olan ÖĞR9E11 ise görüşlerini “...hocalarımız baktı ki bizler de ışık yok, bizi takmıyorlar. Bazen uyarmak gereği bile duymuyorlar. Bizde zaten böyle durumlar arıyoruz.” şeklinde belirtmiştir.

Disiplini Sağlamada En Sık Kullanılan ve Etkili Algılanan Yöntemlerle İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen ikinci soru disiplin sorunları karşısında en sık hangi yöntemlerin kullanıldığı olmuş, elde edilen bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu disiplini sağlamak için en sık cezalandırma (f:12) yöntemini kullandıklarını belirtmiş, bunu sırasıyla öğrenci ile iletişim kurma (f:11), olumlu yaklaşım tarzı/tutum (f:6) ve yönetimle işbirliği yapma izlemiştir.

Tablo 4. Disiplin Sorunları Karşısında En Sık Kullanılan Yöntemler

Tema	Kod	Öğrt. f	Öğr. f	Top. f
Cezalandırma	Azarlama / Bağırma	6	7	22
	Performans notunu düşürme vb.	5	5	
	Dersi durdurma	4	2	
	Toplam	12	10	
Öğrenci ile iletişim kurma	Öğrenci ile sınıf dışında birebir konuşma	7	3	17
	Empatik dinleme	4	3	
	Davranışın sonuçlarını açıklama	3	1	
	Doğru davranışa yönlendirme	2	1	
	Toplam	11	6	
Olumlu yaklaşım tarzı/tutum	Öğrencilerle ders dışında zaman geçirme	3	2	10
	Sevgi ile yaklaşma	3	1	
	Başarı hikâyeleri anlatma vb.	2	1	
	Toplam	6	4	
Yönetimle işbirliği yapma	Yöneticilerin deneyimlerinden faydalanma	3	-	5
	Gerektiğinde durumu idareye sevk etme	3	2	
	Toplam	3	2	
Görmezden gelme	Davranışı fark ettiğini belli etme	3	1	4
	Herhangi bir uyarıda bulunmama	3	1	
	Toplam	3	1	
Gözdağı verme	Resmiyet kazandırmadan tutanak tutma	3	1	4
	Disiplin dilekçesi yazacağını söyleme	3	1	
	Toplam	3	1	

Cezalandırma teması altında öne çıkan yöntemler; azarlama/bağırma, performans notunu düşürme ve dersi durdurma yöntemleri olmuştur. Mecbur kaldıkları için cezalandırmaya gittiklerini belirten öğretmenlerden ÖĞRT18K "...öğrencilerle normal bir iletişim kurmaya çalışırken öğrenci beni dinlemiyor ya da umursamıyor ama bağırınca öğrenci beni daha dikkatle dinlemeye çalışıyor. Bunu araştırınca öğrencinin aile içerisindeki iletişimin böyle olduğunu gördüm" şeklinde duygularını ifade ederken, ÖĞRT12E "...öğrenci ancak elinden bir şey alınca kendine geliyor zaten öğrenci üzerinde hiçbir etkimiz yok bize kalan sadece performans notları. Onu kullanarak disiplin sağlamaya çalışıyoruz. Sadece diploma için geldiklerinden notları elinden alınca zorlaşıyor durum" sözleriyle açıklamıştır.

Öğrenci ile iletişim kurmaya çalıştığını belirten öğretmenler; öğrenci ile sınıf dışında birebir konuşma (f:7) ve empatik dinleme (f:4) yöntemlerini kullanmayı daha çok tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin

ÖĞRT14E'nin bu konudaki görüşünü *"en çok kullandığım yöntem öğrencilerin kendini ifade etmesini sağlamak bunun için öğrenci ile sınıf dışında birebir konuşuyorum böylece onu önemseydiğimi anlıyor ve her şeyi rahatlıkla söylüyor. Sonrasında daha sakin birisi oluyor"* şeklinde açıklamış, ÖĞRT16E ise görüşünü *"...öğrencilerimizin her biri farklı çevrelerden geldi bu nedenle onları anlamamız lazım bunun için ilk olarak dinlemek ve kendimizi anlatmamız gerekir. Sürekli bağırarak olmuyor iletişim kurmak gereklidir"* sözleriyle belirtmiştir. Öğrencilerle ders dışında zaman geçirme (tenffüs, atölye vb.) (f:3), onlara sevgi ile yaklaşma (f:3) ve iyi niyet gösterisinde (f:3) bulunmayı sıklıkla ifade eden öğretmenlerden ikisinin yaptığı açıklama şöyledir:

"...zaman buldukça çocuklarla sınıf dışında zaman geçirmeye çalışıyorum. Öğrenci böylece kendini değerli hissediyor ve önemseydiğini anlıyor. Tabii sınıf içerisinde bana karşı daha dikkatli davranıyor." ÖĞRT10E

"Bence her şey sevgi ile başlar. İnsanlar doğadaki tüm canlıları sevmeli ve bunu hissettirmeli, gerginlikler ancak bu şekilde son bulur. Gerginliğe gerginlikle karşılık vermek sorunları artırır." ÖĞRT6K

Öğretmenlerin disiplin sorunları ile baş etmede en çok kullandıkları diğer yöntemler; yönetimle işbirliği yapma, gözdağı verme ve görmezden gelme olmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenciler de öğretmenleriyle benzer görüş belirtmişler, disiplin sağlamada en sık cezalandırmaya başvurulduğunu ifade etmişlerdir (f:10). Örneğin öğrenciyi azarlama/bağırma konusunda ÖĞR4K9 görüşünü *"...öğretmenlerimiz sevecenlikle yaklaşmaya çalışıyor ama onlarında sabrı bir yere kadar. Sonra kime denk gelirse azarlıyorlar. Başka çare bırakmıyorlar"* şeklinde ifade ederken, performans notunu düşürülmesi ile ilgili ÖĞR6E10 duygularını *"hepimizin temel isteği notların iyi olması her şey onun için, bunu bilen öğretmenlerimiz örneğin tarihçi performans notlarını düşürmekle tehdit ediyor, ya da fazla puan veririm diyor"* şeklinde açıklamıştır. Öğrenci ile iletişim kurma kapsamında kullanılan yöntemleri öğrenciler öğretmenlere kıyasla daha az nitelendirmişlerdir. ÖĞR9E11 empatik dinleme konusunda düşüncelerini *"Beni dinleyen ve bana benim gözümle bakan biri ile konuşmak isterim. Edebiyatçımız bunu çok güzel yapıyor beni anlıyor bazen de bende onu anlıyorum anlaşılacak güzel şey zaten her şey anlaşılmandan olmuyor mu"* şeklinde ifade ederken, sınıf dışında birebir konuşma ile ilgili duygularını ÖĞR15K12 *"...kendine güveni olmayan öğretmenler sınıf içinde konuşurken, kendine güvenen öğretmenler arkadaşlarımızı sınıf dışına alarak birebir konuşuyor. Sınıf dışına çıkan"*

arkadaşımız korkmaya başlar genelde ve mecburen yatıştır” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerinin onlarla ders dışında zaman geçirmesi (teneffüs, atölye vb.), sevgi ile yaklaşması ve iyi niyet göstermesine değinen az sayıda öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

“...eğlenceli hocalarımız bazen teneffüslerde bizimle zaman geçiriyor şakalaşiyor sohbet ediyor. Böyle olunca kendimizi daha yakın hissediyoruz. Hem öğretmen hem arkadaş gibi bazen dozunu kaçırsak ta. Ders esnasında da saygı da duyuyoruz.” ÖĞR1E9

“...sıcak bir gülümse veya sevimli bir yüz beni yumuşatıyor İngilizce” cimiz bunu sürekli yapıyor. Gergin olan öğretmenlerde bizde gergin oluyoruz. Biraz bizi anlasalar biraz gülümseseler her şey daha iyi olacak.” ÖĞR7E10

Tablo 5’te, öğretmen ve öğrencilerin disiplini sağlamada daha etkili algıladıkları yöntemler gösterilmiştir.

Tablo 5. Disiplin Sağlamada Daha Etkili Algılanan Yöntemler

Kod	Öğrt. f	Öğr. f	Top. f
Öğrenciyle bire-bir iletişime geçme	9	8	17
Empatik dinleme	4	6	10
Öğrencilerle ders dışında zaman geçirme	3	5	8
Sorun yaratan öğrencilerin notlarını düşürme	3	3	6
Yöneticilerle ve öğretmenlerle işbirliği yapma	4	1	5
Öğrenci davranışı ile ilgili tutanak yazma	2	2	4
Model alma/gösterme	2	2	4
Öğrenciyi ders dışına çıkarma	2	1	3
Öğrenciye değerli olduğunu hissettirme	2	1	3
Tutarlı davranma	2	-	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin disiplini sağlamada; öğrenciyle birebir iletişime geçme (f:9), empatik dinleme (f:4), yöneticilerle ve öğretmenlerle işbirliği (f:4), öğrencilerle ders dışında zaman geçirme ve not kırmayı (f:3) daha etkili buldukları görülmektedir. Tutanak yazma, model olma, öğrenciyi sınıftan dışarı çıkarma vb. ise etkili bulunmayan yöntemler arasındadır. Konuyla ilgili öğretmenlerin açıklamalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“... cezalar kısa süreli etkili oluyor. Ancak onlarla iletişime geçince disiplin sorunu davranış nispeten azalıyor. Onların yüreğine dokundukça onları anladıkça onlarda sana yaklaşıyor ve böylece sınıf ortamını düzeltebiliyorum” ÖĞRT8K

“... öğrenciyi anlamak lazım, dersi çok güzel anlatmakla iş bitmiyor öğrencinin dersi benimsemesi lazım bunun için onları anlamalıyız. Kendi hislerimizi ve onların hislerini anlamalı ona göre hareket etmeliyiz. Öğrencileri tanıdıkça bazen onlar gibi bakıyorum. Aileler sorun, mahalle sorun, kaos ortamında geliyorlar. İşlerinin ne kadar zor olduğunu anlıyorum.” ÖĞRT17E

“Sınıf dışında baş başa konuşmak en etkilisi çünkü evlerinde onları dinleyen veya anlayan birileri yok. Sen onlarla iletişime geçince kendilerini değerli hissediyorlar. Ama bazende bu durumu abartarak şımarık hareketler yapıyorlar. Dengeyi kurmak önemli bu noktada” ÖĞRT6K

“Başa çıkamadığım şeyler olduğunda idareye bildiriyorum. İdarenin etkisi onların üzerinde daha fazla. İdare de hocam disiplin dilekçesi yaz deyince daha çok korkuyorlar. Bu yöntem çoğu zaman hoş olmasa da etkili oluyor. Bazen de diğer öğretmenlere öğrenci hakkında bilgi veriyorum ve bilgi verdiğimi öğrencilere de söylüyorum.” ÖĞRT10E

Öğrencilerin disiplini sağlama konusunda daha etkili algıladıkları yöntemler öğretmenlerle benzer olmuş, iletişime geçme (f:8), empatik dinleme (f:6) ders dışında zaman geçirme (f:5) yöntemlerinde öğrenci frekansları daha yüksek olmuştur. Aşağıda öğrenci görüşlerinden alıntılar verilmiştir:

“...en etkilisi bizimle konuşmaları ama nasihat verir gibi değil, yani bizimle aynı yaşamış gibi genç gibi konuşmalarını isterim, sınıfta veya dışarıda” ÖĞR9E10

“bazen sınıfta bizlere hayal kurdurtuyorlar hatta öğretmen olmayı hayal ettiriyorlar ve aynı davranışlarla yüzleşmemizi sağlıyorlar. Bizde onlardan öğrenci gibi düşünmelerini istiyoruz. Çoğu zamanda hayalimizdeki üniversite için birlikte hayal kuruyoruz.” ÖĞR15K12

“...ders dışında öğretmenlerimiz bazen bahçede dolaşiyor bazende nöbet tutuyorlar. Bizde yanlarına gidip “merhaba” diyoruz. Bizimle konuşunca öğretmenlerimiz çok hoşumuza gidiyor. Evde böyle bir ortamımız yok. Bazen öğretmenimiz sorun olan davranışı bize dışarıda gezerken söylüyor. Bizde onurlanıyoruz” ÖĞR7E10

Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarını Ele Alma/Yönetme Yeterlilikleriyle İlgili Bulgular

Görüşmeler sırasında katılımcılardan konuyla ilgili görüşlerini açıklarken örnekler vermeleri istenmiş, öğretmenlerin kendilerini, öğrencilerin de öğretmenlerini yönetmede daha yeterli buldukları disiplin sorunları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Disiplini Sağlama Yeterlilikleriyle İlgili Görüşler

Tema	Kod	Öğrt. f	Öğr. f	Top. f
Kabalık	Saygısız davranışlar (söz kesme, küçümseme)	6	4	23
	Argo, küfürlü konuşma	5	4	
	Lakap takma/ alay etme	3	2	
	Öğretmene karşı gelme (dinlememe, uyanlarını dikkate almama vb.)	3	2	
	Garip sesler çıkarma (Bağırma, çığlık atma vb.)	-	2	
	İzin almadan başkalarının eşyalarını karıştırma	-	2	
	Davranışını inkâr etme	-	1	
	Toplam	13	10	
Derse karşı ilgisizlik	Ders dışı şeylerle ilgilenme (cep telefonu)	8	4	19
	Dersi dinlememe	4	3	
	Gürültü yapma	3	2	
	Ders esnasında uyuma	3	2	
	Derse katılmama	-	2	
	Toplam	11	8	
Ders akışını engelleme	Derste sürekli konuşma	6	4	16
	Ders esnasında yerini değiştirme	4	3	
	Sınıf içerisinde bir şeyler yeme-içme	-	2	
	Sınıftan izinsiz çıkma	-	2	
	Derste ilgisiz konularda sürekli soru sorma	-	1	
	Toplam	9	7	
Zorbalık	Kavga çıkarma/ kavga etme	4	3	10
	Diğerlerini itme, sarsma, vurma	2	2	
	Çeteleşme	-	2	
	Güç gösterisinde bulunma	-	1	
	Toplam	6	4	
Sorumluluklarını yerine getirmeme	Derste not tutmama/ ödevlerini yapmama	5	3	9
	Sorumluluk almama veya kaçınma	-	2	
	Okul malzemelerini derse getirmeme (kitap, defter, kalem vb.)	1	1	
	Toplam	6	3	
Ortam/eşyalara zarar verme	Sraları- masaları çizme/karalama	3	3	9
	Camları kırma	2	3	
	Ders araç gereçlerini kırma/yırtma	1	2	
	Okul duvarlarına yazı yazma	-	2	
	Sınıfı kirletme (yerlere tükürme, çöp atma)	-	1	
	Toplam	5	4	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun kabalık (f:13), derse karşı ilgisizlik (f:11) ve ders akışını engelleme (f:9) davranışlarını ele almada kendini daha yeterli algıladığı görülmektedir. Öğretmenler kabalığı; söz

kesme, küçümseme gibi saygısız davranışlar (f:6), argo, küfürlü konuşma (f:5), lakap takma/ alay etme (f:3) ve öğretmene karşı gelme (mesleğini küçümseme, dinlememe, karşı gelme vb.) (f:3) olarak tanımlamışlar, bu sorun karşısında izledikleri yöntemi öğrencilerle konuşmak olarak vurgulamışlardır. Davranışın etkileri konusunda bilgi vererek, empati kurmalarına yardım ederek, başarının çaba gerektirdiğini ve eğitimin bir şeyleri değiştirmedeki önemini fark ettirmeye çalışarak sorunu çözdüklerini ifade eden öğretmenlerin açıklamalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“...öğrenciler bazen bizi bazen arkadaşlarını küçümsüyorlar. Mesela çekingen, ürkek bir öğrenci varsa hemen onu pasifize edip dalga geçiyorlar. Onlarla konuşarak kişilere, olaylara veya durumlara farklı açılardan bakmalarını sağlıyorum.” ÖĞRT3K

“...çok fazla küfürlü konuşuyorlar. Aslında normal bir durum bu çünkü öğrencinin yetiştiği mahalle ve aileler böylece olunca onlarda uyum sağlıyor. Bizlere garip geliyor ama durum bu. Burası meslek lisesi sonunda, bizde napalım onlara eğitimin amacından bahsediyorum diğerlerinden farklı olmamız gerektiğini ve hepimizin değişmesi gerektiğini anlatıyorum.” ÖĞRT5E

“...öğretmene karşı olan saygısızlığı daha iyi önleyebiliyorum. Bizlerin verdiği emekleri üniversite yıllarımızı ve yaşadığımız zorlukları anlatıyorum. Hangi aşamalarda ne yaptık bahsediyorum onlara. Bizleri önemsemezlerse nelerle karşılaşabileceklerini ifade ediyorum.” ÖĞRT8K

Derse karşı ilgisizlik sorunuyla ilgilenme konusunda kendini daha yeterli algılayan öğretmenler derse karşı ilgisizliği çoğunlukla ders dışı şeylerle ilgilenme (cep telefonu, kalem, kağıt vb.) (f:8), dersi dinlememe (f:4), gürültü yapma (f:3) ve ders esnasında uyuma (f:3) olarak tanımlamışlar, çoğunlukla uyarma, not kıracağını söyleme, konuşma, beden diliyle uyarma yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Açıklamalarından iki alıntı örneği şöyledir:

“...dersten sıkılınca kağıt kalem oynuyorlar, silgileri parçalayıp birbirlerine atıyorlar. Bende birkaç kişinin elinden bunları alıp sinirli bir şekilde çöpe atınca veya performans notları düşüreceğim deyince bırakıyorlar.” ÖĞRT14E

“öğrencinin amacı olmayınca ders dinlemiyor bir süre sonra uyuyor. Önceleri onlara çok ses çıkarmazdım. Sonra bu durum beni rahatsız etti. Bende uyuyan öğrencilerin yanına gelip uyandırıyorum ve bu davranışının neden beni rahatsız ettiğini anlatıyorum. Onlarda beni dinliyorlar uyanıyorlar ama başka derslerde de uyuduklarını duydum.” ÖĞRT18K

Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli sorular sorma/ konuşma ve ders esnasında yerini değiştirme olarak tanımladıkları ders akışını engelleyen davranışlarla baş etmede kendilerini yeterli algılayan öğretmenlerden ÖĞRT6K "...ders anlatırken gereksiz sorular soruyorlar dersle hiç alakası yok mesela çocuğunuz varmı? Onlara ilk olarak bunun dersle alakası olmadığını amaçlarının da bu olmadığını anlatıyorum. Bu tarz soruların onları ilgilendirmediğini de söylüyorum." şeklinde açıklama yaparken, ders esnasında yerini değiştirme ile ilgili ÖĞRT8K görüşünü "... bir bakıyorum öğrenci bir yerden başka bir yere geçmiş, neymiş sıkılmış. Onu ilk önce yerine oturtuyorum ve yaptığının yönetmelikte bile bir cezası olduğunu dikkatimin dağıldığını ve kuracağım cümleleri karıştırdığımı ifade ediyorum. Çoğunluğu olmasa da genellikle dediğimi dinliyorlar." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6' da görüldüğü gibi bazı öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmeme (f:6), zorbalık (f:6) ve ortam/eşyalara zarar verme (f:5) davranışlarıyla ilgilenme konusunda kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Sorumluluklarını yerine getirmeme davranışlarından olan derste not tutmama/ödev yapmama ve öğretim malzemelerinin eksikliği/okula getirmeme (kitap, defter, kalem vb.) davranışlarını sonlandırmada nasıl başarılı olduğunu ÖĞRT9E "Öğrencilere performans notu verirken ödev kontrolü yaparım ve defter kontrolü yaparım yapmayana eksi yapana artı veririm. Yada yapmayana bir şans daha veya yapana örnek gösteririm. Böylece hem yapana gururlandırırım hemde yapmayana teşvik oluyor." şeklinde açıklamıştır. Ders araç gereçlerini kırma/yırtma(f:2) davranışlarını sonlandırmada kendini daha yeterli algılayan öğretmenlerden ÖĞRT11K bu duruma yönelik izlediği yöntemleri "Nasıl bir nesil anlamadık amaçsız öyle boş gezen tipler işte okula sadece geliyorlar var yazılmak için dersten haberleri yok tabi ki. Derste de sıkılıncada sataşıyorlar birbirine, sıraları falan çiziyorlar, defterlerini yırtıp küçük top yapıp birbirlerine atıyorlar. Bende onlara bunların ailelerin destekleri ile alındığını söylüyorum ama dinleyen yok. Bende defterlerinin tam olmasından not veriyorum hatta bazen ailelerini çağırıp durumu anlatıyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6 öğrenciler açısından ve temalar bazında incelendiğinde öğrencilerin de öğretmenlerini kabalık (f:10), derse karşı ilgisizlik (f:8) ve ders akışını engelleme (f:7) davranışlarıyla ilgilenme konusunda daha yeterli algıladıkları, ancak bu kategoriler altında yer alan bazı davranışlarda öğretmenler kadar olumlu düşünmedikleri görülmektedir. Saygısız davranışlarla ilgili olarak ÖĞR3E9 görüşünü "Bence öğretmenler disiplin sorunlarını çok

ciddiye almıyor ama kendilerine bir şey dediğimizde hemen kızıp bağıryorlar. Onları küçümsediğimizi düşünüyorlar sanırım. Ama öyle bir niyetimiz yok. Uyarılarını dik-kate alıyoruz hatta bizde ayıp olmasın diye arkadaşlarımızı bu konuda uyarıyoruz” şeklinde açıklarken, argo, küfürlü konuşmalar karşısında öğretmenlerin davranış biçimini ÖGR6E10“ Sınıfta öğrenci küfür ederse direk yok yazılıyor. Hocalar küfür duymak istemiyor. Küfür edince bize tiksinerak bakıyorlar bizde sus pus oturuyoruz.” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerinden farklı olarak öğrenciler sınıf içerisinde garip sesler çıkarma, izin almadan başkalarına eşyalarının karıştırma ve hatalarını inkâr etme davranışlarıyla ilgilenmede öğretmenlerinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin ÖGR5K10 bu konuda“...arkadaşlar bazen garip sesler çıkarıyorlar mesela hayvan taklidi yapıyorlar öğretmende sinirleniyor. Ardından aynı hareketler sınıfta yayılıyor öğretmende “hadi hep birlikte yapın diyor” ve şüphelendiklerini isim isim söylüyor o zaman herkes susuyor. Bazı öğretmenlerimizde insanlara yakışmayan davranışlar bunlar diyor durmamızı rica ediyor bizden. Bazılarıda tüm sınıfı disipline veriyor” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin derse karşı ilgisiz davranışlarla baş etme konusunda yeterli olduğunu düşünen öğrencilerden ÖGR10E11“...dersten sıkılınca bazen telefonlarla veya kağıt kalem, sıralara yazı yazma gibi şeylerle uğraşıyoruz. Öğretmen görünce uyarıyor buradaki amacımızı unutmayın ve zorluklarla geldiğinizi hatırlayın diyor. Bende bırakıyorum ama bunu pek dinlemeyen arkadaşlar da var” şeklinde görüş ifade ederken, ÖGR12K11 duygularını “...sınıfın çoğu dersi dinlemiyor ama öğretmen yinede pes etmeden dersi anlatıyor, dinlemeyenlerin yanına gelip onları birebir uyarıyor yada onlara uzun süre dik dik bakıyor. Onlar da biraz toparlanıyor...” sözleriyle açıklamıştır. Ders akışını engelleyen davranışlarla ilgili olarak sürekli konuşma (f:4) ve ders esnasında oturma yerini değiştirme (f:3) davranışlarının yanı sıra farklı davranışlara da (sınıfta bir şeyler yeme içme, izinsiz sınıftan çıkma vb.) değinen öğrenciler bu sorunlarla baş etmede başarılı algıladıkları öğretmenlerinin davranışlarını şu şekilde örneklendirmişlerdir.

“...dersi dinlemeyenler sırf ders dağılsın diye öğretmene konuyu anlamadıklarını söylüyorlar ve öğretmen tekrar ederken dinlemiyorlar. Kendileri saçma örnekler veriyorlar aslında öğretmenle dalga geçiyorlar, öğretmenler de ya o öğrencilerle özel olarak ilgileniyor veya hiç umursamıyor. Bir süre sonra o arkadaşlarda bunu sonlandırıyor” ÖGR5K10

“Sınıf düzenini bozan veya dersi dinlemeyen kişileri öğretmenler kendi derslerinde en öne veya sessiz duracakları bir yere oturtuyor sonra sessiz kal, yoksa tutanak yazacam diyor. Onlarda sessizce oturuyor.” ÖĞR7E10

“...mesela kimya öğretmeni bu konuda çok iyi baştan herşeyi açıkladı ve karşılığında neler olacağını da söyledi. Mesela geçen derste biri bisküvi yiyordu öğretmen önceden söylediği her şeyi bastıra bastıra hatırlattı istiyorsan ye dedi...” ÖĞR15E12

“...bazı arkadaşlar sınıfta çıkmak istiyor rahat durmuyorlar kıpır kıpırlar ne bilim garip yani. Hoca da izin vermiyor. Çık ozaman seni yok yazarım diyor ya da performans notunu düşürürüm diyor diğer öğrencilerde böylece sessizce derste kalıyorlar tabi bu çok uzun sürmüyor” ÖĞR1E9

Sorumluluklarını yerine getirmeme, zorbalık ve ortama/eşyalara zarar verme davranışlarında öğretmenlerini yeterli algılayan öğrencilerin sayısı nispeten daha az olmuş, öğrenciler bu kategoriler altında öğretmenlerinden farklı olarak sorumluluk almama veya kaçınma, çeteleşme ve güç gösterisinde bulunma, okul duvarlarına yazı yazma ve sınıfı kirletme davranışlarını da dile getirmişlerdir. Kavga çıkarma/kavga etme davranışıyla ilgili ÖĞR13E12 görüşünü “...aslında hiçbir yöntem etkili değil, öğretmenler bağırarak kendilerini tatmin ediyor sorun olan davranış o an bitiyor ama çoğumuz bunu tekrarlıyoruz. Bir şey söylemek gerekirse öğretmenler kavgaları ayırmada etkililer çünkü kavga edenler hemen disipline gidiyor.” şeklinde açıklarken, sıraları-masaları çizme/karalama davranışının yönetiminde öğretmenini yeterli algılayan ÖĞR6E10 öğretmenin davranış biçimini “...bir keresinde ders dinlemekten canım sıkılmıştı bende sıranın üzerine bir şeyler çiziyordum öğretilerde beni gözlemliyormuş meğer. Birden yanıma geldi ve bana bu sıralardaki çizikler yüzünden merkezi sınıflarda öğrenciler kodlama yaparken zorluk yaşıyorlar. Hatta optik formların delindiğinden haberin var mı dedi. Bende çok utandım bir daha da yapmadım” şeklinde tanımlamıştır. Okul duvarlarına yazı yazma (siyasi, cinsel içerikli...) davranışını ele alma konusunda öğretmenini yeterli bulan ÖĞR7E10 yaşadıklarını “...koridorda gezerken arkadaşın biri duvara siyasi bir partinin işaretini yapıyordu. Nöbetçi öğretmen o esnada arkadaşı gördü ve yanına yavaşça gelip bu senin işin değil. Senin işin çok iyi bir eğitim almak olmalı, sen iyi işler yaparsan önce senin için sonra bizler için çok daha iyi bir şeyler olur dedi. O günden sonra hem ben hemde arkadaş bazı şeyleri daha iyi anladık” sözleri ile anlatmıştır. Sorumluluk almaktan kaçınma davranışıyla baş etmede öğretmenleri yeterli algılayan öğrencilerden ÖĞR9E11 “...İngilizce’ ci bir keresinde bana

kızmak yerine ödev kontrollerini bana verdi. Bende daha fazla istek oldu, kendimi çok iyi hissettim, bana görev verilince. Çok hoşuma gidiyor artık. Mesela öğretmenler bana kızmak yerine bana görev verse hatta” şeklinde açıklama yapmıştır.

Sınıfta Disiplini Sağlama Sürecinde Yaşanan Sorunlarla İlgili Bulgular

Katılımcıların sınıfta disiplini sağlama sürecinde yaşanan sorunlara yönelik açıklamalarından elde edilen tema ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Disiplin Sorunları İle Baş Etmede Yaşanan Sorunlar

Tema	Kod	Öğrt. f	Öğr. f	Top. f
Öğrencilerle İlgili	Hatalarını kabullenmeme	6	4	25
	Kendini iletişime kapama	5	5	
	Davranışı kısa süre sonra tekrarlamama	4	4	
	Olumsuz duyguların oluşması (kızgınlık,nefret)	4	3	
	Ahlaki değerlerin giderek zayıflaması	2	1	
	Bencilleşme	2	-	
	Öğretim faaliyetlerine katılmama	2	1	
	Yaşına uygun davranmama	1	-	
	Toplam	14	11	
	Kendisiyle/ Öğretmenlerle İlgili	İletişim kuramama/kurmama	6	5
Öğrencilere ulaşamama		5	2	
Sınıf hâkimiyetinin kaybolması		5	4	
Motivasyonunun düşmesi		5	2	
Tükenmişlik hissetme (meslekten soğuma)		3	6	
Hayal kırıklığı yaşama		2	-	
Yetersizlik hissetme		2	7	
Olaylara duyarsızlaşma		2	-	
Diğer öğrencilere zaman ayıramama		2	2	
Daha sert davranmak zorunda kalma		2	2	
Öğretim faaliyetine devam edememe		2	3	
İç dünyasında çatışma/çelişki yaşama		2	-	
Toplam		12	10	
Sınıf Ortamıyla İlgili	Davranışın sınıf geneline yayılması	4	3	12
	Öğretim faaliyetlerin aksaması	2	3	
	Toplam	6	6	
Velilerle İlgili	Öğretmenlere kaba davranma	2	3	5
	Çocuğunun hatasını kabul etmeme	2	3	
	Toplam	2	3	

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu disiplini sağlama sürecinde öğrencilerle (f:14) ve kendileriyle ilgili (f:12) sorunlara değinmişlerdir. Öğrencilerin yanlışlarını kabullenmemesi (f:6), kendilerini iletişime kapatmaları (f:5),davranışı kısa süre sonra tekrarlamaları (f:4), olumsuz duyguların oluşması (f:4) öğrenciyle ilgili vurgulanan sorunların başında gelmiştir.

Öğrencilerin hatalarını kabullenmemesiyle ilgili ÖĞRT6K“...öğrenci hata yaptığının, davranışının sınıf ortamını bozduğunun farkında bile değil.Bu davranış sana uygun değil dediğinde ben hep böyleyim siz yanlış anladınız, arkadaşlarımla bir sorun olmadı diyorlar. Bende anlam veremiyorum” şeklinde açıklama yaparken, öğrencilerin kendini iletişime kapaması konusunda ÖĞRT5E görüşünü “...öğrenciyi uyardığımda onlarla iletişime geçemiyorum... Öğrencinin bizlerle iletişimi kapatması olayların daha da büyümesine neden oluyor. Ne o beni ne ben onu anlıyorum” sözleriyle belirtmiştir. Öğretmenler disiplini sağlama sürecinde kendileriyle ilgili yaşadıkları sorunları daha çok öğrenciyle iletişim kuramama (f:6), öğrencilere ulaşamama (f:5), sınıf hâkimiyetinin kaybolması (f:5), motivasyonlarının azalması (f:5) olarak ifade etmişlerdir. Bunu mesleklerinde tükenmişlik hissetme (f:3) yetersizlik hissetme, olaylara duyar-sızlaşma, diğer öğrencilere zaman ayıramama, daha sert davranmak zorunda kalma vb. izlemiştir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından örnek ifadeler verilmiştir.

“Bireysel anlamda balık baştan değil balık tamamen kokuyor. Ders içeriğinin hayattan kopuk olması, en verimli dönemde öğrencinin 20 metre kareye sokulması. Sınırsız özgürlüğü 20 metre kare ve sıraya oturarak 1 metrekareye sokuyoruz. Bu nedenle iletişime geçmekte sıkıntı yaşıyorum. Öğrenci bu nedenle beni baştan algılamıyor. Onların gelişimsel özelliklerini ve değerlerini algılayamıyorum. Bu nedenle disiplin sorunu çözülmediği için iletişime geçmeye gerek yok diyorum çoğu zaman ”ÖĞRT1E

“...bazı öğrencilere ulaşamıyorum. Çünkü öğrenci aile içinde şiddetle büyümüş. Yani konuştuğumuz dil farklı. Yaptıkları yanlışları ısrarla yapmadıklarını ifade etmeleri onlara ulaşmamızda sıkıntı yaratmakta.” ÖĞRT14E

“ Her sınıfta birkaç öğrenci sınıf düzenini bozuyor belli okumak istemiyor. Onlarla uğraşırken bakmışım ki ders bitmiş. Diğer öğrencilerin hakkını yemiş oluyorum. Bu olaylarıda kontrol edemeyince kendimi garip hissediyorum. Bizimki çıkmaz bir nokta” ÖĞRT4K

“Yaşanan her şeye rağmen öğrenciler tutumlarını değiştirmiyor. Yeni yöntemler kullanmaya çalışsak da olmuyor. Motivem kayboldu bir şeyleri değiştirmek istemiyorum. Bana ne deyip dersimi anlatmaya devam ediyorum.” ÖĞRT9E

Öğretmenlerin disiplin sağlama sürecinde karşılaştıkları diğer sorunlar; sınıf ortamıyla ve velilerle yaşananlardır. Örneğin ortamla ilgili olarak davranışın sınıf geneline yayılmasını örnek veren ÖĞRT3K“...bir öğrenciyi sustururken bakmışız ki diğer öğrencilerin hepsi konuşmaya başlamış. Bu sefer hepsini susturmak daha da zorlaşıyor. Susturmak için daha çok bağırınca onlar tepki olarak devam ediyorlar” şeklinde açıklarken velilerle ilgili yaşadıkları sorunu ÖĞRT17E “...sorun yaşadığım öğrencinin velisini okula çağırıyorum ve olayı anlatıyorum ama veli çocuğunu şımarık büyüttüğü için ya da her şeyi kendine hak gördüğü için çocuğunun hatasını kabul etmiyor. Bu sefer veliyi ikna etmeye çalışıyoruz. Kimi ikna edeceğiz bilmiyorum off” sözleriyle belirtmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin disiplin sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak öğretmenleriyle benzer düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler de disiplin sürecinde kendilerini iletişime kapattıklarını (f:5), hatalarını kabullenmediklerini (f:4), davranışlarının kısa bir süre sonra tekrarladıklarını (f:4) ifade ederek sorun yaşattıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin kendini iletişime kapatma konusunda ÖĞR10E11“Öğretmenler bana dokunmasınlar da ne olursa olsun diyorlar. Böyle düşünen bir öğretmen bana ne katabilir ki bana kızınca bende takmıyorum, dinlemiyorum” sözleri ile açıklarken, hatalarını kabul etmeme konusunda ÖĞR3E9 düşüncesini “Öğretmenler öncelikle değişime açık olmalı bizi anlamalı veya anlatmalı, anlamadığım şeyde neyi kabul edebilirim ki?Sanırım farklı şeyleri konuşuyoruz onlarla” şeklinde ifade etmiştir. Davranışı kısa sürede tekrar ettiğini ifade eden ÖĞR6E10 ise bu durumu“ Öğretmenlerimiz bağırarak bizleri susturuyor ama bizlerinde bazı ihtiyaçları olduğunu ve özelliklerimiz olduğunu bilmeli farkına varmalı, bu anlaşılmalıyınca herkes bir dakika sonra eski halini alıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Disiplini sağlama sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların farkında oldukları görülen öğrenciler bu sorunları çoğunlukla yetersizlik (f:7), tükenmişlik (f:6), iletişim kuramama (f:5), sınıf hâkimiyetini kaybetme (f:4) olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler öğretmenlerinin öğretim faaliyetine devam etme (f:3), öğrencilere ulaşma (f:2), motivasyonunu koruma (f:2) öğrencilere zaman ayırma (f:2) konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin yetersizlik konusunda ÖĞR10E11 düşüncesini “Dersin ilk dakikalarında arkadaşlar öğretmenlere hocam ders ne? Konu ne? Bunlar ne işimize yarayacak? Diye soruyor, öğretmen ne kadar onlarla konuşmasa da öğrenciler rahat durmuyor o da off çekerek susuyor ne yapacağını bilmezcesine... Hatta bazen siz kim ben kim, anlamıyorum diyen bile var” sözleri ile

ifade ederken, öğretmenlerin tükenmişliği konusunda ÖĞR13E12 düşüncesini “...matematikçimiz bazen çaresizmiş gibi etrafa bakıyor. Hatta sonunda bize, sizin yüzünüzden çok sevdiğim mesleğimden soğudum dedi, umutsuzca bakıyor işte...” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin iletişim kuramaması/kurmaması konusunda ÖĞR4K9 görüşünü “Bazı öğretmenlerimizi çok yumuşak huylu, arkadaşlar öğretmenin sınıf içinde çok konuşmasına imkân vermiyorlar. Bence öğrenciler çok fazla değişmek istemiyorlar. Kendi hallerinden memnunlar. Durum bu olunca öğretmenlerimiz çokta takmıyorlar bizi” sözleriyle belirtmiştir. Öğrencilerin sınıf ortamıyla (f:6) ve velilerle (f:3) yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak açıklama yapan öğrencilerden ikisinin görüşünden alıntılar şöyledir:

“...kimya öğretmenimiz bazen baş edemiyor bizimle o arada arkadaşlar kâğıttan uçak atıyor kâğıdı top yapıp atıyor. Yazı yazmak isteyen arkadaşları tembeller engellemeye çalışıyor. Sadece öğretmenin ders anlatması engellenmiyor dersi dinlemek isteyene bile engel oluyorlar” ÖĞR15K12

“...arkadaşlarımızın çoğu olayları ailelerine yanlı anlatıyor. Öğretmeni suçlar nitelikte, aileler okula gelince öğretmenin üzerine çullanıyorlar resmen. İdare olmasa olaylar daha da büyüyecek, idare bazen çok kurtarıcı oluyor.” ÖĞR10E11

Disiplin Sorunlarını Önleme ve Kalıcı Çözümler Üretmeye Yönelik Görüşlerle İlgili Bulgular

Görüşmeler sırasında öğretmen ve öğrencilere son olarak “disiplin sorunlarını önlemek/kalıcı çözümler üretmek için nasıl bir yol izlenmelidir? /etkili disiplin nasıl sağlanabilir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8’ de özetlenmiştir.

Tablo 8. Disiplin Sorunlarını Önleme/Kalıcı Çözümler Üretmeye Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Öğrt. f	Öğr. f	Top. f
Öğretmenlerin değişimi/gelişimi	Yönetici, öğretmenler, veli ve rehberlik servisiyle işbirliği içinde olma	7	5	32
	Mesleki gelişimini sağlama	4	7	
	Öğrencilerin farkındalığını artırma	4	5	
	Öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileme	4	5	
	Ceza verme	4	2	
	Zenginleştirilmiş öğretim ortamı hazırlama	4	4	
	Davranışın nedenini araştırma	3	7	
	Aile hakkında bilgi toplama	3	-	
	Öğrenci ile etkili iletişim kurma	3	6	
	Eleştiriye açık olma	2	-	
	Umutlu/ hevesli olma	2	-	
	Gerektiğinde öğrenciyi disipline gönderme	1	2	
	Ödüllendirme yapma	1	-	
	Davranışın sonucunu açıklama	1	-	
	Ev ziyaretleri yapma	1	2	
	Öğrencilere ahlaki değerleri öğretme	1	-	
	Öğrencilerin yapabileceklerine inanma	-	4	
	Geçmiş ve şimdikiyi kıyaslamama	-	3	
	Disiplin kavramını öğretme	-	2	
Teknolojiyi daha iyi kullanma	-	1		
Okul ortamında düzenlemeler	Sosyal alanların artırılması	5	2	19
	Öğretmen ve öğrenci iletişimini arttırmaya yönelik sohbet odaları oluşturulması	4	-	
	Okulun fizik koşullarını iyileştirme	3	3	
	Okul kurallarının karahlıkla uygulanması	3	3	
	Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapılması	2	1	
	Haftalık ders çizelgelerinin derslerin özelliğine uygun olması	2	4	
	Kılık kıyafet yönetmeliğinin uygulanması	2	1	
	Disiplin kurulunda ailenin aktif rol alması	1	-	
	Veli toplantılarını artırma	1	-	
	Okul- çevre ilişkilerini güçlendirerek okulun saygınlığını artırma	1	-	
	Okulun büyüklüğüne göre rehber öğretmen sayısının artırılması	1	2	
	Dilek ve şikâyet kutusu oluşturulması	-	3	
	Disiplin cezaları arasında para cezasının olması	-	2	
	Öğrenci memnuniyeti ile ilgili anket yapılması	-	3	
Yasa ve yönetmeliklerde düzenlemeler	Eğitim programlarının işlevsel olması (programların hayata yakın olması, ders kitapların güncel konuları içermesi vb.)	6	2	17
	Karnelerde akademik başarının yanında sosyal becerilere de yer verilmesi	4	-	
	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili düzenlemeler yapılması (saygınlığını artırma)	3	-	
	Yönetmeliklerin daha uygulanabilir olması	3	-	
	Disiplin yönetmeliğinin düzenlenmesi	3	-	
	Teknolojinin eğitimde daha işlevsel kullanılması	2	2	
	Öğretmen yetiştirme programlarının revizyonu (dersler, formasyon vb.)	2	-	
	Merkezi sınavların kaldırılması	1	-	
	Her okulda okul psikologlarının da bulunması	1	-	
	Ders sayısının azaltılması	-	4	
Öğrencileri geliştirme	Kişisel gelişimlerini sağlama (sinema, tiyatro, kitap okuma etkinlikleri vb.)	8	1	14
	Seminer düzenleme (ergenlik, insan ilişkileri vb.)	4	3	
	Öğrencilere okulun karar organizasyonlarında görev verme	-	2	
Veli gelişimini sağlama	Seminerler düzenleme (ergenlik, iletişim, kadın-erkek ilişkisi vb.)	4	2	8
	Okulda aktif görevler verme	1	2	
	Okulu tanıma (programı, kuralları, işleyişi vb.)	1	-	
Medya desteğinin sağlanması	Olumsuz örnekler içeren yayınların yasaklanması (film,dizi, vb.)	2	-	3
	Öğretmenliğin saygınlığını itibarını vurgulayan yayınların artırılması	1	-	

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin disiplin sorunlarını önleme ve kalıcı çözümler üretmek için öncelikle öğretmenlerde bir değişim/gelişme (f:16) daha sonra okul ortamında düzenlemeleri (f:11) vurguladıkları görülmektedir. Bunu yasa ve yönetmeliklerde düzenlemeler, (f:10), öğrencileri geliştirme (f:9), velilerin gelişimini sağlama (f:4) ve medya desteği (f:3) izlemiştir. Öğretmenlerde değişim teması altında daha çok işbirliği yapma (f:7), mesleki gelişimini sağlama (f:4), öğrencilerde farkındalık oluşturma (f:4), öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlar içinde olma (f:4), gerektiğinde ceza verme (f:4) ve zenginleştirilmiş öğretim ortamı hazırlama olmuştur. Bazı öğretmenler bu kapsamda eleştiriye açık olma, öğretmenin umutlu/ hevesli olması, gerektiğinde öğrenciyi disipline gönderme, ödüllendirme, davranışın sonucunu açıklama, ev ziyaretleri yapma ve çocuklar ahlaki değerleri öğretme üzerinde durmuşlardır. Mesleki gelişim sağlama ile ilgili ÖĞRT14E görüşünü “...Öğretmenler kendilerini hem meslek hemde pedagojik olarak yetiştirmeli, Öğretmen sınıfa girerken daha sevimli ve güler yüzle girmeli, biraz psikoloji okuyabilirler” şeklinde açıklarken, gerektiğinde ceza verme konusunda ÖĞR15E görüşünü “...cezalar olmalı ama kişisel özgürlük ve haklara zarar verilmemeli ve caydırıcı özellikte olmalıdır. Şuan ki cezalar pek caydırıcı değil” şeklinde ifade etmiştir. Davranışın nedenlerini araştırma konusunda ÖĞRT6K düşüncelerini “...öğretmenler özellikle kararlı olmalı. Benzer davranışa benzer tepkiler verilmeli. Ama bunun için öncelikle öğrenci davranışlarının nedenleri araştırmalı. Önce sormak gerekir neden bu davranışı yaptı diye. Birçok sebep var. Benim bu konuda hoş olmayan bir yaşantım var. Çocuklar normal olmayan aile yaşantıları ile mücadele etmekte” şeklinde ifade etmiştir.

Etkili disiplin için okul ortamında düzenlemelere ihtiyaç olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğunluğu okulda sosyal alanların artırılmasını (f:5) vurgulamış, bunu öğretmen ve öğrenci iletişimini sağlayan sohbet odaları oluşturma (f:4), okulun fiziki koşullarını iyileştirme (f:3) ve kuralları kararlılıkla uygulama (f:3) izlemiştir. Örneğin okulda sosyal alanların artırılması konusunda ÖĞRT3K düşüncesini “...iletişim ve sosyal alanlar artırılmalı öğrenciler kendilerini keşfetmelidir. Öğrencilerin dünyasına girerek daha etkili çözümler üretiriz. Mesela idareciler okulda etkinlikler, kermesler, yarışmalar düzenleyerek ve onlarla beraber görevler alarak etkileşimi artırabiliriz. Böylece onlarda neler yapması gerektiğini öğrenirler” sözleriyle açıklama yapmıştır. Okulun fiziki koşullarının iyi olmadığını ve öğrencilere ilgi çekici gelmediğini ifade eden

ÖĞRT12E bu durumu “...okullarımız çok bakımsız sadece soğuk bir bina, ilkokulda renkli ve çekici olan binalar nedense liselerde çok rensiz...okulun dış görünüşü ve fiziki şartları iyi olmalı. Öğrenciler aradığı her şeyi bulabilmeli okulda.” sözleriyle belirtmiş ÖĞRT17E ise okul kurallarının kararlılıkla uygulanması ve işbirliği yapılması gerektiğini “...bizim verdiğimiz kararları okul idaresi desteklemeli ve kararlılıkla uygulamalı öğrenciye göre değiştirmemeli. Bu okulun kendini iyi bir şekilde reklam etmesini ve okula yönelik algısını geliştirir. Herkese göre kurallar farklı uygulanırsa işle çok karışır” şeklinde ifade etmiştir. Haftalık ders çizelgelerinin derslerin özelliğine uygun olması, kılık kıyafet yönetmeliğinin uygulanması, veli toplantılarını arttırma, okulun büyüklüğüne göre rehber öğretmen sayılarının arttırılması okul ortamıyla ilgili dile getirilen diğer görüşler arasında yer almıştır.

Yasa ve yönetmeliklerde düzenlemeler teması altında; eğitim programlarını işlevselliğini artırma (f:6), karnelerde akademik başarının yanında sosyal becerilere de yer verme (f:4), öğretmenlik mesleğinde düzenlemeler yapma (f:3), yönetmeliklerin daha uygulanabilir olması (f:3) ve disiplin yönetmeliğinin düzenlenmesi (f:3) öne çıkmıştır. Eğitim programlarının gerçek yaşamdan kopukluğunu dile getiren ÖĞRT13K görüşünü “...öğrenci 11.sınıfa geldiği zaman eğitim sistemini çözüyor ve günlük yaşamla bağlantılı olmadığını tamamen fark ediyor. Bundan sonra kopuş başlıyor. Öncelikle eğitim öğrenci yaşamına hitap etmeli, işlevsel olmalı” şeklinde ifade ederken, karnelerde akademik başarının yanında sosyal becerilere de yer vermeye yönelik ÖĞRT13K “En önemlisi, karnede davranış notu olmalı. Bu notu zayıf olanın sınıfta kalma gibi bir şartı getirmeli, bu not diğer notlardan önce gelmeli. Birçok gelişmiş toplum bunu yapıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili düzenlemeler yapma, saygınlığını arttırma ile ilgili olarak ÖĞRT2K düşüncesini “...eskiden Köy Enstitülerinde olduğu gibi öğretmenler beklenti ve mücadelelerini bırakmamalı. MEB öğretmenlere haklarını vermeli ve motive etmeli. Öğretmenin can güvenliğini sağlamalı. Öğrenciler her şeyi ihbar ediyor bu engellenmeli. Öğretmenlere hakları verilince her şey sona erer.” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının revizyonu (dersler, formasyon vb.) üzerinde duran öğretmenlerden ÖĞRT12E ise düşüncesini “...eğitim fakültelerinde okutulan derslerin içeriği güncellenmeli ve hepsi uygulamalı olmalı. Sahada çalışmalar yapmalı eğitim fakültesi öğrencileri okulu ve öğrencileri daha yakında tanımalı. Stajlara daha fazla yer verilmeli. Birde toplum içinde duruşumuzla saygınlığımızı arttırmalıyız. Bu da hep birlikte olur” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci ve velilerin gelişimini sağlama temaları altında; öğrencilerde kişisel gelişim sağlama, öğrenciler ve velileri geliştirici, bilgilendirici seminerler verme, velilere okulda aktif görevler verme üzerinde durulmuştur. Medyanın da destek olması gerektiğini belirten öğretmenler olumsuz örnekler içeren yayınların yasaklanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğrenciler kendilerini geliştirmeli sadece ders kitabı ile olmaz sadece iyi öğretmekle olmaz onları yeni ve farklı kitaplarla karşılaştırmalıyız.” ÖĞRT1E

“Öğrencinin sorununu anlamak için veli ile iletişime geçilmeli ve onlara gerekli bilgiler verilmeli. Bazı veliler gerçekten çok cahil kendi kafasının dikine gidiyor. Okulu onlara tanıtmalıyız” ÖĞRT10E

“Saçma sapan okul dizileri yayından kaldırılmalı. Reyting uğruna okullar gezme yeri gibi gösteriliyor, konu hep aşk üstüne, hiç ders çalışan bir öğrenci yok dizide. Öğretmenin itibarı da yok ediliyor. Okulu ve öğretmenlerin öven, önemseyen okul dizileri, filmleri yapılabilir.” ÖĞRT14E

Tablo 8’de görüldüğü gibi disiplin sorunlarını önleme/ kalıcı çözümler için öğrencilerin tamamı (f:16) öğretmenlerin gelişimi/değişimini vurgulayarak öğretmenleri ile hem fikir olmuşlar, daha çok öğretmenlerin mesleki gelişim sağlamaları (f:7), öğrenci davranışlarının nedenini araştırmaları (f:7), öğrencilerle etkili iletişim kurulması (f:6), öğrencilerde farkındalık oluşturma (f:5) ve öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlar göstermeleri (f:5) üzerinde durmuşlardır. Örneğin ÖĞR2K9 öğretmenlerin mesleki gelişim sağlamasıyla ilgili görüşünü “...teknoloji çağındayız ve birçok öğretmenin yaşı nedeniyle teknolojiyi bilmiyor. Cep telefonunu bile zor kullanıyorlar. Teknolojiyi öğrenerek kendilerini geliştirseler bunu da derste uygulasalar.” Sözleriyle ifade ederken yaptıkları davranışların nedeninin araştırılması gerektiğini belirten ÖĞR9E11 “...öğretmenler önce bizi anlamalılar okullara tam hazırlıklı olarak gelmiyoruz. Mesela ben bisikletle okula geliyorum. İlk ders yorgun oluyorum. Öğretmen uyuyunca da beni azarlıyor. Önce bir sormalı neden diye?” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrenciler ayrıca öğretmenlerinde farklı olarak öğretmenlerin öğrencilerin yapabileceklerine inanmaları, geçmiş ve şimdiki kıyaslamamaları, öğrencilere disiplin kavramını öğretmeleri ve teknolojiyi daha iyi kullanabilmeleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bununla ilgili iki örnek verilmiştir.

“...bizim bir şeyler yapabileceğimize inanmalılar, bazı sorunlarda bizlerde karar vermeliyiz söz sahibi olmalıyız. Yapabiliriz bize aciz gibi bakmalarına gerek yok.” ÖĞR5K10

“...disiplinli olun diyorlar bende oluyorum ama kabul etmiyorlar. Sadece susmak mı disiplin anlamadım ya da ceza mı? Bunda farklılık var ve bende anlamıyorum. O zaman öğretsinler böylece sorunlar oluşmaz.” ÖĞR14E12

Okulda düzenlemeler yapılması görüşlerine başvuru alan öğrencilerin yarısının vurguladığı bir diğer disiplini sağlama yöntemi olmuştur. Haftalık ders çizelgelerini derslerin özelliğini dikkate alarak yapılması (f:4), kuralların kararlilikla uygulanması (f:3) okulun fizik koşullarını iyileştirilmesiyle (f:3) ilgili görüş belirterek öğretmenleriyle benzer açıklamalar yapan öğrenciler farklı olarak dilek ve şikâyet kutusu oluşturma (f:3), öğrenci memnuniyeti ile ilgili anketler yapma (f:3) ve disiplin cezalarının para cezası şeklinde olması gibi farklı (f:2) düşüncelerinden bahsetmişlerdir. Örneğin ÖĞR5K9 haftalık ders çizelgelerinin hazırlanması ile ilgili düşüncesini “...ders sayımız çok fazla, akşam beş gibi okuldan çıkıyoruz ve yoruluyoruz. Bazen de sayısal dersler aynı gün üst üste gelince daha çok yoruluyoruz. Ders programlarımız daha iyi düzenlenmeli” şeklinde açıklarken kuralların kararlilikla uygulanmasıyla ilgili ÖĞR8E10 düşüncesini “...hiçbir okulda öğrenciye göre muamele olmamalı herkese aynı kurallar uygulanmalı ve ceza neyse o çekilmelidir. Müdür, müdür yardımcılarını biraz sert olmalı ve kuralları hemen ve eşit bir şekilde uygulamalıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Dilek ve şikâyet kutusu oluşturma konusunda ÖĞR13E12 görüşlerini “...arkadaşları ziyarete gittiğimde okullarında dilek ve şikâyet kutusunu görüyorum çok hoşuma gitti. Bizim okulda da olsa herkes neler neler yazar. En azından okulu önemsendiğimiz belli olur. Duygularımızı öğrenince belki okul idareside bir şeyler yapar” sözleriyle belirtmiş, öğrenci memnuniyeti ile ilgili anket düzenlenmesi ile ilgili ÖĞR3E9 görüşünü “...bizim dünyamızı anlamaları lazım bunuda ancak bizlere sorarak bulurlar, tek tek soramazlar ama formlarla bunu belirleyebilirler. Mesela bazen özgeçmiş istiyorlar bunun gibi olabilir” şeklinde ifade etmiştir. Disiplin cezalarının para cezası şeklinde olması konusunda ÖĞR7E10 ise düşüncesini “...bu ülkede her şey para ile ödeniyor bizde ceza alınca para verelim...” şeklinde belirtmiştir.

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerle disiplin sorunlarının önlenilebileceğini düşünen öğrenciler ders sayılarının azaltılması (f:2), eğitim programlarının günlük yaşamla ilişkili olmasını (f:2), teknolojinin eğitimde daha işlevsel kullanılmasını (f:2) vurgulamışlardır. Örneğin ders sayılarının

azaltılması gerektiğini ifade eden ÖĞR5K10 görüşünü “ders sayımız çok fazla sabahtan akşama kadar ders sıkılıyor özellikle son iki saat çekilmez oluyor” şeklinde ifade ederken, eğitim programlarıyla ilgili ÖĞR10E11 düşüncesini “Dersler aynı, dersin işlenişi hep aynı, yazdır, soru çöz devam et. Deney yok, görsellik yok doğal olarak sıkılıyor. Sürekli aynı yöntemler, bilgiler günlük, yaşamla bağlantılı olsa iyi olur. Herşey tahtada problem çözmeye” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Teknolojinin eğitimde daha işlevsel kullanılması konusunda ise ÖĞR13E12 açıklamasını “...teknoloji hızla geliyor ama biz hala kalemlerle soru çözüyoruz. Bazen internete bakıyorum çok değişik aletlerle ders anlatıyor yabancı öğretmenler. Bir keresinde bir öğretmenin tabletinde üç boyutlu bir cisim tabletin dışında gibi göründü keşke bizde de böyle olsa. Akıllı tahtalar var ama oda televizyon gibi” şeklinde yapmıştır. Medya ile ilgili görüş belirtmeyen öğrenciler kendilerine ve velilere yönelik görüşlerinde öğretmenleri ile benzer açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu temalarda öğrencilerin; kişisel gelişim sağlama, seminer alması, okulun karar organizasyonlarında görev alması ve velilere; seminer verme ve okulda aktif görevler verme durumlarına değinmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden iki örnek aşağıdaki gibidir.

“...okullarda öğrencilerden okul temsilcisi seçiliyor ama bunların hepsi boş, her şeyi idare belirliyor. Öğrenci temsilcileri daha aktif olmalı hatta disiplin kurulunda bile görev almalı. Olaylara bizim gözümüzle bakılmalı.” ÖĞR12K11

“...seminerler versinler velilerimize, tanısınlar, tanıtınsınlar, kimiz neyiz, hep suçlayacaklarına yönlendirsinler.” ÖĞR16K12

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun disiplin sorunları karşısında ceza verme ve uyarma yöntemlerinin uygulandığı konusunda hem fikir oldukları görülmüş, azarlama,bağırma, performans notunu düşürme ve dersi durdurma ise en sık verilen cezalar olmuştur. Öğretmenlere disiplin sağlamada en sık kullanılan yöntemler cezalandırma ve öğrenci ile iletişim kurma; öğrencilere göre ise cezalandırmadır. İlgili literatür incelendiğinde ortaöğretimde disiplinin benzer yöntemlerle sağlandığını gösteren çalışmalara ulaşılmıştır (Atıcı ve Çekici, 2009; Erzurum ve Kır, 2011; Maya, 2004; Raby, 2012; Samue, Owusu, Prince ve Gyamera, 2015; Siyez,

2009; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Bu sonuçlar doğrultusunda lise öğretmenlerinin disiplin sorunları karşısında yüksek öğretmen kontrolüne dayalı, geleneksel stratejileri uygulamaya devam ettikleri söylenebilir.

Eğitimde ve disiplinde amaç bireyin davranışında olumlu yönde değişim meydana getirmektir. Bu amaca, öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını tekrarlanmasını önlerken, aynı zamanda iç kontrol mekanizmalarını geliştirerek ulaşılabilir. Ceza verme ve uyarma yöntemleri ise dış denetleme araçlarıdır. Her iki yöntem de yanlışın neden yanlış, doğrunun neden doğru olduğunu öğretmede, doğru olan davranışı başlatmada ve iç kontrol becerilerini geliştirmede tek başına yetersizdir (Smith ve Laslett, 2002). Ergenlik çağının temel özellikleri duygusal coşku ve taşkınlık, çabuk kurulan ve bozulan ilişkiler, kolay etkilenme, toplum içinde sivrilmeye ve ilgi çekmedir (Yavuzer, 2013). Özellikle orta ergenlik döneminde olan 15-17 yaş grubundaki öğrencilerin bağımsızlık dürtülerinin güçlendiği ve otonomi ihtiyaçlarının da arttığı göz önüne alındığında sık sık cezaya başvurma ve uyarma ergenlerin çevrelerindeki yetişkinlerle (okulda öğretmen evde ebeveynler) çatışmaya girmelerine neden olması açısından doğru bir yaklaşım değildir (Ocakçı, 2015). Bu açıdan bu stratejilerin pedagojik açıdan uygun olmadığı, öğrencilerde olumsuz duygu ve davranışlar oluşmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerinde “ne yaparsan yap dinlemiyorlar, insanı çileden çıkarıyorlar bizim zamanımızda böyle değildi, bizim öğretmenlerimiz böyle yapmazdık, karşılarında ses bile çıkaramazdık” vb. ifadeler kullanmaları bu görüşü doğrular niteliktedir.

Buna rağmen öğretmenlerin öğrencilere ceza vermeye ve uyarmaya devam etmelerinin nedeni bir an önce sınıfta kontrolü ele alma ihtiyaçları olabilir. Çünkü sınıfı olumsuz etkileyen davranışlar olurken dikkatler dağılır ve öğretmen için öğretimi devam ettirmek zorlaşır (Jenkins ve Ueno, 2017; Sueb, 2013). Ceza, uzun dönemde etkili olmasa da uygulaması kolaydır, etkisini hemen o anda gösterir ve davranışı durdurur. Dolayısıyla öğretmenler ceza vererek hem öğrenciyi durdurmaya, hem de diğer öğrencilerin bu davranışta bulunmasını kısa bir sürede olsa önlemeye çalışıyor olabilirler. Ancak davranışçı kurama göre ceza verme dikkati olumsuz davranışa çekmekte, sık yapılan uyarılar ise olumsuz davranışın pekişmesine neden olabilmektedir. Uygun davranışın ortaya çıkması, sürekliliğinin sağlanması ve güçlendirilmesi için olumlu davranışın pekiştirilmesi gerekmektedir (Charles, 2005). Uygun davranışa odaklanma ve pekiştirme, diğer öğrencilere

rin de pekiştireç alan öğrencinin davranışını model olarak öğrenmesi açısından da önemlidir (Tekin İftar, 2014). Atılgan disipline göre de ödül vermek, etkili öğretmenleri daha az etkili olan öğretmenlerden ayıran temel özelliklerden biridir (Canter ve Canter, 2013). Bu çalışmada ise sadece dört öğretmen not yükseltme ve +/- verme gibi sembolik işaretlerle yapılan sınırlı ödüllendirmelere değinmiştir. Bu durumda ödül-cezaya diğer bir ifadeyle öğretmen kontrolüne dayalı disiplin modellerinin de sistematik bir şekilde uygulanmadığı, olumlu pekiştireçlerin ihmal edildiği, öğretmenlerin ceza ve uyarılarının da durumsal ve duygusal olduğu söylenebilir.

Katılımcılara göre öğrenci ile iletişim kurma, farkındalık oluşturma ve öğrencilere karşı olumlu yaklaşım tarzı/tutum sergileme disiplin sağlamada kullanılan diğer yöntemlerdir. Bu yöntemler etkileşime dayalı disiplin modellerinin vurguladığı temel stratejilerdir. Dolayısıyla bu sonuç, öğretmenlerin her ne kadar cezalandırma ve uyarma yöntemlerine ağırlık verseler de öğrencilere insancıl yaklaşmaya ve onları işbirliğine davet etmeye çalışmaları açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlere kıyasla az sayıda öğrenci bu yöntemlerin kullanıldığıyla ilgili görüş belirtmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin daha sık karşılaştıkları azarlamalar/bağırmlar, not kırmalar, dersi durdurma ve uyarılar arasında bu olumlu yaklaşımları fark etmemeleri olabileceği gibi öğretmenlerin uygulamada bu yöntemlere düşündüklerinden daha az yer vermeleri de olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu yöntemlerin uygulanış şekliyle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılıklar olduğunu da göstermiştir. Örneğin öğretmenler öğrencilerle sınıf dışında bire-bir konuştuklarını, empatik dinleme yaptıklarını, davranışın sonuçlarını açıklayıp, nedenlerini araştırdıklarını ifade ederken öğrenciler; öğretmenlerin onlarla herkesin içinde de konuştuklarını ve daha çok öğüt verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerde farkındalık oluşturmak için bir amaç belirlemelerine yardım ettiklerini, dersin önemine dikkat çektiklerini ve hayattaki başarı hikâyelerinden söz ettiklerini ifade ederken, öğrenciler öğretmenlerin kendi başarılarından ve hayat hikâyelerinden bahsettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğrencilere olumlu yaklaştıklarını, onlara saygı duyduklarını ve değer verdiklerini hissettirmeye çalıştıklarını ifade ederken öğrencilerin çoğunluğunun bu duyguları hissetmekten bahsetmediği saptanmıştır.

Davranış yönetiminde öğrencilere sorumluluğun öğretilmesi en önemli şeydir. Çünkü sorumluluğu öğrenme, öğrencilere kendilerini kontrol etmeyi

de öğretir (Jones ve Jones, 2007). Ancak bunu yaparken ergenlerin özerkliğine müdahale etmek, kişiliğine zarar verecek değerlendirmeler yapmak, sürekli nasihat etmek veya konuyu gereğinden fazla uzatmak, ergeni başkalarının önünde eleştirmek ve davranışlarını başkalarıyla karşılaştırmak sağlıklı bir yaklaşım değildir (Yavuzer, 2013). Öğrenciler öğretmen-öğrenci ilişkisi iyi olduğunda daha iyi öğrenebilir, aksi takdirde en etkili öğretim tekniklerini uygulamanın bile faydası olmayabilir (Gordon, 2019). Bunun için gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin açık ve dürüst olması, önemsendiklerini ve değer verildiklerini hissetmesi, birbirlerine gereksinim duymaları ve kurulan iletişimin her iki tarafın gereksinimlerini karşılaması gerekmektedir. Ayrıca bireylerin ahlâki konulara en hassas oldukları dönem, gelişim dönemleri açısından ergenlik dönemi olup, bu dönemin en belirgin davranış özelliği “kendi kendini yönetme” dir. Değerlerin doğrudan, teorik bir yaklaşımla ve baskıcı bir şekilde aşılmanmaya çalışılması hem akademik hem de psikolojik olarak işlevsel değildir. Bunun yerine ergenlerin fikirlerindeki, davranışlarındaki tutarsızlıkları görebilmeleri için davranışlarıyla doğru biçimde yüzleşmelerini sağlamak, seçimlerinin olası bütün sonuçlarını inceleyerek, kendi davranışlarını geliştirme ve değiştirme sorumluluğunu almalarına yardım etmek gereklidir. Öğrencilerle doğru şekilde iletişim kurabilmek, deneyimlerden öğrenme ve kapasite geliştirme gibi içsel mekanizmalarını harekete geçirme açısından önemlidir. Böyle bir işbirliği ile ergenlerde değerlere ilişkin temel bilişsel sürecin yeniden yapılanmasına imkân sağlanabilir (Koç, 2004). Bu durumda öğretmenlerin her ne kadar öğrencilerle iletişim kurmaya çalışsalar da geleneksel disiplin anlayışından sınırlamadıkları, belirli bir davranışın doğruluğundan hareketle öğrenciye/öğrencilere o davranışı benimsetmeye çalıştıkları (öğrencilere kendilerinden bahsederek, öğüt vererek, davranışlarını eleştirerek vb.) söylenebilir. Dolayısıyla iletişim kurma, farkındalık oluşturma ve öğrencilere karşı olumlu yaklaşım tarzı/tutum sergileme yöntemleriyle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında gözlenen farklılıklar, kurulan iletişimin her iki tarafında ihtiyaçlarını karşılamamasından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin disiplin sağlama sürecinde öğrencilerle iletişim kuramadıklarından ve onlara ulaşamadıklarından yakınmaları, motivasyonsuzluk, tükenmişlik, hayal kırıklığı ve yetersizlik gibi olumsuz duygular yaşadıklarından bahsetmeleri; öğrencilerin de kendilerini öğretmenle iletişime kapadıklarını, davranışı yapmaya devam ettiklerini ve olumsuz duygular (öfke, kızgınlık)

hissettiklerini belirtmeleri bu yorumu destekler niteliktedir. İlgili literatürde de öğretmenlerin sergiledikleri tutumlar ile öğrencilerin kızgınlık ve kin duyguları, motivasyonları, ilgileri ve derse katılımları arasında (Broeckelman-Post, Tacconelli, Guzmán, Rios, Calero ve Latif, 2016; Dedeoğlu, 2010; Habash, 2010; Sezer, 2018; Sürücü ve Ünal, 2018; Yücesoy, 2017), disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin modelleri ile mesleki tutumları ve tüketmişlik düzeyleri arasında ilişki olduğunu saptayan birçok araştırma bulunmaktadır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Durak ve Seferoğlu, 2017; Polat, Arslan ve Satıcı, 2016; Tümkeya, 2005).

Bununla birlikte “öğrenciyle bire-bir iletişime” geçme gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından disiplini sağlama açısından en etkili yöntem olarak belirtilmiş, bunu empatik dinleme, öğretmen ve öğrencilerin birlikte vakit geçirmesi izlemiştir. İlgili literatürde bu yöntemlerin diğer eğitim kademelerinde de öğretmen ve öğrenciler tarafından en etkili yöntemler olarak değerlendirildiği araştırmalara rastlanmaktadır (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Gündüz ve Konuk, 2016; Konti, 2011; Kyriacou ve Martin, 2010; Yılmaz ve Babaoğlu, 2013). Öğretmen-öğrenci iletişimi sadece eğitimin niteliğini artırma açısından değil, öğrencilerin psikolojik ve sosyal yönden gelişimini de etkilemesi açısından eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır (Yılmaz ve Babaoğlu, 2013). Dolayısıyla bu sonuç aralarında çatışmalar olmakla birlikte teneffüste birlikte yürüme, konuşma, selamlaşma vb. çok sınırlı zamanlar olsa da öğrencilerin öğretmenlerinin ders dışında onlarla ilgilenmesine gereksinim duyduklarını, öğretmenlerin de ergenlerin “empati, fark edilme, anlaşılma, önemsenme, kabul edilme, değerli hissetme vb.” temel ihtiyaçlarının farkında olduklarını gösterme açısından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler kendilerini öğrenciler de öğretmenlerini; kabalık, derse karşı ilgisizlik, ders akışını engelleme ve sorumluluklarını yerine getirmemeyle ilgili disiplin sorunlarını yönetmede daha yeterli algılamaktadır. Katılımcıların açıklamalarına göre kabalık karşısında öğrenciyle konuşma/açıklama yapma; derse karşı ilgisiz davranışlar karşısında uyarma, beden diliyle davranıştan hoşlanmadığını gösterme, not kıracağını söyleme ve konuşma; ders akışını engelleme ve sorumluluklarını yerine getirmeme davranışları karşısında da uyarma, +/- not vereceğini söyleme, yok yazacağını söyleme; ortam ve eşyalara zarar verme davranışları karşısında da tutanak tutacağını söyleme, disipline gönderme/göndereceğini söyleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu davranışlar

liselerde en sık karşılaşılan disiplin sorunları arasındadır (Akar, 2006; Akpınar ve Özdaş, 2013; Aydın, 2011; Gümüş, 2013; Siyez, 2009; Tunç, Yıldız ve Doğan 2015; Yücesoy, 2017). Bu çalışmada da katılımcıların öğretmen müdahalesinden bir süre sonra davranışın tekrarlandığını ve sınıf geneline yayıldığını belirtmeleri ve disiplin sorunlarına kalıcı çözümler konusunda öğretmenlerde değişim/gelişimi vurgulamaları öğretmen müdahalesini uzun vadede yeterli bulmadıklarını, öğretmenlerin o an “davranışı durdurması” nı yeterlik olarak algıladıklarını düşündürmektedir.

Katılımcılar etkili disiplin için yapılması gerekenleri çoğunlukla öğretmen, okul ortamı, yasa ve yönetmelikler açısından vurgulamış, öğrenci, veli ve medya ile ilgili görüşler bazı öğretmen ve öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu sonuç sorunun öncelikle kendi koşulları içinde değerlendirilmesi, aynı zamanda çok boyutlu ele alınabilmesi açısından olumlu değerlendirilebilir. Öğretmen teması altında öğretmenlerin çoğunluğu etkili disiplin için paydaşlarla işbirliğini vurgulamıştır. Öğrenciler ise çoğunlukla öğretmenlerin sorun davranışı inceleme, nedenleri araştırma, bunu yaparken öğrenciyle doğru biçimde iletişim kurma, önyargılardan sıyrılma, öğrencilerin değişebileceğine inanma ve farkındalık geliştirme gibi sosyal beceriler ve öğrencilere yönelik olumlu tutum ve inançlar üzerinde durmuşlardır. Okul ortamıyla ilgili olarak öğretmenler çoğunlukla sosyal alanların arttırılması, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte sohbet edebileceği sohbet odaları oluşturulması, fiziki koşulların iyileştirilmesi üzerinde durmuş, öğrenciler haftalık ders çizelgelerinin derslerin zorluğuna dikkat edilerek hazırlanması, fiziki koşulların iyileştirilmesi ve kuralların kararlılıkla uygulanmasını dile getirmişlerdir. Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerde bir düzenlemeye gidilmesi çoğunlukla öğretmenler tarafından dile getirilmiş, öğretmenler bu temada eğitim programlarının işlevselliğini artırma, karnelerde akademik başarının yanında sosyal becerilere de yer verme, öğretmenlik mesleğine gereken önemi verme, disiplin yönetmeliğini gözden geçirme vb. konusunda açıklamalar yapmışlardır. Öğrencilerin görüşleri ise programların işlevselliği, teknolojinin daha etkin kullanılması ve programdaki ders sayısının azaltılması yönündedir. Ailelerin ve öğrencilerin gelişimini sağlama (seminer, konferans vb.) gerekliliği ve medya desteği birkaç öğretmen tarafından vurgulanmış, öğrenciler de ergenlik ve insan ilişkileri konusunda eğitim ihtiyaçlarını dile getirerek, okulda onlara da aktif görevler verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Katılımcıların tamamının öğretmen davranışlarıyla ilgili görüş belirtmeleri en çok zaman geçirdikleri okul ortamında sosyal çevrelerinin öğretmen-öğrencilerden oluşması açısından doğaldır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılıklar ise tarafların farklı ihtiyaçlar ve beklentiler içinde olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ergenin bir yetişkin olma çabası; fiziğiyle, aklıyla, kişiliğiyle bir “var olma mücadelesi” ni, yaşama bakış açısı ve hayat felsefesiyle biçimlendirdiği “saygınlık kazanma” eylemlerini içermektedir. Bu nedenle ergenler duygularında, düşünce ve davranışlarında fark edilme, kabul edilme, takdir edilme ihtiyaçlarını en yoğun yaşayan kişilerdir (Güçlü Yılmaz, 2015; s.36). Dolayısıyla öğrencilerin öğretmenlerle ilgili dile getirdikleri ve literatüre benzer olan sonuçlar (Cangelosi, 2016; Duran, 2011; Pehlivan ve Demirtaş, 2019; Saenz, 2011) daha insancıl yaklaşımlara ve rehberliğe ihtiyaç duydukları, şeklinde yorumlanabileceği gibi, okuldaki öğretmen-öğrenci iletişimindeki eksikliklerin bir göstergesi olarak da kabul edilebilir. Öğretmenlerin etkili disiplinde paydaş işbirliğini vurgulaması ise disiplin konusunda daha çok desteğe ihtiyaç duymalarından veya okul psikolojik danışmanından ve okul yönetiminden gerekli yardımı alamamalarından kaynaklanmış olabilir. İlgili literatürde rehberlik servisinin görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmede sıkıntılar yaşadığını, okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerden işbirliği, okul yönetiminden destek beklediğini, okulda yapılan rehberlik hizmetlerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından yeterli bulunmadığını, özellikle lise düzeyinde ailelerle iletişimde sorunlar yaşandığını gösteren araştırmalar olması bu yorumu destekler niteliktedir (Akar, 2006; Akpınar ve Bengisoy, 2017; Ceylan ve Akar, 2010; Korkut-Owen ve Owen, 2008; Sadık ve İnal, 2011; Tunç, İnandı, Öksüz ve Çal, 2013; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerle ilgili öğretmenlerin öğrencilere kıyasla çok farklı özelliklere değinmesi mevzuata hâkim ve süreci gözlemleyen grup olmalarından dolayı beklenen bir sonuç olmuştur. Bununla birlikte her iki tarafında programların işlevselliği ve teknolojinin daha etkili kullanımını dile getirmeleri, hayata yakın olmayan derslerin davranışlar üzerindeki olumsuz etkilerini bire-bir yaşamalarından kaynaklanmış olabilir. Lise öğrencilerinin en önemli problem alanının okul hayatında başarısızlık/akademik gelişmeyle ilgili olduğunu gösteren araştırma sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir (Güçlü Yılmaz, 2015; Gümüş, 2013; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Okulda geçirilen zamanın kalitesi; öğretmenin, programın, sosyal aktivitelerin, reh-

berlik servisinin, öğrenme ortamının vb. tüm okul ortamının kalitesiyle doğru orantılıdır. Kaliteli öğrenme ortamları, öğrencilerin okul memnuniyetinin yanı sıra akademik başarısını, öğrenmeye katılımını ve genel yaşam kalitesini geliştirir (Ames, 1992). Dolayısıyla katılımcıların okul ortamıyla ilgili dile getirdikleri özelliklerin de gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için okulda geçirilen zamanın ve eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik düzenlemeler olduğu görülmektedir.

Özetle bu araştırmada liselerde disiplinin uygulamalarının davranış kontrol etmeye dayalı olduğu (1), ödül-cezaya dayalı yaklaşımların sistematik uygulanmadığı (2), öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı stratejilerin öğrencide farkındalık oluşturma ve sorumluluk almayı öğretmekten çok, nasihat etme ve akıl verme ile sınırlı kaldığı (3), disiplin uygulamalarıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinde benzerliklerin yanı sıra önemli farklılıkların olduğu (4), disiplin sağlamaya yönelik yeterlik algısının daha çok "davranış durdurma" (5), etkili disiplin sağlamaya yönelik görüşlerin ise disiplin sorunlarını yaratan koşulların iyileştirilmesine yönelik olduğu saptanmıştır (5). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırma bir meslek lisesindeki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiş, diğer lise türlerinden katılımcı olmamıştır. Farklı lise türlerinden öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak liselerdeki disiplin uygulamaları hakkında görüşler karşılaştırılabilir. Araştırmada katılımcıların görüşleri alınmış, ancak sınıf ortamındaki uygulamalar incelenmemiştir. Görüşmenin yanı sıra sınıf gözlemleri de yapılarak süreç hakkında daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Disiplin çok boyutlu bir kavram olup bu araştırmada öğretmen ve öğrenci algısına odaklanılmıştır. Benzer çalışmalarda örnekleme yöneticiler, okul psikolojik danışmanları ve veliler eklenerek, karşılıklı beklentiler, yaşanan sorunlar, birlikte yapılması gerekenler üzerine bir değerlendirme yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Views of Teachers and Students on Disciplinary Practices in High Schools

*

Fatma Sadık – Onur Yalçın
Çukurova University- MONE

The social structure of the class is as highly important as the appropriateness and quality of teaching activities in the classroom in achieving the objectives of education because a regular and safe environment and healthy communication are required for effective learning, which is achieved by discipline. To this end, it is attempted to provide children with a safe environment where they can develop healthily by setting the limits they need in the school and classroom environment. In addition to the indicators of teacher performance such as being quiet, being tidy, and fulfilling the requirements of learning, they also have dimensions that concern school management such as school security, timing, and the functioning of the process within the framework of plans (Raby, 2012).

Since the social order requires intervention to behaviors, how teachers deal with/manage problem behaviors becomes extremely important because the purpose of discipline is to ensure that children distinguish between the right and the wrong and between the good and the bad and gain self-control/self-regulatory skills (Yavuzer, 2013). Therefore, the fact that teachers deal with problem behaviors properly in social, legal, and pedagogical terms has a very significant effect not only in terms of preventing recurrence but also teaching students how to behave correctly (Wehby, Tally and Falk, 2004). Teachers should behave in a way that students can model, should help students to understand their own and others' emotions and to control their desires, and should give students responsibility and control of their own behaviors, which is of much greater importance, especially in high schools, because adolescence is the most critical period in terms of both gaining values and adolescents' adaptation to the changing society (Koç, 2004). Accordingly, studies on how to achieve discipline at the high school level were reviewed. However, it was observed that the studies focused on adolescent crimes committed

throughout the school, reasons for disciplinary action, disciplinary punishments imposed, administrative regulations, and peer bullying. It was determined that the number of studies on the perception of discipline and how discipline is achieved was limited. Based on these reasons, it was needed to conduct a study examining disciplinary practices in high schools from the perspectives of teachers and students.

Method

Research Design: This study, which aimed to examine the views of teachers and students on disciplinary practices in high schools in depth, was designed in a phenomenological approach, which is one of the qualitative research designs.

Participants: The study was conducted with teachers and students in a vocational high school in the city center of Adana. While typical case sampling was used to determine the school, maximum diversity sampling was used to determine teachers, and the criterion sampling method was used to determine students. This study was conducted with 18 teachers and 16 students.

Data Collection Tools: In the study, interview forms developed by the researchers in accordance with the relevant literature and expert opinions were used to collect the data. The study data were collected in the spring semester of the 2014-2015 academic year, and the interviews were conducted using a voice recorder with the permission of the participants.

Data Analysis: The data obtained in the study were analyzed by the content analysis technique. At the first stage, the voice recordings were transcribed in the Word environment, then the raw data texts were encoded independently by the researchers, and the inter-coder reliability for each question was separately calculated using the formula of Miles and Huberman (1994, p.64).

Results, Discussion, and Recommendations: As a result of the study, it was observed that the majority of the participants agreed that the punishment and warning methods were applied for disciplinary problems, and scolding/shouting, lowering the performance grade and ceasing the course were the most common punishments. In accordance with these results, it can be said that high school teachers continue to apply traditional strategies based on high teacher control in the face of disciplinary problems. According to the participants, communication with the student, awareness-raising and exhibiting a positive approach/attitude towards students were other methods used to achieve discipline. A small number of students expressed their views on the use of these methods compared to teachers, the reason for which may be that students did not notice these positive attitudes among scolding/shouting, taking points off, ceasing the course and warnings that were more frequently encountered by students, and also, teachers used these methods less in practice than they thought. Nevertheless, "one-to-one communication with students" was stated as the most effective method in terms of achieving discipline by both teachers and students. Teacher-student communication constitutes the basis of the education system not only in terms of increasing the quality of education but also in terms of affecting the psychological and social development of students. Therefore, this result is important in terms of showing that students need their teachers to take care of them outside of the classroom although there are conflicts between them and that teachers are aware of the basic needs of teenagers such as "empathy, being noticed, being understood, being cared for, acceptance, and feeling valuable."

According to the results obtained from the study, teachers perceived themselves to be more competent in managing disciplinary problems related to rudeness, indifference to the course, disrupting the flow of the course and failure to fulfill responsibilities, and students also perceived their teachers to be more competent in them. Nevertheless, the fact that the participants stated that the behavior was repeated and spread throughout the classroom some time after teacher intervention suggested that they did not find teacher intervention sufficient in the long term and that teacher perceived "ceasing the behavior" as a competence at that moment. According to the teachers, the most important problems experienced in the disciplinary process were students' refusal to accept their

own mistakes, closing themselves to communication, repeating the behavior after a while, and the occurrence of negative emotions. The participants mostly emphasized the things to do for effective discipline in terms of teachers, school environment, laws and regulations.

Kaynakça / References

- Ada, S. ve Ölçüm Çetin, M. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Ağrın, E. (2019). *Bir ortaöğretim okulundaki disiplin uygulamalarının eleştirel bir çözümlemesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Current Research in Education*, 3(3), 129-141.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). Lise disiplin sorunlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-29.
- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies*,1(2), 88-102.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*,84(3), 261-271.
- Andegiorgis, G. E. (2020). Counselling approaches used in solving students' disciplinary problems in secondary schools in Keren sub-zone, Ansebaregion, Eritrea. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 10(1), 95-101.
- Arak, H. ve Arslan, N.Ö. (2008). Jacobs Kounin'e göre sınıf yönetimi teknikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 193-207.
- Arens, A. K., A. J. S. Morin, R. and Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning and Instruction*, 39, 184–193.
- Atıcı, M. ve Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(60), 495-522.

- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturmaları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-32.
- Aydın, B. (2011). Rehber öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin çözüm önerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2469-2481.
- Bilir, A., Kuru, S. ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 58-72.
- Broeckelman-Post, M. A., Tacconelli, A., Guzmán, J., Rios, M., Calero, B. and Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education*, 65(2), 204-212.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. Longman Publishers USA, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606-1951.
- Cangelosi, J. S. (2016). *Sınıf yönetimi stratejileri: Öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlama ve bu işbirliğini devam ettirme*. (Çev. R. Hoş, M.Toprak) (7. Basımdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Çeviri tarihi 2016.
- Canter, L. ve Canter, M. (2013). *Assertive Discipline*. Manning, M. L. And Bucher, K. T. (Ed.) (2013). *Classroom Management: Models, Applications, and Cases* (içinde). Pearson: Boston, Massachusetts.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline*. San Diego State University.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Pearson Education Inc.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia. Zinatne.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 6(2), 307-316.
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin yetkinlik inançları ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Çerçi, H.Y. (2009). *Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269.
- Dedeoğlu, Ö. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin disipline aykırı davranışta bulunmalarında ailenin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman ili merkez ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Durak, H. Y. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Duran, C. (2011). *Ortaöğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları ve okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Edwards, C. H. (2004). *Classroom discipline and management*, Newyork: John Wiley and Sons Publishes.
- Edwards, C. H. (2012). *Classroom discipline and management*. McMillan.
- Erzurum, H. ve Kır, İ. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türleri/types of discipline that primary school teachers practice. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 271-285.
- Evertson, C. M. ve Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary school teachers* (9.th . Ed.), (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). (2. Baskı). Anı Yayıncılık.Çeviri tarihi. 2011
- Gordon T. (2019). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (10. Baskı, Çev. S. Karakale). Profil Kitap.
- Gökçen, E. (2018). *Sınıf içi disiplini bozan davranışlara yönelik öğretmen görüşleri (Şanlıurfa ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Gökçer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*,26(1), 93-105.

- Güçlü Yılmaz, F. (2015). Ergen suçları ergen suçlulara yönelik okul içindeki düzenlemeler ve Türk Ceza Kanunu karşılaştırması. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 334-354.
- Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 17(1), 414-430.
- Gümüş, A. (2013). *Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi (Üsküdar örneği/ 1980-2010)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, H. B. ve Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.
- Habash, S. H. (2010). *Exploring the relationship between perceived teacher nonverbal immediacy and perceived teacher misbehaviors on student course retention in urban community colleges*. University of California, Irvine and California State University, Long Beach.
- Hanhan, A. (2012). *Onarıcı disiplin modelinin liselerde akran istismarı ve şiddet üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hönicke, N. (2003). Jacob S. Kounin'e göre sınıf yönetimi teknikleri. (Çevirenler: Arak, H. ve Arslan, N.Ö.). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 193 – 207.
- Humphreys, T. (1998). *Disiplin nedir? Ne değildir? [A different kind of discipline]*. (B. Celik, Trans.). Epsilon Yayıncılık.
- Infantino, J. and Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491–508.
- İnce, B. (2011). *Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Jenkins, A. and Ueno, A. (2017). Classroom disciplinary climate in secondary schools in England: What is therealpicture?. *British Educational Research Journal*, 43(1), 124-150. doi: 10.1002/berj.3255.
- Jones, V. F. and Jones, L. S. (2007). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (8th Ed.). Allyn and Bacon Company.
- Kaçar, T. (2018). Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 524-534.

- Kahveci, N. G. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan Bir İlçe Örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 7(1), 64-92.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 231-256.
- Konti, F. (2011). Teachers and students perceptions towards teachers classroom management applications in primary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 4093-4097.
- Korkut-Owen, F. and Owen, D. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 41(1), 207-221.
- Koutrouba, K. (2013). Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Review*, 65(1), 1-19.
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerinin ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kyriacou, C. and Ortega Martín, J. L. (2010). Beginning secondary school teachers' perceptions of pupil misbehaviour in Spain. *Teacher development*, 14(4), 415-426.
- Livumbaze, A. G. (2017). Impact of students' motivation and discipline on academic achievement in public secondary schools in Hamisi Sub-County, Kenya. *European Journal of Education Studies*, 3(1), 181-201.
- Martin, G. and Pear, J. (2007). *Behavior modification: What it is and how to do it* (Eighth edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Masekoameng, M. C. (2010). *The impact of disciplinary problems on educator morale in secondary schools and implications for management*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of South Africa. Africa.
- Maya, İ. (2004). *Mesleki-teknik liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen öğretmen tepkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Merriam, S. (2013). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. An expanded source book. Sage Publication.

- Ocak Karabay, Ş. ve Şahin Ası, D. (2019). Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki farklı durumlarla nasıl başa çıkıyorlar? Öğretmen bildirimlerine dayalı bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 87-108.
- Ocakçı, A. F. (2015). Ergenlik dönemi özellikleri. A. F. Ocakçı and F. Üstüner Top (Ed.), *Yetişkinliğe bir adım kala ergen sağlığı içinde* (s.1-7). Göktuğ Basım ve Yayın Dağıtım.
- Ombira, D. and Aluko, O. J. (2011-2012). *Challenges Facing Teachers in Enhancing Discipline among Secondary School Students in Kuria West, Migori County*. Abstracts of Post graduate Research Projects/ Thesis, Mount Kenya University.
- Öngören Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70.
- Öz, E. Z. (2012). *Öğretmen, öğrenci ve ailelerin ilköğretim 2. kademedeki gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öztürk A. (2016). *Okul yöneticilerinin bakış açısından ilköğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Öztürk, Y. ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Pala, A. (2010). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171 – 179.
- Pehlivan, F. (2017). *Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pehlivan, F. ve Demirtaş, H. (2019). Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin çözümüne yönelik yönetsel uygulamalar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 31-50.
- PISA. (2011). *PISA in focus 2011*. 12.10. 2020. <https://www.oecd.org/pisa/49012097.pdf>. tarihinde erişildi.
- Polat, S., Arslan, Y. ve Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin meslekî tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
- Raby, R. (2012). *School rules. Obedience, discipline and elusive democracy*. University of Toronto Pres.

- Saenz, M. (2011). *Classroom management: An emphasis on positive discipline*. (Unpublished doctoral dissertation). Fresno Pacific University, USA.
- Sadık, F. ve İnal, U. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin problemlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Adana ili örneği)*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1, 8-10 Eylül 2011, Burdur, Türkiye.
- Salifu, I. and Agbenyega, J. S. (2012). Impact of discipline issues on school effectiveness: The views of some Ghanaian Principals. *MIE Journal of Educational Studies. Trends and Practice*, 2(1), 50-65.
- Samue, A., Owusu, F., Prince, L. ve Gyamera, A. (2015). Managing school discipline: The students' and teachers' perception on disciplinary strategies. *British Journal of Psychology Research*, 3(2), 1-11.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Sezer, Ş. (2018). The effects of teachers' classroom management attitudes on students' development: A phenomenological analysis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Smith, C. J. and Laslett, R. (2002). *Effective classroom management*. Taylor and Francis Group.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.
- Sueb, R. (2013). Pre-service teachers' classroom management in secondary school: managing for success in teaching and learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 670-676.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 255- 295. Doi: <https://doi.org/10.26466/opus.404122>
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom Management: Sound the oxford effective practice*. Greenwood Publishing Group, Westport.
- Tekin İftar, E. (2014). Eğitim Psikolojisi. G. Can (Ed.), *Klasik koşullanma ve edimsel koşullanma* (s.165-186, 5. baskı). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Temitayo, O., Nayaya, M. A. and Lukman, A. A. (2013). Management of disciplinary problems in secondary schools: Jalingo Metropolis in focus. *Global Journal of Human Social Science, Linguistics and Education*, 13(14), 7-19.

- Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Tertemiz, N. (2012). *Sınıf yönetimi*. Leyla Küçükahmet (Ed.).13.Baskı. Pegem Akademi.
- Toytok, E., ve Yıldırım, M. (2018). Meslek liselerinde disiplin sorunları ve nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1759-1778.
- Tunç, B., İnandı, Y., Öksüz, F. ve Çal, S. (2013). Eğitimde çok bileşenli değerlendirme: Velilerin okul yöneticilerinin performans değerlendirmesine katılımı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 90-99.
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (2), 384-403.
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389-407.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549 – 568.
- Uysal, H. Altun, S. A. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Weber, W. A. (2003). *Classroom management*, J.M. Cooper (Ed.), Classroom Teaching Skills (6.Edition), 222–265, New York: Houghton Mifflin Company.
- Wehby, J. H., Tally, B. B. and Falk, K. B. (2004). Identifying the relation between the function of student problem behavior and teacher instructional behavior. *Assessment for effective intervention*, 30(1), 41-51.
- Wolfgang, C. H. (2001). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers*. Wiley: Jossey-Basseduc.
- Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ibrahim, M. A., Rahman, R. R. R. A. and Yahaya, N. (2009). Discipline problems among secondary school students in Johor-Bahru, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 11(4), 659-675.
- Yavuzer, H. (2013). *Ana-baba-çocuk*. 24. Baskı. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2010). *Sınıf içi disiplin sorunları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yılmaz, F. ve Babaoğlu, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak İli Örneği). *İlköğretim Online*, 12(1), 36-51.

- Yücesoy, K. Ö. (2017). *Liselerde öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve sebepleri (Sarayköy örneği)* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Zachos, D. T., Delaveridou, A. and Gkontzou, A. (2016). Teachers and School “Discipline” in Greece: A Case Study. *European Journal of Social Science Education and Research*, 3(3), 8-19.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sadık, F. ve Yalçın, O.(2021). Liselerde disiplin uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2530-2585. DOI: 10.26466/opus.868503.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki¹

DOI: 10.26466/opus.875646

*

Betül Güngör* - Yüksel Gündüz**

* Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Ordu/Türkiye

E-Posta: betulgungor1987@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8890-8624](https://orcid.org/0000-0002-8890-8624)

** Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye

E-Posta: yukselgunduz0735@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4710-8444](https://orcid.org/0000-0002-4710-8444)

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde yapılan çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ordu ili Fatsa ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 587 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, "örgütsel sessizlik ölçeği" ve "okul kültürü ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, frekans, t-testi, ANOVA testi, Scheffe testi, basit ve çoklu regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının ise destek, görev ve başarı alt boyutlarında ortalamanın üstü, bürokratik kültür alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Branş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Cinsiyet, yaş, branş, kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile destek ve başarı kültürü alt boyutları arasında negatif yönde; bürokratik ve görev kültürü alt boyutları ile de pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik değişkeninin, okul kültürünün destek, başarı ve bürokratik alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim, Örgütsel Sessizlik, Okul Kültürü.

¹ Bu çalışma Betül GÜNGÖR'ün Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Correlation between Organizational Silence and School Culture Perceptions of Teachers

*

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between teachers' perceptions of organizational silence and school culture. The universe of the study has conducted in the relational screening model consists of the teachers working in Fatsa district of Ordu in the 2017-2018 academic year. 587 teachers were determined by random sampling method has constituted the sample of the study. The data of the study has been collected by "organizational silence scale" and "school culture scale". Percentage, arithmetic mean, frequency, t-test, ANOVA test, Scheffe test, simple and multiple regression techniques have been used in the analysis of the data. According to the research findings, it has been determined that teachers' perceptions of organizational silence were at a moderate level. It has also been determined that teachers' perceptions of school culture are above average in the sub-dimensions of support, duty and success, and medium in the sub-dimension of bureaucratic culture. No significant differences have been found in teachers' perceptions of organizational silence according to the variables of gender, age and seniority. Significant differences have been observed in teachers' perceptions of organizational silence according to the variables of branch and school working time. Significant differences were observed in teachers' perceptions of school culture according to gender, age, branch, seniority variables. According to the variable of working time at school, there have been no significant differences in teachers' perceptions of school culture. It has been determined that there is a negative relationship between teachers' perceptions of organizational silence and the sub-dimensions of support and success culture also there is a positive significant relationship between bureaucratic and duty culture sub-dimensions. It has been observed that teachers' organizational silence variable is a significant predictor of the support, success and bureaucratic sub-dimensions of school culture.

Keywords: Teacher, Education, Organizational Silence, School Culture.

Giriş

Eğitim sisteminin temel sistemi olan ve eğitim, öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullar, gelecek için büyük önem taşımaktadır. Okulların verimini artırmak için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Yöneticiler ise eğitimi sabote eden tüm faktörleri ortadan kaldırmak ve örgüt amaçlarına ulaşmak için ellerinden geleni yapmalıdırlar. Bunun için yönetici, öğretmenlerin okulda özgürce fikirlerini beyan edebilecekleri, eleştirel tutum sergileyebilecekleri ortamı sağlamalıdır. Öğretmenin düşüncelerini söylemekten çekindiği, kendini ifade etmekte zorlandığı durumlarda karşılaşılan en önemli engel sessizliktir. Sessizlik okul kültürüne dönüşürse, bu okulun geleceği açısından da ciddi olumsuz sonuçlar doğurur. Bu anlamda okul kültürü, örgütün amaçlarına ulaşmasında ve bu amaçlar uğruna çalışanların bağlılıklarının oluşmasında önemli işlevi üstlenmiştir. Sessizlik ve olumsuz okul kültürü örgüte dair istenmeyen sonuçlar doğurabilir; yenilenmeyi ve yaratıcılığı engelleyebilir, öğrenmeyi yavaşlatabilir, sorunların farklı şekilde sonuçlanmasına sebep olabilir, güdülenmeyi azaltabilir, bireyin benlik saygısına zarar verebilir, psikolojik açıdan olumsuz etkileyebilir, kötümserliğe itebilir, örgüte bağlılığı azaltabilir.

Örgütsel Sessizlik: Örgütsel sessizlik, bir kurumdaki çalışanların örgütlerine fayda sağlayabilme durumu varken, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal düşüncelerini kasıtlı olarak gizlemesi olarak tanımlanmaktadır (Pinder ve Harlos, 2001, s.334). Çalışanlar, herhangi bir soruna veya olaya ait bilgi ve düşüncelerini ifade ettiklerinde, durumun kötü sonuç doğuracağına inanmaktadır. Burada çalışanların, pozisyonlarını olumsuz anlamda etkileyeceği, sorun çıkarıcı biri gibi algılanabilecekleri, fikirlerinin herhangi bir değişikliğe etki etmeyeceğine dair inançları sessiz kalmalarında etkindir. Çalışanların çoğu diğer çalışanların önerilerini benimseyen, çoğunluğun fikrine uyumlu davranış göstermektedirler (Afşar, 2013, s.30; Çakıcı, 2008, s.118; Taşkıran, 2011, s.69). Kişi, ne yaparsam yapayım sonucu değiştiremeyeceğim düşüncesiyle gelecekte sonucu kontrol edecek bile olsa davranışı sergilemeyecektir (Bayat, 2002, s.4).

Sessizlik örgüt ve birey açısından istenmeyen durumlar doğarabilir. Sessizlik hareketlerinde örgüt, çalışanların yaratıcı fikirlerinden yoksun kalır. Bu

durum örgütün gelişmesine ve yeniliklerle güncellenmesine engel olmaktadır. Çalışanlar kendileriyle ilgili bir sorunu veya endişelerini söylemekten çekinirler. Örgüte ve birbirlerine bağ konusunda sıkıntılar yaşarlar, kendini örgüte ait hissetmez, yönetici veya diğer çalışanlarla güven sorunları yaşar, motivasyonları azalır, gerek kendine gerek başkalarına karşı takdir etme/edilme ve destekleme/desteklenme duygularındaki tatminsizlik iş doyumunu azaltır bu durumlarda bazen örgütten ayrılmalar bile gerçekleşebilir (Barçın, 2012, s. 34). Örgüt içinde sessizliği kırmak ve kararlara katılımın sağlanması amacıyla herkesin fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri bir güven ortamı hazırlanmalıdır. Çalışan sessizliğe kapılmadan, hiçbir endişe yaşamadan, kendini ifade edebilmelidir.

Örgütsel sessizlik, önceleri olumlu bir durum olarak algılanmaktaydı. Örgütteki çalışanların birbirleri ile ahenk ve uyum içinde çalıştıklarının bir göstergesi olarak görülmekteydi. Fakat günümüzde, örgütsel sessizlik hem örgüt hem birey için olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır. Çalışanların bilinçli yaptıkları ve olaya karşı gösterdikleri bir tepki olarak sessiz kaldıkları bilinmektedir (Taşkıran, 2011, s.3). Sessizliği eskiden iyi niyetle karşılayan insanların çoğunlukla gerçekleştirdikleri ve üretkenliği artırdıklarına inandıkları bir olguydu. Hâlbuki sessizlik son derece yıkıcı sonuçlar doğurmaktadır. Kişiler anlaşmazlık durumlarında sessiz kaldıklarında, kaygı, öfke ve kızgınlık duyguları içerisinde girmektedir. Bu duyguların bastırılması sonucu etrafına güvenmeyen, kendini korumaya alan ve düşündüklerini söylediklerinde utandırılarak reddedilmekten korkan kişiler haline gelirler. Güvensizliğin artması, daha fazla sessiz duruşlara, daha fazla savunmacılığa ve itimatlılığa yol açar. Bu durum sessizlik sarmalını harekete geçirmektedir ve örgütsel boyutta sessizlik kısır döngüye dönüşmektedir (Perlow ve Williams, 2011, s.125). Sessizlik bu kısır döngüde, örgüt için faydalı yenilikleri ve örgüt gelişimini olumsuz etkilemektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2013a, s.54).

Örgütlerde sessizleşmeye toplumun kültürel özellikleri sebep olabilmektedir. Taşkıran'a (2011) göre, bu kültürel özelliklerden biri güç mesafesidir. Güç mesafesi, çalışanların problem ve olaylara dair fikirlerini net bir şekilde sunmalarına engel olmaktadır. Bu güç mesafesinde bireylerin öneri ve düşüncelerini söylemeleri oldukça zordur. Ne yaparsam yapayım sonucu değiştiremeyeceğim şeklindeki geçmiş tecrübeler, kişinin önyargı ve alışkanlık kazanmasına sebep olmaktadır. Çünkü önceki yaşantısında istenilen sonuca

ulaşmada etkisinin olmadığını gören ve davranışlarıyla sonucu kontrol edemeyeceğine inanan kişi, gelecekte sonucu kontrol edebilecek olsa da davranış ortaya koymayacaktır (Bayat, 2002, s.4). Bu durumu, öğrenilmiş çaresizlik olarak açıklayabiliriz. Öğrenilmiş çaresizlik, sessizliğe neden olan kültürel özelliklerden bir tanesidir. Bireyin sessizlik davranışını sergilemesinde bu kültürel temeller önemli rol oynamaktadır.

Sessizlik nedenlerini bireysel, örgütsel ve yönetsel faktörler olarak incelemek uygun görülmüştür. Sessizliğin bireysel nedenleri olarak, konuşmanın risk teşkil etmesi, kişinin karakteri, güvensizlik, sosyal açıdan dışlanma korkusu, geçmişte yaşanan tecrübeler, ilişkilere zarar verme korkusu ele alınmıştır. Örgütsel nedenleri olarak, örgütteki iklim, örgütteki adaletsizlik kültürü, örgütteki kültür ele alınmıştır. Yönetsel nedenler olarak, olumsuz geri bildirim korkusu, yöneticinin karakteri, yöneticinin çalışanlara olan önyargılı inanışları ele alınmıştır (Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011: 102).

Blackman ve Smith'e (2009) göre sessizlik, ne edilgenliği ne de baskınlığı ifade etmektedir. Sessizlik, ilk akla geldiği gibi boyun eğme ya da ezilmişlik de değildir. Anlaşılacağı üzere sessizlik düşünüldüğü gibi basit değil oldukça karmaşık bir kavramdır (aktaran, Kahveci, 2010, s.14). Sessizlik davranışlarının altında birçok sebep yatabileceği düşünülmelidir. Bu yüzden olay ve durumlara bütünsel olarak bakabilmek gerekmektedir. Bazı durumlarda, sessizlik örgüt ve çalışan için can kurtarıcı olabilmektedir. Çünkü bazı meseleler gündeme getirilmeye değmemektedir. Küçük görüş farklılıklarını dile getirmek, büyük anlaşmazlıklarla sonuçlanabilmektedir. Burada birey muhakeme yaparak, kendine bu konuşulması mı susulması mı gereken zamanlardan biri midir sorusunu sormalıdır (Perlow ve Williams, 2011, s.129).

Okul Kültürü: Örgüt kültürü, örgütleri birbirine bağlayan ve birbirlerinden özgün bir kimlik oluşturan, paylaşılan bir sistem bütünüdür (Hoy ve Miskel, 2010, s.165). Balcı'ya (2001) göre, örgüt kültürünün işlevselliği olumlu ve olumsuz olmak üzere incelenebilmektedir. İşlevsel özellikler: Örgütte çalışanlara örgüt kimliği oluşturur, örgüt çalışanlarının örgüte olan bağlılıklarını artırır, örgütte sosyalizasyonu sağlar ve güçlendirir, örgütte çalışanların davranışlarını yönlendirip şekillendirerek anlamlar yükler ve denetim sağlamaya katkı yapar. İşlevsel olmayan özellikleri: Değişime ket vurarak tutuculuğu ve bağımlılığı artırır, örgütteki farklılıkları engelleyerek tek düze birey

davranışları sergilemesine sebep olur, örgütsel birleşmelere engel olur. Örgüt kültürü çalışanlar üzerinde dolaylı ya da doğrudan etkileme gücüne sahiptir.

Örgüt kültürünün etkilerini şu şekilde sıralamak mümkündür: İş doyumunu, çalışanlar arası iletişim, yönetim şekli, ast-üst ilişkileri, çalışma yöntemleri, örgütün başarısı ve verimi, çevreyle iletişim şekli, öğrenme istekleridir. Bunlar örgüt için son derece önemli konulardır. Bu yüzden örgüt kültürü üzerinde durulması gereken öncelikli konulardan biridir (Işık, 2006, s.2).

Okullarda da toplumlar gibi tek kültürden ziyade çeşitli alt kültürler hatta zıt kültürler de gelişebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yönetim kültürü, sendika kültürü, öğretmen kültürü, öğrenci kültürü, sınıf kültürü gibi kültürleri görmek mümkündür. Öğretmenler ve öğrencilerin kendi aralarında oluşabilecek daha ayrıntılı alt kültürlerden bahsedebilir. Örneğin, öğrenciler arasında var olan çeşitli gençlik kültürü gelişebilir. Okul kültürü, okul dışındaki çevrenin kültürüne göre alt kültürdür. Ancak okul içindeki çeşitli alt kültürlere göre ise baskın kültürdür. Dikkat edilmesi gereken bir husus da okul kültürü, okul kültüründe oluşan alt kültürlerin toplamıdır diyemeyiz. Okul kültürü, okuldaki bireylerin yaşamışlıkları makro düzeyde paylaştıkları ortak kültürdür. Okulun en önemli durumu ise, bireyler arasında, bireylerle okul arasında bütünleşmeyi, paylaşımı sağlayabilmektir. Bunu sağlayabilmede kültür, bir tutkal görevi görmektedir (Şişman ve Turan, 2005, s.133). Okul kültürleri içindeki alt kültürlerle bakıldığında, öğrenci alt kültürleri; ırk, sınıf, cinsiyet ve ilgiler etrafında şekillenebilir. Öğrenciler arasında var olan kültürel farklılıklar çatışmalara sebebiyet verebilir. Öğretmen alt kültürleri ise; cinsiyet, ırk, kıdem, mezun olunan okul etrafında şekillenebilir. Başarılı bir okul yöneticisi okulda var olan bu alt kültürler arasındaki farklılıkları kabullenmeli fakat bu alt kültürleri okulun güçlü değerleri ile birleştirebilmelidir (Terzi, 2000, s.106-107).

Okul kültürünü dört değişik biçimde incelemek yararlı olabilecektir. Birinci okul kültürü, başarısızlığın hâkim olduğu okul kültürüdür. Bu okulda çalışan yönetici, öğretmen ve öğrencilerde başarı beklentisi azdır ve bu tarz okullarda olumsuz semboller vardır. İkinci okul kültürü, başarının hâkim olduğu okul kültürüdür. Burada herkeste başarı beklentisi fazla ve başarı istenen bir durumdur. Bu okullarda onur köşeleri, madalyalar, gurur tabloları okulun sembollerini oluşturmaktadır. Üçüncü okul kültürü, insan kaynağı yetiştirmeyi amaçlayan ve hedefleyen okul kültürüdür. Okulun kültürel

amaçlarında, insan kaynağı yetişmesi açık bir şekilde belirtilmiştir ve geliştirilmesi temel değerlerin en önemlilerindedir. Dördüncü okul kültürü, savaş niteliği taşımaktadır. Bu okul kültüründe, yöneticilerin iletişim biçimleri ve görünmeyen yönlerinden söz edilebilir. Bu kültürdeki her kural etrafa düşmanlık saçmaktadır. Okula yeni gelen her yönetici kısa sürede çökkünlük yaşamaktadır (Çelik, 2000, s.64).

Güçlü bir okul kültürü oluşturulması, yöneticilerin etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını kolaylaştırabilir. Bu kapsamda okul kültürü oluşturabilmek için yöneticiler eğitim ve öğretimde insancıl değerler taşımalıdır. Yöneticiler, okul için kabullenilebilecek ve benimsenecek değerleri öğretmen-öğrenci ve çevreyle paylaşmalı nihayetinde ortak bir düşüncede buluşturmaya çalışmalıdır. Okulda efsaneleşmiş olan kişileri ve onların deneyimlerinin okul kültürü için önemli olduğunun farkına varmalıdır. İçinde yaşadığı toplumun değerlerinin, adetlerinin, geleneklerinin okul kültürü ile iç içe olmasını sağlamalıdır. Bu toplumun temel değerlerini ve adetlerini törenlerle destekleyerek işlemeli ve bu törenlerle yeni bir kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır. Okula yeni katılan kişilerin örgüt kültürüne uyumlarını sağlamalı ve rehberlik etmelidir. Okulda var olan farklı kültürler arasında dengeyi sağlamalı, herkesi ortak kültürde yapılandırmalıdır (Erdoğan, 2000, s.108-109). Bu kapsamda okul, kültür oluşumuna ve aktarımına yardımcı olmaktadır.

Okullar kültür aktarımının yapıldığı en önemli kurumlardır. Bu bağlamda okullarda var olan kültürü geliştirmek ve gerektiğinde değiştirmek toplumun yararı için vazgeçilmezdir. Bu nedenle, okullar gelecek nesillere kültür aktarımı yapan can damarlarımızdır denilebilir. Doğan'a (2017) göre, her okulun kendine özgü bir kültürü olması sebebiyle de toplumda çeşitlilik artmaktadır. Böylece, aynılaşmadan öte farklılaşma söz konusu olabilmektedir. Çünkü okulların en önemli görevlerinden biri, öğrencilerin özgün olabilmelerini sağlamak ve başkası gibi değil, kendi gibi olmasına, kendini tanıması ve bulmasına rehber olabilmesidir.

Bugünün kültürü geçmiş nesillerin çabalarının ve tecrübelerinin eseri olup ve halen yaşayan insanların yaşantılarına göre sürekli değişmekte ve zenginleşmektedir. Yani kültür öğrenilen tavır ve davranışlar olup toplumun ortak yaşama şeklidir (Eroğlu, 2011, s.142). Okullar, toplumun her bireyini ilgilendiren, toplumsal kültürün aktarıldığı ve kültür ile iç içe olan kurumlardır. Erdem ve Kocabaş'a (2005) göre, eğitim sistemlerinde zaman zaman bazı modeller ve uygulamalar diğer toplumlardan direkt olarak değil toplumun

kültürüne uyarlanarak alınmalıdır. Uyarlamak ise kendi toplumumuzun kültürüne uygun hale getirilmesidir. Ancak bu şekilde yapılırsa, etkililik ve verimlilikten söz edilebilir ve daha gerçekçi sonuçlar alınabilir. Güçlü ve etkili bir okul kültürü sayesinde, çalışanların verimi artar ve buna bağlı olarak öğrencilerin okula karşı ilgisi ve sevgisi artarak okula olan bağı güçlenir. Birbirini etkileyen bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Dolunay, 2007, s.10).

Bu kapsamda yapılan araştırma sessizliği kırmak ve okul kültüründe yapılan yanlışları düzeltmek, geliştirmek adına yapılacak çalışmalara yol gösterici, yöneticilerin yaptıkları hataları düzeltmeleri adına bir kıvılcım olabilir. Diğer yandan, öğretmen ve yöneticilere bir farkındalık yaratarak bu sessizlik girdabından ve yanlış-eksik okul kültüründen kurtulma çabasına dair bir adımdır. Literatüre bakıldığında, örgütsel sessizlik ve okul kültürünün değişik bileşenlerle çalışıldığı görülmekte, ancak öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları aralarındaki ilişkiye dönük çalışmanın ya hiç olmadığı ya da çok sınırlı olduğu düşünüldüğünde bu çalışma bu yöndeki boşluğu dolduracağı umulmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul kültürü algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul kültürü algıları cinsiyet, yaş, brans, kıdem, hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları, okul kültürü algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenler arasında birbiriyle ilişkili değişimin var olup olmadığını ve var ise bu değişimin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 1991, s.81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ordu ili Fatsa ilçesinde bulunan 19 ilkokul, 20 ortaokul ve 12 lisede görevli 1257 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 587 öğretmen oluşturmaktadır. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm elemanları, eşit seçilme şansına sahiptirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.85). Katılımcı grubun % 54'ü kadın , % 46'sı ise erkektir. Yaş açısından öğretmen dağılımları incelendiğinde; %35'inin 31-40 yaş arasında; %29'unun 21-30 yaş arasında; %26'sının 41-50 yaş arasında ve %10'unun da 51 yaş ve üstü yaş aralığında oldukları saptanmıştır. Kıdem yılı açısından öğretmen dağılımları incelendiğinde; %26'sının 21 yıl ve üstü aralığında; %24'ünün 1-5 yıl aralığında; %22'sinin 6-10 yıl aralığında; %14'ünün 16-20 yıl aralığında ve %14'ünün 11-15 yıl aralığında oldukları saptanmıştır. Görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından öğretmen dağılımları incelendiğinde; %65'inin 1-5 yıl aralığında; %21'inin 6-10 yıl aralığında ve diğer hizmet yılı kategorileri % 10'nun altında oldukları saptanmıştır. Katılımcı grubun %52'isi branş öğretmeni iken, % 48'i sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları: Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “ Kişisel Bilgi Formu” ve “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ile “ Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branş değişkenlerinden oluşmaktadır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği: Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından geliştirilen ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel sessizlik ölçeği okul ortamı

(1-4. Maddeler), duygu (5-7. Maddeler), sessizliğin kaynağı (8-12. Maddeler), yönetici (13-15. Maddeler) ve izolasyon (16-18. Maddeler) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Katılım dereceleri “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha analizi sonucunda katsayıları okul ortamı için $\alpha=.74$, duygu için $\alpha=.81$, sessizliğin kaynağı için $\alpha=.80$, yönetici için $\alpha=.79$, izolasyon için $\alpha=.83$ ’tür. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=.89$ ’dur. Bu araştırmada Cronbach’s Alfa katsayısı toplamda $\alpha=.89$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için ise, yönetici için $\alpha=.77$, duygu için $\alpha=.75$, izolasyon için $\alpha=.81$, okul ortamı için $\alpha=.59$ ve sessizliğin kaynağı için $\alpha=.69$ ’dur.

Okul Kültürü Ölçeği: Terzi (2005) tarafından geliştirilmiş olup, 29 maddeden oluşmaktadır. Okul kültürü ölçeği destek kültürü (8 madde), başarı kültürü (6 madde), bürokratik kültürü (9 madde) ve görev kültürü (6 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Katılım dereceleri “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğunlukla” ve “Her zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha analizi sonucunda katsayıları destek kültürü için $\alpha=.88$, başarı kültürü için $\alpha=.82$, bürokratik kültür için $\alpha=.76$, görev kültürü için $\alpha=.74$ ’tür. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=.84$ ’tür. Bu araştırmada Cronbach’s Alfa katsayısı toplamda $\alpha=.85$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için ise, destek kültürü için $\alpha=.87$, başarı kültürü için $\alpha=.77$, bürokratik kültür için $\alpha=.75$ ve görev kültürü için ise $\alpha=.72$ ’dir.

Verilerin Toplanması

2017-2018 eğitim öğretim yılında Ordu ili Fatsa ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan her bir öğretmene iki ölçek verilmiş ve yanıtlamaları için yeterince zaman tanıldıktan sonra, ölçekler toplanmıştır. Bu süreçte öğretmenler, 657 ölçeği doldurmuşlardır. Ancak tam doldurulmayan geçersiz ölçekler çıkarılarak, 587 ölçek geçerli kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 14,0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız t-

testi, ANOVA testi, post-hoc tekniklerden Scheffe veya tamhane çoklu karşılaştırma testi, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı, çoklu regresyon teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Örgütsel sessizlik ölçeği toplam ve alt boyutları toplamlarının tanılayıcı istatistik değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanılayıcı İstatistik Değerleri (N=587)

Alt Boyutlar	*	Ss
Yönetici	3.64	.90
Duygu	3.58	.87
İzolasyon	3.29	.91
Okul Ortamı	3.31	.71
Sessizliğin Kaynağı	3.07	.72
Toplam	3.37	.64

Tablo 1 incelendiğinde, örgütsel sessizlik alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama değeri yönetici ($\bar{x}=3.64$) ve bunu sırasıyla, duygu ($\bar{x}=3.58$), okul ortamı ($\bar{x}=3.31$), izolasyon ($\bar{x}=3.29$), sessizliğin kaynağı ($\bar{x}=3.07$) boyutları izlemektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın okul ortamı boyutunda ($ss=.71$), en heterojen dağılımın izolasyon boyutunda ($ss=.91$) gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde (kararsızım) olduğu söylenebilir. Sessizliğin en yüksek olduğu boyut yönetici alt boyutu olmuştur.

Aşağıda, cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre, öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan örgütsel sessizlik ölçeğine verdikleri yanıtların genel ve alt boyut puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda cinsiyetlerine [$t(585)=-.42, p>.05$], yaşlarına [$F(3-58)=1.84, p>.05$] ve kıdemlerine [$F(4-58)=.38, p>.05$], değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Aynı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre, duygu alt boyutunda [$F(4-58)=5.34, p<.001$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ANOVA’da elde edilen farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle post-

hoc tekniklerden Scheffe testi kullanılmıştır. Okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arasında olanların örgütsel sessizlik ölçeği duygu alt boyut ortalaması ($\bar{x}=3.04$), 1-5 yıl ($\bar{x}=3.64$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.56$) ve 16-20 ($\bar{x}=3.85$) yıl arasında olan öğretmenlerden daha düşüktür. Sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ölçeği sessizliğin kaynağı alt boyut ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur [$t(585)=-2.11, p<.05$]. Branş öğretmenlerinin sessizliğin kaynağını algılama düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir.

Okul kültürü ölçeği ve alt boyutları toplamalarının tanılayıcı istatistik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutları Toplamlarının Tanılayıcı İstatistik Değerleri (N=587)

Alt Boyutlar	\bar{x}	Ss
Destek Kültürü	3.50	.71
Başarı Kültürü	3.61	.67
Bürokratik Kültür	3.25	.60
Görev Kültürü	3.94	.58

Tablo 2 incelendiğinde okul kültürü alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama görev kültürü ($\bar{x}=3.94$) ve bunu sırasıyla, başarı kültürü ($\bar{x}=3.61$), destek kültürü ($\bar{x}=3.50$), bürokratik kültür ($\bar{x}=3.25$) izlemektedir. Standart sapma değerlerinde, en homojen dağılımın görev kültürü boyutunda ($ss=.58$), en heterojen dağılımın da destek kültürü boyutunda ($ss=.71$) gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okul kültürü algılarını, bürokratik kültür dışında ortalamanın üstü düzeyde (çoğunlukla) gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bürokratik kültür algıları ise ortalama düzeydedir (bazen).

Aşağıda, cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre, öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan okul kültürü ölçeğine verdikleri yanıtların genel ve alt boyut puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, uygulanan t-testi sonucunda “destek kültürü” [$t(585)=2.50, p<.05$], “başarı kültürü” [$t(585)=2.47, p<.05$] ve “görev kültürü” [$t(585)=2.52, p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Kadın öğretmenlerin okuldaki destek, başarı ve görev

kültürü algıları, erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir ($p < .05$). Bürokratik kültür alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar görülmemiştir [$t_{(585)} = 1.06, p > .05$].

Yaş değişkeni açısından uygulanan ANOVA testine göre, destek kültürü [$F(3-58) = 1.82, p > .05$], başarı kültürü [$F(3-58) = 1.84, p > .05$] ve bürokratik kültür alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, görev kültürü boyutunda görülmüştür. Anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla uygulanan scheffe testi sonucunda yaş değişkenine göre görev kültürü alt boyutunda 41-50 ve 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalamaları, 21-30 yaştan anlamlı derecede daha yüksektir ($p < .05$). Diğer taraftan 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin görev kültürünü algılamaları, 31-40 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksek seviyededir ($p < .05$).

Branş değişkenine göre, uygulanan t- testi sonucunda okul kültürü, bürokratik kültür alt boyutunda [$t_{(585)} = .10, p > .05$] anlamlı bir farklılık oluşmazken, “destek” [$t_{(585)} = 5.27, p < .001$], “başarı” [$t_{(585)} = 3.96, p < .001$] ve “görev” [$t_{(585)} = 4.16, p < .001$] kültürü alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Bu farklılıkların tümü sınıf öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir.

Kıdem değişkenine göre, ANOVA testinde elde edilen farklılıkları belirlemek amacıyla uygulanan scheffe testi sonucunda kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenlerin destek kültürü algıları, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir ($p < .05$). Yine 21 yıl ve üstü öğretmenlerin okul başarı kültürü algıları, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir ($p < .05$). Kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenlerin okul bürokratik kültürü algıları, 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir ($p < .05$). Aynı şekilde kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenlerin okul görev kültürü algıları; 1-5 yıl ($p < .05$), 6-10 yıl ($p < .05$) ve 11-15 yıl ($p < .05$) olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları, okulda çalışma süresilerine göre, uygulanan ANOVA testinde destek [$F(4-58) = 1.71, p > .05$], başarı [$F(4-58) = 1.16, p > .05$] bürokratik [$F(4-58) = 1.32, p > .05$] ve görev [$F(4-58) = 3.83, p < .01$], kültürleri için anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Örgütsel sessizlik ve okul kültürü ölçekleri alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Sessizlik ve Okul Kültürü Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları (N=587)

	Yönetici	Duygu	İzolasyon	O. ortamı	S. Kaynağı	S. toplam	Destek	Başarı	Bürokrasi	Görev
S.yönetici	1									
S.duygu	.45***	1								
S.izolasyon	.54***	.55***	1							
S.okul ortamı	.45***	.61***	.49***	1						
S.kaynağı	.56***	.48***	.53***	.45***	1					
S.toplam	.78***	.79***	.813***	.75**	.76***	1				
K.destek	-.15***	-.27***	.22***	-.30**	-.18***	-.29***	1			
K.başarı	-.17***	-.27***	.21***	-.29**	-.19***	-.29***	.80***	1		
K.bürokrasi	.28***	.28***	.24***	.34***	.33***	.37***	-.12**	-.06	1	
K.görev	.07	.02	.06	.07	.04	.07	.37***	.43***	.24***	1

Örgütsel sessizlik toplam ve alt boyutlarında en yüksek .81 ($p < .05$), en düşük .76 ($p < .05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu durum ölçeğin bu çalışmada da yapı geçerliğinin bir kanıtı olmuştur.

Okul kültürü ölçeğinden bir toplam puan elde edilmemektedir. Bu nedenle ölçeğin alt boyutları ile toplam arasında bir korelasyona bakılmamıştır. Fakat ölçeğin alt boyutları arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Destek kültürü ile başarı kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r: .80$). Destek kültürü içinde yine pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r: .37$). Fakat destek kültürü ile bürokratik kültür arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Başarı kültürü ile görev kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken, bürokratik kültür arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bürokratik kültür ile görev kültürü arasında pozitif yönde ($r: .243$) anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Örgütsel sessizlik toplam puanlarından, okul kültürü ölçeği alt boyut puanlarını yordamak üzere sonuçlar Tablo 4-5-6-7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Sessizlik Toplam/Destek Kültürü Toplamına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	s. H	B	t	p
İçerik	4.57	.15		30.76	.00***
Örgütsel Sessizlik Toplam	-.32	.04	-.290	-7.32	.00***

$R=.29$ $R^2=.08$ $F=53.54$ $p=.00$

Örgütsel sessizlik, destek kültürü ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=.29$, $R^2=.08$, $p<0.05$. Örgütsel sessizlik, destek kültüründeki varyansının %8,4'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları incelendiğinde ise, ($t=-7.32$, $p=.00$) örgütsel sessizliğin, destek kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arttıkça birbirlerine güven azalabilir buna bağlı olarak dayanışma da azaldığı için öğretmenlerin destek kültürü algıları azalabilir.

Tablo 5. Örgütsel Sessizlik Toplam/Başarı Kültürü Toplamına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	s.H	β	T	p
İçerik	4.63	.14		32.70	.00***
Örgüt sessizlik Toplam	-.30	.04	-.29	-7.39	.00***

$R=.29$ $R^2=.09$ $F=54.57$ $p=.00$

Örgütsel sessizlik, başarı kültürü ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=.29$, $R^2=.09$, $p<0.05$. Örgütsel sessizlik, başarı kültüründeki varyansının %8.5'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları incelendiğinde ise, ($t=-7.39$, $p=.00$) örgütsel sessizliğin, başarı kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Örgütsel Sessizlik Toplam/Bürokratik Kültür Toplamına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	s.H	β	T	p
İçerik	2.06	.12		16.53	.00
Örgüt sessizlik Toplam	.35	.04	.37	9.76	.00

$R=.37$ $R^2=.14$ $F=95.18$ $p=.00$

Örgütsel sessizlik, bürokratik kültür ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=.37$, $R^2=.14$, $p<0.05$. Örgütsel sessizlik, bürokratik kültürü varyansının %14'ünü (regresyon analizi çoklu stepwise yöntemiyle yapılmıştır. enter yöntemi değildir tezden uyarılma olduğundan yapılacak değişiklikler veri kaybına sebep olacaktır. diğer tablolarda da aynı durum söz konusudur) açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları incelendiğinde ise, ($t=9.76$, $p=.00$) örgütsel sessizliğin, bürokratik kültürün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Örgütsel Sessizlik Toplam/Görev Kültürü Toplamına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	s.H	β	t	p
İçerik	3.73	.13		29.17	.00
Örgüt sessizlik Toplam	.06	.04	.07	1.74	.08

$R=.07$ $R^2=.01$ $F=3.01$ $p=.08$

Örgütsel sessizlik, görev kültürü ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=.07$, $R^2=.01$, $p>.05$. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları incelendiğinde ise, ($t=1.74$, $p=.08$) örgütsel sessizliğin, görev kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Örgütsel sessizlik alt boyutlarının, okul kültürü alt boyutlarını yordamak üzere dört ayrı çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 8-9-10-11’de verilmiştir.

Tablo 8. Örgütsel Sessizlik Alt Boyutları/Destek Kültürüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı		Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	s.H	β		
(İçerik)	4.64	.15		30.52	.00
Okul ortamı	-.21	.05	-.22	-4.13	.00***
Duygu	-.10	.04	-.12	-2.18	.03*
Sessizliğin kaynağı	-.02	.05	-.02	-.32	.75
Yönetici	.03	.04	.04	.71	.478
İzolasyon	-.05	.04	-.06	-1.11	.27

Bağımlı değişken: Destek kültürü

Örgütsel sessizlik, öğretmenlerin destek kültürü ile negatif yönde anlamlı ilişkiler vermektedir. Bütün örgütsel sessizlik alt boyutları ile destek kültürü arasındaki çoklu korelasyon katsayısı $R=.33$, $R^2=.12$ ’dir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları incelendiğinde, sadece okul ortamı ve duygu alt boyutlarının, destek kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Örgütsel sessizlik okul ortamı alt boyutu, tek başına destek kültürü varyansının % 9.5’ ini, duygu alt boyutu ise % 1.2’ sini açıklamıştır. Bu iki değişkenin birlikte varyansı açıklama yüzdesi 10.7 olmuştur. Örgütsel sessizlik sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon alt boyutlarının tek başına destek kültürü varyansını açıklama

yüzdesi yeterli değildir ve yapılan bağımsız t-testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermemiştir.

Tablo 9. Örgütsel Sessizlik Alt Boyutları/Başarı Kültürüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı	Standart regresyon katsayısı	t	p
(İçerik)	4.70	.15	32.28	.00
Okul ortamı	-.19	.05	-3.75	.00***
Duygu	-.09	.04	-2.12	.04*
Sessizliğin kaynağı	-.03	.05	-.65	.52
Yönetici	.01	.04	.29	.77
İzolasyon	-.03	.04	-.87	.38

Bağımlı değişken: Başarı kültürü

Örgütsel sessizlik alt boyutları, öğretmenlerin başarı kültürü ile negatif yönde anlamlı ilişkiler vermektedir. Bütün örgütsel sessizlik alt boyutları ile başarı kültürü arasındaki çoklu korelasyon katsayısı $R=.32$, $R^2=.10$ 'dir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları incelendiğinde, sadece okul ortamı ve duygu alt boyutlarının, başarı kültürü üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Örgütsel sessizlik okul ortamı alt boyutu, tek başına başarı kültürü varyansının % 8.9'unu, duygu alt boyutu ise % 1.2'sini açıklamıştır. Bu iki değişkenin birlikte varyansı açıklama yüzdesi 10.2 olmuştur. Örgütsel sessizlik ölçeğinin sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon alt boyutlarının tek başına okul başarı kültürü değişkeninin varyansını açıklama düzeyi yeterli değildir ve yapılan bağımsız t-testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermemiştir.

Örgütsel sessizlik alt boyutları, bürokratik kültür ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler vermektedir. Bütün örgütsel sessizlik alt boyutları ile bürokratik kültür arasındaki çoklu korelasyon katsayısı $R=.40$, $R^2=.16$ 'dir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları incelendiğinde, sadece okul ortamı ve sessizliğin kaynağı alt boyutlarının, bürokratik kültür alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Örgütsel sessizlik ölçeği okul ortamı alt boyutu, tek başına bürokratik kültür varyansının % 11.2'sini sessizliğin kaynağı alt boyutu ise % 3.9'unu açıklamıştır. Bu iki değişkenin birlikte varyansı açıklama yüzdesi 15.1 olmuştur.

Tablo 10. Örgütsel Sessizlik Alt Boyutları/Bürokratik Kültüre İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı		Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	s.H			
(İçerik)	1.93	.13		15.14	.00
Okul ortamı	.18	.04	.21	4.06	.00***
Duygu	.04	.04	.06	1.07	.29
Sessizliğin kaynağı	.16	.04	.19	3.74	.00***
Yönetici	.05	.03	.07	1.46	.15
İzolasyon	-.02	.03	-.03	-.59	.56

Bağımlı değişken: Bürokratik kültür

Tablo 11. Örgütsel Sessizlik Alt Boyutları/Görev Kültürüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı		Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	s.H			
(İçerik)	3.71	.13		28.01	.00
Okul ortamı	.06	.05	.07	1.35	.18
Duygu	-.04	.04	-.06	-1.07	.29
Sessizliğin kaynağı	.00	.04	.00	.02	.98
Yönetici	.03	.04	.05	.85	.40
İzolasyon	.02	.04	.03	.60	.55

Bağımlı değişken: Görev kültürü

Örgütsel sessizlik ölçeği duygu, yönetici ve izolasyon alt boyutlarının tek başına okul bürokratik kültür alt boyutunun varyansını açıklama yüzdesi yeterli değildir ve yapılan bağımsız t-testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermemiştir.

Örgütsel sessizlik ölçeği alt boyut değişkenleri, öğretmenlerin algıladığı bürokratik okul kültürü ile anlamlı ilişkiler vermemektedir. Bütün örgütsel sessizlik alt boyutları ile bürokratik kültür arasındaki çoklu korelasyon katsayısı $R=.10$, $R^2=.01$ 'dir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları incelendiğinde, örgütsel sessizliğin alt boyutlarının okul görev kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları orta düzeyde (kararsızım) olmuştur. Oysa sessizlik algısının daha alt düzeylerde olması beklenirdi. Bu düzeydeki sessizlik algısının işgören ve örgüt açısından bir takım dezavantajlı sonuçlar doğurması olasıdır. Bu sonuç Daşcı (2014), Yangın (2015) ve Dönmez (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak Yenel (2016), Yüksel (2014), Kolay (2012) ve Kahveci'nin (2010) aynı yöndeki araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu farklılıklar sessizliğin yaşantılara, ortama ve yaşanan yıllara bağlı değişebileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin yönetici alt boyutlu sessizlik algılarının duygu, okul ortamı, izolasyon ve sessizliğin kaynağı alt boyutlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Nartgün ve Kartal (2013), Daşcı (2014) ve Dönmez'in (2016) yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşürken, Aydın'ın (2016) yaptığı çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticiye güvenmemeleri ve yöneticinin adil olmayan tutumlarından kaynaklanmış olabilir. Örgütsel sessizlik en yüksek düzeyde yönetici alt boyutunda gerçekleştiğinden yöneticilere etkin iletişim becerileri konusunda eğitim verilmesinin oldukça yararlı görülebilir.

Öğretmenlerin yönetici alt boyutlu sessizlik algılarının ortalamasının üstü düzeyde (katılıyorum); duygu, okul ortamı, izolasyon ve sessizliğin kaynağı alt boyut sessizlik algılarının orta düzeyde (kararsızım) olduğu belirlenmiştir. Nartgün ve Kartal'ın (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının izolasyon alt boyutunda orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Öğretmen örgütsel sessizlik ölçeği toplam ve alt boyutlarının hiçbirinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, Nartgün ve Kartal (2013), Yüksel (2014), Yangın'ın (2015) yaptığı çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Ancak Aydın (2016), Dönmez (2016) ile Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından yapılan çalışmaların sonucuyla uyumlu değildir.

Öğretmen örgütsel sessizlik ölçeği toplam ve alt boyutlarının hiçbirinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yüksel (2014) ve Yangın'ın (2015) öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları üzerinde yaptığı çalışmalarda da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamış-

tır. Fakat Aydın'ın (2016) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutlarının her biri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının sadece sessizliğin kaynağı alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Branş öğretmenlerinin sessizliğin kaynağını algılama düzeylerinin, sınıf öğretmenlerinin düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kahveci ve Demirtaş'ın (2013a) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sessizlik algıları yönetici ve okul ortamı alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yangın'ın (2015) çalışmasında ise, branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışma ile sonuçlar örtüşmemektedir.

Öğretmen örgütsel sessizlik ölçeği toplam ve alt boyutlarının hiçbirinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Kolay (2012), Nartgün ve Kartal (2013) ve Dönmez'in (2016) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Aydın'ın (2016) aynı yöndeki çalışması ile benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının sadece duygu alt boyutunda okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Burada 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin duygu alt boyutlu örgütsel sessizlik algılarının 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 aralığında çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Kolay (2012), Kahveci ve Demirtaş (2013a), Nartgün ve Kartal (2013) ve Dönmez'in (2016) aynı yönde yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının en yüksek düzeyde olan alt boyutu görev kültürüdür (çoğunlukla). Bunu sırasıyla başarı, destek ve bürokratik kültür takip etmektedir. Görev, başarı ve destek kültürü alt boyutları ortalamanın üstü düzeyde (çoğunlukla), bürokratik kültür alt boyutunun ise orta düzeyde (bazen) olduğu belirlenmiştir. Sezgin (2010), Özdemir (2012) ve Işık'ın (2017) öğretmenler üzerinde yaptığı okul kültürü algılarını belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmada en yüksek algı görev kültürü alt boyutunda, sonra başarı kültürü, daha sonra destek kültürü ve en düşük algı ise bürokratik kültür olarak saptanmıştır. Sonuçlar bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Görev kültürünün yüksek çıkması öğretmenlerin amaçları doğrultusunda işinin gerektirdiklerini layıkıyla yapmaya önem verdiklerinin göster-

gesi olabilir. Destek ve başarı kültürünün ortalamanın üstü çıkması öğretmenler arasında yardımlaşma ve iletişimin güçlü olmasından aynı zamanda okulun hedeflerinin başarı odaklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının destek, başarı ve görev alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin okuldaki destek, başarı ve görev kültürü algılarının, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Terzi'nin (2005) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyete göre görev kültürü alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Yurttakal (2007) ve Işık'ın (2017) yaptığı çalışmada ise cinsiyete göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Tanrıoğen, Baştürk ve Başer (2014) ve Kaya'nın (2015) çalışmalarında göre destek ve başarı kültürü alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının sadece görev kültürü alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 41-50 ve 51 yaş ve üstü aralığında bulunan öğretmenlerin görev kültürü algılarının 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin görev kültürü algılarının 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Işık'ın (2017) yaptığı çalışmanın sonucu bu sonuçla örtüşmektedir.

Okul kültürü algılarının destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarında branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin destek, başarı ve görev kültürü algılarının branş öğretmenlerinininkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Kaya'nın (2015) araştırma sonucu ile benzerlik gösterirken, Yurttakal'ın (2007) araştırma sonucu ile benzerlik göstermemektedir.

Okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenlerin destek kültürü ve başarı kültürü algıları, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenlerin okul bürokratik kültürü algıları, 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenlerin okul görev kültürü algıları; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Terzi'nin (2005) çalışmasında da benzer

sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, Kaya (2015) ve Yurttakal'ın (2007) yaptığı çalışmanın sonuçları benzerlik göstermemektedir.

Okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarının hiçbirinde okuldaki hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Işık'ın (2017) yaptığı çalışmada ise, okuldaki hizmet süresi başarı kültürü alt boyutunda anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile destek ve başarı kültürü alt boyutları arasında negatif yönde, bürokratik ve görev kültürü alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Örgütsel sessizlik değişkeninin; okul kültürü destek, başarı ve bürokratik alt boyutları değişkenleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen örgütsel sessizlik algılarının okul ortamı ve duygu alt boyutu değişkenlerinin okul destek kültürü ve okul başarı kültürü değişkenleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen örgütsel sessizlik algılarının okul ortamı ve sessizliğin kaynağı alt boyutu değişkenlerinin okul bürokratik kültürü değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler okuldaki yanlışlara ve aksaklıklara sessiz kaldıkları sürece karşılaşılan problemlerde çözüme ulaşmada sıkıntılar yaşanabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin sessizlik düzeyinin artması problemlerin çözümünü ve başarı kültürünü olumsuz etkilediği söylenebilir. Okul yöneticilerinin otoriter tavrı öğretmenlerin sessiz kalmalarında büyük etken olabilir. Yöneticilerin gereksiz evrak işlerine, güç gösterisine karşı öğretmenlerin sessiz tutumları okuldaki bürokratik kültür algılarının artmasına etken olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okulun ortamına uyum sağlamaları ve olayları kişiselleştirmelerinden dolayı sessiz kalmaları, okulda birbirleriyle dayanışma içerisinde olmalarını engellemektedir diyebiliriz.

Örgütün gelişmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için örgütsel sessizliğin neden ve sonuçlarını aynı zamanda okul kültürünün niteliklerini saptamak adına, daha kapsamlı nitel çalışmalar yapılabilir. Özellikle sessizliğin çok yönlü olmasından, anlaşılması ve yorumlanmasının da zor olmasından dolayı görüşme tekniği kullanılarak sessizliğin nedenleri daha derinlemesine incelenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Correlation between Organizational Silence and School Culture Perceptions of Teachers

*

Betül Güngör – Yüksel Gündüz

Ondokuz Mayıs University

The culture of the teachers and the school has important effects on the achievement of the aims of educational institutions and their survival in a healthy way. Teachers develop their behavior in accordance with the culture of the school. In a well-formed school culture, teachers should be able to express their opinions easily. However, the most important obstacle in cases where the teacher hesitates to express his or her thoughts and cannot express him- or herself is silence. If silence turns into a school culture, this will have serious negative consequences for the future of the school. In this sense, school culture plays an important role in achieving the goals of the organization and in the formation of commitment in the employees for these goals. Silence and a negative school culture can have many unwanted consequences for the school, such as reduced motivation, growth of problems, slow learning, and hindering innovation and creativity.

Organizational silence is defined as the deliberate hiding of behavioral, cognitive and affective thoughts of employees in an institution which have the capacity to improve their organization (Pinder and Harlos, 2001, p.334). Important factors in remaining silent are the beliefs and thoughts that the employees' current positions will be affected negatively, that they may be perceived as a problematic person, and that their suggestions or thoughts will not cause any change. In addition, the thought of not being able to change the outcomes will lead the person not to show a behavior even if it could have changed the future (Bayat, 2002, p.4).

Organizational culture is a shared system that holds organizations together and gives them a distinctive identity from each other (Hoy ve Miskel, 2010, s.165). Organizational culture has a positive effect on job satisfaction, communication between employees, management style, subordinate-superior relations, working methods, the organization's success and efficiency, communication style with the environment, and learning

requests (Iık, 2006, p.2). The organizational culture has functional features such as creating an organizational identity for the employees of the organization, increasing the commitment of the employees towards the organization, directing and shaping the behavior of the employees in the organization and providing control. It also has non-functional features such as increasing conservatism and dependency by preventing change, preventing monotonous behavior and organizational mergers by preventing differences in the organization (Balcı, 2001).

In this context, the aim of the study is to reveal the relationship between teachers' perceptions of organizational silence and school culture. In this sense, the answers to the following questions were sought.

1. What is the level of teachers' perception of organizational silence?
2. Do teachers' perceptions of organizational silence differ significantly according to gender, age, branch, seniority, and period of service?
3. What is the level of teachers' perception of school culture?
4. Do teachers' perceptions of school culture differ significantly according to the variables of gender, age, branch, seniority, and period of service?
5. Is there a significant relationship between teachers' perceptions of organizational silence and school culture?
6. Are teachers' perceptions of organizational silence a significant predictor of school culture perception?

Method

The research is designed as a relational scanning model. The population of the research consists of 1257 teachers working in 43 different public schools in the 2017-2018 academic year in Fatsa, Ordu. The sample of the study consists of 587 teachers selected from the universe by random sampling method. The data were collected using a personal information form, "Organizational Silence Scale" and "School Culture Scale". In the analysis of data percentage, arithmetic mean, t-test, ANOVA test, pearson product moments correlation coefficient, and multiple regression techniques were used.

Results

In the study, it was observed that teachers' perceptions of organizational silence were at a medium level. It was seen that teachers' perceptions of organizational silence did not show significant differences in the total and sub-dimensions of the scale according to the variables of gender, age and seniority. It was determined that teachers' perceptions of organizational silence showed significant differences in the source of silence sub-dimension according to the branch variable and in the emotion sub-dimension according to the variable of period of service at school. It was determined that teachers' perceptions of school culture are above average in the sub-dimensions of support, duty and success, and at a medium level in the sub-dimension of bureaucratic culture. It was observed that teachers' perceptions of school culture created significant differences in the sub-dimensions of support, achievement and duty according to the gender and branch variable, and also in the duty culture sub-dimension according to the age variable. Significant differences were obtained in the teachers' perceptions in all sub-dimensions of the school culture scale according to of the variable of seniority. None of the teachers' perceptions of school culture showed significant differences according to the variable of period of service at school. It was determined that there was a relationship between teachers' perceptions of organizational silence and the sub-dimensions of support and success culture in a negative direction, and a positive significant relationship with the bureaucratic and duty culture sub-dimensions. It was found that the teacher organizational silence variable is a significant predictor on the variables of support, achievement and bureaucratic sub-dimensions of school culture. Furthermore, it was determined that the school environment and emotion sub-dimension variables of teachers organizational silence perceptions were significant predictors of school support culture and school achievement culture variables. It was determined that teacher organizational silence perceptions' sub-dimension variables of school environment and source of silence are significant predictors of school bureaucratic culture variable.

Conclusion

In the study, it was determined that teachers' perceptions of organizational silence were at a medium level. It was determined that teachers' perceptions of school culture were above average in the sub-dimensions of support, duty and success, and at a medium level in the sub-dimension of bureaucratic culture. It was determined that there was a negative relationship between teachers' perceptions of organizational silence and the sub-dimensions of support and success culture, and a positive significant relationship with the bureaucratic and duty culture sub-dimensions. It has been determined that the teacher organizational silence variable is a significant predictor of the support, achievement and bureaucratic sub-dimensions of school culture.

Kaynakça / References

- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: Konuya ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barçın, N. (2012). *İşletmelerde örgütsel sessizliğin örgütsel bağlılık ve iş tatminine etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Bayat, B. (2002). Örgütlerde güdülenme yetersizlikleri ve geri çekilme-kaçınma davranışlarını açıklamakta kullanılabilecek bir model: Öğrenilmiş çaresizlik. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4(3), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Daşcı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Doğan, S. (2017). Okul kültürü ve iklimi. (Ed: C. T. Uğurlu), *Okul Yönetimi* (s.91-119). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 9-22.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Erdem, R. ve Kocabaş, İ. (2005). Eğitim denetçilerinin kültürel değerleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 199-207.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eroğlu, A. H., Adıgüzel, O. ve Öztürk, U. C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.
- Eroğlu, F. (2011). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hoy, W. and Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.) İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işık, A. N. (2006). *Örgüt kültürünün bazı değişkenlere göre analizi (Eğitim fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 35, 61-71.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, L. (2013a). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013b). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (4. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ö. Y. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili Merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.

- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Nartgün, Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 599-620.
- Perlow, L. and Williams, S. (2011). Sessizlik şirketinizi öldürüyor mu? *Etkin iletişim* (İ. Gülfidan, (2014), Çev., s.123-140). İstanbul: MESS Yayınları.
- Pinder, C. C. and Harlos, K. P. (2001). Employee silence. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. (Ed: Y. Özden), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s.99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tannögen, Z. M., Baştürk, R. ve Başer, M. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Yangın, D. (2015). *Etkileşim adaleti ve yöneticiye güven ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun.
- Yenel, K. (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yurttakal, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin okullarını örgüt kültürü açısından algılamaları (Şırnak ili İdil ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Yüksel, R. F. (2014, Aralık). *Okul çalışanlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güngör, B. ve Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2586-2614. DOI: 10.26466/opus.875646.

Tip 2 Diyabetli Hastaların Beslenme Alışkanlıkları, Diyet Kalitesi ve Yeme Davranışlarının Değerlendirilmesi

DOI: 10.26466/opus.857147

*

Elif Kaynarpunar * – Mehmet Akman **

* Uzm. Dyt., Kocaeli Darıca Farabi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Kocaeli/Türkiye

E-Posta: elifsu_92@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-5899-4613](https://orcid.org/0000-0002-5899-4613)

** Dr. Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, İstanbul/Türkiye

E-Posta: mehmetakman@beykent.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9995-4426](https://orcid.org/0000-0001-9995-4426)

Öz

Diyabet, Türkiye'de prevalansı oldukça yüksek olan, mortalite ve morbiditeyi arttıran kronik metabolik bir hastalıktır. Kan şekeri kontrolünün sağlanmasında ve diyabetin neden olabileceği komplikasyonların önlenmesinde doğru beslenme alışkanlıkları ve diyet kalitesinin yüksek olması çok önemlidir. Bu çalışma tip 2 diyabetli bireylerin beslenme alışkanlıkları, diyet kalitesi ve yeme davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya Tip 2 diyabet tanısı almış 202 birey katılmıştır. Bireylerin; demografik özellikleri, beslenme alışkanlıkları bir anket formu ile sorgulanmış, ağırlıkları ve boy uzunlukları ölçülmüş, 3 günlük besin tüketim kaydı alınmış ve Hollanda Yeme Davranışı Anketi (DEBQ) uygulanmıştır. Kadın bireylerin günlük ortalama 1522.4 ± 332.19 kkal., erkeklerin ise 1846.4 ± 373.22 kkal. aldığı hesaplanmıştır. Sağlıklı Yeme İndeksi puanı tüm bireylerde ortalama 63.77±10.93 bulunmuştur. Tüketilen besin çeşidi sayısı ortalaması açısından kadınlar ile erkekler arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmamaktadır (p<0,05). Kadınların kısıtlayıcı yeme skoru ortalaması ve duygusal yeme skoru ortalaması erkeklerin kısıtlayıcı yeme skoru ortalaması ve duygusal yeme skoru ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazladır (p<0.05). Diyabetli hastalarda glisemik kontrolün sağlanması, komplikasyonların önlenmesi için yeme bozuklukları ve beslenme alışkanlıkları düzeltilmelidir.

Anahtar Kelimeler: tip 2 diyabet, diyet kalitesi, beslenme alışkanlığı, yeme davranışı

Determination of Nutritional Habits, Diet Quality and Eating Behaviors of Patients with Type 2 Diabetes

*

Abstract

Diabetes prevalence in Turkey is quite high, it is a chronic metabolic disease which increases the mortality and morbidity. Correct eating habits and high dietary quality are important in ensuring blood sugar control and preventing complications that may be caused by diabetes. This study was conducted to determine the dietary habits, diet quality and eating behaviors. Sample was consisted of 202 patients who were diagnosed as Type 2 diabetes. Demographic characteristics, nutritional habits of individuals were questioned by a questionnaire, weight and length were measured, 3 days of food consumption was recorded, Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) was applied. It was calculated that female individuals received an average of 1522.4 kcal per day and male individuals received 1846.4 kcal. The mean score of healthy eating index was 63.77 ± 10.93 in all participants. There is no statistically significant difference between males and females in terms of the average number of consumed food variety. The restrictive and emotional eating score of women was significantly higher than that of males' statistically ($p < 0.05$). Eating disorders and nutritional habits should be corrected in patients with diabetes to ensure glycemic control and prevent complications.

Keywords: *type 2 diabetes, diet quality, eating habits, eating behavior.*

Giriş

Diyabet, insülin salgılanmasında, aktivitesinde veya her ikisinde birden oluşan bozukluktan kaynaklanan hiperglisemi ile görülen metabolik bir hastalıktır (American Diabetes Association, 2014, s.37). Uluslararası Diyabet Federasyonu (IDF), 2009 yılında 285 milyon olan diyabet hasta sayısının (tip 1 ve tip 2) 2017'de 425 milyona yükseldiğini bildirmekte ve 2045 yılında bu sayının 628.6 milyona ulaşacağını tahmin etmektedir (International Diabetes Federation, 2017; Saeedi, vd., 2019, s.157).

Tip 1 diyabet, tip 2 diyabet ve gestasyonel diyabet olmak üzere 3 ana tip diyabet türü vardır (Saeedi, vd., 2019, s.157). Tip 2 Diabetes Mellitus (Tip 2 DM), hiperglisemi, insülin direnci ve görelî insülin eksikliği ile karakterize DM'nin en yaygın şeklidir. 1936 yılında İngiltere'de Sir Himsworth insülin duyarlılığından ilk kez bahsetmiştir. Böylelikle tip 1 ve tip 2 diyabet kavramlarının ayrımı yapılmaya başlanmıştır (AB. Olokoba, Obateru ve LB. Olokoba, 2012, s.27). Tip 2 diyabet tüm dünyada en yaygın görülen diyabet tipi olmasının yanında diyabetik ketoasidoz, hipoglisemi nedenli koma gibi akut metabolik komplikasyonlara, uzun dönemde meydana gelen makrovasküler komplikasyonlara (koroner kalp hastalığı, periferik damar hastalığı, serebrovasküler hastalık) ve mikrovasküler komplikasyonlara (nöropati, nefropati, retinopati) neden olması dolayısıyla önemli kronik metabolik bir hastalıktır (Forbes ve Cooper, 2013, s.93; Özdemir ve Hocoğlu, 2009, s.24). Wu, Ding, Tanaka ve Zhang (2014)'a göre tip 2 DM'li hastalar genellikle eksojen insüline ihtiyaç duymamakla birlikte, kan şekeri düzeyleri tek başına, oral hipoglisemik ilaçlarla ya da diyetle iyi kontrol edilmediğinde gerekli olabilmektedir. Diyabet ve diyet arasındaki bağlantı kanıtlanmıştır, diyabet tedavisinde diyet tıbbi müdahalelerle kadar önemlidir (Morris ve Wylie-Rosett, 2010, s.28). Diyet, diyabetli hastalarda glisemik kontrolün sağlanması, mikro ve makrovasküler komplikasyonların önlenmesine yönelik terapötik stratejide önemli bir rol oynamaktadır (Rivellese vd., 2008, s.62). Ayrıca her 1 kilogram ağırlık kazanımının diyabet riskini %9, her 1 kilogram ağırlık kaybının riski %5 azalttığı ve glisemik kontrolü iyileştirdiği tahmin edilmektedir (Morris vd., 2018, s.9). Diyabetli bireyler hayat boyu kan şekerlerini kontrol altında tutabilmek için beslenme alışkanlıklarını ve yaşam tarzlarını düzenlemek zorundadır. Hastalığın kontrolü için, uyulması gereken diyet listeleri, yasaklanan yiye-

cekler ve kronik bir hastalık olması gibi faktörler hastalarda anksiyeteye neden olmakta, zihnin yiyeceklerle ve ağırlık kontrolüyle meşgul olmasına yol açmaktadır. Bu nedenlerden dolayı da hastaların yeme tutum ve davranışlarında bozulmalar görülebilmektedir (Z. Çobanoğlu, Altuntaş, Karamustafalıoğlu, Şengül ve N. Çobanoğlu, 2008, s.21).

Bu çalışmanın amacı tip 2 diyabetli hastaların beslenme alışkanlıkları, diyet kalitesi ve yeme davranışlarının belirleyerek daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktır.

Yöntem

Araştırmanın evren ve örneklemi

Araştırmanın evrenini 01.Nisan/30.Haziran.2018 tarihleri arasında Kocaeli Darıca Farabi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Beslenme ve Diyet Polikliniğine başvuran, daha önce tip 2 diyabet tanısı almış kişiler oluşturmuştur. Örneklem sayısı; 2017 yılında Kocaeli Darıca Farabi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Beslenme ve Diyet Polikliniğine başvuran tip 2 diyabet tanısı almış 423 hasta sayısı baz alınarak %95 güven aralığında 202 olarak hesaplanmıştır. Örneklem yöntemi olarak sistematik örnekleme seçilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmaya katılan bireylere yüz yüze görüşme yöntemiyle; araştırmacı tarafından hazırlanmış anket formu ve Hollanda Yeme Davranışı Anketi (DEBQ) ve Besin Çeşitliliği Skoru ile Sağlıklı Yeme İndeksi-2005 (SYİ) uygulanmıştır. Ayrıca "3 günlük besin tüketim formu" ile bir gün hafta sonu iki gün hafta içi olmak üzere toplam üç günlük 24 saatlik besin tüketim kaydı alınmıştır. Porsiyon ölçüleri belirlenirken "Resimli Fotoğraf Kataloğu" ve besin replika modellerinden yararlanılmıştır (Rakıcıoğlu, Tek, Ayaz ve Pekcan, 2012). Bireylerden alınan besin tüketim kayıtlarına göre Besin Çeşitliliği Skoru ve SYİ kullanılarak sağlıklı yeme indeksi hesaplanmıştır. Bireylerin vücut ağırlığı Tanita BC 418 marka cihaz ile hafif giysili ve ayakkabısız olarak ölçülmüştür.

Anket formu; 1.bölümünde kişilere ait genel özellikleri (yaş, meslek vb.)(14 soru), 2.bölümünde ise kişilerin beslenme alışkanlıklarını saptamaya yönelik (22 soru) sorudan oluşmaktadır.

DEBQ ise; duygusal yeme davranışlarını (örneğin; biri sizi üzdüğünde yemek ister misiniz?), dışsal yeme davranışlarını (yediğiniz şeyin kokusu çok güzelse, normalde yediğinizden fazla yer misiniz?) ve kısıtlayıcı yeme davranışlarını (çok fazla yediğinizde, ertesi gün daha az yer misiniz?) ölçen 3 alt ölçekten meydana gelen, 33 maddeden oluşan bir ölçektir.

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15.0 İstatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bi-reylerin günlük diyetle aldıkları enerji ve besin öğelerinin değerlendirilmesinde Beslenme Bilgi Sistemi (BeBİS) 7.1 bilgisayar paket programı kullanılmıştır (Erhardt, 2010).

Nitel değişkenler sayı (S) ve yüzde (%) olarak, nicel değişkenler ise ortalama, standart sapma (SS), alt ve üst değerler olarak ifade edilmiştir. Nicel (ölçüm) verilerin normal dağılıma uygunluğu "Kolmogorov-Smirnov Testi" ile incelenmiştir. İki grubun karşılaştırılması amacıyla parametrik test koşullarının sağlandığı nicel değişkenler için "bağımsız gruplarda t testi- student t testi" , parametrik test koşulları sağlanmadığı değişkenler için "Mann Whitney U" testi kullanılmıştır. Üç ve üzeri grupların karşılaştırmalarında ise nicel değişkenler için parametrik test koşulları sağlanmadığı değişkenler için "Kruskal Wallis Test" kullanılmıştır. Niteliksel verilerin karşılaştırılmasında ise "Pearson Ki-Kare testi" kullanılmıştır. Parametreler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde de "Spearman's Korelasyon Analizi" kullanılmıştır. Anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde, güven aralığı %95 olarak kabul edilip değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya 124'ü (%61.4) kadın, 78'i (%38.6) erkek olmak üzere 202 hasta katılmıştır. Hastaların %63.4'ü fazla kiloludur (BKİ 25.0-29.9). Hastaların

%67.3'ünde birinci derece akrabalarında diyabet hastalığı bulunmaktadır. Bireylerin tip 2 diyabet hastası olma süresi ortalama 5.33 yıldır. Hastaların %57.9'u oral anti-diyabetik tedavi yöntemini kullanmaktadır.

Bireylerin %59.4'ünün beslenme alışkanlıklarında diyabet hastası olduğunu öğrendikten sonra değişiklik olmuştur. Ve %55.4'ü yemeklerini belirli saatlerde yemektir. Katılımcıların %57.4'ü günde 2 ana öğün tüketmektedir. Ana öğün atlama sıklığına baktığımızda; %14.9'u hiç ana öğün atlamamakta, %31.7'si nadiren, %36.6'sı arada bir, %16.8'i sık sık ana öğün atlamaktadır. En çok atlanan ana öğün öğle öğünüdür. Ayrıca katılımcıların %95.5'i ara öğün atladığını belirtmiştir.

Ev dışında yemek yeme sıklığına bakıldığında, katılımcıların %4'ünün her gün, %27.7'sinin ayda 2-3 kez, %24.8'inin 2-3 ayda bir ev dışında yemek yediği, %7.9'unun ise ev dışında hiç yemek yemediği görülmüştür. Bireyler ev dışında yemek için en çok kebab türü yiyecekleri tercih etmektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin %55.4'ünün yemeklerine tuz ilave etmediklerini belirtmelerine rağmen, diyetle alınan sodyum miktarlarına bakıldığında tavsiye edilen günlük sodyum miktarının aşıldığı görülmektedir.

Katılımcıların yemeklerinde en çok tercih ettikleri yağ türü zeytinyağı (%45), en çok tükettikleri ekmek çeşidi beyaz ekmek (%57.9), en çok kullandıkları pişirme yöntemi haşlamadır (%37.1).

Bireylerin cinsiyete göre diyetle alınan 3 günlük enerji ve besin ögesi ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir. Kadınların diyetle 1522.4 ± 332.19 kkal, erkeklerin ise 1846.4 ± 373.22 kkal aldıkları saptanmıştır ve aralarındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (p<0.05). Günlük alınan enerjinin %44.6±5.6'sının karbonhidratlardan (CHO), %17.1±2.4'ünün proteinlerden, %38.1±4.9'unun da yağlardan geldiği saptanmıştır. Tüketilen doymuş yağ (DY) %13.1±4, tekli doymamış yağ (MUFA) %13.4±3.4, çoklu doymamış yağ (PUFA) %9±2.3 olarak belirlenmiştir. Günlük ortalama posa tüketim miktarı ise 22.3 gramdır. Cinsiyete göre CHO (%), Yağ (%), DYA(%), MUFA(%), PUFA(%) ve posa tüketim düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Erkeklerin günlük tükettikleri ortalama CHO (%), ve posa miktarı kadınların günlük tükettiği ortalama, CHO(%) ve posa miktarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazla olmasına karşın; yağ(%), DYA(%), MUFA(%) ve PUFA(%) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azdır. Cinsiyete göre protein(%) ortalama tüketim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

SYİ puanı kadınlarda 67.64±11.27, erkeklerde 57.72±10.39 bulunmuştur. Kadınların SYİ puan ortalaması, erkeklerin SYİ puan ortalamasından istatistiksel olarak önemli düzeyde yüksektir (p<0.05) (Tablo 2).

Tablo 1. Bireylerin günlük tükettikleri enerji ve makro besin ögeleri

Enerji ve besin ögeleri	Kadın (124)			Erkek (78)			P	Toplam (202)		
	Ort	SS	Alt-üst	Ort	SS	Alt-üst		Ort	SS	Alt-üst
Enerji(kkal)	1522.4	332.19	475.8-2436.8	1846.4	373.22	1100.2-2841.7	*0.000*	1647.3	381.66	475.8-2841.7
CHO(g)	161.8	43.75	46.4-284.2	211.6	51.50	108.1-352.2	*0.000*	181.1	52.73	46.4-352.2
CHO(%)	43.2	5.73	26.0-56.0	46.7	4.91	34.0-56.0	*0.000*	44.6	5.67	26.0-56.0
Protein(g)	63.6	14.65	18.7-121.3	76.2	15.66	44.8-112.9	*0.000*	68.5	16.23	18.7-121.3
Protein(%)	17.2	2.55	12.0-24.0	16.9	2.22	11.0-23.0	*0.528	17.1	2.42	11.0-24.0
Yağ(g)	67.3	16.73	23.2-113.4	74.7	16.76	40.3-117.6	*0.003*	70.1	17.18	23.2-117.6
Yağ(%)	39.4	4.93	28.0-54.0	36.1	4.17	26.0-44.0	*0.000*	38.1	4.92	26.0-54.0
DYA(%)	13.7	4.09	4.5-26.3	12.3	3.96	6.3-18.5	*0.013*	13.1	4.07	4.5-26.3
MUFA(%)	14.1	3.51	4.3-25.2	12.4	3.28	7.1-21.1	*0.011*	13.4	3.41	4.3-25.2
PUFA(%)	9.0	2.34	2.7-22.6	8.9	2.27	2.7-17.7	*0.001*	9.0	2.31	2.7-22.6
Posa(g)	20.6	4.96	6.23-34.2	24.9	5.76	13.7-38.4	*0.000*	22.3	5.68	6.23-38.4

^aStudent t test, ^bMannWhitney U test

* p<0.05

Tablo 4'te bireylerin DEBQ yeme skorlarının cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir, Kadınların kısıtlayıcı yeme skoru ortalaması 2.72±0.72 iken erkeklerin kısıtlayıcı yeme skoru ortalaması 2.09±0.54'dür. Kadın hastaların kısıtlayıcı yeme skoru erkek hastaların kısıtlayıcı yeme skorundan istatistiksel olarak önemli düzeyde fazladır (p=0.000; p<0.05). Kadınların duygusal yeme skoru ortalaması 2.37±0.71, erkeklerin duygusal yeme skoru ortalaması 1.72±0.65'dir. Kadınların duygusal yeme skoru ile erkeklerin duygusal yeme skorları arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmamıştır (p=0.000; p>0.05); kadın hastaların duygusal yeme skoru erkek hastaların duygusal yeme skorundan önemli düzeyde fazladır. Kadınların ve erkeklerin dışsal

yeme skoru ortalamaları sırasıyla 2.65 ± 0.53 ve 2.66 ± 0.50 'dir. Kadınların dışsal yeme skoru ile erkeklerin dışsal yeme skorları arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 2. Bireylerin cinsiyete göre SYİ puanları

	Kadın		Erkek		Toplam	p
SYİ puanları	$\bar{X} \pm SS$		$\bar{X} \pm SS$		$\bar{X} \pm SS$	
Toplam meyve (0-5)	3.46±2.04		2.37±1.96		3.03±2.0	^b 0.000*
Tam meyve (0-5)	3.81±2.12		2.63±1.89		3.35±2.03	^b 0.000*
Toplam sebze (0-5)	4.16±1.88		2.74±2.01		3.61±1.93	^b 0.000*
Koyu Yeşil ve Turuncu Sebzeler (0-5)	3.04±2.23		2.16±1.92		2.70±2.11	^b 0.000*
Toplam tahıl (0-5)	4.57±1.48		4.63±1.53		4.59±1.50	^b 0.102
Tam tahıl (0-5)	2.04±1.98		1.76±1.65		1.93±1.85	^b 0.013*
Süt grubu (0-10)	5.16±1.02		4.02±1.74		4.72±1.30	^b 0.000*
Et ve Kuru baklagiller (0-10)	6.72±2.46		7.10±3.15		6.87±2.73	^b 0.003*
Yağ grubu (0-10)	7.98±2.89		7.37±2.03		7.74±2.56	^b 0.011*
Doymuş yağ (0-10)	4.38±3.01		4.43±2.75		4.39±2.91	^b 0.080
Sodyum (0-10)	3.86±2.04		2.14±2.26		3.19±2.12	^b 0.000*
Doymuş yağ - rafine şeker - alkolden gelen enerji (0-20)	18.46±1.06		16.37±1.84		17.65±1.36	^b 0.000*
Toplam SYİ puanı (0-100)	67.64±11.27		57.72±10.39		63.77±10.93	^b 0.000*

^bMannWhitney U test * $p < 0.05$

Çalışmaya katılan bireylerin tükettikleri 3 günlük besin çeşidi ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde; kadınların tükettiği besin çeşidi ortalaması 9.05 ± 1.49 , erkeklerin tükettiği besin çeşidi ortalaması 9.12 ± 1.24 'dür. Besin çeşidi sayısı ortalaması açısından kadınlar ile erkekler arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$) (Tablo 3).

Tablo 3. Bireylerin tükettikleri ortalama besin çeşidi sayısı

	Kadın			Erkek			Toplam			p
	\bar{X}	SS	Alt-Üst	\bar{X}	SS	Alt-Üst	\bar{X}	SS	Alt-Üst	
Besin çeşidi sayısı	9.05	1.49	5-12	9.12	1.24	5-12	9.08	1.39	5-12	^b 0.854

^bMann Whitney U test

Tablo 4. Bireylerin DEBQ yeme skorları

	Kadın			Erkek			Toplam			p
	X̄	SS	Alt-Üst	X̄	SS	Alt-Üst	X̄	SS	Alt-Üst	
Kısıtlayıcı yeme skoru	2.72	0.72	1.0-4.5	2.09	0.54	1.0-3.4	2.48	0.72	1.0-4.5	<i>b0.000*</i>
Duygusal yeme skoru	2.37	0.71	1.0-4.76	1.72	0.65	1.0-3.76	2.12	0.75	1.0-4.76	<i>b0.000*</i>
Dışsal yeme skoru		0.53	1.6-4.3	2.68	0.47	1.5-4.0	2.66	0.50	1.5-4.3	<i>b0.749</i>

*b*Mann Whitney U test **p*<0.05

BKİ gruplarına göre DEBQ kısıtlayıcı yeme skoru değerlendirilmesine bakıldığında; DEBQ kısıtlayıcı yeme skoru ortalaması; BKİ'si 18.5-24.9 kg/m² olan bireylerde 2.71±1.03, 25.0-29.9 kg/m² olan bireylerde 2.48±0.69, 30.0-34.9 kg/m² olan bireylerde 2.34±0.71, 35.9-39.9 kg/m² 2.80±0.79, 40.0 ve üstü olan bireylerde 2.80±0.82 olarak bulunmuştur. Bireylerin BKİ gruplarına göre DEBQ kısıtlayıcı yeme skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (*p*>0.05). DEBQ duygusal yeme skoru ortalaması; BKİ'si 18.5-24.9 kg/m² olan bireylerde 2.54±0.92, 25.0-29.9 kg/m² olan bireylerde 2.10±0.75, 30.0-34.9 kg/m² olan bireylerde 2.06±0.76, 35.9-39.9 kg/m² 2.25±0.54, 40.0 ve üstü olan bireylerde 2.05±0.83 olarak bulunmuştur. Bireylerin BKİ gruplarına göre DEBQ duygusal yeme skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (*p*>0.05). DEBQ dışsal yeme skoru ortalaması; BKİ'si 18.5-24.9 kg/m² olan bireylerde 2.81±0.49, 25.0-29.9 kg/m² olan bireylerde 2.57±0.49, 30.0-34.9 kg/m² olan bireylerde 2.83±0.46, 35.9-39.9 kg/m² 2.71±0.59, 40.0 ve üstü olan bireylerde 3.10±0.75 olarak bulunmuştur. Bireylerin BKİ gruplarına göre DEBQ dışsal yeme skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir (*p*=0.017; *p*<0.05). Farklılık yaratan grubun belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalara göre; BKİ'si 25.0-29.9 kg/m² olan bireylerin DEBQ dışsal yeme skoru BKİ'si 30.0-34.9 olan bireylerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur (*p*<0.05).

Tablo 5'te bireylerin kısıtlayıcı, dışsal ve duygusal yeme skorlarının kendi aralarındaki ilişkisi verilmiştir. Bireylerin DEBQ kısıtlayıcı skorları ile DEBQ dışsal skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır (*p*>0.05).

Bireylerin DEBQ kısıtlayıcı skorları ile duygusal skorları ($p=0.000$; $p<0.05$) ve dışsal skorları ile duygusal skorları ($p=0.000$; $p<0.05$) arasında pozitif yönlü (kısıtlayıcı skor arttıkça duygusal skor artan ve dışsal skor arttıkça duygusal skor artan) istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Tablo 5. Bireylerin DEBQ alt skorlarının kendi arasındaki ilişkisi

	Duygusal skor		Dışsal skor	
	r	p	r	p
Kısıtlayıcı skor	0.361	0.000*	0.038	0.593
Duygusal skor	-	-	0.263	0.000*

r: Spearman's Korelasyon Katsayısı * $p<0.05$

Tartışma ve Sonuç

Diyabet, Türkiye’de prevalansı oldukça yüksek olan, mortalite ve morbiditeyi arttıran kronik metabolik bir hastalıktır. Kan şekeri kontrolünün sağlanmasında ve diyabetin neden olabileceği komplikasyonların önlenmesinde doğru beslenme alışkanlıkları ve diyet kalitesinin yüksek olması çok önemlidir. Kazanılması gereken beslenme alışkanlıklarından biri de ana ve ara öğünleri düzenli bir şekilde yapmaktır. Araştırmamıza katılan bireylerin %14.9’unun ana öğün atlamadığı, %31.7’sinin nadiren, %36.6’sının arada bir, %16.8’inin sık sık ana öğün atladığı ve en çok atlanan ana öğünün öğle öğünü (%80.2) olduğu görülmüştür. Ayrıca bireylerin %95.5’inin ara öğün atladığı ve en sık atlanan ara öğünün kuşluk ara öğünü (%66.7) olduğu saptanmıştır. Obez, diyabetik, obez olmayan– diyabetik olmayan gruplar arasında yürütülen bir çalışmanın sonucuna göre, yapılan ana öğün, ara öğün sayısı, öğün atlama durumu ve genellikle atlanan öğünlere bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar belirlenmiştir ($p<0.05$) (Baban, 2010). Genel olarak bütün grupların günde üç ana öğün tükettiği, ancak özellikle diyabetik grubun (%92.6) üç ana-üç ara öğün yapmaya en çok dikkat eden grup olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$). Baban (2010)’ın yaptığı çalışmada üç ara öğün yapma oranı obez, diyabetik ve kontrol grubunda sırasıyla %34, %40, % 21.2 olarak görülmüştür.

Yapılan çalışmalar LDL-kolesterol seviyelerinin ve glukoz intoleransının, doymuş yağ asitlerinin doymamış yağ asitleri ile yer değiştirmesi ile düşürüldüğünü rapor etmektedir (Mann vd., 2004, s.14). Ayrıca Schwingshackl vd

(2017)'nin 15784 tip 2 DM olgusu ile yaptığı bir meta analiz çalışmasında zeytinyağı takviyesi ile tip 2 DM'li hastalarda kontrol grubuna göre HbA1c'de ve açlık plazma glikozunda belirgin şekilde bir azalma gözlemlenmiştir. Çalışmamıza katılan bireylerin kullandıkları yağ türleri incelendiğinde; bireylerin %45'inin yemeklerde zeytinyağı, %42.1'inin ayçiçeği yağı, %3.5'inin mısırözü yağı, %1.5'inin fındık yağı, %7.4'ünün tereyağı ve %0.5'inin de margarin kullandığını saptanmıştır.

Kanada'da yapılan bir çalışmaya göre, diyabet riskinin yağlı pişirme yöntemlerinin tercih edilmesiyle arttığı bulunmuştur (Baban, 2010). Bu çalışmada, en sık kullanılan yemek pişirme yöntemlerine bakıldığında, katılımcıların en çok haşlama (%37.1), ikinci olarak da kızartma (%22.8) yöntemini kullandıkları saptanmıştır.

Diyabetik hastalarda diyet planlaması yapılırken diyetle alınan enerjinin ortalama %45-65'i karbonhidrattan gelmesi önerilmektedir (Dworatzek, Arcudi, Gougeon, Husein, Sievenpiper ve Williams, 2013, s.37). Bu çalışmada hastaların günlük aldıkları enerjinin %44.6±5.6'inin karbonhidratlardan karşılandığı saptanmıştır. Böbrek fonksiyonu normal olan diyabetli bireylerin genel popülasyona kıyasla daha fazla veya daha az protein alımını destekleyen veriler yetersizdir. Böbrek hastası olan diyabetli kişilerde, mikro veya makroalbuminüri, protein alımı için mevcut öneriler değişkenlik göstermektedir. Avrupa Diyabet Araştırmaları Birliği (EASD), kesin bir öneride bulunmak için yeterli kanıt bulunmadığını belirtirken, Kanada Diyabet Birliği (CDA) bir protein kısıtlamasının düşünülebileceğini belirtmektedir. Ancak Amerikan Diyabet Derneği (ADA), protein kısıtlaması önermemektedir. Günlük alınan enerjinin %15-20'i kadar protein alımı önerilmektedir (Ley, Hamdy, Mohan ve Hu, 2014, s.383). Bu çalışmadaki hastaların günlük protein alımları, önerilen değerler arasında olup toplam enerjinin %17.1±2.4'ünün proteinlerden sağlandığı bulunmuştur. Günlük yağ alım önerisi CDA tarafından alınan enerjinin %20-35'i olarak belirtilirken, EASD alınan enerjinin %35'inden az olması gerektiğini belirtmektedir (Ley, Hamdy, Mohan ve Hu, 2014, s.383). Diyabetli kişilerde koroner arter hastalığı riski diyabetli olmayanlara göre 2-3 kat daha fazladır. Bu yüzden doymuş yağ asidi alımı günlük alınan enerjinin %7'sinin altında olmalı ve trans yağ asidi alımı minimumda tutulmalıdır (Dworatzek vd. (2013), s.37). Bu çalışmada diyabetli bireylerin günlük diyetle yağ tüketimi enerjinin % 38.1±4.9'u kadardır ve önerilerin üzerindedir. Tüketilen DYA %13.1±4.0, MUFA %13.4±3.4, PUFA %9.0±2.3 olarak

saptanmıştır. Doymuş ve tekli doymamış yağ tüketiminin önerilen miktardan fazla olduğu görülmektedir. Diyabetli bireylere beslenme eğitimi verilirken günlük alınması gereken yağ miktarı kadar yağ türlerinin de üzerinde durulması hastaların kardiyovasküler hastalık riskini azaltmada fayda sağlayacaktır.

Burger vd. (2012)'nin diyabetli bireylerde diyet lifinin, karbonhidrat kalite ve miktarının ölüm riskine olan etkisini araştırdıkları çalışmada, diyet posanın tip 2 diyabetli hastaların tüm nedenlere bağlı ölüm riskleri ve kardiyovasküler hastalıklara bağlı ölüm riski ile diyet lifi tüketimi arasında ters orantı olduğu saptanmıştır. Diyetle günlük posa alım miktarı 25-50 g veya 14g/1000 kkal olarak tavsiye edilmektedir (Dworatzek, Arcudi, Gougeon, Husein, Sievenpiper ve Williams, 2013, s.37). Bu araştırmadaki katılımcıların ise günlük posa tüketim miktarı önerilen miktarın altında olup 22.3 ± 5.6 g olarak bulunmuştur (Tablo 1).

Araştırmaya katılan erkek ve kadınların SYİ puanları karşılaştırıldığında kadınların SYİ puanı ortalamasının 67.6 ± 11.2 , erkeklerin ise 57.7 ± 10.3 olduğu görülmektedir (Tablo 2). Kadın katılımcıların %7.3'ü kötü, %89.5'i orta, %3.2'si iyi SYİ puanına sahipken, erkeklerde bu oranlar sırasıyla %16.6, %80.8 ve %2.6 şeklindedir. Akiş (2005)'in Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde çalışan akademik personelin Sağlıklı Yeme İndekslerinin tespitine yönelik yaptığı çalışmada erkek katılımcıların %27.4'ü kötü, %68.0'i orta, %4.6'sı iyi SYİ puanına sahipken, kadınlarda bu oranlar sırasıyla %33.5, %65.2 ve %2.8 olduğu bulunmuştur.

Çeşitli çalışmalar tip 2 DM hastalarında yeme bozukluğu ve yeme bozukluğu belirtilerinin artmış olduğunu göstermiştir (Sami vd. (2017), s.11). Herpetz vd.(2000)'in tip 2 diyabet hastası olan 321 kişinin katılımıyla yaptıkları bir çalışmada, hastaların % 81'inin kilolu ve obez olduğu tespit edilmiştir. Yeme bozuklukları prevalansı %6.5-%9 arasında olduğu görülmüş ve en yaygın yeme bozukluğunun tıknırcasına yeme davranışı olduğu belirlenmiştir. BKİ ile yeme bozukluğu arasındaki ilişkiyi güçlü olduğu saptanırken, BKİ ile depresyon ve genel psikopatolojik değişkenler arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur (Herpertz, Albus, Lichtblau, Köhle, Mann ve Senf, 2000, s.28). Van Strien, Herman ve Verheijden (2009)'nin 1342 kişi ile Hollanda'da yaptıkları yeme tutumları ile ilgili çalışmada da duygusal yeme ve dışsal yeme arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Çalışmamızdaki DEBQ alt skorlarının kendi aralarındaki ilişkiye bakıldığında; bireylerin DEBQ kısıtlayıcı skorları ile DEBQ

dışsal skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$). Bireylerin DEBQ kısıtlayıcı skorları ile duygusal skorları ($p<0.05$) ve dışsal skorları ile duygusal skorları ($p<0.05$) arasında pozitif yönlü (kısıtlayıcı skor arttıkça duygusal skor artan ve dışsal skor arttıkça duygusal skor artan) istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre diyabetli bireyler ana ve ara öğünleri sıkça atlamaktadır. Bireylerin diyetle aldıkları günlük kalori ortalamasının yağdan gelen yüzdelik oranı önerilen miktarın üzerinde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde tüketilen doymuş yağ oranı da önerilen miktarın üzerinde saptanmıştır. Tavsiye edilen günlük sodyum alım miktarının aşıldığı gözlenmiştir. Bireylerin günlük ortalama posa tüketim miktarı ise önerilen miktarın altında olduğu saptanmıştır. Bireylerin BKİ gruplarına göre DEBQ kısıtlayıcı ve duygusal yeme skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte BKİ'si 25.0-29.9 kg/m² olan bireylerin DEBQ dışsal yeme skoru BKİ'si 30.0-34.9 olan bireylerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Tip 2 diyabet tedavisinde tıbbi beslenme tedavisi büyük önem taşımaktadır. Diyabetli hastalarda glisemik kontrolün sağlanması, mikro ve makrovasküler komplikasyonların önlenmesi için yeme bozuklukları ve beslenme alışkanlıkları düzeltilmeli, hastalara yaşam boyu davranış değişikliği kazandırılmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Determination of Nutritional Habits, Diet Quality
and Eating Behaviors of Patients with Type 2
Diabetes**

*

Elif Kaynarpunar - Mehmet Akman
Beykent Üniversitesi

Diabetes is a metabolic disease characterized by hyperglycemia resulting from defects in insulin secretion, activity, or both. The International Diabetes Federation (IDF) reports that the number of diabetes patients (type 1 and type 2), which was 285 million in 2009, increased to 425 million in 2017 and this projected to increase to 628.6 million by 2045.

There are 3 main types of diabetes: type 1 diabetes, type 2 diabetes, and gestational diabetes. Type 2 Diabetes mellitus (Type 2 DM) is the most common form of DM characterized by hyperglycemia, insulin resistance and relative insulin deficiency. Type 2 diabetes is the most common type of diabetes all over the world, as well as it is an important chronic metabolic disease since it causes acute metabolic complications such as diabetic ketoacidosis, hypoglycemia-induced coma, long-term macrovascular complications (coronary heart disease, peripheral vascular disease, cerebrovascular disease) and microvascular complications (neuropathy, nephropathy, retinopathy). Although patients with type 2 DM rarely need exogenous insulin, it may be necessary when blood glucose levels are not well controlled with either oral hypoglycemic drugs or diet alone. The link between diabetes and diet has been proven, and diet is just as important as medical interventions in the treatment of diabetes. Diet plays an important role in the therapeutic strategy for glycemic control and prevention of micro and macrovascular complications in patients with diabetes. The aim of this study is to evaluate the nutritional habits, diet quality and eating behaviors of patients with type 2 diabetes and to contribute to future studies.

The population of the study comprised people who applied to Kocaeli Darıca Farabi Training and Research Hospital, Nutrition and Diet Polyclinic between 01.April and 30.June.2018 and previously diagnosed with

type 2 diabetes. Number of samples; Based on the number of 423 patients diagnosed with type 2 diabetes who applied to Kocaeli Darıca Farabi Training and Research Hospital Nutrition and Diet Polyclinic in 2017, it was calculated as 202, with a 95% confidence interval. Systematic sampling was chosen as the sampling method.

The people who took part in this research was applied the questionnaire prepared by the researcher and the Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) and Food Diversity Score and Healthy Eating Index -2005 (SYI) via face-to-face interview. In addition, 3-day food consumption record form was taken. While determining the portion sizes, "Picture Photo Catalogue" and food replica models were used. Nutrient Diversity Score and healthy nutrition index of SR were calculated according to food consumption records from individuals. Individuals' body weight was measured with Tanita BC 418 lightly clothed and without shoes.

The data got because of the research were analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15.0 statistics package program. Nutrition Information System (BeBIS) 7.1 computer package program was used to evaluate the energy and nutrients that individuals take with their daily diet.

202 patients, 124 (61.4%) female and 78 (38.6%) male, took part in the study. 63.4% of the patients were overweight (BMI 25.0-29.9). 67.3% of the patients had diabetes in their first-degree relatives. The average duration of individuals with type 2 diabetes is 5.33 years. 57.9% of the patients use the oral anti-diabetic treatment method.

After learning that 59.4% of individuals have diabetes, their eating habits have changed and 55.4% eat their meals at certain times. 57.4% of the participants consume 2 main meals a day. When we look at the frequency of skipping the main meal; 14.9% never skip a main meal, 31.7% rarely, 36.6% occasionally, 16.8% often skip main meals. The most skipped main meal is lunch. In addition, 95.5% of the participants stated they skipped snacks.

When we look at the frequency of eating outside the home, it is seen that 4% of the participants eat outside the house every day, 27.7% 2-3 times a month, 24.8% every 2-3 months, and 7.9% never eat outside the home. Individuals mostly prefer kebab type foods to eat outside the home.

Although 55.4% of the individuals participating in the study stated that they do not add salt to their meals, it is seen that the recommended daily sodium amount is exceeded when the dietary sodium intake is considered.

The most preferred oil type of the participants in their meals is olive oil (45%), the most consumed type of bread is white bread (57.9%), and the most used cooking method is boiled (37.1%).

It was determined that women received 1522.4 ± 332.19 kcal and men 1846.4 ± 373.22 kcal with diet, and the difference between them was found to be statistically significant ($p < 0.05$). It was determined that $44.6 \pm 5.6\%$ of the daily energy intake comes from carbohydrates (CHO), $17.1 \pm 2.4\%$ comes from proteins, and $38.1 \pm 4.9\%$ comes from fats. Saturated fat (DF) consumed was $13.1 \pm 4\%$, monounsaturated fat (MUFA) 13.4 ± 3.4 , and polyunsaturated fat (PUFA) $9 \pm 2.3\%$. The average daily fiber consumption amount is 22.3 grams. CHO (%), Fat (%), DYA(%), MUFA(%), PUFA(%) and fiber consumption levels show statistically significant differences according to gender ($p < 0.05$). Although the average amount of CHO (%) and fiber consumed by men daily is statistically significantly higher than the average amount of CHO(%) and fiber consumed by women daily; fat (%), DYA(%), MUFA(%) and PUFA(%) are statistically significantly less. There was no statistically significant difference between the mean protein (%) consumption levels by gender ($p > 0.05$).

The SSI score was 67.64 ± 11.27 in females and 57.72 ± 10.39 in males. The mean SPI score of women was statistically significantly higher than the mean of men's SPI ($p < 0.05$).

When the averages of 3-day food types consumed by the individuals taking part in the study are examined according to gender; The average of the type of food consumed by women is 9.05 ± 1.49 , the average of the type of food consumed by men is 9.12 ± 1.24 . There was no statistically significant difference between men and women in terms of the average number of food types ($p > 0.05$).

While the mean restrictive eating score of women was 2.72 ± 0.72 , the mean of restrictive eating score of men was 2.09 ± 0.54 . The restrictive eating score of female patients was statistically significantly higher than the restrictive eating score of male patients ($p = 0.000$; $p < 0.05$). The mean emotional eating score of women was 2.37 ± 0.71 and the mean emotional eating

score of men was 1.72 ± 0.65 . There was no statistically significant difference between emotional eating scores of women and emotional eating scores of men ($p=0.000$; $p>0.05$); The emotional eating score of female patients was significantly higher than the emotional eating score of male patients. The mean external eating scores of women and men were 2.65 ± 0.53 and 2.66 ± 0.50 , respectively. There was no statistically significant difference between external eating scores of women and external eating scores of men ($p>0.05$).

Considering the evaluation of DEBQ restrictive eating score according to BMI groups; DEBQ restrictive eating score mean; 2.71 ± 1.03 in individuals with a BMI of 18.5-24.9 kg/m². It was found as 2.48 ± 0.69 in individuals with 25.0-29.9 kg/m², 2.34 ± 0.71 in individuals with 30.0-34.9 kg/m², 2.80 ± 0.79 in individuals with 35.9-39.9 kg/m², and 2.80 ± 0.82 in individuals with 40.0 and above. There was no statistically significant difference between the DEBQ restrictive eating score averages of individuals according to BMI groups ($p>0.05$). DEBQ emotional eating score average; It is 2.54 ± 0.92 in individuals with a BMI of 18.5-24.9 kg/m², 2.10 ± 0.75 in individuals with a BMI of 25.0-29.9 kg/m², 2.06 ± 0.76 in individuals with a BMI of 30.0-34.9 kg/m², and 2.25 ± 0.54 in 35.9-39.9 kg/m². It was found to be 2.05 ± 0.83 in individuals with a score of 40.0 and above. There was no statistically significant difference between the DEBQ emotional eating score averages of individuals according to BMI groups ($p>0.05$). DEBQ external eating score mean; Individuals with a BMI of 18.5-24.9 kg/m² 2.81 ± 0.49 , individuals with a BMI of 25.0-29.9 kg/m² 2.57 ± 0.49 , individuals with a BMI of 30.0-34.9 kg/m² 2.83 ± 0.46 , 35.9-39.9 kg/m² 2.71 ± 0.59 , 40.0 It was found as 3.10 ± 0.75 in individuals with and above. There is a statistically significant difference between the DEBQ external eating score averages of individuals according to BMI groups ($p=0.017$; $p<0.05$). According to the pair-wise comparisons made in order to determine the group that creates the difference; The DEBQ external eating score of individuals with a BMI of 25.0-29.9 kg/m² was found to be statistically significantly lower than those with a BMI of 30.0-34.9 ($p<0.05$).

There was no statistically significant relationship between individuals' DEBQ restrictive scores and DEBQ extrinsic scores ($p>0.05$). A statistically significant positive correlation was found between the individuals' DEBQ

restrictive scores and emotional scores ($p=0.000$; $p<0.05$), and between external scores and emotional scores ($p=0.000$; $p<0.05$. (As the limiting score increases, the emotional score increases and as the extrinsic score increases, the emotional score increases)

It was observed that 14.9% of the individuals taking part in our study did not skip the main meal, 31.7% rarely, 36.6% occasionally, 16.8% frequently skipped the main meal, and the most skipped main meal was lunch (80.2%). In addition, it was determined that 95.5% of the individuals skipped snacks and the most frequently skipped snack was the mid-morning snack (66.7%). According to the results of a study conducted between obese, diabetic, non-obese and non-diabetic groups, statistically significant differences were found between the groups when the main meal, the number of snacks, the status of skipping meals and the meals generally skipped ($p<0.05$). In general, it was observed that all groups consumed three main meals a day, but especially the diabetic group (92.6%) was the group that paid the most attention to three main-three snacks ($p<0.05$). In the study conducted by Baban (2010), the rate of having three snacks was found to be 34%, 40% and 21.2% in the obese, diabetic and control groups, respectively.

Studies report that LDL-cholesterol levels and glucose intolerance are reduced by replacing saturated fatty acids with unsaturated fatty acids. In a meta-analysis study conducted with 15784 type 2 DM cases, a significant decrease in HbA1c and fasting plasma glucose was observed with olive oil supplementation in patients with type 2 DM compared to the control group. When the oil used by the individuals taking part in our study were examined; It has been determined that 45% of the individuals use olive oil, 42.1% use sunflower oil, 3.5% corn oil, 1.5% hazelnut oil, 7.4% butter and 0.5% margarine.

According to a Canadian study, it was found that the risk of diabetes increases with the preference of oily cooking methods. In this study, when the most commonly used cooking methods were examined, it was determined that the participants mostly used boiling (37.1%) and frying (22.8%) the second most.

When making diet planning in diabetic patients, it is recommended that 45-65% of the energy taken from the diet should come from carbohydrates. In this study, it was determined that $44.6\pm 5.6\%$ of the daily energy

intake of the patients was met from carbohydrates. There is insufficient data to support higher or lower protein intake in diabetic individuals with normal renal function compared to the general population. In people with diabetes who have kidney disease, micro or macroalbuminuria, current recommendations for protein intake vary. The European Association for Diabetes Research (EASD) states that there is insufficient evidence to make a firm recommendation, while the Canadian Diabetes Association (CDA) states that a protein restriction may be considered. However, the American Diabetes Association (ADA) does not recommend protein restriction. Protein intake is recommended as 15-20% of daily energy intake. The daily protein intakes of the patients in this study were within the recommended values, and it was found that $17.1\pm 2.4\%$ of the total energy was got from proteins. While the daily fat intake recommendation is specified by the CDA as 20-35% of the energy taken, the EASD states it should be less than 35% of the energy taken.

In a study investigating the effect of dietary fiber, carbohydrate quality and amount on the risk of death in individuals with diabetes, it was found that dietary fiber was inversely proportional to the risk of death from all causes and cardiovascular disease-related mortality in type 2 diabetes patients. Dietary fiber intake is recommended as 25-50 g or 14 g/1000 kcal. The daily fiber consumption of the participants in this study was below the recommended amount and was found to be 22.3 ± 5.6 g.

When the SPI scores of the men and women taking part in the study are compared, it is seen that the mean SPI score of women is 67.6 ± 11.2 , while that of men is 57.7 ± 10.3 . While 7.3% of female participants had bad, 89.5% moderate and 3.2% good SPI scores, these rates for men were 16.6%, 80.8% and 2.6%, respectively. In the study conducted to determine the Healthy Eating Indices of the academic staff working at the Middle East Technical University, 27.4% of the male participants had bad, 68.0% of them had moderate and 4.6% of them had good SPI scores, while these rates for women were 33.5%, 65.2% and 2.8%, respectively found to be.

Various studies have shown that patients with type 2 DM have increased symptoms of eating disorders and eating disorders. In a study conducted with the participation of 321 people with type 2 diabetes, it was determined that 81% of the patients were overweight and obese. The prevalence of eating disorders was found to be between 6.5% and 9%, and the

most common eating disorder was found to be binge eating. While the relationship between BMI and eating disorder was found to be strong, a weak relationship was found between BMI and depression and general psychopathological variables. In the study on eating attitudes conducted in the Netherlands with 1342 people, a strong relationship was found between emotional eating and external eating. When we look at the relationship between the DEBQ sub-scores in our study; No statistically significant correlation was found between the individuals' DEBQ restrictive scores and DEBQ extrinsic scores ($p>0.05$). A statistically significant relationship was found between the individuals' DEBQ restrictive scores and their emotional scores ($p<0.05$), and between their external scores and their emotional scores ($p<0.05$), with a positive (emotional score increasing as the restrictive score increased and emotional score increasing as the external score increased).

According to research findings, individuals with diabetes often skip main and snack meals. It is seen that the average daily calorie intake of individuals with the diet, the percentage of fat from the diet is above the recommended amount. Likewise, the amount of saturated fat consumed was found to be above the recommended amount. It has been observed that the recommended daily sodium intake is exceeded. It has been determined that the daily average fiber consumption amount of individuals is below the recommended amount. Although there is no statistically significant difference between the mean DEBQ restrictive and emotional eating scores according to the BMI groups of the individuals, the DEBQ extrinsic eating score of the individuals with a BMI of 25.0-29.9 kg/m² is statistically significant compared to the individuals with a BMI of 30.0-34.9. level was low.

Medical nutrition therapy is of great importance in the treatment of type 2 diabetes. Eating disorders and nutritional habits should be corrected in order to provide glycemic control and prevent micro and macrovascular complications in patients with diabetes, and patients should be provided with lifelong behavioral changes.

Kaynakça / References

- Akiş C. (2005). *Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde görevli akademik personelin diyet örüntüleri, diyet kalite indeksleri ve sağlıklı yeme indekslerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beslenme ve Diyetetik Anabilim Dalı, Ankara.
- American Diabetes Association. (2014). Diagnosis and classification of diabetes mellitus. *Diabetes Care*, 37, 81-90.
- Baban, M. (2010). *Obez ve diyabetik yetişkinlerin beslenme bilgi düzeyleri, beslenme alışkanlıkları, diyet ve diyabetik ürünleri algılama düzeylerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık bilimleri Enstitüsü, İç Hastalıkları Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Burger, KN., Beulens, JW., van der Schouw, YT., Sluijs, I., Spijkerman, AM., Sluik, D, and Nöthlings, U. (2012). Dietary fiber, carbohydrate quality and quantity, and mortality risk of individuals with diabetes mellitus. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025955> adresinden erişildi.
- Çobanoğlu, Z., Altuntaş, Y., Karamustafaloğlu, KO., Şengül, A. ve Çobanoğlu, N. (2008). Tip 1 ve tip 2 diyabet mellitus hastalarında yeme bozuklukları ve bozulmuş yeme davranışı. *Düşünen Adam*, 21(1-4), 24-31.
- Dworatzek, PD., Arcudi, K., Gougeon, R., Husein, N., Sievenpiper, JL. and Williams, SL. (2013). Nutrition therapy. *Canadian Journal of Diabetes*, 37(1), 45-55.
- Erhardt, DJ. (2010). Beslenme bilgi sistemi (BeBİS) 7,1. Stuttgart, Almanya: Hohenheim Üniversitesi.
- Forbes, JM. and Cooper, ME. (2013). Mechanisms of diabetic complications. *American Physiological Society*, 93, 137-188.
- Herpertz, S., Albus, C., Lichtblau, K., Köhle, K., Mann, K. and Senf, W. (2000). Relationship of weight and eating disorders in type 2 diabetic patients: a multicenter study. *International Journal of Eating Disorders*, 28(1), 68-77.
- International Diabetes Federation. (2017). *IDF Diabetes Atlas, 8th ed, Brussels, Belgium*.
- Ley, SH., Hamdy, O., Mohan, V. and Hu, FB. (2014). Prevention and management of type 2 diabetes: Dietary components and nutritional strategies. *Lancet*, 383 (9933).
- Mann, JI., De Leeuw, I., Hermansen, K., Karamanos, B., Karlström, B., Katsilambros, N. and Vessby, B. (2004). Diabetes and Nutrition Study Group (DNSG) of the European Association: Evidence-based nutritional approaches to the treatment and prevention of diabetes mellitus. *Nutrition Metabolism & Cardiovascular Diseases Journal*, 14(6), 373-394.

- Morris, E., Aveyard, P., Dyson, P., Noreik, M., Bailey, C., Fox, R. and Jebb, SA. (2018). Dietary approaches to the management of type 2 diabetes (DIAMOND): protocol for a randomised feasibility trial. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2018-026460> adresinden erişildi.
- Morris, S. and Wylie-Rosett, J. (2010). Medical nutrition therapy: A key to diabetes management and prevention. *Clinical Diabetes Journals*, 28(1), 12-17.
- Olokoba, AB., Obateru, OA. and Olokoba, LB. (2012). Type 2 diabetes mellitus: A review of current trends. *Oman Medical Journal*, 27(4), 269-273.
- Özdemir, İ. ve Hocaoğlu, Ç. (2009). Tip 2 diabetes mellitus ve yaşam kalitesi: Bir gözden geçirme. *Göztepe Tıp Dergisi*, 24(2), 73-78.
- Rakıcıoğlu, N., Tek, N., Ayaz, A. ve Pekcan, G. (2012). *Yemek ve besin fotoğraf kataloğu, ölçü ve miktarlar*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Rivellese, AA., Boemi, M., Cavalot, F., Costagliola, L., De Feo, P., Miccoli, R. and Zavaroni, I. (2008). Dietary habits in type II diabetes mellitus: How is adherence to dietary recommendations?. *European Journal of Clinical Nutrition*, 62(5), 660-664.
- Saeedi, P., Petersohn, I., Salpea, P., Malanda, B., Karuranga, S., Unwin, N. and Williams, R. (2019). Global and regional diabetes prevalence estimates for 2019 and projections for 2030 and 2045: Results from the International Diabetes Federation Diabetes Atlas, 9th edition. *Diabetes Research And Clinical Practice*, 157, 107-843.
- Sami, W., Ansari, T., Butt, NS. and Hamid, MR. (2017). Effect of diet on type 2 diabetes mellitus: A review. *International Journal Health Sciences (Qassim University)*, 11(2), 65-71.
- Schwingshackl, L., Lampousi, A., Lampousi, M., Portillo, MP., Romaguera, D., Hoffmann, G. and Boeing, H. (2017). Olive oil in the prevention and management of type 2 diabetes mellitus: A systematic review and meta-analysis of cohort studies and intervention trials. *Nutrition & Diabetes journal*, 7(4), 262.
- Van Strien, T., Herman, CP. and Verheijden, MW. (2009). Eating style, overeating and overweight in a representative Dutch sample. *Appetite*, 52, 380-387.
- Wu, Y., Ding, Y., Tanaka, Y. and Zhang, W. (2014). Risk factors contributing to type 2 diabetes and recent advances in the treatment and prevention. *International Journal of Medical Sciences*, 11(11), 1185-1200.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kaynarpınar, E. ve Akman, M. (2021). Tip 2 diyabetli hastaların beslenme alışkanlıkları, diyet kalitesi ve yeme davranışlarının değerlendirilmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2615-2637. DOI: 10.26466/opus.857147.

Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Instagram Bağımlılıkları ve Sosyal Görünüş Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.877656

*

Gökçe Kocaman* – Hüseyin Kazan**

* Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye

E-Posta: gokcekocaman.pdr@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8848-5644](https://orcid.org/0000-0001-8848-5644)

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: huseyinkazan@aydin.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1458-2860](https://orcid.org/0000-0002-1458-2860)

Öz

Bu çalışmanın amacı, lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, lise türü, ailenin aylık gelir durumu, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, beğenmediği yüz/beden bölgesi olma durumu, günlük Instagram kullanım süresi, yüz ve beden üzerinde oynanmalar yapılabilen programları (photoshop programları) kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesindeki dört farklı lise türünde öğrenim görmekte olan 712 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, "Instagram Bağımlılık Ölçeği", "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" ve demografik bilgileri elde etmek adına hazırlanmış bir "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğundan, dağılımın normalliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bulgular neticesinde, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Instagram bağımlılıkları ile sosyal görünüş kaygıları arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin Instagram bağımlılıkları arttıkça, sosyal görünüş kaygıları da artmaktadır. Araştırma sonuçlarının Instagram bağımlılığı konusunda literatüre katkı sağlayacağı, bulguların ileride yapılacak araştırmalara yol göstereceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: bağımlılık, instagram, instagram bağımlılığı, sosyal görünüş kaygısı, ergen

¹ Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAZAN danışmanlığında Gökçe KOCAMAN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Investigation of the Relationship between High School Students' Instagram Addiction and Social Appearance Anxiety

*

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between Instagram addictions and the social appearance anxiety of high school students. Besides, in this study it is examined whether their Instagram addictions differ according to the variables of gender, grade level, high school type, monthly family income, mother's education level, father's education level, having a dislike of face/body parts, time spent daily on Instagram, the frequency of the use of Instagram photo editing apps. The data were analysed through correlational survey model. In the 2019-2020 academic year, 712 students at four different high school types in the district of Kartal in Istanbul, constituted the sample of the research. In addition to an "Instagram Addiction Scale" and a "Social Appearance Anxiety Scale" as data collection tools, a "Personal Information Form" was utilised to obtain demographic information. Since the number of data was over 30, Kolmogorov-Smirnov test was used to test for normality of distribution. As a result of the findings, a positive, moderately significant relationship was found between Instagram addiction and social appearance anxiety of students studying at high school level. In other words, as students' Instagram addiction increases, their social appearance anxiety also increases. It is hoped that the research results will contribute to the literature on Instagram addiction, and the findings will help guide future research.

Key Words: *addiction, instagram, instagram addiction, social appearance anxiety, adolescent.*

Giriş

İçinde buldukları gelişim dönemine ait özellikleri bilmek, insanları anlamanın, insanların yapabileceklerini ve sınırlılıklarını bilmenin önemli bir yoldur. Lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler yaşları itibarıyla ergenlik döneminin içerisinde. Ergenlik dönemi gelişim dönemleri arasında, insanda meydana getirdiği yenilikler ve değişikliklerle zorlu bir dönemdir.

Ergenlik; bireylerde bilişsel, bedensel ve duygusal alanlarda değişikliklerin görüldüğü, cinsel ve psiko-sosyal olgunlaşmayla başlayan ve bireylerin özerkliklerini ilan etmeleri, kimlik duygusu kazanmaları ve sosyal üretkenlik gerçekleştirmeleri ile sona eren bir gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Derman, 2008). Ergenlik dönemindeki bireylerde bedensel değişim ve gelişim görülmeye başlandıkça, ergenler için beden imajı önemli bir hale gelmekte ve bu durum ergenlerin beğenme, beğenilme arzularını ortaya çıkartmaktadır. Beğenme, beğenilme, kabul görme, bir gruba ait olma; ergenler için çok önem kazanmaktadır.

Beden imajı hakkındaki olumlu ya da olumsuz algı, bireylerin duygusal yaşantılarını, yeme ve cinsel davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve fobi düzeylerini etkileyebilmektedir (Akt., Doğan, 2009). İçinde buldukları gelişimsel dönemin özellikleri gereği ergenler, beğenilme arzuları neticesinde, kendi beden imajları hakkında insanların -özellikle de akranlarının- görüşlerini merak edebilmektedir. Ergenlerin kendi beden imajlarına yönelik algıları olumsuz ise, bu durum dış görünüşleriyle ilgili bir kaygı yaşamalarına sebep olabilmektedir. Sosyal görünüş kaygısı, bireylerin hem kendi kaygılarını hem de başkalarının kendilerini fiziksel olarak değerlendirmeleri kaygılarını içermektedir (Işıkol Özge, 2013). Sosyal görünüş kaygısı, boy, kilo, kas yapısı gibi genel fiziksel özelliklerle birlikte, ten rengi, uzuvların şekilleri, yüz şekli (burun, gözlerin uzaklığı, gülüş vs.) gibi daha kapsamlı özellikleri de içeren bir kavramdır (Akt., Doğan, 2009). Ergenlerin bedensel ve sosyal gelişimleriyle birlikte ortaya çıkabilecek sosyal görünüş kaygısı gibi, diğer alanlarda gelişmeleri nedeniyle ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar da söz konusudur. Birçok alanda gelişim gösteren ve zorlu adaptasyon sürecinde olan ergenler, bilişsel gelişimleri nedeniyle yeni şeyleri merak

etme, deneyimleme isteği duyabilmektedir. Çünkü birçok konuya, çocukluk döneminden farklı olarak bir yetişkin gibi akılları ermeye başlamaktadır. Bu merak ve deneme isteği, yanlış nesne ve eylemler için gerçekleştiğinde, ergenlerde bağımlılık gibi olumsuz bir sonuca neden olabilmektedir.

Bağımlılık; zarar veren sonuçlarına rağmen dürtüsel bir şekilde ortaya çıkan, sanal alıştırıcı veya madde arayışı içerisinde olma ve bunları kullanma ile ayırt edilen, tekrarlayan, kronik bir beyin hastalığıdır (Tarhan ve Nurmedov, 2011). İnternetin aşırı ve olumsuz kullanımı hakkında dünyanın birçok ülkesinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle ergenlerin internet kullanımlarının arttığı ve bu durumun ergenler için risk oluşturduğu görülmektedir (Akt., Canoğulları, 2014). Gençler teknolojik yeniliklere daha hızlı adapte olduklarından, internet bağımlılığı konusunda diğer gelişim dönemlerindeki bireylere göre daha savunmasızlardır. (Tarhan ve Nurmedov, 2011). Cep telefonu, bilgisayar, internet, sosyal medya uygulamalarını gençler diğer gelişim dönemlerindeki bireylere göre daha iyi kullanabilmektedir. Facebook, Twitter, Snapchat ve Instagram bu sosyal medya uygulamalarına örneklerdir.

Instagram; cep telefonunuzda çektiğiniz bir fotoğrafı filtreleyip, bir anıya dönüştürüp, sonsuza dek saklamak, fotoğraflar yoluyla hayatınızdaki anları arkadaşlarınızla paylaşmak ve arkadaşlarınızın hayatlarındaki anları fotoğraflarla yaşamanızı sağlamak için inşa edilmiş eğlenceli ve ilginç bir yoldur (Akt., Nilsson, 2016). Kırcaburun (2017)'a göre, Instagram uygulaması, yalnızca fotoğraf ve video paylaşımına odaklanmış olması özelliğiyle, Facebook, Twitter gibi diğer sosyal medya araçlarından ayrılmaktadır ve kullanım miktarını ayarlayamamaya yol açacak kendine özgü cazip özellikleri vardır. We Are Social ve Hootsuite'in (2019a, 2019b) Ocak 2019 raporuna göre, dünyada 894,9 milyon, Türkiye'de ise 38 milyon Instagram kullanıcısı bulunmaktadır ve Türkiye'deki Instagram kullanıcı sayısı geçen yıla göre %2,7'lik bir artış göstermiştir. Beğenme, beğenilme, takip etme, takip edilme, yorum alma, yorum yapma gibi imkânlar sağlayan uygulama, bu özellikleriyle bireylerde sürekli uygulamaya bakma isteği uyandırabilmekte ve bu istek Instagram bağımlılığına dönüşebilmektedir (Akt., Kırcaburun, 2017).

Ercan (2018) yaptığı çalışmanın sonucunda, ergenlik dönemindeki bireylerde sosyal medya kullanımı fazlaştıkça, bireylerin sosyal medyadaki güzel, yakışıklı, bakımlı, fit kişilerin yer aldığı profilleri daha sık gördüklerini ve bu durumun kendi beden imajlarıyla ilgili olumsuz düşüncelerine neden olduğunu tespit etmiştir. Sosyal medyada kızlar için zayıflığın, erkekler için ise kaslılığın ön plana çıkarıldığı modelleri görmeleri, ergenlik dönemindeki bireylerin beden algısını olumsuz etkilemekte, sosyal görünüş kaygılarını arttırmaktadır (Akt., Güvenen, 2017). Yapılan çalışmalar, ergenlik dönemindeki lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasında ilişki olduğunu düşündürmüştür. Bu araştırmada, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Ergenlerde Sosyal Görünüş Kaygısı ve Instagram Bağımlılığı

Ergenlik Dönemi: Ergen kelimesi, Batı literatüründe “adolescent” anlamına gelmektedir ve Latin dilinde olgunlaşmak, büyümek anlamına gelen “adolescere” fiil kökünden üretilmiştir. Durum değil süreç belirten ergen kelimesi, bireylerde gözlemlenebilen devamlı ve hızlı bir gelişim evresi şeklinde açıklanmıştır (Yavuzer, 1987, s.265). Ergenlik dönemi erken, orta ve geç olmak üzere üç evreden oluşmaktadır ve 10-14 yaş aralığına erken ergenlik, 15-18 yaş aralığına orta ergenlik, 18 yaştan kimlik kazanımına kadar geçirilen süreye ise geç ergenlik denilmektedir (Derman, 2008, s.20-21).

Ergenlik Döneminde Bedensel ve Cinsel Gelişim: Ergenlikteki kızlar vücut yağlarının artmasıyla bedenlerinden daha az memnunken, erkekler kas oranlarının artması sebebiyle bedenlerinden daha memnunnlardır (Santrock, 2017, s.356). Tüm erkek ve kızlar aynı anda ergenlik dönemine girmezler, bazıları daha erken, bazıları daha geç ergenliğe girerler. Bu sebeple ergenler kendilerini diğer ergenlerle kıyaslamakta, diğerlerine göre kendi bedenlerinde gelişen ve gelişmeyen yönleri karşılaştırmaktadır (Yılmaz, 2005, s.128). Ergenliğe giren erkekler girmeyenlere göre dış görünüşlerini beğenip, iyi bir ruh hali sergilerken, ergenliğe giren kızlar girmeyenlere göre dış görünüşlerini daha az

beğenmekte, depresif ve kaygılı olmaktadır (Akt. Ökten, 2019, s.7). Kız ergenler özellikle kalça ve göğüs biçimlerini sorun etmekte ve bedenlerinden memnuniyetsizlik duymaktadır (Kulaksızoğlu, 2004, s.42).

Ergenlik döneminde yaşanan bedensel değişiklikler ergenlerin çevreleriyle olan iletişim şekline etki etmektedir. Bazı ergenler kendini beğenmeyip, üzülmüş, kaygılanmış, içine kapanabilmekteyken, bazı ergenler ise kendini beğenerek, bedenindeki değişikliklere başkalarının dikkatini çekmeye çalışabilmektedir. Eleştirilere fazla duyarlı olan ergenler, güzellik, yakışıklılık, çirkinlik gibi değerleri çok fazla önemseydiğinden aynanın karşısında uzun süre geçirebilmektedir (Akt. Tekin, 2017, s.8-9). Bedensel gelişimde yaşanan sorunlar, ergenlerin sosyal ve psikolojik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Aral vd., 2001, s.58).

Sosyal Görünüş Kaygısı: Bireyler, diğer bireylerin gözünde kendi beden görünüşleri hakkında olumlu izlenim yaratmak isterler ve bu sebeple diğer bireylerin gözünde bedenlerinin nasıl algılandığına dair olarak yoğun kaygı duyabilirler, bu kaygıya sosyal görünüş kaygısı denir ve sosyal görünüş kaygısı sosyal kaygının bir türüdür (Akt., Ben, 2017, s.45; Akt. Gül, 2016, s.90).

Toplumların her dönem değişen güzellik algıları ve beklentileri vardır. Sosyal görünüş kaygısı olan bireylerin, toplumun güzellik algısı ve beklentilerini karşılayamayacaklarına ve sosyal ortamlarda görünüşleri nedeniyle kabul görmeyeceklerine dair kendilerine yönelik olumsuz inançları vardır. Önceleri şişman olmak zenginlik, bakımlılık ve üstünlük belirtisi olarak kabul edilmekteyken, günümüzde zayıf olmak bakımlılık ve güzellik belirtisi olarak kabul edilmektedir ve toplumlarda bu tip algıları oluşturup, yaygınlaştıran medyadır (Ülkü, 2017, s.7). Televizyonda, magazin ve moda dergilerinde, sosyal medya araçlarında, ince kadın vücudu ve kaslı erkek vücudu özendirilmektedir (Çepikkurt ve Çoşkun 2010, s.18). Kadın dergilerinde, ideal kadın ve erkek portreleri tasvir edilmekte, okuyuculara hep bakımlı olunması, iyi ve pahalı markalar giyilmesi, beden fit tutulması mesajları verilmektedir (Kazan, 2019, s.2077).

Beden algısının ergenin özgüven gelişiminde önemli bir yeri vardır (Göksan, 2007, s.3). Medyada ideal görüntü imgeleri genellikle kız ergenlere yönelik olarak verilmektedir ve medyadaki modelleri görüp,

kendilerini onlarla kıyaslayan kız ergenlerde olumsuz duygular, düşük beden memnuniyeti, kendi bedenlerine odaklı kaygı ve depresyon belirtileri gözlemlenebilmektedir (Oktan ve Şahin, 2010, s.548). Beden imajının, özgüven ve benlik saygısı, yeme bozuklukları, kaygı, depresyon, gibi ruhsal konularda ve kanser, romatoid artrit, obezite gibi hastalıklarda bireyler üzerinde önemli bir rolü vardır (Pakki ve Sathiuaseelan, 2018, s.252).

Bireylerin kendi beden imajları hakkında olumlu ya da olumsuz düşüncelerinin olması, iş, okul, arkadaşlık ve aile hayatları, karşı cinsle ilişkileri, yeme ve cinsel davranışları gibi sosyalleştikleri birçok alanda belirleyici bir etkiye sahiptir (Ülkü, 2017, s.7). Fiziksel görünüşü yüzünden kaygı duyan, kendi beden imajlarına dair olumsuz duyguları olan bireyler, kusurlu gördükleri beden bölgeleriyle çok fazla uğraşabilmekte, ayna karşısında kendilerini sürekli kontrol edebilmekte, başkalarıyla kendilerini kıyaslayabilmektedir. Kaygı yoğunluğu sosyal ortamlarda arttığından dolayı evden çıkamama ya da sosyal ortamlara girememe gibi sorunlar yaşayabilmekteledir (Doğan, 2009, s.59).

Güzellik kavramı, estetik açıdan bakıldığında hoşla giden fiziksel görünümün belirli özelliklerini ifade etmek için kullanılmaktadır ve Batı kültüründe, güzellik ideali incelik olarak görülmektedir, sosyal medyada güzellikle eşleştirilen ince beden görünümü ideali kadınlarda içselleştirme ve beden memnuniyetsizliğine yol açmaktadır (Bahr, 2018). Mankenlerin ve ünlülerin görüntüleri iyi bilinen düzenleme ve rötuş teknikleriyle düzenlenerek gerçekçi olmayan güzellik standartları olarak sosyal medya platformlarında sunulmaktadır. Sıradan sosyal medya kullanıcıları da bu teknikleri kullanmaktadır. Görünüş karşılaştırması yapan kızlar kendilerini, bedenleri ulaşılamaz görünen ünlülerle değil, akranlarının manipüle edilmiş fotoğraflarıyla karşılaştırmaktadır, bu da kendilerini benzer kişilerle karşılaştırdıklarını düşündürmektedir; ancak akranlarının fotoğrafları da gerçekçi değildir. Manipüle edilmiş akran fotoğrafları da kızların beden imajlarını olumsuz etkilemektedir (Kleemans vd., 2018, s.95). Seki ve Dilmaç (2015, s.64) yaptıkları çalışmada, kendi beden imajlarına dair olumsuz düşünceleri olan bireylerin daha fazla sosyal karşılaştırma yaptıklarını, insanların görünüşlerine daha çok dikkat ettiklerini ve bireyler ne kadar kıyaslayıcı, değerlendirici olurlarsa, sosyal görünüş kaygılarının da o kadar

yükseldiğini belirtmişlerdir. Görünüş karşılaştırması, sosyal görünüş kaygısını arttırmaktadır.

Instagram Bağımlılığı: Instagram kelimesi, İngilizce'deki **instant** (anında) ve telegram (telgraf) kelimelerinin birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Instagram önceleri yalnızca fotoğraf paylaşımı üzerineyken, video paylaşımı özelliği eklendiği gün Instagram'a beş milyon tane video yüklenmiştir. Instagram uygulaması, selfie (özçekim) fotoğrafı paylaşımı akımının başlatılmasına ve yaygınlaştırılmasına öncülük etmiştir. Kurulduğu ayda bir milyon kişilik bir kullanıcı kitlesi oluşturan Instagram, başka bir sosyal medya uygulaması olan Facebook'un dikkatini çekmiştir ve 2012 yılında, bir milyar dolara Facebook tarafından satın alınmıştır (Sabuncuoğlu ve Gülay, 2016, s.113-114; Tuncay, 2019, s.4). Facebook tarafından satın alındıktan sonra değeri daha da artan Instagram, kullanıcıların fotoğraf ve video paylaşımlarına, filtreler ve efektlerle fotoğraf ve videolarını ilgi çekici hale getirmelerine, paylaşılan gönderilerin beğenilmesine, paylaşılan gönderiler hakkında yorum yazılmasına ve kişilerin birbirleriyle etkileşime geçmesine, paylaşılan gönderilerin diğer sosyal medya uygulamalarında paylaşılmasına, özelden mesajlaşmaya olanak tanıyan bir sosyal medya uygulamasıdır (Tutgun Ünal, 2009, s.61-62). Instagram uygulaması dünyanın dört bir yanındaki gençler arasındaki en popüler sosyal medya uygulamasıdır, 12-24 yaş aralığındaki gençlerin %70'inden fazlası Instagram kullanıcısıdır (Huang ve Su, 2018, s.1).

Instagram uygulamasında aylık 400 milyondan fazla aktif kullanıcı ve günde 3,5 milyar beğeni ile 80 milyon fotoğraf paylaşımı vardır. Instagram uygulamasında kullanıcılar hayatlarını başkalarının görmesi ve yorum yapması için yayınlamaktadır, bu durum kişileri yargılanmaya, eleştirilmeye, taklit edilmeye açık hale getirmektedir. Karşılaştırma yapmak ise, düşük benlik saygısı, kaygı ve depresyon gibi psikolojik bozukluklara neden olabilmektedir (Treitel, 2019, s.1) Her yaş grubuna yönelik olabilecek kadar kullanımı kolaydır, sade bir arayüzü vardır. Bireylerin sık sık fotoğraf ve video paylaşması ve birbirlerini takip etmesi nedeniyle aşırı kullanıma müsaittir bu durum bireylerde Instagram bağımlılığı geliştirilebilmektedir (Tutgun Ünal, 2009, s.61-62).

Yöntem

Araştırma Modeli: Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2009). Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. İki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını betimlemeyi amaçlayan tarama modeline ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2009). Araştırma kapsamında, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Örnekleme: Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinin Kartal İlçesindeki 4 farklı lise türünde öğrenim gören toplam 712 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi olarak, kolay ulaşılabilir ve o anda uygun olan bireylerin örnekleme oluşturduğu model olan uygunluğa göre örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, lise türü, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, aile aylık geliri, beğenmediği yüz/beden bölgesi olma durumu, günlük Instagram kullanım süresi, yüz ve beden üzerinde oynanabilir yapılabilen programları (photoshop programları) kullanım sıklığı bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formunu betimleyici frekans ve yüzde dağılımları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	306	43,0
Erkek	406	57,0
Toplam	712	100,0

Araştırmaya katılanların %43'ünün kız (306 kişi), %57'sinin ise erkek (406 kişi) oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların sınıflarına göre dağılımları

Yaş	N	%
9.sınıf	189	26,5
10.sınıf	174	24,4
11.sınıf	188	26,4
12.sınıf	161	22,6
Toplam	712	100,0

Araştırmaya katılanların %26,5'inin 9. sınıf (189 kişi), %24,4'ünün 10. sınıf (174 kişi), %26,4'ünün 11. sınıf (188 kişi) ve %22,6' sının 12. sınıf (161 kişi) öğrencisi oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların lise türlerine göre dağılımları

Lise	N	%
Anadolu İmam Hatip Lisesi	187	26,3
Anadolu Lisesi	198	27,8
Fen Lisesi	133	18,7
Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	194	27,2
Toplam	712	100,0

Araştırmaya katılanların %26,3'ünün (187 kişi) Anadolu İmam Hatip Lisesi, %27,8' inin (198 kişi) Anadolu Lisesi, %18,7'sinin (133 kişi) Fen Lisesi ve %27,2' sinin (194 kişi) ise Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcıların anne eğitim seviyelerine göre dağılımları

Anne Eğitim	N	%
Okuma-yazma bilmiyor/okul mezunu değil	33	4,6
İlkokul mezunu	262	36,8
Ortaokul mezunu	144	20,2
Lise mezunu	167	23,5
Ön lisans ve üstü mezunu (en az 2 yıllık)	106	14,9
Toplam	712	100,0

Araştırmaya katılanların %4,6'sının (33 kişi) annesinin okuma-yazma bilmediği ya da herhangi bir okul mezunu olmadığı, %36,8' inin (262 kişi) anne eğitim seviyesinin ilkokul, %20,2's inin (144 kişi) anne eğitim seviyesinin ortaokul, %23,5' inin (167 kişi) anne eğitim seviyesinin lise ve %14,9' unun ise (106 kişi) anne eğitim seviyesinin ön lisans ve üstü (en az 2 yıllık) oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcıların baba eğitim seviyelerine göre dağılımları

Baba Eğitim	N	%
Okuma-yazma bilmiyor/okul mezunu değil	12	1,7
İlkokul mezunu	151	21,2
Ortaokul mezunu	149	20,9
Lise mezunu	240	33,7
Ön lisans ve üstü mezunu (en az 2 yıllık)	160	22,5
Toplam	712	100,0

Araştırmaya katılanların %1,7'sinin (12 kişi) babasının okuma-yazma bilmediği ya da herhangi bir okul mezunu olmadığı, %21,2' sinin (151 kişi) baba eğitim seviyesinin ilkokul, %20,9'unun (149 kişi) baba eğitim seviyesinin ortaokul, %33,7'sinin (240 kişi) baba eğitim seviyesinin lise ve %22,5' inin ise (160 kişi) baba eğitim seviyesinin ön lisans ve üstü (en az 2 yıllık) oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.6. Katılımcıların aile aylık gelir durumlarına göre dağılımları

Aylık Gelir	N	%
2000 TL'den az	34	4,8
2000TL-3000TL	151	21,2
3001TL-4000TL	163	22,9
4001TL-5000TL	132	18,5
5001TL ve üzeri	232	32,6
Toplam	712	100,0

Araştırmaya katılanların %4,8'inin (34 kişi) aylık gelirlerinin 2000TL den az, %21,2'sinin (151 kişi) aylık gelirinin 2000TL-3000TL, %22,9'unun (163 kişi) aylık gelirlerinin 3001TL-4000TL, %18,5'inin (132 kişi) aylık gelirlerinin 4001TL-5000TL ve %32,6'sının (232 kişi) ise aylık gelirinin 5001TL ve üzeri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcıların beğenmedikleri bir yüz/beden bölgelerinin olup olmamalarına göre dağılımları

Beğenmedikleri	N	%
Evet	398	55,9
Hayır	314	44,1
Toplam	712	100,0

Araştırmaya katılanların %55,9'unun (398 kişi) beğenmedikleri bir yüz/beden bölgelerinin olduğunu, %44,1'inin ise (314 kişi) beğenmedikleri bir yüz/beden bölgelerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.8. Katılımcıların günlük Instagram kullanım sürelerine göre dağılımları

Günlük kullanım	N	%
1 saatten az	240	33,7
1-3 saat	306	43,0
3 saatten fazla	166	23,3
Toplam	712	100,0

Araştırmaya katılanların %33,7'sinin (240 kişi) Instagram'ı günde 1 saatten az kullandıkları, %43'ünün (306 kişi) Instagram'ı günde 1-3 saat kullandıkları ve %23,3'ünün (166 kişi) Instagram'ı günde 3 saatten fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.9. Katılımcıların photoshop programlarını kullanım sıklıklarına göre dağılımları

Kullanım sıklığı	N	%
Her zaman	28	3,9
Sık sık	38	5,3
Nadiren	205	28,8
Hiçbir zaman	441	61,9
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılanların %3,9'unun (28 kişi) photoshop programlarını her zaman kullandıkları, %5,3'ünün (38 kişi) photoshop programlarını sık sık kullandıkları, %28,8'inin (205 kişi) photoshop programlarını nadiren kullandıkları ve %61,9'unun (441 kişi) photoshop programlarını hiçbir zaman kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada istenilen verilerin toplanmasında demografik bilgilere ilişkin soruların olduğu "Kişisel Bilgi Formu", Instagram bağımlılığını ölçen "Instagram Bağımlılık Ölçeği" ve sosyal görünüş kaygısını ölçen "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma gönüllülük esasına göre yapılmıştır.

Kişisel bilgi formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, lise türü, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, aile aylık geliri, beğenmediği yüz/beden bölgesi olma durumu, günlük Instagram kullanım süresi, yüz ve beden üzerinde oynamalar yapılabilen programları (photoshop programları) kullanım sıklığı ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur, 9 sorudan oluşmaktadır.

Instagram bağımlılık ölçeği: Instagram bağımlılığını ölçmek için, Young (1996) tarafından geliştirilen ve Bayraktar (2001) tarafından Türkçeye adapte edilen İnternet Bağımlılık Ölçeği, "İnternet" yerine "Instagram" yazılarak kullanılmıştır. Yapılan bu değişiklik nedeniyle Kırcaburun (2017) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İBÖ iki faktör altında toplam 15 maddeden meydana gelmiştir. İBÖ 6'lı likert tarzında; (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Çoğunlukla (5) Çok sık ve (6) Devamlı seçeneklerinden oluşan toplam 15 madde 2 boyuttan meydana gelmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 15 ve 90'dır. Bağımlılık düzeyi puan aralıkları sırasıyla; 15-38 arası bağımlı değil, 38 ile 58 arası düşük seviye bağımlılık, 58 ile 73 arası orta seviye bağımlılık ve 73 ile 90 arası yüksek seviye bağımlılık olarak belirlenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için ,90 olarak bulunmuştur. Instagram Bağımlılık Ölçeği'nin bu çalışmada elde edilen iç tutarlılık Cronbach alfa değeri ,87 olarak bulunmuştur.

Sosyal görünüş kaygısı ölçeği: Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ), bireylerin sosyal görünüş kaygılarını ölçmek amacıyla Hart ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Doğan (2010) tarafından Türkçe geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. SGKÖ, 5' li Likert tipinde (1) Hiç Uygun Değil, (5) Tamamen Uygun şeklinde bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçeğin birinci maddesi tersten kodlanmaktadır. Tek boyutlu olarak sosyal görünüş kaygısını ölçen SGKÖ'den alınan yüksek puanlar görünüş kaygısının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin bu çalışmada elde edilen iç tutarlılık Cronbach alfa değeri ,91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri sayısı 30'dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi sonucu incelenmiş olup, ölçek verilerinin anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği (çalışmada parametrik testlerden çoklu regresyon analizi ve korelasyon testleri kullanılmıştır) bulunmuştur (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004).

Tablo 3.10. Uygulanan Ölçeklerin Puan Ortalamalarının Normallik Testi Değerleri

	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov
	İstatistik	İstatistik	p
Instagram Bağımlılık Ölçeği	,645	,028	,256
Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği	,991	,533	,112

** $p < .01$; * $p < .05$

Bulgular

Lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.1. Öğrencilerin Instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişki değeri

	Sosyal görünüş kaygıları
Instagram bağımlılıkları	,313**

** $p < .01$; * $p < .05$

Lise öğrencilerinin Instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($r = ,313$; $p < ,01$). Bu bulguya göre öğrencilerin Instagram bağımlılıkları arttıkça, sosyal görünüş kaygılarının da arttığı söylenebilir.

Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeyleri nelerdir?

Tablo 4.2. Lise öğrencilerinin Instagram bağımlılık düzeyleri

Düzy	N	%	\bar{X}	Ss	Min.	Maks.
Bağımlı değil	486	68,3	26,41	6,95	15,00	38,00
Düşük seviye bağımlılık	196	27,5	45,95	5,49	39,00	58,00
Orta seviye bağımlılık	28	3,9	63,21	3,37	59,00	72,00
Yüksek seviye bağımlılık	2	0,3	78,50	3,54	76,00	81,00

Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin %68,6' sının (486 kişi) Instagram bağımlısı olmadıkları (\bar{X} = 26,41), %27,5' inin (196 kişi) düşük seviyede Instagram bağımlısı oldukları (\bar{X} = 45,95), %3,9' unun (28 kişi) orta seviyede Instagram bağımlısı oldukları (\bar{X} = 63,21) ve %0,3' ünün ise (2 kişi) yüksek seviyede Instagram bağımlısı oldukları (\bar{X} = 78,50) tespit edilmiştir.

Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, lise türü, aile geliri, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, beden algısı, günlük Instagram'da geçirilen süre ve photoshop programları kullanımı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.3. Kız ve Erkek Öğrencilerinin Instagram Bağımlılık Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi ile İlgili Bulgular

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	P
Kız	306	37,08	12,73	7,025	710	,000**
Erkek	406	30,59	11,81			

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tablo 4.3 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçekten alınan puanlar arasındaki fark, cinsiyet değişkeni açısından $p < ,01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, kızların Instagram bağımlılık düzeylerinin (\bar{X} =37,08), erkek öğrencilere (\bar{X} =30,59) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.4. Lise Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Instagram Bağımlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sınıf	N	\bar{X}
9.sınıf	189	32,70
10.sınıf	174	33,44
11.sınıf	188	34,76
12.sınıf	161	32,52

Tablo 4.4'e göre, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin Instagram Bağımlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sınıf seviyesine göre öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > ,05$). Başka bir ifadeyle, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin Instagram bağımlılık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5. Lise Öğrencilerinin Lise Türlerine Göre Instagram Bağımlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Lise türü	N	\bar{X}
Anadolu İmam Hatip Lisesi	187	29,44
Anadolu Lisesi	198	32,14
Fen Lisesi	133	33,23
Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	194	38,55

Tablo 4.5'e göre, farklı lise türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin Instagram Bağımlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve lise türlerine göre öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p < ,01$). Bu anlamlı farkın hangi lise türleri arasında olduğunu bulmak için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmış ve bunun sonuçlarına göre; Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Instagram bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=29,44$), Fen Lisesi ($\bar{X}=33,23$) ve Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi ($\bar{X}=38,55$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin Instagram bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=38,55$), Anadolu Lisesi ($\bar{X}=32,14$) ve Fen Lisesi ($\bar{X}=33,23$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.6. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Instagram Bağımlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Aile geliri	N	\bar{X}
2000 TL'den az	34	32,47
2001TL-3000TL	151	33,70
3001TL-4000TL	163	32,80
4001TL-5000TL	132	31,88
5001TL ve üzeri	232	34,57

Tablo 4.6'ya göre, farklı aile gelir durumuna sahip lise öğrencilerinin Instagram Bağımlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve farklı aile gelir durumuna sahip öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > ,05$). Başka bir ifadeyle, farklı gelir durumlarına sahip lise öğrencilerinin Instagram bağımlılık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Seviyelerine Göre Instagram Bağımlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Anne Eğitim	N	\bar{X}
Okuma-yazma bilmiyor/okul mezunu değil	33	33,61
İlkokul mezunu	262	33,23
Ortaokul mezunu	144	33,06
Lise mezunu	167	34,66
Önlisans ve üstü mezunu (en az 2 yıllık)	106	32,11

Tablo 4.7'ye göre, anneleri farklı eğitime sahip lise öğrencilerinin Instagram Bağımlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve anneleri farklı eğitime sahip öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > ,05$). Başka bir ifadeyle, anneleri farklı eğitime sahip lise öğrencilerinin Instagram bağımlılık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Seviyelerine Göre Instagram Bağımlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Baba Eğitim	N	\bar{X}
Okuma-yazma bilmiyor/okul mezunu değil	12	25,75
İlkokul mezunu	151	32,10
Ortaokul mezunu	149	35,58
Lise mezunu	240	33,14
Önlisans ve üstü mezunu (en az 2 yıllık)	160	33,48

Tablo 4.8'e göre, babaları farklı eğitime sahip lise öğrencilerinin Instagram Bağımlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve babaları farklı eğitime sahip öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p < ,05$). Bu anlamlı farkın hangi eğitim düzeyine sahip babaların çocukları arasında olduğunu bulmak için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmış ve bunun sonuçlarına göre; babasının eğitimi okuma-yazma bilmiyor/okul mezunu olmayan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=25,75$), babasının eğitimi ortaokul ($\bar{X}=35,58$), lise ($\bar{X}=33,14$) ve en az iki yıllık önlisans ($\bar{X}=33,48$) olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Babasının eğitimi ilkokul olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=32,10$), babasının eğitimi ortaokul ($\bar{X}=35,58$) olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.9. Lise Öğrencilerinin Kendilerinde Beğenmedikleri Bir Yüz/Beden Bölgelerinin Olma Durumlarına Göre Instagram Bağımlılık Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi ile İlgili Bulgular

Beğenme durumu	N	\bar{X}	Ss	t	sd	P
Evet	398	36,29	13,11	7,174	710	,000**
Hayır	314	29,69	10,91			

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tablo 4.9 incelendiğinde, kendilerinde beğenmedikleri bir yüz/beden bölgelerinin olma durumlarına göre öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçekten alınan puanlar arasındaki fark, $p < ,01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulguya

göre, kendilerinde beğenmedikleri bir yüz/beden bölgeleri olduğunu söyleyen öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=36,29$), kendilerinde beğenmedikleri bir yüz/beden bölgeleri olmadığını söyleyen öğrencilere ($\bar{X}=29,69$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.10. Lise Öğrencilerinin Günlük Instagram Kullanım Sürelerine Göre Instagram Bağımlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Günlük Instagram Kullanımı	N	\bar{X}
1 saatten az	240	24,68
1-3 saat	306	33,97
3 saatten fazla	166	44,87

Tablo 4.10'ye göre, günlük Instagram kullanım süreleri farklı olan lise öğrencilerinin Instagram Bağımlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve günlük Instagram kullanım saatleri farklı olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p < ,01$). Bu anlamlı farkın hangi günlük Instagram kullanım süreleri arasında olduğunu bulmak için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmış ve bunun sonuçlarına göre; günlük Instagram kullanım süreleri 1 saatten az olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=24,68$), günlük Instagram kullanım süreleri 1-3 saat ($\bar{X}=33,97$) ve 3 saatten fazla ($\bar{X}=44,87$) olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Günlük Instagram kullanım süreleri 1-3 saat olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=33,97$), günlük Instagram kullanım süreleri 3 saatten fazla ($\bar{X}=44,87$) olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre günlük Instagram kullanım süreleri fazla olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11'e göre, photoshop programlarını kullanma sıklığına göre lise öğrencilerinin Instagram Bağımlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve photoshop programlarını kullanma sıklığı farklı olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p < ,01$).

Tablo 4.11. Lise Öğrencilerinin Photoshop Programları Kullanımlarına Göre Instagram Bağımlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Photoshop Programları Kullanımları	N	\bar{X}
Her zaman	28	40,11
Sık sık	38	39,32
Nadiren	205	37,03
Hiçbir zaman	441	30,75

Bu anlamlı farkın hangi photoshop programlarını kullanma sıklıkları arasında olduğunu bulmak için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmış ve bunun sonuçlarına göre; photoshop programlarını hiç kullanmayan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=30,75$), photoshop programlarını her zaman ($\bar{X}=40,11$), sık sık ($\bar{X}=39,32$) ve nadiren ($\bar{X}=37,03$) kullanan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Sonuç

Teknolojik bağımlılıklar diğer bağımlılık türleri gibi bireylere direkt, gözle görülür zararlar vermediğinden erken dönemlerinde fark edilmeleri güç olabilir. Bu noktada aileler ve öğretmenlerin çok daha dikkatli ve hassas olması gerekmektedir. Teknolojik bağımlılık türleri; sigara, madde, alkol, kumar bağımlılığı gibi bir bağımlılık türleri olmadıklarından çoğu zaman bireye verebileceği zararlar öngörülememekte ya da bağımlılık değil, fazla kullanım olarak kabul edilerek, masumlaştırılabilir. Ergenler akademik çalışmalarına, hobilerine ve kaliteli sosyal yaşama ayıracakları zamanı Instagram gibi sosyal medya uygulamalarına ayırdıkça bağımlılık düzeyleri de artmaktadır. Günlük Instagram kullanım süreleri fazla olan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin %68,6'sının Instagram bağımlısı olmadıkları, ancak %27,5'inin düşük seviyede Instagram bağımlısı oldukları, %3,9'unun orta seviyede Instagram bağımlısı oldukları ve %0,3'ünün ise yüksek seviyede Instagram bağımlısı oldukları bulunmuştur.

Ergenlik dönemindeki gençlerin beden alguları tamamen değişmektedir. Gençler; diğer insanlar açısından, özellikle de ekranları açısından nasıl gördükleriyle ilgili fazlaca düşünülmektedir. Özellikle kız

ergenlerin beden memnuniyetsizliği konusunda, erkek ergenlere göre daha çok problem yaşadığı görülmektedir ve beden memnuniyetsizliği sosyal görünüş kaygısına neden olabilmektedir. Sosyal hayatta var olduklarından daha çok sosyal medya uygulamalarında var olan ergenlerin, doğrudan beden imajına etki eden bir görsel uygulama olan Instagram uygulamasına bağımlılıkları arttıkça, sosyal görünüş kaygılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, kız öğrencilerdeki beden memnuniyetsizliği ve sosyal görünüş kaygısının daha çok olmasının da açıklayıcılarından biridir.

Kendilerinde beğenmedikleri bir yüz/beden bölgesi olduğunu söyleyen ve photoshop programlarını kullanan öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeyleri yüksektir, bu sonuç da Instagram bağımlılığının, görünüş memnuniyetsizliği yaşayan ergenlerde daha yüksek olduğunun göstergelerinden biridir.

Farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören, farklı gelir durumlarına sahip, anneleri farklı eğitime sahip lise öğrencilerinin, Instagram bağımlılık düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur. Farklı okul türlerinde öğrenim gören ve babaları farklı eğitime sahip lise öğrencilerinin ise Instagram bağımlılık düzeyleri farklıdır. Farklı değişkenlere göre öğrencilerin Instagram bağımlılıkları incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar ışığında araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir. Bu öneriler:

- Diğer okul düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin,
- Kız öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeyinin erkek öğrencilerin bağımlılık düzeyinden yüksek olma sebeplerinin,
- Farklı okul türlerindeki öğrencilerin Instagram bağımlılık düzeylerinin, hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin,
- Günlük Instagram kullanım süresinin Instagram bağımlılığına etkilerinin başka saat aralıkları verilerek,
- Sosyal görünüş kaygısı dışındaki kaygı türleri ve/veya diğer psikolojik bozukluklar ile Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkilerin araştırılmasıdır.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of the Relationship between High School Students' Instagram Addiction and Social Appearance Anxiety

*

Gökçe Kocaman – Hüseyin Kazan

MONE- İstanbul Aydın University

The aim of the study is to examine the relationship between Instagram addictions and social appearance anxiety of high school students. In addition, in this study, students' Instagram addiction levels were determined by gender, grade level, high school type, monthly income of the family, mother's education level, father's education level, being the face / body area that they do not like, daily Instagram usage time, programs that can be played on face and body, (photoshop programs) differ according to the frequency of use.

The research is in relational screening model. In the 2019-2020 academic year, 712 students studying in four different types of high schools in Kartal district of Istanbul formed the sample of the research.

"Instagram Addiction Scale", "Social Appearance Anxiety Scale" were used as data collection tools and a "Personal Information Form" prepared to obtain demographic information. Since the number of data was over 30, Kolmogorov-Smirnov test was used to test the normality of the distribution. As a result of the findings, a positive, moderately significant relationship was found between the Instagram addictions of high school students and their social appearance anxiety. In other words, as students' Instagram addiction increases, their social appearance anxiety also increases. Technological addictions, like other types of addiction, do not cause direct, visible harm to individuals, so they may be difficult to detect in their early stages. At this point, parents and teachers need to be much more careful and sensitive. Types of technological addiction; Since they are not a type of addiction such as cigarette, drug, alcohol or gambling addiction, the harm they may cause to the individual cannot be foreseen or they can be innocentized by considering them as excessive use rather than addiction. As adolescents allocate their time to academic studies,

hobbies and quality social life, their addiction levels increase as they spend time on social media applications such as Instagram. It has been found that students who have more daily Instagram usage times have high levels of Instagram addiction. It was found that 68.6% of high school students were not addicted to Instagram, but 27.5% were low-level Instagram addicts, 3.9% were moderately addicted to Instagram and 0.3% were highly addicted to Instagram.

Teenagers whose body perceptions change completely during adolescence think a lot about how they look to other people, especially their peers. It is seen that especially female adolescents experience dissatisfaction with body dissatisfaction subject more than male adolescents, and body dissatisfaction may cause social appearance anxiety. It has been concluded that as the addiction of the adolescents, who are more active in social media applications than they exist in social life, to the Instagram application, which is a visual application that directly affects body image, increases, their social appearance anxiety also increases.

In the study, it was concluded that the Instagram addiction levels of female students were significantly higher than male students. This result is one of the explanations for the higher body dissatisfaction and social appearance anxiety in female students. Students who say that they have a face/body area that they do not like and who use photoshop programs have high levels of Instagram addiction, which is one of the indicators that Instagram addiction is higher in adolescents who experience dissatisfaction with appearance.

It was found that the Instagram addiction levels of high school students from different grade levels, from different income levels and from different education levels were similar. High school students who study in different school types and whose fathers have different education levels have different Instagram addiction levels. Instagram addictions of students were examined according to different variables, and suggestions were given to researchers, teachers and families in the light of the results.

Within the framework of the research, it is possible to make the following suggestions for researchers based on the results obtained:

- It is seen that the Instagram addiction levels of the students whose father's education is illiterate/who did not graduate from school are

significantly lower than the other students whose fathers have different education levels. In future studies, it is thought that it will be useful to investigate the reasons for this finding and/or to investigate while the education level of the mother does not affect why the education level of the father does.

- It was found that the Instagram addiction levels of the students who said that they had a face/body area that they did not like were significantly higher than the students who said that they did not have a face/body area that they did not like. The reasons for this finding can be investigated in future studies.
- It was found that the Instagram addiction levels of the students who never used Photoshop programs were significantly lower than the Instagram addiction levels of the students who always, frequently and rarely use photoshop programs. It is thought that it will be useful to investigate the reasons for this finding in future studies.
- It has been found that the Instagram addiction levels of students who are studying at high school level and who have more daily Instagram usage times are also high. In the future, it is recommended to investigate the reasons for this finding and/or to re-investigate the effect of daily Instagram usage time on Instagram addiction by giving different time intervals.
- A positive and significant relationship was found between Instagram addiction and social appearance anxiety. The relationship between Instagram addiction and social appearance anxiety has been studied for the first time, and it is recommended to re-examine the relationship with different sample groups in future studies.
- In this study, the relationship between Instagram addiction and social appearance anxiety was examined. In future studies, it is recommended to investigate the relationship between Instagram addiction and other psychological disorders in individuals.
- Studies on Instagram addiction seem to be limited. Since the use and addiction of Instagram is increasing day by day, it will be beneficial to increase studies on Instagram addiction.

Kaynakça / References

- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi 1*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Bahr, N. (2018). *Effyourbeautystandards: Message Construction in The Body Positivity Movement on Instagram*. Yüksek Lisans Tezi. Alaska Fairbank Ünivesitesi, ABD.
- Ben, S. (2017). *İstanbul'da Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Anksiyete Düzeyleri ile Beden Algısı Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Sosyal Görünüş Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Canogulları, Ö. (2014). *İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çepikkurt, F. ve Coşkun, F. (2010). Üniversiteli dansçılarının sosyal fizik kaygı ve beden imgesinden hoşnut olma düzeyleri. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1(2), 17-24.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adölesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63, 19-21.
- Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ercan, D. M. (2018). *Geç Ergenlik döneminde sosyal medya maruziyetinin beden algısı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göksan, B. (2007). *Ergenlerde beden imajı ve beden dismorfik bozukluğu*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği, İstanbul.
- Gül, E. (2016). *Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve sosyal karşılaştırmanın fonksiyonel olmayan tutum ve bilişsel çarpıtmalarla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güvenen, G. (2017). *Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının lise öğrencilerinin beden algısı ve sosyal görünüş kaygısı üzerine etkisinin belirlenmesi: Üsküdar ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Huang, Y.-T. and Su, S.-F. (2018). Motives for instagram use and topics of interest among young adults. *Future Internet*, 10(8),1-12.
- Işıkol Özge, F. (2013). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kazan, H. (2019). Tüketim bağlamında dijital kadın dergilerinde haber-reklam ilişkisi: marie claire türkiye örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 2057-2080.
- Kırcaburun, K. (2017). *Üniversite öğrencilerinde instagram bağımlılığı, kişilik özellikleri ve kendini sevmeye arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kleemans, M., Daalman, S., Carbaat I. and Anschütz, D. (2018). Picture perfect: the direct effect of manipulated instagram photos on body image in adolescent girls. *Media Psychology*, 21(1), 93-110.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 6. Baskı.
- Morgan, G., Leech, N., Gloeckner, G. and Barrett, K. (2004). *SPSS for introductory statistics*. New York: Psychology Press.
- Nilsson, M. (2016). *First, let me take a selfie: Young adults' self representation on Instagram*. Yüksek Lisans Tezi. Malmö Üniversitesi, İsveç.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543-556.
- Ökten, Ü. G. (2019). *Lise öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı ve utanççılık arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü: Şırnak il örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pakki, S. S. and Sathiyaseelan, A. (2018). Issues related to body image in young adult women. *Saudi Journal Humanities Social Science*, 3(2), 250 – 254.
- Sabuncuoğlu, A. ve Gülay, G. (2016). Sosyal medyada görsel paylaşımından reklamcılığa: instagram reklamlarının genç kullanıcılar üzerine etkisine dair bir araştırma, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 107-131.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim*. Çev. Galip Yüksel. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 13. Baskı. 2011.
- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile öznel iyi oluş ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler: bir model önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 57-67.

- Tarhan, N. ve Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık: Sanal veya gerçek*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tekin, H. H. (2017). *Ebeveyni boşanmış ergenler ile ebeveyni birlikte yaşayan ergenlerin benlik saygılarının, iletişim becerilerinin ve baş etme yollarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Treitel, Y. (2019). *The impact of instagram usage and other social factors on self-esteem scores*. Doktora Tezi. Walden Üniversitesi, ABD.
- Tuncay, A. E. (2019). *Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinde günlük Instagram kullanım süresi ile depresyon ve yalnızlaşmanın arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülkü, H. (2017). *Gençlerde sosyal görünüş kaygısı ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1987). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, H. (2005). *Sevgili anne ve babacığım lütfen bu kitabı okur musun*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları, 23. Baskı.
- We Are Social ve Hootsuite. (2019a), Digital 2019. 9 Aralık, 2019 tarihinde <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> adresinden erişildi.
- We Are Social ve Hootsuite. (2019b), Digital 2019 turkey. 9 Aralık, 2019 tarihinde <https://datareportal.com/reports/digital-2019-turkey> adresinden erişildi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kocaman, G. ve Kazan, H. (2021). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2638-2664. DOI: 10.26466/opus.877656.

Ergenlerde Yorgunluk Üzerine Etkili Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.907000

*

Meryem Fırat* - Yalçın Kanbay** - Mehmet Utkan***
Burcu Demir Gökmen****

* Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi, Erzincan/Türkiye

E-Posta: meryemfirat@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-4193-2299](https://orcid.org/0000-0002-4193-2299)

** Doç. Dr, Artvin Çoruh Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi, Artvin/Türkiye

E-Posta: yalcinkanbay@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-8025-9877](https://orcid.org/0000-0002-8025-9877)

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi, Kars/Türkiye

E-Posta: mehmetutkan-36@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-4362-6903](https://orcid.org/0000-0003-4362-6903)

**** Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/Sağlık Yüksekokulu, Ağrı/Türkiye

E-Posta: burcudmr04@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2058-8924](https://orcid.org/0000-0003-2058-8924)

Öz

Araştırma ergenlerde yorgunluk üzerine etkili etmenlerin incelenmesi amacı ile tanımlayıcı olarak planlanmış ve yapılmıştır. Araştırmaya 1031 ergen katılmıştır. Araştırma verileri üniversiteye hazırlık için dersanelere devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplamada "Kişisel bilgi formu", "Chalder Yorgunluk Ölçeği" ve "Epworth Uyukluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler öncelikle SPSS 23 programında kayıp veri, uç değerler açısından kontrol edilmiş, normallik ve homojenite sınaması yapılmıştır. Araştırma modelinin sınaması ise yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile yapılmıştır. Ergenlerin yorgunluklarını etkileyen etmenleri tahminleyen gözden geçirilmiş model ve uyum iyiliği değerleri $\chi^2 = 286.66$, $\chi^2/df = 4.70$, NFI = 0.86, TLI = 0.86, CFI = 0.89, GFI = 0.96, AGFI = 0.94, RMSEA = 0.06, RMR = 0.70 olarak belirlenmiştir. Kardeş sayısı ($t = -2.693$; $p < 0.05$), ve ergenlerin uyukluluk durumunun ($t = 7.550$; $p < 0.001$) yorgunluk üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Yaşın, anne eğitim düzeyinin ve baba eğitim düzeyinin yorgunluk üzerinde etkisiz olduğu tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Ergenlerin yorgunlukları üzerinde en önemli etkenin uyukluluk durumu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergen, yorgunluk, uyukluluk

Examination of Effective Factors on Fatigue in Adolescents with Structural Equality Model

*

Abstract

The research was planned as a descriptive study of factors affecting fatigue in adolescents. 1031 adolescents participated in this study. Research data was collected from students who attended classes in preparation for the University. 'Personal data form' and 'Chalder fatigue scale' and 'Epworth Sleepiness Scale' were used as data collection tools. Data obtained in SPSS 23 environment, first of all, lost data was checked for extreme values, normality and homogeneity were tested. The research model was tested by structural equality modeling. Revised model estimating factors affecting adolescent fatigue and goodness of fit values were determined as $\chi^2 = 286.66$, $\chi^2/DF = 4.70$, $NFI = 0.86$, $TLI = 0.86$, $CFI = 0.89$, $GFI = 0.96$, $AGFI = 0.94$, $RMSEA = 0.06$, $RMR = 0.70$. Number of siblings ($t = -2.693$; $p < 0.05$), and adolescent sleepiness ($t = 7.550$; $p < 0.001$) were found to have a significant effect on fatigue. Age, maternal education level and paternal education level were found to be ineffective on fatigue. It was determined that sleepiness was the most important factor on adolescent fatigue. Various suggestions have been made in accordance with the acquired results.

Key Words: Adolescents, fatigue, sleepiness.

Giriş

Yorgunluk; bireyin yaptığı çeşitli aktiviteler sonrasında hissedilen ve dinlenme ile geçen bir durumdur (Çayakar, 2019). Rahatsız edici bir his olan yorgunluk zihinsel ve fiziksel kapasitenin azalmasına, normal günlük aktiviteleri yapmada zorlanmaya neden olmaktadır (Ream and Richardson, 1996; Stein, Jacobsen, Blanchard and Thors, 2004; Mota and Pimenta, 2006). Halsizlik, güçsüzlük, enerjinin azlığı, tükenme şeklinde de ifade edilebilen yorgunluk subjektif bir semptomdur ve karmaşık yapısı nedeni ile biyopsikosoyal bakış açısı ile ele alınmalı ve incelenmelidir (Zwarts, Bleijenberg and Van Engelen, 2008; Fatigoni, Fumi and Roila, 2015). Sağlıklı bireylerde aktivite sonrasında yorgunluğun hissedilmesi normaldir, uyku ve dinlenme sonrasında yorgunluğun azalması beklenir ancak fiziksel ve psikolojik birçok nedenle yorgunluğun azalmaması, süreklilik arz etmesi, kronik yorgunluğa dönüşmesi bireyin tüm aktivitelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Stres, düzensiz beslenme, yetersiz dinlenme, yetersiz uyku, zihinsel durum ve sürekli çok fazla çalışma yorgunluğa neden olabilecek etkenlerden sadece bazılarıdır. Bunun yanı sıra aynı etkenler aynı zamanda yorgunluğun süresini, şiddetini etkileyen etmenler arasında da sayılabilmektedir (Aaronson, Pallikkathayil and Crighton, 2003; Finsterer and Mahjoub, 2014).

Yorgunluk, sağlık alanında hekimlerin sık karşılaştıkları, tedavisinde güçlük yaşadıkları, yaygın ama özgül olmayan tıbbi bir yakınmadır. Fiziksel veya psikiyatrik hastalık belirtisi olabildiği gibi, hasta olmayan kişilerde de görülebilen bir durumdur. Yorgunluğun normal toplumda ve sağlık hizmetine başvuran hastalar arasında en sık görülen belirtilerden biri olduğu ifade edilebilir. Özellikle ergen yaş grubunda önde gelen ve tek başına var olan bir belirti olabilir. Birinci basamak sağlık hizmetlerine başvurular incelendiğinde bireylerin yaklaşık %20'sinin yorgunluk nedeni ile başvurduğu (Sayın ve Candansayar, 2007), en fazla başvuruların ise kadınlar, geliri düşük bireyler ve ileri yaş bireyler tarafından yapıldığı görülmektedir (Loge, Ekeberg and Kaasa, 1998; Adın, 2019).

Genç birey, hayatını şekillendirecek bir sınava hazırlandığı dersane döneminde psikolojik ve fiziksel sıkıntılar yaşayabilir. Bu sıkıntılar

arasında uyku bozukluğu, stres, sinirlilik, yorgunluk, depresyon yaşayabilecekleri bilinen bir gerçektir (Saygılı, Çil Akıncı, Arıkan ve Dereli, 2011). Hatta öyle ki sınırlı çalışmalarda öğrencilerin yaklaşık yarısının çok ciddi boyutlarda yorgunluk yaşadığı ifade edilmiştir (Oginska and Pokorski, 2006; Lee, Chien and Chen, 2007). Ancak yurtiçi literatür incelendiğinde ergenlerdeki yorgunluğu ve yorgunluk üzerine etkili faktörleri inceleyen çalışmaya ulaşılamamıştır. Tüm bilgiler ışığında yapılan bu çalışmada ergenlerde yorgunluk üzerine etkili olan faktörler ve etkili olan bu faktörlerin yorgunluğu ne derece etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma 2020 yılı içerisinde Kars ilinde yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplayabilmek için bu ilin seçilmesinde araştırmacıların örnekleme ulaşabilme durumları etkili olmuştur. Kars ili, Türkiye'nin kuzey doğusunda yer almaktadır ve TÜİK verilerine göre 149.510'u erkek, 139.368'i kadın olmak üzere toplam 288.878 kişi yaşamaktadır (TÜİK, 2018).

Evren ve örnekleme: Araştırmanın evrenini 2020 yılı içerisinde Kars ilindeki dershanelerde üniversite sınavına hazırlanan 15-20 yaş arası ergenler oluşturmuştur. Ergen grubu olarak dershane öğrencilerinin seçilme sebebi örnekleme ulaşmanın daha kolay ve daha az maliyetli olmasındandır. Bu nedenle Kars ilinde çeşitli üniversiteye hazırlık dershaneleri ile görüşülmüş, izin alınmış ve veriler toplanmıştır. Bu işlem sonrası çalışmanın örneklemini 1031 kişi oluşturmuştur.

Verilerin toplama formları: Çalışma verileri çevrim içi ortamda toplanmıştır. Dershane sistemi üzerinden öğrencilere çalışmaya ait bir link gönderilerek öğrenciler çalışmaya davet edilmiş ve gönüllü olan öğrencilerden veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel bilgi formu", "Chalder Yorgunluk Ölçeği" ve "Epworth Uykululuk Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu: Bu form öğrencilerin yaş, cinsiyet, aile tipi vb. gibi bilgilerini içeren formdur.

Chalder Yorgunluk Ölçeği: Chalder ve arkadaşları tarafından 1993 yılında geliştirilmiş on bir ay içerisinde bireylerin algıladığı fiziksel ve zihinsel yorgunluğu ölçmektedir (Chalder vd., 1993). Türkçe geçerlilik güvenilirliği ise 2019 yılında Adın tarafından yapılan form yaygın görülen fiziksel ve zihinsel yorgunluk semptomlarının belirtilerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Chalder Yorgunluk Ölçeği; fiziksel yorgunluk (1-7 maddeler) ve zihinsel yorgunluk (8-11 maddeler) olmak üzere 2 alt boyut ve toplam 11 maddeden oluşmakta olup dördümlük likert tipte (her zamankinden daha az, her zamanki kadar, her zamankinden daha fazla ve her zamankinden çok daha fazla) bir ölçüm aracıdır. Ölçeğin fiziksel yorgunluk alt bölüm puanı ve zihinsel yorgunluk alt bölüm puanı her iki puanlama sisteminde de ilgili bölümlerde bulunan maddelerin puanları toplanarak elde edilir. Likert tipi puanlama kullanıldığında fiziksel yorgunluk alt bölüm puanı 0-21 ve zihinsel yorgunluk alt bölüm puanı 0-12 arasında ve toplam yorgunluk puanı ise 0-33 arasında değişebilmektedir. Yüksek puanlar yorgunluk şiddetinin fazla olduğunu gösterir (Adın, 2019).

Epworth Uykululuk Ölçeği: 1991 yılında Johns tarafından günlük aktiviteler yapılırken uykululuk durumunun değerlendirilip ölçülebilmesi amacıyla geliştirilmiş olan Epworth Uykululuk Ölçeği, 1999 yılında Ağargün ve arkadaşları tarafından Türkçe geçerlilik güvenilirliği yapılarak literatüre kazandırılmıştır (Ağargün vd., 1999). Bu ölçek 8 soruluk 4'lü likert tipte bir ölçektir. 0: "Hiç uyuklamam" , 1: "Nadiren uyuklarım", 2: "Sıklıkla uyuklarım", 3: "Her zaman uyuklarım" şeklinde puanlandırılmakta ve toplamda 24 puanı kapsamaktadır. Puanların toplamı 1 ila 10 arasında olursa normal, 11-24 puan arasında olursa anormal yani uykululuk belirtilerinin güçlü olduğu kabul edilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ile test edilmiş ve 0,80 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi: Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 23 ortamında öncelikle kayıp veri, uç değerler açısından kontrol edilmiş, normallik ve

homojenite sınaması yapılmıştır. Araştırmanın betimleyici istatistikleri SPSS 23 ile yapılmış ve yorgunluk üzerine etkili faktörleri belirleyebilmek için yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. YEM gizil değişkenler seti arasında bir nedensellik yapısının var olduğunu ve gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler aracılığıyla ölçülebildiğini varsaydığından dolayı diğer analiz yöntemlerinden daha güçlü bir tekniktir (Yılmaz, Çelik ve Erdoğan, 2006). YEM aslında regresyon, faktör analizi ve varyans (kovaryans) analizi gibi çok değişkenli istatistik analiz yöntemlerini etkin olarak içerisinde barındıran bir modelleme zinciridir. Bu teknik içsel yapıların dışsal yapılarla nasıl bağ kurduğunu betimleyen bir ya da daha fazla doğrusal regresyon eşitliklerini içerir (Sümer, 2000).

Etik: Çalışma için gerekli etik izinler Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır (08.05.2020 Tarih ve 2020/7 nolu oturum). Verilerin toplandığı kurumlardan kurum izinleri, katılımcılardan ise yazılı ve sözlü bireysel onam alınmıştır.

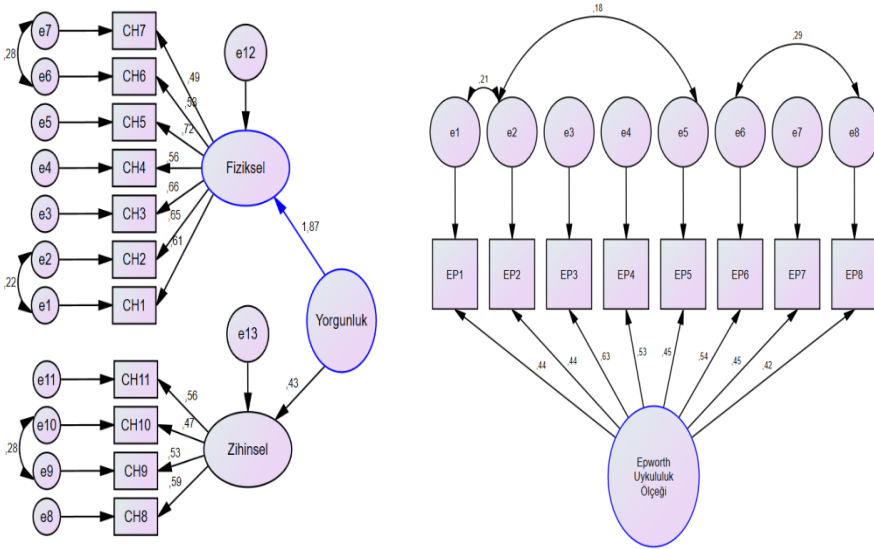
Bulgular

Örneklemin % 46,7'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır ve büyük çoğunluğu çekirdek aile tipine sahiptir (% 78,7). Anne eğitim düzeyi ağırlıklı olarak ilköğretim (% 53,3) ve ortaöğretim (% 37,8), baba öğretim düzeyi ise ortaöğretim (% 48,8), ilköğretim (% 27,4) ve yükseköğretim (% 23,8) şeklinde sıralanmaktadır. Örneklemin yaş ortalaması $17,9 \pm 0,03$, kardeş sayısı ortalaması ise $3,4 \pm 0,04$ olarak hesaplanmıştır (Tablo1).

Tablo 1. Örnekleme ait demografik özellikler

Değişken	Parametre	n	%
Cinsiyet	Kadın	550	53,3
	Erkek	481	46,7
Aile tipi	Çekirdek aile	811	78,7
	Geniş aile	220	21,3
Anne eğitim düzeyi	İlköğretim	553	53,6
	Ortaöğretim	390	37,8
	Yükseköğretim	88	8,5
Baba eğitim düzeyi	İlköğretim	283	27,4
	Ortaöğretim	503	48,8
	Yükseköğretim	245	23,8
	Ortalama		Stn. Hata
Yaş		17,9	0,03
Kardeş sayısı		3,4	0,04

İki alt boyut ve 11 maddeden oluşan Chalder Yorgunluk Ölçeği'nin (7 maddelik fiziksel yorgunluk alt boyutu ve 4 maddelik zihinsel yorgunluk alt boyutu) ikinci düzey çok faktörlü yapısı DFA ile test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle maximum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Ölçekteki bütün maddelerin faktör yüklerinin 0,47 ile 0,72 arasında değiştiği görülmüştür. Bulgulara göre, elde edilen uyum indeksleri sonucunda ölçme modelleri doğrulanmaktadır. Buna göre, Chalder Yorgunluk Ölçeği'nde uyum indeksleri; $\chi^2 = 182,83$, $\chi^2/df = 4,57$, NFI = 0,94, TLI = 0,93, CFI = 0,95, GFI = 0,97, AGFI = 0,95, RMSEA = 0,59, RMR = 0,04 olarak belirlenmiştir. İkinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri önerilen iki faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen verilerin Chalder Yorgunluk Ölçeği'nin öngörülen kuramsal yapısı ile uyumunu göstermiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Chalder Yorgunluk Ölçeği ve Epworth Uykululuk Ölçeği yapılarına ait DFA modeli

Tek boyut ve 8 maddeden oluşan Epworth Uykululuk Ölçeği'nin yapısı birinci düzey tek faktörlü yapısı DFA ile test edilmiş ve maximum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,42 ile 0,63 arasında değişmekte olup ölçeğin orijinalinde yer alan bütün maddeler analize dahil edilerek ölçeğin uyum indeksleri incelenmiştir. Bulgulara göre, Epworth Uykululuk Ölçeği'nde uyum indeksleri; $\chi^2 = 88,36$, $\chi^2/df = 5,197$, NFI = 0,93, TLI = 0,91, CFI = 0,95, GFI = 0,98, AGFI = 0,95, RMSEA = 0,06, RMR = 0,03 olarak belirlenmiştir. Epworth Uykululuk Ölçeği'ne ait χ^2 / df değeri istenen değerlerin biraz üzerinde bulunmuştur. Bununla birlikte örneklem sayısının büyük olması göz önüne alındığında χ^2 / df değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Birinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri önerilen tek faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen verilerin Epworth Uykululuk Ölçeği'nin öngörülen kuramsal yapısı ile uyuştuğunu göstermiştir (Şekil 1).

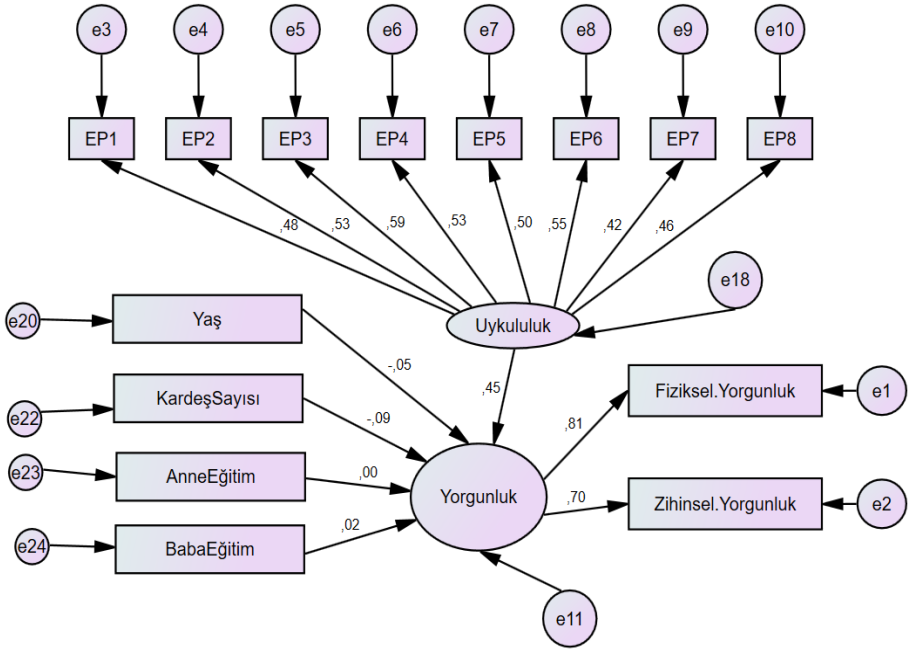
Tablo 2. Chalder Yorgunluk Ölçeği ve Epworth Uykululuk Ölçeği'ne ilişkin güvenilirlik bulguları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Maddeler	İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach Alfa)
Fiziksel Yorgunluk	CH1, CH2, CH3, CH4, CH5, CH6, CH7	0,80
Zihinsel Yorgunluk	CH8, CH9, CH10, CH11	0,66
Chalder Yorgunluk Ölçeği	Toplam 11 Madde	0,84
Epworth Uykululuk Ölçeği	EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7 EP8	0,72

Araştırmada yer alan ölçeklerin güvenilirlik bulguları Cronbach Alpha ile incelenmiş, Chalder Yorgunluk Ölçeği Cronbach Alpha 0,84 ve Epworth Uykululuk Ölçeği Cronbach Alpha 0,72 olarak hesaplanmıştır. Elde edilmiş olan bu değerler ölçeklerin güvenilirliklerinin normal değerler içerisinde olduğunu göstermektedir (Tablo2).

Ergenlerde yorgunluğa sebep olan etmenlerin tahmin edilmesi amacıyla başlangıç yapısal modeli kurulmuş ve bu modele ait uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Modele öğrencilere ait uykululuk düzeyleri, yaş, cinsiyet, aile tipi, kardeş sayısı, anne eğitimi ve baba eğitimi gibi değişkenler dâhil edilmiştir. Modele dâhil edilen bu değişkenlerden “yaş”, “anne eğitim düzeyi” ve “baba eğitim düzeyi”

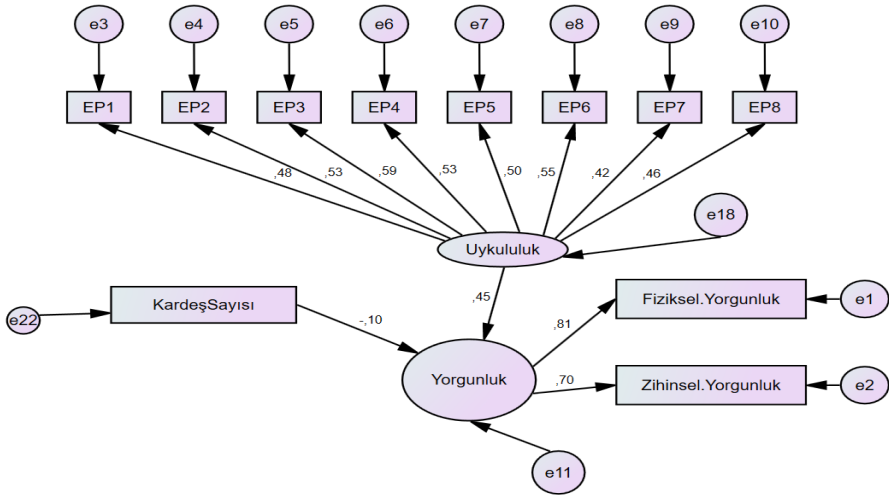
değişkenlerinin modele anlamlı katkısının olmadığı ($p > 0,05$) görülmüştür. Bunun yanında modele ait uyum iyiliği değerleri de kabul edilebilir düzeyde bulunmamıştır ($\chi^2 = 971,13$, $\chi^2/df = 9,43$, $NFI = 0,63$, $TLI = 0,60$, $CFI = 0,65$, $GFI = 0,89$, $AGFI = 0,85$, $RMSEA = 0,09$, $RMR = 0,12$). Başlangıç yapısal modelin bir bütün olarak uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde olmadığından başlangıç modele göre uyum iyiliği değerleri daha yüksek bir model elde edebilmek ya da modelin veri setine uyumunu arttırmak için “yaş”, “anne eğitim düzeyi” ve “baba eğitim düzeyi” değişkenleri analizden çıkarılarak yeni bir yapısal model oluşturulmuştur (Şekil 2).



Şekil 2. Ergenlerin yorgunluklarını etkileyen etmenleri tahminleyen başlangıç yapısal modeli

Ergenlerin yorgunluklarını etkileyen etmenleri tahminleyen gözden geçirilmiş model ve uyum iyiliği değerleri incelendiğinde; model uyum iyiliği değerlerinin istendik düzeyde olduğu görülmüş ($\chi^2 = 28,66$, $\chi^2/df = ,70$, $NFI = 0,86$, $TLI = 0,86$, $CFI = 0,89$, $GFI = 0,96$, $AGFI = 0,94$, $RMSEA =$

0,06, $RMR = 0,70$) ve modelin son haline karar verilmiştir. Cinsiyet ($t = -2,695$; $p < 0,05$), aile tipi ($t = -2,216$; $p < 0,05$), kardeş sayısı ($t = -2,693$; $p < 0,05$), ve ergenlerin uykululuk durumunun ($t = 7,550$; $p < 0,001$) yorgunluk üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Modeldeki standarde regresyon katsayılarından, anlamlı olduğu bulunan bu bağımsız değişkenler arasında özellikle uykululuk etkisinin (0,45) diğer değişkenlerden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Modele dahil edilen diğer bir değişken olan “kardeş sayısı” değişkeni ile yorgunluk arasındaki ilişki incelendiğinde, kardeş sayısı ile yorgunluk arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre kardeş sayısı arttıkça ergenlerde yorgunluk düzeyi azalmaktadır. Modelin bir diğer değişkeni olan aile tipi değişkeni de yorgunluk üzerinde anlamlı etkiye sahip olan değişkendir. Çekirdek aile tipine sahip ergenlerin yorgunluk düzeylerinin geniş aileye sahip ergenlerin yorgunluk düzeyinden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Kurulmuş olan bu modele göre ergenlerdeki yorgunluğun % 47’si uykululuk değişkeni ile % 10’ü cinsiyet değişkeni ile % 8’i kardeş sayısı değişkeni ile ve % 35’i diğer değişkenlerle açıklanabilmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Ergenlerin yorgunluklarını etkileyen etmenleri tahminleyen gözden geçirilmiş model ve uyum iyiliği değerleri

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ergenlerdeki yorgunluk düzeyi (örtük/bağlı/gizli değişken) üzerine çeşitli değişkenlerin (uykululuk, yaş, aile tipi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi) etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmada ergenlerin uykululuk düzeyinin yorgunluk üzerinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir ($t = 7,550$; $p < 0,001$). Ergenin uykululuk durumunun artması ile yorgunluk düzeyinin de yükseldiği ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde üniversite öğrencileri ile 2011 yılında yapılan çalışma göze çarpmaktadır (Saygılı ve ark., 2011). Uyku kalitesi ve yorgunluğun incelendiği çalışmada uyku ve yorgunluk arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra uyku bozukluklarının belirtileri arasında yorgunluğun olduğu da bilinmektedir (Keskin ve Tamam, 2018). Bu bilgiler dikkate alındığında yapılan bu araştırmanın bulgularının literatür ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca yapılan bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak uykunun yorgunluğu ne düzeyde (% 45) etkilediği belirlenmiştir. Ergenlerde yorgunluğun yaklaşık yarısı uyku ile açıklanabilir. Yorgunluğun yarısının nedeni uyku iken diğer yarısını cinsiyet, aile tipi ve kardeş sayısı oluşturmaktadır. Bu bulgu sınav sürecini yaşayan bireylerin daha fazla çalışmak için uykudan taviz verdikleri ve bunun da yorgunluğa neden olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada ergenlerin kardeş sayısının ($t = -2,693$; $p < 0,05$) ve aile tipinin ($t = -2,216$; $p < 0,05$) yorgunluk üzerine anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Kardeş sayısı daha fazla olan ergenlerin ve geniş ailede yaşayan ergenlerin daha az yorgunluk yaşadıkları belirlenmiştir. Kardeş sayısının fazla olmasının ve geniş ailede yaşamının bir diğer anlatımı daha kalabalık bir ev halkının olmasıdır. Günümüzde aileler çoğunlukla çekirdek ailelerden oluşmaktadır ancak çekirdek aileye dönüşümün çeşitli avantajları olmasına karşın bazı dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Bunlardan birinin görev paylaşımı olduğu ifade edilebilir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları da kalabalık ailelerde yaşayan bireylerin görev paylaşımı ile fiziksel olarak birbirlerini desteklediklerini ve psikolojik açıdan etrafında daha fazla güvenebilecek birey olduğunu, sıkıntı ve stresini daha kolay paylaşabildiğini düşündürmektedir. Ergen-

in paylaşımı kolaylaşınca ruhsal ve fiziksel açıdan daha rahat olabileceğini ve dolayısı ile daha az yorulduğunu düşündürmektedir. Literatür incelendiğinde yorgunluk ile bu değişkenlerin çeşitli hastalıklara sahip bireylerde incelendiği ancak sağlıklı bireylerde bu değişkenlerle incelenmediği görülmektedir. Bu açıdan ilerleyen zamanda yapılacak çalışmalar için ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ergenlerin yorgunlukları üzerinde etkili etmenlerin incelendiği bu araştırmanın bulgularına göre, ergenlerin uykusuzluk durumları yorgunlukları üzerinde oldukça önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kardeş sayısı azaldıkça ve evde yaşanan birey sayısı azaldıkça ergenlerin yorgunluk düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; yorgunluğun daha az hissedilebilmesi için ergenlere uyku hijyeni ve zaman yönetimi hakkında okul hemşireleri tarafından seminerler verilebilir. Uyku kalitesinin arttırılabilmesi için uykunun önemi anlatılmalı, başarı için gerekli olduğu unutulmamalıdır. Sadece başarı için değil ergenin ruh sağlığı üzerinde de uykunun önemi vurgulanmalıdır. Bunun yanı sıra okul hemşiresi ve rehberlik öğretmeni çekirdek ailede yaşayan veya tek çocuk olan ergenler için ek girişimler yapabilir (aile içerisinde görev paylaşımının tekrar düzenlenmesi, zaman yönetiminin aktif uygulanması için rehber olunması gibi). Zaman yönetimi hakkında bilgi aktarımında cinsiyet değişkeni dikkate alınmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Effective Factors on Fatigue in Adolescents with Structural Equality Model

*

Meryem Fırat – Yalçın Kanbay – Mehmet Utkan – Burcu Demir Gökmen

Erzincan Binali Yıldırım University-Artvin Çoruh University- Kafkas University- Ağrı İbrahim Çeçen University

The young individual may experience psychological and physical problems during the private teaching school period when he/she is preparing for an exam that will shape his/her life. Sleep disturbance, stress, irritability, fatigue and depression can be counted among these problems (Saygılı, Çil Akıncı, Arıkan and Dereli, 2011). In fact, it has been stated in some limited studies that nearly half of the students experience severe fatigue (Oginska and Pokorski, 2006; Lee, Chien and Chen, 2007). However, when the domestic literature was examined, a study examining fatigue in adolescents and the factors affecting fatigue could not be found. In this study, which was carried out in the light of all information, it was aimed to examine the factors that affect fatigue in adolescents and to what extent these factors affect fatigue.

The research was carried out in Kars province in 2020. The universe of the research consisted of adolescents between the ages of 15-20 who were preparing for the university exam in the private teaching institutions in Kars in 2020. In Kars province, various university preparatory courses were interviewed, permission was obtained and data were collected. After this process, the sample of the study consisted of 1031 people. Study data were collected online. A link to the study was sent to the students via the course system, and the students were invited to the study and data was collected from the volunteer students. "Personal Information Form", "Chalder Fatigue Scale" and "Epworth Sleepiness Scale" were used as data collection tools. The descriptive statistics of the study were made with SPSS 23 and the structural equation model (SEM) was used to determine the factors affecting fatigue.

46.7% of the sample consists of male students and the majority of them have elementary family type. The mean age of the sample was 17.9 ± 0.03 , and the mean number of siblings was 3.4 ± 0.04 (Table 1). In order to predict the factors that cause fatigue in adolescents, the initial structural model was established and the goodness of fit values of this model were examined. Variables such as sleepiness levels of students, age, gender, family type, number of siblings, mother education level and father education level were included in the model. Among these variables included in the model, it was seen that the variables of "age", "mother's education level" and "father's education level" had no significant contribution to the model. In addition, the goodness of fit values of the model were not found at an acceptable level. Since the goodness of fit values of the initial structural model as a whole were not at an acceptable level, "age", "mother education level" and "father education level" variables were excluded from the analysis in order to obtain a model with higher goodness of fit values than the initial model or to increase the fit of the model to the data set a new structural model was created (Figure 2).

When the revised model predicting the factors affecting the fatigue of adolescents and the goodness of fit values are examined; It was seen that the model goodness of fit values were at the desired level and the final version of the model was decided. It was found that gender, family type, number of siblings, and adolescents' sleepiness had a significant effect on fatigue. From the standardized regression coefficients in the model, it is understood that among these independent variables which were found to be significant, the effect of sleepiness is higher than the other variables. When the relationship between the "number of siblings" variable which is another variable included in the model, and fatigue was examined, it was determined that there was a reverse relationship between the number of siblings and fatigue. According to this finding, as the number of siblings increases, the level of fatigue decreases in adolescents. Another

er variable of the model which is the family type, is the variable that has a significant effect on fatigue. It is possible to say that the fatigue level of adolescents with elementary family type is higher than that of adolescents with extended families. According to this established model, 47% of adolescents' fatigue can be explained by the sleepiness variable, 10% by the gender variable, 10% by the number of siblings and 8% by the family type variable (Figure 3).

In the study, it was determined that the sleepiness level of adolescents had a significant effect on fatigue. It can be stated that with the increase in the sleepiness of the adolescent, the level of fatigue also increases. When the literature is examined, the study conducted with university students in 2011 draws attention (Saygılı et al., 2011). In the study examining sleep quality and fatigue, it was found that there was a positive relationship between sleep and fatigue. In addition, it is known that fatigue is among the symptoms of sleep disorders (Keskin and OK, 2018). Considering this information, it can be stated that the findings of this study are in parallel with the literature. In addition, in this study, unlike other studies, it was determined to what extent sleep affects fatigue. About half of the fatigue in adolescents can be explained by sleep. Half of the fatigue is caused by sleep, while the other half is caused by gender, family type and number of siblings. This finding suggests that individuals who experience the exam process compromise their sleep in order to study more and this causes fatigue.

In the study, it was found that the number of siblings and family type of adolescents had a significant effect on fatigue. It has been determined that adolescents with more siblings and adolescents living in extended families experience less fatigue. Another explanation for having a large number of siblings and living in an extended family is the presence of a larger household. Today, families mostly consist of elementary families, but although the transformation to elementary family has various advantages, it also brings some disadvantages. It can be stated that one of

them is task sharing. The results of this study also suggest that individuals living in crowded families support each other physically with task sharing, also there is an individual who can trust more psychologically, and that they can share their distress and stress more easily. It suggests that when the adolescent's sharing becomes easier, he/she may be more comfortable in terms of mental and physical aspects and therefore he/she is less tired. When the literature is examined, it is seen that fatigue and these variables are examined in individuals with various diseases, but these variables are not examined in healthy individuals. From this point of view, it is thought that our study will shed light on future studies.

According to the findings of this study, which examined the factors affecting the fatigue of adolescents, it was concluded that the insomnia of adolescents is a very important factor on their fatigue. In addition, it is seen that the fatigue levels of adolescents increase as the number of siblings decreases and the number of individuals living at home decreases.

In line with these results; adolescents can be given seminars on sleep hygiene and time management in order to feel less fatigued by school nurses. The importance of sleep should be explained in order to increase the quality of sleep and it should not be forgotten that a quality sleep is necessary for success. Also the importance of sleep should be emphasized not only for success but also for the mental health of the adolescent. In addition, the school nurse and advisory teacher can take additional initiatives for adolescents living in an elementary family or singletons (such as reorganizing the task sharing within the family, guiding the active implementation of time management). Gender variables should be taken into account in transferring information about time management.

Kaynakça / References

- Aaronson, L.S., Pallikkathayil, L. and Crighton, F. (2003) A qualitative investigation of fatigue among healthy working adults. *Western Journal of Nursing Research*, 25(4), 419-33.
- Adın, R.M. (2019). *Chalder Yorgunluk Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve genç yetişkin bireylerde psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Agargün, M. Y., Çilli, A. S., Kara, H., Bilici, M., Telcioğlu, M. ve Semiz, Ü. B. (1999). Epworth uykululuk ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 261-267.
- Çayakar, A. (2019). Halsizlik ve yorgunluğa klinik yaklaşım. *Aegean Journal of Medical Sciences*, 3, 168-178.
- Chalder, T., Berelowitz, G., Pawlikowska, T., Watts, L., Wessely, S. and Wright, D. (1993). Development of a fatigue scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 37(2), 147-153.
- Fatigoni, S., Fumi, G. and Roila, F. (2015). Cancer-related fatigue. *Recenti Progressi in Medicina*, 106(1), 28-31.
- Finsterer, J. and Mahjoub, S.Z. (2014). Fatigue in healthy and diseased individuals. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 31(5), 562-75.
- Keskin, N. ve Tamam, L. (2018). Uyku bozuklukları: Sınıflama ve tedavi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 27(2), 241-260.
- Lee, Y.C., Chien, K.L. and Chen, H.H. (2007). Lifestyle risk factors associated with fatigue in graduate students. *Journal of the Formosan Medical Association*, 106(7), 565-572.
- Loge, J.H., Ekeberg, O. and Kaasa, S. (1998). Fatigue in the general Norwegian population: Normative data and associations. *Journal of Psychosomatic Research*, 45(1), 53-65.
- Mota, D.D. and Pimenta, C.A. (2006). Self-report instruments for fatigue assessment: a systematic review. *Research and Theory for Nursing Practice*, 20(1), 49.
- Ream, E. and Richardson, A. (1996). Fatigue: A concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 33(5), 519-29.

- Oginska, H. and Pokorski, J. (2006). Fatigue and mood correlates of sleep length in three age-social groups: school children, students, and employees. *Chronobiology International*, 23(6), 1317-28.
- Saygılı, S., Çil Akıncı, A., Arıkan, H. ve Dereli, E. (2011). Üniversite öğrencilerinde uyku kalitesi ve yorgunluk. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Aralık,88-94.
- Sayın, A. ve Candansayar, C. (2007). Yorgunluk kavramı ve yorgun hastalara klinik yaklaşım. *Gazi Tıp Dergisi*, 18(1), 1-8.
- Sayın, S., Kara, İ. H., Baltacı, D. ve Yılmaz, A. (2013). Tıp fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerinde kronik yorgunluk ve depresyon sıklığının incelenmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 5(1), 11-17.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6),49-74.
- Stein, K.D., Jacobsen, P.B., Blanchard, C.M. and Thors, C. (2004). Further validation of the multidimensional fatigue symptom inventory-short form. *Journal of Pain and Symptom Management*, 27(1), 14-23.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2018). İl yerleşim yerleri yaşlı nüfusunun adrese dayalı nüfus kayıt sistemi. Erişim Tarihi: 07.07.2020. Erişim Adresi: <https://ailevecalisma.gov.tr/media/5200/2018-il-yerlesim-yerleri.pdf>
- Yılmaz, V., Çelik, H.E. ve Erdoğan, H.E. (2006). Kuruma bağlılığı etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modelleriyle araştırılması: Özel ve devlet bankası örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 171-184.
- Zwarts, M.J., Bleijenberg, G. and Van Engelen, B.G. (2008). Clinical neurophysiology of fatigue. *Clinical Neurophysiology*, 119(1), 2-10.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Fırat, M., Kanbay, Y., Utkan, M. ve Demir Gökmen, B. (2021). Ergenlerde yorgunluk üzerine etkili faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2665-2682. DOI: 10.26466/opus.907000.

The Reaction of US and EU to the Russian Federation's Intervention in Crimea¹

DOI: 10.26466/opus.884358

*

Hanefi Yazıcı * – Yusuf Yıldırım **

* Dr. Öğr. Üyesi, Bandırma Onyedi Eylül University, Balıkesir/Turkey

E-Posta: hyazici@bandirma.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8099-0491](https://orcid.org/0000-0002-8099-0491)

** Araş. Gör. Dr., Bandırma Onyedi Eylül University, Balıkesir/Turkey

E-Posta: yildirim@bandirma.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1733-9073](https://orcid.org/0000-0002-1733-9073)

Abstract

While Ukraine was taking willing steps to integrate with the West in the new world order that emerged after the Cold War, the Russian Federation did not want to lose Ukraine, which gained its independence after the dissolution of the Soviet Union, had close, historical and cultural ties with Russia in the past, has a significant Russian population and is an important actor in its close vicinity. The Russian Federation had long been opposed to the Western in-fluence, which increased especially with the Orange Revolution and reached its peak with the NATO enlargement; the Russian Federation has attached special importance to Ukraine, which is in its immediate vicinity. However, the West did not take this discontent of Russia into account and continued its actions against Ukraine. In this context, when Yanukovich rejected the Eastern Partnership program, which the EU offered to Ukraine within the scope of the European Neighbourhood Policy (ENP), regarding the development of fundamental rights, democracy and the rule of law, the tense atmosphere in Ukraine was exacerbated and the sequence of events that led to Russia's intervention in Crimea began. After Russia's intervention in Crimea, the USA reacted harshly and imposed serious economic sanctions on Russia. While the USA aimed to isolate Russia in its region, it actively led NATO in this direction. Being dependent on Russia in terms of energy, European countries followed policies aimed at mitigating the crisis and acted cautiously towards Russia along with the economic embargo. It is thought in the final analysis that the decisive actions of the Russian Federation and the West based on mutual trust will contribute to the solution of the crisis and ensuring stability in the region.

Keywords: Russian Federation, USA, EU, Crimean intervention, Ukrainian Crisis.

¹This study is based on prepared in 2020 Bursa Uludağ University the doctoral thesis titled "Putin Dönemi Rus Dış Politikasında Bir Müdahalecilik Örneği Olarak Kırım'ın ilhakı".

Rusya Federasyonu'nun Kırım'a Müdahalesine ABD ve AB'nin Tepkisi

*

Öz

Soğuk Savaş sonrasında oluşan yeni dünya düzeninde Ukrayna Batı'ya entegre olma hususunda istekli adımlar atarken, Rusya Federasyonu ise Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra bağımsızlığını kazanan ve geçmişte yakın, tarihsel ve kültürel bağları olan ve bünyesinde önemli oranda Rus nüfusu barındıran yakın çevresinde önemli bir aktör olan Ukrayna'yı kaybetmek istememekteydi. Rusya Federasyonu özellikle Turuncu Devrim'le beraber daha da artan ve NATO genişlemesiyle zirveye ulaşan Batı nüfuzuna uzun zamandan beri karşı çıkmaktaydı ve yakın çevresindeki Ukrayna'ya özel bir önem atfetmekteydi. Ancak Batı Rusya'nın bu hoşnutsuzluğunu dikkate almamış ve Ukrayna'ya yönelik eylemlerine devam etmekteydi. Bu bağlamda AB'nin Avrupa Komşuluk Politikası (AKP) kapsamında temel haklar, demokrasi ve hukukun üstünlüğünün geliştirilmesi hususunda Ukrayna'ya teklif ettiği Doğu Ortaklığı programını Yanukoviç'in reddetmesi üzerine Ukrayna'daki gergin ortamın fitili ateşlenmiş ve Rusya'nın Kırım'a müdahalesine varan olaylar silsilesi başlamıştır. Rusya'nın Kırım'a müdahalesi sonrasında özellikle ABD sert tepki göstermiş ve Rusya'ya ciddi ekonomik yaptırımlar uygulamıştır. ABD, Rusya'yı kendi bölgesinde tecrit etmeyi amaçlarken bu yönde NATO'yu aktif bir şekilde yönlendirmiştir. Enerji yönünden Rusya'ya bağımlı olan Avrupa ülkeleri de ekonomik ambargonun yanında Rusya'ya karşı temkinli ve krizi yatıştırmayı amaçlayan politikalar izlemiştir. Sonuç olarak Rusya Federasyonu ve Batı'nın iyi niyetli, karşılıklı güven esasına dayanan kararlı eylemleri, krizin çözülmesi ve bölgede istikrarın sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Rusya Federasyonu, ABD, AB, Kırım müdahalesi, Ukrayna Krizi.

Introduction

In the new order that emerged in the international system after the dissolution of the Soviet Union, people wondered what the attitude of the Russian Federation and Ukraine, one of the important members of the Soviet Union, would be like in domestic policy, foreign policy and relations with each other. Ukraine, which has an extremely important place for Russia in geopolitical terms and in terms of the immediate vicinity and serves as a buffer between Russia and Europe, started to pursue more independent policies and opposed Russia's efforts to establish influence on it through the CIS. Russia, on the other hand, had difficulties in accepting Ukraine's becoming an independent and sovereign state since Ukraine had a significant Russian population in the east part of the country during the first years of its independence and had close historical and cultural ties with Russia in the past. In this context, Russia assumed an interventionist attitude related to shaping Ukraine's foreign policy. Ukraine established close relations with the West regarding EU integration and NATO membership while it generally pursued policies based on economy with Russia.

After Ukraine gained its independence, the two countries disagreed on different issues like the transfer of nuclear weapons remaining from the Soviet Union period to Russia, border problems, the future of the Black Sea Fleet, and the status of Crimea. Having resolved disputable issues such as the transfer of nuclear weapons, the future of the Black Sea Fleet and the status of Crimea in the 1990s, the two actors tried to resolve the uncertainty related to the borders of the Sea of Azov in the 2000s. However, it was observed that the crisis between the parties on energy, about which Ukraine is dependent upon Russia, also affected the EU.

Continuing its existence under an authoritarian regime and an anachronistic economic structure during the Soviet Union period, Ukraine, which tried to pursue more autonomous policies after gaining its independence, developed its relations with the NATO in order to ensure its security and continued its determined attitude towards EU membership and adaptation to liberal economic ways. Being dependent upon Russia in economic terms and especially related to energy issues, Ukraine avoided following harsh and exclusionary policies in its relations

with Russia, and followed a two-way policy based on the West and Russia. In fact, this foreign policy of Ukraine is closely connected with the dynamics in the country. As a result of its historical accumulation, Ukraine has been struggling with the political, social and cultural conflicts between the pro-Russian people living in the east and south of the country and the pro-Western people in the west in particular. This situation is shown as one of the most important reasons why the country has pursued an unstable and inconsistent policy.

With the Putin era, Russia has accelerated its economic growth in the way of realizing its desire to be a "great power" and pursued pragmatic policies with its multi-polar world rhetoric. Aiming to create an alternative economic union to the EU with the Eurasian Economic Union and to ensure the security of the members of the Commonwealth of Independent States (CIS) with the Collective Security Treaty Organization (CSTO), Russia has wanted to develop close relations with Ukraine and to establish influence on this country. On the other hand, the USA aims to isolate Russia in the region by incorporating Ukraine into NATO and wants to benefit from Ukraine's geopolitical position. Acting on the axis of normative values such as human rights, freedom and law, the EU encouraged Ukraine to integrate with the West within the framework of its neighbourhood policy and tried to steer Ukraine with reforms. The West, which was afraid of the reaction of Russia, tried to follow more cautious policies that would not scare Russia but Russia reacted very strongly even at the possibility of Ukraine's accession to the NATO and resorted to the option of intervening in Ukraine, which harboured the Black Sea Fleet in Crimea. It was clearly seen in the Georgia incident (2008) that when Russia's foreign policy interests were damaged, it could intervene in the states in its immediate vicinity. In addition, it was also seen that Russia took an active role in the Syrian crisis (2011) within the framework of its goals of becoming a regional hegemon. Russia clearly intimidated the West with those actions and showed that it would not hesitate to resort to imperial actions when its national interests were damaged.

The USA, the EU and the NATO maintained close relations with Ukraine especially during the Putin era and supported Ukraine in the Orange Revolution and the reform movements in Ukraine. However, it is

seen that the EU is trying to create dependency by developing mutual relations with Ukraine without giving it any membership guarantee. NATO's goals to include Ukraine in the alliance did not seem realistic due to the reservations of Russia. However, that the EU offered opportunities such as close cooperation, financial assistance, free trade and visa liberalization to Ukraine with the Eastern Partnership initiative within the scope of EU's European Neighbourhood Policy (ENP) provided that certain conditions regarding fundamental rights, democracy and the rule of law were fulfilled pleased the great majority of the people of Ukraine but it made Russia anxious. Yanukovich refrained from signing the Eastern Partnership program partly due to the pressure of Russia but people reacted strongly to this action and hence mass demonstrations started; Russia intervened in Crimea as a result of the growth of violent incidents and the crisis became an international issue with the incidents in the east of Ukraine. In this study, Ukraine's relations with the USA, the EU and the NATO are dealt with and Russia's reaction against Ukraine is analyzed. In addition, reactions of the West in the face of Russia's intervention in Crimea are examined and the motives underlying Russia's intervention in Crimea are tried to be explained. On the other hand, predictions are made about the future of the Ukrainian Crisis, which has turned into an international issue.

Ukraine-West Relations

Ukraine, which aimed to act in a balance between Russia and the EU after independence, started to move towards the EU axis in the course of time, and in this regard, it entered into intense relations with the NATO. Desiring to get rid of the economic cumbersomeness and the authoritarian regime left by the Soviet legacy, Ukraine attached importance to the EU-backed reform and aimed to develop relations with the NATO instead of relying on Russia in terms of security, and tried to implement the NATO's programs in this direction with desire. Although Russia constantly sabotaged Ukraine's attitude towards the West, Ukraine followed two-sided policies in order not to exclude Russia completely due to being economically dependent on Russia in particular. However, Ukraine, which attached importance to good relations with the USA, especially

during the Orange Revolution, used that channel of relations mostly through the NATO.

Ukraine-NATO Relations

Although discussions on the NATO's existence have continued after the dissolution of the Soviet Union, the NATO has built its mission not on deterrence, but on being in peace altogether on behalf of a larger European and Euro-Atlantic community. the NATO took on that challenge by starting an internal reform process, redefining its basic tasks and committing to enlargement. Developing special relations with Russia and Ukraine, former enemies of the Alliance outside the traditional competence area, was an inseparable part of that effort. The Alliance believed that it could realize its potential as a common security forum if it developed those relations; it aimed to expand its mission area to a wider geography by expanding the "peace zone". Ukraine was seen, by the NATO, as a very important "axis state" in a region that underwent fundamental transformations after the Cold War. Pursuing a multi-vector policy throughout the 1990s, Ukraine generally followed a pro-European policy as the main basis of its foreign policy. However, its underdevelopment and complex relationship with its neighbour Russia has limited it. Although Ukraine is a problematic region for the NATO, it is very important not to overlook Ukraine, which is a strategic power (Nation, 2000, p.3-4).

It is possible to answer the question why the NATO attaches so much importance to Ukraine under four headings. First of all, Ukraine is an important state not only for Russia but also for the NATO in terms of energy security. The geographical location of Ukraine is an important stopover point in terms of balancing Russia, receiving the energy transmitted from Central Asia and transferring it to the EU. Secondly, Ukraine comes to the forefront again in terms of the NATO's being able to intervene in a conflict that may occur in the Caucasus or Central Asia within the scope of new missions, as in energy. Thirdly, the NATO still sees Russia as one of the direct or indirect threats or dangers to it. Therefore, a NATO member or pro-NATO Ukraine can limit Russia's position in the Black Sea; it also surrounds Russia over the land border.

Finally, Ukraine's being in a position to control entry and exit to the Sea of Azov makes Ukraine indispensable for the NATO (Sağlam, 2014, p.441-442).

Ukraine-NATO relations started with the participation of the North Atlantic Cooperation Council (NACC) under the leadership of groups with Euro-Atlanticist tendencies in Russia before the military doctrine of 1993, which is one of the important documents of the immediate environment in Russia, entered into force immediately after the collapse of the Soviet Union. Ukraine became an active participant of the Council after being included in the Council; it regarded that Council as an important platform enabling the states that gained their independence after the collapse of the Soviet Union to establish regular meetings with the NATO. Despite the strengthening of Eurasian tendencies in Russia after 1993, Russia did not yet have the means to achieve idealist foreign policy goals; therefore, Ukraine had the opportunity to further develop its relations with the NATO and in this context, it joined the Partnership for Peace (PfP) program in 1994, being the first CIS state² to become a member of the PfP. PfP played an important role in realizing Ukraine-NATO relations by creating a real dialogue field between the NATO and each participating country (NATO, 2007).

In the early years of Kuchma's Presidency, Ukraine-NATO relations remained at a low level, but relations entered a new stage with the signing of the "Charter on a Distinctive Partnership" in Madrid in July 1997. Under that charter, relations between the NATO-Ukraine Commission and both parties were institutionalized (Bilener, 2007, p.131). That 'Charter' was of great importance for Ukraine in terms of emphasizing the special character of relations between Ukraine and the NATO and emphasizing its key country role for the NATO in European security. In addition, it is stated in the "Charter on a Distinctive Partnership" that "*an independent, democratic and stable Ukraine is one of the key factors to ensure stability in the Central and Eastern Europe and the whole European continent*" (Turan, 2004, p.390); thus, the potential role of Ukraine for the security and stability of Europe is emphasized. On the other hand, towards the end of the 1990s, the NATO's progress towards becoming a global defence pact

²Ukraine, which is included in CIS is not a legal member of CIS. It is regarded as only a "participant".

by focusing on expansion and operations out of the area in the context of its new defence and security policy was met with suspicion and concern by Russia, which sees itself as a great power (Caşın, 2015, p.320). Despite that concern of Russia, Ukraine, which continued its policies with the NATO during the Putin era, especially after the Orange Revolution, took more confident steps towards the NATO membership. However, Ukraine, which was afraid of the reaction of a great power like Russia, sometimes pursued autonomous policies but those efforts were not been crowned with the NATO membership and it appeared like an unstable country due to the effects of the problems in domestic politics. Nevertheless, Ukraine maintained its determined stance related to the NATO and took actions in that direction.

When Kuchma announced Ukraine's ultimate goal of the NATO membership at a NATO-Ukraine Commission meeting in Iceland in May 2002, the Foreign Ministers underlined their desire to carry the relationship forward to a new level qualitatively. In November 2002, the NATO-Ukraine Action Plan³ was adopted in the Czech Republic. The Action Plan aimed to deepen and expand the NATO-Ukraine relationship and support Ukraine's reform efforts on the road to Euro-Atlantic integration (NATO Official Website, 2008).

In 2004, the NATO allies emphasized the importance of respecting free and fair elections by closely following the political developments surrounding the presidential elections and the "Orange Revolution" in Ukraine. The Allies invited newly elected President Viktor Yushchenko to a meeting at the NATO Headquarters in 2005, and expressed their support for his challenging reform plans. In April 2005, at the NATO-Ukraine Commission meeting in Lithuania, Foreign Ministers launched "Intensified Dialogue" related to a short-term action package to strengthen Ukraine's desire for the NATO membership and support for key reforms. During his visit to the NATO in 2006, Prime Minister

³The Action Plan aims to strengthen the NATO-Ukraine relationship and to support Ukraine's reform efforts on the road towards full integration in Euro-Atlantic structures; it sets out specific objectives, covering political and economic issues; security, defence and military issues; information issues; and legal issues. These objectives are supported by Annual Target Plans. The Action Plan will not lead directly to membership but its successful implementation is regarded as a precursor to an invitation to join the NATO's Membership Action Plan (Perepelytsia, 2007).

Yanukovych restored trust related to Ukraine's commitment to the Allies' continuing cooperation with the NATO. However, he stated that the Ukrainian public had not been ready to consider the NATO membership yet (NATO Official Website, 2008). While President Yushchenko continued to support Ukraine's early entry into the NATO, Prime Minister Yanukovych did not oppose its eventual membership and cooperation with the EU. On the other hand, the NATO's keeping the door open for Ukraine during that period was not due to encouragement of membership, but because Ukraine wanted to maintain existing networks and programs on the condition that it would apply democratic values such as free elections, freedom of press and rule of law (Fraser, 2008, p.171).

Ukraine's efforts for the NATO membership continued with the April 2008 Bucharest Summit, with the Alliance leaders agreeing that Ukraine and Georgia would become the NATO members in the future, but would not be given a membership perspective in the short term. The Foreign Ministers agreed to increase the opportunities for Ukraine to meet the membership requirements in December 2008 and to assist in its efforts to develop the "Annual National Program". On August 21, 2009, the "Declaration to Complement the Charter on a Distinctive Partnership between the NATO and Ukraine" was signed at the Bucharest Summit, reflecting the decisions made in December 2008 at the meeting of Foreign Ministers (NATO Official Website, 2008). Although the NATO entered into an intensive dialogue with Ukraine, it did/could not be very keen on Ukraine's membership to the NATO. In Ukraine-NATO relations, the NATO was cool towards the enlargement target to include Ukraine and Russia because Russia opposed enlargement and perceived it as a threat. Russia also opposed Ukraine's membership to the NATO. Ukraine's NATO membership will endanger Russia's control of its naval base in the Black Sea; and Europe will make Russia's defence difficult. Dmitri Trenin, a senior partner of the Carnegie Moscow Center, wrote in the *Nezavisimaya* newspaper that Moscow's main goal was to stop the 'conveyor belt' causing Kiev to move towards the NATO and he claimed that Russia was ready to risk "a real conflict" with Ukraine (Fraser, 2008, p.166).

Ukraine-EU Relations

Until the dissolution of the Soviet Union, Ukraine was not recognized as an actor in international politics despite its symbolic presence in the UN since 1945. After emerging as an independent state, Ukraine made a jumpstart in establishing bilateral relations with EU member states, but initially relations with the EU developed gradually. While the process that started with the Partnership and Cooperation Agreement⁴ in June 1994 and the relations with the EU, which constitute an aspect of Kuchma's "Western preference", were determined as a strategic goal towards EU membership, the efforts made in this way gained great importance (Molchanov, 2004, p.457). The main purpose of Ukraine's intense relations with the EU was to adapt to free market conditions, to realize the institutionalization of the rule of law and democracy, to ensure integration by securing its borders and to be included in the union in the long term (Aksoy, 2014, p.431). Aiming for EU membership, Ukraine applied for WTO membership in 1994, entered into close cooperation with the IMF in 1998 to overcome economic problems, and managed to achieve economic stability only in the 2000s (Bilener,2007, p.119).

In Ukraine-EU relations, it was observed that Ukraine's "European Choice" continued in a fragile structure throughout 1990. Even if Ukraine succeeded in launching a serious economic reform program, it was unlikely for EU membership to take place in a short time. Ukraine's economy needed massive restructuring. Such a process would take a long time. Moreover, the membership Ukraine brought the Russian problem to the agenda. Ukraine could become a member of the EU but Moscow's exclusion from the process seemed to be an issue that most the European leaders wanted to avoid confronting (Larrabee, 2003, p.101-102) and that issue was the main source of the tension between the two actors.

Ukraine's dreams of the EU continued after the millennium, and Kuchma, who had been trying to integrate into the EU for a long time, declared in 2002 that Ukraine had a full membership target to the EU and

⁴The PCA grants Ukraine preferential trade status and identifies specific areas for practical cooperation. It also provides a framework for political relations and holds open the prospect of the establishment of a free trade area. Since the signing of the PCA in 1994, trade and economic cooperation have grown steadily (Larrabee,2003, p. 101).

announced that an official candidacy application would be made in the future. However, the EU took such statements with a grain of salt and did not generally assume a binding stance like definitely accepting or rejecting such statements. The enlargement of the EU with ten new members in 2004 made Ukraine directly neighbour to the EU. That state got stronger after Romania joined the union in 2007. In particular, Poland, one of the new members of the EU, attaches special importance to strengthening Ukraine's relations with the EU. With the last enlargement, apart from Ukraine's neighbourhood with the EU, the fact that energy transmission lines pass through Ukraine has made Ukraine a country that is mentioned primarily in the European Neighbourhood Policy (ENP) (Bilener, 2007, p.130).

ENP⁵ has produced important and concrete results in terms of Ukraine's EU membership. Within the framework of that program, Ukraine's efforts for full membership to the EU were guided by a technical program. It affected both the domestic policy of the country and increased its ability to carry out mandatory reforms in the action plan and country reports. However, lack of the presentation of the perspective of membership to Ukraine made the implementation of action plans difficult and weakened the hand of elite groups who supported democratization and economic reform in the country (Aksoy, 2014, p.436).

In addition to developing good policies with its neighbours, the EU also established some mechanisms to act jointly with Eastern countries. In

⁵The EU formed the document "Wider Europe – Neighbourhood: A New Framework for Relations with our Eastern and Southern Neighbours" in 2003, stated clearly who the neighbours were and declared that it had the target of a more comprehensive relation. At first, only Ukraine, Belarus and Moldova were aimed but 10 Mediterranean countries were added with support of the countries like France and Spain. In 2004, ENP, a new policy covering 16 countries by collecting relations with EU neighbours under a single heading, was announced by the European Commission. Three South Caucasian countries, Azerbaijan, Armenia and Georgia were also included in that policy. ENP forms reform agendas for each country according to short and medium-term priorities in order to ensure the continuation of reforms with neighbouring countries of the EU within the perspective of the issues of regional stability, welfare and security. ENP, which is built on common values such as democracy, human rights, rule of law, free market economy, good governance and sustainable development, covers the establishment of privileged relations by the EU at a higher level than the partnership agreements, but at a lower level than full membership, for neighbouring countries. Since the relations maintained under the ENP do not include the EU membership process, it is not possible for neighbours to become members in the short term and medium term. As long as the countries involved in that policy strategy harmonize their institutional and legislative systems with the EU *acquis*, they will be able to benefit from the EU internal market entry and short-term visa-free travel regime to the Schengen area, presented to them by the EU (Hürsoy, Kutlu, 2018, p.170-172).

this regard, the Eastern Partnership of the EU has an important place in relations. The Eastern dimension of the ENP includes Ukraine, Belarus, Moldova, Georgia, Armenia and Azerbaijan.⁶ The EU launched various political and economic initiatives within the scope of the principle of mutual dependency in its relations with its partners in Eastern Europe. The EU established the Eastern Partnership at the Prague Summit in 2009 in order to ensure mutual exchange of ideas, experiences, and reform processes among countries, and the creation of partnership and consultation platforms, covering six Eastern neighbours within the ENP. There are four important platforms in the Eastern Partnership creating a new framework under the ENP. They are as follows: democracy, good governance and stability platform, economic integration and convergence with EU sectoral policies, energy security and contacts between people. Partnership agreements were proposed by the EU to its eastern neighbours under the Eastern Partnership. Negotiations to replace the partnership and cooperation agreements signed beforehand with neighbours with partnership agreements that will enable a deeper integration is one of the most important goals of that partnership. Partnership agreements aim to establish effective and comprehensive free trade zones for the development of investment and trade in neighbouring countries. In addition, they aim to harmonize the legislation with the EU *acquis*, good governance, and establishment of a stable state and political structure (Hürsoy and Kutlu, 2018, p.175-176). Yanukovich's giving up the Eastern Partnership program proposed by Brussels at the Vilnius Summit on 28-29 November 2013, with the pressure of Russia, triggered the crisis that emerged in late 2013.

Russia regards the EU as a geopolitical threat sabotaging Putin's plans for the Eurasian Union and as part of Western conspiracies to weaken Russia (Kuzio, 2017, p.115-117). Ukraine's suspension of the Association Agreement at the Vilnius Summit and Armenia's abandonment of the

⁶While the process almost never started with Belarus, one of the countries included in the Eastern Partnership, Armenia declared in September 2013 that it decided to enter a customs union with Russia, Belarus and Kazakhstan and gave up signing the Partnership Agreement. The remaining countries Georgia, Moldova and Ukraine signed the agreement on June 27, 2014 (Genç, 2014, p.340). The treaty was ratified on September 16, 2014. However, as we will mention in the following sections, the period from the completion of the negotiations until the signing of the agreement was very painful for Ukraine and the events that occurred consequently turned into an international crisis with the intervention of Russia.

agreement was an important achievement for Russia. Along with those achievements, Russia turned the crisis in the EU into an opportunity by keeping Ukraine away from the partnership.

In conclusion, Ukraine is an important actor in EU relations even though EU membership is not promised. In addition, there are common areas where the EU and Ukraine can work related to effective use of energy and fighting global warming. Ukraine is important for the EU and an indispensable actor not only because it is a transit country in terms of oil and goods trade with the Black Sea and Caspian regions, but also because it is a state that can provide stability and security in the region in terms of its industrial and technology potential in the military field (Ultan, Ural, 2014, p.450). The EU is aware that Ukraine, which is in a critical position and is a stable country, is important for the EU in terms of being in a transit position in energy transportation; therefore, the EU was closely interested in Ukraine as it was seen in the Ukraine Crisis, and aimed to improve bilateral relationships by communicating with it without frightening Russia, which has important energy reserves.

Problem Areas in Russia Federation-Ukraine Relations and the Process Leading to Crisis

After Ukraine gained its independence, it took over the nuclear weapons, a great military heritage from Russia, and spent a lot of time with Russia to solve problems such as the status of Crimea and the Sevastopol navy. Russia, which solved the issue of nuclear weapons, the Black Sea Fleet problem and almost all of border problems in 1997, experienced difficulties especially related to the sea border during the Putin era. However, Russia, which was unable to tolerate a pro-Western leader's coming to power with the Orange Revolution and the possible membership of Ukraine to the NATO, took actions to intervene in Ukraine in various ways. Russia played the energy card for it. Consequently, Russia, which could not be successful in persuading Ukraine, intervened in Crimea by taking advantage of the conjunctural opportunity. Therefore, analyzing the controversial issues between Russia and Ukraine has an important role in understanding Russia's intervention in Crimea.

Leonid Kuchma, who came to power in Ukraine after Kravchuk on July 19, 1994 and solved several problems that Ukraine had with Russia (nuclear weapons, Black Sea fleet, border problems), emphasized strengthening relations with Russia in the first period, but entered into closer relations with the EU and the NATO, and evaded Russia's efforts to pressure Ukraine to strengthen its ties with the CIS and to join the CSTO and the EAEU. He paid reciprocal visits with US President Clinton and made efforts to expand the cooperation between the USA and Ukraine (Menon, 2015, p.28). In addition, by the end of the 1990s, Ukraine had settled its border and land issues with Russia, formed its own army and naval forces, and established diplomatic and legal relations to integrate with Europe's political and economic security organizations (Plokyh, 2015, p. 325). During Kuchma era, Ukraine-Russia relations seemed inconsistent and uncertain. On the one hand, the economic solidarity between the two countries continued but on the other hand, the relations continued to diverge in terms of geopolitical orientations, accumulated tensions, reciprocal claims and negative stereotypes (Zhurzenko, 2014, p.132).

With Putin's coming to power, a pragmatic turn was observed in Russia's Ukraine policy. Russia cooperated with Ukraine related to the development of bilateral relations and joint projects led by economic interests. Besides, since the late 1990s, the Kuchma government had been isolated from the West due to the lack of democratic reforms and scandalous corruption and remained highly vulnerable to Moscow's political pressure. Under those circumstances, some progress was made regarding the status of the Ukraine-Russia border in return Ukraine's concession to sign the Single Economic Space Area included in Russia's regional integration project (Zhurzenko, 2014, p.135).

In the 2000s the main issues in political relations between Ukraine and Russia were the determination of the border line, the Orange Revolution, which would cause a change in Ukraine's administration, Ukraine's relations with the NATO and the EU in the context of Ukraine's foreign policy preferences, and the energy dispute and the gas crisis in the economic field. Finally, Russia's intervention in Crimea after the events that emerged as a result of Ukraine's rejection of the EU Accession Partnership Agreement marked the relations between the two countries.

The land border between Russia and Ukraine was resolved to a great extent in 2000 but the sea border, which constituted one of the important issues between the country, was still a big problem. Negotiations to determine the maritime borders between Russia and Ukraine started after Russia began to construct a dike based on the order of the Governor of Krasnodar, Aleksandr Tkachev, without any warning to Ukraine, to connect the Russian Taman Peninsula with the Ukraine's Tuzla peninsula in the Kerch Strait on September 29, 2003. That problem, which resulted in a diplomatic fight, turned into a serious crisis when Moscow questioned the sovereignty of Ukraine over the small island on 20 October 2003 (Woronowycz, 2003). The parties agreed on a joint working group established on October 30 to solve the problems in the Sea of Azov⁷ and Kerch Strait. The projected legal status of those two water bodies was regulated in the "Treaty on Cooperation between the Russian Federation and Ukraine on the Use of the Azov Sea and the Kerch Strait", also known as the Kerch Treaty, signed in December 2003 and ratified by both parliaments in April 2004 (Socor, 2018). The treaty signed in December 2003 stipulated the status of the Sea of Azov and the Kerch Strait to be considered as "inland waters" of both countries. The status of inland waters did not allow third country military ships to enter the Sea of Azov without the consent of both countries. According to the Kerch Treaty, rights to use the Kerch canal were granted to a joint Ukrainian-Russian company. Russia agreed in principle to limit the surface of the Sea of Azov. However, a final agreement has not yet been made regarding the delimitation of the Sea of Azov and the Kerch Strait. The Kerch Treaty was confirmed by the treaty on April 24 (Zhurzenko, 2014, p.137).

The negotiations between the two countries, which took place in June 2006 for the final settlement of that border problem, also failed. Ukraine referred to international practice and proposed drawing boundaries along

⁷The Sea of Azov and the Kerch Strait are among the locations that maximize the geopolitical and geostrategic value of Crimea. Located in the south of Eastern Europe, this inland sea connects the Kerch Strait, which is 4 km wide and 15 meters deep (maximum), to the Black Sea in its south; the Sea of Azov is surrounded by Ukraine in the north, Russia in the east and Crimea in the west. The Sea of Azov is an important inland sea, which is 360 km long, 180 km wide and has an area of approximately 40,000 square km. The region, also known as the Azov-Kerch water area along with the Kerch Strait, is an important transition zone in terms of regional trade and economy. In addition, there are rich oil resources in the bed of this sea and it maintains its importance militarily (Dilek, 2015, p.262).

the former Soviet administrative border. That solution would allow Ukraine to control traffic to and from the Sea of Azov and profit from the main sturgeon fishing. The most important point for Ukraine in that dispute is that there are potential oil and gas fields on its continental shelf. As for Russians, they insisted on common use. For Ukraine, the biggest obstacle to delimitation under international law is the status of inland waters. According to Ukrainian experts, that uncertain status quo is beneficial for Russia, which dominates the Sea of Azov due to its economic potential. In response to that deadlock, Ukraine proposed to transform the status of the Sea of Azov from inland waters into international waters and to invite international observers to delimitation negotiations. As expected, Russia's response was negative (Zhurzenko, 2014, p.138).

Russia did not mention Tuzla island at all in the treaty of April 2004. For Russia, the common use of the Kerch Strait is much more important than Tuzla island because if the Kerch Strait is in common use, Russia will have the right to make decisions during the passage of military ships through the strait. Otherwise, Russia will have to take measures to protect its ports in the Sea of Azov (Kamalov, 2019, p.19). Although that fundamental problem in Russia-Ukraine relations seems to have been solved in principle, it has not been solved *de jure* in the context of international law, and as it can be seen in the other chapter, the territorial waters border between the two countries became even more complicated with Ukraine's intervention in Crimea.

Another problem that occurred between Russia and Ukraine was the Orange Revolution, which emerged in Ukraine. With the increasing wealth of barons in Ukraine in 2000-2001, the corruption and crimes committed by Kuchma were revealed. Kuchma was accused of kidnapping and murdering the investigative journalist and writer Georgiy Ruslanovich Gongadze, who investigated the corruption of the Ukrainian government and attracted attention to himself by writing reports regarding the issue, and faced a strong opposition campaign and intense public reaction (Karatnycky, 2005, p.40; Bilener, 2007, p.124-131).

With that incident, Kuchma lost confidence in the eye of the public and hence the road to the Orange Revolution⁸ was opened in Ukraine.

The presidential election held in Ukraine 2004 triggered the axis movements, and in the presidential elections held in two rounds, there was a fraudulent vote debate in the public as in the semi-authoritarian regimes. The two main contenders in the elections were Viktor Yanukovych, who was appointed as prime minister during the Kuchma period between 2002 and 2004 and who was the leader of the Party of Regions of Russian origin and Viktor Yushchenko, the leader of the "Our Ukraine" coalition. Yanukovych, who had good relations with Kuchma before the election, actively used state resources, national media and funds to defeat his rival. Leaders got close votes in the first round; Yanukovych got 49 percent and Yushchenko 46 percent of the votes in the second round. When Yushchenko saw that Yanukovych got such high votes, he claimed that the elections were fraudulent, and called for hundreds of thousands of supporters to protest in Independence Square⁹; and his call was responded, the protesters demanded the renewal of the second round of the elections. Thereupon, the Supreme Court of Ukraine cancelled the second round of the elections on December 3, 2004 and it was decided by the court that the elections would be repeated on December 26. In the second round of the second elections, this time, Yushchenko got 52 percent of the votes and Yanukovych got only 44 percent (McFaul, 2007, p.49-50). Despite the objection of Yanukovych after the election, Yushchenko came into office on January 23, 2005.

Kuzio emphasizes in his work that the conflict between Yanukovych and Yushchenko was actually a conflict between ethnic Ukrainian nationalism and eastern Slavic nationalists. According to him, the Orange Revolution, which was ignited as a result of the election crisis, actually emerged as a result of that identity conflict. While ethnic Ukrainian nationalists advocated integration with the West, Slavic nationalists stood aloof from reforms and the idea of integration with the West (Kuzio, 2010,

⁸The Orange Revolution started to be called Orange Revolution after the support given to the mass protests under the orange flags of the opposition by the people (Wolczuk, 2005, p.1).

⁹Independence Square, or, Maidan, as it is known in Ukraine became known as the centre of the Orange Revolution. The images of the colourful tent set up in Independence Square and the big meeting attended by 300,000 people were broadcast worldwide.

p.285-296). As a matter of fact, what happened in the domestic politics in Ukraine was the reflection of the east-west conflict.

The winner in the struggle was Yushchenko, who supported integration with the West, and the Ukrainian nationalists. While the constant increase of friction and criticism between Prime Minister Yuliya Tymoshenko and President Yushchenko led to the dysfunction of the political system of the state, the global economic crisis in 2008 caused a crisis in Ukraine too. There was a 15 percent decline in the country's gross domestic product in 2009. There was also a large decrease in both exports and imports. That situation caused public anger and disappointment, and Ukrainians saw the new 2010 election a way of salvation that could put an end to the instability (Motyl, 2010, p.125). Despite all those developments, Tymoshenko and Yushchenko wanted to establish good relations with the EU and take positive steps to develop the liberal economy, but they could not get sufficient support from the EU. That situation caused the public to search for different political figures. Thus, Yanukovych came to power in 2010.

Although Ukraine acted in accordance with the EU and the USA during Yushchenko era, Moscow and Kiev maintained their relations diplomatically despite all kinds of adversities. They even achieved consensus on certain issues to a certain extent and according to the conjuncture. Despite everything, Ukraine did not completely break off from Russian and CIS influence, or rather, did not dare to do so until Yanukovych was elected president in 2005. As for Russia, Putin thought that Ukraine's orientation towards the West in political, strategic and military terms for a few years was a road accident and a temporary and short process. As a matter of fact, Putin's thought was justified and Yanukovych came to the power again in 2010 (Deprem, 2018, p.244).

While those events took place in Ukraine, one of the main problems between Ukraine and Russia during the Putin era was the disagreements in the energy field. However, due to issues such as Ukraine's refusal of incentives from Russia to join the EAEU integration, it was difficult for both sides to act in cooperation. Russia, which is an important military power, has a very important place in terms of energy and hydrocarbon resources. Russia has played that energy card as an instrument of state power and diplomacy and linked the aims of national power and

diplomatic prestige with energy. In this context, Ukraine plays a transit role in delivering Russian gas to Europe and has an important position in the safe transfer of gas. Russia played its energy card against Ukraine, which is dependent on Russia in terms of energy, from time to time, as a punishment for shifting its direction to the West, leaving Ukraine in a difficult situation. Several disagreements were in question in Russia-Ukraine relations in terms of energy, especially during the Putin era.

The wealth of energy resources provides Russia with not only geoeconomic benefits but also opportunities to intervene in the international movement areas of the states that are dependent on Russia in terms of energy. As it is seen during the process of Ukrainian intervention, Russia did not hesitate to use the energy resources transferred to Europe as a political trump card (Yıldırım, 2018, p.178). Energy, will continue to be an important trump card in Russian foreign policy in the future (Marshall, 2016, p.19). What changed the balance between Russia-EU relations, which had been going on within the framework of "mutual dependency" in terms of energy, was Ukraine. After gaining its independence following the dissolution of the Soviet Union, Ukraine was stuck between the pro-Russian and pro-Euro-Atlantic tendencies in the country. Russia repeatedly emphasized in both military and foreign policy documents that it would not allow Ukraine, which it attaches great importance in terms of geostrategy, geopolitics, geoeconomics and geoculture, to participate in the institutional structures of the Euro-Atlantic Block Ukraine and that it was the primary national security threat. In this context, Ukraine is an important country in terms of being the transit route of natural gas supplied from Russia to Europe in terms of energy. After the Orange Revolution, Ukraine assumed a pro-European attitude with a sharp turn; Russia reacted very strongly to that attitude of Ukraine and changed its policies against Ukraine. Russia gave serious warnings to both Kiev and Brussels with natural gas cuts, especially in 2006 and 2009 (Kısacık, 2018, p.332).

Another problem between Russia and Ukraine is the effort made by Russia to attract Ukraine to the Eurasian Economic Union and the strong-willed resistance of Ukraine to not join that union. The idea of the Eurasian Economic Union emerged as a result of the efforts of the states in the post-Soviet area under the leadership of Russia to survive the increasing global

competition through regional cooperation. The idea of the “Eurasian Union”, which was put forward by Nursultan Nazarbayev, the President of Kazakhstan, in 1994, was put into practice during the Putin era. Russia, Belarus and Kazakhstan signed the Customs Union Treaty in 1995. That document was designed to remove the barriers preventing free economic interaction between economic actors, to facilitate free exchange of goods and to ensure a friendly competition between the parties. In 2003, the presidents of Belarus, Kazakhstan, Russia and Ukraine came together and signed a treaty to form a “Single Economic Area” (Vinokurov, 2017, p.56). On November 18, 2011, the Presidents of Belarus, Kazakhstan and Russia signed a treaty aiming to establish the Eurasian Union by 2015. The Single Economic Area (Single Economic Space) established in Eurasia on January 1, 2012 was officially established on January 1, 2015 under the name the Eurasian Economic Union (EAEU) (Vinokurov, 2017, p.55-57). Russia aimed to transform the Eurasian Union into an economic and political centre in which it will be at the centre and make it a competitive centre among the actors in the “multi-polar” world.

While Russia aims to preserve its leadership role in such regional integration organizations, it also wants to take the neighbouring countries under the leadership of Russia and naturally to prevent the influence of the West on those countries (Vinokurov, 2007, p.35). In conclusion, we can consider the idea of the Eurasian Union as a formation where Russia reacts against the West-centred globalization process through regionalization (Erdem, Mammadov, 2013, p.845). Among other steps aimed at strengthening Russia’s leading role in the post-Soviet era are the protection of military bases and the use of energy resources as a means of pressure (Vinokurov, 2007, p.34). Russia can fully accomplish those goals only if Ukraine joins the EAEU. Russia, which pressures Kiev to join the Eurasian Economic Union, is aware that this union will not be able to realize its purpose fully without Ukraine. Therefore, the ideal of the Eurasian Economic Union, which includes Russia and Ukraine too, has been frequently emphasized in the Putin era but it has not succeeded; Ukraine turned its direction completely to the West after Russia’s intervention in Crimea.

Russia Federation's Intervention in Crimea

In the first round of the Presidential elections held in Ukraine held on January 17, 2010, Yanukovich got 35.32 percent and Tymoshenko got 25.05 percent of the vote. The result of the election became clear in the second round since neither candidate could get more than 50 percent of the vote. In the second round, held on February 7, 2010, Yanukovich got 48.95 percent and his rival Tymoshenko got 45.47 percent of the vote, and Yanukovich was elected president.

Yanukovich, who won the presidential election in February 2010 and became the head of the country, dreamed of a strong, authoritarian regime and aimed to gather power in his hands and in the hands of his family as much as possible. In 2004, he annulled the amendments made by the parliament to limit the powers of the president and brought the constitution that stipulated to give more power to the president to the agenda again. Afterwards, he tried and imprisoned his rival Tymoshenko in 2011 for signing a natural gas agreement with Russia that harmed the Ukrainian economy. Yanukovich's family members and the people around him transferred money to foreign bank accounts, threatened the economic and financial stability that came to the brink of collapse in the autumn of 2013, and obtained a huge amount of wealth. With the suppression or de-activation of the opposition, the Ukrainian society placed its hopes on Europe; a partnership with the EU, including the creation of a free economic zone and visa liberalization for Ukrainian citizens, had started under the leadership of Yanukovich. Fearing the increasing power of the president and his circle, some oligarchs who wanted to protect their wealth by setting clear political and economic rules supported the partnership agreement with the EU. Large businesses also wanted to reach the European market and were afraid of being overthrown by Russian rivals if they joined the Eurasian Customs Union led by Ukraine and Russia) (Plokyh, 2015, p.338).

An action plan on the abolition of the short-term visa application was adopted at the "Ukraine-EU" summit under the leadership of Yanukovich on 22 November 2010. In addition, the parties signed a protocol about general principles of cooperation in the EU programs. Jose Manuel Barroso, the President of the EU Commission stated that he

planned to sign the partnership agreement by mid-2011. However, the “Partnership Agreement”, which stipulated the Deep and Comprehensive Free Trade Agreement between the parties, was signed much later, on March 30, 2012. The signing of the treaty was interpreted as an indicator of goodwill to strengthen Ukraine’s EU perspective (Dural, Emiraliyev, 2015, p.107). The proposal for the signing and ratification of the treaty by the Council of Europe was frozen by the European Parliament and the parliaments of the member states. It was due to Yanukovych’s biased policies and imprisonment of the leader of the opposition (Kuzio, 2017, p.105)

Yanukovych did not immediately sign the Association Agreement, which the EU proposed to Ukraine again in the autumn of 2013, stating that the articles in the draft text did not correspond to the interests of his country, and hence they needed to be reviewed and considered.¹⁰ Although there are various speculations as to whether Yanukovych did not sign the treaty on his own accord or due to the pressure of Russia, the general opinion is that he did not sign it due to the pressure of Russia. The thought that the profits Ukraine would gain through a pro-EU policy could not be more than the profits to be gained through Russia may have led Yanukovych to make such a decision. The real reason for that decision was that Ukraine was considered together with Russia in the “Slavic Union” that Russia wanted to establish, and in this context, Russia wanted to see Ukraine in the “Eurasian Union” project, which it wanted to establish as an alternative to the EU. Russia thought that if Ukraine signed the “Eastern Partnership” agreement with the EU, it would not be a member of both the Eurasian Union project and the “Customs Union” (Demir, 2014, p.170). In addition, the entry of many EU products and investors into Ukraine with the EU partnership, the entry of those products into the Russian domestic market and their damage to domestic production were seen as a potential development. The European investors, especially their business activities in the eastern part of the country, could have harmed the interests of Russian investors (Yesevi,

¹⁰Yanukovych stated in an interview that they demanded \$ 20 billion from the EU as loans and grants but that the EU made a limited offer of € 610 million and hence Ukraine rejected the free trade and EU integration deals (Güneş, 2014, p.8).

2014, p.491). Therefore, Russia put pressure on Yanukovych and that pressure worked.

Consequently, the opposition started to organize demonstrations led by students and youth in the independence square towards the end of November. However, the security forces tried to suppress the demonstrations using force. The crowd and anger in the square increased day by day with the participation of different opposition groups who reacted due to the harsh police intervention against students and youth groups. Meanwhile, Russia silently watched what happened as usual, and tried to understand what was going on; it did not intervene (Deprem, 2018, p.245).¹¹ The opposition expressed 3 demands during the demonstrations: the establishment of the EU coordination committee, the resignation of Yanukovych, and the end of pressure against Euromaidan activists and opponents (Güneş, 2014, p.8).

While the protests were continuing in Ukraine, an agreement was signed between Yanukovych and Putin in December 2013, covering \$15 billion of economic aid based on the purchase of government bonds and reduction in natural gas price. In addition, on January 16, 2014, many omnibus laws, including tax regulations, and protest and demonstration laws, were accepted in the Ukrainian parliament (Özdal et.al, 2014, p.3). After the treaty, Putin said that his country did not seek any political gains from Ukraine or that it did not aim to prevent Kiev from making a trade agreement with the EU; He claimed that Russia did it with "brotherly love". However, when the negative process turned out to be against Moscow, Putin stated that an unconstitutional coup was made in Ukraine and the government was seized by force of arms; thus, he paved the way for the action of pro-Russian groups in places such as Donetsk and Lugansk (Dilek, 2015, p.252). After those laws and Putin's statements, the second wave of protests against Russia started and when the pro-Western groups along with the far-right and even radical groups joined the

¹¹The biggest reason why Russia kept silent during this process and did not intervene was the Sochi Winter Olympic Games held in the country on February 7-23, 2014. Planning to make Sochi a world-class holiday resort, Russia also tried to present to the outside world a new face of Russia as an open, modern, and attractive country. However, when the Olympic games ended, Russia showed its true colours and intervened in Crimea (Müller, 2014, p.629).

protests, the incidents increased. The only demand of those different groups was early elections (Özdal et.al, 2014, p.3).

When hundreds of people were killed by snipers in the Maidan (Square) on February 20, 2014, one of the bloodiest days of the protests was experienced. The officials of both the EU and member countries reacted very harshly to those incidents. The opposition and the government of Yanukovych sat at the table for negotiations in a very short time, and as a result of the negotiations, a return to the 2004 constitution, which limited the duties and powers of the President, was ensured, the former Prime Minister Tymoshenko was released, the constitution was renewed and it was decided that a coalition government would be formed in ten days. Eventually, the Parliament dismissed Yanukovych on February 22, 2014 and elected the main opposition party Batkivshina (Motherland) member Aleksandr Turnichov to act as the chairperson of the parliament and deputy president. He also undertook the duty of prime minister until the presidential election on May 25, 2014 (Uyanıker, 2018, p.141-142). Thus, after that process, Yanukovych left Kiev and fled to Crimea first and then took refuge in Russia. In the subsequent elections, the businessman Petro Poroshenko, one of the biggest oligarchs of Ukraine, who was known as anti-Russian and pro-EU and who expressed his desire to make his country a member of the EU and the NATO, came to power (Örmeci, 2018, p.217).

After the dismissal of President Yanukovych in Ukraine on February 21, 2014 and the increasing protests against Russia, attempts to separate from Ukraine were brought to the agenda in Crimea once again after the 1990s. The initiative of the transitional government to annul the law on minority languages as its first act after Yanukovych was dismissed accelerated that process. With that regulation, it was proposed that Russian, Hungarian and Romanian be cancelled in state offices (Özdal, 2016, p.248). Those events awakened the sleeping bear and started the sequence of events leading to Russia's intervention in Crimea.

The Russians living in Crimea and Russia regarded the dismissal of Yanukovych as a coup and stated that the coup meant a violation of the constitution, declaring that they did not recognize the overthrow of Yanukovych. Crimean authorities and pro-Russian circles claimed that the pro-Western government was "fascist" and stated that the Russians

and Russian speakers in Ukraine and Crimea were in danger (Paul, 2015, p.2). Thereupon, Russia made a military intervention and entered Crimea. The intervention of the Russians was the beginning of a process that culminated in Europe's first major land seizure since World War II. Russia gained control over the local Berkut (riot police) the Russian riot police, the soldiers known as "little green men" and the elite "Spetsnaz" (Special Purpose Forces), the Crimean Supreme Council (local parliament) and the Council of Ministers (local executives), and raised Russian flags. On the same day, the Supreme Council abolished the Council of Ministers and appointed Sergey Aksyonov, the leader of the minority Russian Union Party, as the Prime Minister. The parliament also voted to hold a referendum on the negotiation of Crimea's autonomy within Ukraine. On March 1, Aksyonov declared that his de facto government was in charge of all the Crimean army and police and applied to Putin to establish peace on the peninsula (Foxall, 2015, p.4). On March 1, 2014, the Russian Parliament approved Putin's demand for the potential use of military force to protect the ethnic Russians living in Crimea and the Russian national interests.

Russian troops had moved from the naval base in Sevastopol, where a 25,000-strong Black Sea Fleet was deployed, to exert full control over Crimea by March 2. Russia continued its activities in Crimea by using conventional troops, blocking ports with warships, controlling military bases and airports, and establishing checkpoints to provide access to Crimea. In addition, the Russian Foreign Ministry declared that it notified the Ukrainian government that armoured units from the Black Sea Fleet base near Sevastopol entered Crimea to protect the naval positions (Erol, 2015, p.269-270).

Furthermore, Putin stated on March 4 that Russia did not intend to annex the peninsula and that the residents of Crimea having free will would determine their future in full security. However, on March 6, the Crimean Parliament decided to hold a referendum on March 16. In the referendum, the participants were asked the following question: "*Do you support the reunification of Crimea with Russia or the re-enactment of the*

Constitution of May 5, 1992¹² or the status of Crimea as a part of Ukraine by protecting its right of self-determination?". Although the international community condemned Russia's actions, the referendum was held as planned. On March 16, the people of Crimea voted about their future under tight rule and surrounded by Putin's armed "little green men" in the referendum in which the Crimean Tatars boycotted and did not go to vote. 96.77 percent of those participating in the referendum, in which participation rate was 83.1 percent officially, voted for Crimea to be unified¹³ with Russia (Güneş, 2014, p.29).¹⁴ On March 18, representatives from Crimea and Russia signed the Treaty of Accession of the Republic of Crimea to the Russian Federation.¹⁵ The decision was approved by the Russian Federal Assembly on March 21. On the last day of March, the Kremlin established a "Ministry of Crimean Affairs" headed by Oleg Savelyev to supervise the peninsula's integration with Russia. In conclusion, the Kremlin annexed Crimea from Ukraine and included it into Russia with an intervention in less than a month (Foxall, 2015, p.5).

International Reactions to the Intervention of the Russian Federation in Crimea

Crimea's accession to Russian Federation caused important repercussions on the international community and states reacted differently to Russia's intervention. It is possible to observe those different reactions at the meeting held at the UN General Assembly on March 27, 2014. The UN General Assembly declared that Crimea's last election vote was invalid and stated that "Ukraine's territorial integrity" should be respected. While

¹²"The wording "restoring the 1992 constitution" does not make it clear whether this refers to the original version of the constitution, declaring Crimea an independent state, or the later amended version, in which Crimea was an autonomous republic within Ukraine (BBC, 10 March 2014).

¹³When Crimea was annexed by Russia, Crimea was given the status of republic and Sevastopol the status of federal city by Russia (Citak, 2015, p.30).

¹⁴1 million 274 thousand 96 people voted in the referendum. 274 thousand 101 people, corresponding to 95.6 of the total electors, voted in Sevastopol, which has a special status within Crimea (Güneş, 2014, p.29).

¹⁵According to the agreement, the land border of the Republic of Crimea next to the Ukraine shall be deemed the border of the Russian Federation; the delimitation of sea space in the Black Sea and in the Sea of Azov will be based on international agreements signed by the Russian Federation and on the norms and principles of international law (Globalresearch, 2014; Kremlin.ru, 2014).

11 countries rejected and 58 abstained, 100 countries voted for the acceptance of the resolution. The 11 countries that opposed the resolution were Armenia, Belarus, Bolivia, Cuba, North Korea, Nicaragua, Russia, Sudan, Syria, Venezuela and Zimbabwe. Among the CIS countries, Moldova voted in favour of the UN's resolution while Kazakhstan and Uzbekistan abstained. Kyrgyzstan, Tajikistan and Turkmenistan did not vote. Ukraine's acting Foreign Minister Andriy Deshchytsya was the first speaker at the session ahead of the vote. He stated that international security agreements had been "seriously compromised" by Russia's unrecognized annexation of Crimea, that all boundaries of international law were ruthlessly trampled, that it meant a direct violation of the UN Charter and that this incident happened in Ukraine, in the very heart of Europe in the 21st century. He accused Russia of taking advantage of Ukraine's fledgling government (UN, 2014).

The View of the USA on the Intervention of the Russian Federation in Crimea

The "reset" policy, which began in the late 2000s between the USA and Russia in order to soften the relations, assumed another dimension with the annexation of Crimea by Russia. Obama, the leader of the US in that period, reacted strongly to that action of Russia and signalled sanctions against Russia in a statement after Russia's intervention in Crimea by saying, "*Russia must know that further escalation will only isolate it further from the international community*" (Landler, Lowrey, Myers, 2014). Thus, the USA took action to impose sanctions on various economic sectors of Russia (BBC, 20 March 2014). Obama stated that Putin ignored international law, but he insisted that military intervention against Russia was not an option, emphasizing that pressure and diplomacy would come to the fore in the Crimean conflict. Obama, who had no intention of resorting to any dangerous conflict or imprudent action with Putin, clearly emphasized that he would avoid military conflict with his statement "This is not another Cold War" (Miller, 2014). Obama stated that the US and the NATO were not seeking any conflict with Russia. In addition, Obama rejected Moscow's claim that ethnic Russians in Ukraine should be protected, expressing that there could be no parallelism between Kosovo

and Crimea; he completely rejected Russian claims in Crimea. Obama underlined that the arguments put forward by Russia were not valid: *"There is no evidence, never has been, of systematic violence against ethnic Russians"* (The Guardian, 2014).

John Bolton, the US ambassador to the UN underlined Putin's opportunistic approach and his desires related to the past: *"Putin wants to re-establish Russian hegemony within the space of the former Soviet Union. Ukraine is the biggest prize; that's what he's after. The occupation of the Crimea is a step in that direction"*(Toal, 2017, p.56). In fact, the timid policies followed by the Obama administration were effective in Russia's intervention in Crimea. Measuring the limits of the West's reaction with the Russo-Georgian War, Russia succeeded in its policies in Syria without facing any serious obstacles; therefore, it wanted to achieve more and managed to get what it wanted from Ukraine.

The USA regards Ukraine as an actor that can be used as a leverage against Russia, rather than a country that must definitely be kept. In this context, while the Obama administration did not favour a military option against Russia in the Ukraine Crisis, it aimed both to slow down Russia with diplomatic and economic sanctions and not to lose its prestige (Özdal, et.al., 2014, p.17).

The role of two actors, the USA and Russia, in Russia's intervention in Crimea and the Ukraine crisis and how they view Ukraine are very important. The main views of the two actors are as follows: According to the USA, Ukraine has represented a brave young country - one that, despite the burden of history, successfully launched itself on a path of democratic development as part of a new world order after the fall of the Berlin Wall. According to the Kremlin, meanwhile, it has remained an indispensable part of a long-standing sphere of influence. Therefore, the dissolution of the Soviet Union did not mean that Russia's worries, ambitions and talents were over. It was quite clear that Russia would keep its ambitions related to Ukraine. The difference between those two views goes a long way toward explaining why post-Cold War hopes have given way to the strife and uncertainty of the world today (Plokhly, Sarotte, 2020, p.81-82).

The reason why the USA is so closely interested in Ukraine is that it is in a transit position in terms of natural gas and oil transportation; in

addition, Ukraine's integration with the West in political and economic terms will isolate Russia. Furthermore, Ukraine's integration with the West might harm Russia's effectiveness and security in the Black Sea.

One of the reasons why the USA is so closely interested in the crisis in Ukraine is its belief that Ukraine can produce its own natural gas and reduce its dependence on Russia. In this context, US energy companies believe that Ukraine, which will gain energy independence by the realization of natural gas exploration and production agreements in Ukraine, can enter the Western wing of the NATO. The "shale gas" that the US companies plan to produce in Ukraine as of 2013 will not only contribute to the Ukrainian economy but also provide an important economic resource for the EU as an alternative to Russian energy. However, while the USA was expecting to get rid of Yanukovych and work with a pro-Western administration, it could not plan the loss of Crimea and the conflicts that took place in the east of Ukraine (Sevim, 2014, p.518-519). Therefore, the USA, which could not achieve its planned targets on Ukraine, continued its tough stance against Russia.

The strategies that the USA could implement against Russia regarding the Ukraine/Crimea intervention made by Russia were determined by Brookings Institution, known to be close to the US government, based on the following statement Timothy Geithner, the US Secretary of the Treasury, made before he went to the G-20 Summit to be held in Europe on October 28, 2011: "The central paradox of financial crises is that what feels just and fair is often the opposite of what is required for a just and fair outcome" (Leonhardt, 2011). There are no easy solutions to the crisis. Finding a way out is going to be long, costly, and messy, and the best final outcome is likely to feel unsatisfactory. In this regard, the statement above made by Geithner is important because Russia showed through its current actions in Ukraine that the post-Cold War order in Europe underwent change and transformation. The West has benefited significantly from this post-Cold War order and has not paid any price for it. However, the USA is now aware that there is a bill to pay (Gaddy, Ickes, 2014).

The USA, which maintains its determined attitude towards Russia, had to develop new strategies against that event. Potential strategies determined by the known as an important think tank Brookings Institution in USA were as follows (Gaddy, Ickes, 2014):

1. The first one was the USA's doing everything necessary to fulfil all commitments envisaged by the NATO's enlargement and consequently the USA's intervening in Ukraine alone or via the NATO, accepting Ukraine into the NATO and emphasizing the NATO defence against Russia like in the case of West Germany during the Cold War period. However, this option did not seem reasonable because as the USA could not undertake this financial responsibility.
2. The second one was to take a passive attitude related to the NATO-Russia relations by removing all NATO commitments to Ukraine, and to allow Russia's foreign and security policies related to all of its neighbours, including Ukraine. This strategy seemed to be an impractical option as it would damage international prestige, the reputation of the USA and the international order.
3. The third one was to give partial support to Ukraine by considering the interests of the NATO members. This option was regarded as the most reasonable and feasible option. First, it aimed to stabilize Ukraine economically and politically. Since active cooperation and participation of Russia would be needed to avoid civil war and to do this, it was necessary to avoid imprudent and harsh reactions against Russia. The main goal seemed to be to punish Putin with the gradually tightened measures and to isolate Russia over time. Leaving Ukraine's NATO membership in the background and considering Russia's concerns about NATO's enlargement stood out as an extremely important strategy.

In fact, the USA is still implementing the last strategy or policy today. The USA, which is trying to squeeze Russia with economic sanctions, is aware that it is difficult to unite Crimea with Ukraine again and the events in Ukraine will not end in the short term. The USA is aware that it is very difficult for the NATO, which extends to the Ukrainian border, to expand further eastward, and ultimately tries to continue its efforts to ensure the existing territorial integrity of Ukraine.

The West, which wants to punish Russia due to its intervention in Crimea, realized the issue of sanctions against Russia in three stages. In the first stage, the sanctions started with the intervention of Russia in Crimea and the second stage was started after those sanctions, which were very soft. In the second stage, the sanctions extended by the West against

Russia, which was confirmed to support the pro-Russian separatists in Donbas, were further hardened. In the last stage, since Russia was thought to be behind the Malaysian plane crash that was shot down in Ukraine on July 17, sanctions were applied immediately after this incident and the scope was further expanded in this process, which also targeted the energy sector. Although the USA was so tight about sanctions, the EU, which is dependent on Russia for energy, imposed sanctions on Russian energy companies for a certain period of time but then shelved them (Uyaniker, 2018, p.153).

The incident that caused the West, especially the USA, to toughen its sanctions against Russia, was that one of the Russian anti-aircraft guns shot down Malaysian aircraft carrying 298 passengers on July 17, 2014, according to the claim of Ukrainian and American authorities. There were no survivors on this journey, and the victims of the incident, most of whom were from Holland and others from Malaysia, Australia, Indonesia, Great Britain and several other countries, paved the way for the globalization of the conflict in Ukraine. Putin's implausible denial angered the West further. In this environment, Western Europe and the USA were able to unite more against Russia since the days before West Germany's Ostpolitik in the late 1960s. Thus, the Malaysian plane tragedy mobilized Western leaders against Ukraine and paved the way for imposing economic sanctions on Russian officials and businesses that were directly responsible for the attack (Kuzio, D'anieri, 2018, p.116).

The USA and others excluded Russia from the G-8 on March 24, 2014, and then the NATO suspended military cooperation with Russia on April 1, 2014. While the USA imposed a travel ban on people in the immediate vicinity of Putin, it froze the assets of those people in the country. It introduced sanctions targeting Russian banks and the defence industry. Besides, while the loans promoting export to Russia in the USA and Europe were suspended, restrictions were imposed on the Russian energy sector. As a result of those sanctions, it was observed that Russia's oil and banking sectors were harmed, that the oil sector was deprived of Western technology, and the banks in Russia demanded aid from the state. Russia, on the other hand, tried to respond to those sanctions by imposing similar sanctions on the US House of Representatives and Obama's advisors and

imposing a ban on the import of food products from Western countries (Sandıklı, İsmayılov, 2015, p.34).

The NATO, the top military organization of the West, declared Russia's intervention in Crimea to be illegal and illegitimate, and stated that it suspended all kinds of civil and military relations with Russia. It warned Russia to return to compliance with international law and its international obligations and responsibilities, and to respect Ukraine's internationally recognized borders (NATO Official Website, 2014). Rasmussen, the NATO Secretary General, stated that Russia used "a new, different type of warfare" against Ukraine and that he saw no sign indicating Russia's respect to its international commitments. Stating that the NATO should discuss how to improve its understanding of ambiguous threats and how to deal with them in the longer term, Rasmussen, said that it was always necessary to be ready for new threats (NATO Official Website, 2014).

Some analysts claimed that the US-Russia relations, which became tense after Russia's intervention in Ukraine, entered into a "new Cold War" and argued that Donald Trump gave "green light"¹⁶ to Russia's pursuing more active policies in Ukraine. However, after the President of the USA came to power, the Minister of Defence and the Minister of Foreign Affairs criticized Moscow several times. Although the White House wanted to improve its relations with Moscow, it stated that it objected to Moscow's carrying out some activities and becoming effective across borders due to geopolitical realities (Marshall, 2016). On the other hand, after the Crimean intervention, Russia-USA relations were at the lowest levels; Russian Foreign Minister Sergei Lavrov stated that the level of Western 'Russophobia' was worse than during Cold War (rferl.org, 2018).

With the election of Trump, the expectation that relations between the USA and Russia would improve came to nothing. When the last draft resolution of sanctions against Russia was accepted in the Congress, Russia fell into anger and pessimism and limited the number of personnel

¹⁶As it is known, the Putin administration supported Trump against Hilary Clinton, who defended economic sanctions against Russia, in the US elections. In fact, it was revealed that many people who played an active role in Trump's election campaign had met various Russian officials, especially Russian ambassador to the US Sergy Kislak, and some businessmen. The allegations that some promises were made during those meetings including lifting the sanctions against Russia shocked the USA public. However, the issue of lifting the sanctions depends on the approval of Congress and since the Congress took a determined stance regarding the issue, it was difficult for Trump to act freely (Erşen, 2017).

in American diplomatic missions by 755 people. It is stated that the restrictions, especially in the field of energy, introduced by that draft resolution might have an effect on some European companies that are in partnership with Russian companies. Thus, while those sanctions weakened the image of the great power that Russia had been trying to achieve for years, it was observed that Russia entered into a struggle to quickly establish influence in the Middle East to compensate for it. What underlies Russia's acting in this way is its desire to get rid of the sanctions of the West. Therefore, it is seen that Russia will continue to use the influence it gained in the Syrian intervention as a bargaining tool against the USA. On the other hand, it should not be overlooked that, despite all those developments, the two countries need each other related to several issues such as Ukraine, Syria, North Korea, nuclear weapons and international terrorism (Erşen, 2017).

There is no common view that a 'cold war' occurred between the USA and Russia in that crisis. However, the application of the label to the current era seems appropriate, despite the differences between the present era and that between 1945 and 1991. In both the West and Russia, the perception is now widely shared that, at the strategic level, the contest is a zero-sum game: what is good for Russia is bad for the West, and vice versa (Kuzio, D'anieri, 2018, p.120-121).

According to Trenin, this conflict, in which there is a reciprocal competition between two actors, is being waged mainly in the political, economic, and information spheres, but it has military overtones as well. It differs from the Cold War in that human contact, trade, and information flows are not completely shut off, and there is a modicum of cooperation. In political, economic, and military terms, the European continent is again divided - with Russia to the east, the NATO and the EU to the west, and the "lands in between" of Ukraine, Moldova, and the countries of the South Caucasus as the battleground in this crisis. Great-power war in Europe since the start of the 1990s, has made a stunning comeback as a possibility. Economic sanctions, a political equivalent of war, have again been applied. Information warfare has been in full swing. Even though Russia and the United States had a close brush with confrontation in 2008 in Georgia, that episode was too brief, too peripheral, and very soon overshadowed by the global crisis and the change of administration in

Washington to leave lasting traces. Georgia did not change post-Cold War history. Ukraine did (Trenin, 2014, p.1,9).

Trenin states briefly that the change that the Ukraine crisis has brought about is not territorial, but rather strategic and mental. Russia tried to integrate into the West in the post-cold war period despite some occasional crises. However, Russia quit its policy of becoming part of the Euro-Atlantic system after the Ukrainian crisis. It returned to its home base in Eurasia as in the pre-cold war era period prioritized links to non-Western countries (Trenin, 2015).

The View of the EU on the Intervention of the Russian Federation in Crimea

Relations between Russia, the EU, and the Ukraine triangle provide enough clues to understand the Ukrainian crisis. On the one hand, Ukraine-EU relations, on the other hand, Russia-EU relations, and in addition, Russia's reactions to Ukraine-EU relations continued from the dissolution of the Soviet Union to the Ukrainian crisis. Those relations developed or changed in an ideological, economic, cultural, and sometimes social context. In addition, the USA and the NATO, which are involved in this region across the Atlantic, entered into an intense dialogue with Ukraine to achieve their goals related to this country. Consequently, Russia intervened in Crimea in the tangle of those relations and attracted the attention of both the EU and the USA to this region.

In this spiral of relations, Putin came up against the West with the Syrian intervention in the 2010s and resorted to power without resorting to any negotiations with the 2014 Ukraine intervention. On the other hand, European states had to find a suitable response to Russia's challenge against them. The emergence of a new war in Ukraine at a time that the West did not expect, Russia's intervention in Crimea, which took place next to the EU, and the conflicts in Eastern Ukraine caused the anti-war principles that form the basis of the union to fail. What is worse is the indirect involvement of the EU in this conflict. As a matter of fact, Yanukovich's abandonment of the Eastern Partnership program proposed by Brussels triggered the crisis. After the big protests, a pro-European regime was formed, but, in return, Russia annexed Crimea and

paved the way for the start of the conflicts in Donbas. A report prepared in the House of Lords in February 2015 mentions the EU's "sleepwalking", arguing that the EU's desires on Ukraine accelerated the disintegration process of Ukraine (Jouanny, 2017, p.160).

With the protests that started in Ukraine in November 2013, it was observed that the "balance" policy that Yanukovych tried to carry out between the EU and Moscow failed. The EU definitely played an important role in this result. The EU showed its reaction to the partnership agreement that was not signed due to the direct or indirect pressure exerted by Moscow by supporting the "Euromaidan" protests in Kiev in all respects. As a result, the people who wished to renegotiate the agreements that were previously suspended with the EU, managed to cause Yanukovych to resign with their rhetoric and actions. Upon the death of 25 people as a result of the violent acts that exacerbated on February 18, 2014, the EU tried to show its reaction in the first place by imposing different sanctions such as a visa ban for Yanukovych and those responsible for the deaths, freezing their assets in the EU countries, and the restriction of equipment sales used for suppressing the demonstrations (Özdal, et.al, 2014, p.11).

In this process, the EU continued to push the Eastern Partnership; in March, Jose Manuel Barroso, the European Commission President, stated that the EU was in solidarity with Ukraine and would provide all kinds of support, and on 27 June, the EU signed the economic agreement, which Yanukovych had rejected before, with Ukraine. On the other hand, in June, the Foreign Ministers of NATO members also agreed to support various measures to improve Ukraine's military capabilities in such areas as command and control, logistics, and cyberdefence (Mearsheimer, 2014, p.86-87). In fact, those actions of the EU provoked Russia more and paved the way for Russia to exacerbate its aggressive actions in Eastern Ukraine. Mearsheimer emphasizes that the strategy of making Ukraine a part of the West consists of three connected components. They are as follows: the NATO enlargement, the EU expansion and the Orange Revolution, which aims to strengthen democracy and Western values in Ukraine, and hence bring pro-Western leaders to power in Kiev. From Moscow's perspective, the most threatening aspect of that strategy was the NATO's movement eastward. Therefore, Russia struggled against this expansionist structure

of the NATO for years, but when it failed, it responded with the Crimean intervention (Mearsheimer, 2018, p.172).

Along with those measures of the NATO against Russia, the EU led by France and Germany signed the 'Permanent Structured Cooperation' Defence Agreement, called PESCO¹⁷ in short, for closer cooperation and coordination in the field of defence. The project of integrating defence policies, which had been on the agenda of the EU for a long time, was accelerated after Trump stated that the EU countries were insufficient to contribute to the NATO budget (Ellyatt, 2018) and German Defence Minister Ursula von der Leyen stated that the United States was increasingly remaining distant from NATO and that Europe needed an alternative in terms of security because of that approach (Waterfield, 2017). Therefore, PESCO is seen as a security guarantee in case the US withdraws its support for NATO, which may negatively impact the EU. It is highly likely that PESCO is actually a formation that emerged against the possibility of the USA leaving the EU vulnerable to the Russian threat. However, PESCO also seems like a structure that can have other effects such as disrupting the delicate balance of power in the East (Ukraine in particular) and empowering Russia to act in a more threatening manner towards Eastern Europe and the Baltic region (Apetroe, Gheorghe, 2018, p.58-59). It is significant that in an environment where there is a "serious tension" in Ukraine, in Eastern Europe, European nations cooperate closely and establish such a structure for the defence of Europe.

Although it was thought that PESCO would further increase the reaction of Russia, Putin said in an interview during his visit to Paris that French President Emmanuel Macron's idea of establishing unified

¹⁷Permanent Structured Cooperation Defence Agreement (PESCO) is an alliance, aimed at ensuring EU's security and defence, established by the participation of 25 EU member states, based on the EU Council decision dated December 11, 2017. The member states are as follows: Austria, Belgium, Bulgaria, Czech Republic, Croatia, Cyprus, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Italy, Ireland, Latvia, Lithuania, Luxembourg, the Netherlands, Poland, Portugal, Romania, Slovenia, Slovakia, Spain and Sweden. The legal ground on which PESCO, in which member states agreed to take part voluntarily, is based is Article 42/6 of EU Lisbon Treaty: "Those Member States whose military capabilities fulfil higher criteria and which have made more binding commitments to one another in this area with a view to the most demanding missions shall establish permanent structured cooperation within the Union framework". Thus, PESCO aims to offer a legal framework to jointly plan, develop and invest in shared capability projects, and enhance the operational readiness and contribution of armed forces (European Defence Agency, 2017).

European armed forces reflects a “generally positive process” Putin stated that this idea was not put forward for the first time, and that former French President Jacques Chirac had mentioned it before. Putin said, “Europe is a powerful economic entity and union. For this reason, it is very natural for member countries to want to be independent and sovereign in defence and security” (UAWIRE, 2018). He added that the multi-polar world perspective in general was a positive development. On the other hand, Macron called for the establishment of a “real European army” to protect Europe from Russia and even from the USA. In response, the US President Trump opposed Macron's opinion before visiting Paris and said, “*Very insulting, but perhaps Europe should first pay its fair share of NATO, which the US subsidizes greatly*” (BBC, 2018). However, despite that tense rhetoric, Macron and Trump decided at the meeting in Paris that Europe should take more defence measures (UAWIRE, 2018).

Russia's intervention in Crimea received wide coverage in the European media. The European media, especially the French media, after the annexation of Crimea, described Putin as a malevolent and relatively rude character who chose war, conflict and competition instead of values, norms, soft power and cooperation as a tool of international politics, with his generally uncompromising attitude and the KGB mentality, which he still could not escape. They argued that Putin loved his territorial expansion policy and regarded the criterion of strength to be equal to land enlargement. In a report of the Guardian newspaper in the British Press, the assessment that the main reason underlying the crisis was the oil and natural gas competition of the “great powers” was remarkable. It was also seen that the British press emphasized that vast rock reserves were discovered in Ukraine and that US energy companies invested in that region. In addition, the Western press wrote that Putin aimed to close ranks in Russian public by conveying information like ‘Yanukovych who was elected president in his country was overthrown by the Westerners’, ‘Yanukovych requested support from Russia’, ‘the neo-Nazis took over the administration in Ukraine’, ‘the Russian minority was not safe’ and ‘Crimea will host a NATO base against Russia in the future’ to the public through the media. The media of European countries such as France, England and Germany in particular regarded the factors that were the causes of the crisis as Putin's uncompromising attitude, the pursuit of

power, the desire to annex the territory in Russia's sphere of influence through the Russian minorities to the Russian Federation by following a revisionist policy, and imperial aggression. In addition, when the French media, in particular, mentioned the strategic importance of the Eurasian Union project, which Russia wanted to realize, they stated that the distancing of Ukraine from this option by the West increased Putin's anger (Genç, 2014, p.342-344).

After the Ukrainian crisis, European countries like Germany, Italy, France and England acted timidly in terms of showing a harsh reaction to Russia. Russia is too big and an important actor to lose for those countries. In particular, Germany's¹⁸ deep economic relations with Russia made it difficult for Germany to impose sanctions against Russia while France was seen to be hesitant about sanctions due to its deep military cooperation with Russia and the fact that many French companies received military tenders from Russia. Despite this, it was remarkable that France insisted on driving Germany forward related to the EU-Russia sanctions. France's attitude like that also reveals a feeling of insecurity towards Germany coming from the past. The concerns of the "New Europe", led by Poland¹⁹ and the Baltic countries, towards Russia about the crisis were at a much different level. Those countries, which were afraid to come under the influence of Russia again, demanded stricter sanctions and criticized "Old Europe" severely for acting passively and turned to the USA in the face of the Russian threat by asking NATO for help (Genç, 2014, p.353-354).

Under these conditions, the priorities and interests of the member countries related to Russia differed. Consequently, it would not be regarded as exaggeration to say that the EU could not act clearly and effectively right after that crisis. In fact, it is due to the fact that the EU is a

¹⁸ In Germany, for example, many across the political spectrum were sympathetic to Russian claims on Crimea. German-Ukrainian relations in the decade prior to the crisis had been poor, largely due to Germany's prioritisation of ties with Russia, such that in 2009, Ukrainian national security adviser Horbulin told the US ambassador that there were two Russian Embassies in Kiev, one of which spoke German (Kuzio, D'anieri, 2018, p.115).

¹⁹The following statement of Donald Tusk, Prime Minister of Poland, at the EU Heads of State or Government Summit on March 6, 2014 is striking: "Germany's dependence on Russian gas may effectively decrease Europe's sovereignty." That statement of the Prime Minister was quoted in many media organs and interpreted differently (Genç, 2014, p.347). Again, in November 2014, Tusk emphasized in an interview with the Financial Times that Russia was not their strategic partner, on the contrary, it was a strategic problem and attracted attention to the Russian threat. (Jouanny, 2017, p.159).

civil and normative integration model, in which it is hardly possible to implement real politics due to the principles and philosophy on which it is built. In this context, it does not seem possible for Russia and the EU to communicate and understand each other in foreign policy today and in the medium term (Genç, 2014, p.355). There was a mismatch between the incremental carrots being offered by Brussels and the big sticks being wielded by Moscow (Rutland, 2016, p.131).

A report from the UK's Royal Institute of International Relations (Chatham House) expressed a typical Western view: It was believed that modernized Russia, until 2003, could be placed in the international system as a constructive and moderate actor. In the variations on this view currently, Russia cannot be a partner or ally, as the differences will prevail over common interests. Therefore, the West should approach Russia with caution and develop and implement a clear and coherent strategy. As far as possible, this strategy must be based on a common transatlantic and European assessment of Russian realities (Giles et al., 2015, p.vi, vii).

While the EU's view on the crisis is still the same today in terms of politics, the economic reflection of that reaction has also been inevitable. The Ukrainian crisis has hit the economic relations between Russia and the EU because while there are intense economic relations between Russia and the EU, the Russian economy is based on energy exports and it generally imports machinery, transportation equipment and agricultural products from the EU member countries. Thus, while there is interdependence between the EU and Russia, Ukraine is the key point of this economic interdependence. Therefore, the crisis in Ukraine has led to serious disturbances between the EU and Russia and caused economic losses (Cerrah, 2014, p.474). In the sanctions imposed by the EU in the Ukraine Crisis, certain individuals in the Russian government and three sectors of the Russian economy were targeted: finance, oil, natural gas and defence. The EU introduced the implementation of travel bans and asset freezes on specific individuals identified with the annexation of Crimea. Those sanctions were the result of considerable bargaining within the EU and between the EU and the United States (Kuzio, D'anieri, 2018, p.118-119). The EU banned the sale of military equipment and the export of oil industry technology to Russia. Rosneft, Transneft and Gazprom Neft, the important units of gas giant Gazprom, were the companies on which the

EU agreed on imposing sanctions. However, the EU did not impose any sanctions against Russia related to gas industry, space technology and nuclear energy (BBC, 15 September 2014).

Most analysts agree that the effects of those sanctions on Russia's economy were limited, and that the economic decline in Russia in 2014 and 2015 was not because of sanctions, but because of the fall in global oil prices. As Connolly puts it, measures for the energy sector are not expected to have a short-term impact. If the EU wants the sanctions against Russia to be successful, it should activate alternative oil and natural gas resources against Russia in the long run instead of depriving Russia of capital and technology. Strictly speaking, the sanctions did not force Russia to withdraw from Crimea or Eastern Ukraine. In fact, it seems that the sanctions did not deter or prevent other actions of Russia (such as further intervention in Ukraine), paving the way for speculation (Connolly, 2016, p.213-219). However, lawlessness and aggression prevent economic growth in Russia and restrict Russia's ability to lead its allies, ultimately leading to international isolation of Russia (Engle, 2014, p.172).

Conclusion

After Russia's intervention in and annexation of Crimea, conflicts started and intensified in Donbas, where pro-Russian people were in majority. The crisis environment that emerged like that still continues today despite the efforts of the parties. In fact, Russia tried to implement the idea of "Novorossiya" (new Russia), which emphasizes the Russianness of the former imperial lands in Ukraine, by provoking the separatist regions in the east of Ukraine. However, this project failed because it could not dissuade the Ukrainian leaders, and it was implemented for a short time and abandoned by Moscow. Russia's efforts in Eastern Ukraine seem to have failed, partly due to misconceptions about the Ukrainian society and the poor planning executed together with non-state actors.

Russia, Ukraine and the OSCE came together in order to solve the crisis and signed the Minsk I Treaty, but when this agreement failed, a group consisting of the leaders of Germany, France, Russia and Ukraine, called the Normandy Quartet, came together for the Minsk II Treaty. Within the content of the Minsk I Treaty, they tried to compromise on issues such as

observing whether the ceasefire was respected, granting administrative autonomy in Donetsk and Lugansk, ensuring security in Donbas, establishing security corridors in the border regions, improving the economy that suffered great damage in Donbas, and making the separatists disarm completely. However, most of those issues could not be realized due to the attitude of both Russia and Ukraine. The Minsk II Treaty included issues such as an urgent ceasefire, the establishment of Ukrainian government control throughout the conflict zone and over the borders, the withdrawal of all foreign armed groups, heavy weapons and mercenaries from the Ukrainian territory, the adoption of a new constitution by the end of 2015 and a constitutional reform to be carried out by the central Ukrainian government. Some of the decrees in the Minsk II Treaty were realized but the desired success could not be achieved.

With the recent crisis between Russia and Ukraine in the east of Ukraine, the problem that emerged regarding the sovereign rights of the Sea of Azov turned into a conflict and this problem led to a crisis. On the other hand, the efforts of France and Germany to reduce violence and to ensure stabilization in the region were seen as positive steps but the fact that Russia and the USA did not take any serious initiative regarding the issue made the solution of the crisis in the region difficult. In the Trump era, relatively softer and more cautious policies were pursued between the USA and Russia than the Obama period. However, it was seen that there was no harsh reaction from the White House regarding Russia's control over Crimea, but it was observed that the tense environment between the USA and Russia continued.

As for the issue of Crimea, it seems very difficult for Russia to return Crimea, which it seized by violating international law, to Ukraine, and it is seen that the West has accepted this situation, though unwillingly. Before the parties had any opportunity to cooperate related to Crimea, a crisis environment occurred in the east of Ukraine with the support of Russia and the parties focused all their attention on this region.

The Crimean peninsula gave Russia an important advantage in the central and eastern regions of the Black Sea. After the annexation of Crimea, Russia took important actions to protect the air defense borders in Crimea. In this regard, Russia deployed ground-to-air missiles in

Crimea. Not regarding those actions sufficient for developing its military capacity in Crimea, Russia organized joint exercises in the Black Sea at the beginning of 2020; it launched Kalibr cruise missiles and nuclear-capable hypersonic air-launched ballistic missiles during those exercises. When Russia deployed those missiles there in order to consolidate its prestige over its immediate vicinity and to intimidate Ukraine and the West, it gained a very important advantage related to ensuring the security of the Black Sea region, and also obtained a very important opportunity to fend off threats that might come from its immediate vicinity; in addition, Russia put an end, in the short term, to the dream of the West to incorporate Ukraine in the NATO and the EU.

In conclusion, it seems very difficult to achieve stability, security and peace in the east of Europe without solving the Ukrainian Crisis, which emerged as an important manifestation of the Russia-West conflict. Ukraine's security and its place in the new international order, which had not been resolved for years, had the potential to turn the country into a dangerous area of competition, and it did. Ukraine has become an unstable area where the interests of the great powers conflict and the problems are not fully resolved, political unrest prevails; and it is clearly seen that this situation will continue for a long time.

Kaynakça / References

- Aksoy, M. (2014). Kriz bağlamında Avrupa Birliği ve Ukrayna ilişkileri. *Uluslararası Politikada Ukrayna Krizi*, ed. Hasret Çomak, Caner Sancaktar, Zafer Yıldırım, İstanbul: Beta Yayıncılık, 431-438.
- Apetroe A. and Gheorghe C. D. (2018). EU-NATO cooperation: Is pesco the answer to the balance of Eu's regional priorities? *Ukraine Analytica*, 3(13), 55-61.
- BBC. (10 March 2014). *Crimea referendum: What does the ballot paper say?* <https://www.bbc.com/news/world-europe-26514797>, (Accessed 02 September, 2020).
- BBC. (10 November 2018). *Armistice Day: Trump-Macron smooth over defence spat.* <https://www.bbc.com/news/world-europe-46162052>, (Accessed 22 September, 2020).

- BBC. (20 March 2014). *Ukraine crisis: US sanctions target Putin's inner circle*. <https://www.bbc.com/news/world-europe-26672089>, (Accessed 03 November 2020).
- BBC. (September 15, 2014). *How Far Do EU-US Sanctions on Russia Go?*. <http://www.bbc.com/news/world-europe-28400218>, (Accessed 28 October, 2020).
- Bilener, T. (2007). Ukrayna Dış Politikasını Etkileyen Unsurlar. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 13, 115-132.
- Gaddy, C., G. and Ickes, B. W. (10 June 2014). *Ukraine, NATO Enlargement, and the Geithner Doctrine*, <https://www.brookings.edu/articles/ukraine-nato-enlargement-and-the-geithner-doctrine/>, (Accessed 15 November 2020).
- Çaşın, M. H. (2015). NATO stratejisindeki değişim ve Rusya-NATO rekabetinin geleceği. *Putin'in Ülkesi: Yeni Yüzyıl Eşiğinde Rusya Federasyonu Analizi*, ed. İrfan Kaya Ülger, İstanbul: Seçkin Yayınları, 313-346.
- Cerrah, U. (2014). Ukrayna krizinin Avrupa Birliği enerji politikalarına etkisi. *Uluslararası Politikada Ukrayna Krizi*, ed. Hasret Çomak, Caner Sancaktar, Zafer Yıldırım, İstanbul: Beta Yayıncılık, 453-477.
- Connolly, R. (2016). Western economic sanctions and Russia's place in the global economy. *Ukraine and Russia: People, Politics, Propaganda and Perspectives*, ed. Agnieszka Pikulicka-Wilczewska, Richard Sakwa, Bristol: E-International Relations Publishing, 223-232.
- Demir, S. (2014). Ukrayna krizi: Yeni küresel politik düzenin başlangıcı. *Uluslararası Politikada Ukrayna Krizi*, ed. Hasret Çomak, Caner Sancaktar, Zafer Yıldırım, İstanbul: Beta Yayıncılık, 169-190.
- Deprem, O. (2018). Meydan'dan iç savaşa Ukrayna. *Vladimir Vladimiroviç Putin: Rusya'yı Ayağa Kaldıran Lider*, yaz. Cenk Başlamış, Okay Deprem, İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Dilek, M. S. (2015). Rusya Federasyonu'nun Kırım hamlesine analitik bakış. *Turkish Studies*, 10(14), 245-272.
- Dural, B. Y. and Emiraliyev, E. (2015). Ukrayna'nın çeşitli göstergelerinin Avrupa Birliği Ülkeleri ile karşılaştırılması ve olası birlik üyeliğinin swot analizi ile değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 104-126.
- Ellyatt, H. (July 11, 2018). *Trump's NATO criticism is 'valid,' Europe isn't spending enough on defence, UK ex-minister says*. <https://www.cnn.com/2018>

- /07/11/trumps-nato-criticism-is-valid-europe-isnt-spending-enough-on-def.html, (Accessed 4 October, 2020).
- Engle, E. (2014). A New Cold War? Cold Peace. Russia, Ukraine and NATO. *Saint Louis University Law Journal*, 59(97), 97-174.
- Erol, M. S. and Oğuz, Ş. (2015). Hybrid Warfare Studies and Russia's Example in Crimea. *Akademik Bakış*, 9(17), 261-277.
- Erşen, E. (August 2, 2017). *Rusya ile ABD Arasında İpler Kopuyor mu?* <https://www.aa.com.tr/tr/analiz-haber/rusya-ile-abd-arasinda-ipler-kopuyor-mu/874614>, (Accessed, 2 October 2020).
- European Defence Agency. (2017). [https://www.eda.europa.eu/what-we-do/our-current-priorities/permanent-structured-cooperation-\(PESCO\)](https://www.eda.europa.eu/what-we-do/our-current-priorities/permanent-structured-cooperation-(PESCO)), (Accessed 15 October 2020).
- Foxall, A. (2015). *Putin's peninsula: Crimea's annexation and deterioration*. Russia Studies Centre Policy Paper.
- Fraser, D. (2008). Taking Ukraine seriously: Western and Russian responses to the orange revolution. *Europe's Last Frontier*, ed. Oliver Schmidtke, Serhy Yekelchuk, New York: Palgrave Macmillan, 157-173.
- Genç, D. (2014). İngiliz, Fransız ve Alman basınında Kırım sorunu. *Uluslararası Politikada Ukrayna Krizi*, ed. Hasret Çomak, Caner Sancaktar, Zafer Yıldırım, İstanbul: Beta Yayıncılık, 335-360.
- Giles, K. et.al. (2015). *The Russian Challenge*. London: Chatham House.
- Globalresearch. (18 March 2014). *Delimitation of maritime borders in the Black Sea and in the Sea of Azov. The Voice of Russia*, <https://www.globalresearch.ca/crimea-is-now-part-of-russia-putin-signs-treaty/5373953>, (Accessed 03 October 2020).
- Güneş, H. (2014). *Ukrayna krizi: Euromeydan, Kırım Referandumunu ve Doğu Ukrayna*. Uluslararası Sorunlar Raporu-I, İstanbul: Emek ve Toplum Araştırmaları Merkezi.
- Hürsoy, S. and Kutlu, E. (2018). Yenilenen Avrupa komşuluk politikası perspektifinden Avrupa Birliği'nin doğu komşularına yönelik yaklaşımı. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 169-189.
- Ingelevič-Cıtak, M. (2015). Crimean conflict – from the perspectives of Russia, Ukraine, and Public International law. *International and Comparative Law Review*, 15(2), 23-45.
- Jouanny, J. R. (2017). *Putin ne istiyor*. çev. Merve Öztürk, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Kamalov, İ. (2009). Karadeniz Bölgesi'ndeki güncel gelişmeler. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 6(21), 13-21.
- Karatnycky, A. (2005). Ukraine's orange revolution. *Foreign Affairs*, 84(2), 35-52.
- Kısacık, S. (2018). Bir Rus-Alman ortak yapımı olarak Kuzey Akım Boru Hattı Projesinin Avrupa için önemini anlamak. *Rusya Siyaseti ve Rus Dış Politikası*, yaz. Ozan Örmeci, Sina Kısacık, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018.
- Kremlin.ru. (18 March 2014). Dagavar mejdu Rassiyskov Federatsiey Respublikoy Kırım a prinyatni v Rassiyskuy Federatsiy Respubliki Kırım i abrazavanii v sastave Rassiyskoy Federatsii novih subektov. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/20605>, (Accessed 03.December 2020).
- Kuşçu, I. (2014). Kırım'ın Rusya'ya katılımının bölgesel ve küresel etkileri. *Uluslararası Politikada Ukrayna Krizi*, ed. Hasret Çomak, Caner Sancaktar, Zafer Yıldırım, İstanbul: Beta Yayıncılık, 309-334.
- Kuzio, T. and D'anieri, P. (2018). *The sources of Russia's great power politics: Ukraine and the challenge to the European order*. Bristol: E-International Relations Publishing.
- Kuzio, T. (2010). Nationalism, identity and civil society in Ukraine: Understanding the orange revolution. *Communist and Post-Communist Studies*, 43(3), 285-296.
- Kuzio, T. (2017). Ukraine between a constrained EU and assertive Russia. *Journal of Common Market Studies*, 55(1), 103-120.
- Landler, M., Lowrey, A. and Myers, S. L. (20 March 2014). *Obama steps up Russia sanctions in Ukraine crisis*. <https://www.nytimep.com/2014/03/21/us/politics/us-expanding-sanctions-against-russia-over-ukraine.html>, (Accessed 03 December, 2020).
- Larrabee, F. S. (2003). *NATO's eastern agenda in a new strategic era*. Chicago: RAND Publishing.
- Marshall, T. (2016). *Prisoners of geography*. London: Elliot and Thompson.
- Leonhardt, D. (5 November 2011). *The Gridlock where debts meet politics*. <https://www.nytimes.com/2011/11/06/world/europe/the-gridlock-where-debts-meet-politics-economic-memo.html?auth=login-google>, (Accessed 21 October 2020).
- Mcfaul, M. (2007). Ukraine imports democracy: External influences on the orange revolution. *International Security*, 32(2), 45-83.

- Mearsheimer, J. J. (2014). Why the Ukraine crisis is the west's fault: The liberal delusions that provoked Putin. *Foreign Affairs*, 93(5), 77-89.
- Mearsheimer, J. J. (2018). *The great delusion: Liberal dreams and international realities*. New Heaven: Yale University Press.
- Menon, R. and Rumer, E. (2015). *Conflict in Ukraine: The unwinding of the post-cold war order*. Cambridge: The MIT Press.
- Miller, Z. J. (26 March 2014). *Obama on Russia: 'This is not another cold war*. <https://time.com/38988/obama-on-russia-this-is-not-another-cold-war/>, (Accessed 10 September, 2020).
- Molchanov, M. A. (2004). Ukraine and The European Union: A perennial neighbour? *European Integration*, 26(4), 451-473.
- Motyl, A. J. (2010). Ukrainian blues: Yanukovich's rise, democracy's fall. *Foreign Affairs*, 89(4), 125- 136.
- Müller, M. (2014). After Sochi 2014: Costs and impacts of Russia's olympic games. *Eurasian Geography and Economics*, 55(6), 628-655.
- Nation, R. C. (2000). *The NATO's relations with Russia and Ukraine*. Brussels: The NATO Office of Information and Press.
- NATO Official Website. (14 June 2008). *Relations with Ukraine*. https://www.nato.int/cps/en/natolive/topics_37750.htm, (Accessed 28 November 2020).
- NATO Official Website. (April 01, 2014). https://www.nato.int/cps/en/natolive/news_108501.htm, (Accessed 08 October 2020).
- NATO Official Website. (2007). Ukraine- A distinctive Partnership. https://www.nato.int/nato_static/assets/pdf/pdf_2007_06/20090304_nato-ukraine2007-e.pdf, (Accessed, 22 December 2020).
- Örmeci, O. (2018). Ukrayna krizi ve Rusya'nın batı ile satrancı. *Rusya Siyaseti ve Rus Dış Politikası*, yaz. Ozan Örmeci, Sina Kısacık, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özdal, H. et.al. (2014). *Ukrayna siyasi krizinde Rusya ve Batı'nın tutumu*. Ankara: USAK Analiz.
- Özdal, H. (2016). *Sovyetler Birliği'nin dağılmasından Kırım'ın ilhakına: Rus dış politikasında Ukrayna*. Ankara: Usak Yayınları.
- Paul, A. (2015). *Crimea one year after Russian annexation*. Brussels: European Policy Center.
- Perepelytsia, G. M. (Summer 2007). *NATO ve Ukrayna: Yol ayırımında*. <https://www.nato.int/docu/review/2007/issue2/turkish/art2.html>, (Accessed 16 November, 2020).

- Plokhy, S and Sarotte, M. E. (2020). Where American illusions and great-power politics collide. *Foreign Affairs*, 99(1), 81-95.
- Plokhy, S. (2015). *The gates of Europe: A history of Ukraine*. New York: Basic Books.
- Rferl.org. (June 22, 2018). *Lavrov Says Western 'Russophobia' Worse Than During Cold War*. <https://www.rferl.org/a/russia-lavrov-russophobia/28989014.html> , (Accessed 08 November, 2020).
- Rutland, P. (2016). An unnecessary war: The geopolitical roots of the Ukraine crisis. *Ukraine and Russia: People, Politics, Propaganda and Perspectives*, ed. Agnieszka Pikulicka-Wilczewska, Richard Sakwa, Bristol: E-International Relations Publishing, 129-140.
- Sağlam, M. (2014). 21. Yüzyılda küresel rekabetin zemini Ukrayna. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 69(2), 435-444.
- Sandıklı, A., İsmayilov, E. and Kaya, E. (2014). *Karadeniz'deki gelişmeler ve Türkiye*. Bilge Adamlar Kurulu Raporu, İstanbul: Bilgesam Yayınları.
- Sevim, T. V. (2014). Ukrayna'nın yönetemediği enerji politikası ve sonuçları. *Uluslararası Politikada Ukrayna Krizi*, ed. Hasret Çomak, Caner Sancaktar, Zafer Yıldırım, İstanbul: Beta Yayıncılık, 503-524.
- Socor, V. (2018). Azov Sea, Kerch Strait: Evolution of their purported legal status. *Eurasia. Daily Monitor*, 15(169). <http://www.ukrweekly.com/uw/wp/azov-sea-kerch-strait-evolution-of-their-purported-legal-status/>
- The Guardian. (26 March 2014). Barack Obama: No cold war over Crimea. <https://www.theguardian.com/world/2014/mar/26/obama-no-cold-war-crimea>, (Accessed 02 November 2020).
- Toal, G. (2017). *Near abroad: Putin the west and the contest over Ukraine and the caucasus*. New York: Oxford University Press.
- Trenin, D. (2014). *The Ukraine crisis and the resumption of great-power rivalry*. Moskova: Carnegie Center.
- Trenin, D. (May 17, 2015). *Ukraine crisis causes strategic. Mental shift in global order*. <https://carnegie.ru/2015/05/17/ukraine-crisis-causes-strategic-mental-shift-in-global-order-pub-60122>, (Accessed 16 September, 2020).
- Turan, G. (2004). Bağımsız Ukrayna'nın dış politika seçenekleri. *Değişen Dünyada Rusya ve Ukrayna*, der. Erhan Büyükkancı, Ankara: Phoenix Yayınları, 365-400.
- Uawire. (12 November 2018). *Putin supports Macron's idea of forming a European army*. <https://www.uawire.org/putin-supports-macron-s-idea-of-forming-a-european-army>, (Accessed 08 November 2020).

- Ulan, M. and Ural, Ö. B. (2014). Avrupa Birliği Enerji Politikası ve Ukrayna Krizi. *Uluslararası Politikada Ukrayna Krizi*, ed. Hasret Çomak, Caner Sancaktar, Zafer Yıldırım, İstanbul: Beta Yayıncılık, 439-452.
- Un. (2014). UN Passes resolution calling crimean referendum invalid. <https://www.rferl.org/a/ukraine-un-passes-crimea-resolution/2531215-8.html> (Accessed 08 November 2020).
- Uyaniker, H. B. (2018). Kırım sorunundan Donbas Savaşına Rusya Ukrayna Anlaşmazlığı. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, XV(59), 137-168.
- Vinokurov, E. (2007). Russian Approaches to Integration in the Post-Soviet Space in the 2000s. *The CIS, the EU and Russia the challenges of integration*, ed. Katlijn Malfliet, Lien Verpoest, Evgeny Vinokurov, Hampshire: Palgrave Macmillan, 22-46.
- Vinokurov, E. (2017). Eurasian economic union: Current state and preliminary results. *Russian Journal of Economics*, 3(1), 54-70.
- Waterfield, B. (November 14, 2017). *EU Nations Create Alternative to NATO with New Defence Pact*. <https://www.thetimep.co.uk/article/eu-nations-create-alternative-to-nato-with-new-defence-pact-30st500sx>.
- Wolczuk, K. (2005). *Ukraine after the Orange Revolution*. London: Centre for European Reform.
- Woronowycz, R. (2003). Russian-Ukrainian dispute over Tuzla Escalates. *Ukrainian Weekly*, 43(LXXI), <http://www.ukrweekly.com/old/archive/2003/430301.shtml>. (Accessed 21 November, 2020).
- Yesevi, Ç. G. (2014). Avrasya Ekonomik Topluluğu, enerji politikası ve Ukrayna Krizi. *Uluslararası Politikada Ukrayna Krizi*, ed. Hasret Çomak, Caner Sancaktar, Zafer Yıldırım, İstanbul: Beta Yayıncılık, 479-501.
- Yıldırım, S. (2018). *Uluslararası ilişkilerde Asya: 'Kuşak-yol'un jeo-ekonomisi ve güvenliği*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zhurzhenko, T. (2014). *Borderlands into bordered lands: Geopolitics of identity in Post-Soviet Ukraine*. Stuttgart: İbidem Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yazıcı, H. and Yıldırım, Y. (2021). The reaction of US and EU to the Russian Federation's intervention in crimea. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(40), 2683-2730. DOI: 10.26466/opus.884358.

Kentte İnsan Hakları ve Kent Hakkı

DOI: 10.26466/opus.852445

*

Seçil Özdemir Metlioğlu*

*Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İzmir/Türkiye

E-Posta: secil.ozdemir@idu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3165-0914](https://orcid.org/0000-0003-3165-0914)

Öz

Sanayileşmenin ilk döneminden itibaren kente yerleşme ve kentte söz sahibi olma isteği yalnızca mekânsal bir hak isteği olmamıştır. Kent hem fiziksel hem de sosyokültürel bir olgu olması nedeniyle içinde bulunduğu toplum yapısı ile ilgili önemli bilgiler taşımaktadır. Kentsel mekânın hızlı bir biçimde dönüşümü, içinde bulunduğu toplum yapısını da hızla değiştirmekte ve toplum tarafından değiştirilmektedir. Kent toprağının sakinlerine açılan alanlar, içinde bulunulan döneme ve iktidar yapısına göre değişmektedir. İktidar, kentin anlam dünyasını yaratmakta ve çerçevesini çizmektedir. Kente yerleşmede, kentte söz sahibi olmada ve kentteki hizmetlerin dağılımında sınıf mücadeleleri önemli bir rol oynamaktadır. Kentsel haklar, kent mekanında yaşayanların, kente ait haklarının neler olduğu ve kentsel mekan için alınan kararlarda söz sahibi olmaları üzerine tasarlanmıştır. Kentte insan hakları; günümüzde kentlerde ortaya çıkan hak ihlallerinin engelleyebilmek adına dikkat edilmesi gereken hakları içermektedir. Kentle ilgili olan hakları tanımlamak, kentli hakları açısından önemli bir alanı tanımlayabilmeye olanağı sağlamaktadır. Bu makalenin amacı, kentte en temel insan hakkı olan "kent hakkı" kavramını tarihsel olarak açıklamaktır. Makalenin diğer bir amacı mülkiyet hakkını, kent hakkı kavramı üzerinden tartışmaya açmaktır.

Anahtar Kelimeler: Kent, kent hakkı, kentli hakları, insan hakları.

Human Rights and Right to the City

*

Abstract

Since the first period of industrialization, the desire to settle in the city and to have a say in the city has not only been a spatial request. Since the city is both a physical and a socio-cultural phenomenon, the city carries important information about the social structure it is in. The rapid transformation of urban space rapidly changes the structure of the society it is in and is being changed by the society. The areas open to the residents of the urban land vary according to the current period and the power structure. Power creates the city's world of meaning and draws its framework. Class struggles play an important role in settling in the city, having a say in the city and the distribution of services in the city. Urban rights are designed on what the urban rights of the people living in the cities are and have a say in the decisions taken on the urban area. Human rights in the city; it includes rights that must be respected, fulfilled and protected in order to prevent violations of rights that occur in cities today. Defining the rights related to the city provides the opportunity to define an important area in terms of urban rights. In this article, the concept of the right to the city, which is the most fundamental human right in the city, is explained. Another purpose of the article is to discuss the property right over the concept of city right.

Keywords: City, right to the city, urban right, human rights.

Giriş

Kentte insan hakları ve kent hakkı kavramları son yıllarda dünya çapında tartışılan ve bazı sözleşmelerle birlikte yasal zemine oturtulan kavramlardır.

Kentsel mekânla ilgili olan uygulamalarda kentsel haklar, önemli bir sorun alanı olarak ortaya çıkmaktadır (Özdemir-Sönmez, 2006). Kent ve kentli hakları, hâlihazırda uygulandığı biçimiyle son derece dar bir alanla kısıtlanmış, çoğu kez kenti kendi ihtiyaç ve arzuları doğrultusunda şekillendirme gücüne sahip bir sınıfın elinde bulunmaktadır (Harvey, 2013). Bu haklar, kentlilerin başta barınma hakkı olmak üzere, birçok hakkının ihlal edilmesine neden olmasını engellemektedir. İnsan hakları açısından değerlendirildiğinde, kentsel mekânda gerçekleştirilen her tür müdahalenin karmaşık dinamikleri etkilediği söylenebilir. Kentli hakları toplumsal süreçlerin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Şahin, 2015).

İzleyen bölümde kentli haklarının tartışmaya açılmasını sağlayan ve kentsel haklar açısından oldukça önemli bir kavram olan kent hakkı kavramı ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Kent Hakkı

Kent hakkı kavramı, 20 yy. da kentsel mekanda filizlenen sosyal ve politik yapılanmayı eleştiren bir değerler dizisini ifade etmektedir.

Harvey kent hakkını, var olana erişim hakkından daha öte, var olan mekânı değiştirme hakkı olarak nitelendirmektedir. Harvey'e göre bu değişim "*Eğer deneyimle ve düşünerek hayatlarımızı aşırı stresli, yabancılaştırıcı, ya da sadece aşırı renksiz, rahatsızlık verici ve tatmin etmeyici bulursak, o zaman niteliksel olarak farklı bir tür kent inşa ederek bu gidişatı değiştirmeye ve kendimizi yeni bir imaj altında yeniden yaratmaya hakkımız vardır.*" Harvey'e göre, kentleşme, her zaman sınıfsal bir olgudur. Konut ise yalnızca barınak değil onun çok ötesinde bir şeydir. Artı ürün herhangi bir yer ya da kişiden sağlanırken artı ürünün denetimi birkaç elde toplanmaktadır. O'na göre kent hakkının ortaya koyduğu en önemli soru; "*tam olarak kentleşme ve artı üretim ile kullanım arasındaki gerekli bağlantıya kimin hâkim olduğu*" dur. Bu soruya cevap olarak "*artı üretim ve*

kullanımı üzerinde daha büyük demokratik denetimin gerçekleşmesi gereklidir. Kentsel süreç artı ürün kullanımının önemli bir yolu olduğundan onun kentsel yayılması üstünde demokratik yönetim kurmak kent hakkını oluşturmaktadır" açıklamasını yapmıştır (2016, s.32).

Lefebvre (2014)'ya göre sosyal ilişkileri değiştirmek aynı zamanda mekânı değiştirmek anlamına gelmektedir. Harvey (2012), Engels (1992)'e referans ederek sözcüklerin ve kavramların döneme, zamana ve kişilere göre anlamlarının değişeceğinin altını çizmektedir. Mayer (2012), radikal kent talebi ile neoliberalizmin oyunlarına karşı dikkatli olunması gerektiğini söylemektedir. Bu üç hatırlatma sonrasında temel iddia, kent hakkı kavramını ve buna yönelik uygulamaları yeniden ve yeniden sosyal adalet ve kolektif bir bağlamda düşünmek ve bunda ısrar etmektir. Örneğin; yerel yönetim kanunlarına bakıldığında kimlerin karar merciinde yer aldığı ve kimlerin sadece görüş bildirebildiği konusunda dikkatli olmak gerekmektedir. Harvey (2013)'ün artığın üretim ve kullanım sürecinde "herkesin" demokratik bir ortamda denetim ve yönetime katılma hakkının olduğunu belirtmesi bu noktada oldukça önemlidir.

Harvey, kent hakkını kontrol etme-demokratik katılım ve değiştirme-üretim hakkı olarak belirtmiştir. Lefebvre (1996), kent hakkını oeuvre hakkı ve temellük hakkı olarak tanımlamıştır. Oeuvre hakkını kentte yaşama sanatı olarak, temellük hakkını ise zaman ve mekâna el koymak olarak açıklamıştır. Mark Purcell ise bu iki hakkı şöyle açıklamaktadır.

"1) Katılım hakkı devletin, sermayenin ve mekân üretimini etkileyen herhangi başka bir kurumun kentsel mekânın üretimiyle ilgili karar alma süreçlerinde kent sakinlerine merkez rol tanıyan bir haktır. Kent sakinlerinin kentsel mekânda yaşama biçimlerini belirlemek için yaşanan mekânların oluşması süreçlerinde söz hakkı sahibi olmaları gerekmektedir. Onlara karar alma mekanizmalarının merkezinde yer alma hakkı verilmesiyle seslerinin sonucu etkileyebilecek kadar güçlenmesi kent hayatı üzerinde kurumsallaşmış bir kontrol mekanizmasının oluşmasını sağlamaktadır.

2) Temellük hakkını Lefebvre, kent mekânının kent sakinleri tarafından gündelik yaşamlarında dolu ve bütün kullanımı olarak açıklamaktadır. Yani kentsel mekâna el koyma hakkı olarak temellük hakkı "kentsel mekânın içinde oynama, çalışma, onda temsil edilme, onu tanımlama, işgal etme" hakkını içerir. Marx'ın kullanım değeri ve değişim değerinde temellük hakkı kentsel mekânın kullanım

değerinin değişim değerinin üstünde maksimum seviyeye çıkartılmalıdır" (Purcell, 2002, s.577–578).

Lefebvre, oevvre kavramını eski kent mekânları olarak kullanmıştır. Değişim değeri yüksek bir kapitalist ürün olan kent mekânı yerine katılım ve temellük hakları oevvre'ün gerçekleşmesini amaçlamaktadır. Oevvre kentsel mekânın kullanımı ve üretiminde kent sakinlerinin aktif rol oynamasını ve kentin bütün imkânlarının kaderinin kentte yaşayan insanlar tarafından belirlenmesini amaçlamaktadır. Kent hakkı kentin kaderini kentte yaşayan insanlara bırakmayı, kentte sosyal adalet sağlamayı ve eşitliği yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Kentte yaşayan insanlara kentte var olana erişim hakkı vermenin yanı sıra, onlara var olanı değiştirme hakkı sunmaktadır. Kent hakkı bütün bunlarla beraber insanların bütün farklılıklarıyla kentte ikamet hakkı vermektedir. Kentleri hegemonya, hiyerarşi, parçalanma ve homojenleşmeden kurtarıp onları kolektif bir yaşam alanına yani oevvre'ye dönüştürmeyi hedeflemektedir (Sadri, 2013).

Don Mitchell, Lefebvre'nın kent hakkını katılım ve temellük boyutlarını söyle açıklamaktadır:

1. Kent kamusaldır: sosyal etkileşim ve farklı insanların mübadele yapma yeridir. Kamusallık heterojenliği talep eder ve dolayısıyla kentin mekânı farklılıkla karşılaşmayı garantiye alarak, heterojenliğin temelini temin eder. Çeşitli insanların kent için farklı projeleri vardır ve bu farklı projelerin kenti şekillendirme konusunda uzlaşmasıyla insanlar vatandaşlık hakkına erişirler. Zira kent oevvre olarak kolektif parçalardan oluşur ve böylelikle farklı insanların farklı yaşama ve ikame biçimlerine olanak sağlar.
2. Kent hakkı kentin mekânlarını kullanma hakkı, yani özetle kentte ikamet etme hakkı anlamına gelir. Bu hakkın sağlanması için bir öncelik olarak insanların konut hakkının yani, uyumak, dinlenmek, kimseden izin almadan tuvaletini yapabilmek için bir yere sahip olma hakkının sağlanması gerekmektedir. Böylelikle konut hakkı, kente el koyma ve temellükün bir şekline dönüşür ve bu da mülkiyet hakkından şu şekilde farklılaşır: mülkiyet hakkı dışlayıcıdır yani malike istenmeyen kişilerin erişimini kesme izni verir. Bu toplumun bazı kesimlerinin hiçbir mülke sahip olmadığı dünyamızda önemlidir. Kente el koyma hakkı

olarak temellük hakkı ise dışlayıcı olmadan, toplumun her kesimi için kentte ikame etme hakkıdır. Bu nedenle konut hakkını mülkiyet hakkından ayrı tutarak, ikamet etme hakkı çerçevesinde ele almak gerekmektedir (Mitchell, 2003, s.18-23).

1960'larla birlikte kent, kentli hakları, kentsel haklar gibi kavramlar daha temel olarak tartışılan konular arasında yerini almıştır. Kente dair yapılan kavramsal tartışmalar yeni bir paradigmanın izlerini taşımaktadır. Yeni paradigmanın öne çıkardıkları; kentin bir üretim aracı olması, kentin kendisinin üretildiği ve kente dair söylenecek sözlerin katılımcı bir perspektiften kurgulanmasıdır. Kent, Marx'ın kapitalizm için söylediği sözlerden yola çıkarak üretilen bir mekân haline gelmiştir:

“Sermaye, bir yandan değişimi hızlandırmak için önündeki bütün mekânsal engelleri yerle bir etmek ve bütün dünyayı kendine pazar haline getirmek için, diğer yandan da mekânı zamanla aşmak için mücadele eder”. (Kurtuluş, 2013).

Sermaye, değişimi ve kârı artırmak için sınırları anlamsızlaştırıp yerkürenin her alanını kendi pazarı haline dönüştürüyorsa, kent de aynı şekilde hem kapitalizmin bir üretim aracı haline dönüşmekte hem de sınırları zorlayarak artık kentler arası bir rekabeti öngören paradigmayı benimsemektedir. Dolayısı ile kent artık başlı başına araştırma nesnesi haline dönüşmektedir. Bu paradigma dönüşümünü Lefebvre'dan başlatmak gerekmektedir.

Lefebvre 1939 yılında yayınladığı *“Diyalektik Materyalizm”* adlı kitabında Marksist ekonomi politiğin, üretimin materyal yönünü ihmal ettiğini vurgulayarak, kapitalizmin üretim faaliyetlerinin bir mekânda sonuçlandığını ve materyalitenin bundan ibaret olduğunu açıklamaktadır (Zeybekoğlu Sadri, 2013, s.2). Lefebvre (1996) “kenti farklı bir şekilde nasıl düşünebiliriz?” sorusunun cevabını 1960'lardan itibaren vermeye çalışmıştır. 1968 yılında yazdığı *“Writing on The City”* adlı eserin gösterdiği en önemli şey; bugün adından çokça söz edilen “küreselleşme” olgusunun ipuçlarını vermesi ve mekânın üretilen bir şey olduğunu belirtmesidir. Lefebvre'nın çalışmalarında kent, Marksist bakış açısının izlerini taşımaktadır. Lefebvre'ya göre kapitalizm, varlığını sürdürebilmek için sürekli bir değişim halinde olmalıdır ve bu değişimi de mekânı sürekli kurgulayarak başarmak zorundadır. Gottdiener, kapitalizmin bunu nasıl başardığını Levebre'den aktarmaktadır:

“Kapitalizm bir yüzyıldan bu yana kendi iç çelişkilerini (çözmese bile) yumuşatmayı becerebilmiş ve ‘büyümenin’ sağlanmasında başarılı olmuştur. Bunun, ne pahasına olduğunu kestirebilmekten uzağız, ancak araçlarını biliyoruz: mekâna yerleşerek ve bir mekân üreterek” (Gottdiener, 2001, s.268).

Dolayısı ile yeni paradigmanın çıkış noktası burada yatmaktadır. Kapitalizmi anlamak için mekânı nasıl kullandığına ve nasıl ürettiğine bakmak gerekmektedir. Böylece kent artık başka türlü tahayyül edilen bir unsur haline dönüşmektedir. Yeni paradigmanın diğer bir katkısı da kentin yapısının ideolojik bir yapıdan oluştuğu düşüncesini tartışmaya açması ve kentsel ayrışma denilen durumun sınıfsal ayrışmaya göre şekillendiği vurgulamasıdır (Güler, 2011). Şengül (2001) ise kapitalizmin kendi sürekliliğini sağlamanın anahtarını, kapitalizmin bugün ulaştığı aşamada sermayenin, kent mekânını üretim, dolaşım ve tüketim ilişkilerinin örgütlendiği bir yer olmaktan ötede kurgulamasında aramaktadır. Dolayısı ile kapitalizmin gelişimi içinde kent mekânının kendisinin metalaştığını ve sermaye birikim süreçleri açısından yaşamsal bir önem kazandığını ileri sürmektedir. Lefebvre, kapitalizmin bunu gördüğünü ve kendi krizini bu şekilde aştığını ifade ederek, kentin kendisinin üretim nesnesi haline dönüştüğünü ve kentin sınıfsal yapının bir parçası haline geldiğini belirtmektedir (Şengül, 2001). Kentsel gelişme süreçleri bu noktada kapitalist sistem içinde üretilen metalar şeklinde düşünülmekte ve buradan hareketle açıklanmaya çalışılmaktadır. Burada Lefebvre’nın öne çıkardığı kavram “sermayenin döngüsü” dür. Sermaye kendi krizini aşmak için yatırım aracı ya da bir bakıma kurtarıcısını ne olarak kodladığı sermaye döngüsü kavramının tanımını oluşturmaktadır. Sermayenin ilk döngüsü sanayi yatırımdır. Kentler sanayi yatırımı üzerinden biçimlenmektedir. Ancak Lefebvre’nın üzerinde durduğu nokta “sermayenin ikinci döngüsü” dür. Sermaye sanayiye değil de artık kenti bir meta olarak düşünüp doğrudan kente yatırım yaptığında ve etkinliğini gayrimenkul üzerinde gerçekleştirdiğinde sermayenin ikinci döngüsü oluşmaktadır (Kurtuluş, 2013). Kent artık bir yatırım aracı haline gelmekte ve kapitalizm krizini bu yolla aşmaya yönelmektedir. Lefebvre, kentlerin kuralsız büyümesini bu noktada açıklamaktadır. Kapitalizm tam anlamı ile krizini aşmak için kentlere saldırılmaktadır. Sanayi ağırlıklı kapitalist üretimin kentsel ağırlıklı üretime dönüşmesini Lefebvre “kentsel devrim” olarak

tanımlamaktadır (Şirin Pınarcıoğlu, Kanbak, ve Makbule, 2013). Kentler bu şekilde yeniden kurgulanırken Lefebvre'nın "The Production of Space" eserinde üzerinde durduğu nokta, toplumsal ilişkiler sadece bireyler arasındaki ilişkiye göre şekillenmez, kent de toplumsal ilişkilerin oluşmasında etken bir unsurdur.

Kent hakkı, ketsel hakların oluşması için önemli bir zemin hazırlamaktadır. Kent hakkı kavramı var olan kentsel düzenin ötesinde sistem karşıtı bir muhalefetin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kent hakkı talebi, var olan kenti değiştirmek ve kentin üzerinde hak talep etme konusunda ortak bir isteğe dönüşmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Toplumsal mücadelelerin görünür hale geldiği ve yeniden üretildiği bir sahne konumunda olan kentler, kentsel açık alanlar ve meydanlar tüm hak arama mücadelelerinin ve hak tanımlamalarının ayrılmaz bir unsuru haline gelmektedir.

Genel olarak kent hakkı kavramı, eşitsizliğin ekonomik anlamda sorunlara neden olduğunu ve kentleşmenin de bundan etkilendiğini, en büyük sorunun kentsel ayrışma sürecinde yaşandığını dile getirmektedir. Kentsel mekân üretiminin enformel arsa ve konut sektörünün sorunların çözümü noktasında teşvik edildiğini belirtmektedir. Enformel arsa ve konut piyasasının kentsel yoksulluğun daha da artmasına neden olduğunu ve genel anlamda kentleşmenin dengesiz bir biçimde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Liberal yasal düzenlemelerin ve politikaların bu sorunların kökten çözümü noktasında eksik kaldığını ve önerilen politikaların ise bu sorunları daha da artırdığını vurgulamaktadır. Yasal politik reformların yeni vatandaşlık haklarının tanımlanması ile gerçekleşeceğine ve kentsel reformların bu yönde sürdürülmesi gerektiği üzerinden konsensüsün oluştuğunu dillendirmektedir. Bu noktadan sonra "kent hakkı" kavramının daha geniş bir biçimde tartışılmaya açıldığını ve bunun hukuksal düzenlemesinin nasıl olacağını düşünsel temellerinin planlandığını ifade etmektedir. Lefebvre, birey-toplum arasında yeni bir sosyal vatandaşlık kavramının oluşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yeni vatandaşlık yaklaşımının ise Rousseau'nun toplum sözleşmesinin

çok ötesinde ve daha kapsayıcı olduğunu belirterek, bu sözleşmenin politik mücadele sonucu oluştuğunu, dezavantajlı grupların korunmasını önceliğini dile getirmektedir. Sosyal vatandaşlık kavramını yeni sosyal proje çerçevesi üzerinden alarak yeni bir anlaşmanın taraflarını da belirlemektedir. Bu yeni antlaşma ile kent, kapitalizmin eşitsiz gelişiminin yükünü taşımaktan öte kullanım değerinin önceliği ile yeniden kurgulanmaktadır. Kentsel sorunları artıran liberal politikaların enformel arsa spekülasyonunu öngördüğünü, mülkiyet hakkına yönelik “kolaylaştırıcı” düzenlemelerin yapıldığı ve bireysel mülkiyetin ön plana çıkarıldığı ve sosyal barınma kavramının yok sayıldığı ifade edilmektedir. Bütün bu uygulamaların temsili demokrasi aldatmacası ile şekillendiği, kentler arasındaki eşitsizliğin bu nedenle arttığı ve kentlerin bir rant aracı haline dönüştüğü dillendirilmektedir. Buradan hareketle kentlerin mülkiyet hakları ve devlet düzenlemeleri üzerinden düşünülmemesi gerektiğinin tartışıldığı, tartışma sonrasında kenti planlama hakkı, sosyal konut hakkı, çevrenin korunması hakkı, artık değer ele geçirilmesi hakkı ve enformel yerleşmelerin düzenlenmesi hakkı gibi somut talepler üzerinden hareket planının oluşturulduğu ifade edilmektedir. Tüm bu taleplerin görünür olması için kentsel hukuk ve kentsel yönetim tarafından kabul edilip somut adımlar atılması gerektiği bu konuyu tartışan herkes tarafından onaylanmaktadır. Sürecin sonunda yerinden yönetimin önemli olduğu, yerel ile merkez arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanarak yeni yasal idari çerçevenin oluşturulması için devlet, toplum, gönüllü sektörlerin konuları netleştirilmesi gerektiği kabul edilmektedir. Burada diğer önemli bir nokta katılımcı demokrasi ve katılımcı bütçe planlamasıdır. Yerel yönetim ve doğrudan demokrasi tüm bu süreci besleyen önemli unsurlardır. Bütün bu süreç, herkes tarafından kolay kabul gören bir durum yaratmamaktadır. Yeni yasal hükümler konusunda çok büyük tartışmalar çıkması ve özel çıkarlarının azaldığı noktalarda kimi kurum ve kişilerin bu tartışmalarda öne çıkan hakları geri çevirmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Örneğin, sosyal barınma hakkının özel mülkiyet çıkarlarını zarara uğratması gibi durumlarda katılımcı bütçe planlaması ve katılımcı demokrasinin önemi giderek artmaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

Human Rights and Right to the City

*

Seçil Özdemir Metlioğlu
İzmir Demokrasi University

Since the city is both a physical and a socio-cultural phenomenon, it provides important information about the social structure it is in. The rapid transformation of urban space rapidly changes the structure of the society it is in and is changed by the society. Spaces opened to residents of the urban land vary according to the current period and the power structure of the period.

Power creates the city's world of meaning and draws its framework. Class struggles play an important role in settling in the city, having a say in the city and the distribution of services in the city. With the 1960s, concepts such as city, urban rights, and urban rights have taken their place among the more fundamentally discussed topics. Conceptual discussions about the city bear the traces of a new debate. The highlights of the new debate; the city is a means of production, the city itself is produced, and the words to be said about the city should be constructed from a participatory perspective. Urban rights are designed based on the rights of the people living in the cities and having a say in the decisions taken on the urban area.

The concept of right to the city symbolizes the resistance that emerged with the effect of the social and political structuring that started in the 20th century. Harvey (2016, p.32) defines the right to the city as the right to change the existing space rather than the right to access the existing. The right to the city means the right to use the city's spaces, that is, the right to reside in the city. In order to ensure this right, people's right to housing must first be secured (Mitchell, 2003, p.18–23).

According to Harvey (2016), urbanization has always been a class phenomenon. Housing, on the other hand, is not just a shelter but something far beyond that. The surplus product is obtained from any place or person, while the control of the product is collected in several hands. Harvey defines the right to the city as the right to control-

democratic participation and change-production. Lefebvre (1996), defined the right to the city as the right to oeuvre and the right of appropriation. Lefebvre declared the right to Oeuvre as the art of living in the city, and the right to appropriation as the seizure of time and space. Lefebvre (1996), "How can we think of the city differently?" has tried to answer the question since the 1960s. The most important thing that the work "Writing on the City", written in 1968, shows is that it gives clues to the phenomenon of "globalization", which is mentioned much today, and that the space is something produced. To understand capitalism, it is necessary to look at how capitalism uses and produces space. Thus, the city is now transformed into an otherwise imagined element. Şengül (2001) seeks the key to capitalism's continuity in its construction, beyond being a place where the relations of production, circulation and consumption are organized; at the stage capitalism has reached today. Şengül therefore argues that in the development of capitalism, the urban space itself has become commoditized and has gained vital importance in terms of capital accumulation processes.

The concept of urban rights has made it a priority target to protect disadvantaged groups such as the poor, women, children and minorities, who are likely to be at risk in urban areas. According to Harvey (2013), all these people think that the struggle over the city as a whole can be easier after struggling for years alone with questions such as homelessness, gentrification of the city, and displacement. In the context of urban social movements, it is interesting, and at the same time very valuable, to describe the course of demands and movement through slogans.

With the inclusion of the concept of the right to the city in Brazil's constitution in 2001, the social struggle in those lands was turned in favor of the majority. Edésio Fernandes' article titled "Building the Right to the City in Brazil" expresses clearly how Lefebvre's "right to the city" concept is experienced in urban development in Brazil and what kind of difficulties are experienced. The Brazilian experience is important at this point; the "libertarian" side of the liberal discourse is that it does not actually follow a libertarian solution for the solution of social problems. Especially when the property right is opened to discussion over the concept of city right, it is seen that the property right envisaged by

capitalism is accepted by the liberal discourse and therefore the other class and groups in the city should be positioned against this line. Achieving gains through the concept of city right in favor of the majority in this contrast is also a promising experience (Mayer vd., 2012). It is acknowledged by everyone who discusses this issue that for these demands to be visible, urban law and urban government must accept and take concrete steps. At the end of the process, it is acknowledged that decentralization is important and the relations between the local and the center should be strengthened, and the positions of the state, society and voluntary sectors should be clarified in order to establish a new legal administrative framework. Another important point here is participatory democracy and participatory budget planning. Local governance and direct democracy are important factors that feed this whole process. It becomes inevitable for some institutions and individuals to refuse the prominent rights in these debates when there are great debates about new legal provisions and when their private interests diminish.

Kaynakça / References

- Engels, F. (1992). *Konut sorunu*. Ankara: Sol Yayınları.
- Fernandes, E. (2007). Constructing the right to the city'in Brazil. *Social & Legal Studies*, 16(2), 201–219.
- Gottdiener, M. (2001). Mekan kuramı üzerine tartışma: Kentsel praksise doğru. *Praksis (Kent ve Kapitalizm)*, Ankara.
- Güler, M. (2011). Kentsel haklar, kapitalizm ve katılım. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(01), 49–71.
- Harvey, D. (2012). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. London: Verso Books.
- Harvey, D. (2013). *Asi şehirler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Harvey, D. (2016). *Kent deneyimi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Kurtuluş, H. (2013). Kent sosyolojisinde değişen kavrayışlar ve Türkiye'nin kentleşme deneyimi. *İçinde Türkiye Perspektifinden Kent Sosyolojisi Çalışmaları* (s.177–227). İstanbul: Örgün Yayınevi.
- Lefebvre, H. (1996). *The right to the city. Writings on cities*. UK: Blackwell Oxford.
- Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.

- Mayer, M. (2012). The “right to the city” in urban social movements. *Cities for people, not for profit: Critical urban theory and the right to the city*, 63–85.
- Mayer, M., Demirci, Ç., ve Çavuşoğlu, D. (2012). Kentsel toplumsal hareketlerde kent hakkı. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(36), 153–182.
- Mitchell, D. (2003). *The right to the city: Social justice and the fight for public space*. New York: Guilford Press.
- Özdemir-Sönmez, N. (2006). Düzensiz konut alanlarında kentsel dönüşüm modelleri üzerine bir değerlendirme. *Planlama*, 36, 121–128.
- Purcell, M. (2002). Excavating lefebvre: the right to the city and its urban politics of the inhabitant. *GeoJournal*, 58(2–3), 99–108.
- Şahin, Ç. (2015). Türkiye’de kentsel dönüşüme dayalı inşaat odaklı ekonomi modeli ve toplumsal maliyeti: En temel insan hakları, sosyal haklar, çevre hakkı ve kent hakkı açısından eleştirel bir değerlendirme. *Sosyoloji Konferansları*, 1(51), 51–81.
- Şengül, H. T. (2001). *Kentsel çelişki ve siyaset/kapitalist kentleşme süreçleri üzerine yazılar*. İstanbul: Demokrasi Kitaplığı.
- Şirin Pınarcıoğlu, N., Kanbak, A., ve Makbule, Ş. (2013). Kent kuramları. İçinde Ö. Uğurlu, P. Şirin Nihal, A. Kanbak, ve M. Şiriner Önver (Ed.), *Türkiye Perspektifinden Kent Sosyolojisi Çalışmaları* (s.71–103). İstanbul: Örgün Yayınevi.
- Zeybekoğlu Sadri, S. (2013). *Kentsel dönüşüm ve kentte insan hakları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özdemir Mertoğlu, S. (2021). Kentte insan hakları ve kent hakkı. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2731-2743. DOI: 10.26466/opus.852445.

Hindistan ve Pakistan İlişkileri: Bölgesel Rekabetin Nükleer Silahlanma Stratejilerine Etkileri

DOI: 10.26466/opus.857115

*

Engin Koç*

* Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Bursa/Türkiye
E-Posta: engin.koc@btu.edu.tr ORCID: [0000-0003-3682-8718](https://orcid.org/0000-0003-3682-8718)

Öz

Bu makalede Hindistan ve Pakistan'ın nükleer faaliyetleri ve politikaları değerlendirilecektir. Hindistan ve Pakistan nükleer teknoloji geliştirme konusunda ve bu teknoloji yardımı ile silah elde etmede birbirlerinden farklı nedenlere sahiptir. Hindistan, 1964 yılında Çin'in nükleer patlama gerçekleştirmesinden sonra nükleer silah sahibi olmak için çalışmalarını başlattı. Pakistan ise, Hindistan'ın 1974 yılında nükleer silah elde etmesi sonrası kendi güvenliğini korumak ve nükleer denge oluşturmak için nükleer silah çalışmalarını başlattı. Taraflar, bölgesel güç dengesinde varlığını ve istikrarını koruması için Çin, Rusya ve ABD gibi bölge dışı ülkeler ile askeri ve ekonomik ilişkilerini geliştirdi. Bu da Hindistan-Pakistan uyumsuzluğunu ve Keşmir sorununun uluslararası bir probleme dönüşmesine sebep oldu. Bu sorunlar üzerinden bölgesel tansiyonun giderek yükselmesi ve meselenin nükleer bir çatışmaya dönüşmesi ihtimalinin olması her iki taraf açısından katlanılmaz büyük ekonomik ve askeri maliyetleri ortaya çıkardı. Bu çalışmada, Hindistan ve Pakistan'ın neden nükleer silah elde etmek istediklerini. Nasıl nükleer silah elde ettiklerini. Nükleer silah elde ettikten sonra iç politikada, bölgesel politikada ve küresel politikada ne gibi sonuçlar ortaya çıkardığı analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nükleer Silahlar, Hindistan, Pakistan, Nükleer Doktrin, Keşmir.

India and Pakistan Relations: The Effects of Regional Competition on Nuclear Armament Strategies

*

Abstract

In this article, will examine the nuclear actions and policies of India and Pakistan. India and Pakistan have different reasons in order to developing nuclear power technology and obtaining nuclear weapons with the help of this technology. India started its works to acquire nuclear weapons after China's first nuclear explosion in 1964. Pakistan, on the other hand, started nuclear weapons works in order to protect its own security and create a nuclear balance after India's first nuclear explosion in 1974. The parties developed military and economic relations with non-regional countries such as China, Russia and the USA in order to maintain its presence and stability in the regional balance of power. This caused the India-Pakistan conflict and the Kashmir issue to turn into an international problem. Increasing regional tensions over these problems and the possibility of the issue turning into a nuclear conflict resulted in unbearable economic and military costs for both sides. In this study, we examine why do India and Pakistan wish to obtain nuclear weapons? How did they get nuclear weapons? In this paper, analysed the effects of the nuclear power obtaintment of India and Pakistan based on domestic, regional and international politics.

Keywords: Nuclear Weapons, India, Pakistan, Nuclear Doctrine, Kashmir

Giriş

İnsanlar, kendi güvenliğini korumak ve varlığını devam ettirmek için tarih boyunca silahlanmış ve bu silahlarla rakiplerine karşı savaşmışlardır. İnsanlar, ilk çağlarda basit taş, sopa ve demirden yapılan savaş aletleri kullanmıştır. Daha sonra savaş meydanlarında kullanılmak için mancınık ve barutun icat edilmesi ile kısmi olarak kitlesel zararlara neden olabilecek savaş araç-gereçleri icat edilmiştir (Özey, 2007, s.38-40). Modern savaş teknolojisinin gelişmesi ve savaş alanlarında kullanılması ile birlikte geçmişte yaşanmış meydan savaşlarından çok daha fazla insan ve mal kaybı ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2013, s.1). Teknoloji ve diğer alanlarda gelişen insanlık aynı zamanda edindiği yeni tecrübeleri savaşlara da yansıtmıştır. Dolayısıyla, insanlığın gelişiminde kazanmış olduğu her bir ivme savaş alanlarına da doğrudan yansımaları olmuştur (Bektaş ve Gündoğdu, 2019, s.50).

Deniz altı, tanklar, savaş gemileri, uçaklar ve birtakım kimyasal silahların kullanıldığı I. Dünya Savaşı sonunda dokuz milyon insan hayatını kaybetmiştir. Savunma alanında meydana gelen gelişmeler ve icat edilen yeni savaş teknikleri ile ilerleyen yıllarda kullanılan konvansiyonel silahların tahrip kapasitesinin daha da genişlemesi sağlanmıştır. 21.yüzyıl uluslararası siyasal sisteminde kitle imha silahları olarak bilinen kimyasal, biyolojik ve nükleer silahların sayı ve tahrip gücü giderek artmıştır. Kitle imha silahlarının askeri olmayan sivil ve terörist unsurların kolaylıkla sahip olma olasılığı kitle imha silahlarının caydırıcılığının yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir (Arı, 2004, s. 58).

Silah teknolojisinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler, nükleer silahlar, balistik füzeler ve bunları oldukça sofistike hale getiren gönderme araçlarında gelinen nokta, süper devletlerin de dahil olmak üzere vurulabilir olduğu ve saldırıya açık olduğunu göstermektedir. Ayrıca silah teknolojisinde yaşanan bu gelişme ulus devlet sınırlarının giderek anlamsızlaştığını göstermektedir (Arı, 2008, s. 73). Kitle imha silahları içerisinde ise nükleer silahlar tahrip, caydırıcılık ve yıkım anlamında diğerlerinden kat kat fazla etkiye sahip olmaktadır.

II. Dünya Savaşı sonrası kurulan iki kutuplu uluslararası sistemin güç denge oluşumunda nükleer silahlar belirleyici bir rol oynamışlardır. ABD'nin 1945-1953 yıllarındaki nükleer tekeli ve Sovyetlere üstünlüğü

1949 yılında Sovyetler 'in ilk atom bombası testinin gerçekleşmesi ile kırılrsa da 1952 yılında nükleer bombadan çok daha tesirli olan Hidrojen bombasının ABD tarafından patlatılması ABD'ye stratejik üstünlük vermiştir. 1953 yılında bu silaha Sovyetlerin sahip olması ile birlikte iki kutup lideri arasında nükleer denge sağlanmıştır (Sönmezoğlu, Güneş ve Keleşoğlu, 2015, s.30). ABD ve Sovyetlerin arasında nükleer denge sağlanması karşılıklı savunma ve caydırıcılık oluşturmuştur. Taraflar arasında nükleer silahlanma alanında rekabetin kontrol edilememesi ve bunun olası bir çatışma durumunda bütün insanlık açısından kaçınılmaz sonuçlarının olacağına görülmesi Dehşet Dengesini (Balance of Terror) ortaya çıkarmıştır (Wohlstetter, 1958).

Herhangi bir nükleer tahribata karşı bir savunma mekanizması geliştirilemediğinden dolayı nükleer silahlara sahip olan devletler diğer devletlere karşı büyük bir stratejik avantaj sağlamaktadır. Bu nedenlerden dolayı nükleer güce sahip olan devletler bunu savunma, ulusal güvenlik ve dış politikalarının merkezine almıştır (İşbilen, 2009, s.55).

Waltz'a göre ise devletlerin nükleer silah sahibi olmasının bazı ontolojik nedenleri vardır. Bunlar;

- 1- Büyük güçler her zaman diğer rakip güçlerin silahlarını hesaba katar ve genellikle onların son teknolojiye sahip silahlarının taklit veya bir benzerlerini yaparlar.
- 2- Bir devlet diğer büyük devletlerin kendisine saldırdığında müttefiklerinin karşı tarafa misilleme yapmayacağını düşündükleri için nükleer silah sahibi olmak isteyebilir. İngiltere ve Fransa, ABD'nin herhangi bir Sovyet nükleer saldırı karşısında nükleer koruma şemsiyesi tarafından korunamayacağı ihtimalinden dolayı nükleer silah sahibi olmak istemiştir.
- 3- Ülkeler hali hazırdaki veya gelecekteki düşmanları ile kendileri arasında çıkacak bir çatışmada konvansiyonel üstünlüğü sağlayacakları korkusu ile nükleer silah sahibi olmak istemişlerdir.
- 4- Bazı ülkeler, konvansiyonel silahlanma yarışı ve ekonomik iyileşmeyi nükleer silaha sahip olarak daha ucuz ve güvenli bir şekilde sokacaklarını düşünmektedirler.
- 5- Devletler saldırgan (offensive) politikalarını uygulamak için nükleer silah elde etmeye çalışırlar.

6- Ülkeler sahip oldukları uluslararası konumu güçlendirmek için nükleer silah sahibi olmak istemişlerdir (Waltz, 1981).

Nükleer silahlanmanın yarım yüzyıllık bir tarihi olmasına rağmen, nükleer güç sahibi olan ve olmak isteyenler devletlerin bir davranış kalıbına sahip olduklarını bile söyleyebiliriz. Devletler uluslararası ilişkilerin anarşik yapısından dolayı birbirlerine karşı korku duymaktadırlar. Bu korku da devletlerin niceliksel dayanma ve tahrip gücünü arttıran kitle silahları elde etmeye yöneltmiştir. ABD bu silahları Japonya'ya karşı kullanmış ve Sovyetlere karşıda elinde caydırıcı bir güç olarak bulundurmaya istemiştir. Sovyetler ise, nükleer silah elde etmiş ve Çin'in nükleer silah teknolojisinin kurulmasına destek vererek ABD'ye karşı denge kurmaya çalışmıştır. Çin'e karşı denge kurmak için Hindistan, Hindistan'a yönelik denge kurmak için ise nihayetinde Pakistan desteklenmiştir (Polk, 2007, s.224).

Soğuk Savaşın ilk on yılında ABD ve SSCB uluslararası nükleer tekele hâkimdi. Fakat bu durum, İngiltere, Fransa ve Çin'in nükleer güç elde etmesi ile değişti. (Climbala, 2010). 1968 yılında imzalanan Nükleer Silahların Yayılmasını Önleme Anlaşmasına (NPT) devletlerin bakış açısı birbirlerinden farklı olmuştur. NPT'nin temel mantığında meşru nükleer silah gücüne sahip ülkeleri tanımış ve ondan başka ülkelerin nükleer silah sahibi olma durumunu meşru karşılamamıştır (Balbay, 2006, s.13). Soğuk Savaş blok önderleri olan ABD ve Sovyetler nükleer güç hiyerarşisindeki mevkilerini muhafaza etmek ve kendilerini uzun zamanda nükleer bir tehditten muhafaza etmek için antlaşmanın mimarı olmak ile birlikte bu antlaşmanın en güçlü destekleyicileriydi. NPT'ye göre 1 Ocak 1967 tarihine kadar nükleer bomba denemiş ve başarı elde etmiş olan devletler nükleer kulüpte yer alacaktır. İngiltere de ABD ve Sovyetler Birliğinden sonra NPT'yi imzalamıştır. Fransa ve Çin ise nükleer güç sahibi olmak ile birlikte hidrojen bombasına sahip değillerdi (Sönmezoğlu, Güneş ve Keleşoğlu, 2015, ss. 142-144). De facto nükleer güç olarak kabul edilen devletler ise; İsrail, Hindistan ve Pakistan dır. Hindistan ve Pakistan gibi devletler aynı zamanda kendisine düşman olan sınır komşularının nükleer silaha sahip olması ve kendi konvansiyonel gücünün bu tehdide mukabil gelemeyeceğini anlaması ve uluslararası sistem tarafından nükleer koruma garantisine sahip olmamaları devletleri kendi güvenlik

ve sınırlarını korumak için nükleer silahlanmaya önem vermiştir (Sagan, 1997, ss. 67-69).

Hindistan ve Pakistan arasında tarihi, dini, etnik, kimliksel, teritoryal ve benzeri gibi birçok ihtilaflı alanlar bulunmaktadır. İki ülkenin ilişkilerini analiz edeceğimiz bu çalışmada ortaya çıkan problem ve çatışmaların derin tarihi kökenlerinin yerine mevcut güvenlik kaygılarının nükleer silahlanmaya olan etkisi irdelenecektir. Bu çalışmada, Hindistan ve Pakistan'ın neden nükleer silah elde etmek istediklerini? Nasıl nükleer silah elde ettiklerini? Nükleer silah elde ettikten sonra iç politikada, bölgesel politikada ve küresel politikada sonuç olarak ne olduğu analiz edilmeye çalışılacaktır.

Güney Asya'da Nükleer Silahlanmaya Giden Yol: Bölünme, Savaş ve Güvenlikleştirme

1945 yılında İngiltere II. Dünya Savaşının yıkıcı etkisi nedeniyle oldukça harap bir haldeydi. Bununla birlikte, Churchill'in seçimleri kaybetmesi ve Londra'nın ABD'ye olan finansal borcu nedeniyle ekonomik anlamda zor günler geçirmekteydi. İngilizler, Güney Asya'daki etkilerini kaybetmek istemeyerek bu bölgedeki kendi çıkarlarının korunması için Müslümanlar ve Hindular arasındaki ihtilafları ve bölünmeleri teşvik etmişti. Esasında, Gandhi bu fikre katılmayıp, İngilizlerin bu politikalarını şiddetli bir şekilde eleştirse de Pakistan Başbakanı olacak olan Cinnah bu fikri desteklemiştir (Riedel, 2014, s.50).

Hindistan'ın bağımsızlığının kazanılmasıyla birlikte bu bölgede yaşayan halklar arasında bölünme ortaya çıkmıştır. Neticede 1947 Ağustos ayında Hindistan ve Pakistan adıyla iki yeni devlet kurulmuştur (Crompton, 2007, s.10). Bölünmenin gerçekleşmesiyle birlikte İngilizler, kendi atadıkları eyaletlerin yöneticilerine istedikleri devlete katılma konusunda serbestlik vermiştir. O günün koşullarında Hindu hükümdarlar, Müslümanların çoğunluk olduğu bölgelerde hüküm sürdükleri gibi, Müslüman hükümdarlar Sih ve Hindu gibi halkların çoğunluğunu oluşturduğu taşralarda İngilizler namına hüküm sürmekteydi.

Hindistan'ın bölünmesi sonrası taşradaki yöneticilerin ortaya çıkan yeni otoritelere bağlanması kolay olmamıştır. Bu anlamda zaman zaman bu bağıllık zorlama ile ortaya çıkmıştır. Pakistan sınırına bitişik

Müslümanların yaşadıkları bölgeler Pakistan'a katılmıştır. Diğer taraftan çoğu Hindu yönetiminde yer alan bölgeler Hindistan'a bağlanmıştır. Bununla birlikte, halkının % 80 gibi ezici çoğunluğu Müslüman olan Cemma-Keşmir bölgesi Pakistan'la birleşmek istemesine rağmen bölgenin Hindliler tarafından control edilmesi nedeniyle bu talep gerçekleştirilmemiştir. (Arı, 2000, s.32).

1947 yılında Hindistan ve Pakistan'ın iki farklı bağımsız devlet olarak tarih sahnesine çıkması ve taraflar arasında din merkezli kaynaklanan problemlerin siyasal bir şekil alması; iki ülke arasında günümüze kadar devam eden birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Halkın % 80'i Müslüman olan Keşmir topraklarının Hindu yönetimine bırakılmasına karşı çıkan Müslüman köylülerin Hintli güvenlik güçlerine isyan etmesi ile günümüze kadar sürecek olan Keşmir sorunu başlamış oldu (Arı, 2000, s.71-72). Hindistan ve Pakistan bağımsızlıklarından itibaren bölgedeki dini heterojenliği makul bir biçimde yönetememekle birlikte, 1948 yılında Keşmir'i ele geçirmek taraflar için ilk sıcak savaşı da başlatmışlardır. Bununla birlikte, ilerleyen yıllarda Pakistan'ın Bağdat Paktına girmesi, Hindistan'ın ise Bağlantısızlar Bloğunun önde gelen savunucularından birisi olmakla birlikte iki ülke arasındaki yarış daha da kızışmıştır (Sönmezoğlu, Güneş ve Keleşoğlu, 2015, s. 210). Pakistan ayrıca SEATO üzerinden Hindistan'a karşı diğer bir yandan cephe olarak güç kazanmak istemişse de kısa bir süre içerisinde SEATO'nun kendisi açısından koruma sağlamayacağına inanarak birlikten ayrılma kararı almıştır (Temizel, 2019, s.297).

Keşmir Pakistan için iki nedenden dolayı önemlidir. Birincisi; halkın % 80'inin Müslüman olması, diğeri ise, Keşmir'den geçen İndus nehri ve kolları Pakistan'ın hidroelektrik santrallerinin enerji ihtiyacını sağlamasıdır. Hindistan ise bu bölgeyi Pakistan'ın denetimine bırakarak avantajlı bir konum elde etmesini istememektedir (Arı, 2000, s.35). Bununla birlikte, Keşmir'in ne Hindistan'ın ne de Pakistan'ın bir parçası olmaması ve bağımsız bir devlet olması gerektiğini savunan Keşmirilerde mevcuttur.

BM'in Hindistan ve Pakistan'daki Askeri Gözlemciler Grubu (UNMO-GIP) iki ülke arasındaki ateşkes hattını izlemeye başladı. Taraflar kontrol ettikleri bölgelerden çıkmamakla birlikte buradaki konumlarını

güçlendirdiler. Keşmir'in beşte ikisi Hindistan, beşte üçü Pakistan tarafından kontrol edilmekle birlikte Pakistan, Çin'e Keşmir'den toprak verdi. Bugün Keşmir'in %43'ü Hindistan, %37 si Pakistan ve %20'si Çin tarafından kontrol edilmektedir (Riedel, 2014, s.57).

1947 yılında ulus devlet parametreleri çerçevesinde kurulan Pakistan, teritoryal açıdan Hindistan, Afganistan, İran ve Çin gibi büyük ve kökleri geçmişin uzun yıllarına uzanan devletler ile komşuydu. Hindistan ile (Hindular ve Müslümanlar arasında) bağımsızlık sürecinde başlayan iç savaş Pakistan'ın günümüze kadar sürecek olan dini çatışmaların habercisi olmuştur (Hook, 2014, s.333).

Ekim 1962'de Hindistan ve Çin Savaşı Himalaya dağları yüksekliklerin de bulunan ve iki ülkenin tartışmalı sınır alanı iddia edilen bir coğrafi bölgede Hindistan'ın sömürge döneminde çizilen sınırların tanınmasını, Çin'in ise binlerce yıllık imparatorluk sınırının değerlendirmeye alınmasında ısrar ettiği tarihin farklı yorumla değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Kissinger, 2005, s.21). Bununla birlikte, Hindistan'ın Çin karşısında yenilmesi Hindistan'ın savunma stratejileri ve askeri teknolojisinin yenilenmesi adına önemli değişiklikleri hayata geçirmesi açısından da oldukça önemli bir süreç olmuştur. Çin'in saldırısına uğrayan Hindistan, Soğuk Savaş konjonktüründe yardım için ABD ve Batılı ülkelere başvurması taraflar arasındaki buzların erimesini hızlandırmıştır. Bununla birlikte Pakistan ise, ABD'nin Hindistan'a yaklaşmasından rahatsız olmaya başlamış ve Çin ile ilişkilerini daha ileri boyutlara taşıma kararı almıştır.

1963 yılında Hindu ve Müslümanlar arasında çeşitli bölgelerde yaşanan küçük boyutlu çatışmalar Ağustos 1965'te iki ülke arasında bir savaşa sebebiyet vermiştir. Savaşta Hindistan'ın galip gelmesi ile birlikte BMGK'nun ateşkes kararı alması taraflar arasında savaşı dururmuştur (Sönmezoğlu, Güneş ve Keleşoğlu, 2015, s.211). Bağımsızlığını kazanan yeni ülkelerin sınırları da eski sömürgeci devletler tarafından belirlendiğinden ülke vatandaşlarının devletlerine karşı doğal bir bağlılığı yoktur. Devlet ve vatandaşlar arasındaki bu bağlantının olmaması şiddetli bir şekilde Hindistan ve Pakistan'ın ortaya çıkmasına sebep olurken, Müslümanların yaşadığı bölge olarak adlandırılan Pakistan'ın 1971'den sonra Pakistan ve Bangladeş olarak ikiye bölünmesine sebep olmuştur (Hook, 2014, s.78).

Bangladeş nüfusunun ezici çoğunluğu Müslümanlardan oluşmakla birlikte kendilerini siyasi, ekonomik ve hukuki meselelerde Pakistan'a ait hissetmemesi 1970 yılına geldiğinde iki taraf arasında bir iç çatışma ve bölünmeye neden olacaktır. Aralık 1970'de yapılan meclis seçimini o zaman Doğu Pakistan olarak adlandırılan Bangladeş'te bağımsızlığı savunan Halk Partisinin alması ardından yaşanan çatışmalar bir iç savaşa dönüşmüş ve Hindistan bu savaşta Doğu Pakistanlıları desteklemiştir. Savaş esnasında 300.000 fazla insanın Hindistan'a sığınması ve Delhi'nin Bangladeşlilere artan desteğine karşılık Pakistan 3 Aralık 1971 tarihinde Batı Hindistan'daki bir hava alanını bombalayarak taraflar arasında doğrudan bir çatışma başlamıştır. Sovyetlerin Hindistan'ı, Çin ve ABD'nin Pakistan'ı desteklediği savaşı Hindistan kazanmış ve Pakistan kaybetmiştir (Miş, 2016, s.430-431). Pakistan'ın son üç savaşta Hindistan karşısındaki yenilgisi Pakistan'ın nükleer çalışmalara yoğunlaşmasını zorunlu kılmıştı. Bununla birlikte, Hindistan'ın Pakistan'ın yanı sıra Çin ve ABD'nin de kendisine baskı uygulama neticesinde nükleer çalışmalarını hızlandırmış ve 1974 yılında ilk nükleer denemesini başarı ile gerçekleştirmiştir (Riedel, 2014, s.86)

Hindistan'ın Nükleer Silahlanma Stratejileri

Çalışmanın bu kısmında Hindistan'ın nükleer silah elde etme nedenleri analiz edilecektir. Bununla birlikte, Delhi yönetiminin nükleer silahları elde etmede ne gibi araçlara başvurduğu ve ne gibi engellerle karşılaştığı tartışılacaktır. Ayrıca, Hindistan'ın nükleer silah elde etmesinin bölgesel ve uluslararası politikaya olan etkileri bu bölümde incelenecektir.

Hindistan'ın Nükleer Silah Elde Etme Nedenleri

Hindistan kuruluşundan 1964 yılında devlet başkanı Nehru'nun ölümüne kadar nükleer silahlanmaya karşı politik söylemlere sahip olmuştur. Nükleer güç elde etmenin sadece ekonomik ve bilimsel ihtiyaçlardan kaynaklı olması gerektiği savunulmuştur. Hindistan'ın böyle bir politikaya sahip olmasında yeni kurulmuş bir devlet olması, iç politikada sömürge sonrası istikrarı yakalayamaması etkili olduğu gibi, Soğuk Savaş

konjonktüründe Bağlantısız Hareketi içerisinde yer alması da önemli bir nedendir.

Soğuk Savaş döneminde Güney Asya'da Hindistan-Pakistan arasında ortaya çıkan karmaşık ilişkiler küresel güçlerin bölgedeki etkinliğinden hariç bir şekilde anlaşılması mümkün değildir. 1960'larda SSCB-Çin ilişkilerinin bozularak birbirlerinde hızlı bir şekilde uzaklaşmaları da Pakistan-Hindistan ilişkilerini şekillendirmiştir. Pakistanlı devlet adamları ülkesel bütünlüğün Hindistan gibi güçlü bir devlet karşısında korunması ancak büyük güçlerin biri ile müttefiklik tesis edilerek sağlanacağını kavramıştır. Hindistan'ın Bağlantısızlar Bloğunda yer almakla birlikte Sovyetlere yakın politikalar izlemesi Pakistan'ı Batı merkezli ittifaklara (Bağdat Paketi) itmıştır. ABD ile stratejik askeri ilişkiler geliştirerek güçlenen Pakistan'a karşılık olarak Hindistan'da SSCB ile Dostluk Antlaşması imzalamıştır. Son olarak, 1960'ların sonlarına doğru ABD-Çin ilişkilerinin düzelmesi ile Sovyetler müttefiki olan Hindistan; ABD, Çin ve Pakistan tarafından stratejik olarak kuşatılmıştır (İşyar, 2009, s.201-202).

1962 yılında Çin'in Hindistan'ın toprak parçasının bir kısmını kısa süre içerisinde işgal etmesi Hindistan ordusunun modernleşmesine dolaylı bir şekilde teşvik edici bir etki olmuştur. Bu tarihten sonra Hindistan, ülkesel güvenliği sağlamak için hem savunma hem de saldırı stratejileri geliştirmeye başlamıştır. Hindistan'ın savunma stratejilerini geliştirme çabaları ülkenin ekonomik büyümesini de etkilemiştir. Bu süreç sonrası, AR-GE çalışmalarına verilen destek arttırılmış ve elektronik sanayisinde önem verilerek büyük teknolojik gelişmeler ortaya çıkmıştır. Fakat bu durum Hindistan'ın tedarikçi ülke olarak aynı zamanda dışarıya bağımlılığını arttırmıştır (Cohen, 2001, s.133).

Hindistan, 1964 yılında Çin'in ilk başarılı nükleer testinin gerçekleşmesinden sonra nükleer güce sahip olmanın ülkesel bütünlük ve bağımsızlığı için elzem olduğu kanaati doğrultusunda nükleer çalışmalarını hızlandırmıştı. Hindistan'ın, Çin gibi nükleer bir güce sahip olan bir kötü komşusunun olması, tarafların aralarında sınır problemlerinin olması hatta bunun bir defasında yıkıcı bir savaş ile sonuçlanması; Hindistan'ı nükleer silahlanmaya yönlendiren en önemli etmenlerden biridir (İşbilen, 2009, s.74). Hindistan, aynı zamanda iç ve dış politikada 1962 yılında Çin mağlubiyeti ile kırılan milli gururunu nükleer silah elde ederek tekrardan güçlendirmek ve Çin'e gözdağı vermek istemekteydi.

Hindistan'ın Nükleer Güç Elde Etme Kaynakları?

Hindistan'ın Güney Asya bölgesindeki nükleer önceliği nükleer fizikçi Homi J. Bhabha'nın nükleer enerjinin ülkenin kalkınmasını tetikleyecek bir etken olduğuna inanması ve bunu Hindistan'ın ilk başbakanı olan Nehru ile paylaşması ile süreç başlamıştır (Cohen and Diasgupta, 2010, s.97). Hindistan Atom Enerji Komisyonu ülkenin bağımsızlık ilanının hemen ardından Nehru'nun desteğiyle "Tata Temel Araştırmalar Enstitüsü" 1945 yılında kurulmuştur. Kurumun ilk başkanı olan Bhabha ile Hindistan, ilk sivil nükleer enerji çalışmalarına başlamıştır (Cohen, 2001, s.158). 1946 yılında ise, "Bhabha Atom Araştırma Merkezi" kurularak atom enerjisinden yararlanmak için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1948 yılında nükleer araştırmaların gelişimi için kurulan Atom Enerji Komisyonu 1954 yılında Atom Enerji Bakanlığına dönüştürülmüştür (Charnshy, 2014).

Bhabha ve Nehru, nükleer silah sahibi olan bütün devletlerin bu silahlara sahip olmadan önce ifade ettikleri gibi; nükleer enerjinin barışçıl amaçlar için kullanılmasına odaklanmışlardır. Bununla birlikte, Hindistan'daki tüm siyasetçiler ve fizikçi bilim adamları bu fikri desteklemişlerdir. Hindistan nükleer enerjiyi elde ettiğinde bu enerji hem ucuz maliyet ile büyük miktarda enerji sağlayacak hem de ülkenin kalkınma hızını arttıracaktı. Nehru'nun uluslararası diplomasideki saygınlığı ve Bhabha'nın dünya çapında iletişim halinde olduğu önemli fizikçilerin desteği ile Hindistan'ın nükleer enerji elde etmesine yardımcı olmuştur (Mohan, 1998).

Hindistan ilk nükleer çalışmalarına Kanada ve Amerika'dan iki nükleer güç reaktörü elde ederek başlamıştır. 1965 yılında Hindistan'ın nükleer gücü sekiz kilogram plotonyum üretme kapasitesine ulaşmıştır ki bu en azından etkili bir nükleer silah yapmak için yeterli olmaktadır. Hindistan'ın reaktör teknolojisi, ağır su ve zenginleştirilmiş uranyumu yabancı kaynağa bağımlı olmasına rağmen; teknolojinin tasarım ve yapımına ilişkin bazı bölgelerde bağımsız davranabiliyorlardır (Cohen and Diasgupta, 2010, s.97). ABD'nin Hindistan'ın nükleer program geliştirmesine olan desteğini Soğuk Savaş konjonktüründe değer-

lendirdiğimizde ABD'nin temel amacı Hindistan'ı olası bir Sovyet ittifakından uzak tutmaktır. Sovyetler ise, Hindistan'ı Komünist Blok'a yakınlaştırmak için cömert askeri yardımlarda bulundu.

ABD, Güney Asya nükleer pazarında etkin olmak amacı ile 1950-1960 arası Hindistan'ın nükleer güç elde etmesinde en önemli aktör olmuştur. Hindistan ise, ABD'den tedarik ettiği nükleer alt yapı üzerinde ABD'nin tasarrufundan hariç şekilde iyileştirmeler gerçekleştirdiğinden dolayı ABD yaptırımlarına maruz kalarak nükleer çalışmalarda Sovyetlere daha fazla yaklaşacaktır (Mustafin, 2007, s.35-36). ABD, Güney Asya'da Hindistan'ı Çin yayılmacılığına karşı ilk önce bir nükleer güç olarak oluşturmak istememiştir. Buna rağmen Hindistan'ın bağımsız nükleer politikalarından da rahatsızlık duyarak verdiği desteği geri çekmiştir.

Nehru, güçlü bir orduya sahip olmanın yanında kolonizasyon döneminden kalan İngiliz militarist etkisini ortadan kaldırıp modern bir ordu kurmak istiyordu. Hindistan'ın yapmış olduğu nükleer araştırmalar muhtemelen bu kaygının bir sonucuydu. Hindistan 1974'te Pokhran'da ilk nükleer denemesini gerçekleştirmesiyle dünya kamuoyunun tepkisini çekmiştir (Akçağ, 2014). Hindistan'ın nükleer patlamayı başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ile birlikte Pakistan ile arasındaki silahlanmayı sadece konvansiyonel nicelik üstünlüğünün yanında nitelik bakımından da değiştirmiştir (Bali, 2006, s.107).

Hindistan uzun yıllar nükleer gücü tekelinde tutan ülkelerin sahip oldukları nükleer gücü meşru olmayan bir ayrıcalık olarak algıladı ve NPT'yi imzalamamıştı. Hindistan, 1974 yılına kadar gizli olarak yürüttüğü nükleer faaliyetleri bu tarihten sonra açığa vurarak barışçıl amaç için kullanacağını ifade etmesine rağmen hiçbir ülke bu iddiaya inanmadı (Quinlan, 2009, s.133). Pakistan'ın 1998 yılında yapmış olduğu nükleer silah denemesi sonrasında bazı Hindistanlı bakanlar tarafından Hindistan'ın geliştirmiş olduğu nükleer silahların Pakistan'dan kaynaklanan tehditlerden dolayı olmadığını, Çin'den gelebilecek herhangi bir tehlikeye karşı hazırlıklı olmak için yapıldığı ifade edildi (Quinlan, 2009, s.137). Bununla birlikte, uluslararası ilişkilerin değişen konjunktüre göre şekillenmesi ile birlikte Hindistan-ABD ilişkilerinde yumuşama olmuştur. Soğuk Savaş döneminde SSCB'den nükleer teknoloji yardımı alan Hindistan, Soğuk Savaş sonrası dönemde Rusya'nın yardımlarıyla yüksek performansa sahip bazı balistik füzelerin, belirlenen hedefleri savaş

gemilerinden atılarak vurmasına ilişkin başarılı çalışmalar gerçekleştirmiştir (Quinlan, 2009, s.139).

Hindistan'ın Nükleer Güç Sahip Olmasının Bölgesel ve Uluslararası Politikaya Etkileri

Uluslararası toplumda Hindistan'ın başarılı nükleer denemesine tepki oldukça farklı farklıydı. Bağlantısız Hareketi üye devletleri Hindistan'ın bu teşebbüsünü desteklediler. Fransa, Hindistan Atom Enerjisi Kurumuna tebrik mesajları gönderdi. ABD ise, Hindistan'ın nükleer enerjiye erişim araçları olan malzeme ve teknolojilerine kısıtlamalar getirilerek ambargo koymuştur. Hindistan nükleer programının gelişimine plütonyum ve reaktör desteği sağlayan Kanada ise, derhal Hindistan nükleer gücüne verdiği desteği kesmiştir (Charnshy, 2014). Hindistan'ın nükleer silah elde etmesi ile uluslararası sistemdeki prestiji şüphesiz artmıştır. Bir nükleer güç sahibi olan Hindistan, büyük güçler ile olan ilişkilerinde farklı bir katogoride değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. ABD, Hindistan'ın ilk nükleer silah denemesine karşın bazı yaptırımlar uygulamak ile birlikte Soğuk Savaş şartlarını da dikkate alarak Hindistan'ı kendisinden uzaklaştırmamak için Hindistan'ı zora sokacak ve ilişkileri olumsuz etkileyecek tepkilerden de uzak durmuştur.

Hindistan iç politikasına bakıldığında, Soğuk Savaş sonunda Hindistan'da üç farklı yerli düşünce ekolü nükleer silahlanma üzerinde etkili olmuştur. Birinci gurup olan neoliberal ekol, ülkenin ekonomik gelişmesini temel hedef almışlardır. 1990 yılların başlarında Hindistan siyasetinde etkili olan gurup, ülkenin ekonomik iyileşmesini tehlikeye sokacak bir iddialı dış ve güvenlik politikasına ihtiyatlı bakmaktadırlar. İkinci gurup olan Nehrucular ise, nükleer silah yanlısıdır. Bunlar Nehru gibi Hindistan'ın ülkesel bütünlüğünün ancak nükleer silah sahibi olarak temin edilebileceğini düşünmektedir. Üçüncü gurup ise, güçlü savunmacılardır ki nükleer silahın sadece test edilmesi değil, ABD, Rusya ve Çin gibi modern nükleer cephanelikler oluşturulması ve hava, kara ve deniz üzerinden taşınabilen teknolojinin geliştirilmesini öngörmektedirler (Cohen and Diasgupta, 2010, s.101-102). Bürokraside, Hindistan'ın başarılı nükleer patlaması Başbakanlık koltuğunda oturan İndira Gandhi'nin de Hindistan siyasetindeki etkinliğini arttırmıştır. Gandhi, 1979

yılındaki seçimlerde galip gelmesinin bir nedeni de nükleer silah sahibi olan bir ülkeyi var etmesiydi.

Hindistan hükümeti nükleer güç elde etmenin ekonomik maliyeti konusunda detaylı bir ArGe çalışması yapmamıştır. Hindistanlı diplomatlar uluslararası toplumdan gelebilecek tepkiyi de ölçmekte yetersiz kalmıştır. Aynı zamanda nükleer silahlara sahip olma konusunda elle tutulur bir politika olmamasından dolayı Hindistan bu süreçte ağır ambargolara maruz kalmıştır (Mustafin, 2007, s.51). Hindistanlı yetkililer nükleer silah denemesinde barışçıl söylemler kullanmış olsa da bu real politikada karşılığı bulunmamaktadır. Aynı zamanda nükleer ekipmanların diğer ülkelerden tedarik edilmesi esnasında Hindistan ciddi oranda ekonomik kayba uğramıştır.

1988 yılında Hindistan-Çin ilişkileri karşılıklı ziyaretlerde bulunularak düzeltilmeye çalışılmıştır. Özellikle, 1990 yılında Çin ve Hindistan sınır anlaşmazlıklarını çözmek için önemli çalışmalar yapmışlarda neticede her iki ülkede sınırda hazır bekleyen askeri birliklerinin azaltılması kararını almışlardır (Arnet, 1998, s.11). Eski iki düşman ve rakip olan ülkenin ilişkilerinin bu şekilde bir yola girmesinin her iki ülkenin sahip olduğu büyük nüfus yapısı ve şüphesiz ki nükleer silahlardır.

Arı'nın (2000, s.170) ifade ettiği gibi; "Hindistan'ın 11 ve 13 Mayıs, Pakistan'ın ise 28 ve 30 Mayıs 1998'de gerçekleştirmiş olduğu nükleer denemeler nükleer silahların yayılması konusunda bölge ve dünya ülkelerini kaygılandırmıştır. Özellikle bu gelişme 1968'de imzalanan ve 1970'de yürürlüğe giren NPT pratikteki değerinin tartışılmasına ve Güney Asya'daki Hindistan ve Pakistan'ın bu tavrının uluslararası platformda yeniden ele alınmasına yol açmıştır. NPT'nin 9. Maddesinin 3. Paragrafında nükleer silahlara sahip olan devletlerin kimler olduğu belirtilmiştir. Buna göre, 1 Ocak 1967'den önce bu imkanlara sahip olan devletler; ABD, SSBC, İngiltere, Fransa ve ÇHC olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu tarihten sonra hiçbir devlet Hindistan ve Pakistan gibi silahlara sahip olsa bile nükleer silahlara sahip olan devletler kategorisinde değerlendirilmemekte, tam aksine bu anlaşmaya aykırı hareket eden devletler olarak dikkate alınmaktadır."

Pakistan'ın Nükleer Silahlanma Stratejileri

Çalışmanın bu kısmında Pakistan'ın nükleer silah elde etme nedenleri detaylı bir şekilde analiz edilecektir. Bununla birlikte, İslamabad yönetiminin nükleer silahları elde etmede ne gibi araçlara başvurduğu ve ne gibi politik engellerle karşılaştığı tartışılacaktır. Ayrıca, Pakistan'ın nükleer silah elde etmesinin bölgesel ve uluslararası politikaya olan etkileri bu bölümde ele alınacaktır.

Pakistan'ın Nükleer Silah Sahibi Olma Nedenleri

İslamabad hükümetinin jeostratejik pozisyonu ve Delhi gibi güçlü bir komşusu ile yaşanan sorunların iki ülkeninde iç siyasetine bazı etkileri olmuştur. Özellikle orduların bu iki ülkenin özellikle Pakistan iç siyasetinde artan etkisi ülkenin sürekli bir askeri mücadeleyi sürdürmesi ile alakalıdır. Bugün Pakistan konvansiyonel anlamda dünyanın yedinci en kalabalık ordusuna sahip ve kitle imha silahı bağlamında da nükleer silahlara sahip olan bir ülkedir. Ordunun ülke siyasetindeki etkisi ve ağırlığı ülkenin sürekli bir şekilde askeri darbeler yaşamasına zemin hazırlamıştır. Pakistan'da bağımsızlık sonrası süreçte birkaç kez demokrasiye geçiş denemesi yapılmıştır. Fakat seçimlerin ardından gelen askeri darbeler seçimlerle iktidara gelen siyasetçileri işlevsizleştirmiştir (Çevik, 2013, s.16-17).

1971 yılında Pakistan'ın Hindistan ile yaptığı savaşta mağlup olması, Pakistan'ın nükleer güç elde etme isteğini tırmandırmıştır. Hindistan ve Pakistan 1971 yılından önce iki defa konvansiyonel ölçekte savaşmış ve bu savaşların her ikisinden de Pakistan yenik çıkmıştır. Bununla birlikte, 1971 savaşı ile Pakistan, Doğu Pakistan olarak adlandırılan Bangladeş'i de kaybederek toprak bütünlüğünü koruyamayarak parçalanmıştır. Pakistan'ın 1971 yılında Hindistan karşısındaki ezici mağlubiyeti ve bir daha bu şekilde kitlesel bir mağlubiyet yaşamaktan kaçınması Pakistan'ın nükleer silah programının oluşmasını doğurmuştur (Narang, 2009, s.47). Yahya Han'ın halefi olan Butto'da Hindistan'ın Pakistan'a karşı konvansiyonel üstünlüğünün ancak nükleer güce sahip olmak ile dengelebileceğinin farkındaydı (Dixit, 2002, s.333). Keşmir Savaşlarında Pakistan'ın Hindistan'a karşı devamlı yenilerek prestij kaybetmesi ve 1974

yılında Hindistan'ın başarılı ilk nükleer silah denemesi Pakistan'ın güvenlik endişesini artırmıştır (Collins, 1997). Pakistanlı bir mühendis olan Abdulkadir Han, 1975 yılında Avrupa'dan ülkesine dönerek Pakistan'ın nükleer silah geliştirmesinde önemli katkısı olmuştur (Izuyama and Ogawa, 2003, s.64).

Bir nükleer güç olarak Pakistan, iç politikada Hindistan'dan daha fazla bütünlüğe sahiptir. Hindistan'a rakip olarak kazanmış olduğu veya kazanacağı askeri başarılar ve nükleer silah elde etmesi ise toplum için bir ortak payda niteliğindedir (Karaağaçlı, 2014). Çevik'in Hazırlamış olduğu "Pakistan Siyasetini Anlama Klavuzu" (2013, ss. 115-116) adlı raporda da belirttiği gibi; "Pakistan'ın gerek ulusal kimliği gerek güvenlik stratejileri hep Hindistan üzerinden ve Hindistan karşıtlığına dayalı olarak belirlenmektedir. 1947'de yaşanan bölünmenin Hindistan tarafından hiç bir zaman kabul edilmediğine inanan Pakistan yönetimleri, Hindistan'ı her zaman ülkenin varlığını tehdit eden ana unsur olarak görmüşler ve Pakistan'ın varlığının da sürekli bir tehdit altında olduğunu varsaymışlardır. Ülkenin kuruluşunda göçmenlerin yüklendiği kritik misyon, bu güvensizliği ve kaygıyı daha da arttırmıştır. 1971'de Pakistan'ın ikiye ayrılmış olması da sonraki yıllara yönelik bu kaygıyı derinleştiren tarihsel bir olaydır. Tüm bu güvenlik kaygıları, ordunun Pakistan sistemi içinde oynadığı ağırlıklı rolün gerekçelerinden biridir. Ancak bu güvenlik kaygılarını hem derinleştiren hem de şekillendiren Pakistan'ın Hindistan karşısındaki yapısal zayıflığıdır. Hindistan ile konvansiyonel yollardan başa çıkmanın mümkün olmadığı tespiti, Pakistan ordusunu Hindistan ile mücadelede başka yollar aramaya sevk etmiştir. Bu açıdan Pakistan ordusunun konvansiyonel olmayan iki temel aracı kullandığı söylenebilir. Bunlardan birisi Pakistan'ın nükleer programıdır. Bu program 70'li yıllarda Hindistan'ın da nükleer silahlar edinme çalışmalarına başlamasının bir sonucu olarak Pakistan tarafından gereklilik olarak görülmüş ve en nihayetinde 1998 yılında Pakistan dünyanın yedinci resmi nükleer gücü olarak tescil edilmiştir."

Pakistan'ın Nükleer Güç Elde Etme Yöntemleri

Pakistan nükleer silah yapmak için teknik materyaller, cihaz haritaları ve sofistike parçaları Fransa, İngiltere, Amerika, Hollanda, Almanya, İtalya

ve İskandinavya ülkelerinden dolayı yollardan tedarik etmeyi başarmıştır. Çin ise, Pakistan'ın nükleer teknolojisinin gelişiminin temel destekçisidir. Çin, Pakistan'ın güvenlik açısından yetersiz nükleer tesislerine, özel teknolojik fırınlar ve ileri teknoloji teşhis ekipmanı satmıştır. Çin Nükleer Enerji Sanayi Kurumu ise bu ekipmanların kaynağının olduğu yerdir. Aynı zamanda Çin, Pakistan'a nükleer bomba üretimi için halka miknatıslar ve çizimler tedarik etmekteydi. Çin'in yüksek dayanıklı fırınlarını Pakistan'a vermesi nükleer bomba için gerekli trityum'un imalatını kolaylaştırmıştır. ABD ise, zirkonyum ve kripton elektronik gibi nükleer bombayı tetikleyen cihazlar sağlamıştır. Almanya ve bazı İskandinav ülkeleri ise, elektronik bileşenler, trityum saflaştırma ve üretim tesislerinin kaynağını tedarik etmiştir (Dixit, 2002, s.333-334). Çin, Soğuk Savaş yıllarında Hindistan'ın olası tehlikelerini engellemek için Pakistan ordusunu modernize etmeye çalışmıştır. Bundan dolayı Çin, Pakistan'a önemli derecede balistik füze göndermiştir (İşyar, 2009, s.208).

1977 yılında Ziya'nın darbe yaparak Butto'yu idam etmesi Pakistan-ABD ilişkilerine oldukça zarar vermiştir. ABD, Pakistan'ın Hindistan'a karşı nükleer bir denge oluşturma amacını iyi bilmekteydi ve bu nedenle Fransa ve diğer ülkelere İslamabad'a nükleer malzeme satmama konusunda baskı yaptı. Bununla birlikte, ABD-Pakistan ilişkileri tam uçurumun kenarına gelmişti ki, Afganistan'da yaşanan gelişmeler ikili ilişkilerin yumuşamasına neden oldu (Riedel, 2014, s.93). Bu süreçte Pakistan, ABD üzerinden bir takım stratejik kazanımlar elde etti. ABD, 1979 yılındaki Sovyetlerin Afganistan'ı işgal etmesine karşı Taliban'ı ABD ile varılan anlaşma sonucunda Pakistan üzerinden desteklemeyi tercih etti. Pakistan, ABD'ye destek vererek İslamabad'ın nükleer faaliyetlerini kısıtlamaya yönelik politikaların değişimini sağlamıştır.

1986 yılında Pakistan'ın Çin ile nükleer teknoloji transferine ilişkin önemli bir anlaşma imzalamıştır. Ziya'ül Hak ise "bu teknolojiyi (nükleer) elde etmek Pakistan'ın hakkıdır. Biz nükleer teknolojiyi elde ettiğimizde İslam Dünyası da nükleer silaha sahip olacaktır" diye ifade etmiştir (Mishra, 2014). Sovyetler'in Afganistan'dan askerlerini çekmesiyle Pakistan-ABD ilişkilerinde de bazı anlaşmazlıklar ortaya çıkmıştı. ABD Senatosunda Pressler adı verilen bir yasa tasarısı ile ABD, Pakistan'a askeri

malzeme temin etmeyi kesmişti. Bu anlamda, ABD, Pakistan'ın kendisinden satın almış olduğu F-16'ları teslim etmemekle birlikte para iadesi de yapmamıştı (Riedel, 2014, s.54).

Pakistan'ın nükleer silah elde ederek Hindistan karşısında nükleer denge oluşturarak güvenliliğini garanti altına almıştır. Pakistan, 1998 yılında ilk nükleer denemesini 1300 km. menzilli Gauri adlı balistik füze denemesini yaptı. Sonraki yıl ise, 750 km. menzilli 500 kg konvansiyonel ve nükleer başlık taşıyabilen Şahin 1 füzeleri ile nükleer gücünü ispatlamış oldu (Çelik, 2014).

Pakistan'ın Nükleer Güç Elde Etmesinin Bölgesel ve Uluslararası Politikaya Etkileri

Soğuk Savaşın sona ermesi ile birlikte süper güçlerin doğal olarak sağladığı kısıtlamadan yoksun olan Güney Asya bölgesi dünyanın diğer bölgeleri gibi bir takım çatışmalara sahne olmuştur. 1998 yılında Hindistan ve Pakistan'ın yeraltında nükleer denemeler yaptığında bölgedeki güvensizlik hat safhaya ulaşmıştı. Uluslararası toplum, diplomatik anlamda her iki ülkeye tepki gösterse de Hindistan ve Pakistan, nükleer kulübe dâhil olmak için bu tepkilere çok aldırmış etmedi (Hook, 2014, s.228).

1998 Mayıs'ında Hindistan'ın ardından Pakistan'ın art arda nükleer denemeler yapması ile ABD tarafından her iki ülkeye ekonomik ambargo yapılmıştır. Ancak bundan Hindistan'dan ziyade Pakistan ekonomisi daha fazla sorun yaşamıştır. Ayrıca Pakistan-ABD ilişkileri Soğuk Savaş koşullarının ortadan kalkması ile Pakistan'ın sahip olduğu stratejik özneliğini kaybetti. Bununla birlikte, Pakistan'ın Afganistan'da ki Taliban gücünü desteklemesi ve 1998 Pakistan'ın kanunlarında yaptığı radikal değişimler Pakistan-ABD ilişkilerini olumsuz yönde etkilerken ABD, Hindistan ile ilişkilerini geliştirme kararı almıştır. Pakistan, nükleer teknoloji elde etmede Çin'e bağımlı olduğundan dolayı ABD-Pakistan ilişkilerini bozan bir etken de bu olsa gerek (Arı, 2000, s.182; Swami, 2007, s.144). ABD ve Pakistan arasında yaşanan gerginlikler Pakistan'ın Çin'e olan askeri bağımlılığı artmış olup, ABD'nin Hindistan'a yakınlaşmasına da neden olmuştur.

10 Mayıs 1998 yılında Hindistan'ın gerçekleştirdiği nükleer silah denemesine Pakistan tarafından nükleer bir karşılık verildi. Bu denemeler

üzerinde her iki ülkeye Birleşmiş Milletler tarafından ciddi ambargo uygulanmasına rağmen, Pakistan'ın terörizme karşı bir Batı müttefiki olduğundan, Hindistan'ın ise dünyada gelişen ekonomisi ve artan politik öneminden dolayı ambargolar hafifletildi ve zamanla kaldırıldı (Quinlan, 2009, s.134-135). Bununla birlikte, Pakistan nükleer silah sahibi olduktan sonra bazı ülkelere nükleer silah teknolojisinin transferine aracılık etmiştir. Irak başta olmak üzere (Prinçci, 2010, s.369) Libya, Kuzey Kore ve İran'a Pakistan aracılığı ile ciddi miktarda nükleer teknolojinin altyapısı ulaştırıldığı düşünülmektedir.

Pakistan'ın nükleer silah elde etmesi ile birlikte Hindistan, Pakistan'ın nükleer gücünü zayıflatmak ve kontrol altında tutmak için Pakistan ile kapalı kapılar arkasında diplomatik diyaloglar geliştirmeye çalışmıştır. Hindistan, Pakistan ile çıkacak olası bir savaş durumunda nükleer silahların kullanılmasını engellemeye yönelik bazı adımlar atmak istemiştir. Pakistan ise, Hindistan'ın ezici konvansiyonel gücünü bildiği için Hindistan'ın teklifini samimi bulmamıştır (Lodi, 2014). 1999 yılında Pakistan sahip olduğu nükleer gücün şımarıklığı ile Hindistan kontrolündeki Keşmir bölgesinde yer alan Kargil'e askeri birliklerini yerleştirerek bu bölgeyi işgal etmeye çalışmıştır. Hindistan ise, temkinli davranarak bölgedeki çatışmaların nükleer bir savaşa dönüşmemesine dikkat etmiştir (Panday, 2014). (Swami, 2007, s.144)

11 Eylül 2001 terörist saldırılarından hemen sonra, Bush yönetimi, Clinton yönetiminin Pakistan'ın nükleer faaliyetlerinin açığa çıkmasından sonra koyduğu bütün yaptırımları kaldırmıştır. ABD'nin bu tutumu Pakistan'ın nükleer çalışmalarını kabullenmesinden ziyade, Taliban ve El-Kaidenin koruması altına olan Afganistan'a karşı iş birliği yapılması ortak hareket edilmesinden kaynaklanmaktadır (Izuyama and Ogawa, 2003, s.81). Bununla birlikte, 2005 yılında ABD-Hindistan arasında imzalanan Sivil Alanda Nükleer İşbirliği Antlaşması Pakistan'ın güvenliği için bir yıkım niteliğindedir. ABD uzun yıllar Hindistan'ın balistik füze savunma sistemleri teknoloji talebine sıcak bakmazken, aynı ABD, Patriot Advanced Capability 3 ismindeki ileri düzey balistik füze savunma sistemini Hindistan'a satmak ve ortak olarak daha da geliştirmek istemiştir (Özkan, 2014).

Pakistan ve Hindistan'ın nükleer silah elde etmeleri ile birlikte ekonomik ve siyasi nedenlerden dolayı dışa bağımlılıkları azalmanın

aksine paradoksal bir şekilde artmıştır. Pakistan, olağan askeri operasyonlarında ABD F-16 uçaklarını kullanırken nükleer saldırılar için Fransız yapımı Mirage-III ve V olan çok amaçlı uçakları görevlendirmektedir. Hindistan ise, Fransız Mirage 2000, Anglo-Fransız nükleer silah taşıyabilen Jaguar veya yeni tip Rus Su-30 uçaklarını aktif olarak kullanmaktadır. Bundan dolayıdır ki Pakistan, ABD askeri ambargosuna maruz kaldıktan sonra Çin ve Fransa'ya olan bağımlılığı artmıştır (Arnet, 1998, s.2).

Pakistan son olarak Mart 2015'de nükleer başlık taşıyan balistik füze denemesini başarıyla gerçekleştirmiştir. Pakistanlı yetkililer ise yapılan çalışmaların devam edilerek füzelerin 1720 milden daha fazla uzaktaki hedeflere karşı gelişiminin sağlanacağını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalar Pakistan'ın Hindistan'a yönelik caydırıcılığını güçlendirirken Hindistan'ın tepkisine yol açmıştır (Hussain, 2015).

Hindistan ve Pakistan'ın Nükleer Doktrinleri

Çalışmamızın bu bölümünde Hindistan ve Pakistan'ın benimsemiş oldukları nükleer doktrinlere açıklık getirilmeye çalışılacaktır. Özellikle Hindistan'ın benimsediği no first use (ilk kullanan olmama) ve Pakistan'ın benimsediği first use (ilk kullanan olma) üzerinde iki ülkenin nükleer doktrinlerinin oluşum nedenleri ele alınacaktır.

Hindistan'ın Nükleer Doktrinleri

İlk kullanan olmama (No First Use), Hindistan'ın herhangi bir çatışma veya büyük ölçekli bir savaşta nükleer silahı ilk kullanan olmama politikası, sadece nükleer dış politikasını açıklayıcı bir ilke ve stratejik araç olarak görülmelidir. Bu nedenle güvenlik politikası bağlamında bağlayıcı bir meşruiyeti olması söz konusu olamaz. Pakistan ise, Hindistan'ın bu politikasını sadece kâğıt üzerinde varlığını kabul etmektedir. Ayrıca Hindistan'ın bu doktrini tek taraflı olduğundan istenildiği zaman rahatlıkla yürürlükten kaldırılabileceği düşünülmektedir (Kazi, 2014).

Her ne kadar 1998 yılından sonra Hindistan ve Pakistan'a küresel ölçekte ekonomik ve diplomatik yaptırımlar uygulansa da iki ülke nükleer politikalarından taviz vermemekte ısrarlı davranmışlardır. Hindistan,

Ağustos 1999 'da yerde, havada ve denizde konuşlu nükleer füzeleri ile "asgari güvenilir caydırıcılık" doktrinini ilan etmiştir. Bu doktrinine ek olarak ise, 2000 yılında savunma harcamalarında %28 artışı onaylamıştı (Hook, 2014, s.231).

2003 yılı Hindistan'ın Nükleer Doktrini; Hindistan Güvenlik Kabine Komitesi, Hindistan'ın nükleer doktrini şu maddeler halinde beyan etmiştir:

1. Güvenilir ve inşa edilebilir asgari caydırıcılık sağlamak. Bunun anlamı Hindistan'ı tehdit edebilecek herhangi bir gücü caydıracak nükleer kapasiteye sahip olmayı ifade eder.
2. İlk kullanan olmama (no first use) doktrini; nükleer silahların kullanımı sadece Hindistan toprakları veya askeri güçlerine karşı uygulanan nükleer saldırılara karşı misilleme amacıyla kullanılacaktır.
3. Nükleer misillemede ilk vuruş büyük ve kaldırılamaz zarar vermek için olacaktır.
4. Nükleer saldırı karşısında misillemeye yetkili sadece Nükleer Komuta Kurumu'nun sivil siyasi lideridir.
5. Nükleer silahlar, nükleer silah olmayan ülkelere karşı kullanılamaz.
6. Hindistan, topraklarına karşı biyolojik ve kimyasal kitle imha silahları ile saldırıldığında nükleer gücünü kullanabilir.
7. Nükleer güç ve füzelere ilişkin madde ve teknolojilerin ihracatında sıkı kontroller yapılmasının sağlanmasına devam edilmektedir (Chandra, 2014).

Genel olarak ele alındığında Hindistan'ın tanımladığı nükleer doktrin, nükleer silahlarının sadece nükleer güç sahibi olan düşman bir devletten (Çin veya Pakistan) gelebilecek nükleer saldırı veya tacizlere misilleme olarak bu silahları kullanacağı anlamına gelmektedir. 2014 yılına gelindiğinde Hindistan 2003 yılındaki nükleer doktrinini değiştirmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Elbette bu değişime yönelik nedenler güçlü ve yerindedir. Bunlar; küresel politikada Rusya-ABD arasında yapılan ordu ve silahları sınırlandırma antlaşmaları, savaş meydanındaki düşmanın askeri yeteneklerindeki değişim (Pakistan'ın 60 km menzili olan Hatf-IX elde etmesi), nükleer ve kitle imha silahlarından kaynaklanan yeni tehditler ve mevcut şartlar altındaki nükleer doktrin başarısızlığıydı (Balachandran and Patil, 2014).

Pakistan'ın Nükleer Doktrinleri

Pakistan'ın nükleer doktrini şekillendiren 1947 yılından itibaren Hindistan ile arasında çıkan savaşlarda üç kez mağlup olması, 1971 yılında Doğu Pakistan'ın Hindistan'ın gayretleri sonucu Pakistan'dan ayrılması etkili olmuştur. Özellikle çözüme kavuşturulamayan Keşmir meselesinden dolayı her iki ülkenin Keşmir sınırlarında ordularını hazır bekletmesi Pakistan'ı güvenlik politikalarını oluşturmada daha çok dikkatli davranmaya yöneltmiştir (Lodi, 2014). Hindistan'ın açık bir nükleer doktrini olmasına rağmen Pakistan'ın böyle bir doktrini söz konusu değildir. Fakat Pakistan'ın izlemiş olduğu dış politika ve nükleer faaliyetlerden ülkenin nükleer doktrinini ne olduğu konusunda bazı çıkarımlarda bulunabilmemiz mümkündür. Pakistan, Hindistan'ın ezici askeri gücünü kabul ettiği ve konvansiyonel olarak dayanabilecek potansiyeli olmadığından dolayı temel nükleer doktrini ilk kullanan olma (first use) stratejisidir.

Pakistan'ın nükleer silahlanma konusunda ki diğer bir doktrini Hindistan'ın sahip olduğu konvansiyonel gücün caydırıcılığı özeline dayanmaktadır (Krepon, 2014). Bunun yanında Pakistan, Hindistan'dan algıladığı konvansiyonel bir saldırı veya düşmanı olan ülkelere stratejik olarak hassas bir darbe yemesi ile nükleer gücünü kullanabileceği anlaşılmaktadır (Nayyar, 2008, s.4). Her ülkede olduğu gibi Pakistan'ın da sahip olduğu nükleer silah ile sahip olduğu konvansiyonel askeri gücü arasında inkâr edilemez bir bağ vardır. Birbiri arasında potansiyel çatışma ihtimali yüksek olan iki nükleer askeri güce sahip ülkeden konvansiyonel olarak zayıf olan tarafın güçlü olan tarafın kendisine yönelik bir saldırı karşısında ilk kullanan olması oldukça tabidir. Pakistan da kendi güvenlik ve toprak bütünlüğünü bu nükleer politika ile sağlaması şuanda da geçerlidir (Kanwal, 2014). Hindistan ise, Pakistan'ın böyle bir nükleer saldırısı karşısında Pakistan'ı topyekûn yenilgiye uğratacak hatta tarih sahnesinden silebilecek karşı nükleer saldırıya geçmesi de reel politik beklenti olmaktadır.

Her iki ülkenin nükleer doktrini karşılaştırıldığında; Hindistan'ın Güney Asya'yı aşan daha geniş ölçekli stratejik nükleer politikaları varken, Pakistan nükleer doktrinini Hindistan'a karşı saldırı bağlamında belirlemiştir. Hindistan herhangi bir konvansiyonel çatışma veya saldırıda ilk nükleer silah kullanan taraf olmamak isterken; Pakistan ise,

konvansiyonel bir saldırıya uğradığında ilk kullanan taraf olacağı doktrinine sahiptir. Hindistan nükleer saldırılarda karşı tarafa asgari caydırıcılık vermek isterken, Pakistan'ın buna yönelik bir politikası bulunmamaktadır. Hindistan'ın nükleer silahları sivil irade tarafından kontrol edilirken, Pakistan'ın nükleer silahları de facto olarak yönetimde bulunan askeri liderler tarafından kontrol edilmektedir (Badrulalam, 2014).

Pakistan'ın konvansiyonel bir saldırı karşısında sahip olduğu nükleer silahları Delhi'ye karşı tereddütsüz kullanacağını ifade etmesi ve Hindistan'ın ise böyle bir mukabele karşısında Pakistan'a bir yıkım yaşatacağı korkusu bölgenin istikrarı için büyük kaygı taşımaktadır. 2004 yılında yapılan bir araştırmaya göre Güney Asya kıta parçasında karşılıklı bir nükleer savaş olma durumunda en az 100 milyon insanın sadece patlama anında öleceği ve yüz binlerce insanın ise dolaylı olarak bu savaştan zehirlenip öleceği veya sakat kalacağı anlaşılmaktadır (Crompton, 2007, s.94).

Sonuç

II. Dünya Savaşı'nın son günlerine gelindiğinde ABD'nin 6 Ağustos 1945 tarihinde Japonya'nın Hiroşima kentine "little boy" isimli atom bombasını atması ile dünya nükleer silahların tahrip gücü ile tanışmıştır. Bununla beraber, bu silahların caydırıcılığından (deterrent) kaynaklanan gücün etkisi ile bir ülkenin nükleer silah sahibi olması durumunda diğer devletler nazarında ve uluslararası politikada ne kadar güçlü bir statü elde edeceği de anlaşıldı. ABD'den sonra Sovyetler, İngiltere, Fransa ve Çin'in nükleer silah sahibi olması ile birlikte, uluslararası politikada nükleer ayrıcalık ve dokunulmazlık daha önemli ve dikkat çekici bir düzeye gelmiştir. Özellikle, nükleer güçlerden herhangi biri ile kötü komşuluk ilişkisine sahip olan devletler kendi güvenliklerini ve çıkarlarını sağlamak adına nükleer güç sahibi olmak istemiştir.

Hindistan ve Pakistan 1947 yılında bağımsızlıklarını elde etmekle birlikte, her iki devlet günümüze kadar devam eden ve hala çözülmeyen bir takım problemlere de sahip olmuşlardır. Keşmir sorunu, İndus Havzasının statüsü, her iki ülkede bulunan azınlıkların vatandaşı oldukları devlet ile olan problemleri başta olmak üzere iki devlet arasında birçok ayrışma konusu bulunmaktadır. Keşmir Sorunu hâlihazırda, Filis-

tin Sorununa benzer bir şekilde II. Dünya Savaşı sonrası inşa edilen sistemin en kalıcı problemlerinden birisi olmaya devam etmektedir. Dini, etnik ve bölgesel anlamda Hindistan ve Pakistan arasında Keşmir'in kontrolü adına amansız bir rekabet devam etmektedir. Yüzbinlerce insanın hayatını kaybetmesine, milyarlarca doların silahlanmaya ayrılmasına ve ülkelerin iç politikalarında önemli siyasi sorunlara neden olan Hindistan-Pakistan uyuşmazlığının çözümsüzlüğü devam etmektedir.

Hindistan ve Pakistan'ın arasındaki güvensizlik ve edinilen yıkıcı tecrübeler tarafların Güney Asya coğrafyasında birbirlerine karşı mutlak güç elde etmek için gerek konvansiyonel gerekse nükleer anlamda silahlanmalarına neden olmuştur. Çalışmada ulaşıldığı üzere, Hindistan'ın Çin'den kaynaklı tehdit algısı Hindistan'ı nükleer silahlanmaya yönlendirirken Pakistan, Hindistan gibi nükleer ve konvansiyonel olarak güçlü bir devlet karşısında varlığını devam ettirmesini yalnızca nükleer güce sahip olarak mümkün görmektedir.

Hindistan ve Pakistan, nükleer güç elde etmek ve ulusal güvenliğini kitle imha silahları aracılığı ile korumak için ekonomik, siyasi, askeri ve hukuki anlama önemli bedeller ödemiştir. Bununla beraber, teknolojik ve nükleer güç anlamında etkin olan devletlerin kendi pragmatik politikaları çerçevesinde masa altından nükleer silah teknolojilerini Hindistan ve Pakistan'a sattığı veya teknik yardımların ulaşmasına göz yumduğu anlaşılmaktadır. Her iki ülke arasındaki kronik sorunların bulunması ve bunun dönem dönem düşük veya yüksek yoğunluklu askeri çatışmalara dönüşmesi Güney Asya bölgesel güvensizliğe oldukça zarar vermektedir.

Hindistan ve Pakistan'ın nükleer faaliyet ve politikalarını incelediğimiz bu çalışmada; her ülkenin çok özel nükleer silah elde etme sebepleri bulunmaktadır. İki ülkenin de sahip oldukları temel nükleer doktrinlerin de ayrı olması ve hangi koşullarda bunları kullanacakları belli olmaması bölgedeki istikrarsızlık ve silahlanmayı ileride de devam ettirecekleri izlenimi vermektedir. Diğer bir taraftan, uluslararası toplumun nükleer silahların yayılmasını engellemek için normatif çözümler bulamaması ilerleyen yıllarda da nükleer silahlanmanın hem Güney Asya bölgesinde hem de dünyanın diğer bölgelerinde artmasına neden olabilir. Bu da devletlerarasındaki ihtilafları çözüme nükleer silahlara sahip olma veya kullanma eğiliminin daha fazla yaygınlaşmasını tetikleyebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**India and Pakistan Relations: The Effects of
Regional Competition on Nuclear Armament
Strategies**

*

Engin Koç

Bursa Teknik University

This study analyzes the nuclear activity and policies of two neighboring, competitor, and enemy countries, India and Pakistan. The issue of armament, especially nuclear armament, constitutes a particular field of international relations studies. The USA used its nuclear weapons for the first time against Japan in the last days of World War II and wanted to keep it as a deterrent force against the Soviets. The Soviets, on the other hand, acquired nuclear weapons in a short period and tried to redress the balance against the USA by supporting the establishment of nuclear weapons technology in China. India was supported to counterbalance China, and ultimately Pakistan was supported to counterbalance India.

After India gains its independence, an unexpected division took park among the societies living in this region. As a result, two new states, India and Pakistan, were found in August 1947. The inability to manage Kashmir and other disputes have led to a battle between India and Pakistan multiple times, and the ceasefire between the two countries to be broken many times. After the parties increased the armament and defense expenses over the Kashmir issue, this occasion has led to an increase in the current security dilemma.

One other important issue addressed in this study is the Nuclear Armament Strategies of India and Pakistan. Even though India had problematic relations with Pakistan since 1947, these relations could be managed. On the other hand, China's occupation of a part of Indian territory in 1962 and after that, Beijing's possession of nuclear weapons in a short period led to vital changes in the Indian defense strategy. Again, Pakistan's problems with India growing gradually and losing the 1971 battle led Pakistan to seek nuclear weapons. However, the separation of Bangladesh, formerly East Pakistan, from Pakistan has been a substantial tragic event for

Pakistani politicians, and efforts to obtain nuclear weapons have been an essential factor in rebuilding the national pride of Pakistan.

If we examine the sources of obtaining nuclear weapons technology in India, both the USA and the USSR provided generous technological assistance to this country with the effect of the Cold War conjuncture in the 1960s. In consequence of the adverse events between the USA and India, the Delhi government turned its face to Moscow. On the other hand, Pakistan has managed to provide technical materials, device maps, and sophisticated parts indirectly from France, England, America, Netherlands, Germany, Italy, and Scandinavia countries to acquire nuclear weapons. In particular, China provided considerable assistance to Islamabad in constructing new nuclear facilities and the performance of technology transfer.

India and Pakistan being nuclear powers have had significant effects on both regional and international politics. As France congratulated India's achievements regarding the nuclear weapons work, the USA and Canada decided to impose sanctions on Delhi. In domestic politics, political groupings support the efforts to develop nuclear weapons, prioritizing the economy, and that is entirely opposed to nuclear weapons, have emerged. Even though India has stated that it will peacefully use this technology for its security and energy requirements, this claim has not been compelling. After Pakistan's first successful nuclear explosion, several countries imposed sanctions on Islamabad. As the poor bilateral relations with the USA brought Pakistan-China relations to a strategic level, India's discomfort towards China and Pakistan gradually increased.

When the nuclear doctrines of India and Pakistan, which are nuclear power, are considered, it is seen that there are significant differences. No First Use, India's policy of not being the first to use nuclear weapons in any conflict or large-scale battle should be seen only as a principle and strategic tool to explain its nuclear foreign policy. Thus, it cannot have a binding legitimacy in the scope of security policy. Pakistan, on the other hand, considers that this policy of India is only on paper. Nevertheless, as this doctrine of India is unilateral, a consideration regarding that it can be quickly repealed at any time exists. Pakistan was defeated three times in the battle with India since 1947, and that shaped its nuclear doctrine, and East Pakistan's separation from Pakistan in 1971 due to India's efforts

were influential. When examined, even though India has a clear nuclear doctrine, Pakistan does not have such a doctrine. Still, it is possible to make some inferences about the country's nuclear doctrine by looking at Pakistan's foreign policy and nuclear activities. Since it accepts India's overwhelming military power and has no potential to withstand conventionally, Pakistan is a first-use strategy of fundamental nuclear military doctrine.

Comparing the nuclear doctrine of both countries, India has larger-scale strategic nuclear policies that transcend South Asia, while Pakistan has set its nuclear doctrine in the scope of a direct attack against India. While India desires not to be the first to use nuclear weapons in any conventional conflict or attack, Pakistan has the doctrine that it will be the first to use nuclear weapons in a conventional attack. While India wants to provide the least deterrence to the opposite side in nuclear attacks, Pakistan does not have a policy. When seen from another perspective, India's nuclear weapons are controlled by the civilian will, while the ruling military leaders de facto control Pakistan's nuclear weapons. Considering eventually, we can conclude that the distrust and the destructive experiences between India and Pakistan caused the armament of the parties in both conventional and nuclear terms in order to gain absolute power against each other in the South Asian geography.

Kaynakça / References

- Akçağ, E. (2014). Yükselen güç Hindistan, (28.09.2018) tarihinde http://www.bilgesam.org/incele/84/-yukselen-guc-hindistan/#.VCgqSWd_uYs adresinden erişildi.
- Arı, T. (2000). *Global politika ve güney asya: Keşmir sorunu ve nükleer yarış*, 2 b., Bursa: AlfaYayınları
- Arı, T. (2004). *Irak, İran ve ABD*, Bursa: Alfa Yayınları
- Arı, T. (2008). *Uluslararası ilişkiler ve dış politika*, 7b., Bursa: MKM Yayıncılık
- Arnett, E. (1998). *Nuclear weapons and arms control in South Asia after the test ban*, New York: Oxford University Press
- Badrulalam, M. (2019), *India and Pakistan's nuclear doctrines: A comparative analysis*, (01.10.2019) tarihinde <http://www.sspconline.org/opinion/India-Pakistans-NuclearDoctrines-11042012> adresinden erişildi.

- Balachandran G. and Patil, K. (2014). *Revisiting India's nuclear doctrine*, (05.11.2018) tarihinde http://idsa.in/idsacomments/RevisitingIndias-NuclearDoctrine_gbalachandran_200614.html adresinden erişildi.
- Balbay, M. (2006). *İran raporu*, İstanbul : Cumhuriyet Kitapları
- Bali, E. (2006), *Hindistan ve Pakistan'ın dış politika tercihlerinin Soğuk Savaş ve Soğuk Savaş sonrası yansımaları*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- Bektaş, M.H.M. ve Gündoğdu, A.Y. (2019), IŞİD'in hibrit savaş stratejileri: Hibrit savaş konsepti perspektifinden analizi, *International Journal of Politics and Security*, IJPS, 2019, 1(1): 25-56.
- Birdişi, F. (2011). Ulusal güvenlik kavramının tarihsel ve düşünsel temelleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 149-169.
- Chandra, S. (2019), Revisiting India's nuclear doctrine: Is it necessary? (29.10.2019) http://idsa.in/issuebrief/RevisitingIndiasNuclearDoctrine_schandra_300414.html adresinden erişildi.
- Charnysh, V. (2019). India's Nuclear Program, (02.11.2019) tarihinde http://charnysh.net/Documents/charnysh_india_analysis.pdf adresinden erişildi.
- Climbala, S. J. (2010). *Nuclear weapons and cooperative security in the 21st century*, New York: Routledge Global Security Studies
- Climbala, S. J. (2010). *Nuclear weapons and cooperative security in the 21st century*, Routledge Global Security Studies
- Cohen S. P. (2001). *India: Emerging Power*, Washington, D.C.: Brookings Institution Press
- Cohen S. P. and Dasgupta. S. (2010). *India's Military modernization*, Washington D.C.: Brookings Institution Press
- Collins, A. (1997). *The Security Dilemma and the end of the Cold War* . Edinburgh: Keele University
- Crompton, S. W. (2007). *Pakistan*, 2th New York: Chelsea House Publishers
- Çevik, S. (2013). *Pakistan siyasetini anlama klavuzu*, *Seta Rapor*
- Dixit, J. N. (2002). *India and Pakistan in War and peace*, New York: Routledge
- Erkin, E. (2011). *Çin 'in Orta Asya politikaları*, Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk- Kazak Üniversitesi Yayınları, No:4
- Hook, S. W. ve Spainer, J. (2014). *Amerikan Dış Politikası: İkinci Dünya Savaşından Günümüze*, İstanbul: İnkılap Kitabevi

- Hussain, T. (2019). Pakistan Tests Nuclear Capable Missile in Burgeoning Asia Weapons Race, (15.04.2019) tarihidende <http://www.mcclatchydc.com/2015/03/09/259107/pakistan-tests-nuclear-capable.html> adresinden erişildi.
- Izuyama M. and Ogawa, S. (2003) The nuclear policy of India and Pakistan, *NIDS Security Reports*, No.4
- İşbilen, E. (2009). *Nükleer satranç: İran'ın Nükleer politikası*, İstanbul: Ozan Yayıncılık
- İşyar, Ö. G. (2009). *Karşılaştırmalı dış politikalar*, Bursa: Dora Yayınları
- Kadercan, B. (2014). Güç, ed. Şaban Kardeş ve Ali Balcı, *Uluslararası ilişkilere giriş*, 3b., İstanbul: Küre Yayınları
- Kanwal, G. (2020). Pakistan's Nuclear threshold and India's Options, (10.03.2020) tarihinde http://observerindia.com/cms/export/online/modules/analysis/attachments/A355_1199862929995.pdf p.4. adresinden erişildi.
- Karaağaçlı, A. (2014). Pakistan'da uluslaşma ve kimlik sorunu, (26.09.2014) tarihinde http://www.bilgesam.org/incele/82/-pakistan%E2%80%99da-uluslasma-ve-kimlik-sorunu/#.VCgqPWd_uYs adresinden erişildi.
- Kazi, R. (2014). *Why India Should Retain Its No First Use Policy*, (05.11.2014) tarihinde http://idsa.in/idsacomments/WhyIndiashouldretainitsNo-FirstUsepolicy_rkazi_110411.html adresinden erişildi.
- Kibaroglu, M. (2006). Kitle imha silahları ile terör: Kıyametin eşiği mi?, *Avrasya Dosyası*, 12(3), 119-137
- Kissinger, H. (2005). *Çin*, Çev. Nalan Işık Çeper, İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Krepon, M. (2014). *Pakistan's Nuclear Strategy and Deterrence Stability*, (22.11.2014) tarihinde http://www.stimson.org/images/uploads/research-pdfs/Krepon_-_Pakistan_Nuclear_Strategy_and_Deterrence_Stability.pdf p.7. adresinden erişildi.
- Lodi, S. (2014). *Pakistan's Nuclear Doctrine*, (10.10.2014) tarihinde <http://www.defencejournal.com/apr99/pak-nuclear-doctrine.htm> adresinden erişildi.
- MISHRA, R. K. (2014). *Nuclear and Missile Threats to India: China-Pakistan Nexus in South Asia*, (10.10.2014 tarihinde <http://www.southasiaanalysis.org/paper296>) adresinden erişildi.

- Miş, N. (2016). *Keşmir: Bağımsızlık mücadelesinde bitmeyen savaş, Dünya Çatışmaları, Çatışma Bölgeleri ve Konuları*, Ed. Kemal İnat, Burhanettin Duran ve Muhittin Ataman, Ankara: Nobel Yayınları
- Mohan, R. (2014). *India and Nuclear Powers*, (02.11.2014) tarihinde <http://library.fes.de/pdf-files/ipg/ipg-1998-4/artmohan.pdf> s.337. adresinden erişildi.
- Mustafin, R. (2007). *Hindistan'ın Nükleer Politikası*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- Narang, V. (2009). Posturing for Peace? Pakistan's Nuclear Postures and South Asian Stability. *International Security*, 34(3), 38-78.
- Nayyar, A. H. (2008). A Pakistani perspective on nuclear disarmament and non proliferation, *FES BriefingPaper*, No: 9
- Özey, R. (2007). *Küresel silahlanma Dünya'nın silah depoları*, İstanbul: Aktif Yayıncılık
- Özkan, G. (2014). *Pakistan- ABD ilişkilerini düzeltmek neden (25.09.2014) zor?*, <http://www.usakanalist.com/detail.php?id=138> adresinden erişildi.
- Panday, A. (2014). The Stability-Instability paradox: the case of the kargil war, (09.11.2014) tarihinde, <http://psujia.files.wordpress.com/2012/04/the-stability-instability-paradox-the-case-of-the-kargil-war.pdf> p.7. adresinden erişildi.
- Pirinççi, F.(2010). *Silahlanma ve savaş*, Bursa. Dora Yayıncılık
- Polk W. (2007). *Irak'ı anlamak*, Çev.Nurettin Elhüseyni, İstanbul: NTV Yayınları, 2.b.
- Quinlan, M. (2009). *Thinking about Nuclear Weapons: Principles, problems, prospects*, New York: Oxford University Press
- Riedel, B. (2014). *Kıyametin eşiğinde Amerika, Hindistan ve Pakistan sarmalı*, Çev.Arzu Birkan, İstanbul: Matbuat Yayınları
- Sagan, S. D. (1996). Why do states build nuclear weapons?: Three Models in Search of a Bomb. *International Security*, 21(3), 54-86.
- Sönmezoğlu, F. Güneş, H. ve Keleşoğlu, E. (2015). *Uluslararası ilişkilere giriş*, 6b., İstanbul: Der Yayınları
- Swami, P. (2007). *India, Pakistan and The Secret Jihad The Covert War in Kashmir:1947-2004*, *Asian Security Studies Routledge*

- Temizel, S. (2019). Kağıt Kaplan- Zayıf bir pakt Olarak Güneydoğu Asya Antlaşması Teşkilatı (SEATO) ve bölgesel siyasi etkileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Ekonomi-Politik Özel Sayısı*, 285-302.
- Waltz, K. (1981). *The spread of nuclearweapons: More may better*, Adelphi Papers, Number 171, 1981, (01.11.2020) tarihinde http://polsci.colorado.edu/sites/default/files/10B_Waltz.pdf adresinden erişildi.
- Wohlstetter, A. (1958) *The delicate balance of terror*, Rand (10.12.2020) tarihinde <https://www.rand.org/pubs/papers/P1472.html>. adresinden erişildi.
- Yılmaz M. E. (2013). *Savaş ve uluslararası sistem*, Bursa: Dora Yayınları,2b.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Koç, E. (2021). Hindistan ve Pakistan ilişkileri: Bölgesel rekabetin nükleer silahlanma stratejilerine etkileri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2744-2774. DOI: 10.26466/opus. 857115.

Din ve Milliyetçik İlişkisi: Kolaylaştırıcı mı Zorlaştırıcı mı?

DOI: 10.26466/opus.864887

*

Halime K kce*

* Dr. Ögr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (İZ ), Sosyoloji Bölümü
İstanbul/Türkiye

E-Posta: karakashalime@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2478-0497](https://orcid.org/0000-0003-2478-0497)

 z

Milliyet iliğın doğuşundan itibaren dinler ve milliyetçilikler birbirleriyle ilişkili olarak gündeme gelmiştir. Tarih boyunca milliyetçilikler ya kendilerini dine karşı konumlandırmış ya da dinden g   almışlardır. Bu makalede, din ve milliyetçilik arasındaki ilişki tarihsel ve güncel örnekler üzerinden tartışılacaktır. Bu bağlamda, dinlerin milliyetçilikleri beslediğı ve milliyet iliğın dinin yerine ge tiğı örnekler ele alınmıştır. Bunun yanı sıra dinin milli kimliğın oluşumuna engel teşkil ettiğı örnekler de söz konusudur. Ya da tam tersine dinin etnik kimliğın belirginleşmesine, toplumun geri kalanından kendisini farklılaştırmasına yardımcı olduğu durumlar üzerinde de durulmuştur. Bu  rnekler göz önüne alındığında aşağıdaki çıkarımı yapmak mümkün gözükmektedir. Din ve milliyetçilik arasında, ilerlemeci bakış açısının ürettiğı türden tek tip bir ilişki yoktur. Modern Aydınlanmacı tezlerin aksine dinler, milliyetçilikler içinde çok güçlü damarlar olarak var olmaya devam edebilmektedir. Bu anlamda milliyet iliğın din ile ilişkisi kurucu niteliktedir. Dinler, milliyetçilikler için vazgeçilmezdir. Dinin milliyet iliğı beslendiğı durumlarda da bu böyledir; dinin arkaik, gerici ve milliyet iliğın önünde engel olarak tasvir edildiğı durumlarda da.

Anahtar Kelimeler: Din, milliyetçilik, etnik kimlik.

The Relationship between Religion and Nationalism: Is it Facilitating or Complicating?

*

Abstract

Since the birth of nationalism, religion and nationalism have been a subject of debates in which they intertwine. Nationalists have either positioned themselves against religion or used religion as a tool in order to gain power throughout history. It is aimed, in this study, to discuss the relationship between religion and nationalism focusing on historical and contemporary cases. In this regard, the examples in which religion feed nationalism and nationalism replaces religion are reviewed. In addition to that, the instances, which reveal that religion sometimes hinders creation of national identity, is examined in this study, while, on the other hand, it is also shown that there are experiences in which religion becomes a bearing factor for development of ethnic identity and appearance of fractions within the society. By taking into consideration the occurrences in question, we can infer that there is not just one type of relationship between religion and nationalism, by contrast with the common acceptance which is a result of the generation of the perspective of the progressivists. Counter to the modern era Enlightenment theses, religion is able to continue to exist in a nationalist ideology as a strong core. In this sense, the relation of nationalism with religion plays a founding role. Religion is indispensable for nationalism. That's the way it goes in the cases either when religion is depicted as archaic, reactionary and seen as an obstacle to nationalism, or where nationalism is fed by religion.

Keywords: *Involuntary migration, Syrians, border cities, social acceptance, cohesion*

Giriş

Milliyetçilik ve din ilişkisi, sosyal alana hükmeden ilişki biçimleri arasında belki de en çetrefilli, birbirini en dışlayıcı ve aynı zamanda birbirini en iyi tamamlayan ilişki biçimi olarak ele alınabilir. Yaygın görüş, modern anlamda milliyetçiliğin ortaya çıkmasıyla birlikte dinin güç kaybetmeye başladığı şeklindedir. Batı Avrupa tecrübesi bu tezi doğrular mahiyettedir. Bunun yanında, milliyetçiliğin dini yadsıdığı ya da dinden boşalan alanı ikame ettiği görüşü kadar din ve milliyetçiliğin birbirini beslediği görüşünü destekleyen örnekler de çokça mevcuttur. Balkan milliyetçiliklerinde olduğu gibi.

Rasyonel akıl hakim oldukça dinin hayattan çekilip gideceği tezi bir zamanlar aydınlanma ve pozitivizm düşüncesinin kendinden emin tezleriyle bugün artık dinin hiçbir şekilde yok olup gitmediği bilakis tüm görünürlüğüyle toplumsal ve siyasal hayatı belirleyebilecek güçte olduğu bilinmektedir. Özellikle Avrupa'da sanayileşmenin ortaya çıkışıyla birlikte Hıristiyan dinine karşı yükselişe geçen inkar ve inançsızlığın yol açtığı boşluğa dikkat çekilmekte ve bu boşluğun da milliyetçilik ve komünizm gibi düşüncelerle ikame edildiği öne sürülmektedir. Milliyetçiliğin dini ikame edici fonksiyonunu öne çıkartanlar milliyetçiliğin Hıristiyan kökenlerine vurgu yapmakta ve toplumun ihtiyaç duyduğu dindarane hissi karşıladığını ileri sürmektedirler (Hayes, 1995). Bu bakış açısında milliyetçilik adeta laik devletin kutsallaştırılmasıdır. Fransız Devrimi ile birlikte hakim olan milliyetçilik tam da bunu temsil ediyordu. Vatan, akıl, özgürlük gibi soyut kavramlar kutsallaştırılmış, dini ritüellerin bir benzeri olarak, bayramlar, ayinler, mitler, azizler ve tapınaklarla desteklenmiştir (Llobera, 2007).

Bazı yorumlara göre millet ve etnisite ilişkisi açısından dinin taşıdığı önem, milletlerin tarihselliği ve evrenselliği meselesiyle ilintilidir (Yalçın, 2014). Bu yaklaşım milletlerin ilk ortaya çıkışı ile reformasyon arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Millet bütünüünün ortak din paydasına göre tanımlandığı dönemlerin geride kalmasından sonra milliyetçilik adeta dinin tasavvur biçimleriyle ve misyonuyla aynı düzeye erişmiştir.

Din ve milliyetçilik ilişkisi bu yönüyle aydınlanma ve reform hareketlerinin etkisiyle papalığın gücünün sorgulanmaya başlanması ve Avrupa

hanedanları arasındaki mezhep savaşlarına değin götürülebilecek bir derinliğe sahiptir. Fransız İhtilali'nin tetiklediği ve daha sonraki dönemde ulusların kendi kaderini tayin hakkı Şeklinde kavramsallaştırılan modern milliyetçilik dönemi kadar reformasyon dönemi de din ve milliyetçiliğin ilişkisinin izlerinin sürülebileceği bir dönemdir. Zira milliyetçilik teorilerinde merkezi öneme sahip 'modern devlet'in miladı olarak, 30 yıl süren din/mezhep savaşlarının sonunda varılan 1648 Westphalia Barışı gösterilmektedir. Bu anlamda Katolik, Ortodoks ve Protestan mezheplerinin tarihte yaşamış oldukları savaşlar, milletleri oluşturan s relerin başlangıcı sayılabilir. Modern devletin oluşum sürecine paralel olarak geriye g t rebileceğimiz din ve milliyetçilik ilişkisi bugün ise etnik milliyetçilikler bağlamında önem arz etmektedir.

Bu makale tarihsel bir perspektif sunmasa da milliyetçilik ve din ilişkisini, iki olgunun yollarının çatıştığı ve çakıştığı duraklar/örnekler üzerinden anlamaya, açıklamaya çalışmaktadır. Bu çalışmada, kimliği oluşturan bu en g c l  iki bileşenin birbiriyle ilişkisi, dinin milliyetçiliğe engel mi destek mi olduğu soruları etrafında dinin milliyetçilikler için merkeziliği tartışmasının genel hatları çizilmeye çalışılmıştır.

Milliyetçilik ve Din Arasındaki İlişkiye Dair Tartışmalar

İnsanlar ve toplumlar birçok farklı kimliği içinde barındırmaktadır. Ancak bu çoklu kimlikler zaman zaman çatışmaya yol açmaktadır. Hatta denilebilir ki Batı medeniyetinin inşası çoklu kimliklerin çatışmacı inşacılığı üzerine kurulmuştur. Amin Maalouf'un * l mciil Kimlikler* kitabında  ne çıkarıldığı tartışma ya da Anthony D. Smith'in Sofokles'in *Kral Oedipus* oyununa atıfla yaptığı çıkarım, çoklu kimliklerin çatışmacı doğası ve kimliğin değişebilme özelliğiyle alakalıdır. Amin Maalouf, "Sahip olduğum çoklu kimliklerden birini  ne çıkarmadan ve  atıştırmadan sahiplenmem mümkün müdür?" diye sorar (Maalouf, 2008). Aynı anda Lübnanlı, Arap, Hıristiyan, Fransız... olmak ve bu kimlik unsurlarının tamamını eşit Şekilde sahiplenmek mümkün müdür? Smith ise çoklu kimlikleri, kimliğin değiştirilebilirliğine vurgu yaparak bahse konu eder: Ailevi,  lkesel, sınıfsal, etnik ve cinsel kimlik ve rollerden oluşan Oedipus'un hikayesi kimlik sorununu bütün keskinliği ile ortaya koyduğu gibi bu kimliklerin aynı zamanda nasıl olup da toplumsal sınıflamalara dayanak kılındığından söz

eder (Smith, 1994). Kimliklerin toplumsal sınıflamalara dayanak olması modern düşüncenin de temel varsayımıdır. 19. Yüzyıldan itibaren varlık kazanan modern seküler düşünce yapısı kimlikleri çatışmacı doğasıyla öne çıkardığı gibi kimlik inşasını da çatışmacı bir sürece sokmuştur. Dini ve etnik kimlik, tarihsel süreç içinde mekânsal ve zamansal farklılıklar gösterecek şekilde, bazen iç içe geçmiş ve birbirini beslemiş bazen birbirini ikame etmiş bazen dışlamış ama her durumda kurucu bir ilişki içinde olmuştur. Makalenin konusu bağlamında ele aldığımızda, din ve milliyetçilik ilişkisinde dikkate alınması gereken iki farklı yön söz konusudur. Dinlerin etnik uyanışın önünde bir engel olduğu görüşü ve dinlerin etnik uyanışı beslediği görüşü şeklinde ifade edebiliriz bunu.

Din ve milliyetçilik ilişkisini mekansallık ve zamansallık üzerinden değerlendiren araştırmacılar, belirli bir dini cemaatin, belirli bir toprak parçası üzerinde uzun süre yaşamış olmasının millet olma duygusuna ve bilincine yol açtığını iddia etmektedir. Bu örtüşmenin tek tek başına belirleyici olduğu konusunda ısrarcı olamasak da milliyetçiliklerin inşasında zamanı ve mekanı kesen vatan kavramının oluşumu bu çerçevede ele alınabilir.

Din ve milliyetçilik ilişkisinde ilk elden söylenebilecek olan milliyetçiliğin dinlerin etkisinin azaldığı bir dönemde ortaya çıktığı tezidir. Benedict Anderson da dinin bıraktığı boşluğu doldurmaya en uygun düşüncenin milliyetçilik olduğu görüşündedir. Çünkü Anderson'a göre milliyetçilik tıpkı din gibi raslantısallığı kadere dönüştürebilecek bir kutsal büyü taşımaktadır ve millet, ezeli bir geçmişten gelmek ve bir ebede ilerlemek gibi kutsallaştırıcı söylemlere sahiptir (Anderson, 2015). Anderson'un "Dinin önemini yitirdiği ve milliyetçiliğin dinden boşalan yeri doldurduğu" tezine karşı çıkan da çok olmuştur. Kellas milliyetçilik ve din arasında her zaman bir ikame ilişkisi olmadığını, kimi durumlarda her ikisinin el ele verdiğini söylemektedir (Kellas, 1991). Aynı şekilde Greenfeld de milliyetçiliğin dinin yerine geçmek bir yana dini bağlılıkların en güçlü olduğu reform hareketi dönemlerinde ortaya çıktığını söylemektedir (Greenfeld, 2017). Smith de bu görüşü desteklemektedir. Çünkü ona göre dinler, milliyetçilik için son derece önemli olan mit ve sembollerin kaynağıdır (Smith, 1994). Smith burada etnilerin doğuş mitleri ile yaradılış hakkındaki dinsel inançlar arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekmekte ve Yunanlıların ve Yahudilerin yaradılış mitlerini örnek vermektedir. Bu mitler

hem milliyetçiliklerin kendilerine kutsallık atfetmelerine imkan sağlamakta hem de milliyetçiliklerin dini ikame işlevi görmesini sağlamaktadır.

Dinin bir yaşam biçimi olduğu topluluklara Ernest Gellner ve Anthony D. Smith tarım toplumu gibi dikey toplulukları örnek verir ve etnik topluluktan millete geçiş sürecinin buralarda sıkıntılı olduğunu  nk u dinin pek çok etnik grup tarafından paylaşıldığını söyler (Gellner, 2013). Smith ayrıca dinin, etnik kimlikleri donuklaştıran yönünden bahseder ve vatan-daşlık kavramının  ne çıktığı bir milletin oluşabilmesi için dinin geri plana itilmesi gerektiğini söyler (Smith , 1994).

Milliyetçiliklerin Kaynağı Olarak Reformasyon

19. Yüzyıl ve sonrası oluşan milliyetçilik cereyanlarında genel yaklaşım dinin millete bağlılığı engellediği şeklindedir, Dini duyguların milli duygulara mani olduğu ve militleşme sürecini engellediği tezi, Batı'da da Doğu'da da devletleri benzer süreçlere sokmuştur. Uluslaşma deneyimi, Türkiye, İran ve özellikle Batı hakimiyetine girmiş olan Arap  lkelerinde bağımsızlık mücadelesi sonrası kurulan rejimlerde alabildiğine baskıcı pratiklerle kendini göstermiştir. Fransız milliyetçiliğinin Fransız Devrimi'yle bitişen tarihi ve bunun Kiliseye başkaldırı şeklinde cereyan etmesi dinle sorun yaşayan milliyetçiliklerin temel referansıdır. Cumhuriyet Türkiye'sinde ulus devlet inşasının dine karşı baskıcı politikalarla yürütülmesi Fransız modelinin örnek alınmasıyla yakından ilişkilidir. Fransız İhtilali'nden ilham alan 19. Yüzyıl ulus devletlerinin sekülerizm ve pozitivizmi benimsemeleri ve devlet eliyle yürütülen modernleşme tecrübesi dini hayat üzerinde otoriter uygulamaları beraberinde getirmiştir. Osmanlı modernleşme deneyiminde olduğu gibi Kemalist modernleşme döneminde de devlet kurumları modernleştirme misyonunun taşıyıcıları olmuştur (Lewis, 1993). Otoriter modernleşmenin en bariz özelliği geçmişle bağları kopartmak üzere istisnai pratikler sergilemesi ve modernleşmeyi kitleleştirecek yasalar ortaya koymasıdır.

Dini hayatın görünürlüğünü toplumda geriye itmekle sonuçlanan bu politikalar uluslaşma deneyiminde bir çıkış yolu olarak görülmüş ancak geçmişin radikal reddi üzerine kurulu otoriter modernizasyon örnekleri her zaman başarı kaydedememiştir. Hatta dinin, uluslaşma sürecine engel

teşkil ettiği tezi ile toplumun dinden uzaklaştırılması politikaları zaman zaman tersi sonuçlar da üreterek dinin yeniden kitleselleşmesini ve siyallaşarak geri dönmesini sağlamıştır. Türkiye örneğine bakıldığında çok erken evrede bu politikaların özellikle Kürt etnisitesinde milliyetçilik duygularını da destekler şekilde muhalif organizasyon ve eğilimlerin oluşmasına zemin hazırladığı görülecektir. Kürt siyallaşmasının milli asabiye evirilmesinde, halifeliğin kaldırılması başta olmak üzere pek çok laikleştirici uygulamaya karşı Kürt dini aktörlerinin gösterdiği tepki belirleyici olmuştur.

İngiltere ve İrlanda arasındaki düşmanlığın da kökenlerinde Kilise'nin hakimiyetine karşı baş gösteren isyanlar yatmaktadır. Protestanlaşan İngiltere'nin Katolik İrlanda'yı hakimiyet altına almaya çalışması bunun ikinci adımı olmuştur. İngiltere Roma'dan ayrışıp Protestanlaşarak Anglikan kilisesini kurduktan sonra İngiltere ve İrlanda arasındaki mücadele Protestan-Katolik mücadelesine dönüşmüştür. Bugün hala devam eden Kuzey İrlanda sorunu, din ve milliyetçiliğin birbirini beslemesi sayesinde bu denli dayanıklı ve çözümsüz bir hal almıştır. Katolik dini kimlik, adanın güneyinin bağımsızlaşmasına yol açarken Kuzey İrlanda içindeki Protestan nüfus ise Katoliklere karşı Birleşik Krallık içinde kalmayı tercih etmiştir. Keza Hollanda'nın Katolik İsyapy'a karşı verdiği bağımsızlık mücadelesinin de güç kaynağı Protestanlıktır (Baron, 2007). Din ve milliyetçilik ilişkisinde Reformasyon hareketinin etkisini Protestanlığın milliyetçilikle birlikte yükselmesinde gözlemlemek mümkündür.

Kiliseden Güç Alan Milliyetçilikler

Dini ve etnik kimlik arasındaki benzerliklerin bir kültürel sınıflama ölçütünden geldiğini, çoğu kez çakıştıklarını ve birbirlerini güçlendirdiklerini ve bu yolla tek tek ya da birlikte güçlü cemaatleri harekete geçirebildiklerini söyleyen Smith, "Milliyetçilik özünde laik bir ideoloji olsa da dini milliyetçilikte yadırgatıcı bir yan yoktur" der. Milliyetçiler bu anlamda sadece kitlelerin dini duygularına seslenme gereği duymakla kalmamışlardır. Sri Lanka, Ermenistan, Polonya ve İrlanda'da olduğu gibi dini toplulukları etnik topluluk dairesinde tanımlamak yoluna da gidilmiştir (Smith, 1994).

Din ve milliyetçilik arasındaki benzer ilişki biçimine dair örnekleri çoğaltmak kolaydır. Örneğin Balkan Savaşları'nın temelini oluşturan isyanların İslam dinine karşı kiliseden gu aldıkları gibi Osmanlı millet sisteminin dini temelli oluşundan beslendikleri de söylenebilir. Burada da din ve milli kimliğin çatıŐtığı ve çakıŐtığı bir süreç yaşanmıştır. Öyle ki burada hem Osmanlı'ya hem de  rnein Bulgarlıın asimile olduğu Rumlara karşı bağımsızlık mücadelesinde kilise merkezi yerdedir.  unk zengin ve kültürlü Bulgarlar, kendilerini Rum görüyor ve bununla gurur duyuyordu. Ayrıca Fener Patrikhanesi, Bulgarları RumlaŐtırmaya  alıŐıyordu (ŐimŐir, 2009). Bu anlamda Bulgarların kendi ulus kimliğine dönüşüne öncülük eden ismin bir papaz olması dikkate değerdir. Papaz Paisii Hilendarski tarafından 1762 yılında yazılan *Slav Bulgar Tarihi* isimli kitabın Bulgar uyanıŐına öncülük ettiği kabul edilir. Paisii Hilendarski, Osmanlı egemenliğine karşı olduğu kadar, Rum kilisesinin Bulgarlar üzerinde etkinlik kazanma politikalarına da karŐıydı ve Bulgarları kendi dillerinin kutsalııını korumaya ve kendi kiliselerinin baımsızlııı için de mücadeleye  aırmaktaydı. *Slav Bulgar Tarihi* adlı kitabının önsözünde Şöyle diyordu:

Halkını ve Bulgar yurdunu seven, onları yüreğinde taşıyan ve Bulgar halkının, babalarınızın, atalarınızın,  arlarınızın, yurtseverliinizin ve azizlerinizin hakkında ne bildiğini, geçmişte nasıl yaşamış olduklarını ve baŐlarından neler geçtiğini öğrenmek ve bilmek isteyen, okuyucu, dinleyici, Bulgar halkı; dikkatle dinleyin. Sizlerin de nasıl ki tüm diğer kavimler ve halklar kökenlerini biliyor, dillerini tanıyor ve bir tarihe sahip bulunuyorsa ve okuma yazma bilen herkes halkını ve dilini tanıyor ve konuşuyor, bundan gurur duyuyorsa, atalarınızın yapıp ettikleri konusunda neyin bilindiğini renmeniz gereklidir (Tadarov, 1979).

Sadece Bulgarların değil, yüzyıllar boyunca Osmanlı hakimiyetinde yaşamış olan Yunan, Ermeni, Süryani ve Sırp milletlerinin Osmanlı millet sisteminin de katkısıyla kendi milli kimliklerini müstakil kiliseleri üzerinden kurdukları ve kiliselerini de milletlerinin  alar boyu srekliini kanıtlayan bir kurum olarak sundukları görülecektir (Aktürk, 2006). Osmanlı millet sisteminin söz konusu etnik kimlikleri farklı milletler olarak kabul etmesi de bu dini cemaatleri Ortodoks mezhebinin kapsayıcılıından çıkardı. Şener Aktürk'n ifadesiyle "Milliyetçilik ele alınan örneğe bağlı olarak kendinden önceki dini kurumlar ve kavramlarla görece süreklilik arz edebildiği gibi (Süryani, Ermeni vd.) radikal bir kopuŐu da

ifade edebilmektedir (pek çok Katolik, Ortodoks ve İslam toplumunda)’ (Aktürk, 2006).

Balkanlar’daki milliyetçilik dalgalarında din hep çok önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası kurulan düzenin sonunu getiren Balkanlar’daki parçalanma süreci Hristiyanlığın kendi içindeki mezhebi farklılıklardan beslenmiştir. 1990’lar boyunca bir etnik çatışma olarak görülen krizin asıl besin kaynağını din ve mezhep farklılıkları oluşturmuştur.

Yugoslavya’nın parçalanmasında ve soykırıma dönüşen Bosna Savaşı’nda din en önemli etken olmuştur. Sırp ve Hırvat milliyetçilikleri öteden beri güçlü dinî milliyetçilikler olarak bilinmektedir. Örneğin Hırvat Katolik kilisesi, tarih boyunca Hırvat ulusal kimliğinin kurucu unsuru ve koruyucusu olmuştur (Sancaktar, 2019). Hepsi Slav olan Boşnak, Makedon, Hırvat, Sırp ve Slovenleri, Slav kimliğinde değil de din ve mezhep milliyetçiliği üzerinden kategorize edilmektedirler. Boşnaklar Müslüman iken, Sırp ve Makedonlar Ortodoks Hristiyan, Hırvatlar ve Slovenler ise Katolik Hristiyanlar’dır. Birbirleri ile olan savaşlarında etkin olan ırk değil başta mezhep olmak üzere dindir.

Görüldüğü üzere din ve milliyetçiliğin karşılıklı etkileşimi konusunda Balkan coğrafyası adeta bir labratuvar niteliğindedir. Balkanlar’da dinin milliyete dönüşmesine en belirgin örneklerden biri de Müslüman Boşnaklardır. Yugoslavya’nın bir parçası olarak Bosna’da yaşayan Müslümanların kimliklerindeki milliyet bölümüne Müslüman yazma hakkı için mücadele etmeleri ve kazanmaları Gellner’e göre dinin milli kimlik oluşturmaya dair dikkat çekici bir örnektir. Boşnaklar da son tahlilde Slav kökenli, Sırpça-Hırvatça konuşan Müslümanlardır. Gellner’e göre milliyet boşluğuna Müslüman yazmak için verilen mücadele kendilerini aynı dili konuştukları Müslüman olmayan kesimden ayırıştırmanın bir yoludur. Aksi takdirde onlar da Katolik ya da Ortodoks görülebileceklerdir. Kendilerine Yugoslav demenin ise onlar için bir anlamı yoktur (Gellner, 2013).

Gellner gibi pek çok Batılı düşünür din ve ulusçuluk arasındaki ilişkiyi Batı modernleşmesi ve Protestanlık arasındaki ilişki üzerinden okumuştur. Gellner, “Reformasyon’un okur yazarlık ve kitaba bağlılık konusunda yaptığı baskının, tekelci rahipliğe saldırısının, bireycilik ve hareketli kentli nüfus ile olan bağlarının reformasyonu ulusçu çağa yol açan toplumsal özellik ve davranışların bir habercisi yaptığını” belirtir. Buradan hareketle

Gellner, İslâm dünyasındaki son yüzyılda ortaya çıkan reformculuğu (Gellner buna da “İslâm Protestanlığı” der) modern Arap ulusçuluğunun tarihiyle  rt st r r (Gellner, 2013). Arap milliyetçiliğinde Selef  tonla ortaya çıkan yorum, kendini Osmanlı’ya karşı farklılaştırma eğiliminin bir neticesidir. Aynı zamanda İslâm’ı, Peygamberinin Arap olması ve Arapça konuŐması dolayısıyla Arap kimliğinin oluşmasında merkez  bir yere koymak da Araplık ve Müslümanlık arasındaki ayrıŐmaz kimliğin bir göstergesidir. Bu konuda en fazla çalışanlardan biri olan Alan R. Taylor, Arap milliyetçiliğinin gelişmesinde İslâm’ın Araplar için biricikleŐtirilmesi sürecine dikkat çekmektedir. Bir Arap Hıristiyanı olmasına rağmen Michel Eflak’ın İslâm’ı bir Arap hareketi olarak değerlendirmesi ve Hz. Muhammed’in Arap milletin’in yaratılmasındaki önemi üzerinde durması ve bu düşüncelerini politik bir platforma taşıyarak 1943’te Baas Partisi’ni kurmasını örnek verir (Taylor, 1982). Taylor da tıpkı Gellner gibi Arap milliyetçiliğinin doęuŐundaki reformcu etkiye dikkat çeker ve Arap milliyetçilik hareketinin düşünsel temellerinin Selef  akım ile atıldığını söyler (Taylor, 1982).

Sömürgeciliğe karşı gelişen pek çok bağımsızlık hareketinin sembol isimlerinin dini önderlerden oluşması da dinin milli kimlikleri beslediğine dair önemli  rnekliliklerdir. Libya’da Senusi Hareketi liderlerinden  mer Muhtar, Cezayir’de bağımsızlık sürecinin sembol isimlerinden olan Kadiri tarikat Őeyhi Abdülkadir Cezayiri ve Naksibendi tarikat Őeyhi olan Kafkaslar’daki ünlü  e en lider Şeyh Őamil gibi isimler toplumlarında dini ve milli liderlik görevini aynı anda üstlenmiŐ Őahsiyetlerdir. Benzer Şekilde Irak Kürtlerinin bağımsızlık mücadelesinin lideri olan Molla Mustafa Barzani de aynı zamanda bir tarikat Őeyhidir.

Hem milliyetçilik ve din ilişkisine farklı bir boyut getirmiş olması hem de milliyetçilik ideolojisinin ne olduğuna dair dikkat çekici bir örnek olması hasebiyle Hıristiyan Gagavuz Türklerinin Türkiye’ye göç etmek istemelerine rağmen kabul edilmemeleri, Türk-Yunan nüfus mübadelesinde Hıristiyan Karaman Türklerinin ise Yunanistan’a gönderilmesi örneğini zikretmek yerinde olacaktır. Gagavuz Türkleri’nin Balkan Savaşlarında Müslüman Türklere karşı gelişen isyan hareketine dahil olmaları da bu anlamda önemli bir veridir. Bu durum, Osmanlı millet sisteminin din temelli olmasına örnek oluŐturmasının yanı sıra milliyetçilik ve din arasında birbirini besleyen bir ilişki olduğu tespitine de imkân vermektedir.

Şener Aktürk bu örneği, yani Gagavuz Türklerinin sırf Hıristiyan oldukları için Türk olmayan gayrimüslimlerle bir tutulup Türk ulusundan dışlanmalarını, Türk ulusçuluğunun toprağa bağlı tanımlanmadığı iddiasının doğruluğuna kanıt saymaktadır. Aktürk Türk ulusallığının anti-etnik ancak tek dinli tanımlanabileceğini söyler (Aktürk, 2015). Buna mukabil tek dinli olan bu Türk ulusallığı aynı zamanda laik, modern ve Batılıdır.

Türk ulusçuluğu örneğinde de görüldüğü üzere Hobsbawm, dinin modern milliyetçilikler için paradoksal biçimde bir çimento işlevi gördüğünü söyler (Hobsbawm, 1995). Çünkü modern ulusçuluklar dine, üyelerinin bağlılığı üzerinde tekel kurmasına mani olacak bir güç olarak bakar ama aynı zamanda dinin birleştirici misyonundan da istifade etmek ister.

Kendi başına çok derin ve çok yönlü bir konu olmakla birlikte İran'da Şiiliğin Safeviliği örten bir yüzünün olması, Şiiliğin İran'daki farklı etnik kimlikleri bir üst kimlik çerçevesinde kapsayan ve tümünü Pers ya da ikinci büyük etnik kimlik olan Azeriliğe (Türklüğe) değil hepsini birden Şiiliğe asimile etmesi etniklik ve din çakışmasından farklı bir din-etnik kimlik ilişkisine örneklik teşkil etmektedir. Din ve etnik kimlik, çakıştıkları zaman birbirini güçlendirirler. Bunun tersini söylemek de mümkündür. Ortak dinler, etnik farklılıkların aşılması ya da önemsizleşmesi gibi bir sonuç da doğurabilir. İnsanlık tarihinin büyük bölümünde dinî ve etnik çifte kimlik dairesi, özdeş olmasa da birbirine yakın durmuştur. Bu ilişkinin her zaman besleyici değil farklı etnik kimliklerin aynı dinî kimliği paylaşması durumunda etnik kimliği zayıflatıcı yahut ikinci plana itici bir etkisinden bahsedilebilir.

Bu örneklerden de görüleceği üzere büyük dinlerin evrensel esaslarının, ulus milliyetçiliklerini ya da etnik milliyetçilikleri tasvip etmemesine rağmen, uluslaşma sürecinde ne denli etkili oldukları ortadadır. Dinî farklılaşma, kendini baskın kimlikten farklılaştırma imkânı sağlarken din ve mezhep birliği, etnik kimliği ikinci plana iten bir işlev de görebilmektedir. Milliyetçiliklerin dini kökeni olduğu gibi dinin milli uyanışı engellediği örnekler de söz konusudur.

Dinin Etnik Kimliğe Dönüşmesi

Anthony Smith, dünya dinlerinin etnik grupları ve etnik sınırları aşmaya çalışırken belli etnik grupların kendilerini korumak adına en dindar cemaatlere d nüşebildiğine dikkat çeker. Etnisite ile dinin çakışmasına tekabül eden bu duruma örnek olarak da Smith Ermenileri, Yahudileri, Habeşlileri ve Kıptileri verir. Başlangıçta dini bir cemaat olarak yola çıkan bu topluluklar zamanla kendine özgü etnik bir yapıya dönüşmüştür. Örneğin Hıristiyanlığın ilk yüzyıllarında, kurumsallaşma sürecinde konsillerde alınan bir takım kararları kabul etmeyerek müstakil kiliseler edinen Kıptiler ve Ermenilerin durumu buna örnektir. Smith buna ayrıca Mısır'da Şiilik çerçevesinde bir mezhep şeklinde ortaya çıkan ancak burada eziyete uğrayan D rz leri  rnek gösterir. Dürziler gördükleri eziyet dolayısıyla Mısır'ı terk eder ve Lübnan Dağı'na yerleşirler. Dinin etnileşmesine dair bu çarpıcı  rneği Smith Şu şekilde anlatır:

D rz ler kale gibi korunaklı Lübnan Dağı'na gittiler ve burada 11. yüzyılın ilk on yıllarında Araplar kadar Kürt ve İranlıları da aralarına aldılar. Ama son büyük hocaları Baha'al Din'in ölümü üzerine m hdediliği bıraktılar. Cemaate  yelik dışarıdaki hasımların korkusundan sabit bir hal aldı. Cemaate giriş çıkışlara izin verilmiyordu. Çok geçmeden D rz ler soyu soppu olan Őeceresi belli, toprak sahibi bir cemaat haline geldi. O halde bugün D rz  olmak 'etno-dinsel' bir topluluğa mensup olmak demektir (Smith, 1994).

Ermenilerin çok erken bir dönemde müstakil kiliseleriyle Batı Hıristiyanlığından ayrılmak suretiyle etnik-dini bir topluluğa dönüşmelerinin yanı sıra Osmanlı toplumu içinde Ermenilerin M sl manlaşmak suretiyle Ermenilerin kimliklerini yitirmesi ve Türkleşmesi olgusunu da burada zikredebiliriz. Ayrıca Osmanlı'nın Müslüman temsilinden hareketle Batı medeniyetinin Müslüman kimliğini Türk kavramıyla ifade etmesi ve Hıristiyanlığı seferber ederken 'barbar Türkler' tanımlamasını kullanması da bu çerçevede değerlendirilebilir. Bu anlamda Türk kelimesi Batılı metinlerde sıklıkla Müslüman yerine kullanılmıştır (Akdemir, 2007). Aynı şekilde Ermenilerin Müslüman olmak suretiyle T rkleşmeleri, Türk ve Müslüman kimliğinin çakışmasıyla ilgilidir. Smith'in ifade ettiği husus yani Ermeniliğin etno-dinsel bir kimlik olması Hıristiyan kimliğinden çıkışla birlikte Ermenilik kimliğinden çıkışı da beraberinde getirmiştir.

Yahudiliğin İsrailoğulları'na münhasır addedilmesi de dinin etnileşmesine bir başka örnektir. Doğuşu itibariyle İsrailoğulları ile özdeşleşen Yahudilik, bu bakımdan millileşmesi en kolay dindir (Öğün, 2000). Buldukları toplumlarla kaynaşmalarına mani olan bu özellikleri, kolay dışlanmalarına ve milliyetçilik dalgasından da buldukları topluma göre zarar görmelerine sebep olmuştur. Çok farklı coğrafyalarda çok farklı kültürel iklimlerde yaşamış olan Yahudilerden bir millet oluşturma çabası "Yahudi kimdir?" sorusuna bir cevap arayışıdır. Bu İsrail devletinin kurulmasıyla ve özellikle de İsrail'e dönüş yasası bağlamında çokça tartışılmıştır.

Dinin kendini korumak adına içe kapalı cemaatlere dönüştüğü ve giderek etnikleştiği Dürziler, Kıptiler, Ezidiler gibi örnekler aynı zamanda belli etnik grupların kendilerini korumak için dindarlaştığı formlara da örnek gösterilebilirler. Ermeniler, Yahudiler ve Monofiziz (İsa'da Tanrı ile insanın birliğini gören bir Hıristiyan tarikat) Habeşliler, Mısır'ın Kıptîleri, bu (etnik-dinî) çakışmanın klasik örneklerinden sayılmaktadır (Smith, 1994).

Osmanlı'da 'Dini Millet' Tasnifi ve Milliyetçiliğe Etkileri

Osmanlı'daki dini temelli millet sistemi milliyetçiliklerin dini temelleri ve din milliyetçilik ilişkisi bağlamında hususi bir örnektir (Lewis, 1993). Millet kavramı Osmanlı'da özelleşmiş bir anlam kazanarak farklı dinî geleneklere mensubiyeti ifade etmek için kullanılmıştır. Kelimenin Osmanlı döneminde taşıdığı dini anlamı yitirmesi ve 'nation'un Türkçeye 'ulus' şeklinde geçmesi, kelimenin siyasi ve sosyolojik bir bağlama eklenmesi sürecinin sonundadır. Benzer bir durum Avrupa için de geçerlidir. *Nation* kelimesi, din temelli değilse de Batı Avrupa'da da uzun müddet belli bir bölgesel veya yerel topluluğu ifade etmek için kullanılmıştır (Keskın, 2016). Yani modern ya da etnisite temelli millet olgusundan farklıdır.

Osmanlı egemenliğinin uzun dönemi boyunca millet sisteminde gayrimüslim azınlığın tabiiyetini belirleyen Kilise, 20. Yüzyılda baş gösteren milliyetçiliklere de ebelik yapmıştır. Osmanlı millet sistemi de dini esas aldığı için, Ermeni, Rum ve Yahudileri farklı millet sayıp Müslüman halkı farklı etnik kimliklerine rağmen tek millet olarak değerlendirmiştir. Yine

bu sebeple, yeni devletin kurucu metni sayılan Lozan Anlaşması'nda Kürtler azınlık statüsünde değerlendirilmemiştir.

Osmanlı'nın millet tanımından farklı olarak Cumhuriyet Türkiye'si millet kavramını *nationun* karşılığı şeklinde pratiğe geçirmiş, Fransız tarzı "anti-etnik" bir uluslaşmayı model almış ancak Türk kimliğini tüm etnik kimlikleri eriten bir üst kimlik potası olarak kurmayı en azından Kürtler  zeline başaramamıştır (Aktürk, 2015). Bunun sebebi olarak ta Türklüğün ırk, soy, sop şekline bürünmesi gösterilmiştir. Bir başka sebep de sebep, uluslaşmanın aynı zamanda dini geriletme sürecini içermesi ve millet kavramının dini ıstılahının giderek geri plana itilmesidir. Dini içeriğinden arındırılan Türklük, Kürtlerin kendilerini ait hissedebildikleri bir kimlik olmaktan çıkmıştır. Oysa millet,  mmet anlamını da içeren bir kavramdır ve  mmet Müslümanları birbirine bağlayan çok keskin bir bilinci ifade etmektedir (Mardin, 1993). Dini çekip aldığınızda yerine bir şey ikame etmeniz gerekir. Milliyetçiliğin yarattığı ortak duygunun böyle bir işlev gördüğü söylenbilir.

Osmanlı'nın son döneminde imparatorluğu bir arada tutabilmek için geliştirilen "  tarz" siyasetten birinin İşl mcılık olması milletin inşasında dine yüklenen misyonun bir başka göstergesidir. Kürtlerin anasır-ı İşl m olarak Türk milletinin ve yeni kurulan devletin bir parçası sayılmasında İşl m ortak paydası, Sünni Müslümanlık en önemli etkendir. 1876-1909 yılları arasında pan-İşl mist politikalarla imparatorluğu bir arada tutmaya alışan II. Abdülhamid'in tüm Sünni tebaayı kendisine bağlı kılmak için yürürlüğe koyduğu ve Ermenilere karşı doğuda Kürtleri görevli kıldığı Hamidiye Alayları'nın bu politikada çok etkili olduğu ifade edilmektedir (Kodaman, 1987). Çünkü hilafetin sancağı altında olmayı önceleyen Kürtlerin Sultan Abdülhamit'e olan bağlılıkları milliyetçi duygularına üstün gelmiştir (Bruinessen, 2008). Osmanlı'daki farklı etnik unsurları kaynaştırabilen İşl mlık ortak paydasının giderek marjinalleştirilmesi ise Kürt siyasallaşmasının dinamiklerinden birine dönüşmüştür (Davison, 2012). Bu aynı zamanda, sekülerizmin devlet ideolojisi h line getirilmeye başlandığı sürece tekabül etmektedir. Taşıyıcı ideoloji İşl m olmaktan çıkıp Türk milliyetçiliğine dönüştükçe Kürtlerin devletle olan bağı da o oranda zarar görmeye başlamıştır. Martin Van Bruinessen bu durumu şu şekilde ifade eder: "Devleti taşıyıcı ideoloji olarak İşl m'ın yerine Türk milliyetçiliğini yerleştirme çabaları dindar taşralı Kürtlerin yönetime olan

soğukluklarını perçinlemiştir” (Bruinessen, 2008). Dolayısıyla Kürtler için uluslaşma bilincinin oluşumu ile Türk ulus devletinin kurumsallaşması sürecinin paralellik arz ettiğini söylemek mümkündür.

Kürt Milliyetçiliğinin Dinle Meselesi

İmparatorlukların dağıldığı, ulus devletlerin ve ulusçuluğun yükseldiği döneme eşlik eden modernleşmenin yeni bir safhası tabir edilebilecek post-modern dönemin olgunlaştırdığı kültürel hegemonya çağında din ve milliyetçilik ilişkisi bu sefer de başka bir bağlamda önem kazanmıştır. Post-modern dönemin karakteristiğini yansıtan ulus altı kimliklerin tanınma talepleri, Batı dünyasında daha ziyade birey hakları çerçevesinde ele alınırken etnik ve mezhebi kimliklerin inkar ve asimilasyon politikaları dolayısıyla siyasallaştığı Türkiye gibi ülkelerde etnik kimliğin egemenlik paylaşımı talebi şeklinde kendini göstermiştir. Bağımsız bir Kürt devleti talebiyle ortaya çıkan ve 1980’den sonra evvela Kürt köylerinde gerçekleştirdiği silahlı terör eylemleriyle adını duyuran PKK, kendi yandaşını yarattığı gibi PKK ile çatışan başka Kürt siyasal kimliklerinin de doğmasına zemin hazırlamıştır. Böylece, milliyetçilik ve din ilişkisinin yeniden daha alt kategoride sorunsallaştığı bir durum ortaya çıkmıştır.

Örneğin Marksist Leninist bir örgüt olan PKK, dindar Kürtler arasında taban bulabilmek adına katı din karşıtı söylemlerinden kısmen vazgeçmiştir. Bu çerçevede PKK ve siyasi uzantısı sayılan partiler, kendi kontrollerinde bulunacak bazı dini kurumlar (Kürt İmamlar Derneği, İslam Kongresi) ihdas etmiş yahut dini kimliğiyle bilinen kişileri (Altan Tan, Nimetullah Erdoğan, Kadri Yıldırım gibi) milletvekili listelerine almıştır. Bu taktik değişiklik, din üzerinden Kürtler arasında popülerlik sağlamak şeklinde değerlendirilebileceği gibi dindar Kürtlere Kürt milliyetçiliği üzerinden yaklaşmak da olarak da görülebilir.

Aynı dine mensup olmanın ortak millet tasavvuruna katkı yaptığı örneklerin tersine aynı dili konuşan unsurların dini farklılık dolayısıyla farklı etnik kimlik olarak görülmesine bir örnek de etnik anlamda Kürt olan Ezidilerdir. Tıpkı Gagavuz Türklerinin Müslüman olmadıkları için Türk milleti içinde görülmemeleri gibi Kırmancı lehçesini konuşmalarına rağmen Ezidiler de Müslüman Kürtler tarafından Kürt kabul edilmemiştir (Bruinessen, 2008). Kürt etnisitesi, Türk milleti üst kimliği ve Türk devleti

altında ne tam manasıyla asimile olmuş ne de egemenlik talebindeki siyasal harekete rağmen toplumsal bir kopuş yaşamıştır. Kuşkusuz bunda ana etmen İslâm ortak paydası ve kültürel geçişkenliklerdir. Kürt kimliği hem dini hem de etnik bir kimliğe işaret etmektedir. Alevi ve Sünni Müslüman Kürtler arasındaki farklılaşma Kürt kimliğinin bu iki yönünü tahlil etmek adına önemlidir (Çiçek, 2015). Zazaki konuşan Alevi Kürtlerin Kurmançî konuşan Sünni Kürtlerden daha seküler oldukları ve ayrılıkçı Kürt hareketinde Alevi Kürtlerin ağır bastığı tespiti dini birlikteliğin bağlayıcı etkisine örnek verilebilir.

Dinin Kürt halkının siyasal bilincini canlı tutan bir işlev görmüş olmasına rağmen başta Şeyh Said İsyanı olmak üzere erken dönem Kürt isyanlarının Kürtlük bilincinden ziyade dini saikle yapıldığı tezi ağırlık kazanmıştır. Ancak bu tez aynı zamanda dini etmenlerin siyasal bilince etkisini de kanıtlar niteliktedir. İsyanın dini nedenlerle gerçekleşmiş olması Kürt etnik kimliğine etki etmediği anlamına gelmez. Bilakis bugün dindar Kürt siyasal aktörlerin Kürtlük adına ilk referansları Şeyh Said isyanıdır. Öyle ki bu isyan, Kürtlerin İslam dinini muhafaza görevinin bir yansıması olarak görülmektedir. Bu dönemde aşiret ve tarikatlara göre Kürtlüğü savunmak Kürt milliyetçiliğini değil İslâm'ı savunmak anlamına geliyordu (Bruinessen, 2008). Kürt aşiret reislerinin, şeyhlerin ve eşrafın Müslüman Kürt-Türk kardeşliği için Paris Konferansı'na bir Kürt devleti projesini reddettiklerini açıklamak için yüzlerce telgraf göndermeleri ve projenin savunucusu Şerif Paşa'yı sert dille eleştirmeleri Kürtlüğü müdafaanın dini müdafa anlamına geldiğine bir örnektir (Bozarlan, 2008). Fakat yine de Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleşen bu isyan din ve milliyetçi duyguların tahlili anlamında önemlidir. İsyanı Alevi Kürt aşiretler katılmamış, hatta karşı çıkmıştır. Koşgiri ayaklanmasına ise tam tersine Sünni Kürt aşiretler katılmamıştır (Bruinessen, 2010). Milliyetçi karakter taşıyan ya da taşıyan Şeyh Said isyanı şeyh ve ağaların devlet ile karşılıklı etkileşimine örnek teşkil etmiş ve Kürt milliyetçiliğini beslemiştir (Bruinessen, 2008).

Sonuç

Bu makale, din ve milliyetçilik arasındaki ilişki biçimlerini tarihsel ve güncel örnekler üzerinden tartışmayı amaçlamıştır. Dinlerin milliyetçilikleri

beslediği, milliyetçiliğin dini ikame ettiği, dinin etnileştiği ya da etnik kimliğin kendini korumak adına dindarlaştığı, dinin uluslaşmaya mani olduğu ya da tam tersi dinin etnik kimliğin kendini farklılaştırmasına yardımcı olduğu durumlar ele alınmış bu hususiyetleri taşıyan örnekler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

Milletlerin ve milliyetçiliğin doğuşu dinlerin bazen yardımı bazen de engellemesi ile karşılaşmıştır. Bu makale kapsamında değindiğimiz ya da değinemediğimiz örnekleri tarihsel süreç içinde ele aldığımızda şu çıkarımı yapmak mümkündür. Din ve milliyetçilik arasında ilerlemeci bakış açısının ürettiği doğrusal bir ilişki olacağını varsayan modern aydınlanmacı tezin aksine dinler milliyetçilikler içinde çok güçlü damarlar olarak varılmaya devam edebilmiştir. Dinler milliyetçiliklerin parçalayıcı etkisini azaltabilmiş, ancak bu süreçleri tümenden tersine çevirebilecek sonuçlar üretmeleri mümkün olmamıştır. Farklı dini ve mezhebi kimlikler etnik farklılıklarla örtüştükleri zaman uluslaşma süreci daha hızlı ve kolay olabilmektedir. Ancak etnik kimlik bir kere siyasal hüviyet kazandıysa ortak dini kimlik bunu tümenden ortadan kaldıracak imkanı sunmamaktadır. Çünkü modern dönemde etnik kimlik devlet rejimleri için bir belirleyici olarak kabul görülürken dine böyle bir alan açılmamıştır. İsrail gibi din temelli siyasal rejimler de zaten din ve etnisitenin örtüştüğü dinin etnileştiği hususi örneklerdir.

Ezcümle, milliyetçiliğin tarihini Fransız İhtilali'ne dayandırsak ya da papalık kurumu ve Roma'nın otoritesinin sarsılmaya başlamasıyla yol bulan reformasyona götürsek de milliyetçiliği tek başına ele almak imkansızdır. Milliyetçiliğin dinle ilişkisi bu anlamda kurucu bir ilişkidir. Dinler, milliyetçilikler için olmazsa olmazdır. Dinin, arkaik, gerici, millet kurmaya engel görüldüğü durumlarda da bu böyledir, milliyetçiliklerin din-den beslendiği durumlarda da.

EXTENDED ABSTRACT

**The Relationship between Religion and
Nationalism: Is it Facilitating or Complicating?**

*

Halime Kkce
Marmara University

The relation between nationalism and religion is plausibly considered the most complex, mutually exclusionist and simultaneously the most complementary form of relations dominating the social sphere. Prevalent standpoint sees that religion began to lose power with the emergence of nationalism in its contemporary definition. The experience of Western Europe confirms this thesis. On the other hand, there are many examples supporting the idea that religion and nationalism feed off each other, as well as the idea that nationalism repudiates the religion or substitutes the space left out by it.

Though the thesis defending the withdrawal of religion from life as long as rationality prevails was once the self-confident theses of enlightenment and positivism, it is now known that religion has not disappeared in any way, on the contrary, it has the power to determine social and political life with all its visibility. Nationalism, which prevailed with the French Revolution is nearly the sanctification of the secular state. The reformation period, as well as the modern nationalism one, which was triggered by the French Revolution and later conceptualized as the right of nations to self-determination, is the period during which the traces of the relation between religion and nationalism can be traced. The relation between these concepts, which we can take back alongside the modern state formation process, is as important nowadays, in the context of ethnic nationalism.

Notwithstanding the eclipse of the historical perspective in this article, it tries to understand and explain the relation between nationalism and religion through the examples and contextualization where the paths of the two phenomena collide and overlap.

In this study, the objective is to draw the general lines of the debate on the religion centrality for nationalism while emphasizing questions about

the relationship between these two most powerful components of identity and whether religion is an obstacle or a support to nationalism.

The emergence of modern secular mentality in the 19th century, has brought identities to the fore with their confrontational nature as well as putting identity construction into a conflicting process. Religious and ethnic identity, showing spatial and temporal differences in the historical process, sometimes intertwined and fed each other, sometimes substituted each other, sometimes excluded each other, but in every case they were in a constitutive relationship. When we consider it in within the framework of the article, there are two different aspects that should be considered in the relation between religion and nationalism. The first one being the perspective that religions are an obstacle to the ethnic awakening and the second one, the view that religions feed the ethnic awakening.

Numerous are the examples that can be given to illustrate the type of relation between religion and nationalism. For instance, it can be said that the rebellions, which formed the basis of the Balkan Wars, were powered by the church against the religion of Islam, as well as being fed by the religious-based nature of the Ottoman *Millet* system.

Religion has always emerged as a very important factor during the milestones of nationalism in the Balkans. The disintegration process in the Balkans that conducted the end of the order established after the Second World War, was fed by the sectarian differences within Christianity itself. Despite being observed as an ethnic conflict, the main source of the 90s crisis, was religious and sectarian differences.

Religion was the main element in the dissolution of Yugoslavia also in the Bosnian War, which turned into a genocide. Serbian and Croatian nationalisms have long been known as strong religious nationalisms. To illustrate, the Croatian Catholic church has been the founding element and protector of Croatian national identity throughout history (Sancaktar, 2019). Bosnians, Macedonians, Croats, Serbs and Slovenes, all of whom are Slavs, are not categorized by their Slav identity, but by religion and sectarian nationalism.

The symbolic names of many independence movements developed against colonialism, consisting of religious leaders, are also important examples defending the thesis emphasizing religion as a supply to national identities. Names such as Ömer Muhtar, one of the leaders of the Senusi

Movement in Libya, the Qadiri sect Sheikh Abd lkadir, one of the symbolic names of the independence process in Algeria, and the famous Chechen leader Sheikh Shamil in the Caucasus, who is the Sheikh of the Naqshbandi sect, all of them are personalities who have undertaken the task of religious and national leadership in their societies. Similarly, Mullah Mustafa Barzani, the leader of the Iraqi Kurds' struggle for independence, is as well, a sect sheikh.

Researchers assessing the relation between religion and nationalism in terms of spatiality and temporality claim that giving that a certain religious community has lived on a certain piece of land for a long time leads to the feeling and consciousness of being a nation. Although we cannot assert that this overlap is decisive on its own, the formation of the homeland as a concept, which cuts time and space in the construction of nationalisms, can be handled within this framework.

The emergence of nations and nationalism has been met with the help of religions and sometimes their hindrance. It is possible to make the following inference when we consider the examples we have mentioned or not mentioned within the scope of this article, in the historical process. Contrary to the modern Enlightenment thesis, which assumes that there will be a sequential relation between religion and nationalism produced by the progressive perspective, religions have continued to exist as very strong veins in nationalism. Religions have been able to reduce the disintegrating effect of nationalisms. However, producing results that can entirely reverse these processes was not feasible. When different religious and sectarian identities coincide with ethnic differences, the process of nationalization can be faster and easier. However, once ethnic identity has gained a political identity, common religious identity does not offer the opportunity to completely eliminate it. Because in the modern era, while ethnic identity was accepted as a determinant for state regimes, such an area was not opened to religion. Religion-based political regimes, such as Israel, are also special examples of ethnicity where religion and ethnicity overlap.

In conclusion, it is impossible to tackle nationalism separately, even if we attribute the history of nationalism on the French Revolution or conduct the analysis to the reformation led by the weakening of the papal

institution and the authority of Rome. In this sense, the relation of nationalism with religion is a constitutive relation. Religions are imperative for nationalism. It is a case by case, there are times where religion is seen as archaic, reactionary and an impediment for the founding of a nation, and others, where nationalism is fueled by religion.

Kaynakça / References

- Akdemir, E. (2007). Avrupa aynasında Türk kimliği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 7(1),131-148.
- Aktürk, Ş. (2006). Etnik kategori ve Milliyetçilik: Tek etnini, çok etnili ve gayri etnili rejimler. *Doğu Batı Dergisi*, 38, 23-53.
- Aktürk, Ş. (2015). *Almanya, Rusya ve Türkiye’de etnisite rejimleri ve milliyet*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Anderson, B. (2015). *Hayali cemaatler Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (Çev. İ. Savaşır). İstanbul: Metis Yayınları.
- Baron, S. W. (2007), *Modern Milliyetçilik ve din*.(Çev. Mehmet Ozay). İstanbul: Açılım Kitap Yayınları.
- Bozarlan, H. (2008). *Türkiye’nin modern tarihi*. İstanbul: Avesta Yayınları.
- Hayes, C. J. (1995). *Milliyetçilik: Bir din*. (Çev. Murat Çiftkaya).İstanbul: İz Yayınları.
- Bruinessen, V. M. (2008). *Ağa şeyh devlet*. İstanbul: İletişim.
- Bruinessen, V. M. (2010). *Kürdistan üzerine yazılar*. (Çev. N. Kırac, B. Peker, L. Keskiner, H. Turansal, S. Somuncuoğlu ve L. Kafadar), İstanbul: İletişim.
- Çiçek, C. (2015). *Ulus, din, sınıf, Türkiye’de kürt mutabakatının inşası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Davison, A. (2012). *Türkiye’de sekülerizm ve modernlik*. (Çev. T. Birkan).İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gellner, E. (2013). *Uluslar ve ulusçuluk*.(Çev. B. Ersanlı, G. G. Özdoğan). İstanbul: Hil Yayınları.
- Greenfeld, L. (2017). *Milliyetçilik, moderniteye giden beş yol: İngiltere, Fransa, Almanya, Rusya, Amerika*.(Çev. Abdullah Yılmaz). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hobsbawm, E. J. (1995), *1780’den günümüze milletler ve milliyetçilik*.(Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kellas, J. G. (1991). *The politics of nationalism and ethnicity*. London: Macmillan.

- Keskin, N. B. (2016). Cumhuriyet döneminde milliyetçi düşüncede dini dönüşümler: Ziya Gökalp ve Erol Güngör ekseninde bir değerlendirme. İLEM içinde, III. Türkiye Lisansüstü  alışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı I , s.24-39.
- Kodaman, B. (1987), *Sultan II. Abdülhamid devri Doğu Anadolu politikası*.Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin doğuşu*.( ev. M. Kırathlı). İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Llobera, R. J. (2007), *Modernliğin tanrısı Batı Avrupa'da Milliyetçiliğin gelişimi*. ( ev. Emek Akman-Ebru Akman).Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Maalouf, A. (2008). * l mc l kimlikler*.( ev. A. Bora). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Mardin, ř. (1993). *Din ve ideoloji*. İstanbul: İletifim Yayınları.
-  g n, S. S. (2000). *Mukayeseli Sosyal Teori ve tarih bağlamında Milliyetçilik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sancaktar, C. (2019). Sosyalist Yugoslavya'nın yıkılışında hırvat milliyetçiliğinin rolü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 14(1), 51-86.
- Smith, A. D. (1994). *Milli kimlik*. ( ev. B. şener). İstanbul: İletifim Yayınları.
- şimşir, B. N. (2009). *Bulgaristan Türkleri*. İstanbul: Bilgi Yayınevi
- Yal ner, R. (2014). Etnisite ve Milliyetçilik: eleşirel bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*,69(1),189-215.
- Taylor, C. (2014). *Seküler  ağ*.( ev. D. Körpe). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Todorov, N. (1979). *Bulgaristan tarihi*.( ev. V. Ataman). İstanbul:  nc  Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

K kce, H. (2021). Din ve milliyet ik ilişkisi: Kolaylaştırıcı mı zorlaştırıcı mı?. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2775-2796. DOI: 10.26466/opus.864887.

İngiltere'nin Nükleer Silahlanma Sürecinde ABD'nin Rolü (Soğuk Savaş Dönemi)

DOI: 10.26466/opus.865323

*

Mevlüt Akçapa *

* Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Bursa/Türkiye
E-Posta: mevlut.akcapa@btu.edu.tr ORCID: [0000-0002-7123-3317](https://orcid.org/0000-0002-7123-3317)

Öz

Nükleer silahlar, uluslararası sistemde önemli değişimlere sebep olmuştur. Soğuk savaş döneminde ABD ve SSCB arasında, nükleer silahların yarattığı bir dehşet dengesi söz konusuydu. Bu dengede diğer nükleer silah sahibi ülkelerin, ABD ve SSCB gölgesinde kaldığı söylenebilir. İngiltere, ABD ve SSCB'nin ardından kendi nükleer silahına sahip olan 3. ülke olmuştur. Dünya savaşları, İngiliz küresel gücünü zayıflatmıştı. Bu yüzden İngiltere'nin yeni stratejiler belirlemesi gerektiği. Nükleer bombaya sahip olma çabası, İngiltere'nin bu stratejisinin bir gereği olarak öncelikli konular arasında yer almıştır. İngiltere'nin nükleer silah kapasitesi uluslararası dengeler açısından da önemli bir konudur. Ancak, İngiltere'nin nükleer silahlanma süreci ile ilgili Türkçe literatürdeki çalışmaların az olduğu söylenebilir. Bu çalışma ile İngiltere'nin nükleer silah çalışmaları hakkında Türkçe literatüre katkı sunulacağı düşünülmektedir. Çalışmada İngiltere'nin nükleer silah sahibi olmasını etkileyen sebepler analiz edilmiştir. Bununla birlikte esas odaklanılan konu bu süreçte ABD'nin oynadığı roldür. Soğuk savaş döneminde İngiltere'nin nükleer silahlanmasının ABD'den bağımsız analiz edilmesi olanaksızdır. İngiltere kendi nükleer silahını üretmiş olsa da, bu konuda ABD-İngiltere işbirliği oldukça önemli olmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngiltere, ABD, nükleer silahlanma.

U.S. Role in UK's Nuclear Armament Process (The Cold War Era)

*

Abstract

Nuclear weapons have brought on significant changes in the international system. There was a balance of terror created by nuclear weapons between the USA and the USSR during the Cold War. In this balance, other countries that possessed nuclear weapons remained in the shadow of these two. UK became the third nuclear weapon-powered country after the USA and the USSR. World wars had weakened the British global power. Accordingly, UK should have set new strategies. The effort to have a nuclear bomb was the top priority issue as a requirement of these new strategies. UK's nuclear weapon capacity is an important subject in terms of international power balances. However, there are few studies in the Turkish literature on the nuclear armament process of the UK. This paper will be expected to contribute to the Turkish literature on the studies of the UK's nuclear weapon. The paper has analyzed the reasons which have affected the UK to have nuclear weapons. In the meantime, the paper is focusing on the role played by the USA in this process. Inasmuch as UK's nuclear armament can not be analyzed independently from the US during the cold war Although the UK has produced its own nuclear weapon, US-UK cooperation was quite important in this regard.

Key Words: U.S.A, U.K., nuclear armament.

Giriş

Nükleer Silahlar dünya tarihine yön vermiş, uluslararası sistemde yapısal dönüşümler yaratmış savaş araçlarıdır. Konvansiyonel silahlar günümüzde hala savaşların temel belirleyicisi ve devletler arası güç dengesinde stratejik unsurlardandır. Bununla birlikte konvansiyonel silahlar ile nükleer silahlar arasında patlama gücü açısından çok ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Nükleer silah ile konvansiyonel silah arasındaki temel fark, bir nükleer patlamanın en etkili konvansiyonel patlamadan binlerce ya da milyonlarca defa daha güçlü olmasıdır (Siracusa, 2008, s.5). Konvansiyonel silahların etkileme gücünden farklı olarak nükleer silahlar; saldırının yöneltildiği alanı ve insanları etkilemesinin dışında, patlama anında ve takip eden süreçte yarattığı etkiler itibariyle doğrudan patlamanın etkilerini aşan sonuçlar doğurabilmektedir (Denk, 2011, s.96). Bu etkiler patlamanın yaşandığı mekanı ve zamanı aşan etkiler ihtiva edebilmektedir.

ABD'nin öncülüğünde İngiltere ve Kanada'nın katılımıyla yürütülen Manhattan projesi kapsamında üretilen Trinity adlı bomba 16 Temmuz 1945 tarihinde New Mexico'da test edilmiştir (Siracusa, 2008, s.19) Patlamanın etkisinin şiddeti ve ortaya çıkan sonuç nükleer çağın başladığının ilk işareti olmuştur. New York Times muhabiri William Laurence Trinity testinde gerçekleşen patlamayı "yeni doğan bir dünyanın ilk ağlayışı" (Siracusa, 2008, s.19) olarak tanımlamıştır.

Atom bombasının ilk testinin ardından ikinci deneme, direkt olarak bir şehir dolusu insanın üzerinde yapılmıştır. ABD Başkanı Truman savaşın bitişini hızlandırmak için Manhattan Projesinde elde edilen Little Boy ve Fat Man isimli bombaları Japon şehirleri üzerinde patlatma emrini vermiştir (Siracusa, 2008, s.23). Hiroşima ve Nagazaki üzerinde patlayan bombalar önce patlama anında, ardından patlama sonrası etkileriyle on binlerce insanın ölümüne sebep olmuştur.

İngiltere nükleer çalışmalara ABD ile birlikte başlamış olsa da bu ilişki inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. ABD 2. Dünya savaşının ardından İngiltere ile nükleer işbirliğini sona erdirmiştir. Bu gelişme İngiliz hükümeti için oldukça can sıkıcı olmuştur. Ülke çapında İngiltere'nin kendi nükleer bombasına sahip olması gerekliliği konusunda geniş tabanlı bir fikir birliği oluşmuştur. Bu fikir iki spesifik kaygı ile

güçlenmiştir. Bunlardan birincisi 1939-1941 arasında Almanya karşısında neredeyse tek başına ayakta kalma deneyimi idi. İngiltere'yi kendi nükleer bombasını yapmaya sevk eden ikinci kaygı ise, saldırıya İngiltere'den daha az derecede açık olan ABD'nin savaşa hesapsızca girişebilecek olmasıydı. İngiltere kendi nükleer bombasını yapmak suretiyle hem Sovyetler Birliği'ne karşı caydırıcılık tesis etmiş olmayı hem de ABD'yi etkilemeyi hedeflemiştir (Holloway, 2010, s.389). 1940'ların sonlarından itibaren nükleer silahlara sahip olmak uluslararası politikada İngiltere açısından bir ulusal kimlik meselesi olmuştur. Bu husus Soğuk Savaş boyunca İngiltere'nin büyük bir dünya gücü olması hedefinin merkezinde yer almıştır (Ritchie, 2008, s.4).

İngiltere için kendi nükleer silahına sahip olmak güç ve prestij için vazgeçilemez bir kilometre taşı olarak görülmüştür. Bununla birlikte soğuk savaş yıllarında tüm nükleer güce sahip olmayı ve nükleer cephaneliğini artırmayı hedefleyen ülkeler gibi İngiltere'nin de temel motivasyonu nükleer caydırıcılık olmuştur. Soğuk savaş döneminde devletlerin stratejik düzeyde yöneldiği en önemli dış politika araçlarından biri nükleer caydırıcılıktır (Mehmetcik, 2015, s.31). Neorealizmin kurucusu Waltz'un ifadesiyle "Nükleer silahlar, stratejik kuvvetleri tek bir amaca yöneltir: bir ülkenin hayati çıkarlarına yönelik saldırıları caydırmak." (Waltz, 2008, s.13) Nükleer gücün öncülü olan ABD'nin muhtemel bir Sovyet nükleer saldırısı karşısında Batı için koruyucu bir şemsiye olabileceğinden duyulan kuşku da İngiltere'yi kendi nükleer silah gücünü tesis etme konusunda harekete geçirmiştir. Fransa'nın da benzer endişelerle nükleer çalışmalara başladığı söylenebilir (Waltz, 1981, s.9).

Bu çalışmada İngiltere'nin nükleer silahlanma politikasında ABD'nin rolü analiz edilecektir. İngiltere'nin savaş sonrasında yaşadığı güç kaybı silahlanma politikasına etki eden en temel faktördür. Bu bağlamda çalışmanın sorunsalı, soğuk savaş döneminde İngiltere'nin ulusal gücünü koruma/tahkim etme motivasyonunun ve tehdit algılamalarının nükleer silahlanma politikasına etkisinin incelenmesi olacaktır. Özellikle Soğuk Savaş döneminin ilk yıllarında İngiltere'nin nükleer silahlanmasını etkileyen faktörlerin tartışılacağı ve bu faktörlerin soğuk savaş döneminde İngiltere'nin nükleer silahlanma faaliyetlerini ne yönde

etkilediğinin değerlendirileceği çalışmada ABD'nin bu süreçte nasıl bir rol oynadığı tartışılacaktır.

Türkçe literatürde Soğuk Savaş yıllarındaki nükleer silahlanma yarışı üzerine yapılan analizlerde ana aktör olarak ABD ve Sovyetler Birliği'nin üzerinde durulduğu görülmektedir. İngiltere'deki nükleer gelişmelerin ABD gölgesinde kalıyor oluşu, meselenin detaylı olarak incelenmesinin önüne geçmiştir. 1968 yılında imzalanan ve 1970 yılında yürürlüğe giren Nükleer Silahların Yayılmasını Önleme Antlaşması (NPT) Antlaşması o tarihte nükleer güç olan beş ülkeye (ABD, SSCB, İngiltere, Fransa, Çin) ciddi bir ayrıcalık tanımıştır. Diğer ülkelerin nükleer silah üretmesi yasaklanırken İngiltere'nin de içinde yer aldığı beş ülke nükleer kulüp olarak tescil edilmiştir. Bu ülkeler aynı zamanda BMGK daimi üyesidir ve dünya siyasetinde halihazırda belirleyici aktörlerdir. Bu minvalde İngiltere'nin nükleer silahlanma süreci ve ABD'nin bu konudaki rolünün analiz edileceği bu çalışmanın Türkçe literatüre katkı sunması amaçlanmaktadır.

İngiltere'nin Gücünün Gerileyişi ve Nükleer Silahlanma İhtiyacı

1939'dan 1945'e kadar süren ve İngiltere, Almanya, Japonya gibi birçok ülkeyi yerle bir eden 2. Dünya Savaşı'nın bir atom bombası ile sona ermesi, nükleer silahlar konusuna devletlerin ilgisini artıran en önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. ABD'nin nükleer testi gerçekleştirerek 1945 yılında nükleer silah sahibi olmasının ardından hızla nükleer silahlanma yarışı başlamıştır. 1949 yılında SSCB ilk nükleer testini gerçekleştirmiş, ardından üç yıl sonra, 1952'de İngiltere ilk nükleer silahını elde etmiştir. 1960'te Fransa ve 1964'te Çin'in de nükleer silaha sahip olmasıyla, uluslararası ilişkiler sahnesinde güç dengesini etkileyen en önemli unsurlardan biri nükleer silah olmuştur.

Nükleer silah teknolojisindeki ABD ve Sovyetlerin başrolde olduğu gelişmeler İngiltere'nin de nükleer silahlanma konusunda harekete geçmesine sebep olmuştur. Pirinççi, devletlerin silahlanma motivasyonunu şöyle tanımlamaktadır; "Bir güvenlik aracı olarak silahlanma, sınır tanımayan dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü silah teknolojisindeki gelişmeler, bir süre öncesine kadar bir devletin güvenlik ihtiyacını karşılamaktayken; kısa bir süre sonra güvenlik ih-

tiyaçlarına cevap veremez hale gelebilmektedir. Devletler bu nedenle güvenliklerini sürekli olarak garanti altına alabilmek için tek bir silah sistemiyle uzunca bir dönem geçirmeyi yeterli görmemekte, sürekli olarak envanterlerini modernize etmekte veya yeni silahlar almaktadır.” (Pirinççi, 2010, s.80).

Devletlerin tek bir silah sistemiyle güvenliklerini sağlamayı yeterli görmemesi nükleer silahlanma yarışındaki en önemli motivasyonlardan biri olmuştur. İngiltere de ilk nükleer testi gerçekleştirme çalışmaları ve ardından da testi başarıyla gerçekleştirilmesi sonrasında nükleer silahlarının sayısının artırılması ve çeşitliliği konusunda çalışmalarını hızlandırmıştır. Silahlanma arayışları devletler için güvenlik temelli yaklaşımların bir sonucu olarak tezahür etmektedir. Nükleer silahlar da devletlerin güvenliklerini sağlama noktasında önemli ve en etkili araçlardan biridir. Ancak nükleer silahlanmanın güvenliği de aşan birtakım farklı güdülerle devletlerin gündeminde olduğu söylenebilir. “Dış politik hedeflerin gerçekleşmesini sağlamak ve ulusun gücünü ve prestijini artırmak” gibi siyasal amaçlar güvenlik sorunsalıyla birlikte devletleri nükleer silah sahibi olmaya itmektedir (Pirinççi, 2010, s.97).

II. Dünya Savaşı ile birlikte İngiliz küresel gücünün zayıflama sürecine girdiği söylenebilir. Savaş sırasında Londra’nın Alman uçakları tarafından bombalanarak yerle bir edilmesi, İngiliz Donanması’nın eskisi kadar güçlü olmadığı gerçeği, İngiliz hava gücünün yetersizliğinin açığa çıkması gibi olaylar küresel güce vurulan darbeler olarak değerlendirilebilir. İngiltere’nin savaş öncesi topraklarını koruma garantisi verdiği birçok ülke de (Polonya, Norveç, Hollanda) Alman İşgali altına girmiş ve Britanya İmparatorluğu’nun siyasal prestiji sarsılmıştır. Savaşın galipleri arasında yer alsa da İngiltere, 2. Dünya savaşında küresel güç vasfını kaybetmiştir. Winston Churchill dâhil herkesin emin olduğu nokta İngiliz İmparatorluğu’nun sona erdiği gerçeği olmuştur (Fromkin, 1999, s.1).

Küresel güç vasfını kaybeden İngiltere’nin, dünyanın yeni küresel gücü ABD ile birlikte hareket ederek uluslararası etkinliğini sürdürme çabası; iki ülke arasında bir ‘özel ilişki’ tesis edilmesine yol açmıştır. Bu dönemde ‘özel ilişki’nin bir sonucu da atom bombası çalışmalarıdır. Atom bombası savaş yıllarında Amerikan-İngiliz ortak projesi olarak geliştirilmiştir. İngiltere’nin 1952 yılında ilk nükleer testi başarıyla

gerçekleştirdiği tarihe kadar nükleer çalışmalar konusunda birlikte hareket etme noktasında birtakım sorunlar ve aksamalar olsa da sonrasında iki ülke ilişkilerinde tam bir işbirliği havası hakim olmuştur.

Bu noktada İngiltere'nin nükleer silaha sahip olma gerekçelerinin başında dünyanın yeni küresel gücü ABD ile birlikte hareket ederek uluslararası etkinliğini sürdürme çabası sayılabilir. İkincisi, İngiltere nükleer silah elde ederek prestijini/gücünü korumak ve II. Dünya Savaşı'nın oluşturduğu psikolojik ortamda yeni savaş araçları geliştirmek istemiştir. Üçüncüsü, Almanya'nın ve SSCB'nin atom bombası çalışmaları İngiltere'nin tehdit algılamasına sebep olmuştur. Bu sebeplerle nükleer silah geliştirme çabası İngiltere'yi ABD ile birlikte hareket etmeye yöneltmiştir.

İngiltere-ABD İşbirliği ve Manhattan Projesi

Nükleer silahlanma alanında, Nazi Almanya'sında, ABD'de ve Sovyetler Birliği'nde 1930'lu ve 1940'lu yıllarda devam eden çalışmalara İngiltere de kayıtsız kalmamıştır. İngiliz fizikçi Sir James Chadwick 1932 yılında nötronun yapısını keşfetmiştir (Siracusa, 2008, s.3). Chadwick'in bu buluşu çekirdek bölünmesinin, atom enerjisinden yararlanmanın, atom ve hidrojen bombalarının yapımının yolunu açmıştır.

İngiltere'nin nükleer silah politikası resmi olarak 1940 yılı başlarında Otto Robert Frisch ve Rudolf Peierls isimli iki İngiliz bilim adamının hükümete sundukları bir bildiriyle başlamıştır. Frisch-Peierls Bildirisi ("Frisch-Peierls") olarak anılan bu çalışma uranyumda nükleer bir zincirleme reaksiyon gerçekleştirme yoluyla bir 'süper bomba' üretebilme olasılığında bahsetmiştir (Holdstock ve Barnaby, 2003, s.11). Frisch ve Peierls sundukları bildiri "bir süper bombanın patlama anında açığa çıkan enerjinin, 1000 ton dinamitin patlamasında açığa çıkan enerjiye denk olacağı" ("Frisch-Peierls") konusundaki öngörülerini yaptıkları hesaplamalarla ayrıntılı olarak anlatmışlardır. Frisch ve Peierls'in çalışmalarının sonuçlarının bilimsel fizibilitesi ile alakalı araştırmalar yapılması amacıyla bir komite kuran İngiliz hükümeti, atom bombasının olasılığını kabul eden ve bu konuda irade ortaya koyan ilk hükümet olmuştur (Holdstock ve Barnaby, 2003, s.11). Daha sonra MAUD Komitesi (Military Application of Uranium Detonation) olarak anılmaya

başlayan komite, nükleer enerjinin silah yapımında nasıl kullanılacağı üzerine çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu noktada MAUD komitesinin çalışmaları sonucunda İngiltere'nin nükleer silah konusunda ABD'den daha ileri bir seviyeye geldiği söylenebilir. Ancak Almanların saldırısı altında devam eden savaş koşulları bu çalışmaların İngiltere topraklarında nihayete erdirilebilmesinin önüne geçiyordu. Coğrafi olarak güvenli olması ve savaştan uzaklığı gibi unsurlarla Amerika toprakları bu çalışmalar için daha uygun olarak değerlendirildi. Nükleer silah çalışmalarında İngiltere'nin ABD ile birlikte hareket etmesinde coğrafi unsurun etkili olduğu değerlendirilmektedir (İşbilen, 2009, s.25).

İngiltere'nin atom bombası üzerinde yaptığı çalışmalar 1941 yılında hayata geçirilen Tube Alloys programı ile devam etmiştir. Tube Alloys, 2. Dünya Savaşı yıllarında İngiltere hükümetinin yetkilendirmesi ve Kanada'nın da katılımıyla hayata geçirilen, nükleer silah geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma-geliştirme projesidir. Tube Alloys projesi kapsamında yürütülen çalışmalar İngiltere kabinesi düzeyinde takip edilmiş ve James Chadwick, Sir George Paget Thomson, John Cockcroft, Rudolf Peierls, Mark Oliphant, Francis Simon, ve Otto Frisch gibi birçok önde gelen bilim adamını bünyesinde barındırmıştır (Cathcart, 2004).

1943 yılında Tube Alloys projesinde çalışan bilim adamları ve uzmanlar Quebec Anlaşması çerçevesinde Manhattan Projesi'ne dahil olmuşlardır. ABD'nin nükleer çalışmalarla ilgili harekete geçmesinin en önemli nedenlerinden biri Nazi Almanyası'nda bu konuda yapılan çalışmalar olmuştur. Einstein, ABD Başkanı Roosevelt'e yazdığı mektupta Enrico Fermi ve Leo Szilar'ın uranyum üzerinde yaptığı deneylerden bahsederek, önemli bir enerji kaynağının ortaya çıkabileceğinden ve bu enerjinin de çok güçlü bombalar yapılabilmesini sağlayacağından bahsetmiştir. Nazilerin de bu konuda çalışmalar içinde olduğunu belirten Einstein ABD hükümetine Nazilerden önce davranması gerektiğini ifade etmiştir (Siracusa, 2008, s.12).

Sonuç olarak ABD Manhattan projesini hayata geçirerek atom bombası elde etme konusunda önemli bir aşama kaydetmiştir. İngiltere'nin Tube Alloys projesinde yaptığı çalışmaları Manhattan projesine transfer etmesinin sebebi ise, kaynakların kısıtlılığı gerçeğidir. 1942 yılına kadar nükleer alanda işbirliği konusunda hem İngiltere hem de ABD'nin çekinceleri söz konusu olmuştur. Ancak Almanya'nın kendilerinden

önce atom bombası yapma ihtimali işbirliğini hızlandıran bir etken olarak değerlendirilebilir. Churchill 1942'nin Haziranında nükleer çalışmalar alanında işbirliği ile ilgili Roosevelt'in kapısını çalmıştır (Kocamaz, 2011, s.54-55). Daha sonra İngiltere'nin işbirliği sağlanması konusunda girişimleri artarak devam etmiş ve nihayetinde İngiltere'nin diplomatik girişimleri sonucunda Quebec Anlaşmasının imzalanmasıyla İngiliz bilim adamlarının ABD'ye gitmesine ve Manhattan projesi kapsamında yapılacak nükleer çalışmalara katılmasına izin verilmiştir (Bernstein, 1976, s.202).

Franklin D. Roosevelt ve Winston S. Churchill tarafından 19 Ağustos 1943 yılında onaylanan Quebec Anlaşması ile iki ülke ortak güvenliklerinin sağlanabilmesi için Tube Alloys projesinin en erken zamanda sonuca ulaştırılması konusunda anlaşmıştır. Quebec Anlaşması'na göre İngiltere ve ABD bu girişimi birbirine karşı kullanmama, elde edilecek bombanın karşılıklı rıza çerçevesinde üçüncü taraflara karşı kullanımı, Tube Alloys projesinin gizli tutulması gibi hususlarda anlaşmıştır ("Quebec Agreement").

Quebec Anlaşması çerçevesinde İngiltere'nin de müdahil olduğu Manhattan Projesi sonucunda iki farklı tipte atom bombası üretilmiştir. "Fat Man" ve "Little Boy" kod adlı bu iki bomba içinde "Fat Man" daha kompleks bir yapıya sahiptir (Siracusa, 2008, s.20). Truman savaşı kısa yoldan bitirmenin yolunun bu bombaları Japonya üzerinde kullanmak olduğu kanısına varmıştır. Truman'ın talimatıyla, 6 Ağustos 1945 tarihinde "Little Boy" adlı atom bombası 350.00 nüfuslu Japon şehri Hiroşima üzerine bırakılmıştır. Japonya'nın ikinci büyük askeri endüstrisine sahip olan şehir üzerinde patlatılan bomba, patlama anında 80.000 ile 140.000 insanın ölümüne sebep olmuş, 100.000 ya da daha fazla insanın insanın ciddi şekilde yaralanmasına yol açmıştır. 3 gün sonra Nagazaki üzerinden patlatılan "Fat man" bombası da aynı şekilde büyük kayıplara sebebiyet vermiştir (Siracusa, 2008, s.23).

Nihayetinde Japonya teslim olmuş, savaş sona ermiş ve İngiltere'nin önemli bir parçası olduğu atom bombası üretme projesi nükleer çağın başladığını açıkça ortaya koymuştur. 2. Dünya Savaşı'nın sona ermesinden çok kısa bir süre sonra ABD kongresi İngiltere ve ABD arasındaki işbirliğini ani bir şekilde sonlandıran Atomik Enerji Anlaşmasını (Nuse, 1965) geçirmiştir (Holdstock ve Barnaby, 2003, s.1). McMahan Anlaşması

olarak anılan bu düzenleme ile ABD Kongresi, nükleer teknoloji konusunda yabancı ülkelerle yapılacak bilgi paylaşımını sınırlandırmıştır. ABD bu düzenleme ile yeni bir nükleer gücün ortaya çıkışını engellemek, nükleer tekeli devam ettirmek istemiştir. Hiroşima ve Nagazaki şehirlerinde yıkıcı etkisi test edilen nükleer silahların caydırıcılığına tek başına sahip olma hevesi, ABD-İngiltere ilişkilerinde kırılmaya yol açmıştır.

Soğuk Savaş Dönemi ABD ile İlişkiler Bağlamında İngiltere'nin Nükleer Silah Politikası

McMahon Anlaşması sonucunda İngiltere nükleer silahlanma konusunda ABD desteğinden mahrum kalmıştır. Bu sebeple İngiltere bu konuda alternatif yollar aramaya başlamıştır. Sovyetlerin 1949 yılında nükleer güç haline gelmesi ile İngiltere'nin Sovyetlerden algıladığı tehdit boyutu artmıştır.

Nükleer Silahlanmada İngiltere'nin ABD'den Bağımsız Stratejisi

ABD ve Sovyetler arasında meydana gelecek olası bir nükleer savaşta İngiltere'nin caydırıcılıktan uzak pozisyonu, kendi nükleer silahını geliştirme konusunda harekete geçmesini hızlandırmıştır. İngiltere Başbakanı Attle bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır; "Biz pozisyonumuzu Amerikalıların karşısında konumlandırmak zorundayız. Kendi savunmamız ve endüstriyel geleceğimizi düşünmek zorundayız. Yalnızca Amerika'nın atom enerjisine sahip olması konusunda Amerika ile aynı fikirde olamayız." (Holdstock ve Barnaby, 2003, s.12). Ocak 1947'de Gen 163 adlı kabine komitesi İngiliz nükleer bombasını yapma kararı almıştır. Bu karar doğrultusunda Sellafield'de iki adet reaktörün inşaatın başlaması için projeler hayata geçirilmeye başlamıştır. (Taylor, 2007, s.10) Bu noktada McMahon Anlaşması İngiltere için, kendi nükleer silahını üretme konusunda bir ters motivasyon sağlamıştır.

İngiltere, Tube Alloys girişimi ile başlayan atom bombası üretme denemeleri ve ardından Manhattan Projesi kapsamında elde ettiği tecrübeler sonucunda ilk nükleer silahını geliştirmeyi başarmıştır. Fırtına Operasyonu (Operation Hurricane) olarak adlandırılan ilk denemesini 3

Ekim 1952'de Avustralya'da gerçekleştiren İngiltere, testi başarıyla gerçekleştirmiş ve 3. Nükleer güç olarak nükleer kulübe giriş yapmıştır (Siracusa, 2008, s.6). Fırtına Operasyonu ile nükleer güç olduğunu ispatlayan İngiltere, bu gelişmenin ardından Blue Danube isimli ilk kullanıma hazır atom bombasını da geliştirmiştir. Bu bomba V-Force uçaklarıyla taşınmıştır. V-Force terimi Kraliyet Hava Kuvvetleri'nin nükleer vuruş gücünü oluşturan uçakların isimlerinden gelmektedir. Valiant, Victor ve Vulcan isimli bombardıman uçakları V-Force ya da V-Bombers olarak bilinmektedir. V-Force uçakları 1955 yılında Kraliyet Hava Kuvvetleri bünyesinde faaliyete girmiş ve 1969 yılına kadar serbest düşüş bombalarını (Free-Fall Bombs) taşıyarak İngiltere'nin nükleer caydırıcılığında önemli bir unsur olmuştur (Bronk, 2014).

İngiltere'nin ilk nükleer denemesini başarıyla gerçekleştirmesinin ardından önce ABD, sonrasında SSCB ilk hidrojen bombası(h-bomb, termonükleer bomba) testlerini başarıyla gerçekleştirmiştir. İlk hidrojen bombası 1954 yılında Marshall Adaları'nda ABD tarafından test edilmiştir. Atılan bomba Hiroşima'ya atılan bombadan 500 kat daha fazla güçlüdür (Siracusa, 2008, s.6). Bu gelişmeler İngiltere'nin hidrojen bombası konusunda çalışmalarını hızlandırmasına sebep olmuştur. İngiltere hükümeti, 27 Temmuz 1954'te bir termonükleer bomba geliştirmeye karar vermiş ve bu kararını 1955 Şubatında ilan etmiştir. İngilizler ilk hidrojen bombası testini Grapple Operasyonu çerçevesinde Pasifik Okyanusunda bulunan Malden ve Christmas (Kiritimati) adalarında gerçekleştirmiştir. Grapple Operasyonu 1957-1958 arasında gerçekleştirilen 9 testi içermektedir. Bu testler sonucunda İngiltere termonükleer silaha sahip üçüncü ülke olma vasfını kazanmıştır ve nükleer yarışta önemli bir mesafe kat etmiştir.

İngiltere 1952-1958 arasında çok sayıda nükleer denemeyi kendi çabasıyla gerçekleştirmiştir. ABD işbirliğinin kısıtlı olduğu bu dönemde İngiltere Totem, Mosaic, Buffalo, Grapple ve Anter kod adlarıyla farklı tipte bombaları, muhtelif bölgelerde deneme imkanı bulmuştur. 1958 tarihinden sonra ise nükleer denemelerde ABD ile işbirliği çerçevesinde hareket edilmiştir.

Yeniden İşbirliği Dönemi: ABD-İngiltere Karşılıklı Savunma Antlaşması (US-UK Mutual Defence Agreement-MDA)

Fırtına Harekatı ile ilk nükleer denemesini gerçekleştirdikten sonra, Pasifik Okyanusu'nda yaptığı denemelerle İngiltere'nin hidrojen bombası sahibi olması ABD'nin McMahan Anlaşmasıyla ortaya koyduğu tavrından geri adım atmasına sebep olmuştur. Kuşkusuz bu geri adımın sebepleri arasında Sovyetlerin de nükleer silahlanma konusunda kaydettiği aşama göz ardı edilemez. Başkan Eisenhower'ın ABD ve İngiltere işbirliğinin, diğer devletlerin kendi nükleer silahlarına sahip olma motivasyonunu kıracağı düşüncesi de bu hususta etkili olmuştur. ABD bu dönemde özellikle Fransa'nın nükleer girişimlerinin önüne geçme konusunda istekliydi (Babacan, 2020, s.29). ABD'nin İngiltere ile işbirliğini geliştirme çabasının bir başka sebebi de 1953 yılı itibariyle hayata geçirilen yeni NATO stratejisi olmuştur. SSCB'ye karşı bir güç bloğu oluşturma motivasyonu ile planlanan 'Kitlesek Karşılık Stratejisi' çerçevesinde konvansiyonel unsurlarlar beraber nükleer silahlar konusunda İngiltere-ABD işbirliği öne çıkmıştır (Gündüz ve Göçoğlu, 2020, s.735). Bu dönemde ABD'de Sovyetlerin termonükleer kapasitesinin gerçek bir tehdite dönüşmesine fırsat vermeden bir savaş ihtimali bile tartışılıyordu (Rosenberg, 1983, s.34). Bu süreçte İngiltere'nin nükleer politikası da, NATO'ya destekleyen bir stratejiye dönüşerek küresel bir rol almıştır. Bu rolün ABD ile uyum içinde sürdürüldüğü söylenebilir (Stoddart, 2012, s.80)

İngiltere ve ABD arasındaki nükleer işbirliği 1958'de imzalanan ABD-Birleşik Krallık Karşılıklı Savunma Antlaşması'yla (US-UK Mutual Defence Agreement-MDA) tekrar başlamıştır. Anlaşma nükleer silahların tasarım, üretim, test aşamalarında ve nükleer reaktör teknolojisinde işbirliği sağlamayı öngörmüştür (Mills, 2014). Bu anlaşmayla ABD İngiltere arasında oldukça yakın bir işbirliği hayata geçmiştir ve İngiltere ABD'nin nükleer silah programından daha kapsamlı şekilde faydalanmıştır. MDA sayesinde İngiltere savaş başlıklarının tasarımı ve üretimi konusunda ekonomik olarak oldukça avantajlı bir pozisyona geçmiştir (Quinlan, 2009, s.117). Birçok tarihçi 1958 tarihli Karşılıklı Savunma Anlaşması'nı İngiltere'nin nükleer geçmişinde bir dönüm noktası olarak görmektedir (Moore, 2010, s. 64).

“ABD Stratejik Hava Kuvvetleri (Strategic Air Command -SAC) ve İngiltere Kraliyet Hava Gücü (Royal Air Force -RAF) nükleer silahların

Sovyetler'e karşı konuşlandırılması için ortak düzenlemelere gitmişlerdir. İngiltere için bu düzenlemeler ABD ile ilişkileri açısından oldukça önemli adımlardır. Bununla birlikte İngiltere, ABD'ye ABD Hava Kuvvetleri'nin Sovyetler'e saldırabilmesi için üsler sağlamıştır. Nükleer silahların ve ekipmanların Kraliyet Hava Gücü (RAF) tarafından taşınması ve RAF uçaklarının sözü edilen ekipmanı taşıyabilmesi için aldığı eğitim işbirliğinin önemli bir parçası olmuştur." (Kocamaz, 2011, s.114) Bu işbirliği Anglo-Amerikan bir nükleer caydırıcılık oluşturarak, İngiltere için Sovyet tehdidine karşı stratejik bir faktör olmuştur.

1958 yılında İngiltere-ABD işbirliğini yeniden tesis eden Karşılıklı Savunma Anlaşması öncesinde, sınırlı da olsa 1957 yılında bir işbirliği söz konusu olmuştur. Sovyetlerin Sputnik uydusunu uzaya fırlatması ve kıtalararası füzeler konusundaki çalışmaları ABD'nin Avrupa'ya füze yerleştirmesini gündeme getirmiştir. İngiltere Başbakanı Macmillan orta menzilli füzelerin Doğu Anglia'ya yerleştirmesini onaylamış, buna mukabil ABD de Blue Streak füzesi projesinde İngiltere'ye destek olmuştur (Kocamaz, 2011, s.63).

İngiltere Blue Streak füzelerinin gereken nükleer caydırıcılığı sağlayamayacağı ve bununla birlikte üretim maliyetlerinin çok fazla olması gibi sebeplerle ABD'nin Skybolt füze programını gündemine almıştır. Eisenhower'ın sözünü verdiği Skybolt füzelerinin İngiltere'ye satış projesi yarım kalmıştır. İngiltere'nin füze konusunda talebinin karşılanması için Polaris füzeleri devreye sokulmuştur (Kocamaz, 2011, s.115). Başkan Kennedy Macmillan'a Polaris füzelerinin satış konusunda teklifini sunmuştur (Dawson ve Rosecrance, 1996, s.42).

Nassau Zirvesi, AET ve Amerikan Polaris Füzeleri

Polaris füzelerinin satışının gündeme geldiği platform Nassau Zirvesidir. Nassau Zirvesi İngiltere'nin nükleer caydırıcılığının geleceğinin yanısıra AET üyeliği konusunda da dönüm noktası olmuştur. İngiltere Polaris füzeleri konusunda ABD'nin onayını alarak nükleer alanda önemli bir avantaj kazanmıştır. Bununla birlikte bu zirve Fransa'nın, İngiltere'nin AET üyeliğini veto etmesinde önemli bir etken olmuştur (Kocamaz, 2011, s.69). Fransa'nın bu konudaki duruşunu hem İngiltere hem de ABD çok iyi bilmekteydi. Ancak özellikle İngiltere için Anglo-

Amerikan işbirliği ve nükleer caydırıcılık, AET üyeliğinden daha öncelikli bir konu olarak değerlendirilmiştir. 1958 yılında imzalanan anlaşmayı(MDA) takip eden süreçte 1958-1961 yılları arasında Macmillan hükümetinin uluslararası planda İngiltere'yi ABD ile aynı noktada tutması kayda değer bir başarı olarak değerlendirilebilir. Nükleer konuya odaklanmış karşılıklı savunma ittifakı bu başarının en önemli araçlarından biri olmuştur. Bu kapsamda Amerikan balistik füzeleri Kraliyet Hava Kuvvetleri'nce taşınmış ve İngiltere'nin doğusunda bir Sovyet tehdidine karşı konuşlandırılmıştır (Moore, 2010, s.25). Özellikle Kennedy ve Macmillan'ın liderliğindeki 1961-1963 arası dönemde iki ülke ilişkilerinin bir restorasyon sürecine girdiğini söylemek mümkündür (Kocamaz, 2011, s.64).

Polaris füzelerinin (Denizaltından ateşlenebilen balistik füze-Submarine-launched ballistic missile/SLBM) ABD'den temin edilmesi 1963 yılında gerçekleştirilmiştir. Füzelerin denizaltılara konuşlandırılması ise sonraki yıllarda tamamlanmıştır. Polaris programı sayesinde İngiltere'nin stratejik nükleer yeteneğinde önemli bir değişim meydana gelmiştir. Program sayesinde İngiltere'nin elde ettiği ikinci vuruş kapasitesi, nükleer caydırıcılık konusunda kendisinden emin olmasını sağlamıştır (Ritchie, 2008, s.4).

Polaris füzelerinin konuşlandırılabilmesi için 1964 yılında denizaltıların yapımına başlanmıştır. Kraliyet Donanması için üretilen denizaltılar, Resolution-class olarak adlandırılmaktadır. Resolution-class denizaltılar dört farklı denizaltını içermektedir; Resolution, Repulse, Renown ve Revenge. 4 adet denizaltının yapımı 1968 yılında tamamlanmış ve HMS Resolution denizaltısı ilk devriye hareketini 1968 yılında gerçekleştirmiştir. İngiltere sürekli bir caydırıcılık sağlayabilmek için en az bir denizaltının denizde devriyede olmasını sağlamıştır. Polaris Programı ilk denizaltına yerleştirilmiş İngiliz nükleer silah sistemini devreye sokmuştur. ABD nükleer füzelerinin yerleştirilmesiyle, İngiltere'nin nükleer caydırıcılık konusunda ilerleme sağladığı söylenebilir. Polaris kullanıma hazır bir sistem olarak 4 adet Resolution-class denizaltıdan oluşmaktadır. Her denizaltında 16 adet Polaris A-3 balistik füze konuşlandırılmıştır. A-3 füzeleri 3 adet nükleer savaş başlığı gönderebilme kapasitesine sahiptir (United Kingdom - Royal Navy).

Nükleer Silahların Yayılmasının Önlenmesi Antlaşması (NPT) ve Sonrası

Nükleer silahlanma konusunda Polaris füzelerinin en önemli gündem maddesi olduğu 1960'lı yıllarda İngiltere için kritik gündem maddelerinden biri de Nükleer Silahların Yayılmasının Önlenmesi Antlaşması (Non-Proliferation Treaty/ Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons-NPT)'dir. NPT, Nükleer enerjinin barışçıl amaçlarla kullanılması, nükleer silaha sahip olan devletlerin haricindeki devletlerin nükleere silah sahibi olmasını yasaklaması ve nükleer silahsızlanma ya da nükleer silahlanmanın azaltılması konularında hükümle içermektedir. ABD'nin McMahon Anlaşmasıyla ortaya koyduğu nükleer tekeli devam ettirme kaygısının tezahür ettiği gelişmelerden biri de NPT olmuştur. Bu kez ABD diğer nükleer silah sahibi ülkeleri de sürecin içine katarak, engelleyemediği bir süreci diğer nükleer güçlerle birlikte yönetme eğilimine girmiştir. İngiltere de bu sürecin önemli destekçilerinden biri olmuştur. NPT ile birlikte 1 Ocak 1967'den önce nükleer silah sahibi olan devletler "nükleer devlet (nuclearweapon State)" olarak tanımlanmıştır (Denk, 2011, s.110-112). NPT imzalandığında nükleere kulübün 5 üyesi vardı. İngiltere bu kulübün içinde ABD, Sovyetler Birliği, Fransa ve Çin ile birlikte yer almıştır (Sircusa, 2008, s.144).

Nükleer silahlanma yarışı NPT sonrasında da büyük bir hızla devam etmiştir. Sovyetler Birliği'nin geliştirdiği anti-balistik (anti-ballistic missile-ABM) füze sistemleri; İngiltere'nin nükleer caydırıcılık konusunda imkanlarını tekrar gözden geçirmesi gerektiğini göstermiştir. İngiltere Polaris füzelerinin Sovyetlerin anti-balistik füzelerine karşı yeterli caydırıcılığı sağlayamayacağını düşünerek, Polaris programında revizyona gitmeyi uygun bulmuştur. Bu aşamada Polaris sistemini geliştirmek için ABD'den Poseidon füzelerinin alınması gündeme gelmişse de, İşçi partisi hükümeti Haziran 1967'de Polaris yerine Poseidon füzelerinin yerleştirilmesi yerine Sovyet savunmasını delebilecek yetenekte yeni savaş başlıkları üzerinde çalışılması gerektiği kararını parlamentoda ilan etmiştir ("Nuclear Weapons", 2005, s.5). Polaris sisteminin geliştirilmesine yönelik olarak düşünülen Chevaline programı konusunda ilk girişim 1967 yılında Wilson hükümeti tarafından yapılmıştır. 1970-74

Heath hükümeti programı onaylamış, sonuçta da ikinci Wilson hükümeti tarafından faaliyete geçirilmiştir (“Nuclear Weapons”, 2005, s.4).

Chevaline programı Polaris füzelerinin geliştirilmesine yönelik başlatılmış bir girişim olarak, savaş başlıklarının daha güçlü olması, sertleştirilmesi ve delme/nüfuz etme araçlarının devreye sokulması gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. ABD’nin Super Antelope projesinden ilham alarak yapılan çalışmalarla, 1974 yılında ilk Chevaline testi gerçekleştirilmiştir. Chevaline ilk devriye görevini, 1982 yılında HMS Renown denizaltısıyla yapmış ve Chevaline savaş başlıklarının tamamen konuşlandırılması 1987 yılında tamamlanmıştır. Chevaline savaş başlıkları ile güçlendirilmiş Polaris füzeleri “Polaris A-3TK” olarak tanımlanmıştır. Bu sistem HMS Repulse denizaltısının son devriyesini gerçekleştirdiği tarih olan 1996’ya kadar Kraliyet Donanmasının hizmetinde olmuştur (Moore, 2003, s.6).

İngiltere ilk nükleer testini başarıyla gerçekleştirip, nükleer kulübe üye devletler arasında yerini aldıktan sonra farklı tiplerde ve özelliklerde birçok bomba ve füzeyi nükleer cephaneliğinde bulundurmıştır. İngiltere, ilk bombası Blue Danube’yi elde ettikten sonra bombardıman uçakları aracılığı ile kullanabileceği hem fizyon hem de füzyon bombalarını elinde bulundurmıştır. Sovyetler’in nükleer silahlanma konusundaki hızlı gelişimine mukabil, serbest düşüş bombalarının nükleer caydırıcılık konusunda yetersiz kalması İngiltere’yi nükleer füzelerin temin edilmesine yönlendirmiştir. Bombardıman uçaklarından ateşlenebilen Blue Steel füzelerinin ardından, İngiliz nükleer caydırıcılığında en önemli unsuru denizaltından ateşlenebilen füze programları olmuştur. Polaris programı ile başlayan süreç, Polaris füzelerinin Chevaline savaş başlıklarıyla güçlendirilmesiyle devam etmiştir (Britain's Nuclear Weapons, 2002). Bu sürecin son halkası ise İngiltere’nin yine denizaltından ateşlenebilen bir sistem olan Trident füzelerini gündemine alması olmuştur (Stocker, 2007).

İngiltere nükleer caydırıcılığını günün şartlarına göre revize etme konusunda; ABD’nin Trident füzelerinin diğer alternatif füze sistemlerinden daha kullanışlı olacağı kanısına varmıştır. Trident üzerinde ABD ile Kabineden bile gizlenerek yürütülen görüşmeler Callaghan döneminde başlamıştır. Müzakereler Thatcher döneminde de devam etmiştir

(Kocamaz, 2011, s.117). 1979 Mayıs ayında muhafazakar parti hükümetinin iş başına gelmesini müteakiben Thatcher bir kabine kararıyla Polaris sisteminin yerine nasıl bir sistem yerleştirileceği konusunda çalışmaları başlatmıştır. 1980 yılında ise Thatcher hükümeti ABD'den Trident 1 füze sisteminin satın alacağı kararını duyurmuştur. 1981 Ekim ayında Trident 1(Trident C4) füzelerinin İngiltere tarafından alınması konusu ABD tarafından gözden geçirilmiş, bu füzelerin üretimi projesinin askıya alınmasına karar verilmiştir. Trident C4 yerine, nükleer caydırıcılık konusunda daha avantajlı özelliklere sahip olan Trident C5 füzelerinin ABD tarafından İngiltere'ye satışı iki ülkenin de mutabık olduğu bir konu olmuştur ("Nuclear Weapons", 2005, s.7). Bu aşamadan sonra Trident füzeleri İngiltere'nin nükleer caydırıcılığının en önemli unsuru olmuştur.

Sonuç

Nükleer silahlar tahrip gücü yüksek savaş araçları olarak, soğuk savaş yıllarında uluslararası sistemde radikal değişimlere sebep olmuştur. ABD ve SSCB'nin ardından diğer aktörler de nükleer silah sahibi olmanın yollarını aramaya başlamıştır. Çünkü nükleer caydırıcılık, bir devletin güvenliği için oldukça önemli bir ayrıcaıktır. Soğuk savaş dönemindeki dehşet dengesinde nükleer silah sahibi olmak, hem güç hem de prestij açısından tüm devletlerin ulaşmak istediği bir ideal olmuştur.

İki dünya savaşının ardından küresel gücü zayıflayan İngiltere de nükleer silah sahibi olma konusunda oldukça istekliydi. Bu bağlamda İngiltere'nin uluslararası politikada azalan etkisi ve artan tehdit algılamaları bağlamında savunma politikalarında da değişiklikler olmuştur. İkinci dünya savaşı devam ederken ABD ile işbirliği çerçevesinde yürütülen nükleer çalışmalar, İngiltere'nin güç ve tehdit algılamaları ile doğrudan ilişkilidir. Başlangıçta iki ülkenin işbirliği ile Manhattan projesi kapsamında devam eden nükleer çalışmalar, ABD'nin strateji değişikliği ile sekteye uğramıştır.

ABD'nin İngiltere'yi yarı yolda bırakması, İngiltere'nin kendi nükleer bombasını üretmesi konusunda teşvik edici bir motivasyon dönüştürmüştür. İngiltere SSCB'den kaynaklanan güvenlik risklerini de gözönüne alarak nükleer bomba çalışmalarını hızlandırmıştır.

Nihayetinde 1952'de İngiltere ilk nükleer silahını elde etmiştir. ABD ile işbirliği çerçevesinde başlayan nükleer çalışmalarda İngiltere tecrübe elde etmiş ve yine ABD'nin kendisini yalnız bırakması ile kendi nükleer silahına sahip olma fikri ortaya çıkmıştır.

İngiltere'nin bu bağımsız başarısı ve SSCB'nin de hızla nükleer kapasitesini geliştirmesi ABD'yi yeniden İngiltere ile işbirliği yapmaya itmiştir. Bunun sonucu olarak da İngiltere ve ABD arasındaki nükleer işbirliği; 1958'de imzalanan karşılıklı savunma antlaşması ile tekrar başlamıştır. Savunma anlaşması İngiltere'nin nükleer geçmişinde bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir. Bu noktadan sonra tüm soğuk savaş dönemi boyunca, nükleer silahlanma konusunda ABD-İngiltere işbirliğinin sarsılmaz bir şekilde devam ettiği görülmüştür.

EXTENDED ABSTRACT

U.S. Role in UK's Nuclear Armament Process (The Cold War Era)

*

Mevlüt Akçapa

Bursa Teknik University

Although Britain began nuclear studies together with the United States, this relationship followed an unstable course. After Second World War, US ended nuclear cooperation with Britain. This development became a serious problem for the British government. A broad-based consensus has formed across the country on the need for Britain to have its own nuclear bomb. For Britain, having its own nuclear weapon has been seen as an indispensable milestone for its power and prestige. However, like all countries that sought to have nuclear power and increase their nuclear arsenal during the cold war years, the main motivation of the UK was nuclear deterrence. During the Cold War, nuclear deterrence was one of the most important foreign policy tools that states opted for at a strategic level. In this study, the role of the United States in the UK's nuclear arms policy will be analysed. Britain's post-war loss of power is the most fundamental factor affecting its arms policy. In this context, the problem of the study will be the study of the motivation for Britain's maintaining its national power during the cold war and the impact of threat perceptions on its nuclear weapons policy. The fact that Second World War, which lasted from 1939 to 1945 and destroyed many countries such as Britain, Germany and Japan, ended with an atomic bomb has emerged the most important reason why states' interest increased in the issue of nuclear weapons. After the United States conducted a nuclear test and acquired nuclear weapons in 1945, the nuclear arms race quickly began. In 1949, the USSR conducted its first nuclear test, and then three years later, in 1952, Britain obtained its first nuclear weapon. With France in 1960 and China in 1964 also having nuclear weapons, one of the most important elements affecting the balance of power on the international relations scene has been the issue of nuclear weapons. Advances in nuclear weapons technology which were led by the United

States and the Soviets, also led Britain to take action on nuclear weapons. One of the most important motivations in the nuclear arms race has been the fact that states do not consider a single weapon system sufficient enough to ensure their security . Britain has also stepped up its studies on increasing the number and diversity of nuclear arms after successfully conducting its first nuclear test and then conducting the second test. It can be said that with World War II, British Global Power entered into a weakening stage. Events such as the bombing and destruction of London by German aircraft during the war, the fact that the British Navy was not as strong as it used to be, the revelation of the insufficiency of British air power can be considered as blows which British global power took. Many countries (Poland, Norway, the Netherlands) in which Britain had guaranteed to protect its pre-war territories had been under German occupation, and the political prestige of the British Empire was shaken. Although Britain was among the winners of the war, British global power lost its merit after Second World War. Everyone, including Winston Churchill, was sure that the British Empire was coming to an end. Britain's effort to maintain its international influence by acting together with the United States, the world's new global power, has led to the establishment of a 'special relationship' between the two countries. One of the results of this 'special relationship' during this period is the concept of atomic bomb. One of Britain's justification for having nuclear weapons is the effort to maintain its international influence by acting together with the United States, the world's new global power. Second reason is that Britain wanted to maintain its prestige and wanted to develop new fighting tools in the psychological environment created after the Second World War by acquiring nuclear weapons. Third reason is that Britain perceived the atomic bomb studies of Germany and the USSR as a threat. For these reasons, the effort to develop nuclear weapons led Britain to act together with the United States. The United States achieved an important stage in obtaining an atomic bomb by implementing the Manhattan Project. The reason why the UK transferred its studies on the Tube Alloys project to the Manhattan Project was the fact that it had limited resources. Until 1942, both the UK and the US had been chary of cooperation in the nuclear field. However, the possibility of Germany creating an atomic

bomb before them can be considered as a factor that accelerated their cooperation. In June 1942, Churchill knocked on the door of Roosevelt. Then, initiatives regarding cooperation in the field of nuclear studies continued increasingly and in the end, Britain's diplomatic initiatives resulted with the signing of the Quebec agreement which gave the permission to British scientists to go to the United States and to participate in the nuclear activities within the scope of Manhattan Project. Nevertheless, in the following years, the arrangement which was referred to as the McMahon agreement issued by the US Congress limited the exchange of information with foreign countries on nuclear technology. As a result of the McMahon agreement, Britain was deprived of US support in the nuclear armament. Britain conducted numerous nuclear tests at its own expense between 1952 and 1958. In this time period, when US cooperation was limited, Britain had the opportunity to test different types of bombs, named as Totem, Mosaic, Buffalo, Grapple and Anter, in various regions. However, after 1958, it acted within the framework of cooperation with the United States in nuclear tests. Nuclear cooperation between the United Kingdom and the United States began again with the US-UK Mutual Defence Agreement (MDA), signed in 1958. The defence agreement is being hailed as a turning point in Britain's nuclear history. From this point on, throughout the entire Cold War period, US-UK cooperation on nuclear armament continued stably without any pause.

Kaynakça/ References

- Atomic Heritage Foundation. *Frisch-peierls memorandum*. 18.11.2020 tarihinde <https://www.atomicheritage.org/key-documents/frisch-peierls-memorandum> adresinden erişildi.
- Babacan, V. (2020). *Fransa'nın nükleer gücü ve uluslararası politikaya etkileri*. (Yüksek Lisan Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Bernstein, B. J. (1976). The uneasy alliance: Roosevelt, Churchill and the atomic bomb: 1940-1945. *The Western Political Quarterly*, 29(2), 202-230.

- Britain's Nuclear Weapons History of the British Nuclear Arsenal. (2002). 09.03.2021 tarihinde <https://nuclearweaponarchive.org/Uk/UKArsenalDev.html> adresinden erişildi.
- Bronk, J. (2014). Britain's 'independent' v-bomber force and US nuclear weapons, 1957–196. *Journal of Strategic Studies*, 37(6-7), 974-997.
- Cathart, B. (2004). *Tube alloys directorate (act. 1941–1945)*. Oxford Dictionary of National Biography, Oxford University Press. 15.01.2019 tarihinde <http://www.oxforddnb./templates/theme-print.jsp?articleid=93791> adresinden erişildi.
- Dawson, R. ve Rosecrance, R. (1996), Theory and reality in the Anglo-American alliance. *World Politics*, 19(1), 21-51.
- Denk, E. (2011). Bir kitle imha silahı olarak nükleer silahların yasaklanmasına yönelik çabalar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 66(3), 93-136.
- Fromkin, D. (1999). *The importance of being English: eyeing the sceptered isles*. Foreign Affairs. 17.10.2020 tarihinde <https://www.foreignaffairs.com/reviews/review-essay/1999-09-01/importance-being-english-eyeing-sceptered-isles> adresinden erişildi.
- Gündüz, O. ve Göçoğlu, V. (2020). Ulusal güvenlik politikası çerçevesinde ABD'nin güvenlik anlayışına kronolojik bir bakış. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 725-755. doi: 10.26466/opus.629941
- Holdstock, D. ve Barnaby F. (2003). *The British nuclear weapons programme 1952–2002*. London: Frank Cass and Company Limited.
- Holloway, D. (2010). *Nuclear weapons and the escalation of the cold war. 1945–1962*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İşbilen, E. (2009). *Nükleer satranç İran ve nükleer silahlanma politikası*. İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Kocamaz, S. (2011). *Tony Blair döneminde İngiltere'nin transatlantik ilişkilerinin Avrupa Birliği bütünleşme sürecine etkisi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Mills, C. (2017). *UK-US Mutual Defence Agreement*. 05.01.2017 tarihinde <http://www.parliament.uk/business/publications/research/briefing-papers/SN03147/ukusa-mutual-defence-agreement> adresinden erişildi.
- Mehmetcik, H. (2015). 21. yüzyıl için caydırıcılık: Teori ve pratikte neler değişti?. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 22, 31-60.

- Moore, R. (2003). *The real meaning of the words: A pedantic glossary of British nuclear weapons*. UK Nuclear History Working Paper. 24.10.2020 tarihinde http://nuclear-weapons.info/Working_Paper_No_1.pdf adresinden erişildi.
- Nuse, James D. (1965), *Legislative history of the atomic energy act of 1946* (Public Law 585, 79'h Congress). Washington, U.S. Atomic Energy Commission.
- Pirinççi, F. (2010). *Silahlanma ve savaş orta doğu'daki silahlanma girişimlerinin küresel ve bölgesel güvenliğe etkisi (soğuk savaş dönemi)*. Bursa: Dora Yayınları.
- Quebec Agreement, 03.11.2020 tarihinde <https://www.atomicarchive.com/resources/documents/manhattan-project/quebec-agreement.html> adresinden erişildi.
- Quinlan, M. (2009). *Thinking about nuclear weapons, principles, problems, prospects*. New York: Oxford University Press Inc.
- Ritchie, N. (2008). Trident and British identity letting go of nuclear weapons. *Bradford Disarmament Research Centre*. 16.11.2020 tarihinde https://genderandsecurity.org/sites/default/files/Ritchie_-_Trident_and_British_identity_letting_go_of_nuclear_weapons.pdf adresinden erişildi.
- Rosenberg, D.A. (1983). The origins of overkill: Nuclear weapons and American strategy, 1945-1960. *International Security, The MIT Press*, 7(4), 3-71.
- Siracusa, J. (2008). *Nuclear weapons*. New York: Oxford University Press Inc.
- Stocker, J. (2007). A Nuclear Legacy. *The Adelphi Papers*, 46(386), 15-28.
- Stoddart, K. (2012). Britain, America and allied tactical nuclear weapons planning, 1964-1966. *Losing an empire and finding a role. nuclear weapons and international security since 1945* içinde (s.79-117). London: Palgrave Macmillan.
- Taylor, S. (2007). *Privatisation and financial collapse in the nuclear industry the origins and causes of the British energy crisis of 2002*. Oxon: Routledge.
- The National Archives. (2005). *Nuclear weapons policy 1967-1998*. 06.11.2020 tarihinde <http://www.nationalarchives.gov.uk/documents/information-management/osp11.pdf> adresinden erişildi.

- United Kingdom - Royal Navy Resolution class Ballistic Missile Submarine – SSBN. Naval Information. 09.03.2021 tarihinde <http://www.seaforces.org/marint/Royal-Navy/Submarine/Resolution-class.htm> adresinden erişildi.
- Waltz, K. (2008). Uluslararası politikanın değişen yapısı. *Uluslararası İlişkiler*, 17, 3-44.
- Waltz, K. (1981). *The spread of nuclear weapons: more may better*. London: International Institute for Strategic Studies.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akçapa, M. (2021). İngiltere'nin nükleer silahlanma sürecinde ABD'nin rolü (Soğuk Savaş dönemi). *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2797-2820. DOI: 10.26466/opus.865323.

Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular¹

DOI: 10.26466/opus.876932

*

Seyda Koçak Kurt*

* Dr., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: seydak@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2797-1424](https://orcid.org/0000-0003-2797-1424)

Öz

Duygular uzun yıllar psikolojinin alanında görülmüş ve bireye özgü olarak ele alınmıştır. Duygunun tarihine bakıldığında ise pek çok filozof, sosyolog, antropolog ve tarihinin ana çalışma konusu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihi araştırma yöntemi kullanılarak, duyguların tarihsel seyir içinde nerede yer aldığını keşfetmek ve toplumsal ilişkilerdeki önemini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yapılan tarihi araştırmaya göre; Antik Yunan'da duygular daha çok erdem kavramı çerçevesinde ele alınırken, Orta Çağ ile birlikte akıl-duygu ikiliğinin sınırlarının keskin bir şekilde çizilerek, duygunun kilisenin boyunduruğu altına girdiği ve günah kapsamında sayıldığı, 17. yüzyılda kolektif duygulardan bahsedilerek toplumsal ilişkileri düzenlemedeki önemli rolünün vurgulandığı, modernleşme süreci ile birlikte belirli duyguların belirli çevrelere özgü olarak görüldüğü, 20. yüzyılda ise bireyselleşen duyguların dijital teknolojiler ile kapitalizmden bağımsız görülemeyeceği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak; tüm dönemlerde, sanıların aksine duyguların bireysel alana hapsedilmesinden çok, toplumsal ilişkileri düzenlemede anahtar öneme sahip olduğunun, geçmişten günümüze disipline edilmesi, ehlileştirilmesi ve kontrol altında tutulmasının ön plana çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Duygu, duygular tarihi, Aristoteles, duygusal emek, duygusal kapitalizm.*

¹ Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı'nda yapılan "Sosyal Medya ve Duyguların Sosyalliği: Suriyeliler Özelinde Facebook Üzerine Bir İnceleme" isimli doktora tezinden türetilmiştir.

The Historical Adventure of Emotions and Emotions in History

*

Abstract

Emotions have been seen in psychology field for many years and handled specifically to individual. Considering emotion's history, it's seen as main subject of many philosophers, sociologists, anthropologists and historians. In this study, using historical research method, one of qualitative methods, it's been aimed to discover the place of emotions in historical course and to reveal its importance in social relations. According to the historical research; In Ancient Greece, while emotions were considered within framework of virtue concept, with Middle Ages, boundaries of the mind-emotion dichotomy drawn sharply and the emotion was in the grip of the church and considered as sin, and in 17th century, collective feelings were mentioned and its import role in organizing social relations was emphasized, with modernization process, certain emotions were seen as specific to certain environment, in 20th century, it was emphasized individualized emotions can't be seen as free of capitalism with digital technologies. As a result; contrary to popular belief, in all periods, it's been underlined emotions have a key importance in organizing social relations and should be disciplined, tamed, kept under control from past to present rather than confining to individual sphere.

Keywords: *Emotion, history of emotions, Aristoteles, emotional labour, emotional capitalism.*

Giriş

Duygu (*emotion*) kavramı, hareket etmek, dışarı çıkmak anlamlarına gelen Latince bir kelime olan ‘*emovere*’ kelimesinden türemiştir ve duygunun bireyler, toplumlar, topluluklar arasında hareket halindeki yapısına gönderme yapmaktadır (Ahmed, 2014, s21). Tarihsel olarak her daim üzerinde durulan bir kavram olmakla birlikte duygunun “*emotion*” olarak İngilizce konuşan yazarlar tarafından kullanılmaya başlanması ise 19. yüzyıl gibi geç bir döneme rastlamaktadır (Frevort, 2016, s.49). Bu döneme değin daha çok psikolojik temelli ele alınan duyguları teorileştirebilmek için birden fazla kavram kullanılmaktadır. Bu kavramlar arasında “*tutku*” (*passion*), “*haz*” (*pleasure*), “*sezgi*” (*sentiment*) (Dixon, 2012, s.340), “*arzu*” (*desire*), “*duyum*” (*sense*), “*duygulanım*” (*affect*) (Frevort, 2014, s.52) ya da “*ruh kazaları*” (*accidents of the soul*), “*ahlaki hisler*” (*moral sentiments*) (Watt Smith, 2018, s.16) gibi çeşitli kavramlar yer almakta ve bugün duygu denince anlaşılan şeyden çok farklı anlamlar içermektedir. Plamper’a göre (2015, s.11); 1872 ve 1980 yılları arasında doksan iki adet farklı duygu tanımı yalnızca İngilizce deneysel psikoloji alanında kullanılmıştır. Ayrıca İngilizce literatüre bakıldığında duyguları tanımlamak için “*emotion*” (duygu) kavramının yanında, “*affect*” (duygulanım), “*feeling*” (his) gibi farklı kavramlar kullanıldığı görülmektedir (Tenhouten, 2007, s.2).

Duygunun kavramsal kullanımını üzerinde ortak bir görüş olmayışı, eski çağlardan itibaren duygunun üzerinde durulmadığı anlamına gelmemektedir. Zira farklı kavramlar ve anlamlar altında olsa dahi her dönemde duygular pek çok filozof, psikolog, sosyolog, antropolog ve tarihçiler gibi farklı bilim dallarına mensup kişilerin merak ve araştırma konusu olmuştur. Duygunun farklı kavramlar altında kullanılması, duygunun zaman içerisindeki anlam farklılaşmasını göstermesinin yanı sıra, aynı dönemde farklı coğrafyalarda farklı anlamların kullanıldığına da işaret etmektedir. Örneğin; günümüzü kapsayan modern çağda “*mutlu olmak*” genellikle ulaşılmaması gereken bir hedef olarak görülürken, Mikronezya’daki Ifaluk kültüründe mutluluk; gösteriş, aşırı heyecan ve görevlerini yerine getirmemeye sebep olduğu için teşvik edilmemektedir (Lutz, 1987, Watt Smith, 2018, s.192). Aynı şekilde Batı ve Doğu toplumlarında kişilerarası ilişkilerin mutluluğu yakalamada

önemli bir faktör olduğu kabul edilmekle birlikte, iki toplumun mutluluk kavramları arasında keskin ayrımlar olduğu görülmektedir (Joshnloo, 2013). Duygunun anlamının zaman içerisinde değişmesi konusunda “üzüntü” duygusunun 16. yüzyıldaki yansımaya bakılabilir. Bu dönemde “üzüntü”nün ya da mümkün olduğunca “üzgün olmanın” kişinin karakterini ağırlaştırdığı ve dirençli ve kararlı olmakla eş tutulduğu görülmektedir (Watt Smith, 2018, s.277). Bu durum, duygulara yaklaşım şekillerinin de farklılık göstermesini beraberinde getirmiştir. “Nostalji” duygusu, bugün geçmişe özlem duymak anlamında kullanılmasına rağmen, 17. yüzyılda tıp alanı tarafından incelemeye tabi tutulmuş bir hastalık olarak ele alınmıştır. Özellikle Avrupa’daki savaşlar nedeniyle pek çok askerin “nostalji salgınına” yakalandığını söyleyen Boym (2009, s.26-27); evlerine dönmek isteyen askerlerin gösterdiği fiziksel rahatsızlıkların (mide bulantısı, iştah kaybı, yüksek ateş vb.) sülük, merhem, afyon ve mide temizlenmesi gibi yöntemlerle iyileştirildiğini anlatmaktadır. Nostaljinin o dönemde farklı anlamlar ve yaklaşımlar nedeniyle bir “hastalık” olarak, bugün ise “sıla hasreti²” olarak duygu kapsamında ele alınması, duygular tarihi açısından duygunun sabit bir anlamı olmadığını, aynı zamanda duygulara yaklaşımların dönemsel olarak farklılaştığını göstermektedir. Özellikle felsefi açıdan düşünüldüğünde, duyguların ne olduğu sorusuna verilen cevaplar zaman içerisinde önemli ölçüde değişmiştir (Plamper, 2015, s.32).

Araştırma, bu bağlamda farklılaşan anlamlarını görmek ve farklı dönemlerde nasıl ele alındığını incelemek amacıyla duygunun tarihsel seyrine bir bakış sunmaktadır. Ayrıca, yalnızca psikolojinin alanında ve kişiye özel olarak düşünülen duyguların, toplumsal ve kültürel süreçler yoluyla ne şekilde biçimlendirildiğini, deneyimlendiğini ve yorumlandığını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

² Yunanca nostalji kelimesi, kelimenin tam anlamına bakarsak yuva hasreti çekme anlamına gelir (Toohey, 2014, s. 131). Buradan zaman içerisinde kelimenin anlamında değil, duygunun anlamında değişiklik olduğu söylenebilir.

Yöntem

Bu çalışma duygunun tarih içerisindeki değişen anlamları ve ne tür duygulara yer verildiğini betimleyebilmek açısından alanda yapılmış çalışmaların bir derlemesini yapmaktadır. Çalışma Avrupa’da yapılmış ve İngilizce temelli metinleri ele aldığından Avrupa merkezli bir literatür çalışmasını içermekte ve bu tür bir bakış açısını sunmaktadır.

Mills’in (2016, s.14) ifadeleriyle “insanların kendi yaşam örüntüleriyle dünya tarihinin seyri arasındaki karmaşık bağıntıların farkında olmak”, insanların dönüşmekte oldukları tipleri ve kendilerinin de rol alabilecekleri tarih inşası açısından ne anlama geldiğini bilmektir. Bu bağlamda çalışmada; tarihi olarak başlarda öznel bir durum şeklinde ele alınan duygulara yaklaşımın zaman içerisindeki değişimini ve bu değişimin bireylerde ve toplumlardaki geri dönüşlerini inceleyerek bu bağıntıları fark etmek, duyguların tarihi olarak ve günümüzde ne ifade ettiğini ve neler yaptığını görmek amaçlanmaktadır.

Antik Yunanda Duygular

“Duygu” kategorisinin kendisi görece yeni olsa da hemen hemen eşdeğer terimler – devinimler, duygulanımlar ve tutkular gibi – antik Yunanlılar zamanından beri Batı dillerinin bir parçası olmuştur (Rosenwein ve Cristiani, 2019, s.21). Düşünceler, doğrudan “Duygu nedir?” sorusu etrafında örgütlenmemiş olsa da bu dönemde filozoflar özellikle insana dair değerlendirmelerinde bu konuyu ele almışlardır (Gökalp, 2019, s.14).

Antik Yunan duygular teorisine bir bakış sunan *pathos* kavramı (Frevort, 2016, s.50), duygular tarihi açısından incelenmesi gereken bir önemdedir. İngilizce’deki ‘*emotion*’ (duygu) şeklinde yorumlanabilen *pathos*, (çoğulu *pathe*) ‘öfke’ (*anger*), ‘korku’ (*fear*), ‘aşk’ (*love*) ‘acıma’ (*pity*), ‘kızgınlık’ (*indignation*), ‘kıskançlık’ (*envy*) ve benzeri şekilde çevrilebilen bir dizi terimi içermektedir (Konstan, 2006, s.29-30). Akıl-ruh ikiliğinin ön planda olduğu bu dönemde, duygulardan ziyade ruhtan bahsedilir ve ruhun istekleri bedenle ilişkilendirilirken, Platon ve Aristoteles duyguları bu şekilde ayırmadan, bizi beden ve zihin, biliş ve arzu, algı ve hissi içeren bileşimsel karmaşıklıklar konusunda uyarmakta;

duygular, beden ve ruh, algı, hayal gücü, duygu ve düşünme arasındaki karşılıklı bağlantıları benimsemektedir (Price, 2009, s.123). Platon'a göre, tüm coşku ve istekler ölümlü olan bedene ait özellikler olarak görüldüğü için onlardan kaçınılması, uzaklaşılması tavsiye edilmektedir (Gökalp, 2019, s.17). Bilgi, hele kesinliğiyle ya da iyi ve hayret uyandırıcı şeyleri konu alışıyla üstün olan bilgi güzel ve değerli şeyler arasında sayılmakta (Aristoteles, 2019b, s.31); bilgi ile bütünleştirilen akıl her şeyin üstünde tutularak bilgiye ulaşmayı engelleyecek tüm ruhsal istekler ve hazlardan uzak durulması salık verilmektedir.

Antik dönem duygularını modern bir bakış açısı sunarak ayrıntılı bir şekilde inceleyen en önemli isimlerden biri Aristoteles'tir. Platon'un *pathos*'unun Aristoteles'in 'duygulanım' anlamındaki *pathē*'sine (*pathos*'un çoğulu) öncülük ettiği ve kavramın tanımlamalarının daha açık şekilde yapıldığı (Cluzeau, 2013, s.65-66) görülmektedir. Siyasi retorik aracılığıyla, duyguları ve tutkuları tetikleyerek dinleyicilerin harekete geçmesinin mümkün olduğuna dair düşünceleri Aristo'ya dek götürmek mümkündür (Plamper, 2015, s.132). Antik dönem duygu tanımlamalarından en etkilisini Aristoteles, *Retorik*'in ikinci kitabında yapmıştır (Konstan, 2018, s.46). *Pathé* dediği ve öfke, aşk, nefret, korku, utanç, kıskançlık, minnet, şefkat, kızgınlık içeren bir dizi duygunun yanında *zélos* dediği (İngilizce'deki *zeal* –heves/şevk – ve *jealousy* –kıskançlık – kavramlarının birleşimi) rekabetçi bir tutkudan bahsetmektedir. Aristoteles, *Retorik* (1995) isimli eserinde, bir ikna etme yöntemi olarak hitabetin nasıl yapılacağını anlatır. Bunu anlatırken de duyguların çok önemli işlevlere sahip olduğunu söylemektedir. Retorikte esas olan, dinleyicilerin / izleyicilerin duygularını harekete geçirmektir. Ona göre, öfke, acıma, korku ya da karşıtlarını içeren *pathos*, kişinin yargısını etkileyerek içinde bulunduğu durumu dönüştürme gücüne sahiptir (Frevert, 2016, s.50). Aristoteles'in duygu yaklaşımında karşılıklı etkileşim ön plana çıkmaktadır. Toplulukları ikna yöntemi olarak duyguların kullanılmasından bahseden Aristoteles, aslında özellikle politik konuşmalardaki duygusal manipülasyonun içeriğine dikkat çekmektedir. Konuşmacının başarılı olabilmesinin çok önemli bir koşulu, dinleyicide istediği duyguları yaratabilmesidir.

Aristoteles'te bedenden ziyade insan yargıları öne çıkmaktadır (Rosenwein ve Cristiani, 2019, s.35). Bu da beraberinde "erdem" ve

“ahlak” kavramlarını getirmektedir. Aristoteles’e göre (2019a, s.29); erdemini ne olduğunu bilmek, ruhta meydana gelenleri bilmekten geçmektedir. Acıdan sakınıldığı, zevkin ise peşine düşüldüğü için acı dolu olan ile zevk dolu olan neredeyse her zaman birbirlerine eşlik etmektedir (C. Nussbaum, 1978, s.44). Acı ve hazzı getiren duygular konusunda “orta” olmak ne çok fazla acıya maruz kalmak, ne de tümüyle hissizleşmek anlamına geldiğinden iyi durumda olduğumuzu göstermektedir. Çünkü duyguların yoğunluğu yahut eksikliği insanın erdemli ve ahlaklı olmasının önündeki engeller olarak görülmektedir.

Bir yandan tutkular ve arzular, öte yandan daha hafif hisler ve duygular arasındaki önemli ayrımı anlamak için Stoacılık ve Hristiyanlık arasındaki tartışmalara bakmamız gerektiğini söyleyen Dixon (2012, s.339), Stoacıların bütün tutkulara ruhun hastalıkları olarak davrandığını ve bilge bir insanın mantığa başvurarak kendisini tedavi edebileceğini düşündüklerini aktarmakta, fakat yine de *eupatheia* olarak bilinen daha hafif olumlu duygularla zihnin tutkularından ve tedirginliklerinden kurtulmak için bir tür bilişsel terapi kullanmayı amaçladıklarını eklemektedir. Stoacılar duyguların kökünden sökölüp atılması ve kişilerin kendilerini her türlü duygu ve arzudan azade etmesi gerektiğini düşünmektedirler (Oatley, 2004, s.47). Ancak Yunanların *pathos* kavramından beslenen Stoacı filozoflar, bu kavramın insanların hayatında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorlardı. Bu nedenle Stoacıların duygulardan kesinlikle uzak durulması gerektiğini söyleyenler ve iyi ve kötü *pathos* arasında ayrım yapılması gerektiğini söyleyenler olarak kendi aralarında ikiye bölündüklerini söylemek mümkündür. Neşeye boyun eğin ama şehvetten uzak durun; korku dolu olmak yerine sağduyulu olun, mantıklı bir istek için arzuyla savaşın gibi (Frevort, 2016, s.51). Stoacılar için önemli olan “tutku” olarak adlandırdıkları tehlikeli duyguların kontrol altında tutulması idi. Onlar; ensedeki tüylerin ürpermeye başladığı ilk an yakalanırsa, kör bir paniğe kapılmamak konusunda insan kendini ikna edebilir diye düşünüyorlardı (Watt Smith, 2018, s.23-24). Antik Yunan’da duyguları farklı kılan; bireyin alanından çıkarak kamu ve özel arasındaki sınıra rağmen agoralar vasıtasıyla duyguların kamusal bir alana taşınmasıdır. Örneğin bir Yunan tragedyasının izleyicileri, oyundaki karakterlerin dışı vurduğu duyguları hayali biçimde kendilerine uygularlar (Rosenwein ve

Cristiani, 2019, s.154). Orta Çağ üzerine yazılmış Batı literatürüne bakıldığında ise, duyguların önemi vurgulanmakta ve duyguların cinsiyetlendirilmesine tanık olunmaktadır.

Batı Literatüründe Orta Çağda Duygular

Orta Çağda kilisenin yaşayış üzerindeki etkisini ve bilginin tek elde toplanmasını konu edinen Eco'nun *Gülün Adı* (2013) romanı, Aristoteles'in yazdığı, tek kopyası olan ve ne yazık ki günümüze ulaşamamış eseri *Poetika*'nın ikinci cildinin, yalnızca güldürü ve gülmeyi işleme sebebiyle ortadan kaldırılmaya layık görülmesini anlatmaktadır:

“Birinci kitapta tragedyayı ele almış, acıma ve korku esinleyerek, nasıl bu duygulardan arınma sağladığını görmüştük. Söz verdiğimiz gibi şimdi de güldürüyü (aynı zamanda hiciv ve mimi) ele alacak ve gülünç olandan zevk almayı esinleyerek, bu duyguyu sonunda nasıl arıttığını göreceğiz” (Eco, 2007, s.586).

Buna göre, gülmek eylemi ve beraberinde gelen mutluluk en büyük kötülöklere sebep olacaktır. Şehvet ve zalimlik emaresi saydıkları kahkaha ve şakaları, genellikle uygun görmemişlerdir (sonuçta İsa Kitabı Mukaddes'te bir kez bile gülmez) (Watt Smith, 2020, s.88). Bu dönemde özellikle dini duygular kilisenin etkisi ile ön plana çıkarak insan zihninden ve bedeninden uzak tutulması gereken şeyler olarak görülürken, aynı zamanda insan bedeni ve ruhun duygudan azade olmadığına yönelik görüşler bulunmaktaydı.

Orta Çağ duygu tarihçilerinden Rosenwein, bu dönemin tek bir duygusal dönem olarak ele alınmasına karşı çıkmaktadır. Yalnızca 6. yüzyıldan 7. yüzyılın sonlarını içeren çok kısa bir zaman diliminde bile, duygusal kelime dağarcığının ve ifade şekillerinin değiştiğini vurgulayan Rosenwein (2006, s.2), bu sonuca varabilmek için bağlamı “Orta Çağ” veya “modern” ayrımından kurtararak “duygu topluluklarından” (*emotional communities*) bahsetmektedir. Buna göre “duygu toplulukları”, duygusal dışavurumun belirli duyguları, hedefleri ve normlarının aynı ya da benzer değerlemelerini paylaşan insan gruplarıdır (Rosenwein ve Cristiani, 2019, s.17) ve bu topluluklar birden fazla olabilir, eşzamanlı olarak var olabilir ve zamanla değişebilir (Rosenwein, 2006, s.2). Dolayısıyla bu dönem için keskin ayrımlardan

bahsetmek olası değildir. Bir yandan din alanında baskı altına alınan yahut ön plana çıkarılan duygularla karşılaşabilirken, öte yandan duyguların farklı topluluklar tarafından farklı şekilde paylaşıldığına rastlanmaktadır. Bu bağlamda Orta Çağ duyguların hem gün yüzüne çıktığı hem de bir o kadar bastırılmaya çalışıldığı bir dönem olarak tasvir edilebilir. Mantık-erkek, duygu-kadın algısının da aynı zamanda vurgulandığı bir dönemdir. Cinsiyetlendirmeye ilgili olarak Rosenwein, özellikle Orta Çağ'da kadınlara yönelik pek çok ayrımcı bakış açısının hüküm sürdüğünden bahseder. Çocuk sahibi olan kadınların acıyla karşılaşınca çığlık atma izinlerinin olduğunu söyleyen Rosenwein (2002, s.844); ideal kadının ise, acı çeken İsa'yla özdeşleşmenin bir işareti olarak, acıyı şikâyet etmeden minnetle karşılayan kişi olduğunu altını çizer. Duyguların cinsiyetlendirilmesi bu dönemde daha keskin bir şekilde görülmektedir³.

Fransiskanlı bir rahip olan Thomas Aquinas, 13. yüzyılda duygulanımlar ve tutkular hakkında etkileyici görüşlere sahiptir. *Passiones* (tutkular) kavramını, bedensel dönüşümün eşlik ettiği aktif duygusal arzular olarak tanımlayan kolektif bir terim olarak seçen Aquinas, tutkulara kötücül bir nitelik yüklememekle birlikte, yine de iradeyi her şeyin üzerinde tutmakta ve tutkuların kalıba konularak, düzenlenmesi ve yönetilmesi için iradeye ihtiyaç olduğunu belirtmekteydi (Frevort: 2016, s.51). Akıl, kişileri düzen içerisinde tuttuğu müddetçe erdemli olunabilirdi.

Aquinas gibi Augustine de duygular ve düşüncelerle ilgilenmiştir. Augustine'e göre korkudan titremeyen ya da hüznün acısını çekmeyen bir kişi gerçek huzuru bulamaz, tüm insanlığı kaybederdi (Augustine'den akt. Dixon, 2003, s.29). Ancak Augustine de duyguları ruha ait görmekte ve bedensel arzuya yol açan ruhun tutkularının hatalar ve yanlış fikirler ile yaşamı kirlettiğini (Augustine, 2010, s.101) düşünmektedir. Augustine ve Aquinas gibi Latince yazan Hristiyan yazarlar insanların ne hissettiği konusunda nasıl düşünmek gerektiğiyle ilgili temel düşünceleri ortaya attılar ve bu düşünceler Avrupalılar

³ Bununla birlikte, bu durum Aristoteles zamanında da görülmektedir: "Kadın erkekten daha merhametlidir, daha çabuk gözleri yaşarır. Aynı zamanda daha kışkırtıcı, daha çok sızlanır, azarlamaya ve bağırp çağırma daha eğilimlidir. Ayrıca, ümitsizliğe düşmeye daha yatkındır ve erkeğe göre daha az umutludur (Aristo'dan akt. Brownmiller, 2013, s.387).

tarafından 18. yüzyıla kadar kullanıldı. Ancak bu kez de duyguların din alanına girişi ve oradan çıkamayışına tanık olunmaktadır. Hristiyanlık, duyguların din alanında sıkışmasına ve anlamsal olarak mantığın karşısına oturtulmasına neden olmuştur. Aydınlanma ile birlikte ise aklın kutsallaşması iyice keskinleşmiş ve akıl ve hisler arasındaki keskin ayrım, duyguların mantıksız, akıl dışı ve kimi zaman gereksiz olarak görüldüğü bakış açısını perçinlemiştir (Plamper, 2015, s.24).

Aydınlanma Çağında Duygular ve Duyguların Rasyonelleşmesi

Aydınlanmanın tarihi bilim, rasyonellik, toplumsal sözleşme ve doğal haklarla temsil edilen bir döneme işaret etmektedir (Reddy, 2004, s.142). Bu dönemde aklın ve bilimin ön plana çıkmasının yanında, ruh ve beden arasındaki ilişkiyi duygular açısından inceleyen isimlerden biri Descartes idi. 17. yüzyıla gelindiğinde Descartes, tutku meselesine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. *Les passions de l'âme* dediği “ruhun tutkuları” kavramıyla ruh ve beden arasında harekete geçirici bir dinamik olarak tutkuları ele almış, beden ve duygular arasında bir bağ kurmuştur. “Düşünmek nedir?” diye soran Descartes; “Düşünmek sadece anlamak, istemek, hayal kurmak değil, aynı zamanda hissetmektir (*sentir*)” diyerek, düşünce nosyonuna ilk kez “duygusal” bir boyut getirmektedir (akt. Baker, 2014, s.68). Duyguyu ruha ait olarak ele alan Descartes, duyguları “ruhun heyecanları” (Descartes, 2017b, s.45) olarak tanımlamaktadır. Descartes’a göre (2017a, s.11) ruhun tutkularını tanımak için, onun işlevlerinin bedeninkilerden ayırt edilmesi gerekir. Yani “duygular, ruhun algılarıdır ya da ruhun hisleri veya heyecanlarıdır” (Descartes, 2017b, s.44). Ruhta tutku olanın bedende eylem olduğunu belirten Descartes, ruh ve bedeni kesin bir çizgiyle ayırmakla birlikte, ruhun bedenle yakın bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir. Descartes’ın gerçek bir yenilikçi olduğunu söyleyen Plamper (2015, s.18); modernitenin en etkileyici filozoflarından biri olmasının yanı sıra, akıl-beden düalizminin ötesinde aynı zamanda duygu ve mantık düalizmini de ortaya atarak düalizmin kurucusu sıfatını taşıdığından bahsetmektedir. Plamper’a göre (2015, s.19); Descartes Tanrı’yı rasyonelleştirerek ve onu mantığın özü yaparak açık bir şekilde Augustine ve Thomas Aquinas gibi Hristiyan filozoflardan

kendisini ayırmış, Tanrı'yı duygu ve mantıkla bezemiş ve aynı zamanda duygunun bedenle olan ilişkisinin göz ardı edilemeyeceğini savunmuştur.

Aydınlanma Çağı boyunca, akılla birlikte ön plana çıkan bedenle ilgili gelişmeler, tıp doktorları ve bilim insanları tarafından artan bir ilgiyle karşılanmıştır. Orta Çağ'da bazı tutkular ve duygular, bedene zarar veren ve bedeni hasta eden ölümcül günahlar⁴ olarak görülürken, Aydınlanma döneminde beden duyguların bulunduğu yer olarak ön plana çıkmıştır. 18. yüzyıla gelindiğinde artık duygular olmadan bir insanın makineden farksız olmayacağı konuşulmaktadır. Frevert, (2016, s.51-52); 1765 yılında Fransız ansiklopedi yazarlarının *la sensibilité* (duyarlılık, hassasiyet) kavramını insanlığın anası olarak belirlediğinden bahsetmektedir. Belirli hisler diğerlerinden daha yaralayıcı olsa da her biri insan yaşamını heyecanlı ve yaşamaya değer kılmaya katkı sağlamaktadır düşüncesi hâkim gelmiştir. Hatta tutku insan kalbini ve zihnini tamamen tüketse bile, önünde sonunda kişinin mutluluğunu ve toplumun genelinin refahını arttırdığı düşünülmektedir (Frevert, 2016, s.52).

Orta Çağ'da duyguların "çocuksu" ve mantık dışı görülmesiyle kıyaslandığında, duyguların ciddiye alınması anlamında epey bir yol kat edildiğini söylemek mümkündür. Rosenwein da (2002, s.827); Orta Çağ'da çocuksu bir duygusal yaşam olduğunu, modern çağda ise öz-disiplin, kontrol ve baskılamanın söz konusu olduğunu belirtmektedir. Yani Batı'nın tarihi, artan bir duygusal kısıtlamanın tarihidir.

Elias'ın Hitler Almanyası'ndan kaçtıktan sonra 1939 yılında yazdığı "*Uygarlık Süreci*" isimli iki ciltlik eseri, dünyadaki uygarlaşma ve modernleşme sürecini ele almakta ve bunu yaparken duyguların da bir uygarlaşma sürecinden geçtiğinden bahsetmektedir. Fransa'daki soyluluk, krallık ve saray toplumu üzerine hazırlamış olduğu doçentlik tezini temel alan Elias (2017, s.69); Orta Çağ'dan uygarlaşma sürecine,

⁴ Burada ölümcül günahtan bahsederken Frevert, "acedia (asidiya)"yı örnek verir. Uykusuzluk, ateş, ağrı, dizlerde yorgunluk gibi fiziksel özellikleri içeren bu durumda, şeytanın varlığının harici etkilere gelerek bedene yerleştiği, onu dönüştürdüğü düşünülür. Ruh yeterince güçlü değilse, bedeni bu tür etkilere koruyamaz ve kişi şeytani bir hastalığa yakalanır. Bu da o kişinin Tanrı'ya olan inanç ve bağlılığının yeterince güçlü olmadığı şeklinde yorumlanır (Frevert, 2016, s.54). Acedia ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Watt Smith, T. (2018) ve Toohey (2014).

Batı'nın davranış biçimlerinden yola çıkarak uygarlaşmayı metinler, anlatılar ve tablolar üzerinden sorgulamış, bunu yaparken de duyguların da değişime uğradığı gerçeğini göz ardı etmemiştir. Görgü kurallarının değişmesi, yemek ve sofrada adabının ortaya çıkması, konuşmanın "uygarlaşması" gibi değişiklikler saray toplumunun özelliklerini değiştirmiş, bu değişiklik duygulara da sirayet etmiştir.

Duyarlılık ve zarafet gibi duygu ve davranış şekillerine artan oranda önem verilmeye başlandığından bahseden Elias (2017, s.212); "belirli bir toplumsal duruma uygun olarak, önce üst tabaka arasında duygular ve duyulanım özellikleri değişmiş ve genel toplumun oluşumuyla birlikte, değişen bu duyulanım standardı bütün topluma yayılmıştır" demektedir. Elias'a göre Orta Çağ'da duygusallık her yere yayılmışken, modern çağda "uygarlaşma süreci" boyunca duyguları evcilleştirme ve dizginleme öğretilmiştir (Rosenwein, 2016, s.11). Toplumsal etkileşimlerde duyguları ve bastırılmamış heyecanları denetim altına almak ve düzenlemek üzere tavırlar icat edilmişti, sözü edilen olgular kamusal hayata müdahale ettikleri oranda, sıkı düzenlemeye tabi tutulmuştur (Mestrovic, 1999, s.195). Kontrol edilmeyen ve birden ortaya çıkan arzular ve güçlü duygular yerini iki kez düşünmeye ve davranışların belli sonuçları olabileceği gerçeğini hesaba katmaya mecbur bırakmıştır (Frevert, 2016, s.60). Elias buna "rasyonelleşme" adını vermektedir.

Rosenwein, Elias'ın bu görüşlerine katılmamaktadır. Tarihsel olarak hiçbir uygarlaşma ve rasyonelleşme süreci olmadığı sonucuna varan Rosenwein'a göre; yalnızca yeni koşullar altında eski unsurların yeniden düzenlenmesi, yeni amaçlara uygun hale getirilmesi ve tekrar birleştirilmesi söz konusudur (Rosenwein ve Cristiani, 2019, s.73). Rosenwein'a göre (2006, s.7) Elias psikologların dar bakış açısına yakalanmış, odağını süper egonun tarihselliği üzerine kaydırmış ve duygulanım (*affect*), dürtü (*impulse*) ve duygu (*emotion*) kavramlarını birbiri yerine kullanarak anlamların karışmasına sebep olmuştur. Orta Çağ / modern, kontrolsüz / ölçülü gibi iki uçlu anlayış yerine "duygu toplulukları" kavramını getirerek yeni bir anlatı paradigması kurmaya çalışan Rosenwein, Orta Çağ'da duyguların doğrudan ve dürtüsel olduğu fikrine karşı çıkmaktadır. Bu ikili yapıyı ortadan kaldırarak yeni

bir duygu tarihini oluşturmanın yolu ise Orta Çağ ve modern uçurumu arasında köprü kurmaktan geçmektedir (Plamper, 2010, s.252).

Biyolojik ve Evrensel Duygular

Rasyonelleşmenin sahneye çıkmasıyla birlikte, duygular mantık zemininde değerlendirilmeye ve yorumlanmaya başlanmıştır. Amerikalı fizyolog ve filozof James (1884), bedeni ön plana çıkararak görece olarak duygulara farklı bir bakış açısı getirmeye meyletmıştır. Standart duygularla ilgili doğal düşünme biçimimizin bazı durumların zihinsel algısının, duygu denilen zihinsel duygulanımı harekete geçirdiğini ve bu zihin durumunun da bedensel ifadeye yansımaları olduğunu söyleyen James (1884, s.189-190); bedensel değişikliklerin direkt olarak harekete geçirici durum algısını takip ettiğini ve bu değişikliklere karşı hissettiğimiz şeyin duygu olduğundan bahsetmektedir. Genel algıya göre, bir mirası kaybettiğimizde; üzülür ve ağlarız, bir ayı ile karşılaştığımızda korkar ve kaçarız, bir rakip tarafından aşağılandığımızda kızar ve saldırırız. Ancak James'e göre (1884, s.190); bu sıra doğru değildir, zihinsel bir durum hemen diğerine indirgenemez, bedensel tezahürler ilk olarak ikisinin arasında yer almalıdır, daha rasyonel olan durum üzgünüz çünkü ağlıyoruz, kızgınız çünkü saldırıyoruz, korkuyoruz çünkü titriyoruz olmalıdır. Dolayısıyla bu perspektife göre, fiziksel tepki duyguyu önceler ve durumun yargılanmasını dayanak alan belli biçimlerde yorumlanır (Lupton, 2002, s.29).

Devamında gelen çalışmalarda, duyguların daha seküler bir zeminde yer aldığı görülmektedir. Bu dönemde teolojik olan tüm teorik psikolojik metinlerin oranı azalarak hem seküler hem de bilimsel içerikleri artmış, psikolojik (ve diğer) sorulardaki kültürel ve akademik otorite, dini ve teolojik metinlerden ve kurumlardan daha seküler olanlara kaymıştır (Dixon, 2003, s.21). Bu bağlamda beden üzerindeki değişikliklere odaklanan Darwin, 1872 yılında yazdığı *The Expression Of Emotion In Man And Animals* isimli eserinde, duyguların milyonlarca yıldır süregelen evrimsel bir sürecin sonucunda oluştuğunu iddia etmiştir. Darwin için duygular evrenseldir, çünkü primatlardan *Homo Sapiens*'e kadar tüm hayvanlar için hayat mücadelesinde avantaj sağlamıştır

(Plamper, 2015, s.82). Kedi, köpek, maymun gibi pek çok hayvanın duygusal ifadelerini insanlarınkiyle ilişkilendirerek incelediği çalışmada Darwin, dünyanın dört bir yanındaki misyonerlere ve kaşiflere karşılaştıkları yerel halkların keder ya da heyecan gibi duyguları nasıl ifade ettiklerini soran anketler yollamıştır (Smith, 2018, s.17). İnsanlardaki sevinç, öfke, korku, iğrenme gibi duyguları yüz ifadeleri üzerinden inceleyen Darwin, kendi üzerinde de deneyler yapıp gülümsediğinde ya da titrediğinde kullandığı kasları belirlemeye çalışmıştır. Hatta küçük oğlu William'ı inceleyerek, "sekizinci gününden itibaren, ıçğlık atmasının belirtisi olarak kasılma nedeniyle kaşlarını çattığını gözlemledim" (Darwin, 2018, s.131) ifadelerini kullanarak tepkilerini kaydetmiştir. Darwin'e göre esas olan insanın hayatta kalma içğüdüsüdür. Böylece ifadeler veya duygu dili, kültür ve etnik kökene bakmaksızın tüm insanlarda bir tür iletişim oluşturur (Gökalp, 2019, s.105). Çalışmasının sonunda Darwin (2018, s.322); duyguların dilinin insanlığın refahı için kesinlikle önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, etrafımızdaki insanların yüz ifadelerinin kaynağını ve kökenini anlamının duyguları anlamak açısından elzem olduğunu savunmaktadır.

Duyguları ciddi ve bilimsel anlamda dikkate değer bir konu olarak gören Darwin'in bu yaklaşımı çok uzun yıllar sonra bile etkisini kaybetmemiş ve 1972 yılında Paul Ekman⁵ tarafından temel yüz ifadelerinin olduğu ve bunların da evrensel olduğu yönünde yapılan çalışma ile desteklenmiştir. Rosenwein ve Cristiani'ye göre (2018, s. 40); Darwin'in ve James'in çalışmaları düşünceden bağımsızdır ve bedensel fenomenlere dayanarak duyguların yaradılıştan geldiği iddiasını içermektedir. Lupton da (2002, s.26-27) duygular sosyolojisinin gerekliliği ve eksikliklerini sorguladığı çalışmada Darwin'i "kalıtsal duygular"ın savunucularından biri olarak ele almakta ve Darwin'in duyguların insan gelişmesinin hayvansı mirası olduğu ve düşünce ile akla kıyasla itkilere daha fazla tabi olduğu şeklinde bir yaklaşım sergilediğini söylemektedir.

⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed, Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. USA: Times Books.

Tarihsel Sosyoloji Perspektifinden Toplumsal ve Kültürel Duygular

Duyguların doğuştan geldiği ve evrensel olduğuna yönelik baskın görüş, 20. yüzyılın başında duyguların toplumsal olarak ele alınmasıyla birlikte yerini farklı bakış açılarına bırakmıştır. Avustralyalı Aborijinlerin yaşamlarını din bağlamında inceleyen ve ritüelin grup yaşamındaki önemli yerini ortaya koyduğu çalışmasında Durkheim (2018a); dini ritüellerin insanları bir araya getirerek etkileşimi ve çeşitli duyguları oluşturduğu görüşünü ortaya koymuş ve bu duyguların “kolektif” olmasının önemine dikkat çekmiştir. “Kolektif coşku” olarak nitelendirdiği birlikte olma haliyle ilgili olarak Durkheim’ın işaret ettiği önemli noktalardan biri, toplum ve birey arasındaki etkileşimin kaçınılmazlığıdır. Duygular söz konusu olduğunda bireysel bağlamdan çok toplumsal bağlamı üzerinde durmuştur. Ona göre (2018b, s.31); “Eğer toplum belirli davranış biçimlerini ayıplıyorsa, bunun sebebi bu davranış biçimlerinin toplumun temel birtakım duygularını rencide etmesidir ve bu duygular da aynı bireyin duygularının onun fiziksel tabiatıyla ve zihinsel yapısıyla ilişkili olması gibi, toplumun yapısıyla ilişkilidir”. Birey-toplum ilişkisini duygular açısından ele alan Durkheim, bu bağlamda “kolektif duygu” kavramından bahsetmektedir. Kolektif duygu ise, aslında her bir bireyin duygusunun, geri kalan bireyler tarafından oluşturulmasına işaret etmektedir (Durkheim, 2018b, s.63).

“Coşku” ya da “galeyan” olarak tanımlanan bu kolektif duyguların her zaman bireyin kendi duygularıyla uyumlu olmasa da var olmaya devam etmesinin mümkün olduğunu vurgulayan Durkheim (2018a, s.46), toplumsal olarak var olan duyguların bizden önce yerleşmiş olduğunu söylemekte ve bireyin üzerindeki topluluk baskısının ortadan kalktığı anda, kendisini “kaptırdığı” bu duygulardan uzaklaşabileceğini belirtmektedir. Durkheim’ın teorisinin en güçlü kısmı, incelediği mekanizmaların analizinde dayanışma ve kültürün oluşmasında yoğun duyguların ortaya çıkmasıdır (Summers-Effler, 2006, s.136).

1930’lu yıllarda duyguların önemine dikkat çeken ve toplumsal ilişkiler açısından ele alan bir başka isim, Annales Okulu tarihçilerinden Febvre’dir. Evrensel ve biyolojik bakış açısına çok uzun süre hapsolmuş duygulara gündelik hayatın ve insan ilişkilerinin içinde bakan Febvre,

hislere daha fazla dikkat edilmesi yönünde çağrıda bulunması ve insan duygularının genişletilmesi için bir araştırma başlatmasına rağmen çağdaşları tarafından takip edilmemiştir (Frevert, 2018, s.35). Bununla birlikte Avrupa’da duygular tarihi çalışmaları, Annales Okulu’nun yaklaşımlarında temellenmiş ve Febvre tarafından temsil edilmiştir (Rosenwein, 2002, s.831). *Longue durée*⁶ yaklaşımını benimseyen Annales tarihçilerinden Marc Bloch, Fernand Braudel, Philippe Aries ve Roger Chartier, Febvre’in arkasından günlük faaliyetler, özel yaşam ve önceki nesillerin *mentalit*elerinin (zihniyetlerinin) tarihini araştırmışlar ve duyguların tarihsel araştırmasına öncülük etmişlerdir (Matt ve Stearns, 2014, s.3).

Febvre kendisini bir edebiyat tarihçisinden çok, çalıştığı dönemden kavram dünyasını anlatacak, bu dünyanın sistematığına ışık tutacak çeşitli kaynaklar peşinde olan bir kültür tarihçisi olarak görmüştür (Faroqhi, 1985, s.151). Febvre dikkatini duygular –kendi deyimiyile hisler – tarihine çevirdiğinde, bunu keskin bir kültürel ve politik umutsuzluk hissiyle yapmıştır (Frevert, 2016, s.61). Onun jenerasyonu Avrupa uygarlığının düşüşüne, barbarca duyguların ve pratiklerin geri dönüşüne ve özgürlük, eşitlik ve dayanışma açısından hiç ilerleme olmamasına şahit olmuştur. Modern çağın doğmak üzere olduğu zaman ve yer olan 16. yüzyıl Avrupası’ndaki yaşam deneyimi onun tarafından yalnızca dört sözcükle kesin ve mükemmel bir şekilde özetlenmiştir: “*Peur toujours, peur partout*” (“Hep ve her yerde korku”) (Febvre’den akt. Bauman, 2020, s.8). Umutsuzluk hissi ile yazdığı bu satırlarla Febvre’in, duyguların tarihsel gelişimine ve içinde bulunduğu dönemde geldiği noktaya bakmanın önemini vurguladığı görülmektedir. Bu bağlamda, tarih ve sosyal bilimler arasındaki ilişkileri derinleştirmek amacıyla 1929 yılında kurduğu ve yönettiği *Annales Economies Societes Civilisations* dergisi halen yayın hayatına devam etmektedir.

İnsanlığın belli başlı duygularının tarihçelerinin yazılması gerektiği doğrultusunda sık sık önerilerde bulunduğu halde, böyle bir işe girişmeyen Febvre’in bu davranışının, niceliksel çalışmalara duyduğu

⁶ *Toplumsal yaşamın en temel yönlerini oluşturan ve insanlar ve dünya arasındaki uzun süredir devam eden, algılanamayacak kadar yavaş değişen ilişkilere odaklanan ve geçmişin derinliklerine uzanan tarihi perspektif. Kavram ilk olarak Fernand Braudel tarafından kullanılmıştır (Lexico 2020).*

ilgisizlikten kaynaklandığı söylenebilir (Faroqhi, 1985, s.153). Nitekim, evet-hayır şeklinde cevap verilmeye mahkûm edilmiş soruların yanlış ifade edildiğini söylemekte, özellikle “mutlu musunuz?” gibi duyguları içeren sorularda mutlak bir evet ya da hayır cevabının olamayacağını ileri sürmektedir (Febvre, 2010, s.115). “Duygusal yaşam her daim entelektüel yaşamın dışına taşar. Nefretin, korkunun, zalimliğın, aşkın tarihi gibi boş lakırdılarla bizi rahatsız etmeyi bırakın diyebilirsiniz. Ama bu boş lakırdılar, yarın evreni kokuşmuş cesetler çukuruna çevirecek” diyen Febvre, bahsettiği tüm “irrasyonel” duyguların beraber hareket ettiğini vurgulamaktadır (Rosenwein, 2002, s.822-823). Febvre, tarihçileri insan psikolojisini evrensel ve sürekli değil, akıcı ve tarihsel olarak olasılıklı görmeye çağırmıştır (Matt ve Stearns, 2014, s.3). Febvre’e göre duygular uygarlaşmış yaşamın bir parçası değildir, ama bu yaşamın oluşmasında önemli bir yere sahiptirler. Stearns ve Stearns (1985, s.816); duygular tarihine sosyolojik açıdan baktıkları çalışmalarında Febvre’i anmadan geçmemişler ve Febvre’in “psikolojik anakronizmi (kronolojik hata)” bırakmamız ve “çağın detaylı bir ruhsal donanımını kurmamız” için “tarihi psikoloji”nin gerekli olduğuna yönelik görüşlerini vurgulamışlardır.

Duygunun Biricikleşmesi ve Duygusal Zekâ

Duyguların zihin ve bedenin ötesine geçerek kültürel açıdan ele alınmasının ardından, tekrar bireysel alanda değerlendirilmesi 1960’lı ve 1970’li yıllara denk gelmektedir. 1960’lı yıllardaki bilişsel teoriler genel olarak bireye odaklanmış ve aynı olayda “eğer iki kişi değerlendirmelerinde farklılaşırlarsa” farklı duygulara sahip oldukları anlamına gelir bakış açısını benimsemişlerdir (Rosenwein ve Cristiani, 2018, s.40). 1970’li yıllara gelindiğinde ise filozoflar, sosyologlar ve psikologlar dikkatlerini toplumsal kurallar ve normlar tarafından idare edilen ve yönetilen çevreye yöneltmişlerdir. Bu nedenle, toplumsal inşacılar (ya da inşacılar) bazı toplulukların bir duyguya diğer topluluklardan daha fazla kıymet verdiğini ya da hiç vermediğini vurgulamışlardır (Rosenwein ve Cristiani, 2018, s.40). Bir kişinin hislerinin yaş, toplumsal cinsiyet, toplumsal sınıf ve etnisiteye bağlanabileceği düşünceleri ortaya çıkmıştır. 1960-1975 yılları arasında

yayınlanan kadınlar ve duygu ile ilgili 139 makalenin 125 (yani yüzde 89) kadarının depresyon⁷ duygusuyla ilgili olması (Rosenwein ve Cristiani, 2019, s.112) bunun bir örneğini oluşturmaktadır. Toplumsal bağlamlar ve dini inançların, tutku, arzu, iştah ya da sezgi olarak deneyimlenen şeyin gerçekte ne olabileceğine dair önemli çerçeveler sunabileceği düşünülmüştür (Frevert, 2016, s.56).

Duygular tarihi literatürünün bireysel çalışmalara kaymasıyla birlikte, aynı zamanda farklı topluluklar ve dil grupları arasında farklı duygu tanımlamaları olabileceği düşünülmeye başlanmıştır. Aslında, “İngilizce konuşan kültürlerin önemsiz bulduğu kimi duyguların diğer kültürler tarafından çok ciddiye alınabildiği” (Watt Smith, 2018, s.20) ortaya çıkmıştır⁸. Dillerin duygularla farklı ilişkiler içerisinde olduğu görülmüş ve şu sorular akla gelmiştir: “Eğer farklı insanlar duyguları farklı şekillerde kavramsallaştırıyorsa onları farklı şekilde de hissediyor olabilirler miydi? Kültürel değerler şahsi deneyimlerimize nasıl yansıyor? Duygularımız gerçekten tamamıyla bize mi aitlerdi?” (Watt Smith, 2018, s.20-21). Bu tür sorularla birlikte, duygunun evrenselliği sorgulanarak, zaman, mekân, kültür, toplum gibi değişkenler hesaba katılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte duygunun bireysel alandaki tezahürlerine daha fazla odaklanılmıştır.

Özellikle 1970’li yıllarla birlikte başlayan terapi dalgasıyla kendilik/benlik üstüne ciddi bir ilgi olmuş ve duygular bu bağlamda, bir anlamda merkeze oturmuştur. Harekete geçirici güçler olarak görülen yeni toplumsal hareketler keşfedilmiş, aynı zamanda din gibi baskıcı etkilerden ayrıştırılarak incelenmeye değer görülmüştür (Frevert, 2016, s.62). 20. yüzyılın ikinci yarısına doğru gelindiğinde, Batı dünyasında duygular hem özel alanda hem de kamusal alanda daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle, özel alanda duygular keskin bir şekilde öznel olarak değerlendirilmektedir. Bir kişinin hislerinin kişiye özel olduğu ve onu canlı, insan, kendine özgü ve benzersiz yapan şeylerin duygular olduğundan bahsedilmektedir. 1960’lar ve 1970’lerde

⁷ İlerleyen yıllarda depresyonu tıbbi bir hastalıktan ziyade, kültürel ve toplumsal bir fenomen olarak ele alan bir çalışmayı Ann Cvetkovich (2012) yapacaktı.

⁸ Bu konuya dikkat çektiği çalışmasında Wierzbicka (2010), “mutluluk” kavramının anlamsal olarak farklılaşmasını incelemekte ve İngilizce’ye ve onunla gelen etnomerkezciliğe bağlanmadan duyguların ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

'benlik/kendilik' yeniden keşfedildiğinde kuşku duyulmayan tek şey; her şeyin ötesinde duygusal bir benlik olduğu görüşüdür (Frevert, 2018, s.37). Duygular bu nedenle bireyselliğin birincil işaretleri olarak görülmüştür.

İlerleyen dönemlerde toplumsal yaşam içerisinde oluşturulan standart duygular ve bireylerin hissettikleri arasında çeşitli farklılıklar olabileceği yönünde görüşler ortaya atılmıştır. Bu anlamda, 1985 yılında Stearns ve Stearns'in yazdığı makale, duygular tarihine yeni ve kapsamlı bir bakış açısı kazandırmıştır. Stearns ve Stearns'in "*emotionology*" (duygubilim) kavramı, bir toplumun duygusal standartlarını, bireylerin ya da grupların duygusal deneyimlerinden ayırmak için kullanılmıştır. Bu çalışma duygulara toplumsal anlamda bir dayanak sağlama açısından önemli bir konumu işgal etmektedir. Yazarlar, toplumsal inşacılıktan yararlanarak "insanların gerçekte nasıl hissettikleri" ile "duygusal dışavurumun standartlarını" birbirinden ayırmışlardır (Rosenwein ve Cristiani, 2019, s.16). İnsanların duygularını nasıl hissettikleri ya da yansıttıkları değil, daha ziyade insanların toplum arasında ağlamak, kızmak ya da fiziksel öfke göstermek gibi durumlarda ne düşündüğüyle ilgilenmişlerdir. Çalışma, insanların önünde sonunda hissedecekleri duygular hakkında ne düşündüklerini ele almaktadır (Rosenwein, 2002, s.824).

Duygubilim kavramının kabul edilen değerler ve duygusal deneyimi ayırmak için gerekli olduğunu söyleyen Stearns ve Stearns (1985, s.824), çalışmayı yapmaktaki amaçlarının toplumsal kurum ve kuruluşların bazı duygulara nötr ya da kayıtsız kalırken, diğerlerini nasıl ve neden desteklediğini ya da engellediğini ortaya çıkarmak olduğunu vurgulamışlardır. Onlara göre (1985, s.814), genellikle konuşulmasa ve tartışılmasa bile her toplumun kendine özgü duygusal standartları bulunur ve toplumlar özellikle bu standartlarda farklılaşırlar. Tarihçiler de artık duygu olayına ilgi duymaya başlamışlardır ve toplumların duygusal standartlarının zamanla ve sürekli değiştiği gözlemlenmiştir. Duygusal standartlardaki değişimler, toplumsal değişimin diğer yönlerini ortaya çıkarabilir ve hatta bu değişime katkı sağlayabilir (Stearns ve Stearns, 1985, s.824).

Bu bakış açıları, duygunun birey-toplum etkileşimindeki yeri üzerinde daha fazla düşünülmesini sağlamıştır. Bu durum ise,

duyguların bireysel anlamdaki öneminin vurgulanması ile sonuçlanmıştır. Özellikle yalnızca psikolojinin ve psikologların tekelinde gibi görülen algı kırılmaya başlamış, duygu ve zekanın birbirinden ayrılmak zorunda olmadığı yönünde çalışmalar ortaya çıkmıştır. Goleman'ın 1995 yılında yazdığı çok satan kitabı *Duygusal Zekâ* (2018) bu alanda bir patlama yaşanmasına neden olmuştur. 40'tan fazla dile çevrilen ve 5 milyondan fazla satan kitap, yalnızca bireysel anlamda duyguların dikkate alınmasını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda ticari anlamda milyar dolarlık girişimlerin sahneye çıkmasına yardımcı olmuştur. Goleman'a göre (1995) duygusal zekâ, hayattaki sağlığımızı ve başarımızı belirlemede yardımcıdır ve kimi zaman entelektüel zekadan daha önemlidir. Tarihsel açıdan bakıldığında duygu ve aklın birbirinden keskin bir şekilde ayrıldığı dönemlerden, duygunun akıl ve zekayla birlikte anıldığı, hatta aklın duygusal yönünün olduğu bir bakış açısına geçildiği görülmektedir. Yönetim teknikleri içine dahil edilen duygusal zekâ pek çok ülkedeki insan kaynakları tarafından geniş çapta kullanılmıştır ve bugün de kullanılmaktadır (Frevert, 2018, s.37). Bu durum ise, duygunun ticarileşmesini beraberinde getirmiştir.

Kapitalizm ve Duygular

Teknolojinin ilerlemesi, küresel çapta firmaların ortaya çıkması, kurumların çalışanlardan beklentilerinin değişmesi ve iletişim araçlarının gündelik hayata nüfuz etmesiyle birlikte, duygunun bireylerin ve toplumların hayatlarındaki yeri değişiklik göstermiştir. Bildiğimiz anlamda bir iktidarın artık var olmadığını, onun yerine toplumlar için gerekli görülen disiplinin kapitalizmin duyguları kullanarak çeşitlilik üretme gücü tarafından sağlandığını belirten Massumi (2019, s. 24); bu şekilde en tuhaf duygulanımsal eğilimlerin bile para kaynağı oluşturdukları müddetçe kabul edilebilir hale geldiklerini vurgulamaktadır. Duyguların reklamlar tarafından kullanımıyla ilgili olarak Mestrovic (1999, s.85); reklamların artık ürünün özelliklerinden dahi bahsetmeyerek, duyguları sattığını söylemektedir. Bu bağlamda “duygusal emek” ve “duygusal kapitalizm” yaklaşımlarına yakından bakmak, manevi olanla anılan duygunun tarihi serüveni içerisinde

maddi olanla nasıl yan yana gelerek, onun içinde eri(til)diğini görmek bakımından önemlidir.

Duygusal Emek

Sosyolog Hochschild'in literatüre armağan ettiği "duygusal emek" kavramı duygu çalışmalarına çok farklı bir boyut katılmasına yardımcı olmuştur. *The Managed Heart* (1983) isimli eserinde Hochschild, insan duygularının ticarileştirilmesini ele almıştır. Duygu ve toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkiye odaklanan Hochschild, duygunun mantık ve akıl karşısına konumlandırılarak, algıyı parçaladığı ve insanların irrasyonel hareket etmesine yol açtığına yönelik görüşü eleştirmektedir. "Toplumsal inşacı" bir perspektif izleyen Hocschild, bireylerin belirli durumlar karşısında ne hissedeceklerini ve duygularını nasıl ifade edeceklerini belirleyen ideolojiler, normlar, dağarcıklar ve diğer sembolik elementlerin yer aldığı bir duygu kültürünün toplum tarafından oluşturulduğunu söylemektedir (Turner, 2009, s.341). Ancak bu bakış açısında aynı zamanda duyguların biyolojik bir temeli olduğu düşüncesi de kendine yer bulmaktadır. Bazı duygular evrensel olabilir, hatta duyguların bazı ifadeleri de evrensel olabilir. Hocschild'in vurgulamak istediği, bu duyguların temelindeki biyolojik destek ne olursa olsun, insanların hissetmeleri ve ifade etmeleri gereken duyguların çoğunlukla kültür tarafından belirlendiğidir (Turner, 2009, s.342).

Hochschild, duygusal emek kavramını, kamusal olarak yüzselle ve bedensel görüntü oluşturabilmek için duyguların yönetimi anlamında kullanmaktadır. Ona göre duygusal emeğin bir değişim değeri mevcuttur çünkü bir ücret karşılığında satılmaktadır (Hochschild, 1983, s.7). Havayolu çalışanları ve host ve hosteslerle çalışma yapan Hochschild, "profesyonel" olma örtüsünün altına gizlenmiş ve çalışanlar için bir "değer" olarak vurgulanan "gülümseme"ye zorlanmayı araştırmış ve çalışanların yolcuları memnun edebilmek, rahatlatabilmek, endişelerini giderebilmek ve hiçbir sorun olmadığını vurgulayabilmek için yorgunluklarını ya da nasıl hissettiklerini tamamen dışarıda tutmak zorunda kaldıklarından bahsetmiştir. Toplumun "his kuralları" veya "duygu kuralları" dediği şeylerle çalışanlara duyguları ve ifadelerini

kontrol ettirdiğinden ve insanlara nasıl hissetmesi, nasıl ifade etmesi ve toplumsal olarak hislerini nasıl baskılaması gerektiğini öğrettiğinden bahsetmektedir.

Duygusal emek kavramını duyguların performatifliği üzerinden değerlendirmesi, kabin uçuş ekibinin duygusal eğitiminin sonucu olarak başarılı adayların performe etmeleri söylenen duyguları içselleştirmesi anlamına gelmektedir (Rosenwein, 2016, s.6). Sınır bozucu yolculara gerçek manada gülümsemeyi ve kendi duygularını bastırmayı öğrenmişlerdir. Çalışanlar, bir uçakta çıkabilecek muhtemel sorunları önceden prova etmiş ve her birine uygun duygusal tepkiler geliştirmiştir (Mestrovic, 1999, s.279). Hava yollarında çalışan hosteslerin eğitim okullarında yalnızca gülümsemeyi değil, aynı zamanda yolcular onlara bağırduğunda dahi cana yakın hissetmesi gerektiğini öğretildiğini söylemektedir (Rosenwein, 2002, s.824). Ona göre bu iş ortamında gülümsemek geri kalan her şeyin önünde yer almaktadır ve çalışanlar “memnun” ya da “mutlu” görünmeye zorlanarak bir tür “duygusal emek” harcamaktadırlar. Duygusal yönetim 20. yüzyıl boyunca birey cephesinde değişim geçirdikçe daha az açık ve daha az iradi bir hale gelmektedir; dolayısıyla hisler ekonomik buyruklara koşumlanmıştır (Lupton, 2002, s.38). Her zaman kamusal hizmet işlerinin var olduğunu söyleyen Hochschild (1983, s.8), bu tür işlerin farkının toplumsal olarak tasarlanmış ve tamamen tepeden örgütlenmiş olması olduğunu belirtmektedir. Havayolu çalışanı olmak diğer işlerle kıyaslandığında, her ne kadar tatmin edici ücret ve sosyal statüye sahip olsa da çalışanın kendi emeği üzerindeki kontrolünü gittikçe azaltmaktadır. Hochschild’e göre (1983, s.9); duygusal emek potansiyel olarak iyidir. Çünkü hiç kimse asık suratlı bir garson, huysuz bir bankacı ya da istediğimiz bir şey olup olmadığını sormayan ve gözlerini kaçırın bir havayolu çalışanıyla karşılaşmak istemez. Burada aslında bizim görebileceğimiz şey ise; kamusal alandaki nezaketin ne denli kırılğan olduğudur. Bu kırılğanlık elbette işin içerisine para girmesi ve bir emeğin satın alınmasına bağlıdır.

Duygusal Kapitalizm

Duyguların ticarileştirilmesi ile ilgili günümüzde öne çıkan isimlerden bir diğeri Eva Illouz'dür. Illouz, *Soğuk Yakınlıklar* (2011) kitabında, meseleyi biraz daha ileri götürerek "duygusal kapitalizm"den bahsetmektedir. Illouz'ya göre (2011, s.15); toplumsal düzenlemelerin çoğu aynı zamanda duygusal düzenlemelerdir. Goleman'ın (1995) duygusal zekâ kavramıyla birlikte, duyguların derecelendirilebilen, sınıflandırılabilen ve nicel olarak değerlendirilebilen kategoriler haline dönüştüğünü söyleyen Illouz (2011, s.98); bu şekilde bilişsel becerilerden çok duygusal becerilere dayanılarak elemanların sınıflandırılmasının ve buna bağlı olarak ücretlendirilmesinin yolunun açıldığının altını çizmektedir. Duygusal zekâ, kültürel ve sosyal sermayenin birleşme noktasında yer alan ve duygusal sermaye denilen yeni bir tür sermaye biçiminin edinilmesine yol açmıştır (Illouz, 2011, s.100).

Tüketim toplumlarının oluşmasının ardından duyguların satış üzerinde ne denli etkili olduğunun fark edilmesiyle birlikte, bunun bir satış amacı olarak kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Çeşitli olumlu duygularla süslenen ürünlerin daha çok satılabileceği düşüncesinin hâkim olması, Illouz'ya göre aşkın da bundan nasibini almasını sağlamıştır. Illouz (1997) romantik aşk gibi duyguların nasıl ticarileştirildiği ve geniş bir nesnelere ve ürünler yelpazesine bağlandığını işlemektedir. Kapitalizmin, herkesin ekonomik ve sembolik tüketim alanına katılımını mümkün kılarken, zenginliğin yoğunlaşması ve toplumsal bölünmelerin meşrulaştırılması yoluyla kendini sürdürdüğünü ve yeniden ürettiğini söyleyen Illouz (1997, s.2); modern romantizm tanımlarının ve uygulamalarının da tüketici kapitalizminin bu ikili doğası ile iç içe geçtiğini savunmaktadır. Ayrıca Illouz (2011, s.113), internetin duygulara etkisini aşk özelinde inceleyerek, internetin bedeni nasıl dönüştürdüğünü, daha açık bir dille teknolojinin bedeni ve duyguları nasıl yeniden ifade ettiğini sorunsallaştırmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Duyguların birey ve toplum hayatındaki yeri geçmişten günümüze üzerinde durulan bir konu olmuştur. Duygu çok eskiden beri merak

konusu olmuş ve çeşitli tanımlamaları ve anlamlandırmaları içinde barındırmıştır. Ruh-beden ya da duygu-akıl ikiliğinde genellikle dışlanan taraf olan duyguların ihmali, çeşitli felsefi düşünürlerin araştırma alanı olmuş, birey ve toplum arasındaki duygu etkileşimi incelenmeye ve tartışmaya değer görülmüştür. Duyguların bireysel, doğuştan olduğunu düşünenlerin yanında, evrensel ve toplumsal olduğunu söyleyenler de bulunmaktadır. Bununla birlikte bugün kutsanan ve modern insanın sahip olması gerektiği düşünülen aşk, sevgi, mutluluk gibi duygulara olumlu özellikler atfedilirken, Orta Çağ'a dönüldüğünde bazı duyguların kilisenin etkisi ile günah ve kaçınılması gereken ıstırap verici duygular olarak ele alındığı, aynı zamanda duygunun insan ruhu için gerekli olduğunu vurgulayanların da olduğu görülmektedir. Bu durum, duygunun yalnızca bireye özgü olmadığını ve tarihi, toplumsal olarak birey-toplum ilişkisi içerisinde karşılıklı olarak değişip dönüştüğünü göstermektedir. Bu değişim ve dönüşümde ise, toplumsal hayat üzerinde etkili olan din, ekonomi, kültür gibi değişkenlerin ne denli önemli olduğu duyguların tarihsel sürecine bakıldığında anlaşılabilir.

Duyguların eski çağlarda kontrol altında tutulması gereken şeyler olduğu, Orta Çağ dönemine gelindiğinde beden-ruh, akıl-duygu ikiliğinin görüldüğü, aynı zamanda duyguyu yaşamanın da insan olmanın bir gerekliliği olduğu yönünde görüşlere rastlanmaktadır. Duyguların tarihi açısından ortada olan şey; duyguların geçmişten günümüze ilgi çektiği ve üzerinde dikkatle durulan bir konu olduğudur. Başlarda duyguların insandan uzak tutulması gerektiği düşünülürken, 18. yüzyıla gelindiğinde duygusu olmayan insanın makineden farksız olduğu vurgulanarak, duyguya verilen kıymet gösterilmektedir. Modernleşme ile medeni olma/olmama kriterlerinden birine dönüşen duyguların anlamlarının değişmesi, günümüze doğru geldikçe duygunun bireye bırakılmayacak kadar önemli olduğuna dair görüşlerin artmasına neden olmuştur. Özellikle küreselleşme ve kapitalizmin yaygınlaşması ile duyguların ticarileşmesi, ürün ve içerik tedarikinden, ikili romantik ilişkilere değin geniş bir alanda duygunun kontrol altında tutulduğu ve manipüle edildiği anlamına gelmektedir.

Duyguların tarihine atılan bu kısa bakış, duyguların görünürlüğünün tarihsel çizgisini kavrama ve geçmişten bugüne edindiği anlamları

görme açısından önem arz etmektedir. Frevert (2016, s.53), bu tür çalışmaların yapılmasıyla ilgili olarak, daha çok sosyolojik, ekonomik, kültürel ve siyasi tarih göz önünde bulundurularak, duyguların karışık kompozisyonları, anlamları ve pratiklerine ışık tutulması gerektiğini söylemektedir. Önceleri dinin tekelinde olan duyguların, sonrasında uzun yıllar felsefe ve psikoloji alanına sıkışması, daha sonra ise antropologlar, tarihçiler ve sosyologların çalışma konusu haline gelmesi bu alanda yapılan – ve yapılacak – çalışmaların bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Özellikle günümüz teknolojilerinden olan sosyal ağlardaki “beğen” ve “paylaş” ekonomileri üzerine kurulan duygu tezahürleri, duygunun gelecekte alacağı anlamları ve bunların bireysel ve toplumsal temelde ne tür değişikliklere yol açacağını düşünmeye sevk etmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Historical Adventure of Emotions and Emotions
in History**

*

Şeyda Koçak Kurt
Hacı Bayram Veli University

Emotions have been the subject of various studies for many years. When the emotion literature is examined, it is seen that there is no single definition of emotion. For example; between 1872 and 1980, ninety-two different emotion definitions were used only in English experimental psychology (Plamper 2015, p.11). Lack of a common view on the conceptual use of emotion does not mean that emotion has not been emphasized since ancient times. Therefore, even under different concepts and meanings, emotions have always been the subject of curiosity and research from different disciplines such as philosophers, psychologists, sociologists, anthropologists and historians.

When looking at the ancient Greece era, it is seen that the emotion category is a part of Western languages. In this period, the mind-soul dichotomy is at the forefront, the soul is mentioned rather than the emotions, and the soul's desires are associated with the body. In this period, it is recommended to stay away from some spiritual desires and pleasures that will prevent access to information by keeping the mind integrated with knowledge which is being thought above everything else. The Middle Ages that follow can be described as a period in which emotions both come to light and are tried to be suppressed as much. It is a period in which the perception of logic-man, emotion-woman dichotomies are also emphasized. When examined periodically, it is clearly seen that the invisibility of emotions is no longer in question. However, this time, it is witnessed that emotions enter to the field of religion and cannot leave from it.

In the Age of Enlightenment, the prominence of reason and science led to the distinction between emotions and reason to become sharper and to see emotions as obstacles to logic. In the Middle Ages, some passions and emotions were seen as deadly sins that harm and sick the

body, while in the Enlightenment period, body came to the fore as the place where emotions were found. Subsequent studies focused on changes in the body in order to put emotions on a more secular basis. Darwin (2018) claimed that emotions were the result of an evolutionary process that had lasted millions of years. This led to a universal and biological perspective.

Afterwards, emphasis was placed on the social and cultural aspects of emotions. Especially Febvre and the historians of Annales School have emphasized the importance of emotions in daily life relationships. After the emotions are considered culturally by going beyond the mind and body, the re-evaluation in the individual field corresponds to the 1960s and 1970s. With the individualization of emotions during these years, it has begun to be thought that there may also be different emotion definitions between different communities and language groups. As we get closer to today, emotions have started to attract more individual attention. Especially the perception, which seems to be in monopoly of only psychology and psychologists, has started to break, and studies have emerged the emotion and intelligence do not have to be separated from each other. Emotional intelligence, which is included in management techniques, has been widely used by human resources in many countries and is still used today (Frevort, 2018, p.37). This situation leads to commercialization of emotion. In this context, the concepts of emotional labor and emotional capitalism have come to the fore and emotions have become out of question-free from technological and global developments.

This brief overview of the history of emotions is important in terms of understanding the historical line of the visibility of emotions and seeing the importance which has gained from past to present. However the concepts of emotion do not differ historically, it is seen that the meanings of emotion have changed in the historical process. The commercialization of emotions, especially with globalization and the spread of capitalism, means that emotion is kept under control and manipulated in a wide range from product and content supply to bilateral romantic relationships.

It has been found that emotion is not peculiar to the individual and its history has been reciprocally changed and transformed within the

individual-society relationship. In this change and transformation, the importance of variables such as religion, economy, and culture that have an important impact on social life can be understood by looking at the historical process of emotions.

The fact that emotions, which were previously in the monopoly of religion and stuck in the field of philosophy and psychology for many years, and later became the subject of study of anthropologists, historians and sociologists, shows that the work which was done - and to be done - in this field is a necessity. Specifically the manifestations of emotions built on "like" and "share" economies in social network sites, which are one of today's fundamental technologies, make one think about the future meanings of emotion and what kind of changes it will lead to on individual and social basis.

Kaynakça / References

- Ahmed, S. (2014). *Duyguların kültürel politikası*. (Sultan Konut, Çev.). İstanbul: Sel Yayınları.
- Augustine. (2010). *Confessions*. USA: Westminster Press.
- Aristoteles, (2019a). *Magna moralia, erdemler ve kötü huylar*. (Y. Gurur Sev, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. 2019.
- Aristoteles (2018). *Poetika şiir sanatı üstüne*. (Samih Rifat, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Aristoteles (1995). *Retorik*. (Mehmet H. Doğan, Çev.). İstanbul: YKY. 1995.
- Aristoteles (2019b). *Ruh üzerine*. (Ömer Aygün, Y. Gurur Sev, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. 2018.
- Baker, U. (2014). *Kanaatlerden imajlara duygular sosyolojisine doğru*. (Harun Abuşoğlu, Çev.). İstanbul: Birikim Yayınları. 2010.
- Bauman, Z. (2020). *Akışkan korku*. (Cumhur Atay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 2020.
- Boym, S. (2009). *Nostaljinin geleceği*. (Ferit Burak Aydar, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. 2009.
- Brownmiller, S. (2013). *Femininity*. New York: Open Road Integrated Media.
- Cluzeau, F. (2013). Platon'un ruh kuramında pathos. *Cedrus, 1*, 65-87.
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression: A public feeling*. London: Duke University Press.

- C. Nussbaum, M. (1978). *Aristotle's de motu animalium*. Princeton: Princeton University Press.
- Darwin, C. (2018). *The expression of the emotions in man and animals*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Descartes, R. (2017a). *Duygular ya da ruh halleri*. (Çiğdem Dürüşken, Çev.). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım. 2017.
- Descartes, R. (2017b). *Felsefenin ilkeleri*. (Mesut Akın, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. 2017.
- Dixon, T. (2012). Emotion: The history of a key word in crisis. *Emotion Review*, 4(4), 338-344.
- Dixon, T. (2003). *From passions to emotions the creation of secular psychological category*. UK: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (2018a). *Dini hayatın ilkel biçimleri*. (Fuat Aydın, Çev.). İstanbul: Eski Yeni Yayınları. 2018.
- Durkheim, E. (2018b). *Sosyolojik yöntemin kuralları*. (Özcan Doğan, Çev.). İstanbul: Doğu Batı Yayınları. 2018.
- Eco, U. (2007). *Gülün adı*. (Şadan Karadeniz, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed, recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Elias, N. (2017). *Uygurlık süreci, sosyo-oluşumsal ve psiko-oluşumsal incelemeler, cilt 1 batılı dünyevi üst tabakaların davranışlarındaki değişimler*. (Ender Ateşman, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. 2017.
- Faroqhi, S. (1985). Duyguların da bir tarihçesi vardır: Lucien Febvre'in yapıtları. (İsen Arıcanlı, Latife Özkaramete, Çev.). *Toplum ve Bilim*, 28, 149-162.
- Febvre, L. (2010). *Gündelik hayatın eleştirisi II*. (Işık Ergüden, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık. 2010.
- Frevert, U. (2018). Historicizing emotions. Carolyn Price, Eric A. Walle (Der.). *ISRE's Sourcebook for Research Emotion and Affect* içinde (s.34-39). USA: ISRE Press.
- Frevert, U. (2016). The history of emotions. Lisa Feldman Barrett, Michael Lewis ve Jeanette M. Haviland-Jones (Der.). *Handbook of Emotions* 4th Edition içinde (s.49-65). New York: The Guilford Press.
- Frevert, U. (2014). The modern history of emotions: A research center in Berlin. *Cuadernos de Historia Contemporanea*, 36, 31-55.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ*. (Banu S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları. 2018.

- Gökalp, N. (2019). *Duygu felsefesi*. Ankara: Atlas Kitap.
- Hochschild A. R. (1983). *The managed heart commercialization of human feeling*. USA: University of California Press.
- Illouz, E. (1997). *Consuming the romantic utopia, love and the cultural contradictions of capitalism*. USA: University of California Press.
- Illouz, E. (2011). *Soğuk yakınlıklar duygusal kapitalizmin şekillenmesi*. (Özge Çağlar Aksoy, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. 2011.
- James, W. (1884). What is an emotion?. *Mind*, 9(34), 188-205.
- Joshanloo, M. (2013). Eastern conceptualizations of happiness: Fundamental differences with Western views. *Journal of Happiness Studies*, 15, 475-493.
- Konstan, D. (2018). Emotions in history: The beginnings. Carolyn Price, Eric A. Walle (Der.). *ISRE's Sourcebook for Research on Emotion and Affect* içinde (s.46-50). USA: ISRE Press.
- Konstan, D. (2006). *The emotions of the ancient Greeks: Studies in Aristotle and classical literature*. Canada: University of Toronto Press.
- Lexico (2020). *Meaning of longue durée in English*. 24.01.2020 tarihinde https://www.lexico.com/definition/longue_duree adresinden erişildi.
- Lupton, D. (2002). *Duygusal yaşantı*. (Mustafa Cemal, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 2002.
- Lutz, C. (1987). Goals, events, and understanding in Ifaluk emotion theory. N. Quinn ve D. Holland (Der). *Cultural Models in Language and Thought* içinde (s.471-484). New York: Guilford.
- Massumi, B. (2019). Devinimlerde Seyretmek. (Can Öztürk, Çev.). *Ayrıntı Dergi*, 30, 15-34.
- Matt, S. J. and Stearns, P. N. (2014). Introduction. *Doing Emotions History* içinde. (s.1-16). USA: University of Illinois Press.
- Mestrovic, S. G. (1999). *Duyguötesi toplum*. (Abdullah Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 1999.
- Mills, W. (2016). *Sosyolojik tahayyül*. (Ömer Küçük, Çev.). İstanbul: Hill Yayınları. 2016.
- Oatley, K. (2004). *Emotions a brief history*. UK: Blackwell Publishing.
- Plamper, J. (2010). The history of emotions: An interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns. *History and Theory*, 49, 237-265.

- Plamper, J. (2015). *The history of emotions, an introduction*. (Keith Tribe, Çev.). USA: Oxford University Press. 2015.
- Price, A. W. (2009). Emotions in Plato and Aristotle. Peter Goldie (Der). *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion* içinde (s.121-141). New York: Oxford University Press.
- Reddy, W. M. (2004). *The navigation of feeling, a framework for the history of emotions*. UK: Cambridge University Press.
- Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional communities in the early middle ages*. London: Cornell University Press.
- Rosenwein, B. H. (2016). *Generations of feeling, a history of emotions 600-1700*. USA: Cambridge University Press.
- Rosenwein, B. H. (2002). Worrying About Emotions in History. *The American Historical Review*, (107)3, 821-845.
- Rosenwein, B. H. ve Cristiani, R. (2019). *Duygular tarihi nedir?*. (Kemal Özdil, Çev.). İstanbul: Isık Yayınları.
- Rosenwein, B. H. and Cristiani, R. (2018). Old and new in the history of emotions. Carolyn Price, Eric A. Walle (Der.). *ISRE's Sourcebook for Research Emotion and Affect* içinde (ss. 40-45). USA: ISRE Press. 40-45.
- Stearns P. N. and Stearns, C. Z. (1985). Emotionology: Clarifying the history of emotions and emotional standards. *The American Historical Review*, 90(4),813-836.
- Summers-Effler, E. (2006). Ritual theory. Jan E. Stets, Jonathan H. Turner (Der.). *Handbook of the Sociology of Emotions* içinde (ss. 135-154). USA: Springer.
- Tenhouten, W. D. (2007). *A general theory of emotions and social life*. USA: Routledge.
- Toohy, P. (2014). *Can sıkıntısının eğlenceli tarihi*. (Zeynep Koçak Yılmaz, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap. 2014.
- Turner, J. H. (2009). The sociology of emotions: Basic theoretical arguments. *Emotion Review*, 1(4), 340-354.
- Watt Smith, T. (2018). *Duygular sözlüğü acımadan zevklenmeye*. (Hale Şirin, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap. 2018.
- Watt Smith, T. (2020). *Schadenfreude, başkasının talihsizliğinden duyulan keyif*. (Nüvit Bingöl, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap. 2020.
- Wierzbicka, A. (2010). The "History of Emotions" and the Future of Emotion Research. *Emotion Review*, 2(3), 269-273.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Koçak Kurt, Ş. (2021). Duyguların tarihsel serüveni ve tarihte duygular.
OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(40), 2821-2852.
DOI: 10.26466/opus.876932.

Klasik Gitarda Sol El Serçe Parmağı ile Legato Tekniği Üzerine Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.873382

*

Okay Özdağ *

* Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Hatay/Türkiye

E-Posta: okay.ozdag@iste.edu.tr

ORCID: [0000-0002-7614-6562](https://orcid.org/0000-0002-7614-6562)

Öz

Müzik aletlerinin neredeyse tamamı, el ve parmakların aktif bir şekilde kullanılmasıyla çalınmaktadır. Genelde çalgı çalmak ve bazı özel meslekler dışında insanlar günlük hayatlarında tüm parmaklarını aktif olarak kullanmadığından, parmakların kontrollü küçük kas hareketlerinin gerekli olduğu durumlarda karşılaştıkları zaman bu konuda zorluk yaşamaktadırlar. Klasik gitar çalgısı da tüm parmakların aktif bir şekilde kullanılması gereken bir çalgıdır. Klasik gitar çalan çalgıcular da günlük hayatlarında sık kullanmadıkları parmakları etkin bir şekilde kullanmaları gerektiğinde, bu konu karşlarına bir problem olarak çıkmaktadır. Bu çalışmada klasik gitar çalarken en sık karşılaşılan problemlerden biri olan sol el serçe parmağının kas ve kontrol açısından zayıflığının giderilmesine yönelik çözüm önerileri ele alınmıştır. Bu problemin en çok legato tekniği uygularken karşımıza çıkması sebebiyle legato tekniği üzerinden serçe parmağının yeterli kas oranına ve uygun kontrol seviyesine ulaşması amacıyla legatonun ve ters legatonun aşamalara bölünerek nasıl çalışması gerektiği ele alınmıştır. Serçe parmağının etkin kullanımına yönelik çözüm önerilerinin yanı sıra gitar tarihi ve eğitimine, el anatomisi ve motor beceri konularına da kısaca değinilmiştir. Bu çalışmanın amacı gitaristlere sol el serçe parmağı özelinde fakat her parmakta karşılaşılan bu problemi nasıl aşacaklarına ilişkin fikir sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Gitar, Legato, Serçe parmak, Sol el.

An Evaluation on Legato Technique with Left Hand Little Finger in Classical Guitar

*

Abstract

Almost all of the musical instruments are played with the active use of hands and fingers. People do not use their fingers actively in their daily life except for while playing musical instruments and doing some special profession. So when they encounter situations where they have to control small muscles movements of the fingers are required, they have difficulties in this issue. Also, classical guitar is an instrument in which all fingers must be actively used. When classical guitar players need to effectively use fingers which they do not use frequently in their daily life, this issue comes up as a problem. In this study, solution and suggestions for eliminating the weakness of the left hand little finger which is one of the most common problems while playing classical guitar in terms of muscle and control are discussed. Guitar players are mostly encountered with this problem while applying the legato technique. So we discuss how legato and reverse legato should be worked by dividing them into stages in order to reach the sufficient muscle structure and appropriate control level of the little finger over the legato technique. In this study, we mention about the history and education of the guitar, hand anatomy and motor skills are also briefly mentioned in addition to suggestions for effective use of the little finger. The aim of the this study is to provide an idea to guitarist on how to overcome this problem which is not only specific to the left hand little finger but also in every finger.

Keywords: *Guitar, Left hand, Legato, Little finger.*

Giriş

Telli algıların tarih sahnesinde görölmeye başlamasından bu yana teknolojinin de gelişmesiyle orantılı olarak gitar alma tekniklerinde de yenilikler ve değişiklikler olmuştur. Söz konusu yenilik ve değişiklikler teknolojinin gelişmesinin yanı sıra ulusal akımlardan, farklı coğrafyalardaki yerel müzik icra tekniklerinden, dans ritimlerinden, çalgının yapıldığı malzemelerden de etkilenmiştir. İcra tekniklerinden biri olan legato tekniği de bu gelişmelerden şüphesiz ki etkilenmiş ve sonuç olarak daha etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Tüm algılar için ayrı dönemlerden eserleri incelediğimizde legato tekniğinin sıklıkla karşımıza çıktığını görmekteyiz. Neredeyse bütün müzik formlarında yer yer legato tekniğiyle alınması istenen müzik cümleleri karşımıza çıkmaktadır. Tamamen legato tekniğiyle alınması istenen eserler de mevcuttur. Son yüzyılda dijital teknolojinin de gelişmesiyle, elektronik müzik alanında legato tekniğinin sıklıkla kullanıldığını söyleyebiliriz. Bilgisayarla yapılan müziklerde de aynı durum söz konusudur. Bu denli sıklıkla kullanılan legato tekniğinin klasik gitar icrasında legato kullanılan eserlerin ilgili pasajlarının tekrar edilmesinin yanında daha etkin ve yetkin uygulanabilmesi için uygun ve verimli egzersizleri bulmak bir ihtiyaç haline gelmiştir. Çalgı ailesine bağlı olarak legato tekniği küçük farklılıklar barındırır da temelde aynı amaç ile tanımlanmaktadır. Az enerji ile çok verim elde etmeye yönelik teknik egzersizler, zamanın hızlı aktığı, karşılık olarak verimin hemen beklenildiği günümüzde daha da aranır hale gelmiştir. Kişiyeye ve şartlara bağlı olarak değişkenlik gösteren verimlilik unsuru legato tekniğinin icrasını geliştirmek için de geçerlidir. İstisnai durumlar haricinde legato tekniğinde kullanılan parmak ve el kaslarının ideal bir şekilde gelişimini sağlayacak egzersizler genel geçer kabul edilebilir.

Klasik Gitarın Kısaca Tarihi

Tarih içerisinde ilk kez Batı Asya medeniyetlerinde rastlanan gitara benzer telli çalgıların daha sonraları Mısırlılar, Romalılar ve Asurlularda görüldüğü, özellikle Haçlı seferlerinin kültürel alanındaki etkileri sonucunda çalgının Araplar tarafından Avrupa'ya yayıldığı

düşünülmektedir. Gitarın kökenine inildiğinde en eski telli çalgılardan biri olarak kabul edilen Lir ve benzeri enstrümanlarla başlayan çalgının gelişimini hızla devam ettirdiği ortaya çıkmaktadır. Bugün klasik gitarın adının bir çeşit lir olan eski kitaralardan geldiği ancak çalgının kökeninin eski “Lavta” ve “Pandoura” tipi telli çalgılara dayandığı en kuvvetli görüş olarak kabul edilmektedir (Halvaşi, 1999).

İlk çağlardan beri Sümerliler, Eski Mısırlılar, Asurlar, Babilliler, Yunanlılar ve Romalılarda rastlanan ‘Lut’ diğer ismiyle ‘Lavta’ gitarın öncüsü olarak bilinen enstrümanlardan biridir. “Armut şekilli gövdesi ve bombeli sırtı ile lavta Araçlara ait “ud” un akrabasıdır” (Chapman, 1999).

“Gıtara benzer enstrümanlar 12. ve 13. yüzyıl Fransa ve İspanya katedrallerindeki kabartmalarda da görülmüştür. Bu enstrümanlar İspanya’da gıtarra morisca ve gıtarra latina olarak iki ayrı adla bilinmektedir” (Yöndem, 2003).

“Klasik gitar 18. yüzyılda bazı önemli besteciler sayesinde gelişmeye başlamıştır. D. Aguado, M. Giulliani ve F. Sor gibi sanatçılar belirgin bir teknik virtüözite gerektiren müzik eserleri üretmişlerdir” (Chapman, 1999).

19. yüzyıl boyunca gitarın popülerliği artmış, yeni çalım teknikleri geliştirilmiş ve repertuarına yeni parçalar eklenmiştir. İspanyol besteci ve gitarist Fransisco Tarrega hem icracı hem de eğitmen olarak o güne kadar klasik müzik içinde bestelenmiş birçok eseri gitara uyarlamıştır (Elmas, 1994).

Günümüzde kullandığımız biçimiyle “klasik gitar”, 1860’lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Ancak bu tarihten önce de özellikle Avrupa’da kimi gitar olarak adlandırılan, kimi de farklı isimlere sahip fakat şekil olarak klasik gitara benzeyen birçok çalgı kullanılmıştır. Bu yönüyle klasik gitarın, kendinden önceki çağlarda kullanılan bütün gitar benzeri çalgıların evrim sürecinden geçerek ulaştığı şimdilik son nokta olduğunu söyleyebiliriz (Uluocak, 2011).

Klasik Gitar Eğitimi

20. yüzyılın ilk yarısından itibaren tüm dünyada büyük bir hızla yaygınlık kazanan klasik gitar, ülkemizde de giderek beğeni kazanmış,

zamanla müzik kültürümüz içinde kendine özgü bir yer edinmiştir. Günümüzde genel, özengen ve mesleki müzik eğitiminin her aşamasında etkin olarak kullanılan klasik gitar, müzik eğitimi ve kültürüne katkı sağlayan çalgılardan biridir (Akt. Uluocak, 2015).

1977’de Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı’nda, 1983’te de Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü’nde klasik gitar eğitimi verilmeye başlanması da Türkiye’de klasik gitar eğitiminin örgün eğitim kurumları aracılığıyla bilinçli, sistemli bir şekilde gelişmesini sağlamış ve yaygınlaşmasına destek olmuştur. Tüm bu gelişmelerin tarihlerine bakıldığında ülkemizde klasik gitarın 1970’lerde yaygınlaşmaya başladığı görülür. Klasik gitar da çalım üslubu açısından hem sol el parmakları hem de sağ el parmakları çok daha aktiftir. Klasik gitar müziğı armonik kurallara göre iç içe geçmiş ezgiler bütününden oluşur. Bu şekilde çok sesli bir ezgiyi çalabilmek için hem sağ el parmaklarının hem de sol el parmaklarının tümü aynı anda karmaşık bir sistemle kullanılır. Böyle bir çalım yetisine ulaşmak için de düzenli, disiplinli ve nispeten uzun bir öğrenim süreci gerekir (Kasar ve Yöndem, 2006).

Elmas’a (1994) göre, gitarı öğrenebilmek için her şeyden önce gitarı sevmek ve öğrenmeye karşı istekli bir tavır sergilemek gerekmektedir. Ayrıca gitar öğrenecek kişinin el yapısı, parmak ve tırnak yapısı başta olmak üzere, fiziki durumu gitar çalmaya uygun olmalıdır. Bunların ayrı olarak, her öğrenci çalışarak belirli bir ilerleme kat edebilir, fakat gitarı iyi çalabilmek için yetenek şarttır. Öğrencinin sahip olduğu yetenek düzeyi (müzik kulağı, ritim duygusu) öğrenim sürecine etki eder. Gitar öğrenmek isteyen bir birey, sistemli ve planlı bir çalışma düzenini içerisinde kararlı ve sabırlı bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirmelidir (Ak, 2018).

El Anatomisi ve Motor Beceri

El oldukça kompleks bir anatomik yapıya sahip olup el anatomisi denilince kemikler, eklemler, ligamentler ve kasların yanı sıra ele ilişkin deri ve subkutan doku ve bölgede yer alan damar ve sinir yapılar da akla gelmelidir. Etkili çalma tekniğı uygun zamanlarda gerginliğı az olan kaslara sahip olmaya bağlıdır. Etkili bir teknik için gerekli olan kas gevşemesi bilinçsiz bir süreç içinde gerçekleşir. Uygun kas kasılma ve

gevşemeleri sonucu motor beceri oluşur. Motor beceri müzik eğitimi boyunca zamanla artar. Müzik performansı düzenli egzersizler ve işitsel geri bildirim ile beyindeki motor ve duyuşsal alanlarının birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan otomatikleşmiş, kompleks sensoriomotor sistemin bir ürünüdür. Müzik için gerekli olan tempo, ses seviyesi, ton ve tını gibi unsurların ustalıkla gerçekleştirilmesi için gerekli olan algısal beceri ile kazanılmış yeni motor becerilerin entegrasyonu el ve kolda birçok eklemün organize bir şekilde çalışmasını gerektirir. Devamlı yapılan pratikler sonucu el hareketleri yavaş yavaş bir motor programa dönüşür ve kas hafızası oluşur. Uzun bir süre tekrarlanan ardışık hareketler uzun süreli kas hafızasını oluşturur ve bu da bilinçli çaba gerektirmeden performansın ortaya çıkmasını sağlar. Gerekli tempo ve sesi üretmek için ihtiyaç duyulan kas gücü ve eklem hareket açıları parmakları tuşlara dokunmak için hazırlar. Böylece tekrarlı geçişler boyunca el ne kadar uzağa konumlanacağını bilir ve bu da motor hareketlerin ardışık bir şekilde otomatik olarak gerçekleşmesini sağlar. Bu süreç motor hareketlerin tempo, dinamik, eklemün biçimlendirilmesi ve ardışık motor hareketlere entegrasyonunu içerir (Akt. İzci, 2019).

Gitarda Sol El

Klasik gitarda sağlak bir çalıcı için sol el, gitarın klavyesindeki perdeler aracılığıyla gitar telinin uzunluğunu ayarlayarak istenilen notanın çalınmasına olanak sağlayan eldir. Solak bir gitarist için ise bu durum tam tersidir. Başparmak gitarın sapının arkasında destek amaçlı kullanılmaktadır. İşaret parmağı birinci parmak, orta parmak ikinci parmak, yüzük parmağı üçüncü parmak ve serçe parmak da dördüncü parmak olarak belirtilir. Sağ elde ise başparmak "p", işaret parmağı "i", orta parmak "m", yüzük parmağı "a" harfleri kullanılarak belirtilmektedir. Klasik gitarda sağ el serçe parmak her ne kadar sık kullanılsa da "e", "s", "c", "x" harfleriyle belirtildiği görülmüştür.

Legato Tekniğı

Legato tekniğinin gelişiminden söz etmek için, öncelikle 'bağ' işaretinin gelişim sürecini ifade etmek yerinde olacaktır. Kim (2002), legato

artikülasyonun kaynağını vokal müzik ve teknikten aldığını, enstrümanlar arasında yaylı çalgıların legatoyu belirten sembol olarak bağı ilk kabul eden grup olduğunu, ardından tahta üfleme algılarının kabul ettiğini, klavyeli çalgıların ise bu sembolü benimsemelerinin çok daha yavaş gerçekleştiğini ifade etmiştir. Chew (2001b) de, 16. yüzyıldan itibaren bağın özellikle tek bir hecede söylenen notalar için kullanıldığını, enstrümantal müzikte ortaya çıkmasının uzun zaman aldığını, pek çok notanın ya da pasajın bağsız olmasının eserlerin yanlış yorumlanmasına sebep olduğunu, 18. yüzyıldan itibaren bağın yaygın hale gelmesiyle birlikte bazı bestecilerin, özellikle de J. S. Bach'ın (1685-1750) legatoyu belirtmek için bağ işaretini sıklıkla kullandığını belirtmiştir (Akt. oban, 2019).

Legato, tüm enstrümanlarda müziğin doğası gereği akıcı, duygusal, dramatik, şarkı söyleymişçesine ifadelerde kullanılan bir yay alım tekniğidir. Yaylı çalgılarda ardı ardına yazılmış notaları tek yayda almak olarak ifade edilmektedir. Ayrıca legato tek yayda almaktan ziyade, legato olarak yazılmış olan sesleri birbirine kaynaştırarak almak olarak da tanımlanabilir. İcracı legatoda, öncelikle müziği iyi okuyabilmeli, müzik cümlelerinin nerede başlayıp nerede bittiğini ya da hangi cümlelerin ana, hangilerinin yardımcı cümleler olduklarını dikkatli analiz ettikten sonra müziği akışına bırakmalıdır. legatolu eserleri yorumlama sırasında, icracı mekaniğe ihtiyaç duysa da kendini müziğin akışına bırakmalıdır. Müzik ancak bu durumda bir doyuma ulaşacaktır. Teknik, müzikte sadece bir araç olmalı ve hiçbir zaman müzikalitenin önüne geçmemelidir. Legatoda, uzun müzik cümlelerinden kaynaklanan sorunların başında tel değişimi de gelmektedir. Sorunsuz bir tel geçişi için üç temel prensip bulunmaktadır: Bunlardan birincisi aynı ritimde; ikincisi aynı nüansta; üçüncüsü ise tel geçişleri sırasında iki nota arasında aksan oluşmamasıdır. Teller arasında geçiş yapıldığı kesinlikle hissedilmemelidir (Araboğlu, 2011).

Klasik gitar repertuvarına baktığımız zaman legato tekniği birçok eserde karşımıza çıkmaktadır. Eserleri doğru şekilde icra edebilmek için de bu tekniği doğru şekilde yapmak önemlidir.

Sol El Serçe Parmağını Kullanmadaki Zorluklar

İnsan doğal olarak, yaratılışından ötürü ellerinin en çok başparmak ve işaret parmağını kullanmaktadır. Klavyede yazı yazarken, bir objeyi tutarken, anahtarla bir yeri açarken ve daha birçok işi yaparken baş ve işaret parmağın daha çok kullanıldığını görebiliriz. Kullanım sıklığı orta, yüzük ve serçe parmağında diğer iki parmağa oranla daha azdır. Bu parmakları olan diğer canlılar incelendiğinde başparmak ve işaret parmaklarının daha güçlü ve daha çok kullanıldığı gözlemlenebilir. Bu beş parmak arasında en az kullandığımız parmağın serçe parmak olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu yüzden bu parmaktaki kas gelişimi de diğer parmaklara oranla oldukça zayıftır. Yalnızca kas olarak değil, parmağı kontrol etme becerimiz de diğer parmaklara göre daha zayıftır. Tüm telli çalgılarda olduğu gibi Klasik gitarda sol elde serçe parmağı etkin bir şekilde kullanmak oldukça gereklidir. Kas ve kontrol yönünden yetersiz olan bu parmağı gitarda aktif olarak kullanma gerekliliği karşımıza zorluk olarak çıkmaktadır. Gitar çalmaya başladığımız yıla kadar çok aktif olarak kullanılmayan bu parmağı kas ve kontrol bakımından geliştirmek gerekmektedir. Diğer parmaklar yakın ve diğer parmaklarla uyumlu bir şekilde çalışabilen bir duruma getirmemiz gerekmektedir. Bunun için o parmağı pasif durduğu yılları telafi edecek ölçüde metodik ve kontrollü olarak aktif çalıştırılması gerekmektedir.

Legato tekniği ile zorlukların çözüm önerileri

Legato tekniği ile ilgili karşılaşılan bu zorlukları aşmak için yapılması gereken öncelikle serçe parmağın pasif olarak kullanılan kaslarını uygun düzeyde geliştirmek olacaktır. Bunun için legato tekniğinde gerekli olan hareket üzerine yoğunlaşarak o hareketi yavaşça periyodik olarak tekrarlamak gereklidir. Legato tekniğinde iki durum karşımıza çıkmaktadır. Birincisi kalın notadan ince notaya olan legatodur, ikincisi de; ince notadan kalın notaya olan legatodur. Birinci legato şekline “çekiç” adı verilir.

Legato hareketini dört aşamaya bölüp yavaşça çalışmak oldukça verimli olacaktır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Parmağın klavyeden uzak bir Şekilde gergince durduğu aşama: Legato tekniği uygularken harcadığımız g¼c¼ (tele uyguladığımız basınç) 100 birim üzerinden değerlendirecek olursak bu aşamada kullanılmaya hazır beklettiğimiz potansiyel 100 birim enerjimiz vardır.

2. Gergin parmağın, telin perdedeki uygun yerine çekik misali vurduğu aşama: Bu aşama bu g¼c¼n uygulanma noktasına taŐındıđı aşama olacaktır.

3. Parmağın çalınan ikinci nota üzerinde gergince durduğu aşama: Bu aşama 100 birim basınç g¼c¼n¼ tel üzerine uyguladığımız aşamadır.

4. Parmağın çalınan nota üzerinde sesin devamını sağlayacak gerginlikte fakat parmağın tel ile ilk temasındaki gerginlikten biraz daha gevşetildiği aşama: Bu aşama sağlıklı sesin devam edebilmesi için gerekli olan asgari (en az) basınç g¼c¼n¼ bulmamız ve uygulamamız gereken aşamadır. Bu aşamada basıncın fazla olması çalgıcıya gereksiz g¼c¼ kaybı yaŐatacak ve çalgıcıyı yoracaktır. Basıncın gereğinden az olması durumunda ise tel iyice titreŐemeyeceđi için sağlıklı bir ses elde edilemeyecektir.



Şekil 1. Legato

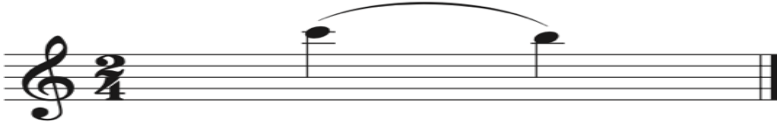
Ters legato için de d¼rt aşama Şu Şekildedir:

1. Notanın çalındığı, sol elin serçe parmağının tel üzerinde durduğu aşama: Yukarıda belirtilen 100 birim g¼c¼n¼ tamamının değer, tasarruf yapılarak telden sağlıklı bir ses çıkacak asgari seviyede g¼c¼ uygulandığı aşamadır.

2. Serçe parmağın gitarın klavyesine basınç uygulayarak teli aŐađı doğru çekip bıraktığı aşama: Bu aşamada telden ses çıkaracak olan serçe parmak, sağlıklı sesi çıkarabilmek için 100 birim g¼ce ihtiyaç duyacaktır.

3. Parmağın klavyeden gergince uzaklaştığı aşama: Varsayılan 100 birim gücü uyguladıktan sonra tele tekrar temas edip üretilen sesi bozmayacak kadar uzaktaki bir noktaya konumlandığı bir aşamadır.

4. Parmağın gergin olan kaslarını bilinçli şekilde gevşettiğimiz aşama: Bu aşama da 1. Aşama gibi güçten tasarruf edilen bir aşamadır. 100 birim gücü elde etmek için daha önceden kasılmış olan kasların uygun parmak pozisyonunu bozmayacak kadar gevşetildiği aşamadır.



Şekil 2. Ters Legato

Çalgıcıyı en az yoracak fakat telden de sağlıklı bir ses elde edebileceğimiz ideal gücü uygulama motor becerisinin kazanılması önemlidir. Genelde görmezden gelinen, üzerine pek düşünülmeyen ya da farkında olunmayan bu aşamalarda, tasarruf ettiğimiz basınç gücü çalgıcıyı rahatlatarak, yorulmamasına yardımcı olacak, el, bilek ve ön kol ile ilgili ağrı ve sakatlanmaların meydana gelme ihtimalini azaltacaktır. Orta ve uzun soluklu eserlerin çalınmasını daha mümkün kılacaktır. Çalgıcının kondisyonunun daha dengeli ve uzun süreli verimli olabilmesine yardımcı olacaktır. Bu dört aşamayı hem müzikal hem de psikomotor yönden kavrayan bir çalgıcı daha önceden ne kadar gereksiz güç kaybettiğinin farkına varacaktır.

Bu dört aşamayı sırasıyla yavaşça ve odaklanarak yapmak, serçe parmağın kaslarının gelişmesini ve parmak üzerindeki kontrol becerimizin artmasına çokça katkı sağlayacaktır. Bu egzersizlerin gitar çalmaya başlamadan önce yapılması alışkanlık haline getirilmelidir. Klasik gitar edebiyatındaki eserlere çalışırken karşımıza çıkan legato kısımlarına odaklanıp, eserin o pasajını bir egzersiz materyali haline getirip bu dört aşamayı uygulamak da serçe parmağın legato tekniği açısından işlevini artıracaktır.

Tartışma ve Sonuç

İnsan doğduğundan bu yana çok ihtiyaı olmadığı için nadiren kullandığı serçe parmak klasik gitar ile eser icrasında olduğa önemli bir yere sahiptir. Genellikle telli çalgılarda sapa yaslanarak destek olarak kullanılan baş parmak dışında diğer işaret, orta, yüzük ve serçe parmaklar tele dokunup ya da baskı uygulayıp sesin şekillenmesini sağlayan parmaklardır. Bu dört parmağın etkili ve verimli bir şekilde koordine olarak kullanılması çalgı üzerindeki hakimiyeti artıran en önemli faktörlerden biridir. G ve kontrol açısından zayıf ve verimsiz olan serçe parmak, diğer parmakların performansı yanında olduğa geride kalmaktadır. Serçe parmağın bu eksik yönü diğer parmaklar verimli olsa bile çalgı hakimiyeti açısından bir sorun olmaktadır. Çalgı için yazılmış eserlerin icrasında da serçe parmağın kullanılması gereken yerler olduğa, bu eserler çalgıcı için alınması daha zor olmaktadır ya da mümkün olmamaktadır. Serçe parmağın özel bir durum olmadıkça nadiren kullanılmasının bir sonucu olarak serçe parmağın kaslarının pasif ve kontrol açısından zayıf olması klasik gitar ve bütün telli algıları alma konusunda aşılması gereken bir zorluk olarak hemen karşımıza çıkıyor. Legato tekniği de serçe parmağını aktif ve verimli bir şekilde kullanmamız gereken bir tekniktir. Klasik gitarda legato tekniği için ihtiyacımız olan problemlili ve kontrolsüz harekete odaklanarak ve bu hareketi yavaşlatıp aşamalara bölerek ve her bir aşamayı kavrayarak yapmak bu problemi zmedeki en etkili yöntemlerden biridir. Serçe parmak için önerilen bu yöntemler sol elin diğer parmakları için de uygulanabilir. İki notadan oluşan legato tekniği için kullanılacak parmakların kendi aralarında kombinasyonunun uygulanarak yapılması tüm parmakların gelişimi için faydalı olacaktır. Bu neriler gerekirse küçük uyarlamalarla, parmakların aktif olarak kullanıldığı tüm algılar için geçerlidir. Birçok alanda olduğu gibi müzik alanında da hedeflenen davranışı öğrenmek için belirli bir zaman zarfına ihtiyacımız olacaktır. Bu zaman zarfı tabii ki kişiden kişiye değişir. Fakat bu yöntemin işlevsellik kazanması ve olumlu sonuçlarının görülmesi herkes için orta ve uzun vadeli bir durumdur denilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**An Evaluation on Legato Technique with Left Hand
Little Finger in Classical Guitar**

*

Okay Özdağ

İskenderun Technical University

The aim of this study is to prevent the little finger, which is one of the most common problems with the hands and fingers, which we need to use effectively and efficiently in almost all musical instruments, as in the classical guitar and to offer solutions for working synchronously and actively with other fingers. The lack of mobility of the little finger compared to the other fingers due to the fact that we use it less naturally, except for playing the musical instrument. It is not possible for the little finger to be as strong as the other fingers due to its structural differences compared to the other fingers. The aim is to reduce the difference in strength and mobility between the fingers. Another aspect of this study is to minimize these problems and to pave the way for a faster way in this regard by enabling the musician to recognize his own anatomy, become aware of his finger muscles, and perform unique exercises and exercises related to these problems, which are frequently encountered in musical instruments played with the effective use of hands and fingers is the purpose.

Each of our fingers, which differs anatomically and developmentally, has different movement abilities depending on their specific muscle structure and strength. While these differences are rarely positive when playing a musical instrument, they are often a problem. It is a sought-after feature for the instrument that all fingers used have equal strength and mobility. The little finger of a player who has not done any work on this subject is weak and quite dysfunctional in terms of micro-muscle movements. In this study, an answer is sought to the question of how to gain the required and desired mobility of the little finger, which is dysfunctional in terms of playing an instrument.

An active little finger, which is needed in almost all works in the classical guitar repertoire, has been a subject that should be considered

by all guitarists. There are hardly any guitarists who do not have problems with their little finger. This problem also applies to other instruments. Doing special studies and exercises about the little finger is an inevitable necessity to play the pieces well. These subjects are also included in some classical guitar methods. It can be said that studies on strengthening the little finger and increasing the mobility are frequently included within the scope of technical studies in the education-teaching processes at the undergraduate, graduate and artistic proficiency levels in the field of classical guitar throughout the world.

Developing the ability to use the fingers as independently as possible on the instrument has been a need for all instrument players. For those who play instruments professionally, this is a must. Many guitarists have turned to research on what should be done to solve this problem. Each player may have a unique study and exercise method, as well as training and exercise suggestions that may be beneficial for all musicians. In this study, conscious exercises performed by following the stages specified in the legato technique related to the little finger give positive results even in a short time. Considering that the development of muscle memory develops in direct proportion to repetition, as these exercises are performed periodically, the desired mobility of the little finger will increase and develop at the same rate. In the medium term, the musician will be able to respond to the need for active use of the little finger in works and will be able to meet the need for the little finger and legato technique. In the long run, the strength and movements of the musician's little finger will become a need-based autonomous skill. Traits such as control, strength and precision between the fingers will come close to being equal.

Every person who plays an instrument, both as a hobby and professionally, needs to do special exercises for these fingers in order to be able to use their fingers actively and efficiently. As with every finger, there are many working methods and exercises to give the little finger the necessary and desired abilities. Performing the works well is possible by increasing the potential skills of all fingers. Since each person has a unique perception, albeit with small differences, it is necessary to understand the skill desired to be acquired in the little finger well and in detail, and to work in this direction. The sizes, angles, nail structure and

softness of the fingers also appear with slight differences from person to person. Evaluating these differences while taking the suggested steps in this study will provide a faster development. Working with the little finger by focusing on the legato sections in the works and repeating these sections slowly is another way to help solve this problem. It will also be productive to transfer the legato parts of the works to other frets and strings on the classical guitar. The behavior of playing a musical instrument, which is a psychomotor skill, is an endless development process based on repetition with a completely conscious awareness. In this endless development process, as musical abilities progress, the goal to be achieved progresses at the same rate. This tells us that we must always work. Musical people with the goal of progress should be aware of their own perception and potential and create original studies and exercises for the problems they experiences. As a result, in this study, a quick and effective solution to this problem, which can be applied to every finger, but experienced in the little finger, is given. It is possible for each player to create their own small differences according to their anatomical and perceptual characteristics and to increase the efficient effect of exercises on themselves.

Kaynakça / References

- Ak, Ö. (2018). *Müzik öğretmenliği klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (Gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Araboğlu, T. (2011). *Viyolonselde yay tutuş tekniği ve temel yay teknikleri: Legato, Detashe, Staccato ve Spiccato' nun incelenmesi*. (Sanatta Yeterlik Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yaylı Çalgılar Sanat Dalı, Trakya Üniversitesi Edirne.
- Chapman, R. (1993). *Bütün yönleriyle gitarlar*. Ankara. Dost Yayıncılık.
- Chew, G. (2001b). Mad. Legato. S. Sadie ve J. Tyrrell (Ed.), *The new grove dictionary of music and musicians* (2. Baskı, cilt 14, 479). London: Macmillan Publishers.

- Çoban, S. (2019). *Piyanoda artikülasyon tekniklerinin öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bunlarla baş etme yolları: Güzel sanatlar liseleri örneğı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu.
- Elmas, Y. (1994). *Sorularla gitar*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Halvaşı, A. A. (1999). *Ülkemiz müzik eğitimde klasik gitar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- İzci, M. (2019). *Düzenli piyano çalan konservatuvar öğrencilerinde elin antropometrik özellikleri, esneklik ve kas gücünün değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Anatomi Anabilim Dalı, Üniversite Şehir.
- Kasar, M. K. ve Yöndem, S. (2006). Muğla Üniversitesi öğrencilerinin klasik gitar ile ilgili bilgi ve tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16, 54-71.
- Kim, S. J. (2002). *Touch and articulation on the organ: Historical and pedagogical perspectives*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hugh Hodgson School of Music, The University of Georgia USA.
- Uluocak, S. (2011). *Klasik gitar tarihi –I*. İstanbul. Doruk Yayıncılık.
- Uluocak, S. (2015). Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk elli yılında klasik gitar eğitimi: paleologos ve öğrencileri. *Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Sahne ve Müzik Eğitim-Araştırma Dergisi*, 1, 60-80.
- Yöndem, S. (2003). *Anadolu güzel sanatlar lisesi gitar lise hazırlık kitabı*. İstanbul: M.E.B. Devlet Kitapları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özdağ, O. (2021). Klasik gitarda sol el serçe parmağı ile legato tekniğı üzerine bir değerlendirme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2853-2867. DOI: 10.26466/opus.873382.

Doğu Akdeniz'deki Gelişmelerin Kıbrıs Sorununa Yansıması: Enerji Jeopolitiğinde Yeni Dönem ve Jeostratejik Dönüşüm

DOI: 10.26466/opus.873401

*

Furkan Terzi * - Uğur Yasin Asal **

*Uzman, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: furkan.terzi@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-8999-1987](https://orcid.org/0000-0001-8999-1987)

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İTBF, İstanbul/Türkiye

E-Posta: uyasal@ticaret.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1567-9186](https://orcid.org/0000-0003-1567-9186)

Öz

Kıbrıs Adası tarihsel süreç içerisinde siyasi, toplumsal, askeri ve ticari açılardan önemli bir alan olmuştur. Osmanlı Devleti'nin hakimiyetinin ardından İngiltere'nin egemenliği altına giren Kıbrıs Adası, Yunanistan ile birleşme amacını taşıyan Enosis taraftarlarının Türklere yönelik saldırılarının ardından siyasi ve toplumsal bir kriz alanına dönüşmüştür. Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'nin garantörlüğünde yeni bir dönemin başladığı ada üzerinde siyasi uzlaşma bugün hala sağlanabilmiş değildir. Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY)'nin adanın tek temsilcisi olarak AB üyeliğine kabul edilmesi krizi derinleştirmiştir. AB üyeliği ile derinleşen sorunlar dizisi GKRY'nin Doğu Akdeniz'deki tek taraflı Münhasır Ekonomik Bölge alanları belirleme ve bölge ülkeleri ile Deniz Yetki Alanları anlaşmalarını hayata geçirmesi ile daha da karmaşık hale gelmektedir. Bu çalışma, GKRY'nin Avrupa'nın da desteği ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'yi göz ardı eden ve Zürih - Londra başta olmak üzere uluslararası antlaşma ve kararlarına aykırı olarak enerji bağlamında yürüttüğü politikalara odaklanmaktadır. Kıbrıs Sorununun tarihsel süreç içerisindeki gelişiminin ardından ada çevresinde enerji bağlamında atılan adımlar jeopolitik ve jeostratejik gelişmeler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşım üzerinden KKTC'nin uluslararası hukuk bağlamında atabileceği yeni adımlar değerlendirilmiş; 2003 sonrası ortaya çıkan hidrokarbon gelişmeleri üzerinden KKTC'nin uluslararası aktör olarak tanınmasına yönelik olası fırsatlar ve politika önerileri sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs Sorunu, Doğu Akdeniz, Enerji, Jeopolitik.

Reflection of the Developments in Eastern Mediterranean to Cyprus Issue: The New Era in Energy Geopolitics and the Geostrategic Transformation

*

Abstract

Cyprus has been an important area in political, social, military and, commercial terms throughout the historical process. Cyprus Island, which came under the sovereignty of Great Britain after the domination of the Ottoman Empire, later turned into a political and social crisis area after the attacks against the Turkish Cypriots by Enosis supporters who were aiming to unite with Greece. Turkey, Greece, and Britain's political reconciliation on the island began a new era today still under the guarantee has not been provided. The series of problems that started with the acceptance of the Greek Cypriot Administration as the sole representative of the island to the EU membership, is further complicated by the policies of the Greek Cypriot Administration of determining the unilateral Exclusive Economic Zone areas in the Eastern Mediterranean and realizing the agreements on maritime jurisdictions with the regional countries. This study focuses on the policies of the GCASC, with the support of Europe, that ignore the TRNC and contradict the international agreements and decisions, especially in Zurich and London. Following the development of the Cyprus Problem in the historical process, the steps taken in the field of energy around the island are addressed within the framework of geopolitical and geostrategic developments. Through this approach, the new steps that the TRNC can take in the context of international law have been tried to be evaluated, and the possible opportunities to be recognized as an international actor through the hydrocarbon developments after 2003 have been put forward as policy recommendations.

Key Words: *Cyprus Issue, Eastern Mediterranean, Energy, Geopolitics.*

Giriş

Kıbrıs Adası, Doğu Akdeniz'deki stratejik konumu itibarıyla Soğuk Savaş'ın sona ermesinin ardından uluslararası ilişkiler sistemi içerisinde büyük güçlerin rekabetine açık bir alan haline gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) liderliğini yaptığı Batı ittifakı, Soğuk Savaş boyunca Kıbrıs Adası'nı Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü'nün (NATO) güney kanadının güvencesi olarak görmüş ve bu bölgede Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) lehine gelişmelerin yaşanmamasına yönelik bir bakış açısı hâkim olmuştur.

ABD öncülüğünde, Kıbrıs'ın Yunanistan'a bağlanmasını talep eden Enosis¹ taraftarlarının adada ortaya çıkardığı karmaşanın engellenmesi amacıyla iki toplumlu bir yapıyı ön plana alan Zürih ve Londra Anlaşmaları 1959 yılının şubat ayında imzalanmıştır. Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'nin garantörlüğünde yapılan ve sorunun çözümüne yönelik ilk girişim olma özelliği taşıyan bu anlaşmaların ardından 16 Ağustos 1960 tarihinde Kıbrıs Cumhuriyeti kurulmuştur (Kedikli ve Deniz, 2015, s.406). Kıbrıs Adası'nda bulunan Türk ve Rum halkları arasında ortaklık esasına dayandırılan anlaşma girişimleri sahada uygulama alanı bulamamıştır.

Türkiye'nin adaya 1974 yılında gerçekleştirdiği askeri müdahale, Yunanistan tarafından uluslararası alanda Türkiye aleyhine sıkça dile getirilmiştir. Bu doğrultuda Yunanistan, Türkiye'nin Kıbrıs'a müdahalesini engelleyemediğini iddia ederek NATO'nun askeri kanadından ayrılmıştır. İngiltere'nin ada üzerindeki askeri mevcudiyetini koruma yönündeki iradesi sorunun çözümsüzlüğündeki bir diğer faktör olmuştur. İngiltere bu kapsamda Türkiye ve Yunanistan arasındaki ilişkilere paralel olarak adada kapsamlı bir siyasal çözüm için çaba sarf etmek yerine ada üzerindeki askeri varlığını korumayı öncelikli hedef olarak belirlemiştir.

¹ **Enosis:** Yunanca'da birleşme anlamına gelen bir terim. Enosis, Helen uygarlığının geliştiği ve yayıldığı her yerin ilhak edilmesi biçimindeki bir fikri ifade etmektedir. XIX. yüzyıl sonlarında ve XX. yüzyıl başlarında, Balkan Savaşları Girit'in Yunanistan'a ilhaki sırasında da kullanılan terim, günümüzde daha çok Kıbrıs'a ilişkin olarak gündeme gelmektedir. Bir başka deyişle, Yunan dış politikasında oldukça önemli bir yeri olan Pan – Helenik ideallerin bir uzantısı olan Kıbrıs Adası'nın Yunanistan'a ilhaki politikası da bu adla anılmaktadır. (Deniz Ülke Arıboğan, Gülden Ayman, Beril Dedeoğlu, **Uluslararası İlişkiler Sözlüğü**, 4.b., der. Faruk Sönmezoğlu, İstanbul: Der Yayınevi, 2005, s.256.)

Kıbrıs Sorununa yönelik Zürih ve Londra Anlaşmalarının ardından Birleşmiş Milletler (BM) nezdinde Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi (BMGK) tarafından alınan çok sayıda karar, Genel Sekreterler liderliğinde yürütülen çözüm girişimleri kapsamlı bir çözüm için etkin sonuçlar üretememiştir. Söz konusu çözüm girişimlerinden en kapsamlı ve güncel olanı ise 2004 tarihli Annan Planı'dır. Dönemin BM Genel Sekreteri Kofi Annan tarafından hazırlanan plan iki kurucu devleti kapsayan bir konfederasyon önerisi sunmuştur. Uzun süreli müzakereler sonucu plan Kuzey ve Güney'de referanduma sunulmuş, Kuzey %64,9'luk oy oranı ile planı onaylarken Güney % 75.8 hayır oyu ile planı reddetmiştir. Taraflardan birinin reddi sonucu Annan Planı yürürlüğe girememiştir (Kasım, 2007, s.64).

Irak'ın 2 Ağustos 1990 yılında Kuveyt'i işgali ile başlayan Körfez Savaşı ve 11 Eylül saldırıları sonrası yaşanan gelişmelerin ardından Kıbrıs Adası bulundurduğu askeri üsler ve jeopolitik konumu itibariyle ön plana çıkmıştır. ABD'nin SSCB temelli sorun algılamasının ortadan kalkması ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'nin (GKRY) tam üyelik sürecinin başlamasıyla beraber Avrupa Birliği (AB), Kıbrıs Sorununa aktif bir şekilde dahil olmuştur. AB, adada yaşanan sorunun çözüme kavuşmasının ve taraflar arasında bir anlaşma sağlanmasının GKRY'nin üyelik süreci için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Zira AB, aday ülkelerden sınır sorunları başta olmak üzere uluslararası ilişkilere konu olabilecek anlaşmazlıkların çözüme kavuşturmalarını talep etmektedir. Böylece bu tür sorunların AB içerisinde yer almaması hedeflenmektedir. Ancak AB tarafından Rum tarafının üyelik için gerekli şartları taşıdığına ilişkin yapılan açıklamaların ardından Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), GKRY'nin Zürih ve Londra Konferansları'nın yanı sıra BMGK'nın 649 sayılı kararına da aykırı şekilde adanın tek temsilcisi olarak yaptığı başvurunun geçerli olmadığını iddia etmişlerdir. Tüm bu gelişmelere rağmen 1 Mayıs 2004 tarihinde süreç tamamlanmış ve GKRY, Kıbrıs Adası'nı temsilen AB üyesi olmuştur.

Ada üzerindeki siyasi ve toplumsal açılardan yaşanan sorunlar 2000'li yılların başında ada çevresindeki hidrokarbon kaynakların keşfedilmesi sonrası farklı bir boyut kazanmıştır. Kıbrıs Adası açıklarındaki enerji kaynaklarının GKRY tarafından tek taraflı kullanılması girişimi Kıbrıs Sorununu daha karmaşık hale getirmektedir. Ada çevresinde ortaya

çıkan enerji rekabetinin Kıbrıs Sorununun çözümünde açtığı yeni pencere ve KKTC'nin bu yeni rekabet alanı içerisinde elde edeceği avantajlı pozisyonların değerlendirileceği çalışmanın temel araştırma soruları şunlardır:

- Levant Bölgesi'nde tespit edilen enerji kaynaklarının Avrupa'ya transferi KKTC'ye uluslararası toplum bakımından avantajlar kazandırabilir mi?
- KKTC ve Türkiye arasındaki deniz alanlarındaki hidrokarbon kaynakların varlığının tespiti için atılacak ortak adımlar nelerdir?
- GKRY'nin AB üyesi olmasının verdiği avantaj ve Yunanistan'ın desteği ile Kıbrıs Sorununu uluslararası alana taşıması sonrası KKTC çözüme yönelik nasıl bir politika izlemelidir?
- Adanın güneyinde ortaya çıkan petrol ve doğalgaz Kıbrıs Sorununun çözümüne olumlu bir katkı yapabilir mi?

GKRY'nin adadaki siyasi çözümü tamamlamadan AB üyesi olması ile başlayan süreç bölgenin hidrokarbon jeopolitiğinin merkezine gelmesinin ardından KKTC'nin saf dışı bırakılarak yürütülen tek taraflı politikalar ile devam etmektedir. AB'nin bu süreç içerisinde Rum Yönetimi'ne verdiği destek ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda KKTC'nin uluslararası alanda aktör olarak kabul edilmesine yönelik girişimleri önem taşımaktadır. Son dönemde ada çevresinde tespit edilen enerji kaynaklarına yönelik çeşitli aktörler tarafından geliştirilen politikalar soruna enerji bağlamında farklı bir boyut kazandırmıştır. Çalışma kapsamında yapılan literatür araştırmasında, Kıbrıs Sorununun tarihsel gelişimi içerisinde enerji boyutuna yönelik eserler taranmıştır. Yapılan literatür taraması sırasında konunun ele alındığı çalışmaların önemli bir bölümünde sorunun değerlendirilmesi sırasında konunun AB, GKRY, Türkiye ve diğer bölge ülkeleri özelinde ele alındığı görülmüştür. Buradan hareketle bu çalışma, enerji alanındaki gelişmeler bağlamında KKTC'yi de bölgesel bir aktör olarak değerlendirmeyi hedeflemekte ve bu gelişmelerin Kıbrıs Sorununa yansımalarını ele almaya çalışmaktadır. Çalışmada, Soğuk Savaş sonrası çok aktörlü bir alan haline gelen Kıbrıs Adası çevresindeki enerji mücadelesi Doğu Akdeniz'deki ekonomi-politik gelişmeler ışığında analiz edilecektir. Yapılan analiz sonucunda KKTC açısından enerji bağlamında mevcut reel politığın bölgesel güç

dengesinde meydana getirebileceği fırsatlara yönelik değerlendirmeler yer alacaktır.

Soğuk Savaş Döneminde Kıbrıs Sorunu

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinin ardından 1940'lı yıllardan itibaren Latin Amerika'da devrimler² ve Afrika kıtasındaki ülkelerde sömürge karşıtı bağımsızlık hareketleri yaşanırken Ortadoğu'da etkinliği bulunan İngiltere de bu coğrafya üzerindeki pozisyonunu gözden geçirmek durumunda kalmıştır. 1571'de Osmanlı Devleti'nin egemenliği altında bulunan, 1878 yılında fiili olarak İngiltere egemenliğinin başladığı Kıbrıs Adası'nda da İkinci Dünya Savaşı sonrası bağımsızlık hareketlerinin patlak verdiği bir süreç ortaya çıkmıştır. 1914 yılında adayı resmen ilhak eden İngiltere için savaş öncesi sahip olduğu sömürgeleri bırakma süreci başlamış ve bu noktada Kıbrıs'ta önemli gelişmeler yaşanmıştır (Holland, 1998, s.6).

Rumların bağımsızlık taleplerinin yanında adayı Yunanistan ile birleştirme politikasına bağlı olarak Enosis taraftarlarının girişimleri bir süre sonra Kıbrıslı Türklere yönelik saldırılara dönüşmüştür. Adada Yunan General Yeoryos Grivas'ın liderliğinde kurulan ve İngiltere'nin silahlı gücüne karşı mücadele amacı taşıyan "Kıbrıslı Savaşçıların Ulusal Örgütü" (*Ethniki Organosis Kypriou Agoniston, EOKA*) adlı grup bir süre sonra doğrudan adadaki Türkleri hedef almaya başlamıştır (Armaoğlu, 1984, s.786). İngiltere'nin tansiyonun düşürülmesi ve sorunun çözümüne ilişkin 1955 yılında topladığı Londra Konferansı'nda somut bir netice elde edilememiştir (Newsinger, 2015, s.93).

1956 yılında Mısır Devlet Başkanı Cemal Abdülnasır'ın Süveyş'i millileştirmesi üzerine patlak veren Süveyş Krizi İngiltere için Kıbrıs Adası'nın önemini bir kez daha artırmıştır. Ortadoğu'daki siyasi

² 1930 yılında yaşanan Büyük Buhran tarımsal üretim ve ham madde ihracatı ile ön plana çıkan Latin Amerika ülkelerinde ekonomik sorunların derinleşmesine neden olmuştur. Söz konusu kriz ekonomik bağımsızlık ve ulusal ekonomiyi destekleyen grupların serbest ticaret ve liberalizmi savunan gruplara oranla güç kazanması ile sonuçlanmıştır. Bu bağlamda içe dönük ekonomi modelleri ve ithal ikameci sanayi anlayışı önemli hale gelmiştir. Ekonomik anlamda yaşanan bu değişim siyasi alanda da popülizmin yükselişi ile kendisini göstermiştir. Brezilya'da Getúlio Dornelles Vargas, Meksika'da Lázaro Cárdenas del Río ve Arjantin'de Juan Domingo Perón liderliğindeki devrimler bu popülist hareketlenmelerin önemli örneklerini oluşturmaktadır. (Topal, 2009, s.125)

gerçeklik üzerinden Batı karşıtı aktörlerin güçlenmesi bağlamında tehdit algılamalarını daha da derinleştiren İngiltere, ada üzerindeki askeri varlığını korumaya yönelik girişimleri desteklemiştir. Bu doğrultuda hem Türkiye hem de Yunanistan'ın masada olduğu bir anlaşma üzerinde çaba sarf edilmeye başlanmıştır. Özellikle 1959 yılının şubat ayında ABD'nin liderliğinde gerçekleştirilen Zürih ve Londra Konferansları önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır (Göktepe ve Bilgiç, 2014, s.149). Zira ABD, Soğuk Savaş konjonktürü içerisinde NATO'nun güney kanadı içerisinde değerlendirdiği Kıbrıs Adası üzerinde SSCB'nin olası etkisinden çekinmiş ve burada bir çözümün mümkün olabilmesi için öncü rol oynamıştır.

Rum tarafında bulunan Enosis taraftarlarının ortaya çıkardığı krizin büyümesine engel olmak isteyen ABD'nin öncülüğünde adada iki toplumlu bir yapıyı ön plana alan Zürih ve Londra Anlaşmaları 1959 yılının şubat ayında imzalanmıştır. Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'nin garantörlüğünde yapılan ve sorunun çözümüne yönelik kapsamlı ilk girişim olma özelliği taşıyan bu anlaşmaların ardından 16 Ağustos 1960 tarihinde Kıbrıs Cumhuriyeti kurulmuştur. Kıbrıs Adası'nda bulunan Türk ve Rum halkları arasında ortaklık esasına dayandırılan anlaşma sahada uygulama alanı bulamamış ve Rum tarafının saldırgan politikaları yoğunluğunu artırarak devam etmiştir (Ker-Lindsay, 2011, s.19).

İki kesimli parlamentonun bulunduğu, devlet memurluklarının adadaki nüfus oranı dikkate alınarak %70 Rum, %30 Türk şeklinde belirlendiği ve devlet başkanının Rum, yardımcısının ise Türk olacağı ilan edilen Kıbrıs Cumhuriyeti de adadaki sorunun çözümü için sürdürülebilir olmamış ve 1963 yılında Enosis taraftarlarının yeniden başlayan saldırıları kurulan yeni devletin sonunu getirmiştir. Adada Kıbrıslı Türklere yönelik saldırıların artması üzerine Türkiye kamuoyunda adaya yönelik askeri müdahale seçeneğinin tartışılması üzerine ABD buna şiddetle karşı çıkmış ve dönemin ABD Başkanı Lyndon B. Johnson dönemin başbakanı İsmet İnönü'ye askeri müdahale olması halinde Türkiye'nin olası bir Sovyet saldırısı karşısında NATO tarafından desteklenmeyeceğinin ilan edildiği bir mektup kaleme almıştır (Kasım, 2007, s.59).

Kıbrıslı Türklere yönelik saldırıların yoğunlaşması üzerine Türkiye, 1974 yılında Kıbrıs Barış Harekati'nı düzenlemiştir. Türkiye'nin müdahalesine en sert şekilde tepki gösteren ülke Yunanistan olurken bu ülke müdahaleyi engelleyemediği gerekçesiyle NATO'dan ayrılmıştır. Yunanistan, Türkiye'nin askeri müdahalesini NATO içerisinde engelleyici bir unsur olarak değerlendirmeye çalışmış ve soruna uluslararası boyut kazandırmayı hedeflemiştir (Evriviades, 1975, s.241). Bu tarihten itibaren de Kıbrıs Sorunu uluslararası alanda önem kazanmaya ve Türkiye ile Yunanistan'ı karşı karşıya getirmeye başlamıştır.

KKTC'nin 15 Kasım 1983 tarihinde kuruluşunu ilan etmesi ABD tarafından tepki ile karşılanmıştır. ABD, KKTC'nin uluslararası alanda tanınmaması yönünde telkinler yapmasına rağmen Soğuk Savaş şartları içerisinde Türkiye'ye karşı sert tepki göstermemiştir. Zira bu dönem içerisinde adadaki anlaşmazlıkların büyüyerek NATO'nun güney kanadına zarar vermesinin önüne geçilmesi Kıbrıs Sorununa dair politikadaki temel bakış açısını oluşturmuştur. Bu doğrultuda ABD'nin girişimleri ile BMGK sorunun çözümüne ilişkin esas alınan "*iki toplumlu ve iki kesimli federasyon kurulması*" çağrısında bulunmuştur (Sepos, 2008, s.26).

BMGK'nın Kıbrıs Sorununa ilişkin iki toplumlu ve iki kesimli federasyon kurulması esasına dayanan çözüm önerileri farklı sayıdaki kararlar ile gündeme gelmiş ancak bunlardan hiçbiri somut bir ilerlemenin öncüsü olamamıştır. Bu kararlar arasında 541 ve 649 sayılı kararlar ön plana çıkanlar olmuştur. Bu kararlardan 541 sayılı olanı KKTC'nin kuruluşunun "*hukuki olmadığını*" iddia etmektedir. Bu yönüyle ilgili karar BMGK'nin görev ve yetkisi dışında olması bakımından eleştirilmektedir. Öte yandan 649 sayılı karar ise ada üzerinde "*iki toplum*" ve "*iki kesim*" temelinde bir federal sistem kurulmasına yönelik içeriği ile ön plana çıkmaktadır. Söz konusu karar Kıbrıs Adası üzerindeki toplumsal farklılığı uluslararası alanda ifade etmesi bakımından önem taşımaktadır.

541 Sayılı BMGK Kararı

Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs Barış Harekati'nı takip eden yıllar içerisinde Kıbrıs Sorununa yönelik girişimleri adada görev yapan BM Barış Gücü'nün görev ve yetkilerinin düzenlenmesinin yanı sıra Genel Sekreter'in iyi niyet girişimleri ile sınırlı kalmıştır. Fakat 1983 tarihinde alınan kararın niteliği daha önceki Konsey kararlarının dışında bir özellik taşımaktadır. Öyle ki BMGK tarafından alınan söz konusu karar ile Kıbrıs Türk Federe Devleti'nin (KTFD) "geçersiz bir devlet" olduğu ilan edilmiştir. Rum Yönetimi'nin alınması noktasında yoğun çaba sarf ettiği bu karar bağlantısızlar hareketinin de desteğini almıştır (Tamçelik, 2013, s.1250).

BMGK'nın kararının ardından önem arz eden diğer bir karar ise yine aynı tarihte BM Genel Kurulu'nda alınmıştır. Rum Yönetimi'nin Yunanistan ile ortak şekilde Genel Kurul'da aldıracağı karar ile Kıbrıs Cumhuriyeti'nin ada üzerinde tek yetkili siyasi yapı olduğu vurgulanmış, egemenlik ve kontrol yetkisi tekraren ifade edilmiştir. Alınan karar ile Kıbrıs Cumhuriyeti'nin haklarının baki olduğu ve söz konusu hakların farklı ülkeler tarafından ihlal edilemeyeceği belirtilmiştir. Öte yandan Kıbrıs Cumhurbaşkanı'nın adanın yabancı askerlerden arındırılması teklifinden duyulan memnuniyet Genel Kurul kararında yer almıştır. "Kıbrıs Cumhuriyeti halkı" ifadesinin ilk kez kullanılması nedeniyle de önem taşıyan BM Genel Kurul kararı soruna farklı bir boyut kazandırmış ve mevcut sorunların çözümsüzlüğü ile adada iki farklı halkın varlığını da ortaya koymuştur (Armaoğlu, 1984, s.278).

Güvenlik Konseyi, 15 Mayıs tarihinde KKTC'nin ilan edilmesine tepki gösteren Rum Yönetimi, Yunanistan ve İngiltere'nin başvurusu üzerine 17 Kasım 1983 tarihinde yeniden toplanmıştır. Dönemin KKTC Cumhurbaşkanı Rauf Denktaş'ın toplantı sırasında yaptığı konuşmada "iki bölge ve iki toplumlu federal bir Kıbrıs Cumhuriyeti" fikrini ilan etmesine rağmen 18 Kasım 1983 tarihinde BGMK tarafından 541 sayılı karar kabul edilmiştir. Alınan karar ile KKTC'nin bağımsızlık kararı "hukuken geçersiz" sayılarak bağımsızlık kararının geri alınması talep edilmiştir. Ayrıca tarafların Kıbrıs Cumhuriyeti'nin egemenlik haklarına, bağımsızlık ve toprak bütünlüğüne saygı gösterilmesi istenmiştir. Son

olarak bütün devletlerden Kıbrıs Cumhuriyeti dışında başka bir devleti tanımamaları talep edilirken söz konusu karar Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) tarafından da 29 Mart 1984 tarihinde aynen kabul edilmiştir (Yearbook of the UN, 1983, s.254).

541 sayılı BMGK kararı çeşitli açılardan eleştirilmiş, yapılan eleştiriler Güvenlik Konseyi'nin görev ve yetki alanı dışında hukuki bir beyanda bulunması üzerine temellendirilmiştir. İngiliz hukuk profesörü Elihu Lauterpacht adada yaşayan Kıbrıslı Türkleri ve Rumları "eşit iki toplum" olarak değerlendirmiş ve dünya barışını tehdit eden unsurlara karşı eylemde bulunmakla görevli Güvenlik Konseyi'nin bu tür bir ilanda bulunmasının görev ve yetkisi dahilinde olmadığını ifade etmiştir. Bu tutumu haksız ve yanlış olarak nitelendiren Lauterpacht, BM Anlaşması çerçevesinde sorunun Uluslararası Adalet Divanı (UAD) tarafından karara bağlanması gerektiğini ifade etmiştir (Laipson, 1990, s.76).

649 Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı

Güvenlik Konseyi'nin 1983 yılındaki kararını takiben Kıbrıs ile ilgili BMGK bünyesinde 1985, 1986 ve 1987 yıllarında önemli gelişmeler yaşanmamıştır. Bu süreç içerisinde alınan kararlar bölgede bulunan BM Barış Gücü'nün görev süresinin uzatılmasını içeren dar kapsamlı adımlar olmuştur. Taraflar arasında BM aracılığı ile New York'ta yapılan çeşitli görüşmelerden de herhangi bir netice alınamaması üzerine dönemin BM Genel Sekreteri Perez de Cuellar BMGK'ye bir rapor sunmuştur (Sönmezoğlu, 2000, s.273).

Rapor üzerinde yapılan görüşmeler sonucu 12 Mart 1990 tarihinde Güvenlik Konseyi tarafından 649 sayılı karar alınmıştır. Karar öncelikle Genel Kurul tarafından alınan ve Türk askerlerinin Kıbrıs Adası üzerinden çekilmesini öngören 3212 sayılı karara atfı yapmaktadır. Söz konusu karar adadaki askeri varlığın Türkiye aleyhine sona erdirilmesini talep etmesi bakımından önem taşımaktadır (Tamçelik, 2013, s.1253).

BMGK tarafından alınan 649 sayılı karar esas itibarıyla Kıbrıs Adası üzerinde "iki toplumlu" ve "iki kesimli" federal bir sistemin kurulmasını öngörmüştür. Ancak New York'taki görüşmeler sırasında KKTC

Cumhurbaşkanı Rauf Denktaş self determinasyon³ ilkesi çerçevesinde ada üzerinde iki toplum değil “iki halk” bulunduğunu savunmuştur. Fakat Güvenlik Konseyi aldığı karar ile görüşmelerin “eşitlik” esasına göre yapılması gerektiğini vurgulamış ve Denktaş’ın “iki halk” kavramını reddetmiştir (Armaoğlu, 1994, s.295).

Son olarak alınan karar BM Genel Sekreteri’nin yetkilerini de genişletmiştir. Böylece görüşmeler sırasında yalnızca “aracı” görevi gören Genel Sekreter’e “telkinde bulunma” yetkisi de verilmiştir. Bu yetkilendirme ile Soğuk Savaş sonrası Butros Gali ve Kofi Annan tarafından ele alınan çözüm önerileri Kıbrıs Sorunu bağlamında Genel Sekreterlerin öne çıktığı ve uluslararası toplum tarafından desteklenen gelişmelerin yaşandığı bir dönemin başlangıcı olmuştur (Gürel, 1993, s.102).

Soğuk Savaş döneminin sona ermesi Kıbrıs Sorunu için yeni bir sürecin başlangıcı olmuştur. Uluslararası politikada yaşanan değişiklikler, aktörlerin soruna ilişkin algılamalarında farklı perspektiflerin ortaya çıkması ve 3 Temmuz 1990 tarihinde GKRY’nin adanın tek temsilcisi olduğu iddiasıyla AB’ye yaptığı tam üyelik başvurusu, yeni bir dönemi beraberinde getirmiştir. Sovyetler Birliği’nin dağılması ile ABD’nin Kıbrıs Adası’na yönelik SSCB kaynaklı tehdit algısı ortadan kalkmıştır. Buna paralel olarak GKRY’nin tam üyelik

³ **Kendi kaderini tayin (self determinasyon):** Kendisini diğerlerinden farklı ve ayrı olarak kabul eden insan topluluklarının içinde yer alacakları devleti ve hükümetin biçimini belirleyebilmeleri. Kimi zaman bir ilke kimi zamansa bir hak olarak kabul edilen bu kavram Batı Avrupa’daki sosyal uyanış döneminde liberal ulusçuluk olgusuyla ortaya çıkmış ve Amerikan Bağımsızlık Bildirisi, Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Beyannamesi ile belgelenmiştir. Liberal düşüncenin halk egemenliğine dayanan ilkeleri içerisinde önemli bir yer tutan bu görüş, ABD Başkanı Woodrow Wilson’un I. Dünya Savaşı sonrası oluşturulacak düzenin temel koşullarını belirten “On Dört Nokta” programında yer alınca, uluslararası ilişkilerin en önemli parçalarından birisi haline gelmiştir. O dönemde Avusturya-Macaristan ve Osmanlı İmparatorluğu’nun parçalanması aşamalarında anlam kazanan ve 1919 barış görüşmelerinde Arnavutluk, Avusturya, Çekoslovakya, Estonya, Finlandiya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Polonya, Romanya ve Yugoslavya’nın bağımsız devletler olarak doğmasına yol açan bu kavram, II. Dünya Savaşı sonrasında ise eski sömürge devletlerinin bağımsızlıklarını kazanma süreçlerinde önemli yer tutmuştur. Ülkesel egemenlik ve sınırların belirlenmesine ilişkin sorunlarda uygulanan plebisit mekanizmasına da temel oluşturan kendi kaderini tayin (self determinasyon) kavramı, BM Anlaşması’nın temel ilkelerini belirleyen bölümde bir ilke olarak yer almaktadır. Ayrıca günümüzde dünya üzerindeki pek çok devletin çok etnikli bir yapıya sahip olması ve mikro milliyetçi akımların devletlerin ulusal bütünlüğünü bozucu bir özellik kazanması sebebiyle bu kavramın uygulanabilirliği konusunda birtakım kısıtlamaların uygulanmadığı kaçınılmaz hale gelmektedir. (Deniz Ülke Ariboğan, Gülten Ayman, Beril Dedeoğlu, **Uluslararası İlişkiler Sözlüğü**, 4.b., der. Faruk Sönmezdoğan, İstanbul: Der Yayınevi, 2005, s.396.)

süreci kapsamında AB bölgede etkinliğini artırmaya başlamıştır. Bu süreç içerisinde ada üzerindeki mevcut siyasi, ekonomik ve toplumsal sorunların yanı sıra Rum Yönetimi'nin enerji alanında uygulamaya koyduğu ön-alıcı politikalar Kıbrıs Sorunu için yeni bir boyutu gündeme getirmiştir (Kasım, 2007, s.60).

Soğuk Savaş Sonrası Dönemde Kıbrıs Sorunu

SSCB'nin dağılmasının ardından Soğuk Savaş dönemi sona ermiş ve uluslararası sistem içerisinde tek kutuplu bir süreç başlamıştır. Sovyetler Birliği'nden ayrılarak Orta Asya ve Kafkasya'da var olan yeni devletler ve bu devletler arasında yaşanan etnik ve coğrafi temelli sorunlar Soğuk Savaş sonrası dönemin öne çıkan gelişmeleri olmuştur (Krauthammer, 1991, s.26). İki kutuplu yapı içerisinde kutup lideri ülkelerin etkisi altındaki coğrafyalar üzerindeki muhtemel çatışma ve gerilimleri kontrol etme kapasitelerinin Soğuk Savaş konsepti sonrası erozyona uğraması bu sorunların derinleşmesinin çıkış noktasını oluşturmuştur.

Kıbrıs Sorununa ilişkin parametreler de Soğuk Savaş sonrası önemli bir değişikliğe uğramıştır. Öncelikle ABD'nin soruna bakışını ortaya koyan "NATO'nun güney kanadının güvenli hale getirilmesi" düşüncesine temel oluşturan Sovyetler Birliği tehdidi ortadan kalkmıştır. Zira NATO için bu sürece dek temel kaygı Türkiye ve Yunanistan arasında Kıbrıs Adası nedeniyle ortaya çıkacak bir çatışmanın SSCB'ye bölgede etkinlik kazandırma ihtimali olmuştur. Körfez Savaşı'nı takiben Ortadoğu'nun bölgesel anlamda ön plana çıkması Soğuk Savaş sonrası Kıbrıs Adası'nı bulundurduğu askeri üsler bağlamında daha farklı bir konuma getirmiştir.

Burada ön plana çıkan ülke iki askeri üsse sahip olan İngiltere'dir. Ağratur ve Dikelya olmak üzere adanın batı ve doğu bölgelerinde iki askeri üssü bulunan İngiltere, Doğu Akdeniz'de önemli bir avantaj sahibidir. Söz konusu üsler, Körfez Savaşı'na yapılan müdahale ve 11 Eylül saldırıları sonrası Afganistan ve Irak'ın işgali sırasında lojistik merkez bakımından önem kazanmıştır. Adanın stratejik açıdan taşıdığı bu önem bölgeye ilgi duyan Rusya, ABD ve İsrail gibi ülkelerin Kıbrıs'taki taraflarla yakın ilişkiler kurmasına da yol açmıştır (Tamçelik, 2011, s.1521).

Öte yandan GKRY'nin üyelik başvurusu ile bölgede mevcudiyetini artıran AB, Kıbrıs Sorununda ön plana çıkmaya başlamıştır. Gerek taraflar arası gerekse de uluslararası görüşmelerin gerçekleştirilmesinde ön plana çıkan ABD, üyelik müzakereleri sebebiyle AB'nin bölgede aktif bir rol üstlenmesine yönelik herhangi bir engelleme girişiminde bulunmamıştır. AB ise 1990 yılındaki başvurunun ardından Kıbrıs Adası'ndaki sorunların müzakereleri doğrudan etkilediğini ifade ederek çözüm için çaba göstermeye başlamıştır. 2004 yılında tam üyeliğin kabulüne kadar gelen süreç içerisinde AB, GKRY'nin adadaki sorunlu yapıyı çözüme kavuşturmadan tam katılım noktasında sorunlar yaşanabileceğini dile getirmiştir. KKTC ve Türkiye de Rum Yönetimi'nin 1990 yılındaki başvurusuna tepki gösterirken dönemin KKTC Cumhurbaşkanı Rauf Denktaş BMGK'nin 649 sayılı kararında vurgulanan siyasi eşitlik ilkesine aykırı olduğu gerekçesi ile GKRY'nin adadaki iki toplumu temsilen başvuruda bulunamayacağını vurgulamıştır (Kasım, 2007, s.61). AB üyeliğine tepkide dile getirilen bir diğer husus ise 1960 yılında Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kuruluş temelini oluşturan anayasa ve Garanti Anlaşmaları'na yönelik aykırılıklar olmuştur.

1990'lı yılların ortalarından itibaren Kıbrıs Sorununa yönelik çözüm girişimlerinde ABD'nin ön planda olmadığı BM destekli girişimler söz konusu olmuştur. Bu noktada Genel Sekreterlerin öncülük ettiği öneriler taraflar arasında ve uluslararası düzlemde tartışılmıştır. Bunlardan ilki dönemin BM Genel Sekreteri Butros Gali tarafından 1992 yılında hazırlanan Fikirler Dizisi olmuştur. Gali'nin Fikirler Dizisi, Kıbrıslı Türklere birtakım haklar verirken Kuzey aleyhine toprak kayıplarını da içermektedir. Hazırlanan çalışma kapsamında ortaya konan haritada Kıbrıslı Türklere kalan toprak parçasının oranı adanın % 28.2'sini temsil etmektedir. Bu oran ile KKTC'nin elinde bulundurduğu 35.04'lük toprak parçasından çok ciddi oranda kayıp meydana gelmektedir. Öte yandan söz konusu haritada KKTC'nin Maraş'tan çekilmesi ve önemli bir su kaynağı ve tarım alanı olan Güzelyurt bölgesinin de Rum Yönetimi'ne bırakılması öngörülmüştür (Bölükbaşı, 1995, s.471).

KKTC'nin kurucu Cumhurbaşkanı olan ve 1983'ten 2005'e kadar toplam 21 yıl 5 ay 9 gün görevde kalan Rauf Denktaş, 100 paragraftan oluşan Fikirler Dizisi'nin 91'ini kabul etmesine rağmen, plan içerisinde

Kıbrıslı Türklerin çekilmesi gerektiği toprakların önemi ve gelecekte GKRY ve Yunanistan'a bağımlı bir Kuzey Yönetimi oluşturulma çabası nedeniyle 1992 tarihli planı reddetmiştir. Planın reddedilme gerekçelerinden *birincisi* Güzelyurt gibi tarım anlamında elverişli ve Kuzey için ekonomik açıdan verimli toprakların bulunduğu bölgenin Güney'e verilmesinin gelecekte yaratacağı olumsuzluklar olmuştur. Tarımsal ürün üretme noktasında sorun yaşayan bir KKTC, GKRY ile olası bir müzakere zemininde dezavantajlı konuma düşebilecekti. *İkinci olarak* Gali haritasının kabulü KKTC'nin topraklarının %25'ini kaybedeceği, 50 bin ile 60 bin civarında Kıbrıslı Türkün ise mülteci konumuna düşeceği anlamına geliyordu (Zervakis, 2004, s.114). Gali'nin Fikirler Dizisi kapsamındaki toprak uzlaşması konusu anlaşmanın reddedilmesi aşamasında önemli bir sorun teşkil etmiştir

Tüm bu gelişmeler ile birlikte Fikirler Dizisi reddedilmiş ve Soğuk Savaş sonrası Kıbrıs Sorununa ilişkin uluslararası anlamdaki bu girişim başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Butros Gali öncülüğündeki çözüm girişimlerine 20 Ekim 1993 yılına dek devam eden Denktaş ve GKRY Cumhurbaşkanı Yorgo Vasiliou liderler düzeyinde 10 ayrı görüşme gerçekleştirmiş ancak somut bir ilerleme kaydedilememiştir (Bölükbaşı, 1995, s.473).

Kıbrıs Sorununa ilişkin uluslararası açıdan öne çıkan geniş kapsamlı ve yakın tarihli girişim ise Annan Planı olmuştur. Gali'nin hazırladığı Fikirler Dizisi'nin reddedilmesi ve Rum Yönetimi'nin 1997 yılında Rusya'dan S-300 hava savunma füzesini satın alması ile bölgede gerginliğin artması üzerine AB, BM'nin çözüme yönelik girişimlerini destekleme yoluna gitmiştir. 11 Eylül 2001'de New York'ta yaşanan saldırılar sonrası Afganistan ve Irak'ta terörle mücadele kapsamında geniş bir operasyon alanı oluşturulmuştur. Türkiye de bu operasyonlar sırasında jeopolitik açıdan ön plana çıkan ülke olmuştur. Ancak Türkiye Kıbrıs'a yönelik çözüm girişimlerinin üye olmadığı AB içerisinde değil daha geniş bir alana sahip olduğu BM sınırları içerisinde yürütülmesinden yana olmuştur. AB de Kıbrıs Cumhuriyeti adı ile müzakere sürecini başlattığı GKRY'ye adadaki sorunun çözülmesi gerektiği noktasında uyarılarda bulunmuştur. Bu doğrultuda AB de BM'nin Kıbrıs Sorununa yönelik girişimlerini desteklemiştir. Böyle bir süreç içerisinde 11 Kasım 2002'de dönemin BM Genel Sekreteri Kofi

Annan'ın adı ile anılan Annan Planı ortaya atılmıştır. Bu döneme paralel olarak 2004-2005 yılları, Türkiye ve AB arasındaki tam üyelik müzakerelerinin de yürütüldüğü bir süreci ifade etmektedir. Öyle ki Türkiye'nin AB ile ilişkilerinde önemli gelişmelerin yaşandığı bu dönem içerisinde, 6 Ekim 2004 tarihinde Avrupa Komisyonu tarafından Türkiye'nin siyasi kriterleri gerekli ölçüde karşıladığı ve Birliğe katılım müzakerelerinin başlatılması tavsiyesinde bulunulmuş, 3 Ekim 2005 tarihinde ise Türkiye ile AB arasında tam üyelik müzakereleri başlatılmıştır (Tannam, 2016, s.194).

Kıbrıs Sorununa çözüm için ortaya konulan Annan Planı daha kapsamlı olması ve uluslararası aktörlerin taraflar üzerindeki baskısı itibarıyla önceki girişimlerden ayrılmaktadır. Plan; siyasi yapı, mülkiyet ve nüfus gibi temel anlaşmazlıkların yaşandığı noktalarda ayrıntılı bir yol haritası çizmiştir. Buna göre iki ayrı kurucu devletin oluşturduğu bir federasyon öngören Annan Planı, yasama yetkisini de Senato ve Temsilciler Meclisi'nin meydana getirdiği parlamentoya vermiştir. Bu yapı içerisinde Senato'da eşit temsil sistemi benimsenirken Temsilciler Meclisi'nde her iki yönetimin de sahip olduğu nüfus oranının dikkate alınacağı bir düzen söz konusu olmuştur. Plan ayrıca KKTC nüfusunun % 21'ine denk gelecek sayıda Rum'un Kuzey'e yerleşebilmesinin de önünü açmıştır. Kıbrıs Sorununda en önemli noktalardan biri olan mülkiyet konusunda ise bir komisyon kurulması kararlaştırılmıştır. Planda görev süresinin 10 yıl olarak ifade edildiği komisyonun kurucu devletlerden ikişer kişinin yanı sıra Kıbrıs Adası dışında garantör ülkeler olan Türkiye, Yunanistan ve İngiltere vatandaşı da olmayan yedi kişinin katılımı ile oluşacağı yer almıştır (Loizides, 2014, s.240).

Geniş kapsamı ve uluslararası baskılara rağmen planın çeşitli bölümleri Türk tarafının tepkisini çekmiştir. Bunlardan *birincisi* plana göre Türk Silahlı Kuvvetleri'nin (TSK) adadaki askeri varlığının kademeli olarak düşürülmesidir. Bu doğrultuda asker sayısının 2018 yılına kadar önce altı bine ve ardından üç bine düşürülmesi gerektiği belirtilmiş ve nihayetinde 650 ile sınırlandırılacağı yer almıştır. Bu girişim adada iki kesimli yapıyı zaafa uğratacağı ve Türkiye'nin bölge üzerindeki etkinliğini zayıflatacağı endişesi ile olumsuz karşılanmıştır. *İkinci olarak* mülkiyet konusunda ortaya konan çözüm girişiminin de kısa vadede sonuç vermektense uzak olduğu ortaya çıkmıştır. Mülkiyet

konusunda kurulacak olan komisyonun görev süresinin 10 yıl gibi uzun bir süreyi kapsaması ve birer yıl uzatılabilir oluşu söz konusu sürecin belirsizliğinin devam edeceği anlamını taşımaktaydı (Efegil, 2003, s.62).

Türkiye, KKTC, Yunanistan ve GKRY arasında 2003 yılında New York'ta başlayan görüşme trafiği İsviçre'nin Luzern kenti yakınındaki Bürgenstock'ta son bulmuş ve Annan Planı'nın Kıbrıs Adası'nın her iki kesiminde de referanduma sunulacak taslağı üzerinde anlaşma sağlanmıştır. Kuzey ve Güney'de referanduma sunulan metin üzerindeki son görüşmelerde Kuzey'e yerleşebilecek Rumların oranı % 21'den 18'e düşürülmüş ve Rumlara Kuzey'den % 7, ara bölgeden % 2.5 ve İngiltere'nin sahip olduğu üslerden % 1 olmak üzere toplamda % 10.5 oranında toprak bırakılmıştır. Son olarak Kuzey'e yerleşecek olan Rumların seçme ve seçilme haklarını Güney'de kullanacakları hükmü getirilmiştir (Kasım ve Bakan, 2004, s.130).

Tarafların üzerinde uzlaşma sağladığı metin 24 Nisan 2004 tarihinde Kuzey ve Güney'de referanduma sunulmuştur. Kıbrıslı Türkler % 64.9 ile referanduma evet derken Rumlar % 75.8 ile hazırlanan plan için hayır oyu kullanmıştır. Her iki taraftan birinin reddetmesi üzerine 2002'de hazırlığına başlanan Annan Planı yürürlüğe girememiştir (Sözen ve Özersay, 2007, s.125).

Adadaki mevcut sorun ABD'nin değişen stratejisi ile birlikte BM'nin ön plana çıktığı çeşitli platformlarda çözüme kavuşturulmak istenmiş ve bu anlamda farklı öneriler ortaya konmuştur. Fakat Annan Planı başta olmak üzere ortaya konan çözüm önerileri ve müzakere süreçleri başarıya ulaşmadığı gibi 2003 sonrası bölgede enerji politikası bağlamında yaşanan gelişmeler Kıbrıs Sorununda farklı bir dinamiğin harekete geçmesine yol açmıştır. GKRY'nin Kıbrıs Adası'nın sahip olduğu hidrokarbon kaynakları üzerindeki politikaları doğrultusunda Mısır, Lübnan ve İsrail ile yaptığı ikili anlaşmalar bölgenin jeostratejik önemini artırmıştır. Uluslararası şirketlerin petrol ve doğalgaz arama amacıyla GKRY tarafından ruhsatlandırılması ve Doğu Akdeniz'deki gelişmeler bölgenin değerlendirilmesinde enerji faktörünü önemli hale getirmiştir. Bu bağlamda söz konusu gelişmelerin Kıbrıs Sorununu çok aktörlü ve daha karmaşık hale getirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Enerji Jeopolitiğinin Kıbrıs Sorununa Etkisi

Soğuk Savaş'ın sona ermesi ile ABD açısından SSCB tarafından NATO'nun güney kanadına karşı olası bir müdahale ihtimali sona ermiş, Ortadoğu coğrafyası üzerinde Körfez Savaşı ve 11 Eylül saldırıları sonrası yaşanan gelişmeler ile Kıbrıs Adası'nın jeopolitik önemini artırmıştır (Algür, 2020, s.66). ABD'nin SSCB temelli sorun algılamasının ortadan kalkması, Soğuk Savaş'ın ardından AB'nin Doğu Akdeniz'deki etkinliğini artırarak önemli bir aktör haline gelmesi ve GKRY'nin ada üzerindeki tek taraflı politikaları Kıbrıs Sorununu farklı açılardan çok aktörlü bir yapıya dönüştürmektedir. Kıbrıs Sorununun çözümüne yönelik en önemli girişim olan Annan Planı'nın güneyde reddedilmesi ve buna paralel olarak GKRY'nin adanın tek temsilcisi olarak AB üyeliğine kabulü KKTC'nin uluslararası alandaki dezavantajlı konumunu artırmaktadır. Bunlara ek olarak özellikle 2000'li yıllarda Doğu Akdeniz'de enerji temelinde yaşanan gelişmeler ve GKRY'nin ada üzerindeki tek taraflı politikaları sorunu daha karmaşık hale getirmektedir (Eralp ve Beriker, 2005, s.178).

Doğu Akdeniz alanı içerisinde son dönemde yaşanan gelişmeler bölgedeki hidrokarbon kaynakların varlığının tespiti üzerine önem kazanmıştır. Tespiti yapılan hidrokarbon yataklarında arama – tarama faaliyetlerine ilişkin Münhasır Ekonomik Bölge (MEB)⁴ ve Deniz Yetki Alanlarının Sınırlandırılması Anlaşmalarında GKRY'nin adanın tek temsilcisi olduğu iddiası ile hareket etmesi Kıbrıs Sorununa yeni bir boyut kazandırmıştır (Biresselioğlu, 2019, s.120). Rum Yönetimi'nin özellikle adanın güneyindeki hidrokarbon yataklarına yönelik tek taraflı bir politika izlemesi Kıbrıs Sorununa *enerji güvenliği* (energy security) ve *enerji jeopolitiği* (energy geopolitics) boyutlarını eklemiştir.

⁴ Kıyı devletinin gerek deniz yatağı ve deniz yatağı altında gerekse su tabakası içerisinde ve üzerinde bazı egemenlik haklarına sahip olduğu bölge. Bu bölge karasuları esas çizgisinden başlayarak iki yüz mile kadar uzanan açık deniz alanını ifade etmektedir. Kıyı devletinin bu bölgeye ilişkin olarak sahip olduğu başlıca haklar; 1) deniz yatağı ve deniz yatağı altındaki madenlerden ve minerallerden yararlanmak, 2) deniz yatağı üstündeki su tabakasında bulunan bütün madensel ve biyolojik kaynakları kullanmak, 3) bu bölgeyi ekolojik bakımdan korumak ve 4) bilimsel araştırmalar yapmaktır. Üçüncü devletler de bu bölgeden geçiş ve haberleşme amacıyla faydalanma hakkına sahiptir. (Deniz Ülke Arıboğan, Gülten Ayman, Beril Dedeoğlu, *Uluslararası İlişkiler Sözlüğü*, 4.b., der. Faruk Sönmezözü, İstanbul: Der Yayınevi, 2005, s.256.)

Ticaret başta olmak üzere enerji ve askeri açıdan stratejik öneme haiz olan Doğu Akdeniz, Mısır, Libya, Tunus, İtalya, Yunanistan, Slovenya, Hırvatistan, Bosna Hersek, Karadağ, Arnavutluk, Yunanistan, Türkiye, Suriye, Lübnan, Filistin ve İsrail gibi çok sayıda aktörü içerisinde barındırmaktadır. Enerji kaynaklarının bulunduğu Ortadoğu ülkeleri ile Avrupa ilişkileri Arap-İsrail savaşları sebebiyle gerilemiş, bu durum enerji trafiğini de olumsuz etkilemiş ve nihayetinde Doğu Akdeniz'in enerji jeopolitiği bağlamında önemi artmıştır (Joffe, 2002, s.427).

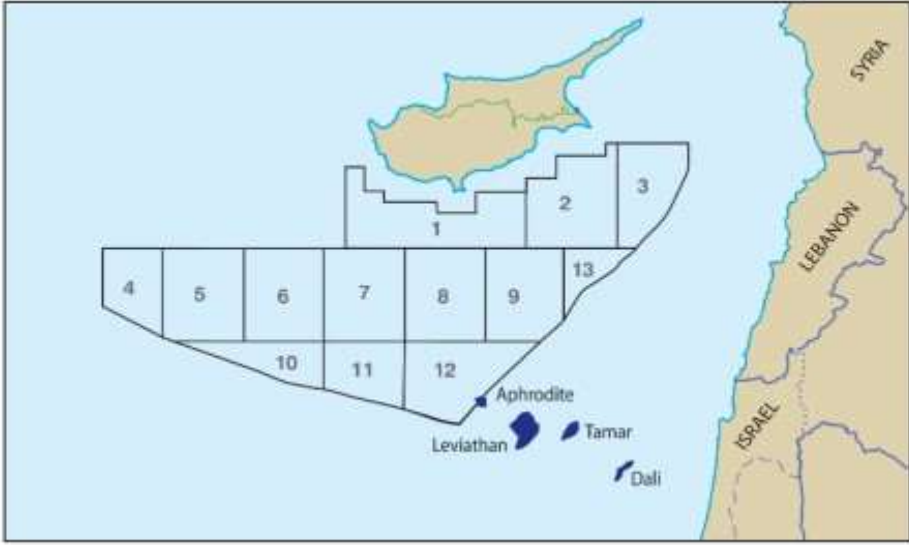
Akdeniz'in doğusunda yer alan, doğu ve batı arasında köprü işlevi gören ve "Levant Bölgesi" olarak tarif edilen alan hidrokarbon jeopolitiği üzerinde yaşanacak çatışma veya iş birlikleri, uluslararası ilişkiler içerisindeki güç ve ekonomik dengeleri değiştirebilecek kapasiteye sahiptir. Öyle ki Ortadoğu ve Hazar Denizi'nden elde edilen hidrokarbon kaynakların Avrupa'ya taşınması noktasında önemli bir nakil noktası olan Doğu Akdeniz bölgesi Levant'taki doğal kaynak rezervlerinin ortaya çıkışı ile önemini daha da artırmıştır (Ediger, Devlen ve Mcdonald, 2012, s.74).

Enerji alanında yaşanan gelişmeler; petrol ve doğal gaz olarak tanımlanabilecek hidrokarbon rezervlerinin keşfi bölge ülkelerinin yanı sıra AB ülkelerinin de Doğu Akdeniz'e olan ilgisinin artmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda 2000'li yılların başından itibaren hidrokarbon kaynakların keşfi ve kullanımı hususunda bölge ülkeleri arasında yapılan Deniz Yetki Alanlarının Sınırlandırılması Anlaşmaları ön plana çıkmaktadır (Yaycı, 2011, s.18).

Çevresinde yer alan doğal gaz ve petrol yatakları değerlendirildiğinde Kıbrıs Adası'nın önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. ABD Jeolojik Araştırmalar Merkezi'nin (USGS) hidrokarbon kaynaklarına ilişkin yayınladığı raporda adanın güneyi, Suriye, Lübnan ve İsrail arasında bulunan bölümde 3.5 trilyon metre küp doğal gaz ve 1.7 milyar varil petrol rezervi bulunduğu ifade edilmiştir (Winrow, 2018, s.47). Söz konusu enerji rezervlerinin tespiti ve çıkarılması işlemlerine ilişkin GKRY'nin tek taraflı hamleleri Kıbrıs Sorununda enerji başlığının da yeni bir kriz olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Adanın kuzey bölümünün de bu kaynaklardan faydalanacağını iddia eden Rum Yönetimi, 2003 yılında Mısır, 2007 yılında Lübnan ve 2010 yılında İsrail ile ikili anlaşmalara ek olarak MEB

Anlaşmaları yapmıştır (Kepecioğlu, 2008, s.15). GKRY bu anlaşmalara ilaveten 26 Ocak 2007 tarihinde adanın güneyinde 13 parsel belirlemiş ve bu parsellerde hidrokarbon aranması amacıyla uluslararası şirketlere ruhsat vermiştir. Söz konusu parsellerin bulunduğu bölgedeki petrol rezervinin 8 milyar varil ve 400 milyar dolar değerinde olduğu tahmin edilmektedir (Leigh ve Brandsma, 2012, s.2).

Harita: Kıbrıs Adasının Güneyinde GKRY Tarafından İlan Edilen 13 Parsel



Kaynak: PRIO Cyprus Centre, 2013, s.4.

Rum Yönetimi'nin uluslararası firmalara hidrokarbon arama yetkisi tanımak amacıyla belirlediği 13 parselden 5 tanesi Türkiye Cumhuriyeti'nin muhtemel kıta sahanlığı içerisinde yer almaktadır. Rum Yönetimi yaptığı ikili anlaşmalar ile Türkiye'yi Akdeniz'de daha dar bir alan içerisine sıkıştırmayı hedeflerken KKTC'yi dışarıda bırakarak söz konusu anlaşmaları yapmaktadır. Bu noktada KKTC'nin uluslararası toplum tarafından devlet statüsünde tanınmaması KKTC açısından en önemli sorun olarak ön plana çıkmaktadır (Olgun, 2019, s.7). USGS'nin 2010 yılında Kıbrıs Adası özelinde yayınladığı raporda ise adanın çevresinde toplamda 30 milyar varil petrol rezervi olduğu ifade edilmiştir. Bu rezervlerin varlığı noktasında Kıbrıs Adası'nın güneyde

Mısır ile arasında bulunan Nil Deltası Havzası, İsrail ile Levant Bölgesi ve Girit'in güneydoğusunda yer alan Heredot Havzası ön plana çıkmaktadır. Yukarıda ifade edilen ikili anlaşmalarda GKRY'nin ön alıcı ve KKTC'yi göz ardı eden politikaları henüz çözüme kavuşmamış olan Kıbrıs Sorununda gerilimi tırmandırma potansiyeline sahiptir (Sandıklı, 2013, s.7).

Kıbrıs Sorununda enerji güvenliği ile ilişkili olarak deniz güvenliğini de etkileyecek olan gelişmelerden bir diğeri ise 2010 yılında patlak veren Arap Baharı sonrası uluslararası aktörlerin Ortadoğu'ya yakın bölgelerde etkinliklerini artırma girişimleridir. Bu kapsamda Rusya'nın Suriye'de Himeymim hava üssü ve Tartus'ta sahip olduğu deniz üssündeki askeri varlığı bu ülkenin Doğu Akdeniz'deki gelişmelere ve dolayısıyla GRKY'nin politikalarına dahil olma potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Öyle ki adanın güneyindeki parseller üzerinde Rus enerji şirketi GAZPROM'un gaz arama faaliyetlerinde bulunma yönünde girişimleri bulunmaktadır (Özgen, 2018, s.38).

Tablo 1: Doğalgaz Rezervi Bulunduran Ülkeler Sıralaması (2019)

SIRA	ÜLKE	GAZ REZERVİ (Milyar m ³)
1	Rusya	38
2	İran	32
3	Katar	24,7
4	Türkmenistan	19,5
5	Birleşik Devletler	12,9
6	Çin	8,4
7	Venezuela	6,3
8	Suudi Arabistan	6
9	Birleşik Arap Emirlikleri	5,9
10	Nijerya	5,4
11	Cezayir	4,3
12	Irak	3,5
13	Azerbaycan	2,8
14	Kazakistan	2,7
15	Avustralya	2,4
16	Mısır	2,1
17	Kanada	2
18	Kuveyt	1,7
19	Norveç	1,5
20	Endonezya	1,4

Kaynak: BP Statistical Review of World Energy, 69th Edition, June 2020

GKRY'nin adadaki siyasi çözümünü tamamlamadan AB üyesi olması ile başlayan süreç bölgenin hidrokarbon jeopolitiğin merkezine gelmesinin

ardından KKTC'nin saf dışı bırakılarak yürütülen tek taraflı politikalar ile devam etmektedir. AB'nin Rum Yönetimi'ne verdiği destek, enerji güvenliği açısından Rusya'ya olan bağımlılığın azaltılması hedefi ile ön plana çıkmaktadır (Tagliapietra, 2013, s.2).

Bu doğrultuda KKTC'nin uluslararası alanda aktör olarak kabul edilmesine yönelik girişimleri çok daha değerli hale gelmektedir. Kıbrıs Sorununa ilişkin tarihsel süreçten bugüne gelen sorunların çözümü mümkün olmamış, buna yönelik en kapsamlı çalışma olan 2004 tarihli Annan Planı da Rumların reddetmesi sonucu hayata geçmemiştir. Dönemin KKTC Cumhurbaşkanı Mustafa Akıncı ve Rum mevkidaşı Nikos Anastasiadis arasında gerçekleşen ve kimi zaman BM temsilcilerinin de ev sahipliği yaptığı görüşme serilerinde de adadaki sorunun adil bir şekilde çözüme kavuşması noktasında ilerleme kaydedilememiştir. Son yıllarda Kıbrıs açıklarındaki enerji kaynaklarının GKRY tarafından tek taraflı kullanma girişimlerinin yoğunluk göstermesi Kıbrıs Sorununu daha karmaşık hale getirmektedir (Örnek ve Mızrak, 2016, s.28).

Sonuç

Kıbrıs Sorunu, yıllardır çözüm bekleyen sorunların değişen hükümetlere ve uluslararası girişimlere karşın çözülememesi sebebiyle uzun erimli bir değerlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. GKRY'nin adanın tek temsilcisi olarak AB üyeliğine kabul edilmesi ve enerji jeopolitiği üzerinde yaşanan değişim adanın stratejik önemini artırmaktadır. Ada üzerindeki iki toplumlu yapının çözüme kavuşması noktasında somut adımların atılmaması bir yana AB'nin GKRY'nin siyasi, ekonomik ve toplumsal açıdan ön alıcı politikalarını desteklemesi KKTC'nin aleyhine bir zemin oluşturmaktadır. Rum Yönetimi'nin tek taraflı enerji politikaları Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kurulmasının temelini oluşturan Zürih ve Londra Antlaşmalarında vurgulanan ve yine BMGK'nin 12 Mart 1990 tarihinde aldığı 649 sayılı kararda ifade edilen "iki toplum" ve "siyasi eşitlik" gerçeğini göz ardı ettiğini göstermektedir.

Bu doğrultuda ada üzerindeki mevcut siyasi ve toplumsal sorunlara ek olarak ortaya çıkan hidrokarbon alanındaki gelişmeler Kıbrıs Sorununu etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Bu kapsamda çalışmanın

giriş bölümünde ortaya konan araştırma sorularına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Doğu Akdeniz'in doğal gaz ve petrol bağlamındaki enerji rezervi ve enerji nakli bakımından jeostratejik önemi artış göstermektedir. Levant Bölgesi'ndeki enerji kaynaklarının Avrupa'ya nakli konusunda bölge ülkeleri İsrail - GKRY - Yunanistan hattı üzerine yoğunlaşmaktadır. Ancak özellikle Leviathan ve Tamar sahalarındaki doğal gazı Avrupa'ya ihraç etmek isteyen İsrail'in gaz sevkiyatını GKRY üzerinden gerçekleştirmesi oldukça maliyetlidir. Türkiye'deki enerji nakil yollarının kullanılması hem Türkiye'nin bölgesel pozisyonunu güçlendirebilecek hem de Kıbrıs Sorununda daha aktif bir rol oynamasına katkı sağlayabilecektir. Bu doğrultuda KKTC de Türkiye ile iş birliği içerisinde bu süreç içerisinde dahil olabilecek jeopolitik avantaja sahiptir.
- Mısır ve İsrail açıklarındaki doğal gaz rezervlerinin oluşmasında önemli rol oynayan jeolojik oluşumların Türkiye ve Kıbrıs'a ait alanlarda da yaşanması gözlenebilir. Burada güncel verilerin yanı sıra Türkiye ve KKTC'nin belirlediği deniz yetki alanlarındaki oluşumlar da takip ve analiz edilmelidir. Bu tür kaynakların tespiti, kullanımı ve bölge ülkeleri ile muhtemel iş birlikleri noktasında Türkiye ve KKTC tarafından ortak çalışma grubu kurulması faydalı olacak ve karşılıklı ilan edilen MEB alanlarında hidrokarbon arama faaliyetleri hızlı bir şekilde ilerleyebilecektir.
- GKRY, AB üyesi olması ve Yunanistan'ın güçlü desteği ile Kıbrıs Sorununu uluslararası arenaya taşımakta, Türkiye'nin garantörlüğünün devre dışı bırakılması noktasında Doğu Akdeniz'deki gelişmeleri lehine kullanmak istemektedir. Bu noktada gerek Türkiye açısından Doğu Akdeniz'de adil bir MEB ve Deniz Yetki Alanları Sınırlandırma sisteminin hayata geçirilmesi gerek KKTC'nin adadaki statüsünün uluslararası alanda kabul görmesi noktasında hukuki temellere dayanan argümanlar geliştirilmelidir. KKTC'nin adadaki varlığı ve bu varlığı esas alan Zürih - Londra Antlaşmalarının yanı sıra BM'nin 649 sayılı kararının temel alınması önemli bir tez

oluşturulmasını sağlayacaktır. Bu noktada KKTC için temel hedef uluslararası aktörler tarafından tanınmasına yönelik adımların daha güçlü şekilde atılması olacaktır.

- Avrupa ülkeleri Arap - İsrail savaşlarında olduğu üzere Ortadoğu'da ortaya çıkabilecek muhtemel senaryolara karşı enerji transferi güvenliğini sağlamak istemektedir. Burada İran başta olmak üzere yaşanacak bir krizin etkisinin azalmasında Doğu Akdeniz önemli bir rol oynayacaktır. Türkiye'de yer alan enerji nakil hatlarının Doğu Akdeniz'deki kaynakların Avrupa'ya ihraç edilmesi noktasında etkili bir rol oynamasına ilişkin KKTC'nin dahil olduğu bir strateji ihraç eden ülkeler açısından KKTC'yi değerli bir noktaya taşıyabilecektir.
- Enerji bağlamında ada çevresinde belirlenen kaynaklar Kıbrıs Sorununa yönelik çözüme katkı sağlayabilir. Çözüm sonrasında adanın iktisadi açıdan kalkınmasında bu kaynaklar önemli rol oynayacaktır. Bu açıdan hidrokarbon kaynaklarının kullanımının ekonomik bir fon olarak tasarlandığı, KKTC ve GKRY için adil bir paylaşımın hayata geçirilmesi gerekmektedir. Enerji jeopolitiğinin bölgede yarattığı yeni dinamikler de KKTC için bir fırsat ortamı yaratabilecektir.

EXTENDED ABSTRACT

**Reflection of the Developments in Eastern
Mediterranean to Cyprus Issue: The New Era in
Energy Geopolitics and the Geostrategic
Transformation**

*

Furkan Terzi – Uğur Yasin Asal
İstanbul Ticaret University

The Cyprus Problem needs a long-term evaluation because the problems that have been waiting for a solution for years cannot be solved despite the changing governments and international initiatives. The acceptance of GASC as the sole representative of the island to EU membership and the change in energy geopolitics increase the strategic importance of the island. Aside from the inability to take concrete steps to resolve the bi-communal structure on the island, the EU's support for the political, economic, and social pre-receptive policies of the Greek Cypriot Administration constitutes a ground against the TRNC. The unilateral energy policies of the Greek Cypriot Administration show that it ignores the fact of "two communities" and "political equality", which was emphasized in the Zurich and London Agreements, which formed the basis of the establishment of the Republic of Cyprus, and which was also expressed in the resolution 649 of the UNSC on 12 March 1990.

The political and social problems on the island gained a different dimension after the discovery of hydrocarbon resources around the island in the early 2000s. The unilateral use of energy resources off the island of Cyprus by GASC complicates the Cyprus Problem. In this direction, developments in the hydrocarbon field in addition to the current political and social problems on the island have the potential to affect the Cyprus Problem. In this context, the following conclusions and were reached regarding the research questions posed in the introduction part of the study:

- The geostrategic importance of the Eastern Mediterranean in terms of natural gas and oil energy reserves and energy transmission is increasing. Regarding the transfer of energy

resources in the Levant Region to Europe and the countries of the region focus on the Israel - GASC - Greece line. However, it is very costly for Israel, which wants to export natural gas from the Leviathan and Tamar fields to Europe, through GASC. The use of energy transmission routes in Turkey will both strengthen Turkey's regional position and contribute to a more active role in the Cyprus Problem. In this direction, TRNC has the geopolitical advantage to be included in this process in cooperation with Turkey.

- It can be observed that the geological formations that play an important role in the formation of natural gas reserves off the coasts of Egypt and Israel are also experienced in the areas belonging to Turkey and Cyprus. Here, besides the current data, the formations in the maritime jurisdiction areas determined by Turkey and TRNC should also be followed and analyzed. The Establishment of a joint working group by Turkey and TRNC will be beneficial for the identification and use of such resources and possible cooperation with the countries of the region, and hydrocarbon exploration activities in the mutually announced exclusive economic zone (EEZ) areas will be able to progress rapidly.
- GASC, being an EU member and with the strong support of Greece, carries the Cyprus Problem to the international arena and wants to use the developments in the Eastern Mediterranean in favor of deactivating Turkey's guarantors. At this point, legal arguments should be developed for the implementation of a fair EEZ and Maritime Jurisdiction Demarcation system in the Eastern Mediterranean for Turkey, and the international recognition of the TRNC's status on the island. The TRNC's presence on the island and the Zurich-London Treaties based on this presence and as well as the UN's resolution 649, will provide an important thesis. At this point, the main target for TRNC will be to take stronger steps towards its recognition by international actors.
- European countries want to ensure energy transfer security against possible scenarios that may arise in the Middle East, as in

the Arab-Israeli wars. Here, the Eastern Mediterranean will play an important role in reducing the impact of a crisis, especially in Iran. A strategy that includes TRNC regarding the power transmission lines in Turkey to play an effective role in exporting the resources in the Eastern Mediterranean to Europe would bring TRNC to a valuable point for exporting countries.

- Resources determined around the island in the context of energy can contribute to the solution of the Cyprus Problem. These resources will play an important role in the economic development of the island after the solution. In this respect, fair sharing should be implemented for TRNC and GASC, where the use of hydrocarbon resources is designed as an economic fund. The new dynamics created by energy geopolitics in the region will also create an environment of opportunity for TRNC.

Kaynakça/References

- Algür, B. (2020). Kıbrıs ve Doğu Akdeniz'deki Son uluslararası gelişmeler ışığında değişen Türkiye, ABD ve NATO politikaları. *Anadolu Stratejisi Dergisi*, 2(2), 55-70.
- Armaoğlu, F. (1984). *20. yüzyıl siyasi tarihi 1914 – 1980*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Bireselioğlu, M. E. (2019). Clashing interests in the Eastern Mediterranean. *Insight Turkey*, 21(4), 115-134.
- Bölükbaşı, S. (1995). Boutros-Ghali's Cyprus Initiative in 1992: Why did it fail?. *Middle Eastern Studies*, 31(3), 460-482.
- Ediger, V. Ş., Devlen, B. and McDonald, D. B. (2012). Levant' ta büyük oyun: Doğu Akdeniz'in enerji jeopolitiği. *Uluslararası İlişkiler*, 9(33), 73-92.
- Efegil, E. (2003). *Temel konular ışığında Annan Belgesi'nin analizi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Eralp, D. U. ve Beriker, N. (2005). Assessing the conflict resolution potential of the EU: The Cyprus conflict and accession negotiations. *Security Dialogue*, 36(2), 175-192.
- Evriviades, M. L. (1975). The legal dimension of the Cyprus Conflict. *Texas International Law Journal*, 29, 227-264.
- Gürel, Ş. S. (1993). *Tarihsel boyut içinde Türk-Yunan ilişkileri (1821-1993)*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

- Gürel, A., Mullen, F. and Tzimitras, H. (2013). The Cyprus hydrocarbons issue: Context, positions and future scenarios. *PRIO Cyprus Centre, PCC Report 1*, 1-112.
- Holland, Robert F. (1998). *Britain and the revolt in Cyprus*. Oxford: Clarendon Press. 1954-1959.
- Joffe, A. H. (2002). the rise of secondary states in the iron age levant. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 45(4), 425-467.
- Kasım, K. (2007). Soğuk Savaş Dönemi sonrası Kıbrıs sorunu. *Akademik Bakış*, 1(1), 57-72.
- Kasım, K. (2004). Kıbrıs Sorunu ve Doğu Akdeniz'de güvenlik. K. Kasım ve Z. A. Bakan (Der.), *Uluslararası Güvenlik Sorunları içinde* (s.125-140). Ankara: ASAM Yayınları.
- Kedikli, U. ve Deniz, T. (2015). Enerji kaynakları mücadelesinde Doğu Akdeniz Havzası ve deniz yetki alanları uyumsuzluğu. *Alternatif Politika*, 7(3), 399-423.
- Kepecioğlu, H. (2008). *Doğu Akdeniz deniz yetki alanları*. İstanbul: Harp Akademileri Komutanlığı Yayınları.
- Ker-Lindsay, J. (2015). The Cyprus Problem. A. Bebler (Der.), "Frozen conflicts" in Europe içinde (s.19-34). Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krauthammer, C. (1991). The unipolar moment. *Foreign Affairs*, 70(1), 23-33.
- Laipson, E. B. (1990). Cyprus: Status of U.N. Negotiations. *USA Foreign Affairs and National Defense Division*, Washington.
- Leigh, M. and Brandsma, C. (2012). Energy resources in the Eastern Mediterranean: Source for cooperation or fuel for tension. *Brussels Forum Paper Series*, 1-6.
- Loizides, N. (2014). Negotiated settlements and peace referendums. *European Journal of Political Research*, 53, 234-249.
- Newsinger, J. (2015). *British counterinsurgency*. UK: Palgrave Macmillan.
- Olgun, M. E., (2019). Hydrocarbons will determine the political future of Cyprus. *Istituto Affari Internazionali, IAI Papers 19*, 1-21.
- Örnek, S. ve Mızrak, B. (2016). Bir güvenlik sorunu olarak Kıbrıs'ın enerji kaynakları ve uluslararası aktörlerin politikaları. *Bilge Strateji*, 8(15), 13-32.
- Özgen, C. (2018). Doğu Akdeniz'de deniz ve enerji güvenliği. *TASAM*, 33-42.
- Sandıklı, A., Budak, T. ve Ünal, B. (2013). Doğu Akdeniz'de enerji keşifleri ve Türkiye. *Bilge Adamlar Stratejik Araştırmalar Merkezi (BİLGESAM)*. Rapor No. 59, İstanbul.

- Sepos, A. (2008). *The Europeanization of Cyprus: Polity, policies and politics*. Basingstoke: Palgra ve Macmillan.
- Sönmezoğlu, F. (2000). *Türkiye-Yunanistan ilişkileri ve büyük güçler, Kıbrıs, Ege ve diğer sorunlar*. İstanbul: Der Yayınları.
- Sözen, A. ve Özersay, K. (2007). The Annan plan: State succession or continuity. *Middle Eastern Studies*, 43(1), 125-141.
- Tagliapietra, S. (2013). Towards a new Eastern Mediterranean Energy corridor?. *Review of Environment Energy and Economics*, 1-6.
- Tamçelik, S. (2013). Bm Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs'la ilgili aldığı bazı kararların özellikleri ve analitik değerlendirmesi (1964-1992). *Turkish Studies*, 8(12), 1229-1268.
- Tamçelik, S. (2011). Kıbrıs'taki İngiliz üslerinin stratejik önemi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1510-1539.
- Tannam, E. (2016). Cyprus and the Annan Plan negotiations: An organisational model. *Irish Studies in International Affairs*, 27, 189-200.
- Topla, A. (2009). Ulusal kalkınmacılıktan küresel neoliberalizme Anti-Emperyalizm: Latin Amerika deneyimi. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 41, 113-138.
- Yaycı, C. (2011). Doğu Akdeniz'de deniz yetki alanlarının sınırlandırılmasında Libya'nın rolü ve etkisi. *Güvenlik Stratejileri*, 7(14), 17-41.
- Yearbook of the United Nations : revised estimates under section 27, Public information : draft decision / United States of America.
- Zervakis, P. A. (2004). Cyprus in Europe: Solving the Cyprus Problem by Europeanizing it?. *The Quarterly Journal*, 3(1), 107-132.
- Winrow, G. M. (2018). Discovery of energy reserves in the levant and impacts on regional security. *Uluslararası İlişkiler*, 15(60), 45-57.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Terzi, F. ve Asal, U. Y. (2021). Doğu Akdeniz'deki gelişmelerin Kıbrıs sorununa yansması: Enerji jeopolitiğinde yeni dönem ve jeostratejik dönüşüm. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2868-2895. DOI: 10.26466/opus.873401.

“Yön”ünü Arayan Sol: Kalkınmada Eklektik Deneyimleme¹

DOI: 10.26466/opus.854387

*

Emre Sürer* – Gökhan Göktürk **

*Bilim Uzmanı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Phd, Aydın, Türkiye

E-Posta: emrsurer@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7044-7540](https://orcid.org/0000-0002-7044-7540)

**Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye

E-Posta: gokhan.gokturk@dpu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2375-6823](https://orcid.org/0000-0003-2375-6823)

Öz

Bu makale, 1960'lı yılların Türkiye'sinde, ideolojik biçimlenme çabaları içinde, sol açmazlara bir yönelim kazandırmak amacıyla ortaya çıkmış Yön hareketini konu edinmektedir. Yön, başlangıçta küçük bir aydın grubunun bir araya gelmesiyle oluşan harekettir. Hareket, kendisini çıkardıkları Yön isimli dergi etrafında ifade etmektedir. Milliyetçilik, kalkınma ve sosyalizm temel tartışma temalarını oluşturmaktadır. Bu konuların ortaya çıkması kendiliğinden değil tarihsel bir sürekliliğin gerekliliğidir. Türk modernleşmesinin bütün sancularını içinde barındırmaktadır. 1960'lı yılların başlıca sorunsallarından biri de kalkınma problemidir. Yön hareketinin kalkınmaya yönelik uygulamak istediği temel reçete sosyalizmdir. Ancak sosyalizm Batı'da ortaya çıktığı tarihsel koşullar ile değil Türkiye'ye özgü toplumsal koşulların yarattığı farklılaşmalar üzerine ele alınmaktadır. Başlıca yerli tavır ise Kemalizm ve sosyalizmin eklektik bir çaba içinde sunulmasıdır. Kemalizm'in emperyalizme karşı verdiği bağımsızlık savaşı üzerinde sosyalizmin ilkeleri bütünleştirilmek istenmektedir. Hareket, milli ekonomi temelinde anti-emperyalist bir kalkınmanın ancak milliyetçi bir yaklaşımla gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Kemalizm, sosyalizm ve milliyetçilik fikirleri üzerine kurulu hareketin kalkınma modeli bu anlamda Türk tipi bir sosyalizmdir.

Anahtar Kelimeler: Yön Dergisi, Kalkınma, Sosyalizm, Türk Modernleşmesi, Milliyetçilik.

¹ Bu çalışma, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Göktürk'ün danışmanlığında Emre Sürer'in hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinin gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş halidir.

The Left Seeking for its Tack: The Eclectic Experience in Development

*

Abstract

The article aims to explain The Yön Movement which arises for giving a direction to the left deadlocks in Turkey of 1960s. The Yön Movement is formed by consisted of a small group of intellectuals at the beginning. The movement who express themselves around the Yön Journal which they published. Their fundamental themes of discussion consist of nationalism, development and socialism. In 1960s, one of the major problematical issues of Turkish Left was the development problem. The basic solution offered by the Yön movement for development problem is socialism. This socialist ideology comprising a local attitude is the presentation of Kemalism and Socialism in an eclectic effort. It is desired to integrate the independence war of Kemalism against imperialism on the principles of socialism. While The Yön Movement approaches to the economic part of socialism through development, it approaches to the ideological part of socialism focusing to differentiated processes of social groups not focusing of intersecting factors of historical conditions which like socialist sides of the day did. In this sense, the socialist solution of The Yön Movement involves the structure of Turkish society and the historical conditions which pave the way for this. The movement argues that an anti-imperialist development on the basis of a national economy can only come true with a nationalist approach. The development model of the movement based up on the ideas of Kemalism, socialism and nationalism in this sense is a socialism of Turkish style.

Keywords: Yön Journal, Development, Socializm, Turkish Modernization, Nationalizm.

Giriş

Türkiye’de 1960’lı yıllar, toplumsal problemlerin ideolojik bir bilinç düzeyinde daha eylemsel bir düzlemde tartışılmaya başlandığı yıllardır. Erken cumhuriyet döneminde, CHP tek parti yönetiminin halkçılık ilkesi anlayışı işlevselci/organizmacı bir yaklaşımı içermekteydi (Göktürk, 2012). Türdeş-uyumlu-bütüncül anlayışa sahip halkçılık ilkesi, keskin ideolojik ayrımlara olanak tanımamaktaydı. Problemlerin çözümü liberal ve devletçi kalkınma yaklaşımı farklılıkları içinde daha muğlak ayrımlarla tabiydi. Sovyetler tarzı bir devrim hareketi tehdidine karşın sol’a, aşırı milliyetçi arzulara karşı sağ’a bir mesafe alınmaktaydı. Burjuvazinin devlet eliyle inşa edilme çabalarına karşın kapitalizmin sınıfsal ayrımları istenmeyen sonuçlar arasındaydı. İkinci Dünya Savaşı sonrası liberal/kapitalist Batı dünyası ve Sosyalist Doğu Bloku arasında başlayan soğuk savaş ise devletler üzerinde belirleyici ideolojik etkilerin gelişmesini sağlamıştır. Türkiye’nin de içinde yer aldığı çevre ülkeler 1946 sonrası dünyada, bu iki kutup arasındaki çekişmenin tüm etkilerini/sancılarını günümüze kadar taşımaya devam etmektedirler. Bu yönüyle her ülkenin kalkınma modeli birbirinden farklılıklara sahiptir. Bir tarafta 1929 büyük buhranı öncesi ‘bırakınız yapınlar’cı liberalizm ve akabinde İkinci Dünya Savaşı’ndan 1979 ekonomik krizine kadar devam eden Keynesçi refah devleti kalkınma modeli yer almaktadır. Diğer taraftan sosyalist ekonomiler ve Faşist devlet yönetimi altındaki korporasyon sistemleri modern dünyada devletlerin kendileri için benimsedikleri diğer kalkınma yollarındandır. Türkiye’de özellikle 27 Mayıs öncesinde başlayan planlı kalkınma söylemleri ihtilal sonrasında Anayasada yer bularak 1960’lı yılların başlıca tartışma konuları arasında yerini almıştır. CHP’nin Ortanın Solu söylemi altında Amerikancı New Deal temelli kalkınma programına karşın sağın liberal politikaları başlıca yaklaşımları oluşturmakla birlikte sosyalist bir kalkınma çabaları da kentli aydınlar arasında ciddi bir eğilim göstermekteydi. Ancak Türkiye özelinde sosyalizm soğuk savaş döneminde kabul görmesi kolay olmayan bir yöntemdir. Sosyalist kalkınma modeli tartışmaları içinde önemli bir yeri Yön Hareketi oluşturmaktaydı. Yöncülere göre, Türkiye’nin modernleşebilmesi ve muasır medeniyeti seviyesine ulaşabilmesi için hızlıca sanayileşmesini tamamlaması gerekmektedir.

Bunun içinde ülkenin toplumsal koşullarına uygun bir kalkınma modeline ihtiyaç vardır. Bu kalkınma yolunu bulma çabası ise Yöncüleri Türkiye'nin tarihsel iktisadi mirasını analiz etmeye götürecektir (Bursa, 2011, 136). Bu analiz çabası Türkiye'nin kendine özgü toplumsal yapısı içinde ele alınmaktadır. Erken cumhuriyet döneminde yetişen sol aydınlar Kemalizm ile bağını koparmadan sosyalizmi kendi koşulları üzerinden tartışma eğilimi göstermektedirler. Bu anlamda Yön'ü anlayabilmek için öncelikle ATÜT tartışmalarına eğilmek gerekmektedir.

Atüt Tartışmaları

Türkiye'de sol ideolojinin kaynaklarını aramak bir bakıma Asya Tipi Üretim Tarzı tartışmalarına ve bu tartışmaların neden olduğu ayrımlara dikkat çekmek demektir. Türkiye'de sol ideolojinin belirgin hale geldiği 1960'ların ilk yarısı, Türkiye'yi dünya sol siyasetinde/mücadelesinde anlamlandırma dolayısıyla konumlandırma çabalarına sahne olmuştur. ATÜT, dönemin aydınları tarafından Türkiye'nin Osmanlıdan devraldığı genlerinde hem ekonomik hem de siyasal anlamda küresel sol siyasetine eklemlemeye (benzerliği veya özgüllüğüne dayanan kaynaklarla) uygun birtakım yapıların varlığını sorgulamak için ideal bir araç olarak ele alınmıştır. Konuya olan ilgi giderek artmış olsa da kavramın muğlak yapısı argümanların genişlemesine ve tartışmaların akademik alanlara yayılmasına engel olmuş; sınırlı ve tekrara dayanan bir hal almıştır. ATÜT hakkındaki muğlaklık, kavramın Marx tarafından ortaya atılmasına rağmen, Stalin tarafından üretim tarzlarının tarihsel seyrine dâhil edilmemesi ve üzerinde fazla durulmamasından kaynaklanır. Öyle ki bazı araştırmacılar tarafından ATÜT kavramı kullanıldığında feodalizme eşdeğer üretim tarzı ifade edilirken, diğer bir kısım araştırmacılar tarafından feodalizm öncesi üretim tarzı olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle Osmanlı'nın ATÜT olup olmadığı tartışmaları 1960'larda sağlıklı biçimde gerçekleştirilememiştir. ATÜT'ün sadece ekonomik koşullar ve bununla bağlantılı olan unsurlar ölçütünde değerlendirilmesi de tartışmaların eksik kaldığının göstergesidir. 1960 ve sonrasında gerçekleştirilen ATÜT tartışmalarının önemi, Osmanlı'nın ATÜT mü yoksa özgül bir üretim tarzına mı sahip olduğu üzerinden bir akımın/hareketin sol ideoloji içindeki çizgisini belirlemesidir. Bu çizgi sol

ideoloji içindeki ayrımların kaynağını temsil etmese de önemli bir yere sahiptir.

1960’ların gözünden bakıldığında ATÜT’ü Türkiye için önemli kılan Türkiye’de sosyalizm için maddi kaynaklar olup olmadığını sorgulamaktadır. Bugünden bakıldığında ve sol ideolojinin kendisini araştırırken bu kavramı ele almak ise, Türkiye’deki sol ideolojinin ilerleme seyrinin halk hareketi değil bir aydın hareketi oluşu; maddi kaynaklarını tarihten ve onun zorunlu koşullarından değil; dergiler, kitaplar ve derneklerden alışına tanık olmaktadır.

Marx ATÜT’ü tanımlarken tamamen Doğu toplumları üzerine yaptığı çalışmalardan değil; Orta Doğu ve Orta Asya seyyahlarının nakillerinden ve dolayısıyla XIX. Yüzyıl Hindistan temelli devlet ve köy topluluklarını içeren İngiliz belgelerinden yararlanmışır. Özellikle Doğu ve Asya kökenli bazı bölgelerde toprak mülkiyetinin olmayışı endüstri öncesi üretim ilişkilerinin tek olmadığı anlamına gelmektedir. İkel topluluklarda kan, dil ve örf bağlarının birleştirici olması ve buna bağlı olarak bireyselliğin gelişmemesinden kaynaklanan toprak mülkiyetinin tüm topluluğa aidiyetini tanımlamak için ATÜT kavramı bir yol gösterici olarak ortaya çıkar (Godelier, 1993, s.15). Marx için başlangıçta özgür küçük toprak mülkiyetine sahip çalışan birey gibi Doğu toplumlarına dayalı komünal toprak mülkiyetine sahip çalışan birey de emeğinin nesnel koşullarını kendi mülkiyeti olarak görür. İkisinde de emek ile emeğin maddi ön varsayımları arasındaki ilişki tamamen bağımsız değildir. Çalışan birey emeğinden ayrı bir varlığa sahiptir. Çalışan birey, topluluk içinde başkalarıyla olan ilişkisi içinde, bağlı olduğu yapıya göre “mülk ortakları” veya “özel mülkiyet sahibi” olarak tanımlanırdı. Çünkü bireyin “emekçi” olarak anılması tarihsel bir üründür (Marx, 1979, s.524-525). Öyle ki Asya tipi, Antik ve Alman tipi mülkiyet biçimlerinde bir ürünün metaya dönüşmesi ve bireyin meta üreticisi olarak varlığı ikincil konumdadır. Bu durum bireyin toplulukla göbek bağınu henüz koparamamışlığı dolayısıyla bireyselliğinin gelişmemesi ya da efendi-köle ilişkisinden kaynaklanır. Çalışan bireyin varlığı henüz gelişmemiş emek üretkenliği ve yetersiz üretkenlikle maddi yaşam süreçlerine dâhil olmayla ilgilidir (Marx, 2011, s.88-89). Asya tipi mülkiyet niteliğini ilk başta Marx’ın doğal topluluk olarak adlandırdığı göçebelikten ve ilkel topluluğu değiştiren iklim, coğrafi ve fiziki dışsal

koşullardan alır. Asya tipi mülkiyet biçiminde tüm toplulukların üstünde bulunan toplayıcı birlik, mülkiyetin büyük bir kısmına ya da tamamına sahip olmakta ve gerçek topluluk, miras yoluyla mülkiyet üzerinde fiili hâkimiyeti kullanmaktaydı (Marx, 2011, s.526). Görüldüğü gibi Marx Asya tipi mülkiyette dahi emek faktörünün önemini, bireyin topluluk içindeki üretici sıfatını statik olarak yeniden üretme ve dinamik olarak yeniden üretmenin sınırlarını genişletmesi, potansiyelini arttırması ve hareket noktasından uzaklaşarak kendi ürettiği dinamiklerle yıkmasıyla açıklar. Her ne kadar Godelier, Marx'ın birbiri ardına sıralanan yedi aşamalı üretim ilişkileri temelli toplum tiplerinin tarihsel olduğunu iddia etse de Marx'ın ayrımını yaptığı Asya tipi, Antik ve Alman tipi mülkiyet, tarihî değil coğrafidir (Godelier, 1993, s.14). Asya tipi, Antik ve Alman tipi mülkiyet birbirini izleyen aşamalar değil, coğrafi olarak bölünmüş biçimlerdir. Stalin ise daha kesin ifadelerle ilkel komünal, kölecilik ve feodal sistemin kronolojik olarak birbirini izleyen üretim tarzı kaynaklı toplumlar olduklarını ifade ederken, toplumun değişmez ve vazgeçilmez koşullarından biri olan coğrafyanın toplumun gelişmesini etkilediğini fakat gelişmeyi hızlandırması veya yavaşlattırmasının ötesinde belirleyici bir etkisinin olmadığını belirtir. Bu anlamda üretim güçlerinin şematik tablosunu şöyle kurar;

“Yontmataş aletlerden ok ve yaya geçiş, avcılık yaşamından hayvanların evcilleştirilmesine ve ilkel hayvancılığa geçiş, taş aletlerden maden aletlere geçiş (...) çömlekçiliğin icadı ve bunlara bağlı olarak el zanaatlarının gelişmesi, el zanaatlarının tarımdan ayrılması, bağımsız el zanaatlarının ve sonra manifaktürün gelişmesi, el zanaatı aletlerinden makineye geçiş, el zanatı ve manifaktürün makineleşmiş sanayiye dönüşmesi, makine sistemine geçiş ve modern makineleşmiş büyük sanayinin doğuşu- işte insanlık tarihi boyunca toplumun üretim güçlerindeki gelişmenin, tam değilse bile genel çizgisi budur.” (Stalin, 2013, s.40).

Görüldüğü gibi Stalin herhangi bir ATÜT tartışmasına girmeden, Batı'nın tek ve denenmiş yolunu biricik bir yol/kader olarak çizmiştir. Ancak bu anlayış uzun sürmemiş Fransa'da CERM (Centre d'Études et de Recherches Marxistes) 1967'den itibaren uluslararası Marksist araştırmacılara tartışma platformu sunarak, tartışmaların tek bir çizgisel devrim ve biricik tarihsel çözümlenmeden ziyade feodalizmden

kapitalizme geçişin farklılıkları, farklı toplumların özgünlükleri ve iç dinamikleri hesaba katılarak tartışılmasını sağlamıştır. (Aydın ve Ünüvar, 2014, s.1082).

Bu dönemde Türkiye'nin Batıdan farklı gelişim çizgisine sahip olduğu, buradan hareketle de Batıdan farklılığını (özgüllük değil) ortaya çıkarmanın gerekliliği düşünülmüş ve Türk düşün dünyasında da geniş bir tartışma imkânı bulmuştur. İlk ATÜT şeması Selahattin Hilav tarafından Marx'ın “*Türkiye Üzerine*” adlı kitabın çevrisinin ön sözünde çizilmiştir. Hilav, üstün birlik olan, asker ve memur tabakasının temsilcisi olan devletin artık ürüne sahip çıktığını bundan dolayı Doğu Despotizmine ya da ATÜT'e denk düştüğünü ifade eder (Hilav, 1966, s.5-12). Hilav'ın bu görüşünden sonra Osmanlıdaki üretim biçiminin ATÜT olduğunu savunan Kemal Tahir “*kerim devlet*” tanımıyla tartışmaya katılır (Tahir, 1967). Osmanlı düzenini tanımlayan bu kavram, esirgeyen, koruyan, insanlara eşit ve şefkatle davranan bir devlet modelidir. Bu devlette sınıfsal sömürü yoktur, dolayısıyla bu devlet feodal düzenden farklıdır (Aydın ve Ünüvar, 2014, s.1083). Sencer Divitçioğlu ise tımar sahibinin toprağın mülkiyetine veya tasarruf hakkına sahip olmadığı ve tımarların aktarılmadığı bir rejimi gerektirmesine ve özel mülkiyetin sadece özel durumlarda olması ve devlet denetiminde bulunmasından dolayı feodal olarak ifade edilemeyeceğini belirtir (Divitçioğlu, 1981, s.52-55). Kıvılcımlı ise tımar ve dirlik sisteminin tam olarak ATÜT'e karşılık geldiğini düşünür (Kıvılcımlı, 2007). Öte yandan Avcioğlu, Osmanlı'nın ATÜT değil feodalizm olduğunu, bunun da Avrupa ve Osmanlıda toprağın ilkel olarak işlenmesinin aynı olduğundan kaynaklandığını belirtir (Doğan, 1987, s.13). Mihri Belli de Osmanlı'nın feodal üretim tarzına sahip olduğunu savunur (Belli, 1970). Öte yandan Weberyen bir bakış açısıyla da şöyle açıklama getirilir. Devlet-toplum ilişkisi açısından bakıldığında, Batı'da kral, feodal lordlar ve bazı belirli güçlerin çoğulculuğu ile yönetim gerçekleştirilirken; Doğu, toplumun devlete tabi olduğu bir sisteme sahiptir. Tarihsel olarak bakıldığında Doğu ve Batı toplumlarının koşul ve sorunları birbirlerinden farklı olmuştur. Bu farklı koşul ve sorunlar için doğal olarak farklı çözüm yolları üretilmiştir. Bu nedenle de farklı devlet modellerine ulaşılmıştır. Doğu'da toplum, karşılaştığı sorunlara devlet aracılığıyla çözüm bulmuştur. Toplumun tek başına

üstesinden gelemediği sorunlar devlet aracılığıyla aşılmıştır. Bu nedenle Doğu toplumlarında devlet, toplum üstü bir anlam kazanmıştır (Coşkun, 1997, s.183). Bu sistem merkez-çevre olarak değerlendirildiğinde, Batıdaki merkez ile çevre arasında akla uygun sözleşmelerin Doğu'da geçerli olmadığı görülür (Dinler, 2009, s.21).

Diğer bir düşünceye göre, Osmanlı kısıtlı toprak sahipleriyle Batıdaki gibi aristokrat sınıfını oluşturacak güce ve özgürlüğe sahip değildi. Bunun en önemli sebeplerinden biri ise merkezin çevre üzerindeki etkisidir. Bu etki özellikle iki farklı yol ile sağlanmış ve belirli bir otoriteye oturtulmuştur. Osmanlı'da, Batı'da olduğu gibi dini simgelere karşıtlığın olmaması bu etkinin temelini oluşturur (Mardin, 1992, s.22-15). Batıdaki gibi böyle bir karşıtlığın olmaması, toplumda birey olarak değil, ümmet olarak değer görme sonucuna götürmektedir. Osmanlı güç bakımından ele alındığında, din olgusunun böylesine önemli yer tutması hükümdara mutlak itaati beraberinde getirir. Buradan hareketle merkezin çevreyi toprak sahipliği yani özel mülkiyet bakımından kısıtladığı açıktır. Böylece feodal sistemin oluşması için gerekli şartlar sağlanamamıştır. Toprakları ellerinde tutan zümreler kesin bir şekilde mülkiyetleri kanunen kabul ettirecek güçte değildirler. Karşılığında her şeye kadir bir devlet olgusu vardı (Karpat, 2016, s.167). Tüm bu tartışmaların içinde Osmanlı'nın üretim biçimini feodalizm ile ilişkilendiren veya ilişkinin olmadığını savunanların hareket noktaları olan feodalizm, merkantilizm ve tımar sisteminin detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Feodalizm Fransa ve İngiltere'de yaygın olmasına rağmen, ilk belirtileri Roma İmparatorluğunun çökme zamanına denk düşmektedir. Dönemin Roma zenginlerinin (toprak malikânelerinin sahipleri) kaosa karşı tedbir amaçlı, iş arayan mülkiyetsiz kişileri para karşılığında asker olarak tuttuğu bilinir. Bu asker tutma usulünün gelişmesi üzerine, iş arayan kişiler malikâne sahiplerine *client* yani *kul* olurlar. Böylece onlara tam olarak bağlılıklarını ifade ederler. Bununla beraber kul efendisi için savaşacak ve efendisi ona bazı ganimetler verecektir. Zamanla bu ganimetlerin en önemlisi toprak olmaya başlar (Berkes, 1972, s.27). Daha sonraları gelişen sistemde büyük toprakların işlenilmesi için üretim miktarını ve aynı zamanda verimliliği arttırmak amacıyla kullara üretimden de pay verilir. Böylece feodalizm gerçek anlamıyla doğmuş

olur (Şen ve Türkmenoğlu, 2012, s.191). Emek karşılığında pay verilmesi dolayısıyla feodalizmin tek taraflı olmadığı, karşılıklı etkileşim sunduğu görülebilir (Bloch, 2015, s.206). Toprağın belirli bir kısmı toprak sahibi (senyör) tarafından toprağı işleyenlere (serfler) tahsis edilmekle beraber, tarımsal araçların da köylüler tarafından kullanılmasına müsaade edilmektedir. Bu durumda senyör hem toprağın hem de serfin sahibi konumuna geçer. Böylece insandan insana bağıllık (Berkes, 1972, s.29 ve Bloch 2015, s.207) anlamında feodalizmin özünü oluşturur (Öksüz, 1980, s.82). Bu bağıllık durumu Osmanlı’da farklı bir biçimde gerçekleşir. Osmanlı’da bağıllık tek bir kişiye, merkeze bağıllık şeklindedir. Bu durum hiyerarşik anlamda asiller sınıfının oluşmasına engel olmuştur.

Feodalizmde senyörlerin toprağın mülkiyetine sahip olma hakları, topraktan elde edilen ve tüketimin dışında kalan gelirleri kendisinde toplama hakkını da beraberinde getirir. Feodalizm ekonomi sistemini olduğu kadar hukuk sistemini de içinde barındırdığından çalışma mecburiyetinin doğması kaçınılmaz olur (Öksüz, 1980, s.18). Batıdaki bu mülkiyet ilişkileri karşısında, Osmanlı’da mülkiyetin mutlak bir biçimde hükümdarın elinde toplanması, devletin patrimonyal bir temelde toplumsal ve ekonomik ilişkilerin belirleyici aktörü olduğunu gösterir. Bu anlamda “Osmanlı büyük ve tek mülk sahibidir. Geliri ise aldığı vergilerdir” (İnsel, 1996, s.62). Bu sistem ise tımar sistemidir (Şahin, 2013, s.60). Tımar, Osmanlı’da geçimlerini karşılamak üzere bir kısım asker ve memurlara belirli bölgelerden kendi adlarına tahsis edilmiş vergi kaynaklarına ve bu amaçla alınan, “senelik geliri yirmi bin akçeye kadar olan askeri dirliklere verilen isimdir” (Şen ve Türkmenoğlu, 2012, s.195). Bu sistemin oluşmasında Arap toplumunun da etkileri mevcuttur (Şahin, 2013, s.63). Sanayi öncesi dönem toplumlarının ortak özelliği olarak ortaya çıkan problemleri Osmanlı tımar sistemi ile gidermeyi amaçlamış ve oldukça başarılı olmuştur. Bu haliyle Osmanlı’nın üretim tarzının feodalite olarak ifade edilmesi oldukça zordur.

Tüm bu tartışmaların arasında feodalizm ve tımar sistemi arasındaki farkları ortaya koymak önem arz etmektedir. Feodal sistemde senyörlerle hükümdar arasındaki ilişki, tek yanlı değil aksine çift yönlüdür. Sipahi ve padişah arasındaki ilişkiden farklıdır. Senyörün kral tarafından tanınmış, tören gibi bir eylemle hukuklaştırılmış hakları ve belirli özgürlükleri vardır. Sipahinin ise mülkiyet hakları eksik, bununla

beraber siyasi hakları da kısıtlıdır (Berkes, 1972, s.66). Tek fark kral ve hükümdar ile senyör ve sipahi arasındaki hiyerarşik ilişki değildir. Bununla beraber feodalizm ile tımar sistemi arasında birçok fark bulunmaktadır. Feodalizm ve tımar sistemi arasındaki en bariz fark feodalitede halk köle ve yarı köle durumundadır. Oysa Tımar sisteminde sipahi arazinin gerçek maliki değildir. Halk hürdür ve devletin kiracısıdır (Akgündüz ve Öztürk, 1999, s.503).

Feodalizm ve ATÜT tartışmalarının içinde merkantilizm önemli bir yer tutar. Merkantilizm esasen feodalizmin hâkim olduğu Orta Çağ'ın sonları ile Sanayi Devrimi arasındaki dönemi kapsar. Elbette merkantilizmin ilk ortaya çıkışı bu döneme denk gelmemekle birlikte, uygulanması için gerekli tüm koşulların sağlanması nedeniyle bu dönemler arasında görülmüştür. Kapitalizm öncesi dönemde, iktisadi zeminde birçok tartışma söz konusudur. Merkantilizm önceden teorize edilmiş bir sistem değildir. Büyük oranda dönemin koşulları ile ortaya çıkmıştır. Merkantilizmi ortaya çıkaran koşulları, Batı ülkelerindeki toplumsal dönüşümlere bakarak anlayabiliriz. Bilgi birikimi, büyük kısmı iktisadi olmakla birlikte Orta çağın sonlarına doğru dönüşümlerin yaşanmasına yol açmıştır. Bunun yanı sıra kilisenin ve feodal sistemin sert kuralları bile bu dönüşümlerin gelişip yaygınlaşmasını engelleyememiştir. Bunun sonucunda etkilerini kaybetmişlerdir. Buna da bağlı olarak bilimsel gelişmeler hızlanmış ve ideolojik değişimler ortaya çıkmıştır. Tüm bu gelişmeler kapitalizmin en baştaki aşaması olan ticaret kapitalizminin ve onun ideolojisi olan merkantilizmin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Aydemir ve Güneş, 2006, s.137-138). Bu dönem tam anlamıyla ticaret dönemidir. Özellikle altın gümüş gibi madenlerin birikimine ihtiyaç duyulur. Böylece elde değerli madenler korunacaktır. Bunun miktarını arttırmak için de ilk zamanlar geliştirilen kıta keşifleri ve harita bilgileri ile sömürgecilik, üstüne düşeni yapar. Bunun üzerine elde biriken tüm madenler üzerinde devlet kontrol sağlar. Öte yandan elde var olan hammaddeler bir şekilde işlenmesi gerektiği için, ev-sanayi şeklindeki ilk üretim biçimlerine dönüştürülür. Sonraları bu üreticiler artık belirli bir bölgede toplanmaya başlamasıyla üretim seviyesi artar. Buradaki durumda üretimin bir bölgede toplu şekilde yapılması nüfus bakımından geniş sayılara ihtiyaç duyar (Berkes, 1972, s.158-159).

Batıda merkantilist hareketler geniş bir ticaret ağı ve yeni sektörler doğurmuştur. Buna karşılık bolluk ekonomisini benimseyen Osmanlı, Batıya ucuza ithal ürünleri sunmuştur. Ayrıca bu hammaddeler işlenince Osmanlı tarafından geri alınmıştır. Bunun sonucunda Osmanlı ekonomisi bozulmaya başlamış ve merkantilist politikaları izleme imkânı kalmamıştır (Peker, 2015, s.5). Küçükömer, Osmanlı’da neden kapitalist düzene geçilemediğinin nedeni sorar ve merkantilist politikaların izlenmemesiyle ilgisini açıklar. Küçükömer’e göre, yine de Osmanlı’nın kapitalist aşamaya geçme olasılığı bulunuyordu; Eğer Osmanlı’da madenler XVI. yüzyılda ekonomik olmadıkları düşünülerek terk edilmeseydi ve maden ocakları âtil bırakılmasaydı Osmanlı Merkantilist harekete katılma olasılığını arttırabilirdi (Küçükömer, 2007, s.19). Osmanlı içerisinde pazarların ve panayırın varlığı, ticaret sermayesinin bir bakıma varlığını gösteriyordu. Köyler ile imalathaneler arasındaki mübadeleler genişleseydi, ticari sermaye mevcut manüfaktürü genişleterek sanayi sermayesinin birikimine yol açabilirdi. Avcıoğlu’na göre Osmanlı’da kapitalist üretim için şartlar elverişli olmasına rağmen Batı ülkeleri bu geçişe engel olmuştur (Avcıoğlu, 1987 s.45). Tüm bu durumlar kapitalist üretime geçilmemesinin sebebinin sadece dış sömürüye bağlamakta ve Osmanlı’nın bu aşamaya geçememesine esas etkenmiş gibi gösterilmesi, neden bazı ülkelerin bu geçişi gerçekleştirdiği ve bazılarının gerçekleştiremediği sorusunu havada bırakmaktadır (Özgür, 1972, s.50). Osmanlı’nın farklı aşamalardan geçtiği gibi bir gerçeği göz ardı etmemekle birlikte, dönemin koşullarına da bakmak gerekmektedir. XX. yüzyılın başlarında işçi sayısı Osmanlı için 200 ile 250 bin arasındadır. Bu nedenle tarımdaki köylü, üretiminin çözülmesine karşı direnme eğilimi gösterir. Bu haliyle Fransız kapitalizmine geçiş süreçleriyle benzerlikler barındırır. Aynı zamanda tüccar sınıfı esas olarak küçük meta üretiminden gelen artık ürünün pazarlanmasıyla uğraşır durumdadır (Keyder, 2014, s.99). Osmanlı’nın kapitalist üretim sürecine geçme/geçememe sorunu hakkında bir başka yorumda Osmanlı’nın kapitalist üretim sürecine geçmeyi tercih etmemesi konusudur. Böyle düşünen tarihçilere göre, Osmanlı bu sürece dâhil olmadı. Osmanlı’nın iktisadi uygulamaları her şeyden önce merkezi bürokrasinin önceliklerini yansıtmaktaydı. Güçlü merkez anlayışı da bunu destekler niteliktedir. Batı ülkelerinde

merkantilist düşünce ve uygulamaların gelişmesinde en önemli faktörlerden olan tüccar ve üreticiler Osmanlı iktisadi anlayışında etkili bir konuma sahip değildi. (Pamuk, 2013, s.30). Tüm bu tartışmaların dışında Türk devriminin özgüllüğüne vurgu yapan Barkan'a göre, Asya tipi üretim tarzından ziyade Osmanlı bir çiftçi memleketidir. İngiltere'deki gibi kırları boşatılmış bir yer değildir. Ayrıca bu toprak temelli idarenin ne feodalizm gibi ortadan kalkacak bir dönem oluşturmasına ne de bir kapitalist olarak burjuva-işçi ilişkisine girme zorunluluğu yoktur (Barkan, 1960, s.24). Avcıoğlu'na göre, Osmanlı önemsenmeyecek küçük farklarla beraber tam anlamıyla bir feodal dönemden geçmiştir. O Osmanlı'daki sistemi feodal değil Asya tipi üretim tarzı olarak nitelendirenlere, Marx'ın Asya tipi üretim tarzı kavramı üzerinde fazla durmamasını gerekçe göstererek karşı çıkar (Avcıoğlu, 1987, s.13).

Divitçioğlu ise Asya üretim tarzını yaşamış olan ülkelerin bu modeli belirli bir dönemde yaşadıkları, fakat bu çağın hangi çağ olduğunun kesin olmadığını belirtir. Bununla birlikte Asya tipi üretim tarzını hangi ülkelerin yaşadığı da belirsizdir (Divitçioğlu, 1981, s.40-52). Bu anlamda Asya tipi üretim tarzı kavramı tam olarak zamanı ve mekânı belli olan bir kavram değildir. Yine de tam olarak Osmanlı üretim biçimine karşılık gelmektedir. Divitçioğlu bu benzetmeyi Osmanlı toplumu ile ATÜT arasındaki mülkiyet ilişkilerinin benzerliğine vurgu yaparak ileri sürer. Divitçioğlu'na göre reyanın toprağı kullanma hakkı onu hür köylü statüsüne sokmaktadır. Öyle ki devletin memur derecesinde olan sipahinin reaya üzerindeki hakları, onun kişiliğı üzerinde bir hakka dayanmayıp toprağı işletmesinin sonucunda, devlete karşı görevli bulunduğu bir yükümlülüğün yerine getirilmesi için kullanılan bir hak olmaktadır. Osmanlı köylüsünün statüsü ne iktisadi ne de hukuki bakımdan Orta Çağ serfinin tabi olduğu şartlara uymaz (Divitçioğlu, 1981, s.70).

Türkiye'de solun inşasında ideolojik/düşünsel tartışmalarda ATÜT görüleceğı üzere ciddi bir yer edinmektedir. İdeolojinin hangi kodlar üzerine yaslandığı üzerinde ise belirli bir uzlaşa bulunmamaktadır. Sorun daha çok Türk toplum yapısının, Batı toplumsal yapısı ile benzerlikleri/farklılıkları üzerine odaklanmaktadır. Bu tartışmaya yaslanmaktaki temel amaç gelişmekte olan ideolojik fikir hareketlerini

teorik bir zemine yaslama çabasıdır. 1960’lı yıllarda düşün insanlarının temel problemlerinden biri kalkınma sorunudur. Kalkınmanın sosyalist temelli bir sınıf hareketi üzerinden yürüyüp yürümeyeceği, erken cumhuriyet döneminde Batı tipi bir modernleşme çabasının yeterli dinamizm getirip getirmediği özellikle sol düşün dünyasında tartışılan konular arasındadır. Bu sebeple sınıfın yaslanacağı düşünsel zemin ve gelişmenin sağlanacağı kalkınma modelinin Batı’da mevcut haline benzer olup olmadığı önemli bir problemdir. Yukarıda bahsedildiği üzere bir kısım aydın Osmanlı’da toplum yapısının Batı toplum yapısından farklı olduğunu, feodal bir gelişme çizgisine sahip olmadığını vurgulamakta diğer kısım ise benzerliklerin olduğuna ancak Batı tarafından sömürüldüğü için gelişme olmadığını vurgulamaktadırlar. Bu yaklaşımlar etrafında 1960’lı yıllarda bir fikir hareketi olarak ortaya konan Yön dergisinde kalkınma, sınıf, köylülük gibi temel sosyolojik problemler, ATÜT, feodalizm, burjuvazi, kapitalizm ve emperyalizm gibi tematik olgular etrafında tartışılarak bir ideolojik düşünce geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bir Aydın Hareketi Olarak Yön Hareketi

Yön dergisi ilk sayısında 164 imzalı bir bildiriyle yayım hayatına 20 Aralık 1961’de başlar. Bildiri ilk sayıda 164 kişinin imzasıyla çıksa da diğer sayılarda imzalar 531’i bulur. Bu bildiri önemli isimlerin de yer aldığı bir bildiri olmakla beraber farklı meslek grupları ve gelir düzeylerinde bulunun kişilerin de sonraki sayılarda imza atmasıyla büyük bir ilgi görür. Bildiri öz itibarıyla Türkiye’nin zorlu bir süreç geçirdiği ve bu zorlu süreç içerisinde kendi yolunu kaybetmiş olarak yeni bir yöne ihtiyaç duyduğu ve derginin amacının bu yönü göstermek olduğunu belirtmektedir. Yön bu bildiride hareket noktasını milliyetçilik, kalkınma ve sosyalizm üzerine inşa eder. Yön’ün milliyetçiliği Kemalizm kaynaklarından beslenirken, iktisadi kalınması devletçilik üzerinden inşa edilmeye çalışılır (Yön, 1962). Sosyalizm anlayışı ise Kemalizm ve devletçilik sentezinden hareketle oluşturulmaktadır. Ayrıca komünizmin tam karşısına konumlandığı, temeli üç ana prensip olan özgürlük, eşitlik ve kardeşliğe dayanan Türk sosyalizmidir (Avcıoğlu, 1962a, s.3).

Yön ilk sayısında geniş fakat odak noktası belirgin bir çerçeveye sunar. Her ne kadar asıl yazar kadrosu ortak bir ideolojiye sahip görünse de derginin çok yazarlı oluşu ve tartışmaların hem güncel hem de temel konular etrafında çeşitlenmesi tek bir ideoloji görüntüsünü zayıflatır. Ancak bu durum ilk 77 sayıda mevcuttur demek yanlış olmaz. 1963 yılında 77. Sayısını yayımladıktan sonra kapanan yön, yayım hayatına tekrar başladığında daha belirgin, keskin ve sert yapısıyla dikkat çeker. 77'den 222 sayıya kadar olan dönem Yön'ü "Devrim" fikrine taşıyan ve demokrasi algısında değişiklik yapmaya iten bir süreç olarak okunabilir. Tüm bunlara rağmen Yön, ilk sayıdaki bildirisine geri dönüşler yaparak savrulmayı hafifletmiş olacak ki çerçevesi olan milliyetçilik, devletçilik ve Türk sosyalizmi fikrini sürdürmeyi başarır.

Yön genel anlamıyla sosyalizmi bu şekliyle tanımlarken, öte yandan komünizmi tüm bu sosyalizm tanımlamalarından ayrı tutar. Yön'e göre, komünizm ihtilalci sosyalizmdir. Dayandığı tarihsel materyalizm, artık değer ve proletarya diktatörlüğü kavramlarından faydalanarak devletin ortadan kalkabileceğine inanmaktadır (Ataöv, 1962, s.14). Ayrıca komünizm sosyalizm gibi tarihsel bir gelişmenin sonucu değildir. (Selçuk, 1962, s.5). Bu nedenle sosyalizm şartların olgunlaşmasını beklerken, komünizm tarihsel şartları göz önünde bulundurmaz. Bu karşıtlıklardan dolayı, sosyalizm ve sosyalizm kültürü komünizmin yayılmasını engelleyen en önemli unsurdur (Aydemir, 1962, s.8). Karan'a göre, komünizm her yerde olduğu gibi Türkiye'de de kızıl tehlikedir. Bunu engellemek ve tedbirler almak sosyalizmin görevlerindedir (Karan, 1962, s.6). Her ne kadar Türkiye'de köklü sosyalist değişimler yapmak zor olsa da her zaman modern demokrasi anlayışı içinde hareket etmek ve komünizm ilkelerinden etkilenmemek, Yön'ün temel prensibini oluşturur (Avcıoğlu, 1962c, s11). Böylece Yön, komünizme ve yayılmasına karşı çıkar. Bunu sağlayan etmenin sosyalizm olduğunu ifade eder. İpekçi'ye göre, eğer son yıllarda sosyalizm bir gelişim göstermeseydi, komünizm giderek yayılmış olacak ve muhtemelen birçok ülkede komünizm etkisini gösterecekti. Bu zeminde incelendiğinde, sosyalizm bir bakıma komünizmin panzehridir, denilebilir (İpekçi, 1962a, s.7).

Yön'e göre, Marxizm fikri içerdiği evrensellik ile tüm toplumlarda etkin olabilmesi için sadece Batın düşüncesine ait kaynaklardan hareket

etmemelidir. Simon’u bilen kişinin İbn-i Haldun’u, Hegel’i bilen kişinin İbn-i Rüşd’ü de bilmesi gerekir. Sadece Batının kaynaklarıyla bir evrensellik olmaz. Ortak bir sosyalist anlayışın tüm toplumların kaynaklarına hâkim olmak zorundadır. Çağımızda ise böyle bir durum imkânsızdır (Graudy, 1965, s.8). Bu nedenle Avcioğlu sosyalizmi varış yollarına göre çeşitli başlıklara ayırır. Batı sosyalizmi, Doğu sosyalizmi, az gelişmiş ülkeler sosyalizmi gibi ayrımların Yön’de de kullanıldığını belirtir. Ancak bu ayrımlara farklı iktisadi seviyelere, farklı tarihsel gelişmelere, farklı toplumsal koşullara sahip olmanın neden olduğunu belirtir (Avcioğlu, 1963, s.8).

Anlaşılacağı üzere Avcioğlu üç çeşit sosyalizm vardır derken, sosyalizmin kuramsal çeşitliliğinden söz etmemektedir. Uygulama alanı olarak sosyalizmin, farklı tarihsel süreçlerden geçen toplumlarda, farklı şekillerde inşa olunacağından bahseder. Toplumsal değişimin belli kuralları vardır. Toplumsal değişimin gerçekleşebilmesi için o kurallara uyulması gerekir. Her toplumun kuralı da farklıdır. Batı ve Doğu sosyalizmini oluşturan koşullar, kendi kurallarından hareket edilerek oluşturulmuştur (Aren, 1962a, s.5). Her ne kadar Avcioğlu Osmanlı toplum düzeninin feodalizm olduğu iddiasındaysa da Yön, Türk sosyalizminin varlığına toplumsal değişimlerin farklı kurallarına vurgu yaparak varır. Yön bu konuda şu soruyu sorar: Türkiye hangi şekilde sosyalizmi inşa edecek?

Batı sosyalizmi hala sosyalizmin sınıf çatışmalarını körükleyerek arttırma projesine dayanmaktadır. Ve kapitalizme büyük bir direnç göstererek, kuvvetli bir alternatif olma durumunu korumaktadır (Aydemir, 1962a, s.7). Batıda ekonomi olgunlaşmış, feodal düzen tam anlamıyla yaşanmış/yıkılmış ve işçiler birlik, bütünlük haline gelmiştir. Hatta kapitalizm bu bütünlüşmeyi, hizmet sektörünün genişlemesiyle bozmaya çalışmaktadır. Doğal olarak sosyalizm Batıda ağır metotlara ihtiyaç duymaz ve büyük bir değişim olmadan sosyalizm kurulabilir (Avcioğlu, 1963, s.8). Doğu sosyalizmi, Batı sosyalizmi gibi bir gelişim çizgisi izleyemez. Doğu, Batıda olduğu gibi kalkınmayı gerçekleştirebilecek güçte bir burjuvaziye sahip değildir.

Avcioğlu’na göre Türkiye az gelişmiş bir ülke olduğu için Doğu sosyalizmine örnek olamaz. Doğu sosyalizmi, Sovyetler Birliği örneğinde olduğu gibi kolektifleşme uğruna milyonlarca ölümün önünü açmıştır.

Doğu sosyalizminin yapısı totaliterliği barındırır. Türkiye'nin böyle bir yolu seçmesi radikal bir eğilim olur (Avcıoğlu, 1962a, s.3). Türkiye totaliter bir idare altında değildir. Aksine demokratik idare her geçen gün kökleşmektedir. Bu durum devletin bir sınıf veya zümreyi baskı altına almasını kısaca sınıf diktatörlüğünü engellemektedir. Zaten Türkiye'de sosyalizmin tezahürü bir sınıf çatışması veya baskıya direnmek adına kalkışılmış bir metot değildir. Sosyalizmin Türkiye'ye yansımaları, toplumun dünya şartlarına zorlanmasıyla, batılılaşma ve kalkınma vasıtasıyla olmuştur. Böylece sosyalizm demokratik sınırlar içerisinde tartışılır. Bu nedenle Doğu sosyalizmiyle arasında büyük farklar vardır (Aren, 1963, s.3).

Buradan hareketle Yön, Türkiye'nin kendine has bir sosyalizme ihtiyacı olduğunu sonucuna varır. Bu da Türk sosyalizmidir. Türk sosyalizmi temelini kendi tarihsel dayanağı olan Kemalizm'in "altı ok" undan alır (Karan 1962, s.6). Türk sosyalizmi hem Kemalizm'in bir doğal bir sonucu hem de Kemalist ilkeleri geliştirecek bir metottur (Avcıoğlu, 1962a, s.3). Aydemir, Türk sosyalizmini şöyle tanımlamaktadır;

"Türk sosyalizmi havada bir konu değildir. Dünyanın içinde yaşadığımız çağında ve Türkiye'nin bugünkü siyasi, iktisadi ve sosyal değişmesi içinde ve bütün şartların zorunlu kıldığı bir iş, inşa ve teşkilatlanma nizamıdır. Bu nizam Anayasada yer alan Türk Sosyal devleti anlamı içinde ve onun mihveri etrafında döner. Fakat memleketin tabii ve beşeri bütün zinde kuvvetlerini, köklerini Atatürkçülükten alan bir idealizm etrafında uyandıran ve istikametlendiren geniş ölçüde bir devletçilik nizamıdır ve bir komünizm değildir. Milliyetçi, istiklalci bir sosyal harekettir." (Aydemir, 1962b, s.20).

Türk sosyalizmini Kemalizm'in kaçınılmaz bir sonucu olarak görülmektedir. Bu görüşü savunanlar için, Mustafa Kemal'in tüm ilkeleri kaçınılmaz olarak sosyalizm kapılarını aralar nitelikte çözümler sunmuştur. Özellikle halkçılık ilkesi demokrasi ve sosyalizmi ifade etmektedir. Demokrasi en olumlu şeklini sosyalizmde alabilir (Aren, 1962a, s.5.). Aren'nin ifadesiyle; *"Mustafa Kemal sınıfsız ve imtiyazsız bir toplum arzusundaydı, uyguladığı tüm politikalar sosyalist politikaları fakat sadece ismi sosyalizm değildi"* (Aren, 1962b, s.13). Bu nedenlerden dolayı Türk sosyalizminin temel dayanaklarını Kemalizm politikaları oluşturur.

Milliyetçiliğin benzer toplumlarda her zaman sosyalizme eklemli yapısı ve liberalizme karşı olması, her toplumda milliyetçiliğin aynı şeyi

ifade edilmesi zorunluluğunu beraberinde getirmez. Milliyetçilik nedir sorusu, Fransa’da farklı, Afrika’da farklı cevaplanır (Soysal, 1962, s.11). Yön’e göre Türkiye’de ise bu sorunun cevabı, milliyetçiliğin sosyalizm olduğudur. Milliyetçilik sosyalizm gibi ideoloji değildir. Milliyetçilik, fert-devlet ilişkisini ortadan kaldıran sosyalizmin kaynağını oluşturan bir yapıdır (Oğuz, 1961, s.7). Başka bir deyişle milliyetçilik halkı sevmektir. Halkı sevmek demek, halkın refahı için çalışmak, kütlelere refah getirmek için sistemli kalkınma yollarını aramaktır. Bu yüzden Türkiye’de sosyalizm, milliyetçiliğin ön şartını oluşturmaktadır (Soysal, 1962, s.7).

Yön’ün ifade ettiğine göre, Atatürk milliyetçidir. Emperyalizme karşı savaşmıştır. Aynı zamanda iktisadi olarak verdiği savaşta, sömürgeciliğin liberalizmini değil, milliyetçiliğin devletçiliğini seçmiştir (soysal, 1962 s.7). Böylece, Türkiye’de milliyetçilik kapitalizmin emperyalizmine karşı özgürlük ve devletçilik olarak doğmuştur. Bu nedenlerden dolayı, sosyalizmin mücadele ettiği emperyalizm, milliyetçiliğin baş düşmanıdır. Ülkenin tüm zenginlerini ve kaynaklarını elde etmek istemektedir. Türk milliyetçiliğine düşen tarihi görevse, emperyalizme karşı sosyal adaleti, kalkınmayı ve sosyalizmi savunmaktır (Naci, 1965, s.10). Berkes bu durumu kısaca şöyle eder;

“Milliyetçilikten yoksunlaştırılmış batıcılık, Millî ihanet şeklini, batılılaşmaktan yoksunlaştırılmış bir Milliyetçilik yobazlık şeklini, toplumcu görüşten yoksun Milliyetçilik ve batıcılık da katmerli bir ihanet, memleket satıcılığı şeklini alır. Çıkar yol, batıcılığı Batı’dan bağımsızlık şekline, Milliyetçiliği devrimcilik yoluna çevirmededir.” (Berkes, 1965, s.8).

Yön’ün düşüncesinde liberalizm çökmüştür. Hem de en parlak dönemi olan Sanayi Devrimi, liberalizmin sonunu getirmiştir. Bu durum liberal devletlerin dahi sosyalist tedbirlere geçiş yolları aramasına neden olmuştur (Şenel, 1962, s.2). Bu bakımdan Yön, kalkınmanın az gelişmiş ülkeler için tek çıkar yol olduğundan emindir. Bu statüdeki ülkelerde bir burjuva sınıftan bahsetmek zordur. Bir ülkede kapitalizmden söz edebilmek için burjuvazi gerekir. Bu ülkelere burjuvazi Batı tarafından sızdırılmıştır (Avcıoğlu, 1963a, s.9). Türkiye’de de durum aynıdır. Sermaye piyasasının olmayışı, özel sermayenin gelişmemesini etkilemiştir. Böylece yerli özel teşebbüs cılız kalmıştır. Türkiye’ye sermaye ve burjuvazi, madenlerin yabancı ülkelere çıkarılması ve

demiryolu, elektrik gibi iş alanlarının yabancılara verilmesinden dolayı girebilmiştir (Bulutoğlu, 1962, s.13). Bu bakımdan yabancı sermayenin geri gönderilmesi ve iktisadi olarak daha programlı bir ekonominin yapılması oldukça önemlidir. Avcıoğlu kalkınmanın iki yüzyıldır yabancı sermayeden beklendiğini, Osmanlıda yaşayan bir Batılı sosyalist Parvus'un yabancı sermaye esareti konusunda uyarılarda bulunduğunu nihayetinde bu duruma Atatürk'ün dur dediğini, milli sanayinin temellerinin atıldığını belirtir (Avcıoğlu, 1964a, s.8). Dolayısıyla iktisadi anlamda yapılabilecek tek şey programlı bir kalkınma projesi hazırlamaktır. Yön'e göre iktisadi kalkınma temel anlamıyla, milletlerin hep beraber yükselmesi ve her türlü refahın artmasıdır (Aren, 1962, s.18). Bunu sağlayacak olan da aydınların yol gösterdiği devlet olmalıdır (Yön, 1962a, s.7). Kalkınma sadece büyük kütlelerin değil, aynı zamanda aydınların da sorumluluğundadır. Bu nedenle devletin kalkınmayı sağlaması aydınların öncülüğünde olmalıdır (Kazgan, 1962, s.8).

Yön, devlete yüklediği bu görevlerle birlikte, kalkınmanın devletçi politikalarla izlenmesi gerektiği düşüncesini, ilk sayıdan itibaren savunmuştur. Yön'ün sunduğu devletçilik, Yeni devletçilik veya diğer adıyla Türk sosyalizmidir. İkisinin de esası aynıdır. Yön'ün "*Yeni Devletçiliği*", özel teşebbüsün gerileme zorunluluğunu, devletin elinde iktisadi gücün olması için sanayiye hâkim olmasını ve sadece iktisadi yönden değil sosyal yönden de millî olmasını içerir. Sosyal yönden millî olması onun sosyal adaleti barındırması gerektiği ve bir sosyal devlet olması gereğini beraberinde getirir (Bildiri, 1962b, ss12-13).

Aren'e göre, kamu ve özel teşebbüs arasında sınır çizilmesi olanaksızdır. Bir yatırımcı, yatırım yaparken nasıl özel teşebbüslerle rekabet gerçekleştiriyorsa, kamu teşebbüsü için de rekabet düşünülmelidir. Belli konularda kamu ve özel teşebbüslerin iş alanı değişebilir. Örneğin, küçük imalat, ticaret, nakliyat ve tamir gibi iş alanlarının, kamu teşebbüsünün altında olmasına gerek yoktur. Bunun yanında büyük ticaret ve büyük imalat gibi iş hacmi oldukça büyük iş alanlarında da kamu teşebbüsünün yeri yoktur (Aren, 1962d, s.16). Görüldüğü gibi özel teşebbüs sadece çok küçük alanlarda etkin olabilir ve ülke ekonomisinin bel kemiği pozisyonundan uzaklaştırılmalıdır. Avcıoğlu da aynı şekilde, yatırımcının kemerini sıkarak, özel teşebbüsün yatırım şevkini kırmanın bir yolu olduğundan bahseder (Avcıoğlu, 1961,

s.3). Tek başına özel teşebbüs kalkınmayı sağlayabilecek bir karaktere sahip değildir. Yön’e göre eğer demokrasi bir yaşam biçim olarak ele alınacaksa, onun araç olduğu söylenemez. Demokrasi şeklen Türkiye’de mevcutsa ve buna rağmen, her geçen gün kalkınma savaşının aleyhine işliyorsaydı, o zaman demokrasiye bir amaç olarak bakmak oldukça zordur (Timur, 1962, s.13). Bu bakımdan demokrasiyi gerçekleştirmek için köklü değişimlere gerek olup olmadığı hakkında Timur’a göre iki farklı görüş vardır.

Birinci görüşe göre, Türkiye’nin toplumsal yapısı batılı anlamda bir demokrasinin yürütülmesine müsait değildir. Bu toplumsal yapıdaki kütle, seçimlerde büyük çiftçiler, tüccarlar ve zengin iş insanlarını seçmeye yönelirler. Siyasi partiler bu kişiler tarafından finanse edilir. Tüm teşkilatlar onlar tarafından yönetilir. Böylece parlamentoda büyük çoğunluğa sahip olurlar. Bu durum Türkiye’de gerçek bir demokrasi yerine eşraf demokrasisi olmasına yol açar. Böylece hürriyetler sadece kâğıt üzerinde kalır. Hürriyetler sosyal ve ekonomik anlam kazanmış olur. Kullanılmayan hürriyetlerin ise var olması bir anlam ifade etmez. Oysa gerçek demokrasi ekonomik anlamda hızla kalkınarak gerçekleşebilir. Bu liberal anlamda değil, müdahaleci yol ile mümkündür. Demokrasi üzerine ikinci görüş ise, Türkiye’nin toplumsal ortamının demokrasiye elverişli olduğu düşüncesini içerir. Bu nedenle demokrasinin yerleşmesi için köklü reformlara ihtiyaç yoktur. Buradan hareketle Türkiye ile Ortadoğu memleketleri arasında kesin olarak ayırım yapılması gerekmektedir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte toprak reformu kendiliğinden yapılmış oldu. Bu nedenle köklü reformların yeniden inşa edilme zorunluluğu yoktur (Timur, 1962a, s.16).

Yön’ün düşüncesinde demokrasinin vazgeçilmez bir parçası olan seçimler olmadan cumhuriyetten söz edilemez. Cumhuriyet bu özgür seçim ve genel oy unsurlarından oluşur. Zamanla Türkiye’nin bünyesi değişmiş ve bu unsurlar anlamını yitirmiştir (Soysal, 1964, s.3). Yön için bu değişimin temelini hazırlayan 1965’teki genel seçimler olmuştur. Yön’ün beklediği gibi sandıklardan sosyalizm değil, Süleyman Demirelli Adalet Partisi çıkmıştır. 1965’ten sonra Yön’ün en büyük değişimi demokrasi algısı üzerinde olmuştur denebilir. Özellikle seçimler üzerindeki düşüncesi, demokrasi algısının değişmesine ve yeniden inşa sürecine girilmesine neden olmuştur.

Bunun yanı sıra Yön'e göre Batı demokrasisinin artık ne düzeyde Türkiye'de etkili olabileceği tartışılmalıdır. Batı demokrasisi kendi toplumsal süreçlerinin sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de Batı demokrasisi Batı'da sorunsuz bir şekilde işlemektedir. Böylece sistemi değiştirmeden, mevcut düzenin muhafazası esasına dayandığı için, toplumsal alanın değişmesine de gerek kalmaz. Türkiye'de sistemi değiştirmeden, Batı demokrasisi ile idare oldukça zordur. İktisadi olarak bağımlı olan bir sınıf, kendisine tanınan seçme hakkını hür bir şekilde kullanamaz. Bu hak onun için bir şey ifade etmez. Ayrıca seçilmek için de bir şansı yoktur. Bunun sebebi seçilmek için propagandanın mali yükünün fazlalığıdır. Söz konusu durumdan dolayı, seçilecek olan sınıf yine zengin sınıflardır. Bu yüzden Türkiye'de durum azınlık demokrasisinden öteye gidemez (Kışlalı, 1966, s.16). Yön'ün dönemin demokrasisine bakışı oldukça serttir. Bu durumu Selçuk, Türkiye'de fikir hürriyetlerinin olmaması, komünist fikirlerin değil en sıradan muhalif düşüncelerin bile tartışılmasında sorunlar yaşandığını ve demokrasinin sancılara sahip olduğunu belirtir (Selçuk, 1965a, s.5). Görüldüğü gibi Yön, dönemin demokrasisini eleştirirken temel aldığı şey, fikir hürriyetidir. Ayrıca Yön'ün demokrasi üzerine yazıları 1965 yılından sonra bir paranoya biçimini almıştır diyebiliriz. Hatta Tanyol'a göre, Batı emperyalizmi eşitlik ve özgürlük fikirlerine dayanan halk iradesi ve demokrasi kavramlarını istedikleri ülkelerde başka anlamlarda kullanmaktadırlar. Özellikle bu kavramlar, hürriyet ve demokrasi inancına sıkı sıkıya bağlı Türkiye'de silahsız işgalin görünmeyen bir aracı olmuştur (Tanyol, 1966, s.16). Bu düşünce etrafında toplanan görüşler sonucunda, sosyalizme geçişte nasıl bir yol izleneceği oldukça belirsiz bir hal alır. Bu nedenle Türkiye'de sosyalizmin hangi toplumsal güçlere dayanması gerektiği yeniden düşünülmesi gereken bir konu halini alır (Avcıoğlu, 1966b, s.3).

Başlarda toplumu bilinçlendirerek büyük kitleler oluşması ve bu kitlelerin sosyalizmi gerçekleştirmesi düşünülmüştür. Döneme bakıldığında sosyalizm düşüncesinin yeterince yaygınlaşmadığı ve büyük kitlelere ulaşılmadığı görülür (Aşçıoğlu, 1966, s.10). Hatta işçi sınıfına duyulan güven öylesine azalmıştır ki Kaya'ya göre, *"sosyalizmi bu noktaya kadar getirmiş olan Türk işçi sınıfı değil, öncülüğü yapan yürekli aydınlardır"* (Kaya, 1966, s.11). Ayrıca hak ve hürriyetler konusunda daha

yeni gelişmeye başlamış ancak liberal bir toplum olarak kalmış ülkede sosyalist partinin kazanma şansına (Tanju, 1966, s.7) yapılan vurgular da bu güvenin düzeyini belirtmektedir. Böyle bir ortamda en radikal karar, Avcıoğlu'nun tepeden inmece yorumuyla bir ihtilal kararıdır (Yalçın, 1967, s.2).

Avcıoğlu'nun bu kararı, Yön'de büyük oranda Talat Aydemir ve ekibine vurgu yaparak zinde kuvvetler üzerine yazdığı yazılarda açıkça anlaşılmaktadır. Avcıoğlu'na göre zinde kuvvetler kalkınmanın ilk şartı olan bağımsızlık savaşını yürütecek güce sahip olmakla beraber ilerici bir kimliğe de sahiptirler. Bağımsızlık savaşını yürütecek güce sahip olmaları onların, sadece işçi-burjuva ikiliği karşısında değil, aynı zamanda emperyalizme karşı koyabilecekleri anlamına gelmektedir (Avcıoğlu, 1966, s.3). Böylece Avcıoğlu, tıpkı Mısır'da olduğu gibi, ordunun bir ihtilal ile hem ülke içindeki işçi sınıfının kurtuluşu olacak hem de dışarıya karşı bağımsızlık mücadelesi verecektir. Ancak ihtilal düşüncesi Yön'ün tüm yazarları tarafından aynı şekilde karşılanmamıştır. Fethi Naci'nin orduyu bir sınıf olarak görmemesi ve Divitçioğlu'nun kapıkulu asla ilerici kuvvet olamaz sözleri bunun ifadesidir. Ancak genelin Avcıoğlu gibi düşünmesi, Yön'ün kapatılarak Devrim dergisi ile devam edilmesi, demokrasi ve seçimlerden yana olanların izolasyonunun sağlanarak yola devam edildiğini de ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yön dergisi ve etrafında toplanan hareket kalkınma ile çıktığı yola devrim iddiası ile devam etmiştir. Kapitalist bir kalkınma modeli ile üçüncü dünyanın kalkınmasının olanaksızlığı üzerine kurulu bu anlayış gelinen noktada devrimi tek çare olarak görmektedir. Bu minvalde yürütülecek çalışmalar ise Yön sonrası çıkacak olan Devrim Dergisi etrafında şekillenmiştir. Ancak Yön'ün ortaya koyduğu biçimiyle sosyalizmi, Türk tipi bir sosyalizm olarak tanımlamak yerinde olacaktır. Kemalizm ile sosyalizmin eklektik yapısı sosyalist olduğu kadar milliyetçi bir tavır da geliştirilmesine neden olmuştur. Yön'e göre emperyalizme ulus-devlet lehinde karşı koyma çabaları sosyalist iktisat temelli milli bir duruşa geçmekle mümkün olacaktır. Bunda

Kemalizm'in halkçılık ve devletçilik temeline dayanan ilkelerin referans alınması da etkilidir. Devletçilik ile sosyalizme geçişin kapıları aralanırken, halkçılık esası üzerine yükselen bir milli burjuvazi, milli ekonomi, milli dış politika Batı ile rekabet edecek üretim ile gerçekleştirerek halkın refahının yükselmesini sağlayacaktır. Bu anlamda hareketin ilkeleri Milli Demokratik Devrim stratejisi olarak anılmaktadır. Dönem koşulları içerisinde etkinlik kazanmış TİP'ten farklı bir sosyalizm anlayışı sergilenmiştir. Diğer taraftan hem Kemalizm'le hem de sosyalizm ile çelişkiler ortaya koyduğu da aşıkardır. Kemalizm'in erken cumhuriyet döneminde üzerinde yükseldiği halkçılık esası türdeş/sınıfsız bir toplum nizamı üzerine yaslanmaktaydı. Dolayısıyla hem cumhuriyetin kuruluş yıllarında hem de 1946 sonrası dünyayı ifade eden soğuk savaş dönemi koşullarında aşırı sol ve aşırı sağa mesafeli bir duruş sergilenmesini gerektiriyordu. Dolayısıyla erken dönem Kemalizm'in sosyalizm gibi bir iddiası bulunmadığı gibi mesafeli bir duruşu da söz konusudur. Diğer taraftan Batı'da sosyalizm sınıfsal hareketlere yaslanan zemine sahiptir. Kurulan partiler ve hareketler itici kuvvetini işçi sınıfından alır. Yön'ün ATÜT tartışmalarında da ortaya konulduğu üzere Osmanlı döneminden itibaren Türk toplum yapısı Batı toplumsal yapısından üretim araçları, üretim ilişkileri ve üretim arzı bakımından farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla Yön daha çok entelektüel dediğimiz zihinsel güce dayalı aktörlerin değişim çabaları ile ilerlemektedir. Sınıfsal anlamda kentli entelektüel aktörlere yaslanan Yön hareketi bu noktada Devrim için sorumluluğu "Zinde Kuvvetler" dediği üniversite öğrencilerine ve subaylara vermekteydi. Bu hareket bu haliyle ezilen sınıfların üzerin yaslanan devrimden ziyade tepeden inmece bir anlayışa dayanan askeri ihtilale yaslanmaktaydı. Cemal Abdünnasır'ın hür subaylar hareketinin, 1952 Mısır Askeri İhtilali ile başarıya ulaşması da Avcıoğlu'nun üzerinde zinde kuvvetler eğiliminin oluşmasında etkilidir. Ancak gerek solda sosyalist fikir hareketleri ile yaşanan ayrımlaşmalar gerekse merkezi siyasetin baskın gücü karşısında Yön Hareketi başarıya ulaşamayacaktır. Siyasal iktidar hedefi konusunda başarısız olan Yön, soğuk savaş döneminde sosyalizm ve ona ait kavramların tartışılmasına zemin hazırlaması ve örgütlü bir muhalefet geliştirilmesi noktasında katkılar sunarak Türk siyasetinde derin izler bırakmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Left Seeking for its Tack: The Eclectic
Experience in Development**

*

Emre Sürer – Gökhan Göktürk

Adnan Menderes University-Kütahya Dumlupınar University

This article focus the movement formed after 1960 in Turkey which left / socialist movement focuses on an important role. December 20, 1961 in the publication Journal of Yön began life, as well as being an effective organ of the opposition gathering around the left thinkers in Turkey as a political movement has succeeded in being followed. In the first issue, after the "Intellectuals Joint Statement" published with the signatures of 531 intellectuals, the number of participants increased and clearly stated the reasons and aims of its emergence. Achieving significant sales figures during the period, it has become an influential media outlet on masses. In the first issue of Yön, it provides a broad but distinct frame of focus. Although the main writers seem to have an ideology that seems to be in common, the magazine's multi-authorship and the diversification of the debates around both current and fundamental issues distracts from making a single ideology into question.

However, it would not be wrong to say that this is the first 77 issue. The direction, which was closed after publishing its 77th issue in 1963, draws attention with its more pronounced, sharp and hard structure when it starts its publishing life again. The period from 77 to 222 can be read as a process that carries Direction to the idea of "Revolution" and pushes to change the perception of democracy. Despite all this, Yön, by returning to his first issue, will be able to lighten its swing so that it succeeds in maintaining its framework of nationalism, statism and Turkish socialism. Looking at the issues addressed by Yön magazine, it is seen that the main theme is to find a solution to the development problem with a method where Kemalism and Socialism based on the principles of Populism and Statism are intertwined. On the other hand, he also participated in the Asiatic mode of production debate, which was one of the most important discussion topics of the period.

Asiatic mode of production is quite important, but the boundaries of the concept are not exactly clear. The ambiguity about the Asiatic mode of production stems from the fact that although the concept was introduced by Marx, Stalin was not included in the historical course of modes of production and was not overlooked. So much so that when the concept of Asiatic mode of production is used by some researchers, the production style equivalent to Feudalism is expressed, while some others have expressed it as a pre-Feudal mode of production. For this reason, the discussions on whether the Ottoman Empire was Asiatic mode of production could not be carried out properly in the 1960s. The evaluation of Asiatic mode of production only in terms of economic conditions and related factors is an indication that the discussions are incomplete. The importance of the Asiatic mode of production discussions, which took place in 1960 and after, is that it determines the line of a movement within the left ideology based on whether the Ottoman Empire has an Asiatic mode of production or a specific mode of production. Although this line does not represent the source of the differences within left ideology, it has an important place. During this period, different from the West to have Turkey's development line, from which the movement in the West differences (specificity not) uncover thought out and has found the necessity of a broad debate consider the possibility of Turkish world. From the viewpoint of the Asiatic mode of production 'in 1960 significant financial resources to make socialism in Turkey for Turkey are questioning whether. Seen from today and left the ideology itself investigating tackle this concept, popular movements of left-wing ideology of progress is not a course of action consists of intellectual in Turkey; its material resources are not from history and its necessary conditions; to witness its purchase from magazines, books and associations. The establishment of democracy and the efforts to rise to the level of contemporary civilizations are among the other thematic issues that Direction has dealt with. In the late 1940s, the issue of development has begun to attract interest in Turkey in the 1950s and then the 1960s has become a much discussed problem. Direction's claim is that the approaches taken up to that day included an American-style development model and it is impossible to achieve success with a capitalist development model. Because imperialism exploits third world

countries and constitutes the biggest obstacle to their development. According to the direction of Western democracy it should be discussed now what level can be effective in Turkey. Western democracy has emerged as a result of its own social processes. Therefore, Western democracy functions smoothly in the West. Thus, the social field does not need to be changed, since it is based on the preservation of the existing order without changing the system. Without changing the system in Turkey is quite difficult to handle with Western democracy. Liberalism has collapsed in the thought of the Direction. And the Industrial Revolution, its heyday, brought the end of liberalism. Therefore, the only thing that can be done economically is to prepare a programmed development project.

Kaynakça / References

- Akgündüz, A. ve Öztürk, S. (1999). *Bilinmeyen Osmanlı*, İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Aren, S. (1962a). Halkçılık ilkesi ve Sosyalizm. *Yön*, 47, 5.
- Aren, S. (1962b). Atatürk'ün özlediği Türkiye'yi kurabildik mi? *Yön*, 47, 13.
- Aren, S. (1962c). Devletçilik. *Yön*, 11, 18.
- Aren, S. (1962d). Sınır meseleleri. *Yön*, 5, 16.
- Aren, S. (1963). Dernek ve sosyalizmin meseleleri. *Yön*, 60, 3.
- Aşçıoğlu, A. (1966). Sosyalizm ve işçiler. *Yön*, 173, 10.
- Ataöv, T. (1962). Türk sosyalizmine doğru. *Yön*, 12, 14.
- Avcıoğlu, D. (1961). Kemer sıkalım.... *Yön*, 1, 3.
- Avcıoğlu, D. (1962a). Sosyalizm anlayışımız. *Yön*, 36, 3.
- Avcıoğlu, D. (1962c). Bildiri. *Yön*, 12, 11.
- Avcıoğlu, D. (1963). Sosyalizmden önce Atatürkçülük. *Yön*, 69, 8.
- Avcıoğlu, D. (1963a). Açık oturum. *Yön*, 75, 9.
- Avcıoğlu, D. (1964a). Yabancı sermaye ile kalkınma efsanesi. *Yön*, 80, 8.
- Avcıoğlu, D. (1966). 27 Mayıs. *Yön*, 165, 3.
- Avcıoğlu, D. (1966b). Rejimin geleceği. *Yön*, 167, 3.
- Avcıoğlu, D. (1987). *Türkiye'nin düzeni; Dün-bugün-yarın*, (Cilt 1), İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Aydemir, Ş. S. (1962). Komünizmle mücadele. *Yön*, 38, 8.
- Aydemir, Ş. S. (1962a). Türk Sosyalizmi ve Fikir Atatürkçülüğü. *Yön*, 7, 7.
- Aydemir, Ş. S. (1962b). Sosyal Devlet: Türk Sosyalizmi. *Yön*, 40, 20.

- Aydemir, C. ve Güneş, H. H. (2006). Merkantilizmin ortaya çıkışı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 136-158.
- Aydın, S.- Ünüvar, K. (2014). ATÜT tartışmaları ve sol, Edt. Tanıl Bora ve Murat Gültekingil, *Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce* (Cilt 8), İstanbul: İletişim Yayınları, 1082-1088.
- Barkan, Ö. L. (1960). *Türkiye’de toprak meselesi*, İstanbul: Gözlem Yayınları.
- Belli, M. (1970). *Yazılar, 1965-197**, Ankara: Sol Yayınları.
- Berkes, N. (1965). Batıcılık, ulusculuk ve toplumsal devrimler: XI. Yön, 108, 8.
- Berkes, N. (1972). *Türkiye iktisat tarihi*, C.I, 2. Baskı, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Bildiri. (1962b). *Yön*, 11, s.12-13
- Bloch, M. (2015). *Feodal toplum*, (Kılıçbay M. Ali, Çev.), Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Bulutoğlu, K. (1962). Devletçilikten vazgeçemeyiz çünkü. *Yön*, 8, 13.
- Bursa, Z. (2011). *Türkiye solunda kalkınma düşüncesi*, İstanbul: Versus Yayınları.
- Coşkun, İ. (1997). *Modern devletin doğuşu*, İstanbul: Der Yayınları, 183.
- Dinler, D. (2009). Türkiye’de güçlü devlet geleneği tezinin eleştirisi. *Praksis*, 9, 17-54.
- Divitçioğlu, S. (1981). *Asya üretim tarzı ve Osmanlı toplumu*, İstanbul: Sermat Matbaası.
- Garauduy, R. (1965). İslam sosyalizmi ve Marksizm, *Yön*, 117, 8.
- Godelier, M. (1993). *Asya tipi üretim tarzı*, (Atilla Tokatlı, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Gökürk, G. (2012), 1946-1980 yılları arasında siyaset sosyolojisi açısından Cumhuriyet Halk Partisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hilav, S. (1966). “Önsöz”, Marx, Karl, *Türkiye Üzerine (Şark Meselesi)*, (Selahattin Hilav ve Atilla Tokatlı, Çev.). İstanbul: Gerçek Yayınevi, 5-12.
- İktisadi Kalkınmada Öncü Kim Olmalıdır?. (1962a). *Yön*, 4, 7.
- İnsel, A. (1996). *Düzen ve kalkınma kışkırcısında Türkiye*, (Sönmezay, Ayşegül, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları,
- İpekçi, A. (1962a). Sosyalizm, Komünizmin zehri mi, panzehri mi?. *Yön*, 5, 7.
- Karan, M. (1962). Kemalizm: Türk Sosyalizmi, *Yön*, 39, 6.
- Karpat, K. (2016). *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller*, 7. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.

- Kaya, K. (1966). Sosyalistler Ne Yapmalıdır?. *Yön*, 172,11.
- Kazgan, G. (1962). Kalkınmanın ABC'si/aydının sorumluluğu. *Yön*, 8, 8.
- Keyder, Ç. (2014). *Türkiye’de devlet ve sınıflar*, 19. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kışlalı, A. T. (1966). Batı tipi demokrasi ve az gelişmiş ülkeler. *Yön*, 165, 16.
- Kıvılcımlı, H. (2007). *Türkiye’de Kapitalizmin gelişimi*, İstanbul: Sosyal İnsan Yayınları.
- Küçükömer, İ. (2007). *Düzenin yabancılaşması*, 5. Baskı, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Mardin, Ş. (1992). *Din ve ideoloji*, 5. baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marx, K. (1979). *Grundrisse*, (Sevan Nişanyan, Çev.). İstanbul: Birikim Yayıncılık.
- Marx, K. (2011). *Kapital*, Cilt I, (Mehmet Selik, Çev.). Nail Satlıgan, İstanbul: Yordam Kitap.
- Naci, F. (1965). Az gelişmiş ülkeler ve Sosyalizm. *Yön*, 114, 10.
- Oğuz, İ. H. (1962). Sosyalizm ve Milliyetçilik. *Yön*, 31, 7.
- Öksüz, E. (1980). Feodal düzen ve sosyal değişmeler, *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 18, 81-92.
- Özgür, Ö. (1972). *100 soruda Türkiye’de Kapitalizmin gelişmesi*, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Pamuk, Ş. (2013). *Osmanlı ekonomisi ve kurumları*, 4. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Peker, H. S. (2015). Avrupa’da merkantilist uygulamalar ve Osmanlı ekonomisi ile bir karşılaştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(12), 1-12.
- Selçuk, İ. (1962). Marksist iş adamları. *Yön*, 33, 5.
- Selçuk, İ. (1965a). En tutarlı silah. *Yön*, 134, 5.
- Soysal, M. (1962). Milliyetçilik. *Yön*, 4, 11.
- Soysal, M. (1964). Çıktık Açık Alınla. *Yön*, 83, 3.
- Soysal, İ. (1962). Ordu. *Yön* 43, 7.
- Stalin, J. (2013). *Diyalektik ve tarihi materyalizm*, (Hasan İhsan, Çev.). Ankara: Alter Yayıncılık.
- Şahin, H. (2013). Osmanlı tımar sisteminin menşei meselesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 58-74.
- Şen, M. E. ve Türkmenoğlu M. A. (2012). Avrupa Feodalitesi ile Osmanlı Tımar Sistemi üzerine bir mukayese. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4, 189-204.

- Şenel, A. (1962). Liberal sistemin fiyaskosu. *Yön*, 3, 2.
Tahir, K. (1967). *Devlet ana*, İstanbul: Bilgi yayınevi.
Tanju, S. (1966). Gidişin ne tarafa. *Yön*, 185, 7.
Tanyol, C. (1966). Sömürge demokrasilerinin nitelikleri. *Yön*, 174, 16.
Timur, T. (1962). Demokrasi ve demokrasi. *Yön*, 25, 13.
Timur, T. (1962a). Çarpışan İki Tez", *Yön*, 6, 16.
Yalçın, A. (1967). Aşırı solda çatlama. *Yön*, 197, 2.
Yön'ün Sosyalizmi Konusunda Açık Oturum. (1962). *Yön*, 7, 10-11.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sürer, E. ve Göktürk, G. (2021). "Yön"ünü arayan sol: Kalkınmada eklektik deneyimleme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2896-2923. DOI: 10.26466/opus.854387.

Öğretim Programlarının Engellilik Açısından Uluslararası Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.856377

*

Emine Seda Koç* – Meral Devenci **

* Doç.Dr., Namık Kemal Üniversitesi, SHMYO, Tekirdağ/Türkiye

E-Posta: eskoc@nku.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1656-8808](https://orcid.org/0000-0003-1656-8808)

** Öğretim Görevlisi, Namık Kemal Üniversitesi, SHMYO, Tekirdağ

E-Posta: mdevenci@nku.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1432-8544](https://orcid.org/0000-0003-1432-8544)

Öz

Engellilik en yaygın tanımı ile bireylerin bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerindeki çeşitli derecelerdeki eksiklikler olarak açıklanmaktadır. Toplumlarda engelliliğe yönelik tutumların oluşturulmasında ve değiştirilmesinde engelli bireylerle etkileşim ve engellilik konusunda yapılan bilgilendirmeler belirleyici olmaktadır. Bu çalışmada okullarda engellilik ile ilgili yapılan bilgilendirmelerde önemli göreve sahip olan öğretim programları engellilik açısından ele alınmıştır. Bir durum çalışması örneği olan çalışmada öğretim programları doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, Türkiye Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'nda yer alan engellilik ile ilişkili kazanımlar aracılığıyla ortak olarak engelliliğin bireysel farklılıklar çerçevesinde ele alındığı bununla birlikte THBDÖP'de engelliliğin yalnızca bedensel özellikler ve farklılıklara dayalı olarak fark ettirilmesinin amaçlandığı; TSBDÖP'de ise engelliliğin bireysel farklılıklar ile birlikte ele alındığı belirlenmiştir. Singapur, Hong-Kong ve İrlanda öğretim programlarında benzer şekilde engellilik fiziksel ve kişisel özelliklerle ilişkilendirilmiştir. Kanada öğretim programında öğrenme-öğretme süreçlerinde engelli öğrencilerin dikkate alınması yönünde bir anlayış hakim olduğu ancak engellilik ile ilgili herhangi bir hedefe yer verilmemiş olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engellilik, öğretim programları, hayat Bilgisi, sosyal bilgiler.

An International Comparative Analysis of Curricula in Terms of Disability

*

Abstract

With its most common definition, disability is explained as deficiencies of various degrees in the physical, mental, spiritual, sensory and social abilities of individuals. Interaction with persons with disabilities and information on disability are decisive in the formation and change of attitudes towards disability in societies. In this study, curricula, which have an important role in informing about disability in schools, are discussed in terms of disability. In the study, which is an example of a case study, the curricula were examined comparatively by using the document analysis technique. According to the results obtained in this study, it was determined that disability was addressed within the framework of individual differences jointly through disability-related attainments in the Life Science and Social Studies Education Curricula of Turkey; however, in TLSC disability was only aimed to be recognized based on physical characteristics and differences; in TSSC, disability was handled together with individual differences. Similarly, in Singapore, Hong-Kong and Ireland curricula, disability was associated with physical and personal characteristics. It was determined that there is an understanding of taking disabled students into consideration in the teaching-learning processes in the Canadian curriculum, but there is no disability-related goal.

Keywords: *Disability, curricula, life science, social studies.*

Giriş

Engellilik, bireyin işitsel görsel, fiziksel, zihinsel ya da herhangi bir yetersizliği nedeni ile toplumsal normların gerektirdiği davranışları yapamaması, 'toplumun beklentilerine yanıt verememesi' durumu (Cavkaytar, 2017, s.3) olarak tanımlanmaktadır. Tanımda ifade edildiği gibi engellilik fiziksel ve sosyal çevrenin bir ürünü olarak ortaya çıkmakta, toplum tarafından yaratılan kısıtlamalar bireylerin sınırlandırılmasına yol açmaktadır. O halde fiziksel koşullar bireyin rahat hareket edebilmesi için düzenlendiği sürece kişi engelli duruma düşmeyecek; ayrıca bireyin yetersizliğine uygun materyal kullanması onu engelli durumuna düşmekten koruyacaktır. Örneğin, işitemeyen biri işitme cihazı kullanarak iletişim sağlıyorsa engelli değildir; ancak işitme cihazına ulaşamaması onu engelli duruma getirecektir. Benzer şekilde kişinin yürüyememesi değil, fiziksel, çevresel koşullardan dolayı tekerli sandalyesi ile istediği yere gidememesi bireyi engelli hale getirmektedir. Dolayısıyla toplumda engelli bireyler için uygun fiziksel koşulların sağlanması, bireyin yetersizliğine uygun materyal kullanımına sahip olmasının ve uygun özel eğitim hizmetlerinin sunulması gibi faktörler yetersizliklerin engele dönüşmesini önleyecektir. Bu faktörlerin yanında engelli bireyin sosyal kabul görmesi, onların toplumun bir parçası olarak yaşamalarını sağlayacak, böylece engelli bireylerin eğitimde, sosyal hayatta fırsat eşitliğinden yararlanabilmesi ve vatandaşlık haklarının korunması, istihdamlarının artması söz konusu olacaktır (Eripek, 2009, s.12).

Engelli bireylerin sosyal kabulü, yaşadığı toplumun tutumlarına göre değişmektedir. Sosyal kabul bir kişinin gruba üye olarak seçilmesi ya da kişiye başkalarının verdiği tepkidir. Kişi eğer kabul görüyorsa grup etkinliklerine katılır, bu sayede sosyalleşir ve olumlu benlik kavramı geliştirebilir (Civelek, 1990, s.33). Sosyal kabul bireylerin, toplumun tutumunu yansıtmaktadır. Özyürek (2006), sosyal kabulü engelli olmayan bireylerin, engelli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve insan gibi görmesi şeklinde ifade ederken; tutumları ise durumlara, olay ve kişilere karşı süreklilik gösteren duygu düşünce ve inançlar olarak açıklamaktadır.

Triandis'in (1971) tutum ve tutum değiştirme kuramına göre, tutumlar bazı sosyal durumlarda tepkiye yol açabilen duygusal fikirlerdir. Tutumlar, deneyimler ve taklit yoluyla öğrenilmekte aile, büyüdüğümüz evre ve birlikte olduğumuz kişiler tarafından Őekillendirilmektedir (zyrek, 2006, s.18). Engeli olmayan çocukların engelli arkadaşlarına yönelik tutumlarını ve sosyal kabulü inceleyen Türkiye'de engellilere yönelik tutumların incelendiği "Toplum zrllğ Nasıl Anlıyor?" (zida, 2009), çalışması engellilere yönelik tutumların öğrenme yoluyla ortaya çıktığını, engelli bireyi olumlu ya da olumsuz algılamasının bireyin o güne kadar engellilikle ilgili duydukları, model aldıkları, öğrendikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal bütünleşme, sosyal kaynaşma ve sosyal katılım kavramları literatürde eş anlamlı kullanılmakta ve bu üç kavram akran kabulü, sosyal kabul, sosyal statüyü içermektedir. Sosyal bütünleşme; 'sosyal izalasyon, reddedilme, zorbalık' ile zıt anlama gelmektedir (Koster, Nakken, Pijl ve Van Houten, 2009, s.118). Engellilere yönelik tutumlar olumlu ise sosyal bütünleşme gerekleēecek, olumsuz ise toplumda tam bir bütünleşme sağlanamayacak, engeli olan bireyler reddedilecektir (ZIDA, 2009).

Fisher ve Purcal'a (2017), göre 'olumsuz tutumlar engelli bireylere yönelik eşitliğin önündeki en büyük engeldir.' Ayrıca engellilere yönelik olumsuz tutumlar (acıma, alay etme, aşırı koruyuculuk gibi.) bireyin duygusal durumunu ve topluma uyumunu olumsuz etkilediği gibi (Aktaş ve Küçüker, 2002, s.16; şahin ve Bekir, 2016, s.767) ebeveynlerinin de bundan olumsuz etkilendiği, olumsuz ve önyargılı tutumlardan dolayı, engelli çocuğu olan ailelerin de kendilerini toplumdan izole ettiği (Aslan ve şeker, 2011, s.449) söylenmektedir. Yani toplumda engellilere yönelik sergilenen olumsuz tutum, engelli bireyin hem kendisinin hem de ailelerinin sosyal hayata katılımını ve yaşam kalitesini etkilemektedir.

Engellilere yönelik olumsuz tutumların yanlış anlama ya da bilgisizlikten kaynaklandığı ve ayrımcılık olarak kendini gösterdiği (Deal, 2007, s.93); kişisel tutumların değişmesinde, bilgilendirme, eğitim, engelli bireylere yönelik olumlu tanımlama ve etkileşim kurmanın gerekleēmesi ile olumlu tutumların yerleēeđi ya da olumsuz tutumların olumluya döneceği (zyrek, 2010, s.9; Fisher ve Purcal,

2017, s. 161) ifade edilmektedir. Literatürde olumsuz tutumların değiştirilmesinde üç düzeyde davranış değişikliği olduğundan söz edilmekte, bunların bireylerin tutumunun değiştirilmesi olarak ifade edilen kişisel düzey, eğitim, sağlık ve istihdam konularındaki tutumlarla ilgili olarak örgütsel düzey ve yasalarda değişikliği sağlayacak yönetsel düzey (Fisher ve Purcal, 2017, s.161-164) olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir.

Engelli bireylerin engeli olmayan bireyleri kabulü ve etkileşimleri, çocukluk döneminden itibaren alınan eğitim ve farkındalık çalışmaları ile ilişkili görülmektedir. Tutumların yaşantı ve öğrenme ile edinildiği düşünüldüğünde çocukluk döneminde gerek yaşantı yoluyla gerekse bilgilendirme yoluyla alınan eğitim çocuğun olumlu tutum oluşturmaya sağlayacaktır. Engelli bireyler hakkında gerçekçi bakış açısı sağlama, farklılıkları kabul etmeyi öğrenme, başka kişilerin yerine kendini koyarak onları anlamaya çalışma fırsatı verilen çocuklar engelli akranlarına ilişkin bilgi ve duyarlılık kazanacak, bu durum ilerisi içinde toplumun bütünleşmesinde yatırım olacaktır (MEB, 2010, s.15; MEB, 2013, s.18; Batu, 2000, s.35).

Krahe ve Altwasser (2006, s.59), öğrencilere fiziksel engellilik hakkında bilgilendirme yaptığı ve sosyal etkileşim kurmalarını sağladığı çalışmasında fiziksel engellilere ilişkin klişe önyargıların ortadan kalktığını hem bilişsel hem de davranışsal müdahalenin tutum değişikliğine yol açtığını, Öztürk (2007), okul öncesi sınıflarında zihin engelli akranlarına ilişkin yapılan bilgilendirme programı sonrasında tutumlarında olumlu değişiklik olduğunu ortaya koymuştur. Tutumlarının olumlu yönde olması için çocukların gelişim döneminde desteklenmesi, okullardaki programlara ilgili konuların dahil edilmesi gerekmektedir. Favazza ve Oddom (1997), okul programlarında çocukların engelli akranlarına karşı geliştirdikleri olumlu tutumların gelecekte yaşanabilecek zorlukları önleyeceğini ifade etmektedir.

O zaman öncelikle eğitim kurumlarımızda yapılan çalışmaların engellilere yönelik ayırt edici tutumla mücadele etmede etkili araçlar olarak görülebilir. Tasa ve Mamatoğlu (2018), engellilere yönelik tutumların olumlu yönde değişmesinde, kamu spotları, sınıfta verilen eğitimler, lider kişilerin sohbet ve davranışlarını içeren video gösterimlerin önemli olduğunu vurgularken, bireylere engellilere

yönelik bilgilendirme, etkileşimde bulunma, davranışı model alma gibi duyarlılık ve bilgilendirme çalışmalarının etkili olacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde Aksoy (2014), engelli bireylere ilişkin önyargıların değiştirilebilmesi için kalıplaşmış yargılara sahip insanların doğru bilgiye; engelli bireylerle olumlu yaşantılara ve etkileşime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Buna göre okulların hem öğrencilerin engelli akranları ile birlikte olup etkileşim kurabilmelerinde hem de engellilik konusunda bilgilendirilmelerinde önemli görevleri olacaktır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Okulda verilen eğitim sistematik olarak gerçekleşmektedir ve bu sistemin önemli ayaklarından biri de öğretim programlardır. Öğretim programları, yaşamda ihtiyaç duyulabilecek bilgi ve becerileri öngörerek, bunları belirli sürelerde öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir (Güzel ve Karadağ, 2013, s.45). Öğrencilerin yaşamla ilgili bilgi ve becerileri formal eğitim yaşantılarının başlangıcı olan temel eğitim seviyesinden itibaren kazanabilmeleri son derece önemlidir. Bu nedenle öğretim programlarının söz konusu bilgi ve becerileri kapsayacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Toplumsal yaşamla doğrudan ilişkili olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilere ulusal ve evrensel değerler ile yetişkin bir insanın bilmesi gereken temel bilgiler ve beceriler verilerek (Deveci, 2005, s.159) onların toplumsal beklentiyi karşılayacak bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla toplumsal ihtiyaçlara cevap vermesi bakımından bu dersler oldukça önemlidir (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s.145). Ülkemizde engelli bireylerin toplam nüfus oranı (%6,9) oldukça önemli bir düzeydedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020). Bu nedenle toplumsal yapının oluşturulmasında engelli bireylerin dikkate alınması, başta eğitim olmak üzere kamusal düzen içerisinde yer alan hizmetlerin tamamında engellilik olgusunun sosyal anlayış çerçevesinde değerlendirilmesi ve engellilere yönelik tutumun bu doğrultuda oluşturulması gerekmektedir.

İfade edilmiş gerekçelerden ötürü bu çalışmada hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin toplumsal yapıya katkı sağlama özelliğinden yola çıkılarak derslere ait öğretim programlarının engellilik açısından

incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmada elde edilen sonuçlar aracılığıyla engellilik kavramının bu derslerde nasıl ele alındığının belirlenmesi ve engellilik kavramına yönelik toplum içerisinde yaygınlaşması beklenen anlayış ve tutumun eğitsel temellerine yönelik öneriler sunulması hedeflenmiştir. Engellilik evrensel kapsamda önem taşıyan ve her toplum içinde benzer şekilde ele alınması beklenen insani bir olgu olduğu için çalışmada farklı ülkelere ait muadil derslere ait öğretim programları da incelenerek uluslararası bir karşılaştırma yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma desenine göre yürütülmüş olan bu çalışma bir durum çalışması örneğidir. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimsemektedir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar nitel araştırmalardakendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanmaktadır (Altunışık ve Diğerleri, 2010, s.302).

Durum çalışmaları sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Merriam, 2013, s.28). Bu çalışmalarda tek bir durum ya da olaya ilişkin veriler sistematik bir şekilde toplanarak söz konusu durum/olay derinlemesine boylamsal olarak incelenmektedir (Subaşı ve Okumuş, 2017, s.419). Bu çalışmada incelenen öğretim programları bir durum olarak ele alınarak engelliliğin programlarda nasıl ve ne düzeyde ele alındığı incelenmiştir.

Verilerin Kaynağı

Bu çalışmada verilerin kaynağını Türkiye 1-3. Sınıflar Hayat Bilgisi ve 4-8. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; Singapur 1-6. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; Hong-Kong 1-6.Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; İrlanda 1-6.Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; Kanada (Ontaryo) 1-6.Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi

Öğretim Programı oluşturmaktadır. Öğretim programlarının tamamına ülkelerin resmi genel ağ siteleri ile ulaşılmıştır. Diğer ülkelerden farklı olarak Türkiye’de sosyal bilgiler dersi 4. sınıf itibari ile öğrenme süreçlerine dahil olduğu ve bu seviyeye kadar söz konusu süreçlerde benzer içeriğe sahip olan hayat bilgisi dersi yer aldığı için çalışma bulgularının bütünlüğünün sağlanabilmesi her iki derse ait öğretim programının da incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretim programlarının analizinden nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir tekniktir (Wach, 2013, s.3). Bu teknik hem basılı hem elektronik (bilgisayar tabanlı ve genel ağ üzerinden iletilen) belgeleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008, s.12). Bu çalışmada elektronik belgeler kapsamında yer alan öğretim programları birer doküman olarak ele alınmış olup araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlilik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmakta; (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.28) bunun yerine inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadelerden bahsedilmektedir (Krefting, 1991, s.56). Bu çalışmada inanılabilirliği arttırmak için kullanılan en yaygın yöntemlerden biri olan uzman incelemesinden yararlanılmıştır. Çalışmada elde edilmiş olan bulgular alan uzmanı olan 5 kişi ile paylaşılarak görüşleri alınmış; uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda bulgulara son hali verilerek araştırmacılar tarafından yorumlanarak sunulmuştur.

Bulgular

Türkiye Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları’na İlişkin Bulgular: THBDÖP’de (Türkiye Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı) ünite temelli yaklaşım esas alınarak programda her üç sınıf düzeyi için ortak olarak “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada

Hayat” adlı altı ünite yer almaktadır. 1-3. sınıf seviyelerinde üniteler dahilinde 148 adet kazanıma yer verilmiş olup programda kazanımlara ilişkin etkinlik ya da ölçme-değerlendirme örnekleri sunulmamıştır. Bununla birlikte programda yer alan bazı kazanımlar için açıklamalar yapılmış, bu açıklamalar aracılığı ile kazanımlara ulaşılabilmesi için uygulama sürecinde yapılması ve dikkat edilmesi gerekenler netleştirilmeye çalışılmıştır. Söz konusu kazanımlardan engellilik ile ilgili olduğu belirlenenler Tablo1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. THBÖP’deki engellilik ile ilgili kazanımlar

Sınıf Seviyesi	Ünite	Kazanım
1.Sınıf	Okulumuzda Hayat	HB.1.1.2. Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder. Öğrencilerin fiziksel özellikleri üzerinde durularak özel gereksinimli bireylerin farkına varma, onların kullandığı cihaz ve protezlere dikkat etme gibi unsurlar da vurgulanır.
2.Sınıf	Okulumuzda Hayat	HB.2.1.2.Bireysel farklılıklara saygı duyar.

Tabloda görüldüğü gibi hayat bilgisi dersi kapsamında sunulan kazanımlardan ikisi engellilik ile ilişkili olup bu kazanımlar ortak olarak “Okulumuzda Hayat” ünitesinde yer almaktadır. Kazanımlardan ilkinde bireylerin fiziksel özelliklerinden yola çıkılarak engelli bireylerin sahip olabileceği farklılıkların öğrenciler tarafından keşfedebilmeleri ve beraberinde varsa engelli öğrencilerin kullandıkları medikal cihazlara karşı özenli davranabilmeleri hedeflenmiştir. Buna göre programda dışlayıcı bir tavır sergilemeden, engelliliğin fiziksel farklılıklardan herhangi biri olarak düşünülmüş bununla birlikte engelliliğin yalnızca bedensel boyutu üzerinde durulmuştur. Diğer kazanımda aynı şekilde engellilik bir bireysel farklılık olarak ele alınarak bu farklılığa karşı saygı duyulması beklenmiştir.

TSBDÖP’de Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı) 4-7.sınıflar için ortak olarak yer verilmiş olan yedi adet (Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Etkin Vatandaşlık; Küresel Bağlantılar) öğrenme alanı bulunmaktadır. Öğrenme alanlarında toplam

131 adet kazanıma yer verilmiş olup THBDÖP’de olduğu gibi programda kazanımlara ilişkin etkinlik ya da ölçme-değerlendirme örnekleri yerine bazı kazanımlar için uygulama sürecine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Programda yer alan kazanımlar ve ilgili açıklamalar birlikte incelenmiş, buna göre öğretim programı genelinde engellilik ile ilişkili 3 adet kazanıma yer verilmiş olduğu belirlenmiştir. Söz konusu kazanımlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo2. TSBDÖP’deki engellilik ile ilgili kazanımlar

Sınıf Seviyesi	Öğrenme Alanı	Kazanım
4.Sınıf	Birey ve Toplum	SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. <i>Farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilir.</i>
4.Sınıf	Birey ve Toplum	SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.
6.Sınıf	Birey ve Toplum	SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. <i>Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir.</i> <i>Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur.</i>

Tabloda görüldüğü gibi TSBDÖP’de 4. ve 6. sınıf seviyesinde olduğu belirlenen kazanımların üçü de “Birey ve Toplum” öğrenme alanı içerisinde yer almakta; diğer öğrenme alanları ile 5. ve 7. sınıf seviyelerinde engellilik ile herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. 4.sınıf seviyesinde yer alan kazanımlar aracılığı ile öğrencilere bireysel farklılıkların genel bir yaklaşımla sunulması engellilik kavramı bireyler tarafından sahip olunabilecek çeşitli olumlu nitelik ve özelliklerin yanı sıra dezavantajlı bireylere ilişkin farklı örneklerle birlikte alınmıştır. Programda yer alan diğer kazanım ile başta engelli bireyler olmak üzere farklı bireylere karşı oluşabilen ön yargıların ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Kazanımlar birlikte ele alındığında, programda öğrencilerin engelli bireylere karşı saygı duyma ve empati yapabilmeleri

yeteneklerinin geliştirilmesinin ve konu ile ilgili duyarlılıklarının arttırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan diğer başlıklar incelendiğinde THBDÖP’de “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında programın uygulanması esnasında özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilerek bu öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. “Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” ve “Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları” başlıklarının ve bu başlıklar altında sunulan içerik unsurları ise THBDÖP ve TSBDÖP için ortak olarak sunulmuştur. Buna göre söz konusu başlıklardan ilki olan “Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığı altında sunulan açıklamalar içerisinde yer alan “Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir.” ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Bu ifade ile doğrudan engellilik kavramına atıfta bulunulmuş olmamakla birlikte programda engellilik bireysel bir farklılık olarak görüldüğünden ölçme-değerlendirme sürecinde gerçekleştirilmesi istenen çeşitlilik ve esneklikte engelli öğrencilerin de dikkate alınmasının beklendiği söylenebilir. Programlarda yer alan bir diğer başlık olan “Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları” ele alındığında “Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar.” açıklamasında da benzer bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Burada da engelli ifadesi kullanılmamış olmasına rağmen yapılan açıklamalar ile engellilik dahil pek çok fiziksel, kişisel, sosyal ya da kültürel farklılıkların program geliştirme sürecinde dikkate alınmış olunduğunun altı çizilmiştir. Buna göre hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının ortak olarak kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde düzenlenmeye çalışılmış olduğu dikkati çekmektedir.

Singapur Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında yer alan bir diğer öğretim programı olan SSBDDÖP'de (Singapur Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı) içerik öğrenme alanı, ünite, tema vb. gibi öğretim programlarında sıklıkla tercih edilen başlıklar yerine çalışma grubu ve bu gruplarda yer alan çalışma seviyesi olarak adlandırılmış olan başlıklar kapsamında düzenlenmiştir. Buna göre program içeriğinin 1-6.sınıflar için geçerli olan 3 çalışma grubu ile bu gruplar dahilindeki 2'şer çalışma seviyesinden oluşmuştur. Bu gruplar ve gruplarda yer alan seviyeler sınıflara göre ayrılmış olup öğrencilerin belli bir sınıf bazında öğretim yılı boyunca ilgili seviyede sunulan kazanım, beceri ve değerlere ulaşmaları beklenmiştir. Diğer bir ifade ile SSBDDÖP'de her bir sınıf seviyesinde spesifik olarak tek bir konuya ve bu konu ile ilişkili öğrenme hedeflerine odaklanılmıştır.

Söz konusu çalışma grup ve seviyeleri ile bu başlıklarda yer alan kazanım sayıları Tablo 3'de verilmiştir;

Tabloda yer alan çalışma gruplarında ve seviyelerinde yer alan hedef, beceri ve değerler birlikte ele alındığında programda doğrudan engellilik kavramının ya da bu kavramla ilişkili olan dezavantajlı kişi ifadesinin yer almadığı belirlenmiştir. Bunun yerine programda uygulama sürecinde engellilik ile ilişkilendirilebilecek öğelerin yer aldığı görülmüştür. 1.sınıf seviyesinde yer alan "Kendimi, Başkalarını ve Çevremi Bilmek" çalışma seviyesindeki hedeflerden biri olan "her bireyin eşsiz (tek) olduğunu fark eder" hedefi bu durumun örneklerindedir.

Söz konusu hedef kapsamında sunulmuş olan açıklamalar incelendiğinde programda isimler, etnik köken, kişisel özellikler ve yetenekler dışında bireylerin sahip olabileceği engel durumlarını da kapsayan fiziksel özellikler açısından bireyler arasında benzerliklerin ya da farklılıkların olabileceğinin öğrenciler tarafından keşfedilebilmesi hedeflenmiştir. Programda bunun dışında her hangi bir sınıf seviyesinde fiziksel farklılıklara ya da engelliliğe dayalı öğrenme hedefine yer verilmemiş olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. SSBÖP'deki çalışma grupları, seviyeleri ve ilgili kazanım sayıları

	Çalışma Grubu 1 Kendini ve Yakın Çevreyi Keşfetmek		Çalışma Grubu 2 Geçmişteki ve Günümüzdeki Singapur'u Anlamak		Çalışma Grubu 3 Singapur'u, İçinde Olduğu Bölgeyi ve Yaşadığımız Dünyayı Takdir Etmek	
	1. Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf
Çalışma Seviyesi	Kendim	Millet	Singapu	Geçmiş	1.Bölüm	
Çalışma Seviyesi	Başkala	Araya	Çevresi	Anlama	Millet Olarak	
	rını ve	Gelmek	ni ve	k	Gelişimini	
	Çevrem		Yaşadığ		Anlamak	Medeniyetlerin
	i Bilmek		ı			Özelliklerini ve
			Zorlukl		2.Bölüm	Bıraktıkları
			arı		Güneydoğu	Mirasları Anlamak
			Anlama		Asya'daki	
			k		Çeşitliliği ve	
					Birbirine	
					Bağlılığı	
					Anlamak	
Kazanım Sayısı	20	23	22	25	24	26

Programa ait açıklamaların yapılmış olduğu başlıklardan biri olan “Sosyal Bilgilerin Felsefesi” başlığı altında “Sosyal bilgiler, öğrencilere Singapur toplumunu tanımlayan değerlerin daha derin bir anlayışını aşılmasını, yaşadıkları topluma ve dünyaya ilgi göstermeleri için onlara ilham verecek eğilimleri beslemeyi ve başkalarıyla ilişkilerinde empati göstermeyi amaçlamaktadır.” (SSBDÖP, 2020) şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Buna göre söz konusu ifadede adı geçen empati becerisinin engelli bireyler ile iletişimde kullanılacak yeterlikler arasında olmasından ötürü programda oldukça dolaylı bir şekilde bu farklılıklara sahip kişilerin dikkate alınmış olduğu söylenebilir.

Hong-Kong Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Bulgular

HSBDÖP (Hong-Kong Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı) 1-6.sınıflar için ortak olan 6 öğrenme alanından ile bu öğrenme alanlarına alt öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Söz konusu öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo.4 HSBDOÖP’de yer alan öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanları
Kişisel ve Sosyal Gelişim	Benlik saygısı Sağlıklı yaşam tarzları Cinsellik sorunları Öz yönetim İnsan ilişkileri
Zaman, Süreklilik ve Değişim	Zaman ve kronoloji Sebepler ve sonuç Değişim ve süreklilik Tarihsel önem Tarihsel yorumlar
Kültür ve Miras	Kültürün temelleri ve özellikleri Gelenek ve görenekler Modern dünyanın zorlukları, çatışmalar, işbirlikleri ve yansımaları Kültürel dünya
Mekan ve Çevre	Mekanların ve ortamların doğası Modeller ve süreçler İnsan-çevre ilişkileri Koruma ve sürdürülebilir gelişme
Kaynaklar ve Ekonomik Etkinlikler	Kaynakların kullanımı Üretim ve tüketim Bir ekonomide hükümetin rolü Ekonomilerin karşılıklı bağımlılığı
Sosyal Sistemler ve Vatandaşlık	Haklar, sorumluluklar ve sosyal değerler Sosyal normlar, kurallar ve hukuk Yerel, ulusal ve küresel kimlikler Sosyal sistem, siyasi sistem ve etkileşimi

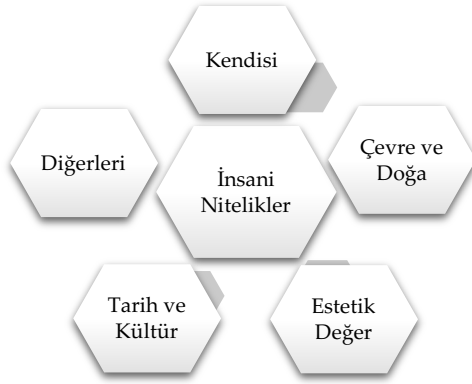
Tablo 4’deki öğrenme alanları içerisinde yer alan öğrenme hedefleri (188) konu ya da sınıf seviyesine göre ayrılmayıp genel bir liste ile sunularak bu hedefler bilgi ve anlama; beceriler ile değerler ve tutumlar olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Söz konusu hedefler engellilik açısından incelendiğinde “Kişisel ve Sosyal Gelişim” öğrenme alanında bilgi ve anlama hedefleri içerisinde yer alan “büyüme ve gelişimin farklı aşamalarını belirlemek ve büyüme ve gelişmede bireysel farklılıklar olduğunu anlamak” hedefi ile büyüme ve gelişim süreçlerindeki bireysel farklılıklara değinilmiştir. Yine bu öğrenme alanı içindeki değerler ve tutumlar hedeflerinden “büyüdükçe meydana gelen değişiklikleri ve büyüme ve gelişmedeki bireysel farklılıkları kabul etmek” ve “hayata saygı duymak ve değer vermek, bireylerin benzersizliğini takdir etmek ve onların güçlü ve zayıf yönlerindeki farklılıkları dikkate almak”

hedeflerinin bireyler arasındaki farklılıkların onlara özgü ayırt edici ve diğer bireyler tarafından kabul edilmesi gereken özellikler olduğu vurgusu yapılmıştır. Programda bu öğrenme alanında dikkat edilmesi beklenen temel öğeler ele alındığında ise kişisel ve sosyal gelişim ile ilgili hedefler aracılığıyla bireylerin benzersizliği ve eşsiz olduklarının öğrencilerce kavranması gerektiği belirtilmiş olup bireylerin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları, tutumları, yetenekleri, duygu ve düşünceleri ile sahip olabileceği fiziksel farklılıklarında altı çizilmiştir.

Programda hedefler dışında yer alan farklı içerik unsurlarında da benzer ifadeler yer verilmiştir. Öncelikli olarak öğrencilerin kişisel gelişimine ayrı bir önem verildiği belirtilerek bireysel çeşitliliğe saygının programın öne çıkan özellikleri arasında olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal refahları ile yaşam planlamasına katılımlarının teşvik edilmesi gerektiği; programda istisnasız tüm öğrencilerin yeteneklerini ve potansiyellerini tam anlamıyla geliştirebilmelerini sağlanarak kendi yaşamlarının sorumluluğunu üstlenmeleri ve kişisel hedeflerine ulaşmalarının amaçlandığı belirtilmiştir.

HSBDÖP’de 7 öncelikli değer ve 7 ana odağa yer verilmiştir. Değerler eğitimi programın önemli ve ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmış olup azim, başkalarına saygı, sorumluluk, ulusal kimlik, bağlılık, dürüstlük ve diğer kişilere karşı özenli olmak programın öncelikli değerleri olarak sıralanmıştır. Programdaki yedi ana odak ise şunlardır; insani nitelikler; girişimci ruh; değerler eğitimi; e-öğrenme; genel beceriler ve bütünleştirici kullanımlar; ulusal ve küresel anlayışın teşviki ve programda yer alan dil. Söz konusu ana odaklar içerisinde yer alan insani değerler başlığında yer alan açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin insani niteliklerinin program aracılığıyla beslenmesinin uzun zamandan beri dersin ve programın hedefleri arasında yer aldığı belirtilmiştir. İnsani niteliklerin öğrencilerin kendilerine ve başkalarına saygı duymasına yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Bu niteliklerle öğrencilerin kendilerini benzersiz bireyler olarak kabul etmeleri ve değer vermeleri, özgüvene ve açık fikirli bir zihniyete sahip olmaları, farklı özelliklere sahip diğer kişilere karşı eşit bir bakış açısına sahip olmaları, şefkatli ve kapsayıcı bir toplum inşa etmeye istekli olmaları yönünde desteklenmeleri hedeflenmiştir.

İnsani nitelikler için belirlenmiş olan bu hedeflere ulaşılabilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin insani niteliklerin farklı boyutlarını anlamaları için fırsatlar sağlanması; bunun için öğrencilerin kendilerinin ve çevrelerinde yer alan her bireyin benzersiz ve değerli olduklarını anlayabilecekleri, ayrıca kendi inançları, değerleri ve davranışları üzerinde derinlemesine düşünebilecekleri fırsatların sunulması gerektiği belirtilmiştir. Programda ayrıca söz konusu insani nitelikleri geliştirmenin amaçları Şekil 1’de verilmiş olan 5 boyut kapsamında gruplandırılmıştır.



Şekil 1. HSBBDÖP’de insani nitelikler kapsamında sunulan boyutlar

Şekilde sunulmuş olan boyutlardan diğerleri başlığı kapsamında öğrencilerin diğer bireylere saygı duymaları ve onların iyi olmalarına özen göstermeleri ile çevrelerinde yer alan farklı özelliklere sahip kişilere eşit davranmalarının sağlanması amaçlanmıştır.

HSBBDÖP’de “Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenci çeşitliliğini benimsemek” başlığında öğrenme süreçlerinde öğrencilerin farklı özelliklere sahip olabileceği gerçeğinden yola çıkılarak öğretmenlerin ders hedeflerinin formüle dilmesinde ve dersin planlanmasında öğrencilerin deneyim ve mevcut durumlarındaki çeşitliliğe gereken önemi vermeleri; diğer bir ifade ile öğrenme süreçlerinde öğrenci çeşitliliğini karşılayarak öğrencilerin potansiyellerini farklı yönlerden geliştirmeleri beklenmiştir. Benzer şekilde “Öğrenmeyi ve Öğretmeyi Geliştirmek İçin Başlıca Pedagojik

Stratejiler” başlığı ile öğrenci çeşitliliğinin öğrenme öğretme için bir zorluk olarak değil öğrencilerin öğrenme kapasitelerini genişletmeye ve öğrenme sürecinde birbirlerini tamamlarken sinerji yaratmaya yardımcı olan öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için değerli öğrenme kaynakları olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Görüldüğü HSBÖDÖP’de engellilik kavramına tek başına yer verilmeyip bireylerin sahip olabileceği farklılıklar genel olarak ele alınmıştır. Programda bu farklılıklarla ilgili hedeflere yalnızca “Kişisel ve Sosyal Gelişim” öğrenme alanında yer verilmiş olsa da bu farklılıklar bireysel bir zenginlik unsuru olarak görülerek söz konusu farklılıkların bu bakış açısı doğrultusunda ele alınması gereği farklı başlıklar altında da vurgulanmıştır. Buna göre programın bireysel farklılıkları bütüncül ve insani bir bakış açısı ile ele alan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

İrlanda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na İlişkin Bulgular

İSBÖDÖP’de (İrlanda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı) içerik bireysel çeşitliliğe vurgu yaparak sunulmaya başlanmıştır. Programda bireysel çeşitlilik ve farklılıklar, çocukların içinde yaşadığı toplumu karakterize ettiği ifade edilmiş; bu nedenle çeşitliliğe saygı ve takdirin, temel eğitimin her seviyesinde teşvik edilebilmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programda içerik 1-6. sınıflar için Kendim, Kendim ve Diğerleri ve Kendim ve Yakın Çevrem olmak üzere üç alana ayrılarak sunulmuştur. Her bir alan içindeki bölümler, öğrenme birimleri olarak adlandırılmış ve bu alanlarda yer alan hedeflerin bazıları örneklerle gösterilmiştir. Programda yer alan öğrenme alanları ile ilgili öğrenme birimleri Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tabloda yer alan öğrenme alanları ile öğrenme birimlerinde sunulmuş olan hedefler (272) açıklamalar ile birlikte incelendiğinde programda engellilik kavramı ile ilişkili olduğu belirlenen hedeflerin “Kendim” ve “Kendim ve Diğerleri” öğrenme alanında olduğu belirlenmiştir. Söz konusu hedefler Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 5. İSBDÖP’de yer alan öğrenme alanları ve ilgili öğrenme birimleri

Öğrenme Alanı	İlgili Öğrenme Birimleri
Kendim	<ul style="list-style-type: none"> • Öz kimlik • Öz farkındalık • Özgüven geliştirmek • Karar vermek • Vücuduma iyi bakmak • Vücudum hakkında bilgi sahibi olmak • Yiyecekler ve beslenme • Büyüme ve değişme • Büyüdükçe değişiyorum • Yeni hayat • Hisler ve duygular • Güvenlik ve koruma • Kişisel güvenlik • Güvenlik sorunları
Kendim ve Diğerleri	<ul style="list-style-type: none"> • Kendim ve ailem • Arkadaşlarım ve diğer insanlar • Başkalarıyla ilişki
Kendim ve Yakın Çevrem	<ul style="list-style-type: none"> • Vatandaşlığın geliştirilmesi • Okul topluluğum • Yerel toplulukta yaşamak • Çevreye önem verme • Medya eğitimi

Tablo 6. İSBDÖP’de yer alan engelililik ile ilgili hedefler

Hedef	Öğrenme Alanı/Öğrenme Birimi
Büyüme ve değişimin yaşam sürecinin bir parçası olduğunu ve her bireye özgü olduğunu anlar.	Kendim/Büyüme ve Değişme
Büyümenin birçok farklı şekilde gerçekleştiğini ve her bireye özgü olduğunu anlar.	Kendim/Büyüme ve Değişme
İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanıyarak takdir eder.	Kendim/ Öz Kimlik
Her kişinin benzersiz bir birey olduğunu ve bu bireyselliğin birçok farklı şekilde ifade edildiğini kabul eder ve takdir eder.	Kendim/ Öz Kimlik
İnsanlardaki farklılıkları tanıyarak takdir eder; başkalarına karşı nasıl onurlu ve saygılı davranılacağını bilir.	Kendim ve Diğerleri/Arkadaşlarım ve Diğer İnsanlar
Zorbalık davranışını tanıyarak araştırır (zorbalığa dahil olanlar, zorbalığın farklı insanlar üzerindeki etkileri, zorbalığa maruz kalan çocuklar, zorbalığı izleyenler, zorbalık mağdurunun ailesi dahil olmak üzere)	Kendim ve Diğerleri/Arkadaşlarım ve Diğer İnsanlar
Zorbalığın her zaman yanlış olduğunu bilir; zorbalığa uğradığında veya başka birinin başına geldiğini gördüğünde ne yapması gerektiğini bilir.	Kendim ve Diğerleri/Arkadaşlarım ve Diğer İnsanlar

Tabloda yer alan hedef ifadeleri incelendiğinde İSBDÖP’de engellilik kavramının Singapur ve Hong-Kong programlarında olduğu gibi bireysel farklılıklar içinde düşünülmüş olduğu görülmektedir. Programda bu hedefler ile öğrencilerin bireylere özgü fiziksel ve kişisel özellikler olabileceğinin fark edilebilmeleri amaçlanarak engellilik durumundan ötürü bireylerin sahip olabileceği eksiklikler ya da diğer farklılıkların bireysel bir özellik olarak değerlendirilmesi beklenmiştir. Programda bunun dışında akran zorbalığı ile ilgili hedeflere yer verilerek bireylerin sahip olabileceği farklılıklardan ötürü bazı önyargılı davranışların ortaya çıkabileceği ve bu davranışların devamlılığı halinde akran zorbalığına dönüşebileceği belirtilmiştir. Bu nedenle engellilik dahil olmak üzere her türlü bireysel farklılığın zorbalığa neden olmaması için söz konusu hedefler aracılığıyla öğrencilerin çevresindeki diğer bireylere karşı empatiye ve sağ duyuya dayalı bir yaklaşım geliştirebilmeleri beklenmiştir.

Programda öğrenme alanlarına ait hedefler dışında derse ait genel ve uzak hedeflere de yer verilmiştir. Bu hedeflerden derse ait hedefler ele alındığında “çocukta kendine ve başkalarına karşı özen ve saygı duygusu ile her insanın benliğini takdir etme davranışı geliştirme” ile “insani ve kültürel farklılıklara saygı duyma” hedefleri ile benzer şekilde bireysel farklılıklara saygı duyulması dersin hedefleri içerisine alınmıştır. Uzak hedefler incelendiğinde ise oldukça benzer şekilde “Toplumda var olan çeşitliliği takdir eder ve saygı duyar.” ifadesine yer verilmiş olduğu belirlenmiştir.

Kanada (Ontaryo) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na İlişkin Bulgular

KSBDÖP (Kanada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı) 1-6. sınıflar için 2 öğrenme alanına ayrılmış olup bu öğrenme alanlarında her bir sınıf seviyesi için farklı konu başlıklarına yer verilmiştir. Söz konusu öğrenme alanları ile konu başlıkları şu şekildedir;

A. Miras ve Kimlik

1. Sınıf: Değişen Rol ve Sorumluluklarımız
2. Sınıf: Değişen Aile ve Toplum Gelenekleri

3. Sınıf: Kanada'daki Topluluklar, 1780–1850
4. Sınıf: İlk Topluluklar, MÖ 3000 - MS 1500
5. Sınıf: Yeni Fransa ve Erken Kanada'daki İlk Milletler ve Avrupalılar
6. Sınıf: Kanada'daki Topluluklar, Geçmişte ve Günümüzde
B. İnsanlar ve Ortamlar
 1. Sınıf: Yerel Topluluklar
 2. Sınıf: Küresel Topluluklar
 3. Sınıf: Ontaryo'da Yaşamak ve Çalışmak
 4. Sınıf: Kanada'nın Siyasi ve Fiziki Bölgeleri
 5. Sınıf: Devletin Rolü ve Sorumlu Vatandaşlık
 6. Sınıf: Kanada'nın Küresel Toplulukla Etkileşimleri

Programda hedefler bu başlıklar altında yer alan “Genel Beklentiler” ve “Spesifik Beklentiler” dahilinde sunulmuş olup her bir hedef için açıklamalar ve/veya örneklerin dışında bazı hedefler için örnek sorular ile öğrenciler için kullanılacak sözel ifadeler de verilmiştir. Söz konusu hedefler engellilik açısından incelendiğinde programda engellilik kavramı ile doğrudan ilgili bir hedef ifadesi yer almadığı gibi diğer programlarda olduğu gibi bireysel farklılıkları ele alan bir hedefe de yer verilmemiş olduğu belirlenmiştir. (199 hedef)

Programda engelli öğrenciler için uygulama sürecinde yapılması beklenenlerin detaylı olarak açıklandığı belirlenmiştir. Bu başlık altında farklı engellere sahip öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin temel eğitimciler olduğunun altı çizilerek öğretmenlerin sınıflarında yer alan tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma sorumlulukları olduğu ifade edilmiştir. Bu sorumlulukların öğretmenler tarafından yerine getirilebilmesi için aşağıda sunulmuş olan ilkeleri dikkate almaları gerektiği belirtilmiştir.

- Tüm öğrenciler başarılı olabilir.
- Her öğrencinin kendine özgü öğrenme kalıpları vardır.
- Başarılı öğretim uygulamaları, kanıta dayalı araştırmaya dayanır, deneyimle zenginleştirilir.
- Herhangi bir öğrenci grubunun öğrenme veya üretkenlik ihtiyaçlarını karşılamada evrensel tasarım ve farklılaştırılmış öğretim etkilidir ve birbirine bağlıdır.

- Sınıf öğretmenleri, bir öğrencinin okuryazarlığı ve aritmetik becerisinin geliştirilmesi için temel eğitimcilerdir.
- Sınıf öğretmenleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri destekleyen bir öğrenim ortamı oluşturmak için daha geniş bir topluluğun desteğine ihtiyaç duyar.
- Her öğrenciye karşı aynı olmak adalet değildir.
- Programda öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yardımcı olabilmeleri için öncelikle öğrenci seviyesinin, kendine özgü güçlü yönleri ve öğrenim şeklinin belirlenebilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin aşağıdaki seçeneklerden hangisinin öğrenci için uygun olduğunu belirlemeleri gerektiği ifade edilmiştir.
- Programda düzenlemeye ya da değiştirilmiş hedeflere ihtiyaç duymayan öğrenciler,
- Yalnızca programda düzenlemeye ihtiyaç duyan öğrenciler,
- Programda yapılacak olası düzenlemeye karşı değiştirilmiş hedeflere sahip öğrenciler,
- Bir sınıf seviyesi için program beklentilerinden türetilmeyen ve alternatif programlar oluşturan alternatif hedeflere sahip öğrenciler.

KSBDDÖP'de yukarıda verilmiş olan seçeneklerden programda düzenlemeye ihtiyaç duyan öğrenciler ve değiştirilmiş hedeflere sahip öğrenciler için sürecin nasıl planlanması gerektiği ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Buna göre programda düzenlemeye ihtiyaç öğrenciler için bu düzenlemelerin onların normal programa katılabilmeleri ve bağımsız olarak öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için gereklilik olduğu belirtilmiştir. Bu tip öğrenciler için yapılacak olan düzenlemelerin planlama aşamasının ilk adımı olduğu ifade edilerek yapılabilecek 3 tip düzenleme olduğu ifade edilmiştir. Bunlar;

- Öğretim düzenlemeleri; sunum şekli, organizasyon yöntemleri, teknoloji ya da multi medya kullanımındaki değişimler dahil olmak üzere öğretme stratejilerindeki değişiklikler.
- Çevre düzenlemeleri; tercihe bağlı oturma veya özel aydınlatma gibi öğrencinin sınıfta ve/veya okul ortamında ihtiyaç duyabileceği değişiklikler.
- Değerlendirme düzenlemeleri; testleri veya ödevleri tamamlamak için ek süreye izin vermek veya test sorularının sözel

yanıtlanması için izin vermek gibi öğrencinin öğrendiğini göstermesini sağlayan değerlendirme prosedürlerindeki değişiklikler olarak ifade edilmiştir.

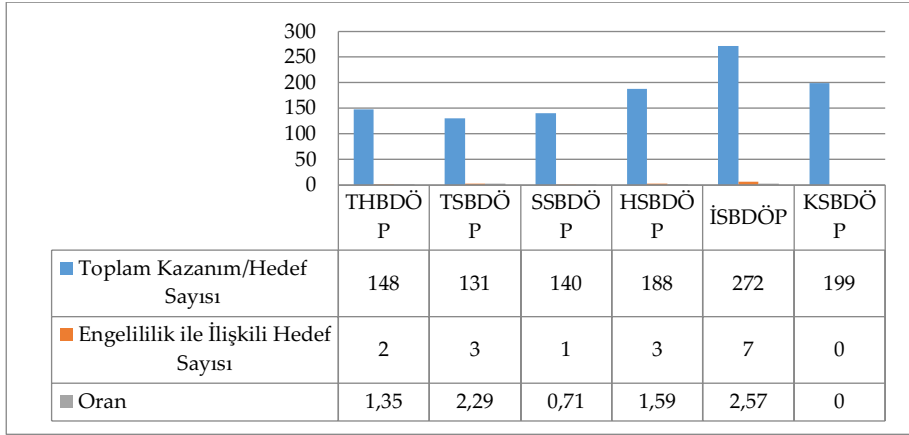
Programda değiştirilmiş hedeflere ihtiyaç duyan öğrenciler için hedeflerdeki söz konusu değişimin belli bir hedefin programda yer alan seviyeden farklı bir sınıf seviyesinde kullanımı şeklinde olabileceği belirtilmiştir. Değiştirilmiş hedeflerin belirli, gerçekçi, gözlemlenebilir ve ölçülebilir hedefleri temsil ettiği ve belirli bir öğrencinin bağımsız olarak gösterebileceği bilgi ve/veya beceriler ile bunlara uygun değerlendirme düzenlemelerini kapsadığı ifade edilmiştir. Değiştirilmiş hedeflerin sadece öğrencinin neyi bildiğinin veya bağımsız bir şekilde gösterebildiğinin değil aynı zamanda performansının neye göre değerlendirileceğinin de açık bir şekilde öğrenci ve ailesi tarafından anlaşılabilir şekilde ifade edilmesi gerektiği programda vurgulanan diğer önemli noktalar arasında yer almaktadır.

Programda yer alan bir diğer başlık olan “Sosyal Bilgilerde Eşitlik ve Kapsayıcı Eğitim” başlığı incelendiğinde kapsayıcı eğitim ilkelerine dayalı bir öğrenme ortamında, fiziksel farklılıklar dahil tüm farklı özelliklerin öğrenciler, veliler, okulda yer alan diğer kişiler tarafından memnuniyetle karşılandığı, bu kişilere adil davranılarak öğrenme süreçlerine dahil edildiği ve saygı duyulduğu vurgulanmıştır. Bu tip öğrenme ortamlarında her öğrencinin kendini öğretim programına, fiziksel çevreye dahil gördüğü böylelikle öğrenme deneyimlerine dahil olabildikleri belirtilmiştir.

Programda ayrıca ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin yapılmış olan açıklamalarda öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılacak olan değerlendirme ve raporlamaların geçerli ve güvenilir olabilmesi ve tüm öğrenciler için öğrenmenin gelişmesini sağlamak için öğretmenlerin özel eğitim ihtiyaçları olanlar dahil olmak üzere tüm öğrencileri desteklemeleri gerektiğinin altı çizilmiştir. Buna göre KSBDÖP’de genel olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde engelli öğrencilerin dikkate alınması yönünde bir anlayış hakim olmakla birlikte bu anlayışın uygulamaya dönüştürülmesi için aracı olabilecek herhangi bir hedefe yer verilmemiş olduğu; diğer bir ifade ile engellilik kavramının eğitim süreçlerine yansıtılabilmesi için gerekebilecek düzenlemelerin program

uygulayıcıları tarafından planlanmasının beklenmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada incelenmiş olan öğretim programlarında yer alan kazanım/hedef sayıları farklı olduğundan programlarda engellilik ile ilişkili kazanım/hedeflerin orantısal karşılaştırmasının da yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Buna göre öğretim programlarında yer alan engellilik ile ilişkili kazanım/hedeflerin oranı Grafik 1’de sunulmaktadır.



Grafik 1.Öğretim programlarında engellilik ile ilişkili kazanım/hedeflerin orantısal Dağılımı

Grafikte görüldüğü gibi İSBDÖP engellilik ile ilişkili en fazla sayıda (7) hedefi barındıran öğretim programı olmasının yanısıra engellilik ile ilişkili hedef oranının da en yüksek olduğu programdır. TSBDÖP ve HSBDO P’de yer alan ilişkili kazanım/hedef sayısı eşit olmakla (1) birlikte TSBDÖP’de yer alan ilişkili kazanım oranının görece yüksek olduğu görülmektedir. THBDÖP’ye ilişkin veriler incelendiğinde ise kazanım sayısının (148/131) TSBDÖP’ye göre yüksek olmasına rağmen ilişkili kazanım sayısının dolayısıyla ilişkili kazanım oranının daha düşük seviyede oluşu dikkati çekmektedir. SSBDO P’nin ise, herhangi bir ilişkili kazanıma yer verilmemiş olan KSDÖP’den sonra çalışmada incelenmiş olan öğretim programları içerisinde ilişkili en az sayıda (1) ve düşük oranda hedefin yer aldığı program olduğu görülmektedir. Buna göre çalışmada farklı ülkelere ait öğretim programlarında yer alan ilişkili

kazanım/hedeflerin dağılımında farklılıklar olduğu gibi Türkiye'ye ait iki öğretim programı arasında da birtakım sayısal farklılıkların olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Engellilik kavramı çoğunlukla bireylerin sahip olduğu fiziksel eksiklikler ya da farklılıklar çerçevesinde düşünülse de aslında zihinsel, duygusal, sosyal özellikler ile iletişim özellikleri ya da bunların bileşeni de dayalı (Eripek, 2009, s.18) olabilmektedir. Bu çalışmada engellilik kavramı tüm boyutları ile birlikte ele alınarak sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında engellilik kavramının yer alma durumu karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada öğretim programlarında yer alan kazanım ve hedefler incelendiğinde Türkiye Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'nda yer alan engellilik ile ilişkili kazanımlar aracılığıyla engelliliğin bireysel farklar çerçevesinde ele alındığı tespit edilmiştir. Buna göre programlarda engelli bireylere karşı öğrencilerin yaklaşımlarını düzenlemelerine yardımcı olacak empati ve saygı becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmiş olduğu; ancak THBDÖP'de engelliliğin yalnızca bedensel özellikler ve farklılıklara dayalı olarak fark ettirilmesinin amaçlandığı belirlenmiştir. Ergün (2017) benzer şekilde hayat bilgisi ders kitaplarında engelliliğin bir fark olarak ele alındığını ifade ederek bu durumun toplumda egemen olan engelliliğe ilişkin ayrıştırmacı algıyı güçlendirdiğini belirtmiştir. Cantürk ve diğerleri (2018) hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarında engelliliğin yalnızca farklılığa indirildiği ve normal gelişim gösteren çocuklarla engelliler arasındaki farklılıkların dayandığı fiziksel, çevresel ve sosyal etkenlere yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer ülkelere ait öğretim programlarında yer alan hedefler ele alındığında KSBDÖP'de engellilik ile ilgili bir hedef ifadesine yer verilmez iken diğer ülkelere ait programlarda ise doğrudan ya da tek başına engellilik kavramının dile getirildiği bir hedef ifadesinin yer almadığı belirlenmiştir. Bunun yerine programlarda bireysel farklılıklara işaret edilerek öğrencilerin çevrelerindeki kişilerin sahip olabileceği sosyal, duygusal, kültürel, psikolojik, fiziksel farklılıkların yanı sıra sahip oldukları beceri ve

gelişimsel farklılıklardan da yola çıkarak bireylerin engel durumlarının bir eksiklik ya da kayıp olarak değil onu tanımlayan herhangi bir özellik olarak vurgulanmıştır.

Günümüzde engellilik ile ilgili oluşturulmak istenen algı ile diğer bireylerin engelli bireylere karşı sahip olmaları beklenen tutum ve davranış şekli belirgin derecede değişim göstermiştir. Buna göre merhamet, acıma, yardım, vefa, kamu vicdanı, toplumsal sorumluluk gibi değer ve kavramların üzerine inşa edilmek istenen engellilik anlayışı yıkılarak yerini olağana ve normale dayalı bir temele bırakmıştır. Bu anlayışın toplum içinde yerleşebilmesi için bireylerin erken yaşlardan itibaren tanımlanan anlayış paralelinde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Söz konusu anlayışın okullar aracılığıyla oluşturulabilmesinde fayda sağlayacak iki önemli yöntemden bahsedilebilir. Bunlardan ilki normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli akranları ile doğrudan teması diğeri ise bilgilendirme araçlarıdır (Tuncer ve diğerleri, 2011,s.439). Şüphesiz iki yöntemin bir arada kullanılması en etkili ve tercih edilir uygulama şekli olmakla birlikte pratikte her zaman bu durum sağlanamayabilmektedir. Bu nedenledir ki bilgilendirme süreçlerinde yararlanılan araç gereçlerin içeriklerinin düzenlenerek işlevselliğinin arttırılması istenilen anlayışın öğrencilerde oluşturulmasına belirgin şekilde katkı sağlayacaktır. Alanyazında yapılmış olan farklı çalışmalara (Özyürek, 1977; Akbuğa ve Gürsel, 2007; Özyürek, 2009; Prater, Dyches ve Johnstun, 2006; Tuncer ve diğerleri, 2011; Çayır ve Ergün, 2017; Mengi, 2019) ait sonuçlar incelendiğinde de yapılan bilgilendirmelerin bireylerin engelliliğe yönelik anlayışlarının biçimlendirilmesinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görüşü desteklenmektedir.

Ders kitapları başta olmak üzere bilgilendirmede kullanılabilecek pek çok araç olmakla birlikte okullarda kullanılacak herhangi bir araçta olması beklenen özellik şüphesiz öğretim programları ile uyumlu olmasıdır. Diğer bir ifade ile okullarda kullanılan ders araç gereçlerinin içeriklerinin geliştirilmesine öğretim programları rehberlik etmektedir. Bu sebepten ötürü öğretim programları okullarda yürütülen bilgilendirme çalışmalarının düzenlenmesinde kritik bir göreve sahiptir. Öğretim programlarında yer alan öğelerin tamamı sözü geçen eğitim uygulamalarına yön vermektedir. Bununla birlikte program öğelerinin oluşturulmasında kazanım/hedeflere uygunluğun sağlanması

gerektiğinden programlarda yer alan kazanım/hedeflerin öğretim programlarının ve dolayısıyla eğitim süreçlerinin en temel ögesi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle belirli bir konuya ilişkin istendik anlayış biçiminin oluşturulması için öğretim programlarının geliştirilmesinde o anlayışın temelini oluşturacak, yaşam içerisinde bireylerin ve toplumun ihtiyaç duyacağı değer ve becerileri kapsayan kazanım/hedeflere yer verilmesi gerekmektedir.

Buna göre öğretim programlarının engelli kişilerin kimliklerini kabul edilen yetersizliklere dayalı olarak oluşturmak (Prilleltensky, 2019, s.329) ve engeli kişisel bir eksiklik, normal olmayan ve özel durum olarak görmek yerine; engelliliğin bireysel, çevresel, hukuki, siyasi vb. bir çok faktörün bir araya gelmesi ile oluşan bir deneyim (Meşe, 2014, s.81) ve olağan bir durum olarak algılanmasına imkan sunacak yapıda düzenlenmesi ve başta kazanımlar/hedefler olmak üzere program öğelerinin bu bakış açısı çerçevesinde oluşturulması beklenmektedir. THBDÖP’de yer alan kazanımların bu doğrultuda gözden geçirilerek düzenlenmesinin engellilik ile ilgili geleneksel tanımlayıcı unsurlardan ve kalıp yargılardan uzaklaşılarak engelliliği kategorize etmeyen ve normale dahil eden anlayışın okullarda ilk yıllardan itibaren oluşturulmaya başlanmasına önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Çalışmada THBDÖP ve TSBDO’P’de yer alan engellilik ile ilgili kazanımlara ilişkin dikkati çeken diğer bir bulgu kazanımların dağılımına ilişkindir. Buna göre kazanımların program içeriği açısından (ünite/öğrenme alanı) homojen bir dağılım sergilemediği; hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde engellilik ile ilişkili kazanımların tek bir ünite/öğrenme alanında ve belirli sınıf seviyelerinde yer aldığı belirlenmiştir. Can vd. çalışmalarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında ders kitaplarında engellilik konusuna ve engelli bireylere sınırlı sayıda yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. 2017 yılında farklı derslere ait kitapların engellilik kapsamında incelenmiş olduğu rapor sonuçları incelendiğinde benzer şekilde engelliliğin yalnızca belirli temalar dahilinde temsil edildiği; bu durumun engellilik ile ilgili ulaşılmak istenen bütüncül anlayışın oluşturulmasında önemli bir sınırlılık olarak ifade edildiği görülmektedir. Şüphesiz ders kitapları için belirtilmiş olan bu eksikliğin birincil sebebi ilgili derse ait öğretim programlarında kazanımların bu şekilde dağılım gösteriyor oluşudur.

Bu nedenle öğretim programlarında yer alan kazanımlar için önerilmiş olan karşılanmış oldukları davranışlara ilişkin düzenlemelerin yapılmasının yanısıra kazanımların programda farklı sınıf sevipleri kapsamında yer almalarının engellilik ile ilgili kazanımların sembolik bir sunumdan uzaklaşarak pekiştirilmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte kazanımların programlarda verilmiş olan yaşama ilişkin farklı öğrenme başlıkları kapsamında sunulmasının engellilik kavramının sadece toplumsal ilişkiler bağlamında değil farklı perspektiflerden de ele alınmasına ve toplumsal düzenin devamlılığında, geliştirilmesinde büyük sorumlulukları (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s.146) olan bu derslerin amacına ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada engellilik kavramının öğretim programlarında ele alınma durumuna ilişkin genel bir değerlendirilme yapılabilmesi için programlarda yer alan kazanımlar/hedefler dışında diğer program öğelerinin ve başlıklarının da incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. THBDÖP’de programın uygulanması sırasında özel gereksinimli öğrencilere göre uyarlamalar yapılması beklenmiştir. Bunun dışında THBDÖP ve TSBDÖP’de engelli ya da özel gereksinimli kavramları kullanmamış olup programların uygulanmasında bireysel farklılıkların dikkate alınması vurgulanmıştır. Diğer ülkelere ait öğretim programlarından Hong-Kong ve İrlanda’ya ait öğretim programlarında benzer şekilde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği belirtilmiş; bununla birlikte programlarda farklı içerik unsurlarına da yer verilmiştir. HSBÖP’de bireysel çeşitliliğe saygı ve empati ahlaki bir edinim ve davranış olarak ele alınarak programda “insani nitelikler” başlığı kapsamında sunulan “diğerleri” boyutu ile her bireyin benzersiz ve eşsiz olduğu düşüncesinin öğrencilerce içselleştirilmesi hedeflenmiştir. İSBÖP’de yer alan uygulama önerilerine ilişkin başlıkta “özel ihtiyaç sahibi” kavramı kullanılarak THBDÖP’ye benzer şekilde engelli çocuklar dahil olmak üzere programdan tüm çocukların etkin bir şekilde yararlanması gerektiği belirtilmiştir. KSBÖP’de engellilik ile ilgili herhangi bir hedefe yer verilmemiş olmasına rağmen; engelli çocuklar için ayrı bir başlık açılarak oldukça detaylı bir anlatımla öğretmenlerin bu çocuklarla gerçekleştirecekleri uygulamalarda dikkate almaları gereken ilkeler ve gerekli durumlarda hedeflerin değiştirilmesi

dahil olmak üzere programda yapabilecekleri düzenlemeler sistematik olarak sunulmuştur. Buna göre öğretim programlarının bireysel farklılıklar ve engelli öğrenciler için uyarlanması gerekliliğinin programların genelinde kabul gören bir yaklaşım olmakla birlikte KSBDÖP'nin bu konuda uygulayıcıları için en iyi rehber olma özelliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde engelli çocukların eğitim hakları birtakım ulusal (Anayasa, Engelliler Hakkında Kanun, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği vb.) ve uluslararası (BM Çocuk Haklarına dair Sözleşme (ÇHS), BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS), Avrupa Sosyal Haklar Komitesi (ASHK) vb.) sözleşmeler ve taraf olduğu yapılanmalar ile güvence altına alınmıştır. Bunlar arasında yer alan EHİS kapsamında engelli çocukların eğitiminde dikkate alınması gereken ilkeler sıralanmış olup bunlardan birinde “normal müfredatın engelli çocuklar için düzenlenmesi” ifadesine yer verilmiştir. Benzer şekilde ASHK'da engelli çocukların genel nitelikteki okullarda eşit eğitim alma hakkı olduğuna ve taraf devletlerin bu konuda önlemler alması gerektiğine vurgulanmıştır. ESKHK'da ise öğretmenlerin örgün eğitimde engelli çocuklara eğitim verebilecek şekilde yetiştirilmesinin önemi dile getirilmiştir (Ergün, 2017, s.1). Görüldüğü gibi günümüzde engelli çocukların eğitiminde genel olarak kabul gören bakış açısı onların bütünleştirilmiş ortamlarda normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaları yönündedir.

Bütünleştirme eğitimi 'her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram olup', herhangi bir ölçüte dayanmadan okul uygulamalarının çocuğun engel seviyesine bakılmaksızın ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde uyarlanması olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013, s.1). Bu sürecin istendik yönde sürdürülebilmesinde etkili olan pek çok faktör (sınıf içerisinde yer alan diğer öğrenciler, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve kişisel becerileri, okulun fiziksel donanımı, öğrencinin engel durumu vb.) olmakla birlikte şüphesiz öğretim programları bunların içerisinde üst sıralarda yer almaktadır. Çünkü öğrenme-öğretme ortamlarının engelli çocuklar için de uygun hale getirilebilmesi ancak bu

uyarlamalara elverişli nitelikte geliştirilmiş olan öğretim programları aracılığıyla mümkün olmaktadır.

Engelli öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarının sağlanması, yaşadıkları ortam ile bütünleşmelerinin yanısıra yetersizlikleri nedeniyle ayrıştırmadan topluma tam katılım sağlamaları, onların yaşamlarını bağımsız sürdürebilmeleri için tüm özel gereksinimi olan bireylerin öncelikle toplumsal olarak kabul edilmesi, kendilerine karşı olumlu tutum ve davranışların sergilenmesi, değer verilmesi ve saygı ile mümkündür (Cavkaytar, 2017, s.26). Bu nedenle temel amacı öğrencilerin öncelikle kendilerini tanıyarak buradan hareketle yaşadıkları çevreyi ve toplumu keşfedebilmeleri; devamında topluma ve çevrelerine salt uyum gösteren değil bunları ulusal değerler ve uluslararası normlar çerçevesinde yapılandırabilen bireyler olarak yetişebilmeleri olan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine ait öğretim programları için belirlenmiş olan eksikliklerin giderilmesinin gerek bu derslerin amacına ulaşılmasına gerekse engelli bireyler için arzu edilen eğitim ortamlarının ve toplumsal yapının sağlanması için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle temel amacı, öğrencilerin kendini tanıması, çevreyi keşfedebilmesi, ulusal değerlerini tanıyan/ bilen, uluslararası değerleri tanıyan birey olarak yetişmeleinin sağlanmasıdır. Dolayısıyla bu derslere ait programlardaki eksiklerin giderilmesi engelli bireyler için arzu edilen eğitim ortamlarının ve toplumsal yapının sağlanması için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Toplumsal yapının oluşturulmasında ve biçimlendirilmesinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin sorumluluğu diğer derslere göre daha fazla olmakla birlikte şüphesiz okullarda yürütülen her derse bu anlamda bazı görevler düşmektedir. Bu nedenle bireylerin eğitim ortamları aracılığıyla edinmeleri beklenen ve toplumsal yapının kurulması için gerekli olan değer, beceri ve davranışların programların ait olduğu disiplin alanına uygun bir şekilde öğretim programları kapsamına dahil edilmesi beklenmektedir. Alanyazında yapılması planlanan çalışmalarda, bu çalışma kapsamında yer almayan derslere ait öğretim programlarının incelenerek engellilik ile ilgili güçlü ve geliştirmeye açık yönlerinin tespit edilmesinin programlarda söz konusu

toplumsal beklentilerin karşılanabilmesi için önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**An International Comparative Analysis of Curricula
in Terms of Disability**

*

Emine Seda Koç – Meral Deveci
Namık Kemal University

Disability is defined as the inability of a person to perform the behaviors required by social norms due to auditory, visual, physical, mental or any other inadequacy, and the inability to respond to the expectations of society. It is stated that negative attitudes towards disabled people are caused by misunderstanding or ignorance and manifest as discrimination; positive attitudes will settle or negative attitudes will return to positive with the realization of Information, education, positive identification and interaction for people with disabilities in changing personal attitudes. In the literature, it is mentioned that there are three levels of behavioral change for negative attitudes; these are classified as the personal level, which is expressed as changing the attitudes of individuals, the organizational level regarding the attitudes towards education, health and employment, and the administrative level that will ensure the change in the laws.

The acceptance and interaction of disabled people with non-disabled individuals seems to be related to the education and awareness activities received from childhood. Considering that attitudes are acquired through experience and learning, education received in childhood, both through experience and through information, will enable the child to form a positive attitude. First of all, the studies carried out in our educational institutions can be seen as effective tools to combat the distinctive attitude towards the disabled. Schools will have important duties both in enabling students to interact with their disabled peers and to be informed about disability.

The education given at the school takes place systematically and one of the important pillars of this system is the curriculum. Curriculum

foresees the knowledge and skills that may be needed in life and aims to provide them to students in a certain period of time. In this study, based on the contribution of life studies and social studies courses to the social structure, the curricula of the courses were examined in terms of disability. With the results obtained in the study, it was aimed to determine how the concept of disability is handled in these lessons and to present suggestions for the educational basis of the understanding and attitude towards the concept of disability, which was expected to become widespread in the society. Since disability is a human phenomenon that is of universal importance and is expected to be handled in a similar way in every society, an international comparison has been made by examining the curricula of equivalent courses in different countries in the study.

This study, which was conducted according to the qualitative research design, is an example of a case study. In this study, the curricula examined were handled as a case, and how and at what level disability was addressed in the curricula was examined. The source of the data in the study is Turkey 1-3. Grades Life Studies and 4-8. Classes Social Studies Curriculum; Singapore 1-6. Grades Social Studies Curriculum; Hong-Kong 1-6. Grades Social Studies Curriculum; Ireland 1-6. Grades Social Studies Curriculum; Canada (Ontario) 1-6. Grades Social Studies Curriculum constitutes. The document analysis technique, which is widely used in qualitative research, was used in the analysis of the curriculum.

In the study, when the acquisitions and objectives in the curriculum were examined, it was determined that disability was handled within the framework of individual differences through the acquisitions related to disability in the Turkish Life Studies and Social Studies Curriculum (TLSC). Accordingly, it was aimed to develop empathy and respect skills that will help students to regulate their approach towards disabled individuals in the programs; however, it was been determined that TLSC aimed to make the disability recognized only based on physical characteristics and differences. Considering the objectives in the curricula of other countries, it was been determined that while there was no target expression related to disability in the Canada Social Studies Curriculum, there was no target expression in the curricula of other

countries that directly or alone expresses the concept of disability. Instead, individual differences were pointed out in the curricula and it was emphasized that students should consider the disability of the individuals around them not as a deficiency or loss, but as any feature of them.

In the study, to make a general assessment of the concept of disability in curricula, besides the achievements/targets in the curricula, other curriculum elements and titles were also examined. Accordingly, although the necessity of adapting the curriculum for individual differences and students with disabilities is an accepted approach throughout the programs, it has been concluded that Canada Social Studies Curriculum had the feature of being the best guide for its practitioners in this regard.

As a result of the results obtained in the study, it is thought that eliminating the deficiencies determined for the curricula of life studies and social studies courses will make important contributions both to the achievement of the purpose of these courses and to the provision of the desired educational environment and social structure for the disabled individuals.

Kaynakça / References

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, (2020). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. 09.10.202 tarihinde <https://www.ailevecalisma.gov.tr/-media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf> adresinden erişildi.
- Akbuğa, B. ve Gürsel, F. (2007). Bilgilendirme yoluyla beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin engelli bireylere yönelik değişen tutumları. *SPORMETRE Beden Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1, 5-8.
- Aktaş, C. ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2),15-25.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

- Aslan, M. ve Şeker, S. (2011). *Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt Örneği)*, III. Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu Kitabı, 24-25 Ekim (2011), 449-463.
- Batu, E. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4),35-45.
- Cantürk ve diğerleri. (2018). *İlköğretim Ders Kitaplarında Engelliliğin Temsili ve Engellilik Halleri*, Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu.
- Canada Ontario Primary Social Studies Syllabus. (2013). 21.11.2020 tarihinde <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sshg18curr2013.pdf> adresinden erişildi.
- Cavkaytar, A. (2017). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. Editör İ. Diken. Ankara: Pegem Yayıncılık. 3-29.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim is ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Corbin, J. and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Scandinavian Journal of Disability Research grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çayır, K. ve Ergün, M. (2014). *Ders Kitaplarında Engellilik*. 25.10.202 tarihinde http://secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilik_rapor.pdf. adresinden erişildi.
- Deal, M. (2007). Aversive disablism: Subtle prejudice toward disabled people. *Disability & Society*, 22(1), 93-107.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(3), 159-166.
- Ergün, M. (2017). Ders kitaplarında engellilik durum analizi. 29.10.202 tarihinde https://secbir.org/wp-content/uploads/2020/03/SECBIR_EEK_Rapor_DurumAnalizi.pdf adresinden erişildi.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.
- Favazza, P. C. and Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.

- Fisher, K. R. and Purcal, C. (2017). Policies to change attitudes to people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(2), 161-174.
- Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 145-166.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hong-Kong Personal, Social and Humanities Education Curriculum (2017). 12.12.2020 tarihinde <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/pshe/curriculum-documents.html#3206> adresinden erişildi.
- Krahe, B., ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. and Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- MEB, (2018). *Hayat bilgisi dersi 1,2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara.
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler dersi 4-8. sınıflar öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara.
- MEB, (2013). *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*. 21.10.2020 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mengi, A. Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programının engellilik açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 707-736.

- Meşe, İlnur (2014), Engelliliği açıklayan sosyal model nedir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 79-92.
- ÖZİDA (2009). Toplum özürüllüğü nasıl anlıyor: Temel araştırması. Ankara. Başbakanlık Özürüllüler İdaresi Başkanlığı
- Öztürk, T. (2007). *Anasınıflarına devam eden normal çocukların bilgilendirilmesinin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi (yayınlanmamış). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Özyürek, M. (1977). *Effects of live, audio, print presentations of a discussion about physical disabilities on attitude modification toward disabled persons in Turkey*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Northern Colorado.
- Özyürek, M. (2006). *Tutumlar ve yetersizlikten etkilenmişlere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Prater, M.A., Dychers, T.T. and Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities toward children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42, 14-24.
- Prilleltensky, O. (2012). Eleştirel psikoloji ve engelli çalışmaları: Anaakımı eleştirmek, eleştiriye eleştirmek. (Fox, Prilleltensky ve Austin, Ed.). *Eleştirel psikoloji* (s.329- 349). (E. Erdener vd., Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Singapore Primary Social Studies Syllabus (2012). 11.12.2020 tarihinde [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/2012-social-studies-\(primary\)-syllabus.pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/2012-social-studies-(primary)-syllabus.pdf) adresinden erişildi.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, H. ve Bekir, H. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 767-780.
- Tasa ve Mamatoğlu (2018). Engelli bireylere yönelik tutum değişimi ve duyarlılık eğitimleri. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 3(1), 11-21.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. USA: Wiley Foundations of Social Psychology Series.

- Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B. ve Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: Bir doküman analizi örneği. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. 06.12.2020 tarihinde <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Koç, E. S. ve Deveci, M. (2021). Öğretim programlarının engellilik açısından uluslararası karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2924-2960. DOI: 10.26466/opus.856377.

Vişegrad Grubu Üzerine Bir Analiz: Oluşumu, İşleyişi, Etkileri ve Sorunlar

DOI: 10.26466/opus.871140

*

Selim Yeşiltaş * - Tolga Erdem**

* Dr. Öğr., Sakarya Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Sakarya/Türkiye

E-Posta: selimyesiltas@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-6450-3465](https://orcid.org/0000-0001-6450-3465)

** Araş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Edirne/Türkiye

E-Posta: tolgaerdem@trakya.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9354-2914](https://orcid.org/0000-0001-9354-2914)

Öz

Vişegrad Grubu, kökeni oldukça eskilere dayanmakla birlikte 1991 yılında güncel halini alan Orta ve Doğu Avrupa iş birliği organizasyonudur. Bu çalışmada, Vişegrad Grubu'nun geçmişten günümüze kadar yaşadığı oluşum, işleyiş, etkiler ve sorunlar çok yönlü olarak analiz edilmektedir. Ayrıca Avrupa Birliği (AB) üyesi olan Vişegrad ülkelerinin Batı'ya entegrasyon süreci ve bu süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar detaylı olarak ele alınmaktadır. Grubun başlıca kuruluş amacı, komünizmin etkisinden kurtularak askeri ve ekonomik olarak Batı'ya tam uyum sağlamaktır. Ancak AB'ye tam üyelik sonrasında Avrupa içindeki uyum sorunlarında Vişegrad ülkelerinin de yer aldığı görülmektedir. 2014 yılındaki mülteci sorunu ve göç krizi ile 2016 yılında başlayan Brexit süreci, Vişegrad Grubu'nun AB içerisinde tam muhalif kimliğe dönüşmesine neden olmuştur. Diğer yandan, Grubun AB'den dışlandığını hissetmesiyle AB ile yaşadığı sorunlar sürekli artma eğilimi göstermiştir. Bu bağlamda iki taraf arasındaki ilişkilerde yaşanan sorunlar ve AB'nin diyalog yaklaşımına rağmen söz konusu sorunların neden çözülemediği hususu, bu çalışmanın temel analiz kapsamını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Vişegrad Grubu, Vişegrad Dörtlüsü, V4, Avrupa Birliği, Entegrasyon.*

An Analysis on Visegrad Group: Formation, Functioning, Effects and Problems

*

Abstract

The Visegrad Group is a Central and Eastern European co-operation organization, which dates back to 1991, although its origins are long-established. In this study, the formation, operation, effects and problems experienced by the Visegrad Group from past to present are analyzed in a multidimensional way. In addition, the integration process of Visegrad countries to the West and the issues they face during this process are discussed in detail. The main purpose of the group was to get rid of the influence of communism and to fully adapt to the West, militarily and economically. However, it is seen that Visegrad countries are also involved in the problems of harmonization within Europe after full membership to the EU. The refugee issue and migration crisis in 2014, and beginning of the Brexit process in 2016, has caused the Visegrad Group to become a full opposition character within the EU. On the other hand, as the group felt excluded from the EU, its problems with the EU tended to increase continuously. In this context, the problems in the relations between the two sides and the reason why these problems cannot be solved despite the dialogue approach of the European Union constitute the main analysis scope of this study.

Keywords: *The Visegrád Group, Visegrád Four, V4, The European Union, Integration.*

Giriş

“Vişegrad Grubu” olarak tabir edilen Polonya, Macaristan, Çekya ve Slovakya ülkeleri, üyesi oldukları Avrupa Birliği (AB) ile son zamanlarda ciddi seviyelerde gerilim yaşamaktadır. Oysa Grubun 1991 yılında belirlediği ortak hedeflerin en başında AB’ye uyum sağlamak ve tam üye olmak gelmiştir. Bu doğrultuda kurulan Grup, gerektiğinde AB’ye bireysel uyum çalışmalarını hızlandırmak için Grubu pasifize dahi etmiştir. Ancak diğer yandan Vişegrad ülkeleri 2004 yılında Birliğe üye olduktan sonra Birliğin bütünleşme çabalarında çoğunlukla engel teşkil etmişlerdir. Çeşitli gerekçelerle antlaşmalarda *opt out* (dışında kalma) haklarını kullanan üyeler, genel olarak diyalog yoluyla AB’nin entegrasyon sürecinin içerisinde tutulmuştur. Ancak 2014 yılına kadar süren olumsuz gelişmelerin diyalog yoluyla çözülme süreci, mülteci kriziyle önü alınamayan sorunları beraberinde getirmiştir. Bu tarihten itibaren Vişegrad Dörtlüsü (V4) ülkeleri AB ile en sorunlu döneme girmişlerdir. Arap Baharı ile Avrupa’ya mülteci akışının artması, Avrupa’da önü alınamayan sorunlara neden olmuş ve V4 üyeleri AB’nin büyük güçleri olan Almanya, Fransa gibi ülkelerin karşısında durmaktan çekinmemişlerdir. Mültecilerin AB içerisinde dağıtılması anlamına gelen “zorunlu mülteci kota uygulaması” ile kendilerine yapılan dayatmaları kabul etmeyen üyeler zamanla diğer ülkelerin muhalif gruplarından da destek görmüş ve kota uygulamasının zorunluluğunun iptalini sağlamışlardır. Ancak devamında Polonya, AB ile yargı reformu krizi, Macaristan ise AB ile medya baskısı krizi yaşamıştır. Bu sorunlar gündeme -AB Temel antlaşmasınının 7. maddesi kapsamında- özgürlük karşıtlığı durumunda ülkelerin karar mekanizması dışında bırakılmasını getirmiştir. Bunun üzerine bahsi geçen ülkeler zorunlu kota sistemine atıf yaparak sorunun siyasi olduğunu açıklamış ve kriz derinleşmiştir. Diğer yandan 2016 yılında Brexit referandumunun yapılması ile V4 üyeleri, AB içerisinde Almanya ve Fransa’nın pro-Avrupacı politikası karşısında denge gücü oluşturan İngiltere’yi kaybetme tehlikesi ile karşılaşmıştır. Bu durum V4 üyelerinin AB’den dışlanma hissiyatlarını, grup içerisinde ise dayanışmayı arttırmıştır. Dolayısıyla Grup, bir yandan AB ile en sorunlu dönemini yaşarken diğer yandan da kendi içerisinde en iyi dönemini yaşamaya başlamıştır. Krizler genel olarak

derinleştikçe, AB içerisinde yeni muhalif cephe olarak V4 ortaya çıkmıştır. V4, AB tarafından entegrasyon hamlelerine uymamakla suçlanırken; AB'yi ulusal kimliği yok etmekle suçlamıştır.

Bu çalışmanın amacı; Vişegrad ülkelerinin AB entegrasyon sürecinde AB ile yaşadığı uzlaşmazlıkların entegrasyon sürecine verdiği zararın düzeyini belirlemektir. Bu bağlamda öncelikli olarak Vişegrad Grubu'nun oluşumu ve işleyişine dair genel bilgiler sunulacak, ardından Vişegrad Grubu'nun AB'ye ve Orta ve Doğu Avrupa'ya yansımaları irdelenecek, nihayetinde de Vişegrad Grubu'nun hem kendi içerisinde hem de AB'yle olan ilişkilerinde sağladığı faydalar ve karşılaştığı sorunlar birlikte detaylandırılacaktır. Ayrıca tarafların yaşanan sorunlarda takındıkları tavırlar da ortaya konularak, oluşan sorunların geleceğine dair tespitlerde bulunulacaktır.

Vişegrad Grubu: Oluşumu ve İşleyişi

“Vişegrad Dörtlüsü”, “V4”, “Vişegrad Ülkeleri” veya “Vişegrad Girişimi” olarak da bilinen “Vişegrad Grubu”, coğrafi açıdan Orta Avrupa (*Central Europe*) olarak adlandırılan bölgede bulunmaktadır. Grup “Vişegrad” ismini Macaristan'da bulunan aynı isimli kentten almıştır (Visegrad Group, 2019, <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>). Grubun tarihi çok eskiye dayanmakla beraber en eski ekonomik ve siyasi işbirliklerinden biri olarak göze çarpmaktadır. İlk olarak 1335 yılında Macar Kralı I. Charles'ın ev sahipliğinde Macaristan'ın Vişegrad kasabasında toplanılmıştır. “Vişegrad Kongresi” olarak bilinen toplantının diğer katılımcıları Bohemya Kralı John ve Polonya Kralı III. Kazimir'dir. Toplantı devletlerarası sorunları çözmek, güvenliği sağlamak, işbirliğine gitmek ve dostluğu geliştirmek amaçlarıyla yapılmıştır (History of the Visegrad Group, t.y., <http://www.visegradgroup.eu/>). Bugünkü Vişegrad Grubu'nun temellerinin dayandığı bu toplantı sayesinde günümüze kadar genel olarak eşgüdümlü politika izlemişlerdir.



Harita 1: Vişegrad Ülkelerinin Avrupa'daki Konumu (Deutsche Welle, "Visegrad Countries Urge Stronger EU Border Defense", 21.06.2018, www.dw.com, (Erişim Tarihi: 12 Nisan 2019).)

Orta Avrupa'da yer alan Vişegrad ülkeleri jeopolitik konumları itibariyle de genel olarak aynı ülkelere karşı (Rus-Alman) aynı sebeplerle (istila-işgal) karşı karşıya gelmişler ve benzer istilaları birlikte karşılamaya çalışmışlardır. Onlarca yıl Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) etkisi altında beraber yaşayan bu devletler Sovyetlerin dağılmasıyla yeniden bağımsızlıklarına ulaşmışlardır. Ortak tarihi paylaşan söz konusu ülkeler tek bir medeniyetin parçası olduklarını unutmamışlar ve Sovyetlerin dağılmasıyla birlikte yeniden bir araya gelmişlerdir (About the Visegrad Group, t.y., <http://www.visegradgroup.eu/>).

1991 yılında "Vişegrad Üçlüsü" olarak Çekoslovakya, Polonya ve Macaristan ülkelerince kurulan Grup, Çekoslovakya'nın "Çek Cumhuriyeti" ve "Slovakya" olarak iki ülkeye ayrılmasıyla beraber yapısını bozmamış ve iki ülkeyi de içinde barındırarak 1993 yılında "Vişegrad Dörtlüsü" ismini almıştır (Visegrad Group, 2018, <https://www.gov.pl/web/diplomacy>).

Yeni kurulan Grubun temel amaçları; işbirliği, dostluk ve güvenlik yaklaşımlarıyla eski oluşumu hatırlatmaktadır. Ayrıca eski düzenden kurtulma ve yeni düzene entegre olma arzusu, modern amaçların

varlığını işaret etmektedir. Bu amaçlardan birincisi, Sovyetlerden ayrılan Grup üyelerinin yıllarca etkisi altında oldukları Komünizmin kalıntılarından kurtulmak olurken, ikincisi ise yeni sisteme güvenlik bağlamında Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO), ekonomik bağlamda ise AB ile entegre olmaktır. Dolayısıyla bu örgütlere üye olmak temel amaçtır. Bu doğrultuda Grup üyeleri bildirimlerinde girişimlerinin AB'ye alternatif olmadığını, aksine AB'ye entegrasyon hızlarını arttırmak için varlığını devam ettirdiğini dile getirmişlerdir. Hatta V4, üyelerinin bireysel çalışmalarının AB'ye üyeliklerini hızlandıracağı düşüncesiyle 1993 yılından 1998 yılına kadarki çalışmalarını pasifize etmiştir (Slovakia and V4, 2015, <https://www.gov.pl/>). İlişkiler canlandırıldıktan sonra grubun üç üyesi – Polonya, Macaristan ve Çek Cumhuriyeti– 1999 yılında NATO üyesi olurken, Slovakya'nın üyeliği 2004 yılında gerçekleşmiştir. 1 Mayıs 2004 tarihinde ise dört ülke, AB'ye tam üye olarak Grubun amaçlarını önemli düzeyde yerine getirmişlerdir (About the Visegrad Group, t.y., www.visegradgroup.eu/). Vişegrad üyelerinin güncel amaçlarına bakıldığında ise, bu amaçların grubun NATO ve AB içerisindeki konumunun güçlendirilmesi ve Grubun bahsedilen örgütlerle uyumunun artırılması şeklinde olduğu göze çarpmaktadır (Visegrad Cooperation, 2019, www.mzv.cz/jnp/en/). Dolayısıyla uzun bir geçmişe sahip olan Grubun yıllar boyunca konjonktüre bağlı olarak amaçlarının değiştiğini görmek mümkündür.

Tıpkı AB gibi bölgesel üyeli bir örgüt olan Vişegrad Grubu, yine AB gibi “devletlerarası/hükümetlerarası (*intergovernmentalist*)” nitelikte bir oluşumdur. Ancak etkisi itibarıyla AB'den ayrılmaktadır. AB küresel etkili bir örgütlenmeyken, Vişegrad Grubu daha ziyade AB ilişkilerine önem vermesiyle bölgesel kalmaktadır (Kegley ve Blanton, 2015). Bu etkisini sürdürmek adına zirvelerini Başbakanlık düzeyinde yılda bir defa gerçekleştiren Grup, dönem başkanlığını da aynı düzeyde değiştirmektedir. Haziran ayında yapılan bu zirvelerde dönem başkanlıkları Grubun üye ülkeleri tarafından dönüşümlü olarak yapılmaktadır. 2018-2019 yılında Slovakya'nın dönem başkanlığını yaptığı Grubun şu anki dönem başkanı Çekya'dır. Sonrasında ise Polonya ve Macaristan sıralamasıyla devam edecektir (Presidency Program, t.y., www.visegradgroup.eu/).

Diğer taraftan V4 ülkeleri, bölgesel işbirliğinin geliştirilmesi amacıyla 2000 yılında “Uluslararası Vişegrad Fonu”nu (*The International Visegrad Fund*) kurmuştur. Söz konusu fonun kaynağını üye ülkeler eşit ölçüde toplamda 8 milyon Avro ile desteklerken; ayrıca Almanya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Kanada gibi devletler de 2012 yılından bu yana 10 milyon Avro katkıda bulunmuşlardır (Visegrad Fund, t.y., www.visegradfund.org). Fon karar organı olarak “Dışişleri Bakanları Konferansı” kurulmuş ve sekretarya işlerini onaylamak için yetkilendirilmiştir (Conference of Ministers, t.y., www.visegradfund.org). Bunların dışında Fon tarafından finanse edilecek projelerin onaylanması için “Büyükelçiler Konseyi” kurulmuştur (Council of Ambassadors, t.y., www.visegradfund.org). Son olarak ise, işlerin yürütülmesi için Sekreterlik oluşturulmuştur.

Söz konusu V4 ülkeleri çalışmada da değinildiği üzere AB ile siyasi birlikten ziyade ekonomik birlik istemektedirler. Bu doğrultuda tek başına hareket etmenin verimsizliğinin farkında olmalarından dolayı V4’e daha fazla değer vermeye çalışmaktadırlar. Ekonomik açıdan bu ülkelerin durumu hakkında bilgi sahibi olmak için ülkelerin genel durumunu bilmek gerekmektedir.

Tablo 1. Vişegrad Ülkeleri Hakkında Kıyaslamalı Veriler

Ülkeler	GSMH (mr \$)	Kişi başı Gsmh (\$)	İşsizlik (%)	İthalat- İhracat (Almanya- %)	Nüfus (mn)	AB bütçesine Etkisi (mn €)
Polonya	563	31.110	4.9	22-27	37.9	-13.481
Macaristan	149	29.790	4.3	25-25	9.7	-5.624
Çekya	231	37.870	3	29-31	10.5	-2.870
Slovakya	104	33.600	7.9	19-22	5.4	-948
Toplam-Ort.	1047	---	5		63.6	-22.923

Kaynak: Bu tablo, Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı (*Avrupa Birliği Bütçesi*, 2016, www.ab.gov.tr) ve Dünya Bankası’nın GSMH (GNI) ile Kişi başına düşen milli gelir (GNI Per Capita) (2018 GNI Datas, 2018, data.worldbank.org) verilerinden derlenerek oluşturulmuştur.

Vişegrad ülkeleri teker teker analiz edildiğinde, ithalat ve ihracattaki en büyük partnerin Almanya olduğu göze çarpmaktadır. Almanya’nın GSMH’sı (4.105 trilyon Dolar), V4 ülkelerinin dört katı civarındadır. Ayrıca AB içerisinde kişi başına düşen milli gelirin 44.270 Dolar (2018

GNI Datas, 2018, data.worldbank.org) olması ve V4 ülkelerinin bu ortalamanın altında kalması, söz konusu ülkeleri ticaret bakımından Almanya özelinde AB'ye bağımlı kılmaktadır.

AB bütçesine en fazla destekte bulunan Almanya'nın tek başına 17.658 milyon Avro katkısı göz önünde bulundurulduğunda tek başına 22.923 milyon Avro destek alan V4, giderlerini karşılayamamaktadır. Bu noktada yine AB bütçesine destek veren ve Brexit ile gündemde olan Birleşik Krallık'ın AB giderlerinin yüzde 6'sını karşılaması da hesaba katılınca Brexit'in V4 ülkeleri açısından önemi anlaşılmaktadır. Diğer yandan AB içerisinde net yararlanıcılar içerisinde birinci sırada Polonya yer alırken, diğer V4 üyeleri de tıpkı Polonya gibi net yararlanıcı ülke statüsündedir (Avrupa Birliği Bütçesi, 2016, www.ab.gov.tr). Tablo 1 genel olarak incelendiğinde V4 üyelerinin ekonomik anlamda AB ile bağlantısının kesilmesinin mümkün olmadığı çok net olarak görülmektedir.

Genel hatlarıyla Vişegrad Grubu'nun işleyişi ve oluşumu ile ilgili verilerden sonra söz konusu grubun üyeleri hakkında bilgilendirme grubun gelişimi hakkında bizlere bilgi verecektir. Üye ülkelere değinilirken önce giriş yapılacak, daha sonra nüfus bilgileri, ülkelerin kendine özgü AB duruşu ve iç siyasi hayatı hakkında değerlendirme yapılacaktır.

Polonya

Kültürel ve politik bir ittifak olarak V4'ün en güçlü üyesi olan Polonya, aynı zamanda girişimin öncü ve yönlendirici devletidir. Geleneksel olarak Almanya ve Rusya ile geçmişte yaşadığı kötü ilişkiler -1939 yılında Polonya'nın önce Almanya, sonra SSCB tarafından işgale uğraması gibi- dolayısıyla belirtilen ülkelere karşı her zaman güvenlik kaygısı içerisinde bulunmuş, kendi güvenliğini ve çıkarlarını koruyabilmek için V4 girişimine önem vermiştir. Her ne kadar daha önce de Weimar üçgeni (Weimar Üçgeni: Polonya, Almanya ve Fransa tarafından kurulan girişimin amacı Polonya'yı Batı Avrupa'ya entegre etmektir. Polonya'nın AB üyeliği sonrası yeni amaç belirleyememiş ve gündemden düşmüştür. Detaylı bilgi için bkz.: www.msz.gov.pl) girişimi ile birlikte Almanya ve Fransa ile aynı birlikte olmasına karşın

burada tutunamayınca Merkez Avrupa birlikteliğine verdiği önem artmıştır (Weimar Triangle, t.y., www.gov.pl). Bu girişim sayesinde AB'den dışlanma hissiyatını yok etmek ve kendi istemedikçe AB'den ayrılmama imkanına sahip olmak istemiştir. Böylece son zamanlarda Vişegrad ülkelerinin AB ile yaşadığı sorunlar neticesinde Rusya ile yakınlaşmayı kabul etmeyen tek V4 ülkesi olarak göze çapmaktadır.

Dünya Bankası (*The World Bank*) 2018 verilerine göre 38 milyon (Poland Population, 2019, data.worldbank.org) dolaylarında nüfusa sahip olan Polonya 2009 yılında AB'nin Schengen bölgesine dâhil olduktan sonra verdiği göçlerle nüfus kaybına uğramıştır. Özellikle İngiltere'ye verdiği 1 milyona yakın göç ile İngiltere'de "Polonyalı muslukçu algısı" oluşmuş ve bu anlamda AB içerisinde en iyi ilişkilere sahip olduğu İngiltere ile de sorunlar yaşamıştır. Bu anlamda Göç sorununu sadece dışarıdan gelenlerin oluşturmadığı, aynı zamanda iç göçün de AB için büyük problemlere neden olduğunu gösteren en önemli verilerden biri de İngiltere'de Brexit sürecinde kullanılan AB içi göç sorunudur. Bu konuda İngiltere dış göçleri engelleyebildiğini dile getirirken Schengen dolayısıyla AB içi göçün önüne geçemediğini belirtmiştir. Akabinde Brexit sürecinin yaşanmaması için Almanya ve Fransa, AB içi göç düzenlemesine gidileceğini açıklamış ve Polonya AB içinde büyük ülkelerin çıkarları için küçük ülkelerin çıkarlarının hiçe sayıldığı algısına kapılmaya başlamıştır (Hekimler, 2017). Ayrıca Polonya, AB içinde Almanya ağırlığını dengeleyici güç olarak gördüğü İngiltere'nin Brexit sürecine tam anlamıyla karşı çıkmış bu sürecin tamamlanmasıyla kendisinin dışlanacağını hissederek V4 girişimine daha fazla değer vermeye başlamıştır.

Avrupa'da dini öğelere yoğun önem vermesiyle bilinen bu ülkede merkez sağın yükselmesiyle beraber ulusçuluk eğilimi artış göstermiştir. Mevcut iktidar partisinden önceki parti olan Sivil Demokrat'ın (*Platforma Obywatelska, PO*) muhafazakâr yapısı, 2015'ten bu yana iktidarda bulunan Hukuk ve Adalet Partisi'nin (*Prawo i Sprawiedliwość, PiS*) yapısına benzemektedir. Bu benzerliği dikkate alarak Polonya kamuoyunun düşünceleri hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. Ayrıca PiS'in Avrupa şüphecisi ve kürtaj karşıtı olması, AB ile sık sık karşı karşıya gelmesine neden olmaktadır. Özellikle AB uyum programlarına karşı gelmekle yetinmeyen PiS hükümeti, daha önceki

uyum programlarının ulusçuluğu yok ettiğini savunarak eleştirmektedir. 2014 yılından günümüze üç farklı hükümet ile başta bulunan partinin görüşlerinin halk tarafından kabul gördüğünü söylemek mümkündür.

Macaristan

Macaristan, Vişegrad Grubu içerisinde AB'ye en karşıt açıklamalar yapan ülke olarak bilinmektedir. Özellikle *Fidecz* Partisi genel başkanı Viktor Orbán'ın 2010 yılında ikinci defa iktidara gelmesi, Orbán'ı gelecek seçimler adına popülist uygulamalara itmiştir. Bu doğrultuda Orbán, AB üyesi ve aynı zamanda da en büyük AB şüphecisi olarak ön sırada yer almıştır. Bahsedilen şüpheliğini söylemleri ve eylemleriyle gösteren Orbán AB'den karşıt söylemler almasına rağmen özellikle Polonya ile beraber hareket ederek, demokratik değerleri ihlal sonrasında AB Konseyi'nde oy hakkının askıya alınmasını içeren 7. maddenin kullanımını engellemiştir. Ancak ortağı olarak gördüğü Polonya'dan farklı olarak Rusya ile yakın ilişkilere girmeyi istemektedir (Witte, 2019, www.washingtonpost.com).

Macaristan'ın 2018 nüfusu 9,7 milyon (Hungary Population, 2019, data.worldbank.org) olmakla beraber 1981 yılından bu yana gerek göç vererek, gerekse doğum oranlarının düşük olması sebebiyle yılda ortalama 40.097 nüfus kaybına uğramaktadır. Kaybın bu doğrultuda devam etmesi halinde ülke nüfusunun 2070 yılında 6 milyona düşeceği öngörülmektedir (Sonyai, 2019, hungarytoday.hu). Macaristan'ın iç sorun kabul ettiği nüfus kaybını bir türlü engelleyememesi ise akıllara dışarıdan gelebilecek insanların teşvik edilmesini getirmektedir. Bu durumda ülkeye gerçekleşen mülteci hareketliliklerinin nüfus açısından bir fırsat değil de seçimler için popülist amaçlı kullanılması mevcut nüfus sorununun çözümünü güçleştirmektedir.

Polonya'nın hem AB hem de Rusya karşıtı olması, Macaristan'ı tıpkı Çekya ve Slovakya gibi Polonya'nın lider rolünde olduğu Vişegrad içerisinde temkinli olmaya itmiştir. Ancak bir yandan mülteci sorununun büyümesi diğer yandan Brexit'in gündeme gelmesi gibi gelişmeler yaşanırken Macaristan, Polonya ile Vişegrad içerisinde ortak hareket eden ülke haline gelmiştir (Hekimler, 2017).

2010 yılından günümüze ülke seçimlerini kazanan *Fidecz* Partisi lideri Victor Orbán'ın milliyetçi ve göç karşıtı politikaları yanında AB karşıtı yaptığı açıklamaların Partinin oy oranına artış yaptığı göz önüne alındığında, Macaristan'ın halk nezdinde de AB karşıtı olduğu öngörülebilir bir gerçekliktir (Avrupa ve Milliyetçilik: Avrupa Parlamentosu Seçimlerinde Milliyetçi ve Aşırı Sağcı Partiler 'Güç Bloğu' Oluşturma Çabasında, 2018, www.bbc.com). Özellikle AB'nin zorunlu kota uygulamasını 2016 yılında ülkesinde referanduma götüren Orbán, "vatandaşlarının %98'inin mültecileri Macaristan'da istemediği" neticesini zafer olarak görmüş ve mülteci söylemlerini daha da sertleştirmiştir (Hungary PM Claims EU Migrant Quota Referandum Victory, 2016, www.bbc.com).

Çekya

Çekya, Vişegrad Grubu içerisinde AB yanlısı olarak bilinen iki ülkeden biridir. Özellikle Sovyetlerin dağılması ve AB'ye üye olmasından sonra özellikle ekonomik düzeyde kalkınmasını AB'ye borçludur. Ancak 2017 seçimlerinde önde olan iki partiden birinin Rus yanlısı olduğunu söylemek gerekir ki bu parti, ülkede adı yolsuzlukta geçen milyoner Andrej Babiş önderliğindeki *ANO 2011'e* (Akce nespokojených občanů-Gayrimemnun vatandaşlar partisi) karşı seçimi kaybetmiştir (Klein, 2019, www.dw.com).

2018 verilerine göre 10 milyonun üzerinde nüfusa sahip olan Çekya'nın yarım asırdır nüfusu bu dolaylardadır (Czech Republic Population, 2019, data.worldbank.org). Polonya ve Macaristan'a göre daha istikrarlı bir nüfusa sahip olan ülkenin, bahsi geçen ülkelere göre nüfus sorunu kısmen bulunmamaktadır. Ancak nüfusun milliyetçi yapıda olması, ülkenin mülteci politikalarında sert söylem geliştirmesinde etkili olmuş ve AB yanlısı bir ülke olmasına karşın ülkeyi Vişegrad Grubu'na yakınlaştırmıştır.

Çekya, Brexit konusundan son derece rahatsız olan ülkelerin başında gelmektedir. Bir yandan İngiltere ile olan ticaretinin olumsuz etkileneceği görüşleri (Çekya'da Brexit Endişesi, 2019, www.ticaret.gov.tr) diğer yandan ise AB'ye önemli ölçüde ekonomik destekte bulunan Birleşik Krallık'ın AB'den ayrılmasının Çekya'ya

yapılan yardımları etkileyeceği düşüncesi Çekya'yı endişelendirmektedir. Ayrıca Merkez Avrupa ülkelerine birçok anlamda katkıda bulunan Birleşik Krallık'ın ayrılması Çekya'yı Vişegrad Grubu'na daha fazla yaklaştırmaktadır (Brexit Çekya'yı ve Bölgeyi Nasıl Etkileyecek, 2018, ticaret.gov.tr).

Çekya merkez sağ iktidarının egemen olduğu ve bu doğrultuda kamuoyunda aşırı sağ hareketlerin karşılık bulduğu bir ülkedir. Günümüzdeki ANO 2011'in selefi olan parti Çek Sosyal Demokrat Parti (*Česká Strana Sociálně Demokratická, ČSSD*)'dir. Son olarak 2014-17 arası iktidarda bulunan parti, her ne kadar komünist kökenli olsa da özellikle 1993 sonrasında Avrupalı bir demokrasi partisine dönüşmüş ve 2000'den günümüze ara ara kendisine iktidarda yer bulmuştur (Czech Republic Political Parties, t.y., nsd.no/european_election_database). 2017 seçimlerinde ČSSD, büyüyen ekonomiye rağmen %7.3 oy alarak beşinci partiliğe kadar gerilemiştir. Seçimde sürpriz yaratan ve %11.3 oy alarak ikinci olan parti, Rus yanlısı bir liderin başında bulunduğu Sivil Haklar Partisi (*Strana Práv Občanů, SPO*)'dir. Seçimi kazanan parti ise %29.6 oyla ANO 2011 partisi olmuştur. Muhafazakâr ve merkez sağ olarak konumlandırılan parti, AB yanlısı olarak değerlendirilir; ancak ulusçuluk hareketleri nedeniyle mülteci politikası ve Avro bölgesi gibi birçok AB politikasına karşı çıkmaktadır (Çek Seçimlerinin Galibi Açık Ara ile Babiş, 2017, www.dw.com). Genel seçimleri kaybeden ancak 2018 yılı Başkanlık seçimlerini ikinci turda kazanan SPO (Strana prav obcanu-Toplumsal haklar partisi) lideri Milos Zeman ise Rus yanlısı olması itibariyle dikkat çekmektedir (Çekya'da Seçimleri Bir Kez Daha Zeman Kazandı, 2018, tr.sputniknews.com).

Slovakya

Slovakya tıpkı Çekya gibi grubun AB yanlısı olarak göze çarpan diğer ülkesidir. Özellikle grubun içerisinde Avro bölgesinde olması itibariyle ekonomik alanda da AB'ye en fazla ayak uydurmuş olan devlettir. Ancak Slovakya'nın Çekya'ya benzer ekonomik yolsuzluklarla AB gündemine gelmesi, ülke içerisinde haksızlık olarak nitelendirilerek AB şüpheciliğini giderek arttırmaktadır (Klein, 2019, www.dw.com).

1990'lı yıllardan bu yana nüfusu 5 milyon dolaylarında olan ülkenin nüfus artış hızı düşüktür (Slovak Republic Population, 2019, data.worldbank.org). Nüfusunun yaklaşık yüzde 10'u Macar azınlığı içeren Slovakya, azınlıklara karşı uyguladığı politikalar sebebiyle Macaristan ile karşı karşıya gelmiştir (Machacek, 2011). Özellikle Slovakya bağımsız olduktan sonra Macarların politikalarını *irredentist* algılamış ve azınlıklar karşısındaki tutumunu sertleştirmiştir. Günümüzde ise Slovakya'nın çıkardığı Slovakya dil yasası ve Macaristan'ın 2010 yılında çıkardığı çifte vatandaşlık yasaları, iki ülke arasındaki esas sorunları teşkil etmektedir (Saral, 2010). Ancak bu sorunlar, iki ülkenin V4 içerisinde karşıt duruşlar sergilemesine neden olmamıştır.

Slovakya 2012 ve 2018 seçimlerinde kazanan Yön ve Sosyal Demokrasi Partisi (*Smer–Sociálna Demokracia, SMER-SD*)'nin yönetiminde olduğu bir ülkedir. Parti merkez sol partisi olmakla beraber bir yandan AB yanlısı duruş sergilerken, bir yandan da göçmen karşıtlığıyla ön plana çıkmakta ve bu özelliğiyle son zamanlarda kendisini Vişegrad Grubu'nun yanında konumlandırmaktadır (Direction-Social Democracy, t.y., www.cseeidentity.eu).

Vişegrad Grubu: Etkileri ve Sorunları

20. yüzyılda Orta Avrupa'daki bölgesel işbirliği oluşturma çabaları, Orta Avrupa Girişimi (*Central European Initiative, CEI*) ve Orta Avrupa Serbest Ticaret Bölgesi (*Central European Free Trade Area, CEFTA*) gibi bazı olumlu girişimler olmasına rağmen çoğunlukla başarısız olmuştur. Bu bölgede işbirliğinin inşası, çeşitli nedenlerden –ekonomik, tarihi, politik ve etnik açıdan dezavantajlı koşullar– dolayı oldukça zor ve yavaş gerçekleşmiştir. Etkili ve verimli bir işbirliği anlayışı ve kültürünün oluşumu nispeten yakın dönemlerde başlamıştır (*Szilágyi, 2014*). Bu bağlamda Vişegrad Grubu'nun formasyonu, dört temel faktör üzerine motive edilmiştir: 1) Orta Avrupa'daki komünist bloğun kalıntılarını ortadan kaldırma isteği; 2) Orta Avrupa ülkeleri arasındaki tarihi düşmanlıkların üstesinden gelme arzusu; 3) Sosyal dönüşümün başarıyla gerçekleştirilerek Avrupa entegrasyon sürecine katılmak gibi belirlenen esas hedeflere ulaşabilmenin müşterek çabalarla daha kolay

olacağı inancı; ve 4) İktidardaki siyasi seçkinlerin fikirlerinin yakınlığı (History of the Visegrad Group, t.y., www.visegradgroup.eu).

Vişegrad Grubu'nun bu dört temel motivasyon faktörü üzerinden ilk zamanlardaki temel ortak hedefleri ise demokrasiye ve ekonomiye yönelik reformları uygulayarak NATO ve AB'ye üye olmak şeklinde gerçekleşmiştir. Bilhassa Karşılıklı Ekonomik Yardımlaşma Konseyi'nin (*The Council for Mutual Economic Assistance, COMECON*) ve Varşova Paktı'nın (*The Warsaw Pact, WAPA*) çöküşünden sonra, bölge ülkelerinin devlet başkanları, Ortak Pazar (*Common Market*) ve diğer Avrupa-Atlantik (*Euro-Atlantic*) kurumlarına üyelik elde edebilmek için yeni siyasi ve ekonomik işbirliği biçimlerine hızla yönelmişlerdir. SSCB'nin dağılması sonrası bu bölgeyle olan uzun vadeli ekonomik bağların da çökmesiyle birlikte Doğu pazarının uğradığı ekonomik kaybı karşılayabilmek adına doğrudan yabancı yatırımcıları, Batı'nın finansal ve mali yardımlarını ve hatta uzmanlığını çekebilmek, Vişegrad Grubu ülkelerinin temel amaçlarını oluşturmuştur (Jasiecki, 2016). Ancak V4 ülkelerinin resmi organizasyonel ve politik işbirliği yapılarının eksikliği, Atlantik yönelimi ve Doğu komşularıyla etkileşimci ve genişlemeci yapısı gibi spesifik özellikleri ile gruptaki ülkelerin sahip oldukları farklı vizyonlardan dolayı görüş farklılıklarının artması söz konusu olmuştur. Bu genişleyen sapma, aynı zamanda liderlerin Gruba yönelik görüşlerini de kapsamıştır. Örneğin; V4'e tahsis edilen bütçenin oldukça düşük miktarlarda –Uluslararası Vişegrad Fonu (*The International Visegrad Fund, IVF*) 2000 yılında yaklaşık 1 milyon Avro yıllık bütçeyle kurulmuş, 2010 yılında 6-7 milyon Avro'ya çıkmıştır (Balogova, 2009)– sunulması Grubun gücüne, olası etkilerine ve gelecekteki uygulanabilirliğine dair şüpheli yansımaları beraberinde getirmiştir (Jasiecki, 2016). Bu doğrultuda Vişegrad Grubu işbirliğinin ilk birkaç yılı, karşılıklı anlayış beklentileri ve umutları hakkında çeşitli şüphelerle sonuçlanmıştır. V4 ülkeleri, piyasa ekonomisine dönüşüm ile birlikte NATO'ya ve AB'ye katılarak Avrupa-Atlantik entegrasyonunu sağlama konusundaki nihai hedeflerine ilerlerken, bir taraftan da işbirliğine yönelik yeni soru işaretleri ve bölünmeler ortaya çıkmıştır. Sadece AB'ye katılım müzakereleri sırasındaki çıkar maksimizasyonuna bağlı rekabetçi tutumlar dikkate alındığında bile Grubun dayanışma, eşgüdüm fikirleri

ve hayatta kalma şansına dair ciddi anlamda soru işaretleri oluşmaktadır (Lazar, 2014).

Vişegrad Grubu'nun AB'ye, Orta ve Doğu Avrupa'ya Yansımaları: Vişegrad Grubu'nun Batı'yla işbirliğine yönelik bakış açısını sadece Avrupa-Atlantik yapıların sunmuş olduğu bağımsızlık, istikrar ve refah üyeliği vaatleri oluşturmamaktadır. Ayrıca bu Grubun oluşturulmasıyla Orta Avrupa içindeki söz konusu bölgenin Avrupa'ya aidiyet –Doğu'ya ya da Batı'ya ait olarak tanımlanamama– sorunu kısmen de olsa bir son bulmuştur. Bununla birlikte Vişegrad Dörtlüsü'nün tutkusu, Batı'nın sunduğu imkânların çok daha ötesine geçmektedir. Merkezi Doğu Avrupa (*Central Eastern European*) ülkeleri, kendi iç özgürleşmeleri başladıktan sonra NATO üyeliğine ilgi duymaya başlamıştır. Öyle ki dönemin Çekoslovakya Cumhurbaşkanı Václav Havel, 1991'in başlarında NATO'yu üyeliğini Merkezi Doğu Avrupa'ya açmaya çağırmıştır. Buna ek olarak 1992 yılında ise Polonya askeri doktrini güncellenirken, Polonya Savunma Bakanı Janusz Onyszkiewicz tarafından NATO üyeliği öncelikli hedef olarak kapsama alınmış ve Almanya ile işbirliği “Batı Avrupa'ya entegrasyon için en önemli yollardan biri” olarak tanımlanmıştır (Handl vd., 2000). Diğer taraftan Avrupa Topluluğu'nun Doğu'ya yönelik açılımı, Batı karşıtı milliyetçiliğin yeniden canlanmasına karşı teminat, siyasi ve ekonomik sürecin istikrara kavuşması açısından ise en stratejik hamlelerden biri olarak yorumlanmıştır. Öte yandan Vişegrad ülkelerinin NATO'ya dâhil edilmesi de Amerika'nın çıkarına olmuştur. Çünkü söz konusu ülkelerdeki dönemin liderleri aynı zamanda Amerikan yanlısı görünmektedir ve güvenlik konularındaki görüşleri ABD, İngiltere, Portekiz ve Hollanda gibi diğer Atlantikçi üyelerle yakından örtüşmektedir. Onların NATO'ya dâhil edilmesiyle ittifakın Atlantik oryantasyonu güçlenmiş ve ABD'nin kilit güvenlik konularındaki görüşlerine yönelik daha fazla iç destek sağlanmış olmaktadır (Asmus vd., 1993).

1990'ların başı itibarıyla Merkezi Doğu Avrupa bölgesinin yeniden yapılandırılmasıyla ilgili tartışmalar giderek artmış, yeni sorular ve sorunlar ortaya çıkmıştır. SSCB'nin siyasi dönüşümü ve çöküşü göz önüne alındığında, tarihi ve dinamik güçler, bölgenin alan planlamasının

(*spatial*) yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. “1989 Devrimleri” olarak da bilinen Doğu ve Orta Avrupa’yı derinden etkileyen devrim dalgası, Avrupa’nın uzamsal imajıyla alakalı radikal bir yeniden düzenleme getirmiştir (Bialasiewicz, 2009). Ardından Polonya, Macaristan ve Çekoslovakya’nın yeni demokrasileri, Vişegrad Grubu’nun oluşumuyla sembolize edilen yeni bir Orta Avrupa işbirliği tarzını izlemeye başlamışlardır. Bu bölgenin tarihi ile ilgili eski tartışmaları ve yanlış anlamaları aşmaya çalışırlarken, başlangıçta üç (sonrasında ise dört) Merkezi Doğu Avrupa ülkesi lideri tamamen yeni olan bu işbirliği biçimine odaklanmaya başlamışlardır. Söz konusu bölgesel entegrasyon tarzı, tarihsel bağların ve güçlerin doğal bir sonucu olarak da yorumlanabilmektedir. Bu ülkelerin dönüşümüne ve yönlendirilmesine yardımcı olabilecek başka bir dışsal aktör bulunmadığından bölgesel entegrasyon son derece faydalı bir girişim olarak kabul edilmektedir (Schmidt, 2016). V4 ülkelerinin “1989’dan bu yana yaşadıkları siyasi ve ekonomik devrimlerin pekiştirilmesi” temel argümanı açısından da merkez kurumlarına üyelik yoluyla Batı ile entegrasyon sağlanması elzem olmuştur. Dahası bu devletler, Avrupa’da ortaya çıkan yeni güç dengelerine uyum sağlama süreciyle ve aynı zamanda güvenliklerine yönelik tarihsel tehditlerin yeniden ortaya çıkması endişesiyle ancak bu şekilde mücadele edebilmişlerdir. Bu sebeple V4 ülkelerinin NATO’ya ve AB’ye üyelikleri, hem iç hem de uluslararası güvenlik perspektifleri için çok önemli görülmüştür (Buteux, 1995).

Diğer taraftan V4 içindeki ilişkilerin derinleşmesi, güçlendirilmesi ve zenginleştirilmesi son derece önemlidir. Her ne kadar V4 ülkelerinin daha yakın işbirliğine yönelik nedenleri, AB üyeleri tarafından tamamen paylaşılmıyor olsa da Vişegrad Grubu, Orta Avrupa’daki bölgesel istikrarsızlığın sınırlandırılarak, Batı Avrupa’yı Doğu’daki kitlesel göç gibi tehditlere karşı koruyacak ve Batı’nın istikrarını güvence altına alacak yepyeni bir *karantina kuşağı* (cordon sanitaire) olarak görülmektedir (Inotaj ve Sass, 1994). Bu nedenle V4 ülkeleri arasındaki ilişkilerin olumlu yönde sürdürülmesi gerekliliği AB açısından son derece değerlidir. Hatta bu durumun sağlanabilmesi, AB açısından en önemli görevlerden biri olarak kabul edilmelidir. Bu bölgede istikrar ve düzen gerçekleştirildikten sonra AB’nin Doğu Ortaklığı (*The Eastern*

Partnership of the EU) ya da Batı Balkanlar ile ilişkilerinin nitelikli hale getirilerek daha ileriye gidilebilmesi gibi hedefler gerçekleştirilebilir (Szilágyi, 2014).

Vişegrad ülkeleri kendi aralarındaki rekabetten doğal olarak faydalanabilseler de, politika yapıcılarları arasındaki çok fazla rekabet hali, daha kalitesiz ve işbirlikçi olmayan sonuçlara yol açabilmektedir. Bu noktada Vişegrad stratejistlerine yönelik iki argüman geliştirilebilmektedir: Birincisi, AB'ye üye olmak demek, diğer oluşumlara dahil olmaktan daha iyi koşullar altında yer almak anlamına gelmeyebilir. İkincisi ise belirli bir çerçevede işbirliği ve politika koordinasyonu, özellikle küçük ülkeler söz konusu olduğunda ulusal çıkarların feda edilmesini mecburi kılmayabilir (Polackova, 1994). V4 ülkelerinin ayrı ayrı strateji tanımlamalarına bakıldığında ise George Kolankiewicz tarafından şu şekilde tasnif edildiği görülmektedir: Çeklerin stratejisi minimalist olarak tanımlanmaktadır. Buna göre Çekya, Orta Avrupa devletlerinin gruplandırılmasını Orta Avrupa Serbest Ticaret Anlaşması (CEFTA) gibi çok taraflı bağlarla tamamlanan ikili ilişkilerin desteklendiği bir çeşit danışma organı olarak kabul etmektedir. Macarların duruşu ise esasen pragmatist ve araçsal olarak yorumlanmaktadır. Öyle ki Macarlar, Vişegrad'ı bir "örgüt"ten ziyade bir "süreç" olarak kabul etmişler ve Avrupa'ya erişim kazanabilmek adına Orta Avrupa Girişimi (CEI) gibi kuruluşlarla birlikte kullanabilmek için hazırlıklar yapmışlardır. Polonya'nın konumu ise maksimalist ve işseldir yani sadece kendi iyiliği için işbirliği anlayışındadır. Yalnızca Vişegrad'ı değil, aynı zamanda Ortak Avrupa Girişimi'ni de desteklemektedir. Ayrıca Avrupa ile entegrasyonunu ilerletebilmek için Baltık Konseyi ve Avrupa-Arktik grubu ile ikili anlaşmaları da önemsemektedir. Polonyalılar, kendilerini Vişegrad Grubu'nun arkasındaki hareketli ruh olarak görmekte ve bunun Rus çıkarlarının ötesinde tanımlanabilme adına anlaşılır olduğuna inanmaktadırlar. Son olarak ise Slovakya, Vişegrad'ı Batı'nın vazgeçilmez bir yaşam alanı şeklinde kabul etmektedir. Vişegrad Grubu, 1989 Devrimlerinin ekonomik sonuçlarının üstesinden gelmek ve kendi siyasi yapısını istikrara kavuşturmak için önde gelen demokrasilerle temas halinde kalabilme şansı olarak tanımlanmaktadır (Kolankiewicz, 1994).

Vişegrad Grubu'nun Sağladığı Faydalar ve Yaşadığı Mevcut Sorunlar:

V4 işbirliğinin ilk on yılına bakıldığında pek çok ihtilaf ve zorluk yaşandığı görülmektedir. İlk ihtilaf, 1991 yılının Ekim ayında Vişegrad Grubu'nun gerçekleştirdiği Krakov Zirvesi'nde ortaya çıkmıştır. Zirvede Polonya Cumhurbaşkanı Lech Walesa, V4 oluşumunun sınırlı kurumsallaşmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Daha sonra Mayıs ayındaki Prag Zirvesi'nde Cumhurbaşkanı Walesa, Çekoslovak ve Macar ortaklarıyla görüşerek, Vişegrad çerçevesinin, Avrupa Topluluğu'na paralel bir ekonomik ve siyasi entegrasyona dönüştürülmesini önermiş fakat diğer üyeler tarafından destek görmemiştir (Schmidt, 2016). İkinci ihtilaf ise 1993 yılında Çekoslovakya'nın dağılmasıyla birlikte asıl kurucu sayısının artmasıyla ortaya çıkmıştır. 1991'de Vişegrad Grubu'nu ayrı bir güvenlik sistemine dönüştürmek için yapılan Polonya girişimi, 1993 yılında tekrarlanmış ve yeni Çek Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı olan Vaclav Havel, ülkesinin Vişegrad Grubu'nun rolünün değişmekte olduğuna inandığını açıkça belirtmiştir. Bir kurum olmak için çabalamak yerine, grubun üyeleri arasında somut işbirliği araçlarının önerilebileceği ekonomik ve politik bir danışma formuna dönüştürülmesi gerekliliğini vurgulanmıştır (Stepanovsky, 1995). Çek Cumhuriyeti'nin ilk Başbakanı Vaclav Klaus ise ülkesinin hedeflerinin Grubun ortak çıkarlarının yerini alacağını açıklamıştır. Başbakan Klaus, Çek Cumhuriyeti'nin Vişegrad işbirliğine daha fazla ilgi göstermeyeceğini belirterek, bunun yerine ana odak noktasının Batı Avrupa ile işbirliği olacağını ifade etmiştir ((Schmidt, 2016). 2002 yılında Budapeşte'de yapılması planlanan bir Vişegrad zirvesi öncesinde bir başka kriz patlak vermiştir. Zirvenin önde gelen gündem maddelerini AB'ye katılım sürecindeki ülkeler için tarım ve bölgesel sübvansiyon önerileri gibi önemli hususlar oluşturmalarına rağmen Çek Cumhuriyeti ve Slovakya, Macaristan Başbakanı Victor Orbán'ın "Benes kararnamesinin AB üyeliğiyle bağdaşmadığı" (Naegele,2002) sözlerini protesto etmek için toplantıya katılmamıştır. Bu olaylar pek çok politikacı ve gazeteci tarafından "vişegrad'ın klinik ölümü" (*the clinical death of Visegrad*) ya da "Orta Avrupa'nın sonu" (*the end of Central Europe*) şeklinde yorumlar yapılmasına neden olmuştur (Dangerfield, 2008).

V4 ülkelerinin bölge üzerindeki kişisel çıkarlarına yoğun odağını geçersiz kılabilecek herhangi bir bölgesel iç kimliğin veya ortak bölgesel çıkarın olmaması, yukarıda bahsedilen krizlerin sık sık tekrarlanmasına yol açmaktadır. Bu komplikasyonların bir başka nedeni olarak ise Polonya'nın V4'teki ülke büyüklüğüne ve çok yönlü politikalarına dayanan baskınlığı gösterilmiştir. Ayrıca bölgedeki V4'ün "çekirdek" (*core*) pozisyonuna karşı Orta ve Doğu Avrupa'da "çevre" (*peripheral*) statüsünü hiçbir şekilde kabul etmeyen bazı dış aktörlerin –Avusturya, Hırvatistan ve Slovenya– yeni ve/veya paralel bölgesel entegrasyon faaliyetlerinin başlatılmasının arkasındaki faktörlerden olabileceği de belirtilmektedir (Cabada, 2018). Sık sık tekrar eden krizlerden ve çeşitli faktörlerden –Çek Cumhuriyeti'ndeki Klaus hükümetleri, Slovakya'nın Mečiarizm dönemi, Macaristan Başbakanı Orbán'ın politikaları ve Polonya'nın sert güvenlik konusuna odağının artması– kaynaklanan iç uyum kaybına rağmen Vişegrad Grubu, Orta ve Doğu Avrupa işbirliği formatının en belirgin ve başarılı bir şekilde kalmasına devam etmiştir (Cabada, 2018).

Özellikle 2009 ile 2011 yılları arasında Vişegrad Grubu, AB ile ilgili kilit konularda ve birçok somut alanda işbirliği adına pratik ve faydalı sonuçları olan yepyeni bir dinamizm kazanmıştır. 2009 gaz krizi ve daha sonrasında enerji koordinasyonunun gelişimi; Grubun AB finansmanını ve AB Komisyonu'nun ara bağlantı ve diğer eksik altyapıları inşa etmek için düzenleyici çerçevesini kullanmasına ve aynı zamanda gaz tedarikçiliği tekelinde olan Rusya'nın *Gazprom* şirketine meydan okumasına yardımcı olmuştur (Nic, 2016). Ayrıca V4 ülkelerinin AB'ye katılımları öncesi dönemdeki yoğun iletişim nedeniyle, siyasi temsilciler ile diplomatik ve bürokratik aktörler arasında sağlam bir iletişim ağı kurulmuştur. Bu yoğun etkileşim ağı, sosyalizasyonu ve V4 işbirliğinin koşullarını daha da iyileştiren yarı-Vişegrad kimliğinin oluşumuna katkı sağlamıştır. Çok önemli bir başka değişim ise Vişegrad Grubu liderlerinin söylemlerinde görülmektedir. Geleneksel olarak AB içindeki oldukça dar bölgesel çıkarlara ve teşviklere odaklı V4 anlayışının ve söylemlerinin yerini tüm AB'ye enerji vermek ve yönlendirebilmek adına alt bölge işbirliğini ilerletmeye çalışan 'iyi Avrupalı' V4 seçkinleri almıştır. "Orta Avrupalılığın" siyasi anlayışı ve amacı, doğal bir "merkez" olarak hizmet veren ve kendilerini "Orta Avrupalılar" olarak

nitelendiren diğer ülkeler için referans noktası olan Vişegrad alt bölgesel işbirliğine paralel olarak giderek artmıştır (Koran, 2010). Dahası Vişegrad Grubu siyasi işbirliği, V4 ülkeleri ile AB sınırları dışındaki belirli Doğu komşuları arasında diyalog adına ek bir forum sağlamıştır. Örneğin; Vişegrad Grubu ile Belarus, Moldova ve Ukrayna yetkilileri arasındaki toplantılar, Vişegrad zirvelerinde ya da bakanların düzenli katıldıkları toplantılarda ayrı etkinlikler olarak özel oturumlar şeklinde gerçekleştirilmektedir (Dangerfield, 2009). Ayrıca AB'nin Doğu komşularında belirli bir reform yönünü destekleyerek çalışacak bir dış politika oyuncusu olarak Vişegrad işbirliğini geliştirmesi ve teşvik etmesi, V4'ün dış politika yapımındaki Avrupalılaşmasını net şekilde yansıtmaktadır (Dangerfield, 2009). Ek olarak V4'ün AB gündemindeki işbirliği, Çek Cumhuriyeti (2009), Macaristan (2011) ve Polonya (2011) AB dönem başkanlıkları deneyimleriyle güçlendirilmiştir. V4 ülkeleri zaman içerisinde uyum, tek pazar, enerji, genişleme, Doğu Ortaklığı ve diğer AB politika alanlarındaki politika alıcılarından ziyade politika şekillendirici olmaya başlamıştır (Nic, 2016). AB içerisindeki artan tecrübeleri ve gelişimleriyle birlikte artık politika şekillendirici olmaya başlayan Vişegrad Grubu'nun krizler karşısındaki iç esnekliği de genişlemiştir. Örneğin; 2014 yılındaki Ukrayna krizinin başlangıcında yaşanan Grup içi derin bölünmelerle söz konusu bu durum sınırlarına kadar test edilmiştir. Öyle ki; Polonya'nın güçlü Rusya karşıtı duruşuyla Macaristan'ın Moskova'yla ayrıcalıklı ortaklığı arasında konumlanan Çekler ve Slovaklar, V4 içerisindeki artan iç esnekliği ve dayanıklılığı her türlü fikir ayrılığına rağmen çok net şekilde gözler önüne sermiştir (Nic, 2016). Diğer taraftan V4 ülkeleri arasındaki fikir ayrılıklarından kaynaklanan sorunlar ile V4-AB arasındaki tercih farklılıklarından kaynaklanan sorunlar arasında da değişkenlikler gözlenmektedir. V4 ülkelerinin üzerinde fikir birliğine vararak karar verebildikleri tek sorun olarak göç ve mülteci krizi dikkat çekmektedir. Avro bölgesi, Lizbon Antlaşması, Brexit süreci gibi diğer sorunlara yönelik fikir ayrılıklarının sergilendiği tespit edilmiştir.

Bir krizle karşılaştırıldığında AB'nin yaşamış olduğu en sık görülen işbirliği sorunu dağıtımla ilgilidir. Her üye devlet, olabildiğince az katkıda bulunarak kolektif eylemden faydalanmak istemektedir. Bu tarz durumlar, krizle yüzleşmenin finansal veya başka bir yardım

gerektirdiği koşullarda daha büyük sorunlar yaratmaktadır. AB'nin bugüne kadarki en tehlikeli işbirliği sorunlarının başında ise toplu karar verildikten sonrasında kriz çözümü için eylem akışının nasıl uygulanacağı hususu olmuştur. Uygulamadaki sorun, bir üye devletin, işbirliğinin istenmesi halinde dahi farklı tercihlerde bulunması durumlarında ortaya çıkmaktadır (Kaili, 2016). AB, göçmenlerin Avrupa topraklarına akışını sağlamak ve durumu iyileştirmek amacıyla kolektif olarak bir eylem süreci üzerinde anlaşmaya varmış olsa da, Vişegrad Grubu'nun tepkileri özellikle dikkat çekicidir. Mülteci krizi, güneydoğudan artan göçmen tehdidine karşı eşgüdümlü bir reaksiyon gerektirdiğinden Vişegrad Grubu'nun kendi iç esnekliği kapsamındaki fikir ayrılıklarından sıyrılarak yeniden doğmasına neden olmuştur. Aynı zamanda, 2015 yılında Macaristan dışında, bölge krizden etkilenmemiş ve sığınmacıların ve tanınmış mültecilerin sayısı oldukça düşük kalmıştır (Frelak, 2017). Bunun üzerine Macaristan Başbakanı, ulusal çıkarlara öncelik veren ilk kişi olmuş ve sonrasında bu bakış açısı, diğer üç üye devlet tarafından da benimsenmiştir. Şubat 2016'da devletler tarafından ortak güvenlik politikasına dair endişeler dile getirilmiş ve Romanya, Bulgaristan ve Makedonya ile daha yakın işbirliği geliştirilmesi gerekliliği ve mültecilerin Yunanistan sınırında durdurulmasına dair planlara yönelik ortak bir açıklama yapılmıştır (Schmidt, 2016). Zirve neticesinde yapılan açıklamalarda "dış sınırların daha etkin korunması amacıyla AB düzeyinde alınan önlemlere tam destek" olunduğu belirtilmiştir. Ancak liderler ayrıca göçmenlerin Türkiye'den ayrılmalarını engelleme çabalarının yetersiz kalması durumunda "alternatif bir yedek planın (*back-up plan*)" oluşturulması talebinde bulunmuşlardır. Orta Avrupa ülkeleri, AB'nin mülteci programındaki yeniden yerleştirme kotalarının tekrardan düzenlenmesi teşebbüslerine genel olarak karşı gelmişlerdir. Hatta Macaristan lideri, "ikinci bir savunma hattı" oluşturulmasını desteklemeye hazır olduklarını belirtmiştir (Cienski, 2016, www.politico.eu). Sınır güvenliğinin güçlendirilmesi adına alınacak her türlü önlem sayesinde AB'nin temellerinin sorgulandığı AB içinde yeni bir krizin oluşması riskinin azalacağı belirtilmiştir (Foy, 2016, www.ft.com). V4'ün gelişimi ve merkezi kurumlar tarafından temsil edilen siyasi bir kurum olarak AB ile ilişkileri, göç kriziyle birlikte keskin şekilde ayrılmış ve Avrupa

entegrasyon sürecinde uzun zamandır var olan fikir birliği mekanizmalarının ve uyumun bozucusu şeklinde V4'ün imajı öne çıkarılmıştır. V4 ülkeleri söz konusu göç krizini ciddi bir güvenlik sorunu olarak görmüşler ve hızla güvenlikleştirerek V4'teki birçok siyasi aktörün politik stratejilerini öncelikle göçün olumsuzlaştırılmasıyla bağlantılı bir korku politikasına evriltilmişlerdir (Cabada ve Waisova, 2018). Vişegrad ülkelerinin bu politikası, ortak Avrupa politikasına darbe ve AB'nin ayrışmasının bir işareti olarak yorumlanmıştır (Ivanova, 2016).

AB Komisyonu ile birlikte Almanya, Fransa, İtalya ve Yunanistan gibi önde gelen ülkelerin “mülteci sorununun Avrupa toprakları içerisinde çözümü” önerilerine karşılık Vişegrad Grubu'nun yaklaşımı, daha geniş perspektifli ve uzun vadeli olmuştur. Dış eylem planlarının öncelendiği bu bakış açısında, “önemli miktarda mülteci nüfusu olan ülkelere (Türkiye, Ürdün, Irak, Lübnan ve Batı Balkanların transit ülkeleri de dâhil olmak üzere) mali yardım sağlamaya hazır olduğu” belirtilmiştir. Ayrıca AB'nin dış sınırlarını korumak ve iltica prosedürlerini etkili şekilde yönetebilmek için “uzman ve teknik donanım hizmeti” sağlayabilecekleri de eklenmiştir (Maurice, 2015, *euobserver.com*). Bu bağlamda üye devletler arasında, sığınmacıların kotasının yeniden dağıtılmasına odaklanılma çabaları etkisiz bulunmakta, bunun yerine göç akışının ana dalgasının yerleri olan Suriye ve Irak'taki çatışmaların politik çözümüne ve bu bölgedeki tüm terör örgütleriyle etkin mücadeleye ağırlık verilmesi gerektiğine inanılmaktadır (Ivanova 2016). Grubun bu tavrı, aşırı milliyetçi bir yaklaşım ve yabancı düşmanlığı şeklinde yorumlansa da aslında uluslarüstü (supranasyonel) baskı yoluyla başka bir tutum dayatmanın işe yaramadığının ya da amaca zarar verici şekilde reaksiyon doğurduğunun en net göstergesi olmuştur (Wahl, 2017). Ayrıca AB'nin mülteci kriziyle alakalı olarak Orta Avrupa ülkeleri ile doğrudan istişarelerde bulunmaması, “eski AB”nin “yeni üyeleri”ni görmezden geldiğine dair söylemlerin güç kazanmasına neden olmuştur (Schöpflin, 2016, *www.aspenreview.com*). Bu nedenle Orta Avrupa'daki mültecilere yönelik politik kararların arkasındaki faktörlerin ve sert tepkilerin anlaşılması son derece önemlidir (Frelak, 2017).

Son olarak söz konusu mülteci ve göç krizi, bazı Orta Avrupa ülkelerinde –özellikle Macaristan ve Polonya’da– AB ile ilişkilerde daha iddialı bir tezahür şekli için bahane oluşturmuştur. Ayrıca bu dönemde muhafazakâr partilerin anti-liberal programlarla iktidara gelmeleri neticesinde iç siyasi değişimler de yaşanmıştır. Viktor Orbán ve Jarosław Kaczyński gibi liderler, V4’e kendi radikal, milliyetçi-muhafazakâr ideoloji ve politikalarının birer aracı şeklinde yaklaşım sergilemişlerdir. Bu durum da, liberal Batı’ya ve kurumlarına karşı olan yaygın ters tepkiyi tetiklemiştir (Jasiecki, 2016).

Öte taraftan V4 ülkelerin 2004 yılında AB’ye tam üye oldukları beşinci büyüme dalgasıyla AB’nin artan üye sayısı, Birliğin kurumsal yapısı ve karar alma mekanizmaları üzerinde reform ihtiyacını doğurmuştur. Uzun yıllar süren zorlu müzakereler, üzerinde mutabakata varılmış AB Anayasal Antlaşması’nın Fransa ve Hollanda referandumlarında reddedilmelerinin ardından kurumsal işleyiş ve politika konuları ağırlıklı olarak revize edilmiş ve Lizbon Antlaşması 13 Aralık 2007 tarihindeki AB Zirvesinde üye ülke liderleri tarafından imzalanarak 1 Aralık 2009 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Lizbon Antlaşması, t.y., www.mfa.gov.tr). Buna göre Lizbon Antlaşması sonrasında AB, karakter bakımından daha ulus-üstü bir nitelik kazanmıştır. Birliğin yenilenen antlaşma çerçevesi, nitelikli çoğunluk oylaması (*qualified majority voting, QMV*) yönteminin kullanıldığı konu ve politika alanlarını önemli ölçüde genişletmiştir. Karar almanın niteliği ve doğası, Avrupa siyasetinin ulus-üstü kurumlarının artan rolü yönünde önemli ölçüde değiştirilmiş ve kaydırılmıştır. Nitelikli çoğunluk oylamasıyla karar almanın kapsamına paralel olarak, Avrupa Parlamentosu’nun (AP) rolü de belirleyici şekilde genişletilmiştir. Konsey ve AP arasındaki yasa yapma sürecinde ortak karar alınması, yeniden tasarlanan yeterliliklerin ve kurumsal yetkilerin paylaşılması altında yaygın bir mevzuat formu haline gelmiştir (Törö vd., 2014).

Lizbon Antlaşması, pek çok hususta AB üyesi ülkeler tarafından tartışılmış ve eleştirilmiş olmasının yanı sıra Vişegrad Grubu ülkeleri açısından da önemli birtakım zorluklar ortaya çıkarmıştır. Konsey tarafından kabul edilme eşiğini düşüren yeni çoğunluk oylama kuralları, V4’ün engelleyici bir azınlık yaratma potansiyelini kaybettirmiştir. 2015 yılı, göç ve mülteci kriziyle birlikte V4’ü öne çıkaran bir yıl olarak

algılanmış olsa da, V4'ün oylama bloğu olarak kabul edilmesi oldukça geç kalmıştır. Eski oylama kurallarına göre V4 ülkeleri, büyük üyelerden Fransa ve Almanya ile karşılaştırıldığında, nominal olarak eşit miktarda oy hakkına sahipken (58 oy), yenilenmiş nitelikli çoğunluk oylaması sistemiyle V4'ün ağırlığı düşmüştür. Eskiden V4 ülkeleri açısından Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya veya İspanya gibi büyük üye devletlerden birinin (27 ila 29 oy) ve diğer bir küçük üye devletin (14 ila 7 oy arasında değişen) desteğiyle engelleyici bir azınlığın (Konsey'deki 352 oydan 93'e karşılık gelmektedir) yaratılması mümkünken, yeni kurallara göre engelleyici bir azınlık bloğu için AB nüfusunun %35'inden fazlasını temsil eden en az dört Konsey üyesi gerekmektedir. Bu durum ise şüphesiz büyük üye devletlere daha fazla ağırlık vermektedir. V4 ülkeleri, AB nüfusunun yalnızca %13'ünü oluşturmaktadır. Bu oran, engelleyici bir azınlık oluşturmak için en az bir büyük üye devlete ve çok sayıda küçük üye devlete ihtiyaç olduğunu göstermekte ve böylece müzakere kaldırıcının arttığı görülmektedir (Luining, 2017). Yaşanan bu değişim, Vişegrad Grubu'ndaki merkezkaç eğilimini güçlendirebileceği gibi aksine diğer AB üyeleri ya da bölgesel girişimlerle geçici koalisyonlar kurma konusunda da bir teşvik olabileceği şeklindeki yorumları beraberinde getirmiştir. Ancak bu durum, AB düzeyinde daha fazla ortak çekebilmek adına V4 ülkelerinin olumlu bir gündemde yoğunlaşması gerekliliğini de elzem kılmaktadır. Bu bağlamda Avrupa entegrasyonunun olası derinleşmesi, zorunlu ve daha güçlü bir kurumsal yapı bulunmasa da, V4 ülkeleriyle işbirliğinin daha da geliştirilmesini gerektirecektir. Dolayısıyla mevcut işbirliği araçlarının daha yoğun kullanılmasının yanı sıra yeni önlemlerin alınması gibi diğer olasılıkların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Strážay, 2018). Bu değişikliklerin Vişegrad ülkeleri tarafından iki önemli çıkarımı dikkate alınmalıdır: Birincisi, AB kurumsal çerçevesi içindeki Vişegrad ülkeleri arasında işbirliği için siyasi ortam değişmiştir. Eğer V4, politika oluşumunun ve karar vermenin nihai sonuçları üzerinde belirgin bir etki yapmak istiyorsa söz konusu durumu dikkate almalıdır. İkinci olarak ise yenilenmiş nitelikli çoğunluğa dayalı oylamayla daha fazla karar alınacağına ortaya çıkması, oybirliği kuralıyla alınan kararların olumsuz sonuçları karşısındaki ülkelere korunma alanı açısından daha az yer bırakmaktadır. Tabiatıyla kabul edilebilir uzlaşmalar ya da yeterince

zorlayıcı koalisyonlar sağlanamadıkça, üye devletler için “politika savaşlarının” kaybedilen taraflarında azınlık pozisyonuna düşme olasılığını arttırmaktadır (Törö vd., 2014).

V4-AB ilişkilerinde sorun yaratan gelişmelerden biri de Lizbon Antlaşması’na dâhil olarak ortaya konan AB Temel Haklar Şartı Protokolü’ne kısaca temas etmekte fayda bulunmaktadır. Söz konusu Protokol, üye devletlerin kendi iç hukuk hükümlerinin, AB hukukuna aykırı olması sebebiyle uygulanmaması ve değiştirilmesi endişesine dayanmaktadır. Polonya bu antlaşmaya bağlı olarak ortaya konan AB Temel Haklar Şartının bağlayıcı olması nedeniyle uygulama alanını sınırlamaya çalışmıştır. Sınırlama getirmesinin en temel nedenleri arasında sosyal haklar ve işgücü haklarından ziyade ülkedeki dindarlığın yoğun olması gelmektedir. Özgürlük alanlarının artırıldığı bu Antlaşma ile Polonya, eşcinsel evlilikleri tanımak istememiş ve kürtaj serbestliğinin ülkesine zarar vereceğini düşünmüştür. Bu nedenle uzun süre imzalamadığı bu Antlaşma sonrasında AB, Polonya ve İngiltere’ye çekindikleri konularda *opt out* (dışında kalma) hakkı tanıyarak bu maddelerin olmadığı Temel Haklar Protokolü’nü imzalatmıştır (Metin ve Kaygısız, 2011). Lizbon Antlaşması’nda sorun yaşanmasına neden olan bir diğer V4 ülkesi ise Çek Cumhuriyeti olmuştur. Çek Cumhuriyeti, AB Temel Haklar Şartı Protokolü’nün II. Dünya Savaşı sonrasında yerlerinden edilen Almanlara eski mülklerini talep etme hakkı tanıyacağı korkusuyla Lizbon Antlaşması’nı geç imzalamıştır (Avrupa Birliği Çek Cumhuriyeti’ne Boyun Eğdi, 2009, www.amerikaninsesi.com). Dolayısıyla bu tarz istisnai düzenlemeler, AB temel haklarının korunmasında bütünleşmeyi engellediği endişelerini ortaya çıkarmış; ancak Temel Haklar Şartı’nın yargısal açıdan geçerli kılınmasına sınırlama getirilmesiyle kısmen giderilmiştir (Metin ve Kaygısız, 2011).

V4 ülkelerinin AB ile ilgili sıkıntılı olduğu bir başka husus ise Avro bölgesiyle alakalıdır. 2009 yılında Avro bölgesi krizi gerçekleştiğinde, Ekonomik ve Parasal Birlik’in (*Economic and Monetary Union, EMU*) yaptığı düzenlemelerin, aynı kurallar sistemine bağlı devletlerden kimilerini diğerlerine kıyasla daha iyi hale getirdiği ve adil olmadığı anlaşılmıştır. Kazan-kazan özelliğinden ziyade dengesiz dağıtıcı etkilere sahip olan bu düzenlemeler kapsamında Avro Bölgesi’nin tasarımı ve

kriz yönetimi, kazananlar ve kaybedenler yaratmıştır. Avro bölgesi krizi, yapısal adaletsizlik sorununu gündeme taşımış ve yaşanan çeşitli adaletsizlikler, bazı aktörlerin Avro bölgesine doğrudan ya da dolaylı olarak katılmasına neden olurken, bazılarının ise katılmamayı tercih etmesine neden olmuştur (Eriksen, 2017).

V4 ülkeleri arasında şu ana kadar sadece Slovakya Avro bölgesine katılmış, diğer üçü ise henüz Avro'ya geçiş sağlamamıştır. 1992 tarihli Maastricht Antlaşması'na göre Avro'ya geçiş yapmayan ülkelerin gerekli şartları bir an önce tamamlamaya çalışmaları ve hazır olduklarında Avro'ya geçiş yapmaları gerekmektedir (What is the Euro area, t.y., ec.europa.eu). Macaristan, Avro bölgesine katılmanın ülkenin ekonomik kalkınması üzerinde olumsuz etki edeceği ve ekonomi politikasının esnekliğini kaybedeceği gibi konularda endişeler taşımaktadır. Bu nedenle ortak para birimini etkileyen süreçler hakkında daha fazla bilgi edinilmesi gerekliliği vurgulanarak Avro'ya geçiş konusunda kesin bir zaman çizelgesi olmadığı açıkça belirtilmektedir (Sarnyai, 2019, *hungarytoday.hu*). Çek Cumhuriyeti'ne bakıldığında ise eski Başbakan Bohuslav Sobotka döneminde 2020 yılına kadar Avro'ya geçiş hedefleri tartışmaya açılmış (Muller, 2015, *www.euractiv.com*), 2017 yılında iktidara gelen mevcut Başbakan Andrej Babiş tarafından ise açıkça Avro'ya geçişin ülkesi adına uygun olmadığı, olası geçişin ülkesini ekonomik şoklar karşısında dirençsiz bırakacağı ve hatta Yunanistan ile İtalya'nın da Avro bölgesinden çıkması gerektiği belirtilmiştir (Dawkins, 2019, *www.forbes.com*). Son olarak Polonya'ya bakıldığında, 2014'ün sonlarında Ewa Kopacz başkanlığındaki kısa ömürlü hükümet, Polonya'nın Avro bölgesine girişini hızlandırmaya çalışmış ancak Avro'nun kabul edilmesi için makul bir plan üzerinde anlaşılammıştır (Tianping, 2017). Sonrasında gelen hükümetlerde ise Avro'ya karşı şüpheli yaklaşım daha yoğun olmuştur. Şu anki mevcut Başbakan Mateusz Morawiecki Avro'ya geçişin Polonya'nın yararına olmadığını şu örnekle ifade etmiştir: "2007 yılında Yunan ekonomisi Almanya'dan 10 kat daha küçükken, 2019 yılında bu fark 18 kata çıkmıştır (Shah, 2019, *emerging-europe.com*)."

Ayrıca son olarak Brexit sürecine yönelik V4 ülkelerinin yaklaşımlarına kısaca değinilmesinde fayda görülmektedir; çünkü süreç açısından İngiltere'nin AB'den ayrılma kararı, V4'ün siyasi uyumu için

önemli sonuçlar yaratmıştır. Göç krizi durulmaya başlamışken, 23 Haziran 2016 tarihinde İngiltere’de gerçekleştirilen Brexit oylaması, AB’nin reform tartışmalarını yeniden canlandırmış ve V4’ün ulusal görüşleri arasında kaynayan bölünmelerini tekrardan ortaya çıkarmıştır (Nic, 2016). V4 ülkeleri, Brexit sürecinin Avrupa içindeki dengeleri değiştireceğinden ve güç dağılımını farklı boyutlara götüreceğinden büyük kaygı duymuşlardır. AB içerisindeki reform tartışmalarının da yeniden canlanmasıyla olası yeni entegrasyon modellerinden dışlanılma ya da Brexit sonrası oluşan yeni AB formasyonunda büyük ülkelerin çıkarları uğruna kendi çıkarlarının zarara uğratılması gibi endişeler giderek artmıştır (Hekimler, 2017). Dahası Brexit süreciyle genel perspektiften AB içi işbirliği, spesifik olarak ise bölgesel Orta Avrupa işbirliği açısından iki önemli belirsizlik yaratılmıştır. Gelecekteki AB-İngiltere ilişkilerinin nasıl şekilleneceği, AB ortak pazarının korunması konusu vb durumlar İngiltere ve V4 ülkeleri arasında bazı ortak zeminler bulabilecekleri bir alan yaratabilir. Buna karşılık Brexit sonrası V4 ülkelerinin AB’ye karşı ortak duruşunun nasıl olacağı ise asıl soru işaretini oluşturmaktadır. Slovakya’nın Avro bölgesinde yer aldığı, Çekya’nın Alman ekonomisiyle olan yakın ilişkisi, Macaristan ve Polonya’nın ise AB’ye karşı olan kuşkucu ve sınırlı yaklaşımı göz önünde bulundurulduğunda, Orta Avrupa bölgesindeki işbirliğinin çok daha sorunlu bir hal alabileceği öngörülebilmektedir (Bilcik, 2017). Diğer taraftan tüm üye ülkeleri ilgilendiren ama özellikle Polonya’yı daha fazla ilgilendiren diğer bir husus, İngiltere’nin AB’den çıkmasıyla AB’nin büyüklüğünde yaşanacak değişimin oy kullanma gücüne yapacağı etkiyle alakalıdır. İngiltere’nin ayrılışı, diğer üye ülkelerin nüfuslarının Birliğin toplam popülasyonundaki artan oranı nedeniyle oy kullanma gücünü otomatik olarak değiştirmektedir. Bu değişim özellikle Almanya, Fransa, İtalya, İspanya ve Polonya açısından çok daha olumlu yansımaktır. Göreceli olarak nüfusa göre oy oranları ülkelere dağıtıldığında oy gücüne etkisi en fazla olan ülke Polonya (%27.8) olmakta, İspanya (%23) ise onu takip etmektedir. Diğer V4 ülkeleri – Çekya (%4), Macaristan (%3.6) ve Slovakya (%0.7)– ise çok daha düşük kazanımlar elde etmektedirler (Göllner, 2017). Bu durumun Polonya’nın AB’ye karşı olan kuşkucu ve sınırlı tavrına nasıl etki edeceği ise merak konusudur.

Netice olarak Vişegrad Grubu ülkelerinin hem Orta ve Doğu Avrupa bölgesindeki işbirliği hem de AB ile olan etkileşimi çok yönlü, çeşitli faydaları ve sorunları bir arada barındırmaktadır. V4 ülkeleri, güçlü, istikrarlı ve demokratik bir Avrupa'ya katkıda bulunmayı amaçlayan ve küresel arenadaki barış ve sürdürülebilir kalkınmanın içindeki konumunu güçlendirmeyi hedefleyen karşılıklı işbirliğini sürdürme ve daha da geliştirme kararlılıklarını teyit etmektedir. Yaşanan ve yaşanabilecek ekonomik, finansal ve siyasi krizleri çözmek için rekabet edilebilirliği artıracak ve V4 ile AB'nin küresel düzeyde uyumunu ilerletecek projeler yürüterek Avrupa'nın güçlenmesinde aktif olarak yer almaktadırlar (Szilágyi, 2014). Ancak V4 ülkeleri, sadece mülteci ve göç kriziyle ilgili sorunlar üzerinde homojen bir pozisyon yaratabilmişlerdir. Bunun dışında AB'nin geleceği, Avro bölgesi, Brexit süreci, Brexit sonrası Almanya ve Fransa'nın yeni AB formasyonundaki rolü, enerji sorunları ve Rusya gibi aktörlere uygulanacak yaptırımlar gibi pek çok konuda ise konumları dağınık kalmaktadır (Bil, 2017). Tüm bunlara rağmen Vişegrad Grubu, sahip olduğu işbirliği formatıyla ve niteliğiyle gerek bölge dinamikleri gerekse AB işleyişi açısından hala denge unsuru olmaya devam etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Orta ve Doğu Avrupa, tarihsel olarak her daim sorunlu bir coğrafya olmuştur. Ekonomik, kültürel, etnik ve politik dezavantajlardan dolayı bölge içerisinde efektif ve istikrarlı işbirliği oluşturma çabaları genellikle başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bu bağlamda “Vişegrad Grubu” olarak adlandırılan dörtlü organizasyon, bölgedeki en başarılı işbirliği olarak halen faal olarak çalışmaktadır. AB ve NATO üyesi olan Vişegrad ülkeleri, hem AB'ye hem de bölge istikrarına müspet faydalar sağlamaktadır. AB'nin Doğu Avrupa ile ilişkilerinin geliştirilmesi, sınırsız ekonomik ve sınırlı siyasi işbirliklerinin artırılması ve AB'nin Doğu sınırlarının güvenliği gibi hususlarda Vişegrad Grubu'nun son derece önemli katkılarda bulunduğu görülmektedir. Öte yandan Grubun hem kendi içerisinde hem de AB ile olan ilişkilerinde çeşitli sıkıntıların yaşandığı da tespit edilmiştir. Vişegrad Grubu'nun kurumsal kimliğine ve kendi sınırları içerisindeki diğer Grup üyelerinin etnik azınlıklarına

yönelik politika uygulamalarında müşterek payda oluşturulamamıştır. (EVET DEĞİNİLDİ) Ancak Vişegrad işbirliği sayesinde, fikir ayrılıkları asgari seviyelerde tutulmakta ve üyelerin tarihsel olarak yapmış oldukları hataların –kendi ulusal çıkarlarına doğrudan zarar verebilecek boyutlara ulaşmak– tekrarına imkân verilmemektedir. Diğer taraftan ise hem doğrudan AB'ye yönelik hem de AB'nin karşılaştığı sorunlara karşı uyguladığı politika tercihlerine yönelik Vişegrad ülkeleri ile AB arasında problemler yaşanmaktadır. Mülteci sorunu ve göç krizi, V4 ülkelerinin duruşları açısından fikir birliğine varabildiği tek sorun olarak dikkat çekmektedir. Brexit süreci, Avro bölgesi, yargı reformları ve özgürlüklerle alakalı konularda Vişegrad Grubu'nun fikir ayrılıkları belirgin boyutlara ulaşmıştır. Bu tarz sorunlu hususlarda V4 ülkeleri AB'ye karşı Rusya Federasyonu faktörünü denge unsuru olarak kullanmayı tercih etmektedir. Rusya Federasyonu'nun V4 ülkeleri üzerindeki tarihsel etkileri, bu coğrafyanın Batı ile entegrasyonu sayesinde kırılmıştır. Ancak Batı'nın Vişegrad ülkelerine karşı "Eski Avrupa" yaklaşımının zaman zaman nüksetmesi, V4 ülkelerinin azami çıkarlar etrafında ortak hareket edebilmesine neden olmaktadır. Netice olarak Vişegrad Grubu, AB ile siyasi sorunlara rağmen, ekonomik anlamda işbirliğinin ve istikrarın sembolü olmaya devam etmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**An Analysis on Visegrad Group:
Formation, Functioning, Effects and Problems**

*

Selim Yeşiltaş- Tolga Erdem
Sakarya University-Trakya University

The Visegrad Group is a Central and Eastern European co-operation organization, which dates back to 1991, although its origins are long-established. In this study, the formation, operation, effects and problems experienced by the Visegrad Group from past to present are analyzed in a multidimensional way. In addition, the integration process of Visegrad countries to the West and the issues they face during this process are discussed in detail. The main purpose of the group was to get rid of the influence of communism and to fully adapt to the West, militarily and economically. However, it is seen that Visegrad countries are also involved in the problems of harmonization within Europe after full membership to the EU. The refugee issue and migration crisis in 2014, and beginning of the Brexit process in 2016, has caused the Visegrad Group to become a full opposition character within the EU. On the other hand, as the group felt excluded from the EU, its problems with the EU tended to increase continuously. In this context, the problems in the relations between the two sides and the reason why these problems cannot be solved despite the dialogue approach of the European Union constitute the main analysis scope of this study.

The countries of Poland, Hungary, Czechia and Slovakia, which are referred to as the "Visegrad Group", have been experiencing serious tensions with the European Union (EU). However, harmonization with the EU and becoming a full member came first among the common targets set by the Group in 1991. Established in this direction, the Group even pacified the Group in order to accelerate individual harmonization with the EU when necessary. However, on the other hand, Visegrad countries have mostly been an obstacle to the integration efforts of the Union after becoming a member of the Union in 2004. Members who use their opt-out rights in treaties for various reasons have been kept in the

EU's integration process, generally through dialogue. However, the process of resolving the negative developments through dialogue, which lasted until 2014, brought along problems that could not be avoided with the refugee crisis. Since this date, the Visegrad Four (V4) countries have entered the most problematic period with the EU. The increase in refugee flow to Europe with the Arab Spring caused unavoidable problems in Europe and V4 members did not hesitate to stand against countries such as Germany and France, which are the great powers of the EU. The members, who did not accept the impositions imposed on them with the "compulsory refugee quota application", which means the dispersal of refugees within the EU, received support from the opposition groups of other countries in time, and they canceled the obligation of the quota application. However, Poland subsequently experienced a judicial reform crisis with the EU, and Hungary a media pressure crisis with the EU. These issues have brought to the agenda - within the scope of Article 7 of the EU Basic Treaty - the exclusion of countries from the decision mechanism in case of opposition to freedom. Thereupon, the aforementioned countries made reference to the mandatory quota system and declared that the problem was political and the crisis deepened. On the other hand, with the Brexit referendum held in 2016, the V4 members faced the danger of losing the UK, which was a balancing power against the pro-European policy of Germany and France in the EU. This situation increased the feelings of exclusion of V4 members from the EU and increased solidarity within the group. Therefore, while the Group was experiencing its most problematic period with the EU, on the other hand, it started to experience its best period within itself. As the crisis deepened in general, V4 emerged as a new oppositional front within the EU. While V4 was accused of not complying with the integration moves by the EU; He accused the EU of destroying national identity.

The aim of this study is to determine the level of damage caused by the conflicts of Visegrad countries with the EU in the EU integration process. In this context, first of all, general information on the formation and functioning of the Visegrad Group will be presented, then the reflections of the Visegrad Group on the EU and Central and Eastern Europe will be examined, and finally on the Visegrad Group both within

itself and in its relations with the EU. The benefits it provides and the problems it encounters will be detailed together. In addition, the attitudes of the parties in the problems experienced will be revealed, and determinations will be made about the future of the problems that arise.

Kaynakça / References

- Amerika'nın Sesi (2009). Avrupa Birliği Çek Cumhuriyeti'ne Boyun Eğdi. 30 Ekim 2009, <https://www.amerikaninsesi.com/ala-17-2009-10-30-voa3-88154242/874138.html>, (Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2019).
- Asmus, R. D., Kugler R. L and Larrabee, S. (1993). Building A New NATO. *Foreign Affairs*, 72(4), 28-40.
- Balogova, B. (2009). Sharing what visegrad countries have learned. *Visegrad Countries Special*, The Slovak Spectator, s.1-8.
- BBC NEWS (2016). Hungary PM claims EU migrant quota referendum victory. 03.10.2016, <https://www.bbc.com/news/world-europe-37528325>, (Erişim Tarihi: 10 Nisan 2019).
- BBC TÜRKÇE (2019). Avrupa ve milliyetçilik: Avrupa parlamentosu seçimlerinde milliyetçi ve aşırı sağcı partiler 'güç bloğu' oluşturma çabasında. 20 Mayıs 2019, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-45474089>, (Erişim Tarihi: 20 Mart 2019).
- Bialasiewicz, L. (2009). Europe as/at the border: Trieste and the meaning of Europe. *Social & Cultural Geography*, 10(3), 319-336.
- Bil, I. (2017). Lessons from 26 years of visegrad's history. *The Future of The Visegrad Group içinde*, Editörler: Ania Skrzypek & Maria Skora, Foundation for European Progressive Studies, Das Progressive Zentrum, Brüksel/Berlin 2017, s.38-42.
- Bilcik, V. (2017 Ocak). Council presidency and brexit: from unexpected calm to likely storm., *Think Visegrad*, V4 Think-Thank Platform, Policy Brief.
- Buteux, P. (1995). Constructing a New Consensus. *International Journal, The Future of NATO*, 50(4), 730-737.
- Cabada, L. (2018). The visegrad cooperation in the context of other central european cooperation formats. *Politics in Central Europe*, 14(2), 165-179.
- Cabada, L. and Šarka W. (2018). The Visegrad Group as an ambitious actor of (Central-)European foreign and security policy. *Politics in Central Europe*, 14(2), 9-20.

- Ceeidentity National Idenities (2019). Direction-social democracy (Socialna Demokracia, Smer SD). <http://www.cceidentity.eu/database/manifesto-escoun/direction>, (Erişim Tarihi: 21 Mart 2019).
- Ciensi, J. (2019). Central Europe wants to halt migration If EU plan fails. *Politico*, 15 Şubat 2016, <https://www.politico.eu/article/migrants-asylum-orban-visegrad-poland-hungary-chzech-slovakia-migration-refugees/>, (Erişim Tarihi: 7 Temmuz 2019).
- Dangerfield, M. (2008). The Visegrad Group in the expanded European Union: from preaccession to postaccession cooperation. *East European Politics and Societies*, 22(3), 630-667.
- Dangerfield, M. (2009). The contribution of the Visegrad Group to the European Union's 'Eastern' policy: Rhetoric or reality? *Europe-Asia Studies*, 61(1)0, 1735-1755.
- Dawkins, D. (2019). Czech Prime Minister Babiš – 'Europe Is At A Crossroads', *Forbes*, <https://www.forbes.com/sites/daviddawkins/2019/06/08/czech-prime-minister-babieurope-is-at-a-crossroads/#6c61910413db>, (Erişimi Tarihi: 13 Temmuz 2019).
- Deutsche Welle (2018). Visegrad Countries urge stronger EU border defense. 21.06.2018, <https://www.dw.com/en/visegrad-countries-urge-stronger-eu-border-defense/a-44336264-0>, (Erişim Tarihi: 12 Nisan 2019).
- Deutsche Welle (2017). Çek Seçimlerinin Galibi Açık Ara ile Babiş, 21.10.2017, <https://www.dw.com/tr/%C3%A7ek-se%C3%A7imlerinin-galibi-a%C3%A7%C4%B1k-ara-farkla-babi%C5%9F/a-41062639>, (Erişim Tarihi: 10 Haziran 2019).
- Eriksen, E. O. (2017). Structural injustice: The Eurozone Crisis and the Duty of Solidarity. *Solidarity in the European Union: A Fundamental Value in Crisis*, Springer International Publishing AG, Editörler: Andreas Grimmel & Susanne My Giang, s.97-118.
- European Commission (2019). What is the Euro Area?., https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/euro-area/what-euro-area_en, (Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2019).
- France Diplomatie (2019). Visegrad Group. <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/country-files/czech-republic/visegrad-group/>, (Erişim Tarihi: 18 Temmuz 2019).
- Frelak, J. S. (2017). Solidarity in European migration policy: The perspective of the Visegrad States. *Solidarity in the European Union: A Fundamental*

- Value in Crisis*, Springer International Publishing AG, Editörler: Andreas Grimmel & Susanne My Giang, s.81-95.
- Foy, H. (2019). Central Europe States keep migrant heat on athens. *Financial Times*, 16 Şubat 2016. <https://www.ft.com/content/c15b28f2-d425-11e5-8887-98e7feb46f27>, (Erişim Tarihi: 7 Temmuz 2019).
- Gollner, R. T. (2017). The Visegrád Group – a rising star post-brexit? Changing distribution of power in the European Council. *Open Political Science*, 1(1), 1-6.
- Handl, V, Kerry L. and Marcin Z. (2000). Germany's security policy towards East Central Europe. *Perspectives*, 14, 54-70.
- Hekimler, O. (2017). Brexit sonrasında merkezi ve orta avrupa'yı yeniden düşünmek. *Marmara Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 1-33.
- Inotai, A. and Magdolna S. (1994). Economic integration of the Visegrad Countries: Facts and scenarios. *Eastern European Economics*, 32(6), 6-28.
- Ivanova, D. (2016). Migrant crisis and the Visegrad Group's Policy. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 22(1), 35-39.
- Jasiecki, K. (2016). Economic cooperation among the Visegrad Countries. *The Visegrad Countries in Crisis*, Editör: Jan Pakulski. Collegium Civitas, Varşova 2016, s.160-121.
- Kaili, E. (2016). Beyond Cooperation Failures: How European Crises Make the European Union Stronger. *The Fletcher Forum of World Affairs*, 40(2), 163-172.
- Kegley, C. W. and Shannon L. B. (2015). Dünya siyaseti yönelim ve dönüşüm. *Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları*, 1. Basım, Sakarya, s.39-143.
- Klein, R. (2019). This is how the Visegrad Group Works. *Deutsche Welle*, 07.02.2019, <https://www.dw.com/en/this-is-how-the-visegrad-group-works/a-47402724>, (Erişim Tarihi: 12 Nisan 2019).
- Kolankiewicz, G. (1994). Consensus and Competition in the eastern enlargement of the European Union. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, 70(3), 477-495.
- Koşan, M. (2010). Forum on 'Central Europe': Introduction. *Perspectives*, 18(2), 57-62.
- Lázár, A. M. (2014). Post-EU-accession Visegrad Cooperation: Results, rhetoric, prospects. *Biztpol Affairs*, 2(1), 22-44.
- Luning, M. (2017). The challenge of the Visegrad Group: Benefiting from its positions in the EU's coalition patterns. *Foreign Policy Review. Institute for Foreign Affairs and Trade*, 10, 31-54.

- Machacek, L. (2011). Slovak Republic and its Hungarian ethnic minority: Sociological reflections. *Slovak Journal of Political Sciences*, 11(3), 187-194.
- Maurice, E. (2019). Refugee quotas 'unacceptable' for Visegrad States. *EUOBSERVER*, 4 Eylül 2015, <https://euobserver.com/migration/130122>, (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2019).
- Metin, Y. and Ümmühan K. (2011). Avrupa Birliği'nde temel hakların korunması ve Lizbon Antlaşması'nın getirdiği yenilikler. *S. D. Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(1), 125-158.
- Ministry Of Foreign Affairs Republic Of Poland. (2019). Weimar triangle, https://www.msz.gov.pl/en/foreign_policy/europe/wweimar_triangle1/weimarr_triangle, (Erişim Tarihi: 16 Mart 2019).
- Ministry Of Foreign Affairs Republic Of Poland. (2019). Visegrad Group, https://www.msz.gov.pl/en/foreign_policy/europe/visegrad_group/. (Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2019).
- Ministry Of Foreign Affairs Of The Czech Republic. (2019). Visegrad Cooperation, https://www.mzv.cz/jnp/en/foreign_relations/visegrad_group/index.html, (Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2019).
- Ministry Of Foreign And European Affairs Of The Slovak Republic, (2019). Slovakia and V4, https://www.mzv.sk/web/en/slovakia_and_v4, (Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2019).
- Muller, R. (2015). Sobotka: Czechs Would benefit from Eurozone Membership, *Euractiv*, 1 Haziran 2015, <https://www.euractiv.com/section/central-europe/news/sobotka-czechs-would-benefit-from-eurozone-membership/>, (Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2019).
- Naegele, J. (2002). Czech Republic: The benes decrees – how did they come to be and what do they mandate? *RadioFreeEurope RadioLiberty*, 1 Mart 2002, <https://www.rferl.org/a/1098965.html>, (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2019).
- Nic, M. (2016). The Visegrad Group in the EU: 2016 As A Turning-Point?. *European View*, 15(2), 281-290.
- Norsk Senter For Forskningsdata. (2019). Czech Republic political parties, https://nsd.no/european_election_database/country/czech_republic/parties.html, (Erişim Tarihi: 13 Nisan 2019).
- Poláčková, H. (1994). Regional cooperation in Central Europe: Poland, Hungary, Czech Republic and Slovakia: From Visegrad to CEFTA. *Perspectives*, 3, 117-129.

- Saral, E. (2010). Slovakya'daki macar azınlık ve bunun Slovakya-Macaristan ilişkilerine etkisi. *T.C. Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Avrupa Etüdleri*, s.151-157.
- Sarnyai, G. (2019). The Euro in Hungary: Not happening anytime soon, *Hungary Today*, <https://hungarytoday.hu/the-euro-in-hungary-not-happening-anytime-soon/>, (Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2019).
- Schmidt, A. (2016). Friends forever? The role of the Visegrad Group and European integration. *Politics in Central Europe*, 12(3), 113-140.
- Schopflin, G. (2016). Political lessons for Central Europe from Orbán's Hungary, *Aspen Review*, Sayı 02, <https://www.aspenreview.com/article/2017/political-lessons-for-central-europe-from-orbans-hungary/>, (8 Temmuz 2019).
- Shah, S. (2019). Poland rules out Euro adoption, *Emerging Europe*, 17 Nisan 2019, <https://emerging-europe.com/news/poland-rules-out-euro-adoption/>, (Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2019).
- Sonyai, G. (2019). The Hungarian population decline shows no sign of slowing down. *Hungary Today*, <https://hungarytoday.hu/the-hungarian-population-decline-shows-no-sign-of-slowing-down/>, (Erişim Tarihi: 10 Nisan 2019).
- Sputnik News. (2018). Çekya'da seçimleri bir kez daha zaman kazandı, <https://tr.sputniknews.com/avrupa/201801271031995436-cekyada-cumhurbaskanligi-secimlerini-zaman-kazandi/>, (Erişim Tarihi: 10 Haziran 2019).
- Štěpánovský, J. (1994/1995). Cooperation within the Central European Visegrad Group: A Czech Perspective. *Perspectives*, 4, 91-98.
- Strážay, T. (2018). Towards a sustainable Visegrad: Some reflections on the future role of Central Europe in the EU. *Understanding Central Europe*, Editörler: Marcin Moskalewicz & Wojciech Przybylski, Routledge, New York, s.115-118.
- Szilágyi, I. M. (2014). Problems and future possibilities of Visegrad Cooperation. *AARMS*, 13(2), 295-304.
- Taylor, A. (2016). The Czech Republic is getting a new name: Czechia, *The Washington Post*, 15 Nisan 2016, https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2016/04/15/the-czech-republic-is-getting-a-new-name-czechia/?noredirect=on&utm_term=.30fc99cd591f, (Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2019).

- The World Bank. (2019). Czech Republic Population, <https://data.worldbank.org/country/czech-republic>, (Erişim Tarihi: 10 Nisan 2019).
- The World Bank. (2019). Hungary Population, <https://data.worldbank.org/country/hungary>, (Erişim Tarihi: 19 Mart 2019).
- The World Bank. (2019). Poland Population, <https://data.worldbank.org/country/poland>, (Erişim Tarihi: 19 Mart 2019).
- The World Bank. (2019). "Slovak Republic Population", <https://data.worldbank.org/country/slovak-republic>, (Erişim Tarihi: 21 Mart 2019).
- The World Bank. (2018). 2018 GNI Datas for Germany, <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.MKTP.CD?end=2018&locations=DE&start=2018&view=bar>, (Erişim Tarihi: 16 Mart 2019).
- The World Bank. (2018). 2018 GNI Datas for Poland, Czech Republic, Hungary, Slovak Republic, <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.MKTP.CD?end=2018&locations=PL-HU-CZ-SK&start=2018&view=bar>, (Erişim Tarihi: 16 Mart 2019).
- Tianping, K. (2017). The Role of Visegrad Group and Its Prospect: An Outsider's View. *Foreign Policy Review, Institute for Foreign Affairs and Trade*, 10, 55-72.
- Toró, C., Eamonn B. and Károly G. (2014). Visegrad: The evolving pattern of coordination and partnership after EU Enlargement. *Europe-Asia Studies*, 66(3), 364-393.
- Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı. (2016). Avrupa Birliği Bütçesi, Ankara, s.10, https://www.ab.gov.tr/files/EMPB/ab_butcesi.pdf, (Erişim Tarihi: 22 Haziran 2019).
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2019). Lizbon Antlaşması, <http://www.mfa.gov.tr/lizbon-antlasmasi.tr.mfa>, (Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2019).
- Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı. (2018). Brexit Çekya'yı ve Bölgeyi Nasıl Etkileyecek, 16.11.2018, <https://ticaret.gov.tr/blog/ulkelerden-ticari-haberler/cek-cumhuriyeti/brexit-cekyayi-ve-bolgeyi-nasil-etkileyecek>, (Erişim Tarihi: 10 Nisan 2019).

- Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı. (2019). Çekya’da Brexit Endişesi, 17.01.2019, <https://www.ticaret.gov.tr/blog/ulkelerden-ticari-haberler/cek-cumhuriyeti/cekyada-brexite-endisesi>, (Erişim Tarihi: 13 Nisan 2019).
- Wahl, P. (2017). Between Eurotopia and Nationalism: A Third Way for the Future of the EU, *Globalizations*, Cilt 14, Sayı 1, s.157-163.
- Witte, G. (2019). Hungary’s Viktor Orban has bashed Europe for years. Will Europe’s most important political party finally kick him out?, *The Washington Post*, https://www.washingtonpost.com/world/europe/hungarys-viktor-orban-has-bashed-europe-for-years-will-europes-most-important-political-party-finally-kick-him-out/2019/03/17/66fb7430-402d-11e9-85ad-779ef05fd9d8_story.html?noredirect=on&utm_term=.37611be54fa7, (Erişim Tarihi: 19 Mart 2019).
- Visegrad Fund. (2019). Conference of Ministers, <https://www.visegradfund.org/about-us/conference-of-ministers/>, (Erişim Tarihi: 22 Haziran 2019).
- Visegrad Fund. (2019). Council of Ambassadors, <https://www.visegradfund.org/about-us/council-of-ambassadors/>, (Erişim Tarihi: 22 Haziran 2019).
- Visegrad Fund. (2019). Visegrad Fund, <https://www.visegradfund.org/about-us/the-fund/>, (Erişim Tarihi: 22 Haziran 2019).
- Visegrad Fund. (2019). About the Visegrad Group, <http://www.visegradgroup.eu/about>, (Erişim Tarihi: 10 Mart 2019).
- Visegrad Fund. (2019). History of the Visegrad Group, <http://www.visegradgroup.eu/about/history>, (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2019).
- Visegrad Fund. (2019). Presidency Programs, <http://www.visegradgroup.eu/documents/presidency-programs>, (Erişim Tarihi: 16 Temmuz 2019).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yeşiltaş, S. ve Erdem, T. (2021). Vişegrad grubu üzerine bir analiz: Oluşumu, işleyişi, etkileri ve sorunlar. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2961-2998. DOI: 10.26466/opus.871140.